

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität
BERUFSORIENTIERTE RELIGIONSPÄDAGOGIK



**Ulrich Riegel, Matthias Gronover,
Malte Brügge-Feldhake, Julia Hofmann, Reinhold Boschki**

Der Umgang mit religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht

Eine explorative Studie im Mixed-Methods-Design

WAXMANN

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität

Berufsorientierte Religionspädagogik

herausgegeben von

Reinhold Boschki

KIBOR – Katholisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Michael Meyer-Blanck

bibor – Bonner evangelisches Institut für
berufsorientierte Religionspädagogik

Friedrich Schweitzer

EIBOR – Evangelisches Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik
Tübingen

Band 30

Ulrich Riegel, Matthias Gronover, Malte Brügge-Feldhake,
Julia Hofmann, Reinhold Boschki

Der Umgang mit religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht

Eine explorative Studie im Mixed-Methods-Design



Waxmann 2023
Münster · New York

Gefördert durch



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Glaube – Wertebildung – Interreligiosität
Berufsorientierte Religionspädagogik, Band 30**

ISSN 2195-3023

Print-ISBN 978-3-8309-4740-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-9740-5

<https://doi.org/10.31244/9783830997405>

© Waxmann Verlag GmbH, 2023

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildung: © Dumitru; Adobe Stock

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort	11
1. Der Diskurs um religiöse Vielfalt in Religionssoziologie und Religionspädagogik	13
1.1 Religiöse Vielfalt in Deutschland und ihre wissenschaftliche Rezeption	13
1.1.1 Religiöse Vielfalt in Deutschland	14
1.1.2 Theoretische Verortung von Religion angesichts religiöser Vielfalt	16
1.1.3 Der religionspädagogische Diskurs religiöser Vielfalt	19
1.2 Der katholische Religionsunterricht angesichts religiöser Vielfalt	22
1.2.1 Der katholische Religionsunterricht im Gefolge des Synodenpapiers von 1974	23
1.2.2 Aktuelle Bildungsziele des katholischen Religionsunterrichts	25
1.2.3 Gegenwärtige Lesarten der Bedeutung der Trias aus Lehrperson, Inhalt und Lerngruppe für den katholischen Religionsunterricht	28
1.2.4 Die Diskussion um die Organisationsform des katholischen Religionsunterrichts	31
1.2.5 Der didaktische Diskurs zu religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht	34
1.2.6 Empirische Einsichten in die Praxis katholischen Religionsunterrichts	38
1.3 Konfessioneller Religionsunterricht und religiöse Vielfalt	44
2. Design und Methode	49
2.1 Zentrale Konzepte und Fragestellung	49
2.2 Datenerhebung	54
2.2.1 Das problemzentrierte Interview (Teilprojekt A)	54
2.2.2 Die Videostudie (Teilprojekt B)	57
2.2.3 Datenschutzrechtliche Bestimmungen	60
2.3 Datenanalyse	60
2.3.1 Die qualitative Inhaltsanalyse (Teilprojekt A)	61
2.3.2 Das Videorating (Teilprojekt B)	64

2.3.3	Triangulation der Daten aus Inhaltsanalyse und Videorating	68
2.4	Stichprobe	70
3.	Religiöse Vielfalt in den Subjektiven Theorien von Lehrpersonen und im Religionsunterricht	73
3.1	Das Verständnis religiöser Vielfalt katholischer Religionslehrpersonen	73
3.1.1	Nominale Heuristik	74
3.1.2	Positionelle Differenzierungen als Version einer narrativen Heuristik	81
3.1.3	Stilistische Differenzierungen als Version einer narrativen Heuristik	87
3.1.4	Biographische Differenzierungen als Version einer narrativen Heuristik	93
3.1.5	Sozial-strukturelle Differenzierungen als Version einer narrativen Heuristik	97
3.1.6	Zusammenhänge zwischen der nominalen und der narrativen Heuristik	102
3.2	Die Äußerung religiöser Vielfalt im vorfindlichen Religionsunterricht	103
3.2.1	Bedeutung des positionellen, stilistischen, sozial-strukturellen und biographischen Aspekts auf der Inhaltsebene des katholischen Religionsunterrichts	105
3.2.2	Rolle positioneller, stilistischer, sozial-struktureller und biographischer Differenz auf der Inhaltsebene des katholischen Religionsunterrichts	106
3.2.3	Die Konstellationen positioneller, stilistischer, sozial-struktureller und biographischer Zugänge zu religiöser Vielfalt	108
3.3	Abgleich zwischen dem Verständnis religiöser Vielfalt der Lehrpersonen und dem Auftreten religiöser Vielfalt im Religionsunterricht	109
4.	Die Befunde zur kognitiven Dimension	113
4.1	Die Rolle religiöser Vielfalt für die kognitive Dimension des Religionsunterrichts in den Augen der Lehrpersonen	114
4.1.1	Standpunktfähigkeit	114
4.1.2	Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	147
4.1.3	Dialogfähigkeit	175
4.1.4	Zusammenfassung zentraler Ergebnisse	190

4.2 Die Rolle religiöser Vielfalt für die kognitive Dimension des vorfindlichen Religionsunterrichts	193
4.2.1 Die Ausprägung von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog	195
4.2.2 Der Zusammenhang von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog	201
4.2.3 Die Bedeutung des unterrichtlichen Kontextes auf die Ausprägung von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog	203
4.3 Abgleich der Befunde zur Rolle religiöser Vielfalt für die Ausprägung von Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit aus den Interviews und den Unterrichtsvideografien	206
5. Die Befunde zur affektiven Dimension	213
5.1 Die Rolle religiöser Vielfalt für die affektive Dimension des Religionsunterrichts in den Augen der Lehrpersonen	213
5.1.1 Beziehung zu sich selbst	214
5.1.2 Beziehung zu anderen	215
5.1.3 Beziehung zu Gott	218
5.1.4 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse	222
5.2 Die Rolle religiöser Vielfalt für die affektive Dimension des vorfindlichen Religionsunterrichts	222
5.2.1 Konzeptualisierung und Operationalisierung der affektiven Dimension	223
5.2.2 Die Ausprägung von Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zu Gott	227
5.2.3 Zusammenhänge innerhalb der und zwischen den drei Dimensionen von Beziehungsqualität des Religionsunterrichts	229
5.2.4 Die Bedeutung des unterrichtlichen Kontextes auf die Ausprägung der Beziehungsqualität im Religionsunterricht	230
5.3 Abgleich der Befunde zur Rolle religiöser Vielfalt für die Ausprägung der Beziehungsqualität aus den Interviews und den Unterrichtsvideografien	233
6. Die Befunde zur strukturellen Dimension	239
6.1 Die Rolle religiöser Vielfalt für die strukturelle Dimension des Religionsunterrichts in den Augen der Lehrpersonen	239
6.1.1 Kognitive Aktivierung	240
6.1.2 Inhaltliche Klarheit	247

6.1.3	Schülerorientierung	248
6.1.4	Situationsbedingtes Unterrichtshandeln	253
6.1.5	Zusammenfassung zentraler Ergebnisse	256
6.2	Die Rolle religiöser Vielfalt für die strukturelle Dimension des vorfindlichen Religionsunterrichts	257
6.2.1	Konzeptualisierung und Operationalisierung der strukturellen Dimension	258
6.2.2	Die Ausprägung von Kognitiver Aktivierung, Anteil echter Lernzeit und inhaltlicher Klarheit	260
6.2.3	Zusammenhänge innerhalb der und zwischen den Variablen der strukturellen Dimension	262
6.3	Abgleich der Befunde zur Rolle religiöser Vielfalt für die strukturelle Dimension aus den Interviews und den Unterrichtsvideografien	263
7.	Konsequenzen für einen angemessenen Umgang mit religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht	269
7.1	Die Wahrnehmung religiöser Vielfalt und ihr Umgang mit ihr durch die befragten Lehrpersonen	269
7.1.1	Theoretische und didaktische Implikationen der nominalen Heuristik religiöser Vielfalt	269
7.1.2	Theoretische und didaktische Implikationen der narrativen Heuristik religiöser Vielfalt	273
7.1.3	Der Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht	277
7.2	Zur Didaktik des Umgangs mit religiöser Vielfalt	280
7.2.1	Standpunktfähigkeit	280
7.2.2	Perspektivenwechsel	283
7.2.3	Dialogfähigkeit	287
7.2.4	Der Umgang mit Standpunktfähigkeit, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit im Religionsunterricht	289
7.3	Die affektive und strukturelle Dimension des Umgangs mit religiöser Vielfalt und die Rolle der Schulart	291
7.3.1	Die affektive Dimension in der Wahrnehmung der Lehrpersonen und im Religionsunterricht	291
7.3.2	Die strukturelle Dimension in der Wahrnehmung der Lehrpersonen und im Religionsunterricht	294
7.3.3	Die Rolle der Schulart für den Umgang mit religiöser Vielfalt	295
7.4	Die Reichweite und die Grenzen der vorliegenden Studie	296
	Literatur	301

Anhang	319
1 Interviewleitfaden	319
2 Ratingmanuale	323
2.1 Codebücher der Interviewanalyse	323
2.2 Ratingmanuale der Videoanalyse	339
Autorinnen und Autoren	369

Vorwort

Religiöse Vielfalt gehört zu den zentralen Stichworten gegenwärtiger religionspädagogischer und -didaktischer Forschung. Durch sie sieht sich der Religionsunterricht nicht nur in organisatorischer Hinsicht herausgefordert, sondern auch hinsichtlich der Frage, wie man mit ihr angemessen umgehen kann. Ein Indikator für die Dringlichkeit dieser Frage stellt die Tatsache dar, dass mit den Konzepten der Pluralität und der Heterogenität in der Religionspädagogik zwei Begriffe vorliegen, unter denen das Phänomen der religiösen Vielfalt diskutiert und erforscht wird.

Allerdings stellt die Bedeutung religiöser Vielfalt für den Religionsunterricht in den meisten empirischen Erhebungen dieser Disziplin eher den theoretischen Referenzpunkt als das eigentliche Erkenntnisobjekt dar. So lag bei der Antragstellung des Projekts, das durch den vorliegenden Band dokumentiert wird, nur die Studie aus Schleswig-Holstein vor, die sowohl Lehrpersonen (Pohl-Patalong et al., 2016) als auch Schülerinnen und Schüler (Pohl-Patalong et al., 2017) direkt zu diesem Thema befragt hat. In anderen Studien, wie etwa der Befragung von evangelischen Religionslehrkräften in Nordrhein-Westfalen (Rothgangel et al., 2017), wird dieses Thema eher am Rand behandelt. Auf dieses damalige Desiderat religionsdidaktischer Forschung reagiert das vorliegende Projekt. Es stellt die Frage nach dem Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht, indem es sowohl die Subjektiven Theorien von Religionslehrpersonen zu dieser Thematik als auch deren Umgang mit dieser Vielfalt in ihrem eigenen Religionsunterricht rekonstruiert und aufeinander bezieht. Es wird dabei von der Annahme geleitet, dass die Expertise von Lehrkräften wesentlich für die Gestaltung von Unterricht ist, sich dieser Unterricht aber auch situativen Bedingungen verdankt und somit nie der vorliegenden Expertise der Lehrkraft vollständig entspricht. Das Projekt erlaubt somit nicht nur einen Einblick in die Bedeutung religiöser Vielfalt im Denken und Handeln von Religionslehrpersonen, sondern auch in das Beziehungsgefüge beider Instanzen didaktischer Wirklichkeit. In diesem Sinn entstanden im Schuljahr 2018/2019 22 problemzentrierte Interviews und 42 Unterrichtsvideographien, die in der Folgezeit mittels qualitativer Inhaltsanalyse bzw. Videorating ausgewertet wurden. Neben dem Verständnis religiöser Vielfalt und seiner Thematisierung im Religionsunterricht konnten dabei auch zugehörige Konzepte wie Standpunktfähigkeit, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit rekonstruiert werden sowie Bedingungsfaktoren wie die Beziehungsqualität des Unterrichts oder seine grundlegenden Strukturmerkmale.

Ein solches Projekt kann ohne die Unterstützung Vieler nicht umgesetzt werden. Unser Dank gilt zuerst den Lehrkräften, die sich von uns haben interviewen

lassen und die ihre Klassenzimmer für eine Aufzeichnung auf Video geöffnet haben. Angesichts des alltäglichen Stresses, den der Lehrberuf mittlerweile mit sich bringt, und der oft ungewohnten Situation, sich in die Karten schauen zu lassen, ist das keine Selbstverständlichkeit. Unser Dank gilt auch den Schülerinnen und Schülern, die sich haben filmen lassen, sowie den Schulen und Genehmigungsbehörden, die diese Aufnahmen erlaubt haben. Weiterhin bedanken wir uns bei Johannes Hammer, Sarah Schlicht und David Ambiel, die im Projekt als wissenschaftliche Mitarbeitende angestellt waren, es aber aufgrund anderweitiger beruflicher Perspektiven noch vor seiner Beendigung verlassen haben. Wechsel auf den Stellen der Mitarbeitenden in der Projektlaufzeit sind in der Regel prekär, weil sie immer auch das Problem beinhalten, wie die erarbeiteten Informationen und Kompetenzen an die Nachfolgenden weitergegeben werden können. Dass diese Wechsel in diesem Projekt weitgehend bruchlos erfolgten, ist der hervorragenden Dokumentation der erreichten Ergebnisse durch die Scheidenden geschuldet. Dafür und für ihren großen Einsatz im Projekt während ihrer Zeit als Mitarbeitende sei allen drei herzlich gedankt. Für die Auswertung der Daten haben Maximiliane Krämer und Sophia Jumpertz als studentische Hilfskräfte wichtige Zuarbeiten geleistet. Insbesondere ihr verlässliches Videorating geht weit über das hinaus, was man gemeinhin von Studierenden in Projekten erwarten kann. Auch hierfür ein dickes Danke. Schließlich gilt unser Dank auch Beate Plugge und ihrem Team vom Waxmann Verlag, das diesen Band wie immer zuverlässig betreut hat. Wir wünschen dem Band, dass er die religionsdidaktische Diskussion um den Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht evidenzbasiert stimuliert.

Die Verfasserin und die Verfasser

1. Der Diskurs um religiöse Vielfalt in Religionssoziologie und Religionspädagogik

Die vorliegende Studie untersucht den Umgang mit religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht. Angesichts der Zunahme religiöser Vielfalt im Alltag ist die Bedeutung eines heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts unbestritten (Aslan, 2017; Die Deutschen Bischöfe, 2016; Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2014). Bislang wenig untersucht wurde jedoch, wie der konfessionelle Religionsunterricht religiöse Vielfalt tatsächlich thematisiert und welche Lerngelegenheiten faktisch eröffnet werden, um einen kompetenten Umgang mit ihr auszubilden. Beiden Aspekten nimmt sich die vorliegende Studie an.

Im ersten Kapitel wird der theoretische und soziale Rahmen entfaltet, innerhalb dessen der Umgang mit religiöser Vielfalt untersucht wird. Das betrifft zum einen die soziale Lage von Religion und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die theoretischen Zugriffe auf dieses Phänomen (1.1). Als Teil der öffentlichen Schule kann Religionsunterricht nicht mehr ohne soziale Bezüge gedacht werden. Das betrifft zum anderen die religionspädagogische Diskussion, insofern sie sich mit der sozial gegebenen religiösen Vielfalt auseinandersetzt (1.2). Beide Diskurse werden im Folgenden in ihren groben Zügen rekonstruiert und in einem Fazit zur Forschungsfrage der vorliegenden Studie verdichtet (1.3).

1.1 Religiöse Vielfalt in Deutschland und ihre wissenschaftliche Rezeption

Religiöse Vielfalt gehört mittlerweile zu den grundlegenden Merkmalen der deutschen Gesellschaft. Sie beginnt nicht nur, große Teile der öffentlichen Diskussion zu prägen, sondern schreibt sich auch in die gesellschaftlichen Institutionen ein. Insbesondere der konfessionelle Religionsunterricht an öffentlichen Schulen sieht sich durch diese Vielfalt herausgefordert. Im Folgenden werden deshalb die Konturen religiöser Vielfalt in Deutschland beschrieben (1.1.1) und ihre Konsequenzen sowohl für die theoretische Verortung von Religion (1.1.2) als auch die religionspädagogische Diskussion religiöser Vielfalt herausgearbeitet (1.1.3).

1.1.1 Religiöse Vielfalt in Deutschland

2020 leben in Deutschland ca. 22 Mio. Mitglieder der katholischen und ca. 20 Mio. Mitglieder der evangelischen Kirche. Dem Islam gehören etwa 5,5 Mio. Menschen an, den orthodoxen Kirchen etwa 2 Mio. Das statistische Bundesamt erfasst weiterhin ca. 90.000 Jüdinnen und Juden, 270.000 Buddhisten und Budhistinnen, 100.000 Hindus und 100.000 Yeziden. Den „sonstigen Religionen“ gehören weitere 2,4 Mio. Menschen an (Destatis, 2022a). Vergleicht man diese Werte etwa mit denen aus den 1960er Jahren, ist der paradigmatische Wechsel augenfällig: Gehörten 1961 96,5% der in Deutschland gemeldeten Menschen entweder der evangelischen oder der katholischen Kirche an (Statistisches Bundesamt, 1966, 21), sind es 2020 noch 51,0%. Gleichzeitig konnten 1961 die restlichen religiösen Zugehörigkeiten mit der Kategorie „sonstige“ erfasst werden, während mittlerweile zusätzlich die Kategorien „buddhistisch“, „hinduistisch“, „jüdisch“, „muslimisch“ und „yezidisch“ abgefragt werden. Die religiöse Vielfalt Deutschlands schlägt sich somit nicht nur in Prozentwerten nieder, sondern schreibt sich auch in die Erhebungsmethoden ein.

Neben dieser Vielfalt weist die religionsbezogene Statistik einen weiteren Prozess aus, der in gewisser Hinsicht die Komplementärfolie des religiösen Feldes in Deutschland markiert: 2020 sind in Deutschland 40,7% der Bevölkerung religiös oder konfessionell nicht gebunden. Sehr vieles deutet darauf hin, dass dieser Anteil in absehbarer Zukunft größer wird. So wird für die Mitgliederzahlen der beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland ein steter Rückgang prognostiziert, sodass 2060 nur noch ein Drittel der deutschen Bevölkerung einer dieser Kirchen angehören soll (Gutmann & Peters, 2020). Auch zeigen empirische Erhebungen, dass bspw. für die beiden Merkmale der Teilnahmefrequenz an Gottesdiensten und der Kirchenbindung nach Lebensalter und sozialem Milieu sehr unterschiedliche Dynamiken herrschen, insgesamt aber die absoluten Zahlen rückläufig sind (Destatis, 2022b). Wenig weist darauf hin, dass der durch Zuzug ansteigende Anteil nicht-christlicher Religionen in Deutschland den Mitgliederschwund beider großer christlicher Kirchen kompensiert. Komplementär zur sich intensivierenden religiösen Vielfalt in Deutschland ist somit ein Prozess steter Säkularisierung festzuhalten.

Allerdings zeichnen die bloßen Zugehörigkeiten noch kein hinreichendes Bild der religiösen Vielfalt in Deutschland, denn auch die kategorial erfassten Konfessionen und Religionen erweisen sich in sich als vielgestaltig. Betrachtet man z. B. entsprechende Jugendstudien, ergibt sich ein differenziertes Bild vom Glauben Jugendlicher und von ihrer Bindung an Religionen (für einen Überblick: Riegel, 2022). In diesen Studien finden sich unterschiedliche Typologisierungen der religiösen Bezüge Jugendlicher, die auf die große Varianz gelebten Glaubens verweisen (z. B. Sandt, 1996; Streib & Gennerich, 2011; Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003; Wippermann, 1998). Diese Typologien legen nicht nur

unterschiedliche Lesarten des Christlichen offen, sondern unterscheiden auch zwischen kirchlichen, mystischen, sektenhaften und nicht-religiösen Stilen und legen offen, dass Jugendliche traditionell religiöse Semantiken mit solchen aus spirituellen und säkularen Weltanschauungen kombinieren. Qualitative Studien arbeiten weiterhin eindrücklich heraus, dass heutiger Glaube hochgradig individualisiert gelebt wird (z. B. Könemann, 2002; Husmann, 2008; Prokopf, 2008; Schnell, 2012; Wippermann & Calmbach, 2008). Zwar finden sich auch unter heutigen Jugendlichen noch solche, die in starker Bindung an die großen Kirchen leben, aber selbst in diesen Milieus ist diese Rückbindung in der Regel selbst gewählt und weniger sozial geboten. Auch zeigen diese Studien, dass innerhalb der Kohorte der Jugendlichen Religion vielfältig verarbeitet und gelebt wird. Weiterhin verbinden junge Menschen mit „Glaube“ und „Religion“ stark unterschiedliche Sachverhalte (Schweitzer et al., 2018, 19–21) und befürworten mehrheitlich den Satz, dass „mehrere Religionen wahr“ sein können (Wissner, 2018, 112). Es zeichnet sich immer deutlicher ab, dass der religiöse Stil mehr über Jugendliche aussagt als deren religiöse Zugehörigkeit (Gronover, 2022).

Beruhend diese Einsichten vor allem auf Stichproben mit einer deutlichen christlichen Mehrheit, zeigen Untersuchungen zu Jugendlichen nicht-christlicher Religionszugehörigkeit, dass insbesondere junge Muslime auf den ersten Blick „glaubensfester“ (Wolfert & Quenzel, 2019, 153) erscheinen als christliche Jugendliche. Sie erachten sich signifikant häufiger als religiös und ihr Glaube an Allah ist signifikant stärker ausgeprägt als der Glaube christlicher Jugendlicher an Gott. Allerdings suggerieren diese Zahlen eine religiöse Einmütigkeit, die einem genauen Blick nicht Stand hält. So erweisen sich die von der – durchaus wegen ihrer Finanzierung durch Diyanet kontrovers diskutierte – sog. DITIB-Studie befragten Jugendlichen zwar als selbstbewusste Muslime, die sich von Allah behütet wissen, glücklich mit ihrer Religion sind und sich zuallererst als Muslim sehen (Behr & Kulaçatan, 2022). Auch vertreten sie mehrheitlich einen exklusiven Glauben, der den Islam als wahrhaftiger als andere religiösen Traditionen betrachtet. In den qualitativen Aussagen der Studie zeigt sich aber, dass die hinter diesen Werten stehenden Erlebniswelten sehr unterschiedlich ausfallen. So wird die Frage, was einem besonders an seiner Religion gefalle, mit „ein Kompass für Ethik und Moral“ beantwortet, aber auch mit „Ausgleich zwischen Individualität und Gemeinschaftlichkeit“, mit „dass es keinen Zwang gibt und jeder selbst verantwortlich für seine Taten ist“, mit „dass es keine Hoffnungslosigkeit gibt, weil alles seinen Grund hat“ etc. Bei der umgekehrten Frage, was einem an der eigenen Religion nicht gefalle, finden sich Antworten wie „Die Religion ist perfekt (die Menschen sind es nicht)“, ebenso wie „Die blinde Nachahmung tradiertes, zum Teil überholter Gelehrtenmeinungen“ oder „Geschlechterrollen“ oder „dass alles auf Arabisch ist“. Auch die Antworten zur religiösen Praxis verweisen auf eine gewisse Varianz, in der der Islam von den Befragten gelebt wird. So scheinen die meisten Jugendlichen den Ramadan zu

befolgen, aber das tägliche Pflichtgebet wird von 64% durchgeführt und den Koran lesen 21% regelmäßig. Das exklusive Glaubensverständnis erweist sich in den qualitativen Aussagen eher als ein Selbstbewusstsein, dem wahren Glauben anzuhängen, als ein Bedürfnis, Menschen anderer Religionen vom wahren Glauben überzeugen zu wollen. Diese Befunde passen zu denen von Göle Nilüfer rekonstruierten vielfältigen Lebenswelten französischer Muslime, die sich durch vielfältige Bezüge auf den Islam und eine große Spannbreite im Umgang mit muslimischen Normen im Alltag auszeichnen (Göle, 2016).

Die soeben im religiösen Feld rekonstruierte Vielfalt kann auch im säkularen Bereich angetroffen werden (Bullivant & Lee, 2012). Hier lassen sich z. B. unterschiedliche Formen des negativen Bezugs auf Religion unterscheiden, denn Religion kann nicht religiösen Menschen gleichsam als zu bekämpfende Ideologie erscheinen wie als belanglose soziale Tatsache oder gar als Sachverhalt, von dem man so gut wie keine Vorstellung hat (Lee, 2014, 2015). Ebenso finden sich unterschiedliche Bezüge auf säkulare Weltanschauungen (LeDrew, 2013; Lim et al., 2010; Woodhead, 2016; Zuckerman, 2012; Zuckerman et al., 2016). So vermitteln humanistische, ökosophische und auch hedonistische Ideale den Menschen Lebenssinn und liberale sowie verantwortungsethische Grundsätze prägen die individuellen Weltanschauungen. Auch in diesem Feld herrscht vor allem die Überzeugung vor, dass der Mensch selbst entscheiden muss und kann, was ihm Sinn und Orientierung gibt.

1.1.2 Theoretische Verortung von Religion angesichts religiöser Vielfalt

Die beschriebene Vielgestaltigkeit des religiösen und säkularen Feldes wirft die Frage auf, inwiefern die begriffliche Unterscheidung zwischen „religiös“ und „säkular“ den Alltag der Menschen noch angemessen beschreibt. Das im letzten Jahrhundert geprägte Stichwort der „invisible religion“ (Luckmann, 1967) verdankt sich der Einsicht, dass sich individuelle Glaubensgebäude immer stärker von den Vorgaben religiöser Institutionen lösen und damit von außen stark an Erkennbarkeit einbüßen. Wenn immer weniger Menschen herkömmliche religiöse Vollzüge wie etwa die Teilnahme an Gottesdiensten bzw. kollektiven Gebeten wahrnehmen, sich aber dennoch als religiös bezeichnen, verblasst die Kontur dessen, was als „religiös“ bezeichnet werden kann. Gleichzeitig wurde deutlich, dass viele Funktionen, die man traditionell den Religionen zugeschrieben hat, auch in Erlebnissen erfahren werden, die klassischerweise dem säkularen Bereich zugeschrieben werden. So kann der Besuch klassischer Konzerte ebenso Sinn und Orientierung vermitteln wie der Besuch eines Fußballstadions oder eines Events der Rave- und Technoszene. Die Grenzen zwischen dem religiösen und dem säkularen Feld werden in der Folge immer flüssiger und Rekonstruk-

tionen dessen, was Menschen als „religiös“ erleben, kommen zu anderen Ergebnissen als Bestimmungsversuche des Religiösen auf der Grundlage der Normen und Moralen der etablierten Glaubensgemeinschaften (Knoblauch, 2009).

Eine religionssoziologische Reaktion auf diesen Befund besteht in der Einführung des Begriffs „spirituell“. Gilt Spiritualität bis zu diesem Zeitpunkt als gelebte Religion und ist somit ein Teilbereich des Religiösen, wird sie nun als Alternative zu Religion verwendet. Paradigmatisch findet sich diese Unterscheidung z. B. bei Paul Heelas und Linda Woodhead (Heelas & Woodhead, 2007). In ihrer ethnographischen Studie in Kendal, UK, bezeichnen sie diejenigen Glaubensformen als religiös, die sich an institutionellen Bezügen orientieren und sich hauptsächlich in den Vollzügen dieser Institutionen ausdrücken. Als spirituell gelten dagegen die Glaubensformen, die sich ohne solche Bezüge ereignen und auf Symbole und Vollzüge alternativer, in der Regel mit fernöstlicher Lebensphilosophie assoziierter Sinnquellen zurückgreifen. Diese vor allem pragmatische Unterscheidung erlaubt es Heelas und Woodhead, zwei markant unterschiedliche Erfahrungswelten zu rekonstruieren. Auf der einen Seite markiert „religiös“ einen gelebten Glauben, der sich an einer transzendenten Wirklichkeit ausrichtet und durch seine institutionellen Rückbezüge im Kern heteronom ausgerichtet ist. Auf der anderen Seite finden sie einen gelebten Glauben, der sich vor allem auf das eigene Selbst richtet und konsequent autonom agiert. Es geht spirituellen Menschen vor allem um die Vervollkommnung der eigenen Person, wobei sie auf holistische Philosophien zurückgreifen, welche es ihnen erlauben, sich selbst in Beziehung zu einem großen Ganzen zu setzen, das die Menschheit, die Natur aber auch der Kosmos sein kann (Vincett & Woodhead, 2009). Durch die Einführung der Kategorie „spirituell“ wird die herkömmliche Dichotomie zwischen „religiös“ und „säkular“ zu einem dreistelligen Kategoriensystem erweitert.

Parallel zu dieser Diskussion wurde die Säkularisierungsthese neu justiert (Pollack, 2016a). Ursprünglich ging diese These davon aus, dass mit der Verflüssigung institutioneller Bindungen auch die Diffusion von Glaube einhergeht (Berger, 1967; Bruce, 2002; Dobbelaere, 1981; Martin, 1978). Ihre Wurzel habe diese Entwicklung in der Rationalisierung der Lebenswelt, die wiederum durch Individualisierung und Egalisierung religiöser Zugehörigkeiten verstärkt werde. In der Folge nehme der Bedarf an religiösem Sinn ab, bis Religion irgendwann an ihr Ende gekommen sei. Bei allen diesen Annahmen konnte sich die Säkularisierungsthese auf solides empirisches Material stützen (Dubach & Campiche, 1993; Vergote, 1980). Allerdings führte die Zunahme gelebter Religiosität, die vor allem durch Zuwanderung in Europa um die Jahrtausendwende zu spüren war, und der Blick über die religiöse Landschaft Europas hinaus zu einer fundamentalen Hinterfragung dieser These. Die in der Säkularisierungsthese prognostizierten Abbrüche von Religion fielen weniger dramatisch aus als vorhergesagt, in manchen Bereichen konnten spirituelle Neuaufbrüche festgestellt werden und

grundsätzlich erwies sich Religion außerhalb Europas als wirkmächtiger Faktor des öffentlichen und privaten Lebens. Peter Berger sprach in diesem Zusammenhang von einer „Desäkularisierung“ (Berger, 1999) und manche Kollegen meinten, eine „Wiederkehr der Götter“ (Graf 2007) entdecken zu können. Tatsächlich gibt es kaum Belege für eine Umkehr des Säkularisierungsprozesses in Europa (Destatis, 2022b; vgl. Bruce, 2013, 2020; Pickel 2018; Pollack, 2016b). Allerdings wurde die Säkularisierungsthese in vielfacher Weise angepasst (Casanova, 2018; Cipriani, 2017; Gabriel, 2022). Die in der Theologie gegenwärtig wohl einflussreichste Version der Säkularisierungsthese ist diejenige Charles Taylors (Taylor, 2007). Demnach bleibt Religion vor allem im privaten Bereich von großer Bedeutung. Das öffentliche Leben orientiert sich dagegen vor allem an wissenschaftlichen Bezügen, denn diese entsprechen dem, was im Gefolge der Aufklärung als „rational“ gilt. Religion gilt in ihrer konstitutiven Ausrichtung an einem transzendenten und damit jeglicher Beweislogik entzogenen Wirklichkeit dagegen explizit als irrational. Paradigmatisch drückt sich diese Haltung im Schlagwort „Glauben heißt nicht Wissen“ aus. Um im öffentlichen Raum ernst genommen zu werden, müssen sich religiöse Akte somit eigens rechtfertigen, dass ihre Positionen und Argumente vernünftig sind. Folgt man Habermas, gelingt dies am besten, wenn man religiöse Positionen in säkulare übersetzt, wie es etwa beim Übertrag des theologischen Konzepts „Gottesebenbildlichkeit“ ins säkulare Konzept der „Menschenwürde“ geschieht (Habermas, 2001).

Schließlich gewinnt durch die sozial deutlich sichtbare Vielfalt im religiösen und im säkularen Bereich auch die begriffliche Unterscheidung zwischen „Religion“ und „Weltanschauung“ neue Brisanz. In der aktuellen juristischen Verwendung bildet der Begriff der Weltanschauung das säkulare Pendant zu Religion (Heinrichs, 2016). Wie Religion bietet auch eine Weltanschauung ein in sich schlüssiges Gewebe aus Überzeugungen, Normen, Symbolen und Vollzügen, an denen sich ein Individuum oder eine Gemeinschaft in seiner bzw. ihrer Lebensgestaltung ausrichten kann. Darüber hinaus zeichnet eine solche Weltanschauung aus, dass sie von hinreichend vielen Menschen geteilt wird. Schließlich weisen Weltanschauungen im juristischen Sinn keine religiösen Bezüge auf (BAG v. 22.3.1995). Sie stellen damit säkulare identitätsstiftende Sinnressourcen dar. Außerhalb des juristischen Diskurses wird der Begriff der Weltanschauung – so er denn verwendet wird – in der Regel als übergreifendes Konzept begriffen, das sowohl religiöse als auch säkulare Sinnressourcen umfasst. So finden sich in den letzten Jahrzehnten einige empirische Studien, die unter Bezug auf diesen Begriff das Weltbild Jugendlicher untersucht haben (Helve, 2015; Savage, 2014; Ziebertz & Riegel, 2008). Ihnen ist die Einsicht gemeinsam, dass sich eine angemessene Analyse der Lebensorientierungen Jugendlicher in einer modernen Gesellschaft weder ausschließlich auf deren religiöse Orientierung beziehen kann noch ausschließlich auf deren säkulare Wert- oder Sinnmuster. Um jedoch beides zu erfassen, bedarf es eines übergreifenden Konzepts, innerhalb dessen

sich die Vielfalt unterschiedlicher Sinnmuster konsistent beschreiben lässt. Der Begriff der Weltanschauung als umfassende Perspektive auf die Welt, die auf dem ästhetischen und intuitiven Verständnis des Alltagslebens des Einzelnen bzw. einer Gemeinschaft beruht (Sire, 2004; van der Kooij et al., 2013, 2017), bietet hierfür einen geeigneten Rahmen. Besonders im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht ist diese begriffliche Unterscheidung von Belang, denn auf der einen Seite ist er juristisch durch Art. 7(3) GG abgesichert, auf der anderen Seite wird gerade der Begriff der Weltanschauung herangezogen, um die Passung des Religionsunterrichts in einer säkularisierten Gesellschaft zu diskutieren.

1.1.3 Der religionspädagogische Diskurs religiöser Vielfalt

Religiöse Vielfalt als soziale und kulturelle Tatsache spiegelt sich auch in der religionspädagogischen Diskussion wider. So benennt bereits das Handbuch der Religionspädagogik von 1973 (Feifel, Leuenberger, Stachel & Wegenast, 1973) das Problem, dass die Religionspädagogik „in das Feld politisch-kirchlich-gesellschaftlicher Interessenkonflikte“ gerate (ebd., 15), für deren Bearbeitung „das Verhältnis von (pluraler) Theologie und einer sich rasch wandelnden Erziehungswissenschaft“ (ebd.) eine entscheidende Rolle spiele. Ein eigener Begriff, unter dem das Phänomen religiöser Vielfalt diskutiert wird, findet sich in diesem Handbuch aber noch nicht. Das ändert sich erst gegen Ende des Jahrhunderts. Paradigmatisch kann in diesem Zusammenhang auf das doppelbändige Werk Karl Ernst Nipkows verwiesen werden, der 1998 sowohl die moralpädagogischen (Nipkow, 1998a) wie auch die religionspädagogischen Implikationen religiöser Vielfalt (Nipkow, 1998b) anhand des Begriffs des „Pluralismus“ diskutiert. Als eigenes Stichwort finden „Pluralität und Pluralismus“ 2002 Eingang in das Neue Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (Heil & Ziebertz, 2002). Zeitgleich damit erscheint der erste Band der Reihe „Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft“ (hgg. von Ziebertz, Schweitzer, Englert & Schwab). Mit etwa 15 Jahren Abstand wird mit dem Begriff der „Heterogenität“ vor allem durch Bernhard Grümme (2017 a) ein weiteres Konzept in die religionspädagogische Diskussion eingeführt, das auf eigene Art und Weise (auch) religiöse Vielfalt in den Blick nimmt. Mittlerweile haben sich beide Begriffe so sehr etabliert, dass ihre je eigenen Zugänge zu religiöser Vielfalt in der religionspädagogischen Diskussion selbstverständlich mitbedacht werden, ohne dass sie als eigenes Stichwort ausgewiesen werden müssen (z. B. Kropac & Riegel, 2021). Im Folgenden werden beide Begriffe in ihrem spezifischen Zugriff auf religiöse Vielfalt beschrieben.

Mit der Begriffsfamilie der „Pluralität“ reagiert die Religionspädagogik auf die inneren Differenzierungen im religiösen Feld, wobei die verschiedenen Begriffe dieser Familie für verschiedene Zugänge zum Phänomen stehen (Heil &

Ziebertz, 2002). Dabei repräsentiert „Pluralität“ einen deskriptiven Zugang im Sinn einer Zustandsbeschreibung. Im religionspädagogischen Sprachgebrauch ist dieser Begriff in der Regel mit dem Adjektiv „religiös“ verbunden und meint damit die Mannigfaltigkeiten der Ausprägungen dessen, was man als Religion bezeichnet. Mit „Pluralisierung“ ist ebenfalls ein deskriptiver Zugang zum Feld verbunden, der sich aber auf die zeitliche Dimension innerhalb des zu beschreibenden Phänomens bezieht. „Religiöse Pluralisierung“ nimmt somit einen Prozess einer größer werdenden Vielfalt im religiösen Feld in den Blick. „Pluralismus“ schließlich eignet in der Regel eine normative Assoziation, d.h. in ihm schwingt eine Position gegenüber religiöser Vielfalt mit, aus der sich Wert- und Handlungsoptionen ableiten lassen. In seiner pädagogischen Verwendung beschreibt „religiöser Pluralismus“ religiöse Vielfalt als einen zu bearbeitenden Zustand, wobei oft Bildungsziele von Toleranz oder Anerkennung mitgedacht sind. Innerhalb des religionspädagogischen Diskurses kann sich die Begriffsfamilie „Pluralität“ auf verschiedene Aspekte des religiösen Feldes beziehen. In seinem paradigmatischen Beitrag zu den Dimensionen religiöser Pluralität schlägt Rudolf Englert vier solcher Bezüge vor, wobei die ersten beiden in seinem Verständnis religiöse Vielfalt prägen und die anderen beiden diese Vielfalt moderieren (Englert, 2002). Demnach ist religiöse Vielfalt vor allem durch positionelle und stilistische Konturen definiert. Positionelle Konturen speisen sich aus inhaltlichen Differenzen im religiösen Bereich, sodass z. B. die unterschiedlichen Positionen der christlichen Konfessionen oder muslimischen Rechtsauslegungen, aber auch die charakteristischen Unterschiede zwischen den Religionen und säkularen Weltanschauungen das Feld religiöser Vielfalt nachhaltig bestimmen. Gleichzeitig prägt die Art und Weise, wie Religion in – und vielleicht auch zwischen – diesen positionellen Konturen gelebt wird, religiöse Vielfalt. So macht es z. B. einen Unterschied, ob ein positioneller Bezug eher im Rahmen institutioneller Vorgaben gelebt wird, oder aber in religiös autonomer Rezeption solcher Vorgaben. Der positionelle und stilistische Rückgriff auf Religion ist nach Englert zudem durch biographische und kontextuelle Momente moderiert. Die Rolle der eigenen Biographie ist dabei selbstverständlich, weil unterschiedliche Personen in unterschiedlichen Lebensgeschichten selbst bei formal identischer Positionalität und Stilistik (z. B. bei der Teilnahme an einer katholischen Eucharistiefeier) beides unterschiedlich leben und erleben. Dazu kommen kontextuelle Differenzen, die charakteristische Lebenslagen in den Blick nehmen, die sich in Abhängigkeit von Kategorien wie Geschlecht, Alterskohorte oder sozialem Milieu ergeben. Auch über diese Kontexte schreibt sich Vielfalt in formal identische Positionalitäten und Stilistiken ein. Englerts Dimensionierung religiöser Pluralität steht exemplarisch für die Verwendung dieses Begriffs im religionspädagogischen Diskurs: Es geht ihm um die begriffliche Erfassung der inneren Vielgestaltigkeit des religiösen Feldes inklusive der Erarbeitung der bestimmenden Momente dieser Vielgestaltigkeit.

Der erst vor kürzerer Zeit in die Religionspädagogik eingeführte Begriff der „Heterogenität“ erfasst Religion als einen Aspekt von Vielfalt, der neben anderen Aspekten wie sozialer Herkunft, Geschlecht, Bildungsgrad oder körperlichen Fähigkeiten die Individualität einer Person definiert (Grümme, 2017a). Dabei kennzeichnen im Wesentlichen Kriterien die Verwendung des Heterogenitätsbegriffs. Erstens definieren die soeben benannten Aspekte Vielfalt in ihrem Zusammenspiel. Um die vorfindlichen Ungleichheiten ernst zu nehmen, genüge es nämlich nicht, diese als bloße Unterschiedlichkeit zu markieren. Es komme darauf an, die wesentlichen Überschneidungen von (sozialer, ökonomischer, etc.) Ungleichheit und (religiösen und kulturellen) Differenzen in den Blick zu nehmen. „Nicht Addition, nicht Komplementarität oder Kompensation, sondern strikte Interdependenz steht im Zentrum“ (Grümme, 2017b, 84). Eine Person ist somit nicht einfach nur Muslim, sondern immer auch z. B. Muslim als Frau mit Migrationshintergrund aus einem bestimmten Milieu etc. Zweitens erweisen sich die genannten Aspekte nicht als natürliche Tatsachen, sondern als soziale und kulturelle Zuschreibungen. „Wenn daher eine Lehrperson eine Klasse als „heterogen“ bezeichnet, wäre es fatal, dies als Feststellung einer offenkundigen Tatsache zu betrachten. Keine dieser Aussagen verfügt über die Rückendeckung der Ontologie“ (Rieger-Ladich, 2017, 38). Die Rede von religiöser Heterogenität erfasst damit die unterschiedlichen Zuschreibungen, die sich aus religionsbezogenen und aus weiteren, für sich genommen erst einmal nicht mit Religion assoziierten Aspekten speisen und Vielfalt ins religiöse Feld eintragen. Dabei ist dieser Zuschreibung eine „eigentümliche Vagheit“ (Grümme, 2017b, 41) zu eigen, weil erst in ihrer konkreten Verwendung offensichtlich wird, welche Aspekte für die Konstruktion religiöser Differenz bzw. Vielfalt herangezogen werden. Gleichzeitig wird der Begriff der Heterogenität normalerweise normativ geladen verwendet, weil jeglicher Unterschied immer auch als mit sozialen, kulturellen, etc. Auf- und Abwertungen assoziiert angenommen wird (Grümme, 2014; Könemann, 2013). Im religionspädagogischen Gebrauch des Heterogenitätsbegriffs wird demnach gefordert, sich der Vagheit und der mit Heterogenität einhergehenden Ungerechtigkeiten zu versichern. Bernhard Grümme spricht in diesem Fall von „aufgeklärter Heterogenität“ (Grümme, 2017b, 63–88).

Vergleicht man die Verwendung beider Begriffe im religionspädagogischen Diskurs, stehen sie für zwei je spezifische Zugänge zu religiöser Vielfalt (Schweitzer, 2021). Im Pluralitätsdiskurs stellt religiöse Vielfalt den unmittelbaren Diskussionsgegenstand dar, der anhand religionsbezogener Kategorien und im Horizont unterschiedlicher religionstheologischer Prämissen geführt wird. Im Heterogenitätsdiskurs erweist sich religiöse Vielfalt dagegen als ein Nebenprodukt der Intersektionalität unterschiedlicher Kategorien, die für sich genommen eher kaum mit Religion assoziiert sind. Idealtypisch zugespitzt könnte man unterscheiden, dass religiöse Vielfalt unter dem Stichwort „Pluralität“ von innen heraus thematisiert wird, während es unter dem Stichwort „Heterogenität“

von außen heraus geschieht. Dabei hat jeder Zugang seinen eigenen Charme und seine spezifischen Herausforderungen. So arbeitet der Pluralitätsbegriff mit religiös eindeutig konnotierten Begrifflichkeiten und Konzepten, bleibt damit aber konstitutiv auf die theologischen und religionswissenschaftlichen Prämissen dieser Begriffe und Konzepte verwiesen. Der Heterogenitätsbegriff ist dagegen stark pädagogisch eingebettet (Budde, 2017) und verortet religiöse Vielfalt dezidiert in sozialen Settings, bleibt aber stark normativ rückgebunden und muss im Blick auf religiöse Vielfalt eigens begründet werden, weil es ihm eigentlich um Vielfalt und nicht um religiöse Vielfalt geht. Dabei macht es keinen Sinn, beide Zugänge gegeneinander auszuspielen, denn beide Begriffe nehmen religiöse Vielfalt ernst und teilen das Interesse, diese Vielfalt zu analysieren und religionspädagogische Handlungsoptionen zu erarbeiten. Außerdem erlaubt erst das Zusammenspiel beider Zugänge zu religiöser Vielfalt, die jeweilige Stärke eines Zugangs zu erkennen und seine Grenzen zu bestimmen. Für den religionspädagogischen Diskurs sind somit beide Zugänge wichtig, „eine pluralismusorientierte Deutung von Vielfalt, aber auch eine heterogenitätsorientierte Perspektive“ (Schweitzer, 2021b, 38). Für einzelne religionspädagogische und -didaktische Projekte gilt es dagegen gut zu überlegen, anhand welchem der beiden Zugänge sich die Forschungsfrage angemessen beantworten lässt.

1.2 Der katholische Religionsunterricht angesichts religiöser Vielfalt

Die aktuelle Vielfalt religiöser Institutionen und Bekenntnisse in der Gesellschaft ist ohne Zweifel eine Herausforderung für historisch gewachsene Strukturen wie den Religionsunterricht (Mattes 2022, 19–21). Ehemals wurde er als konfessionelles Fach in einer kulturell zutiefst christlichen Gesellschaft konzipiert. Heute findet er in einer Gesellschaft statt, in der nicht nur die Zahl der Mitglieder der katholischen und evangelischen Kirche in Deutschland schwindet, sondern auch die Zahl der Angehörigen zum Islam zunimmt. Darüber hinaus verlieren solche formalen Zuordnungen zu einer Konfession oder Religion immer stärker ihre Aussagekraft über das individuelle Glaubensgebäude einer Person. Im Folgenden wird rekonstruiert, wie im Religionsunterricht auf diese Herausforderungen reagiert wurde. Das geschieht exemplarisch am katholischen Religionsunterricht, weil er das Fach ist, innerhalb dessen die empirischen Daten erhoben wurden. Insofern die religionsdidaktische Diskussion zum Religionsunterricht jedoch vielfach, über konfessionelle und religiöse Grenzen hinweg, Bezüge aufeinander nimmt, werden immer wieder auch Reflexionen aus der evangelischen und der muslimischen Religionspädagogik einbezogen. Um die Veränderungen des Religionsunterrichts, die er in der Auseinandersetzung mit

religiöser Vielfalt durchlaufen hat, deutlich zu machen, wird zuerst die Situation des katholischen Religionsunterrichts im Gefolge des Synodenpapiers von 1974 skizziert (1.2.1). Hiernach wird beschrieben, wie heutiger Religionsunterricht auf religiöse Vielfalt reagiert, und zwar entlang der Dimensionen seiner Bildungsziele (1.2.2), seiner sog. Trias aus Lehrperson, Inhalt und Lerngruppe (1.2.3), seiner Organisationsform (1.2.4), seiner Didaktik (1.2.5) und seines Unterrichtsgeschehens (1.2.6).

1.2.1 Der katholische Religionsunterricht im Gefolge des Synodenpapiers von 1974

Der Religionsunterricht stellt in Deutschland laut Art. 7(3) GG ein ordentliches Unterrichtsfach dar, das „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen ist (Meckel, 2011). Aus dieser rechtlichen Bestimmung leitet sich der konfessionelle Charakter des Religionsunterrichts ab. Laut höchstrichterlicher Rechtsprechung umfasst die Formulierung „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ nicht nur das Recht der Religionsgemeinschaften, über den Inhalt des Religionsunterrichts zu entscheiden. Vielmehr sind die Glaubenssätze dieser Gemeinschaften auch der Ausgangspunkt und Inhalt des jeweiligen Faches (BVerfGE 74; BVerwG 6 C 11.13: II.18). Der Religionsunterricht ist damit „in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ (Anschütz, 1960 [1933], Art. 149, Fn. 4). Die klassische Ausdrucksform dieser konfessionellen Positivität stellt die sog. „Trias“ aus Lehrperson – Inhalt – Lerngruppe dar. Demnach unterrichten Lehrpersonen, die in der Religion verankert sind, Schülerinnen und Schüler, die dieser Konfession angehören, in Inhalten, die sich an den Grundsätzen der Bezugskonfession des Religionsunterrichts orientieren.

Auf der Grundlage dieser Konstellation wurden auf der Würzburger Synode anfangs der 1970er Jahre wesentliche Weichen für den katholischen Religionsunterricht gestellt (Kropač, 2021a, 58–60; Woppowa, 2018, 2–5). Dies wurde notwendig, weil bereits zu dieser Zeit die Veränderungen des religiösen Feldes auch im Religionsunterricht zu spüren waren. In paradigmatischer Weise beginnt das Synodenpapier zum Religionsunterricht deshalb mit einer Analyse der gesellschaftlichen Situation und unterscheidet zwischen gläubigen, suchenden und ungläubigen Schülerinnen und Schülern, drückt somit eine elementare religiöse Vielfältigkeit innerhalb der Lerngruppen des katholischen Religionsunterrichts aus.

Als elementar erwies sich auch die begriffliche Unterscheidung des Synodenpapiers zwischen Religionsunterricht und Gemeindegottesdienst, anhand der sich der katholische Religionsunterricht gegenüber materialkerygmatischen Ansätzen emanzipieren konnte. In der Folge wird dieser Unterricht nicht mehr als katholi-

sche Unterweisung im schulischen Raum verstanden, sondern als konfessionell gebundenes Bildungsgeschehen, das sowohl pädagogischen wie auch theologischen Ansprüchen genügen muss. Letzteres löst das Synodenpapier in seiner sog. „Konvergenzargumentation“ ein, denn es begründet den Religionsunterricht sowohl pädagogisch als auch theologisch. Damit steht der Religionsunterricht im Dienst der persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, zu der der in der katholischen Kirche gelebte und praktizierte Glaube wesentliche Impulse beisteuern kann. Auch wenn die programmatische Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Bildung“ erst zwanzig Jahre später geschieht (Die Deutschen Bischöfe, 1996), liegt bereits dem Verständnis des Religionsunterrichts im Synodenpapier dieser Begriff zugrunde. Im religionspädagogischen Diskurs steht der Begriff der Bildung dafür, dass menschliches Lernen und menschliche Entwicklung wesentlich durch die lernende und sich entwickelnde Person selbst geschehen (Schweitzer, 2017). Bewusst gesetzte Stimuli von außen bleiben in diesem Zusammenhang zwar bedeutsam, werden aber dahingehend relativiert, dass sie nur ein Lern- und Entwicklungsangebot formulieren, deren Nutzung durch die lernende Person auf je individuelle Art und Weise geschehen kann. Darüber hinaus speist sich Bildung auch durch andere, nicht bewusst gesetzte Stimuli aus dem Umfeld der lernenden und sich entwickelnden Person. Darüber hinaus richtet sich der Bildungsbegriff auf den ganzen Menschen, in all seinen Dimensionen (Kropač, 2021b). Insbesondere religiöse Bildung geht somit über die Vermittlung von Wissen hinaus und stellt kritische Korrekturen gegenüber gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten zur Verfügung. Die Reichweite des Bildungsbegriffs zeigt sich u. a. auch darin, dass er unter so unterschiedlichen Leitbegriffen wie „Beziehung“ (Boschki, 2017), „Identität“ (Meyer-Blanck, 2017), „Differenz“ (Jäggle, 2017; Kumlehn, 2012; Kumlehn, 2015) oder „Gerechtigkeit“ (Grümme, 2014) entfaltet und durchdacht wird.

Das neue Verständnis vom Religionsunterricht schlägt sich im Synodenpapier auch in der Formulierung seiner Bildungsziele nieder. So soll der Religionsunterricht seine Schülerinnen und Schüler „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben befähigen“ (2.5.1). Dazu „weckt er die Frage nach Gott“, „macht mit der Wirklichkeit des Glaubens vertraut“, hilft „den Glauben denkend zu verantworten“, befähigt zu „persönlicher Entscheidung“ hinsichtlich Religionen und Weltanschauungen und motiviert zu „verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft“ (ebd.). Es geht im katholischen Religionsunterricht damit nicht um Verkündigung, sondern um die Bildung der Lernenden „im Licht des kirchlichen Glaubens und Lebens“ (ebd.). Deutlich wird in diesen Formulierungen die Orientierung an den Subjekten des Religionsunterrichts, denn es geht durchgängig um eine konfessionsbezogene Bildung der Schülerinnen und Schüler. Religiöses Lernen im Fach nimmt seinen Ausgangspunkt auch bei den Lernenden und zielt auf die Autonomie der lernenden Subjekte (Dressler, 2012a; Werner, 2022). In charakteristischer Weise

ist die menschliche Autonomie dabei in das theologische Motiv der Gottebenbildlichkeit des Menschen eingebettet, die dem Subjekt sowohl die Möglichkeit gibt, Gott zu erkennen, als auch seine geschenkte und unveräußerliche Würde verleiht (Schweitzer, 2022a). Für die Situation des Synodenbeschlusses bezeichnend ist dabei, dass eine solche Bildung eng an den Glauben und die Vollzüge der katholischen Kirche gebunden bleibt. Auch wenn die katholischen Bischöfe im Synodenbeschluss auf erste Anzeichen religiöser Vervielfältigung reagieren, scheinen die kirchlichen Überzeugungen und Vollzüge ein hinreichendes Sinn-Potenzial für das Fach darzustellen. Verweise auf alternative Weltanschauungen finden sich zwar auch in diesen Formulierungen, stellen aber durchgängig einen Anhang zur kirchlichen Realität dar. Religiöse Vielfalt wird in diesen Zielformulierungen somit zwar prinzipiell in den Blick genommen, spielt aber nur am Rand eine wirkliche Rolle.

Grundlegend für diese Neujustierung der pädagogischen Dynamik des katholischen Religionsunterrichts im Synodenpapier bleibt jedoch die oben genannte konfessionelle Trias, denn für die Synodalen gilt, „daß im Religionsunterricht der öffentlichen Schule Lehrer, Lehre und in der Regel auch die Schüler in einer Konfession beheimatet sein sollen.“ (2.7.4), Die Religionslehrperson soll darüber hinaus die „Sache des Evangeliums [...] glaubwürdig [...] bezeugen“ (2.8.3). Den Schülerinnen und Schülern wird das Recht zugesprochen, sich mit ihrer „geistigen Heimat“ (2.7.2) auseinanderzusetzen, was deren Zugehörigkeit zur katholischen Kirche voraussetzt.

1.2.2 Aktuelle Bildungsziele des katholischen Religionsunterrichts

Die im Synodenpapier dem Religionsunterricht zugeschriebenen Bildungsziele bleiben in ihren wesentlichen Eckpunkten auf den katholischen Glauben und die Vollzüge dieser Kirche bezogen (s. o.). Religiöse Vielfalt schlägt sich in diesen Zielformulierungen nur am Rand nieder. Diese Situation hat sich mittlerweile grundlegend geändert. Paradigmatisch kann in diesem Zusammenhang auf die EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ verwiesen werden, die nicht nur eine grundsätzliche Ortsbestimmung religiöser Bildung am Lernort Schule leistet, sondern mit der Dialektik von Standpunkt- und Pluralitätsfähigkeit eine auch für den katholischen Bereich gültige Antwort auf die Situation religiöser Vielfalt findet (Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2014). Demnach gründet der Religionsunterricht in der evangelischen Lesart des Christentums, nimmt von dieser Warte aus aber die Vielgestaltigkeit des religiösen Feldes in den Blick. Angesichts dieser Vielgestaltigkeit geht es zum einen darum, dass die Schülerinnen und Schüler einen eigenen Standpunkt zu Konfession und Religion entwickeln, zum anderen um die Befähigung der Kinder und Jugendli-

chen, respektvoll mit Menschen unterschiedlicher konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Beheimatung umzugehen.

Das Pendant zur Pluralitätsfähigkeit in den Papieren der Deutschen Bischofskonferenz stellt die Formulierung dar, dass der Religionsunterricht der „Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“ (Die Deutschen Bischöfe, 2005, 18) verpflichtet sei. Diese Formulierung „folgt dem schulischen Bildungsauftrag und zielt auf ein sowohl rational verantwortetes als auch dem Wahrheitsanspruch von Glaubensstraditionen verpflichtetes religiöses Lernen und kann als ein kompetenzorientierter Beitrag zu einer pluralitätsbefähigenden religiösen Bildung verstanden werden“ (Woppowa, 2018, 9). Diese Zielperspektive wird etwa zehn Jahre später bestätigt, wenn ein zukunftsfähiger katholischer Religionsunterricht als „konfessionsbewusst“, „differenzsensibel“ und „standpunktbefähigend“ charakterisiert wird (Die Deutschen Bischöfe, 2016, 21–22). In diesen Formulierungen findet sich die oben rekonstruierte Dialektik von Standpunkt- und Pluralitätsfähigkeit nahezu ungebrochen wieder. Demnach bildet die vorfindliche religiöse Vielfalt in den aktuellen Zielformulierungen für den Religionsunterricht einen konstitutiven Bezugspunkt, der in enger Beziehung zum konfessionellen Charakter dieses Fachs steht.

Eine wesentliche theologische Grundlage dieser Akzentverschiebung dürfte die Öffnung der katholischen Kirche gegenüber anderen Religionen auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil darstellen (Gabriel, 2016). Im Konzilsdokument *Nostra Aetate* wurde die Frage nach der Wahrheit in den Religionen aufgeworfen, sowie inklusivistische und exklusivistische Positionen theologisch reflektiert und auf ihre Tragfähigkeit hin geprüft. Paradigmatisch für diese Reflexion steht die Formulierung, dass „die katholische Kirche [...] nichts von alledem [ablehne], was in diesen Religionen wahr und heilig ist“ (NA 2). In der Folge bestimmt sie das Verhältnis zum Judentum, zum Islam und zu den fernöstlichen Lebensphilosophien dahingehend neu, dass die katholische Kirche alle die Überzeugungen und Vollzüge aus diesen Religionen anerkennt, die mit dem katholischen Glauben korrespondieren. Auch wenn diese Wende von einer exklusivistischen zu einer inklusivistischen Haltung im Horizont des gegenwärtigen Zeitgeists als kaum hinreichend erscheint, stellt sie für die katholische Kirche eine paradigmatische Wende im Umgang mit anderen Religionen dar. Sie steht im Kontext einer generellen Hinwendung der Kirche zur Gesellschaft im Rahmen der sog. „anthropologischen Wende“, die in der katholischen Theologie seit Beginn des 20. Jahrhunderts langsam Fuß gefasst hat. Die bis dahin vorherrschende Vorstellung von der katholischen Kirche als *societas perfecta* konnte angesichts der Erfahrungen des Leids und der Schuld im Zweiten Weltkrieg nicht aufrechterhalten werden. Stattdessen stellte das Konzil gnadentheologisch die Weichen, indem es Heil und Erlösung vom Übernatürlichen her und auch Kirche von dort her bestimmt. So bestimmt *Lumen Gentium* die Kirche zwar vom universalen Heilswillen her, definiert diese Universalität aber vom Christusbekenntnis her

(LG 16). Analog argumentiert *Gaudium et Spes*, dass die Hoffnung auf Auferstehung „allen Menschen guten Willens“ zugesprochen sei (GS 22). Es geht also nicht um die Macht der Kirche über die Gnade, sondern um die Möglichkeit für jeden Menschen, Heil von Gott zu erfahren.

Eine aktuelle Lesart der inklusivistischen Position vertritt die sog. Komparative Theologie, die beansprucht, dem eigenen Wahrheitsanspruch treu zu bleiben, ohne die Andersartigkeit und Eigenwürde des Gegenübers zu leugnen (von Stosch, 2021). Eine wesentliche Akzentsetzung dieses Ansatzes ist es, die Wahrheitsfrage zugunsten der inter-religiösen Begegnung in den Hintergrund zu rücken (Clooney, 2010). Mit dieser Akzentsetzung ist eine doppelte Verschiebung verbunden. Erstens konzentriert sich die Komparative Theologie um inter-religiöse Detailfragen, statt das Große und Ganze in den Blick zu nehmen. In der Auseinandersetzung mit diesen Details kann sie Gemeinsamkeiten, Familienähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den religiösen Traditionen herausarbeiten, ohne sofort das generelle Verhältnis dieser Traditionen diskutieren zu müssen. Zweitens erfolgt dieser Austausch nicht nur auf kognitiver Ebene, sondern sucht die Begegnung zwischen den Religionen. Die intellektuelle Erkenntnis ist somit in Begegnung eingebettet, die ein Gespür für die Bedürfnisstrukturen und Mentalitäten eröffnet, die mit der anderen religiösen Überzeugung und Praxis verbunden sind. Mit beiden Verschiebungen ist somit eine Begegnung mit anderen Religionen möglich, in der alle Beteiligten die eigenen Wahrheitsansprüche beibehalten können, weil diese für den Moment nicht zur Disposition stehen. Hier bieten sich einschlägige Anknüpfungspunkte für den konfessionellen Religionsunterricht (Stosch et al., 2015).

Die Theologie des Zweiten Vatikanischen Konzils hinsichtlich des Verhältnisses zwischen der katholischen Kirche und anderen Religionen und ihre Fortschreibung in der Komparativen Theologie bieten eine Referenzfolie, vor der die aktuellen Bildungsziele für den katholischen Religionsunterricht formuliert werden. Ob hier direkte Bezüge rekonstruiert werden können, muss noch untersucht werden. Deutlich sind aber bestimmte Familienähnlichkeiten festzustellen, d. h. Analogien zwischen den Eckpunkten beider Theologien und den Bildungszielen. Auf der einen Seite wurzeln beide in einem deutlichen Bekenntnis zur eigenen Konfession. In der inklusivistischen Position des Zweiten Vatikanischen Konzils stellt die eigene Wahrheit den Maßstab dar, an dem die anderen Religionen gemessen werden. In der Komparativen Theologie wird die eigene Wahrheit nur deshalb nicht stärker in den Diskurs eingebracht, weil sie um des Austausches Willen in den Hintergrund gerückt ist. In diesem Sinn betonen sämtliche Papiere der Deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht, dass dieser in der eigenen Konfession wurzelt, welche den Ausgangspunkt und den Referenzrahmen der unterrichtlichen Auseinandersetzung bilden (Englert, 2015). In diesem soll der katholische Religionsunterricht nicht nur Dialog- und Urteilsfähigkeit fördern, sondern dient auch „der Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsa-

mem Grundwissen über den Glauben der Kirche“ und „dem Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens“ (Die Deutschen Bischöfe, 2005, 18). Gleichzeitig wird diese konfessionelle Verortung spätestens seit 1996 offen und dialogbereit verstanden (Die Deutschen Bischöfe, 1996). Es geht bei der Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts somit nicht um die Ziehung einer Grenze gegenüber anderen, sondern um die respektvolle und am Gespräch interessierte Begegnung mit anderen auf der Grundlage eines eigenen konfessionellen Standpunkts. Ziel ist die Ausbildung einer „gesprächsfähigen Identität“ (ebd., 30). Hier lässt sich eine Korrespondenz zur Offenheit des Zweiten Vatikanischen Konzils und der Komparativen Theologie gegenüber anderen Religionen festhalten. Die Bildungsziele des aktuellen katholischen Religionsunterrichts thematisieren somit die Dialektik von Standpunkt- und Pluralitätsfähigkeit. Oder in den Worten der EKD: es geht darum, religiöse Orientierung zu gewinnen und gleichzeitig kompetent mit der religiösen Vielfalt der gegenwärtigen Gesellschaft umzugehen.

Jüngst wurde in der Auseinandersetzung mit kooperativen Formaten religiöser Bildung eine begriffliche Differenzierung vorgeschlagen, die zwischen religiösen, konfessorischen und konfessionellen Zielperspektiven unterscheidet (Woppowa, 2021, 201–202). Demnach befähigt eine religiöse Zielperspektive die Schülerinnen und Schüler dazu, die Eigenlogik des religiösen Zugangs zur Welt zu erfassen und zwischen religiösen und nicht-religiösen Sprechakten zu unterscheiden. Konfessorische Zielsetzungen befähigen Kinder und Jugendliche, die Relativität von Standpunkten zu begreifen und einen eigenen Standpunkt hinsichtlich Glaube und Religion auszubilden. Konfessionelle Zielsetzungen schließlich machen die Schülerinnen und Schüler mit dem Christentum in seiner konfessionellen Vielfalt vertraut, vermitteln Respekt vor anderen Positionen und stoßen im besten Fall eine konfessionsbezogene Entwicklung der eigenen Persönlichkeit an. Diese Differenzierung liegt quer zur Dialektik von Standpunkt- und Pluralitätsfähigkeit und ist geeignet, beide Kompetenzperspektiven graduell zu moderieren.

1.2.3 Gegenwärtige Lesarten der Bedeutung der Trias aus Lehrperson, Inhalt und Lerngruppe für den katholischen Religionsunterricht

Oben wurde herausgearbeitet, dass der konfessionelle Charakter des katholischen Religionsunterrichts wesentlich durch die sog. Trias gewährleistet ist, d. h. katholische Schülerinnen und Schüler von katholischen Lehrpersonen auf der Grundlage katholischer Überzeugungen und Vollzüge unterrichtet werden, wobei bereits das Synodenzpapier von 1974 diesen Zusammenhang subjektorientiert denkt und damit die religiöse Selbstbestimmung der Lernenden achtet. Es liegt

auf der Hand, dass in einer religiös vielfältigen Gesellschaft diese Trias nicht in Reinform vorliegen kann.

Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler schreibt sich die oben diagnostizierte religiöse Vielfalt auch in die Lerngruppen des konfessionellen Religionsunterrichts ein. Zum einen haben in ihm nicht römisch-katholische Kinder und Jugendliche Gastrecht. Zum anderen erweisen sich die katholischen Lernenden als vielfältig in der Art und Weise, wie sie glauben und diesen Glauben praktizieren – was gleichfalls für die nicht katholischen Schülerinnen und Schüler in den Lerngruppen gilt. Es kann daher nicht einmal geschlossen werden, dass die katholischen Kinder und Jugendlichen innerhalb der Lerngruppe den Katholizismus als „ihre“ Konfession bezeichnen würden. Vielfalt stellt damit eine Grundsignatur auch der Lerngruppen im konfessionellen Religionsunterricht dar (Pohl-Patalong, 2018). Diese Vielfalt ist nochmals lokal konturiert, denn abhängig von der regionstypischen Verteilung der Religionszugehörigkeiten stellen sich unterschiedliche Herausforderungen (Domsgen & Lütze, 2020). Dass es in den östlichen Bundesländern schwierig ist, Lerngruppen des konfessionellen Religionsunterrichts zu bilden, ist hinlänglich bekannt. Aber selbst im kulturell christlichen Westen Deutschlands gibt es Regionen, in denen die evangelische Lesart des Christentums so dominiert, dass viele Schulen Probleme haben, Lerngruppen des katholischen Religionsunterrichts einzurichten – und umgekehrt (Hütte et al., 2003). Der Aspekt der Lernenden innerhalb der Trias erweist sich gegenwärtig in konfessioneller Hinsicht somit als hochgradig heterogen.

Bei den Inhalten wandelte sich kurz nach der Würzburger Synode der Blick auf das, was im Religionsunterricht gelernt werden sollte, wobei diese Veränderung vor allem durch die sich etablierende curriculare Didaktik ausgelöst wurde (Stettberger & Leimgruber, 2010, 195–199). In den neu aufgelegten Zielfelderplänen für den Religionsunterricht ging es nicht mehr um Inhalte an sich, sondern um eine Verknüpfung dieser Inhalte mit den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen. Im Gefolge dieses Perspektivenwechsels schrieb sich auch die gesellschaftliche Situation in die Inhalte des Religionsunterrichts ein, andere Religionen kommen punktuell in den Blick. Allerdings dominierten in den religionsdidaktischen Überlegungen zu diesen Inhalten die klassischen theologischen Disziplinen (Exeler, 1974; Staudigl, 1982). Im Handbuch der Religionspädagogik von 1972 wird vor allem das ablehnende Verhältnis der Gesellschaft gegenüber Kirche diskutiert (Wegenast, 1972). In heutigen Lehrplänen haben die verschiedenen Religionen einen festen Ort, wobei inhaltlich das klassische Weltreligionenparadigma dominiert. „Andere Religionen“ (Die Deutschen Bischöfe, 2006, 23) bzw. „Religionen und Weltanschauungen“ (Die Deutschen Bischöfe, 2004, 16) zählen zu den explizit genannten Gegenstandsbereichen der von der DBK formulierten Bildungsstandards, neben den klassischen Gegenstandsbereichen Gott, Jesus Christus, Kirche, Bibel und Mensch. Noch deutlicher fällt die Verschiebung im Zugriff auf diese Inhalte aus, denn der aktuelle Reli-

gionsunterricht findet nicht nur in einer stark pluralisierten Gesellschaft statt, sondern in seiner Kompetenzorientierung ist die oben als Bildungsziel genannte Pluralitätsfähigkeit in die Formulierung der Bildungsstandards eingegangen. So lautet eine allgemeine Kompetenzformulierung für den Religionsunterricht der Grundschule: „die Perspektive eines anderen einnehmen und Einfühlungsvermögen zeigen“ (Die Deutschen Bischöfe, 2006, 22). In der Sekundarstufe gehört „sich über religiöse Fragen und Überzeugungen Verständigen“ zur Liste der sog. allgemeinen Kompetenzen (Die Deutschen Bischöfe, 2004, 13). In der Summe bleiben die Inhalte des Religionsunterrichts auf den ersten Blick dem klassischen römisch-katholischen Inhaltskanon von Mensch, Gott, Christus und Kirche verpflichtet, wobei mit den anderen Religionen und Weltanschauungen die diesbezüglich Vielfalt explizit in den Blick genommen wird. Auf den zweiten Blick drückt sich diese Vielfalt aber auch im Zugang zu den klassischen Themenbereichen aus, denn diese lassen sich nicht mehr so thematisieren, als gäbe es keine religiösen, spirituellen oder weltanschaulichen Alternativen. Damit ist auch der Inhaltsaspekt der Trias durch religiöse Vielfalt geprägt.

Der zentrale Anker für die Konfessionalität im aktuellen katholischen Religionsunterricht scheint demnach die Lehrperson zu sein. Neben fachlicher Expertise wird von ihr auch eine Verwurzelung im katholischen Glauben erwartet, sowie eine Lebensgestaltung, die diesem Glauben zumindest nicht zuwiderläuft (Pirner, 2012; Böttigheimer & Dausner, 2011). In der Lehrperson sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen können, was es unter heutigen Bedingungen heißt, katholisch zu sein. Dies scheint im Religionsunterricht in doppelter Hinsicht von Bedeutung zu sein. Zum einen lassen sich Religion und Glaube nicht beweisen, sondern nur an konkreten Vorbildern, Erzählungen oder Symbolen erweisen. Die Lehrperson bietet den Schülerinnen und Schülern in diesem Sinn immer auch einen Maßstab für die Glaubwürdigkeit dessen an, was sie unterrichtet (Biesinger et al., 2008). Zum anderen betont die Religionspädagogik in jüngerer Zeit immer konsequenter, dass Religion aus sich heraus ein Sachverhalt ist, der mit einem Bekenntnis verbunden ist. In ihrer Positionalität eröffnet die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern also einen angemessenen Zugang zu Religion, der die rein kognitive Ebene übersteigt und zu einem umfassenden Verständnis dieses Phänomens führen kann (Schambeck, 2020). Dazu gehören neben ihrer theologischen Expertise und ihrem pädagogischen Können auch ihre religiöse Biographie (Gronover & Fritz, 2021). Dabei hat sich die Funktion, die die katholischen Bischöfe den Lehrpersonen zuschreiben, in den letzten Jahren verändert (Heger, 2021). Galten sie im Synodenpapier noch als Zeugen des Glaubens, werden sie in jüngeren Veröffentlichungen als Brückenbauer zwischen dem Glauben der Kirche und dem Alltag der Kinder und Jugendlichen bezeichnet. Empirische Studien zeigen jedoch, dass dieser kirchliche Anspruch von den Religionslehrpersonen sehr unterschiedliche angenommen wird (Feige, 2000; Feige et al., 2005; Heimbrock & Kerntke, 2017; Rothgangel, 2015; Zimmer et

al., 2017). In ihrer Lebenspraxis erweisen sich Religionslehrkräfte – bei durchschnittlich stärker ausgeprägter individueller Religiosität – als ähnlich vielfältig wie die Gesamtbevölkerung. Das Spektrum reicht von Personen, die sich stark mit ihrer Kirche und deren Überzeugungen identifizieren, über solche, die bei aller grundsätzlichen Übereinstimmung mit dem christlichen Menschenbild vieles an den Kirchen auszusetzen haben, bis hin zu solchen, die stark mit ihrem Glauben hadern, die pädagogischen Möglichkeiten des Faches aber zu sehr schätzen, um ihre *Missio canonica* bzw. *Vocatio* zurückzugeben. Dabei erachtet sich die überwiegende Mehrheit der Religionslehrpersonen als religiös autonom, was in einer gewissen Spannung zum heteronomen Grundcharakter einer römisch-katholischen Spiritualität steht. In ihrem Rollenverständnis erweisen sich die Lehrpersonen in erster Linie als Pädagoginnen und Pädagogen und erst in zweiter Linie als Vertreterin bzw. Vertreter einer religiösen Institution (z. B. Riegel & Zimmermann, 2022, 167–169). Das spiegelt sich auch in den Bildungszielen wider, die Religionslehrerinnen und -lehrer für den Religionsunterricht bevorzugen (Feige et al., 2005; Riegel & Ziebertz, 2009; Riegel & Zimmermann, 2022, 171–173; Rothgangel et al., 2017). Während Ziele mit deutlich pädagogischem Profil eine große Zustimmung praktisch aller jeweils Befragter finden, werden dezidiert religiös konnotierte Zielvorstellungen zwar mehrheitlich ebenfalls akzeptiert, ohne jedoch auf ungeteilte Zustimmung zu stoßen. In der Summe spielt die konfessionelle Zugehörigkeit für die meisten Religionslehrpersonen zwar eine gewisse Rolle, tritt jedoch deutlich hinter den pädagogischen Charakter ihrer Profession zurück. Weiterhin erweist sich diese Konfessionalität als vielfältig. Damit erweist sich auch der letzte Aspekt der sog. Trias als stark durch Vielfalt geprägt, wobei die Bedingung einer formalen Zugehörigkeit zur katholischen Kirche zumindest garantiert, dass man einen Bezug zwischen Lehrperson und der den Unterricht verantwortenden Institution herstellen kann.

1.2.4 Die Diskussion um die Organisationsform des katholischen Religionsunterrichts

Rein rechtlich ist die Organisationsform des Religionsunterrichts geregelt, denn wie oben gesehen, ist er laut Art. 7(3) GG konfessionell zu erteilen. Allerdings wird dieser rechtliche Rahmen gegenwärtig in doppelter Hinsicht hinterfragt. Zum einen gibt es eine öffentliche Debatte, ob dieser grundgesetzliche Schutz des Religionsunterrichts noch zeitgemäß ist. Zum anderen wird im Rahmen kooperativer Formate des Religionsunterrichts diskutiert, wie man die grundgesetzliche Formulierung „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ angemessen interpretiert.

In der öffentlichen Diskussion ist der Religionsunterricht umstritten. Immer wieder finden Meinungsumfragen, die eine Mehrheit für die Abschaffung

des Religionsunterrichts diagnostizieren, große mediale Aufmerksamkeit, zuletzt etwa 2016 die Umfrage von YouGov.¹ Empirisch solidere Studien – etwa unter Eltern, deren Kinder den Religionsunterricht besuchen – konvergieren im Befund, dass vom Religionsunterricht vor allem eine Wertebildung erwartet wird (Domsgen, 2006; Riegel & Zimmermann, 2022, 216–218). Darüber hinaus wird dieser Unterricht in der Regel dann als Teil des schulischen Fächerspektrums akzeptiert, wenn es die verschiedenen Religionen gleichberechtigt berücksichtigt. Unter den politischen Parteien haben sich im Rahmen der Bundestagswahl von 2021 nur die CDU/CSU explizit zum Religionsunterricht bekannt, wobei dieser nicht als konfessionell charakterisiert ist.² SPD und Grüne sprechen sich dagegen allgemein für die Förderung des Dialogs innerhalb der verschiedenen Religionen und Religionsgemeinschaften aus, wobei insbesondere Formulierungen im Programm der Grünen darauf hindeuten, dass das Grundgesetz entsprechend geändert werden soll.³

Auf der juristischen Ebene lässt sich eine Diskussion rekonstruieren, was die grundgesetzliche Formulierung in Art. 7(3) GG bedeute. Die in den 1950er Jahren bestätigte Interpretation, die Übereinstimmung mit den Grundsätzen einer Religionsgemeinschaft sei nur „in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ gewährleistet, wird dabei immer weicher interpretiert. In der Diskussion um kooperative Formate des Religionsunterrichts wird z. B. vorgeschlagen, dass die explizite Zustimmung aller am Religionsunterricht beteiligten zum Curriculum hinreichend sei, um diesem Verfassungsartikel gerecht zu werden (Riegel, 2018, 44–48). Allerdings ist juristisch umstritten, wie weit eine solche Interpretation reichen kann. In seinem Rechtsgutachten zum urspr. Hamburger Modell kommt Christoph Link zu dem Schluss, dass eine konfessionelle Kooperation im christlichen Bereich dann rechtens sei, wenn die betreffenden Rechtsträger der an der Kooperation beteiligten Religionsgemeinschaften verbindlich erklären, dass dieses Modell mit ihren jeweiligen Überzeugungen übereinstimmt (Link, 2001). Grundlage dafür sei jedoch eine hinreichende ökumenische Verständigung unter den beteiligten Religionsgemeinschaften, was über den christlichen Bereich hinaus so noch nicht gegeben sei (vgl. auch Heckel, 2013). Analog dazu arbeitet Ralf Poscher in seiner Bewertung des in Niedersachsen geplanten Christlichen Religionsunterrichts heraus, dass die Konformität des Unterrichtsmodells wesentlich davon abhängt, welche Religionsgemeinschaft für welchen Teil dieses Unterrichts verantwortlich sei (Poscher, 2022, 23–25). Im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ar-

1 <https://yougov.de/news/2016/09/28/mehrheit-fur-abschaffung-des-religionsunterrichts/>.

2 <https://www.csu.de/common/download/Regierungsprogramm.pdf>, S. 133.

3 https://cms.gruene.de/uploads/documents/Wahlprogramm-DIE-GRUENEN-Bundestagswahl-2021_barrierefrei.pdf; <https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Programm/SPD-Zukunftsprogramm.pdf>.

beiden zwei konfessionelle Religionsunterrichte zusammen, deren Lehrpersonen von beiden Konfessionen anerkannt seien. Deshalb sei dieses Modell verfassungskonform. Beim Christlichen Religionsunterricht einigen sich jedoch zwei Konfessionen auf ein gemeinsames Curriculum, sodass dessen inhaltliche Ausgestaltung darüber entscheide, welche Anteile tatsächlich bekenntnisgebunden sind und welche konfessionskundlich. Für Poscher ist Letzteres immer dann der Fall, wenn eine Lehrperson über eine religiöse Tradition spricht, der sie nicht angehört. Je größer der Anteil solcher kundlicher Elemente ist, umso stärker entfernt sich das Modell des Religionsunterrichts von Art. 7(3) GG. In diesem Sinn kommt ein Gutachten für den reformierten Hamburger Religionsunterricht zu dem Schluss, dass ein derartiger „religionsübergreifender, trägerpluraler Religionsunterricht“ (Wißmann, 2019, S. 60) verfassungswidrig sei. Allerdings schlägt dasselbe Gutachten vor, dass der Verfassungsbruch dann im tolerablen bleibe, wenn der gemeinsam verantwortete Religionsunterricht „Glaubenswahrheit bei gerade unterschiedlichen Glaubenswahrheiten der Beteiligten vermitteln will“ (Wißmann, 2019, S. 74) und die Lehrpersonen erkennbar einer Religionsgemeinschaft zugeordnet werden können und jede einzelne Lehrperson von allen Religionsgemeinschaften, die am Unterricht beteiligt sind, anerkannt werde.

Nimmt man beide Dynamiken des öffentlichen Diskurses um die Gestalt des Religionsunterrichts zusammen in den Blick, trifft ein deutlich vernehmbarer öffentlicher Wille zu inter-religiösen Formen der Kooperation in diesem Fach auf eine grundgesetzliche Regelung, die solchen Kooperationen enge Grenzen setzt. In einigen Bundesländern werden diese Grenzen genutzt, um eine konfessionelle Kooperation als reguläre Organisationsform zuzulassen (Riegel & Zimmermann, 2022, 19–55). Dann setzen sich evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler zusammen mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beiden Bezugskonfessionen auseinander, wobei sie wechselweise von einer evangelischen und einer katholischen Lehrkraft unterrichtet werden. In Niedersachsen soll diese Kooperation zu einem gemeinsam verantworteten Christlichen Religionsunterricht weiterentwickelt werden (Schweitzer, 2022b). In Hamburg wird das inter-religiös angelegte Modell in evangelischer Verantwortung (Rufa 1.0) zu einem inter-religiös angelegten Modell in der pluraler Trägerschaft mit konfessions- bzw. religionshomogenen Phasen (Rufa 2.0) umgebaut. Alternativ wurde das Konzept des inter-religiösen Begegnungslernens entwickelt, in dem konfessionell organisierte Religionsunterrichte auf Projektbasis auf Zeit kooperieren (Böhme, 2021). In verschiedenen Orten laufen lokale Projekte eines inter-religiösen Unterrichts (Boschki et al., 2023; Boschki, Meyer-Blanck & Schweitzer, 2021). Und auch die Kooperation des Religionsunterrichts mit den Fächern, die in den jeweiligen Bundesländern für eine ethische Bildung stehen, wird diskutiert (Schröder & Emmelmann, 2018; Gronover, Simon-Winter & Pruchnicwicz, 2020).

Speziell im Kontext beruflicher Bildung wurde jüngst vorgeschlagen, die

Konfessionalität des Religionsunterrichts als „offen“ aufzufassen (Gronover et al., 2022). Offene Konfessionalität bezeichnet dabei einen Merkmalskomplex bekenntnisgebundenen Unterrichts, der neben den normativen Bezügen zum jeweiligen Bildungsplan des evangelischen, katholischen, islamischen und jüdischen Religionsunterrichts und dem Bekenntnis der Lehrkraft auch die Bedingungen in der konkreten Schule berücksichtigt. Dabei spielt etwa die Frage eine Rolle, ob überhaupt Religionslehrpersonen zur Verfügung stehen, um entsprechenden Unterricht anzubieten oder ob der Unterricht im Klassenverband die einzige Möglichkeit ist, in diesem Schuljahr in dieser Schulart mit jener Klasse religiöse Bildung zu betreiben. Des Weiteren ist eine wichtige Frage, ob – wenn konfessioneller Religionsunterricht angeboten wird – die Lehrkräfte kooperieren können und wollen. Auf der konzeptionellen Ebene meint offene Konfessionalität somit die kooperations-offene Anlage dieses Unterrichts, der vor allem aus dem Dialog mit anderen heraus verstanden wird (Boschki, Meyer-Blanck & Schweitzer, 2021).

Gleichzeitig halten vor allem in den Regionen, in denen sich ein konfessioneller Religionsunterricht im herkömmlichen Format noch organisieren lässt, die beiden Kirchen an dieser Organisationsform fest. Auch im muslimischen Bereich trifft man auf eine ausgeprägte Haltung, das konfessionelle Modell zu erhalten, weil sich in diesem die Anerkennung des Islam durch die deutsche Gesellschaft widerspiegelt (Ulfat, 2021a, 91). In Schleswig-Holstein wird der Versuch unternommen, im evangelischen Religionsunterricht der Vielfalt der durch die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht eingetragenen Überzeugungen und Positionen mit einem multiperspektivischen Ansatz gerecht zu werden (Pohl-Patalong, 2020). Damit drückt sich auch auf der Ebene der Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts eine Vielfalt aus, die zeigt, dass die öffentliche Diskussion um dieses Fach nicht spurlos an den verantwortlichen Religionsgemeinschaften vorbei geht. In allen diesen Überlegungen bleibt die Positionalität bzw. Konfessionalität des Fachs jedoch die Sollbruchstelle. Religionskundliche Konzepte werden in Deutschland nur über Organisationen in die Diskussion eingebracht, die den Religionsgemeinschaften kritisch gegenüberstehen.

1.2.5 Der didaktische Diskurs zu religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht

Der religionsdidaktisch wesentliche Perspektivenwechsel, der auch den heutigen Diskurs der Didaktik des Religionsunterrichts prägt, hat mit der Entwicklung der Korrelationsdidaktik im Gefolge der Würzburger Synode stattgefunden (Hilger, 2010). Dieses didaktische Paradigma reagiert auf die Erfahrungsorientierung des Synodenpapiers und bringt die Glaubenswelt der kirchlichen Tradition mit

der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in eine produktive Wechselbeziehung. Programmatisch formuliert die Würzburger Synode: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben im Licht des Glaubens verstehbar werden“ (Die Deutschen Bischöfe, 1974, 2.4.2). Im sog. Zielfelderplan wurde das Korrelationsprinzip 1977 im Religionsunterricht implementiert. Seitdem prägt dieses Paradigma die religionsdidaktische Diskussion und Praxis.

Im Lauf der Jahre schrieb sich das Korrelationsparadigma nicht nur in viele Schulbücher und Unterrichtsentwürfe ein, sondern stimulierte die Religionsdidaktik zu verschiedenen Lesarten, wie etwa die symboldidaktische (Baudler, 1984), die dekonstruktive (Kropač, 2002), die alteritätstheoretische (Grümme, 2012) oder die abduktive (Ziebertz et al., 2003). Ebenso hat dieses Paradigma kleinere und größere Forschungsprogramme angestoßen (z. B. Englert et al., 2014). Ein einheitlicher Begriff dieser „religionsdidaktischen Fundamentalkategorie“ (Schambeck, 2021) hat sich jedoch nicht etabliert (Heil, 2015). Außerdem war das jeweilige Gewicht der beiden zu korrelierenden Pole lange Zeit umstritten und es kam die Frage auf, inwiefern besagte Wechselbeziehungen überhaupt im Unterricht arrangierbar seien (Englert, 1993). Heute ist jedoch unbestritten, dass die korrelative Grundidee, im Religionsunterricht die in der biblischen und kirchlichen Tradition geronnenen Erfahrungen früherer Generationen mit Gott mit den alltäglichen Erfahrungen junger Menschen von heute in Beziehung zu setzen, ein elementares Prinzip des konfessionellen Religionsunterrichts ist.

Die wesentlichen Veränderungen gegenüber der Situation im Gefolge der Würzburger Synode sind durch die Tatsache bedingt, dass sich die Frage, was das korrelative Pendant auf Seiten der Alltagserfahrung ist, durch die gesellschaftliche Säkularisierung und religiöse Pluralisierung zugespitzt hat. In den 1970er und 1980er Jahren waren die religiösen Milieus noch hinreichend stabil, dass das Gros der Schülerinnen und Schüler des Religionsunterrichts eine intuitive Idee von dem hatte, was es bedeutet, christlich zu sein – in den meisten Fällen sogar, was es bedeutet, römisch-katholisch oder lutherisch etc. zu sein. In der religionsdidaktischen Diskussion ging es deshalb weniger darum, was korreliert werden könne, sondern vielmehr um die Frage, wie solche Korrelationen didaktisch anzubahnen sind. Angesichts der tiefgreifenden Säkularisierung des Alltags wird heute dagegen eher darum gerungen, was wie mit wem korreliert. So thematisiert z. B. der abduktive Ansatz das Zeichen als eigenständige Funktion des Korrelationsprozesses, in welchem die Verschränkung aus Glaubensperspektive und Alltagserfahrung zu neuen Einsichten führen kann (Heil, 2012). Im alteritätstheoretischen Zugriff wird betont, dass jegliche Verschränkung von Glaubenswelt und Alltagserfahrung die prinzipielle Differenz zwischen beiden nie vollständig kompensieren kann (Grümme, 2012). Gleichzeitig eröffnet die religiöse Pluralisierung, die sich vor allem in der Präsenz von muslimischen Kindern und Jugendlichen in den Lerngruppen des Religionsunterrichts niederschlägt, neue korrelative Konstellationen. So kann etwa nicht nur das Gottesverständ-

nis muslimischer Schülerinnen und Schüler den – zumindest formal – christlichen Lernenden neue Perspektiven auf biblische Erzählungen eröffnen, sondern auch die Wechselbeziehungen zwischen den Alltagserfahrungen muslimischer und christlicher Lernender können produktive Analogien und Divergenzen beinhalten. Religiöse Vielfalt in der Lerngruppe erlaubt damit auch Korrelationen zwischen religiösen Traditionen und den Alltagserfahrungen der Menschen, die diesen Traditionen zugerechnet werden.

Auch didaktisch bleiben diese Veränderungen nicht ohne Folgen. Mirjam Schambeck schlägt z.B. in ihrem mystagogischen Ansatz vor, dass es die Aufgabe des Religionsunterrichts sei, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass und wo sich Gott ihnen in ihrem Alltag gezeigt haben könnte (Schambeck, 2006). Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist die Beobachtung, dass heutigen Kindern und Jugendlichen ein Gespür für die Präsenz Gottes im Alltag fehle. Analog dazu unterscheidet Bernhard Dressler zwischen den beiden Modi der religiösen Rede und der Rede über Religion (Dressler, 2012b). Beide Zugänge seien im Religionsunterricht zu unterscheiden und innerhalb einer Didaktik des Perspektivenwechsels den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen. Auch hier geht die Diagnose, dass heutige Kinder und Jugendliche kaum noch mit religiöser Rede vertraut seien, dieser didaktischen Reaktion voraus. Schließlich finden sich auch Ansätze, die den Inhaltsaspekt des Unterrichts neu in den Blick nehmen, weil diese den meisten Schülerinnen und Schülern von heute fremd seien. So arbeitet z.B. Mirjam Schambeck in ihrem bibeltheologischen Ansatz den feinsinnigen Verweiszusammenhang zwischen Text und Tradition heraus, der die Bedeutung des Textes innerhalb des Glaubensspols des Korrelationsgefüges bestimme und der im Unterricht zu rekonstruieren sei, weil punktuelle Einsichten den inneren Zusammenhang einer religiösen Tradition nicht hinreichend zur Geltung bringen (Schambeck, 2009).

Neben der Korrelation speisen sich aktuelle Diskussionen über den Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht auch aus dem Ansatz des inter-religiösen Lernens. Letzteres wurde nötig, weil sich durch die verschiedenen Migrationswellen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Umgang mit Menschen anderer Religionen als Aufgabe des Religionsunterrichts etablierte. Dabei hat der Ansatz des inter-religiösen Lernens im Verlauf der Jahrzehnte verschiedene Entwicklungsstufen durchlaufen, in deren Verlauf eine Bewegung vom religiösen Lernen über andere Religionen hin zu einem Lernen von und mit anderen Religionen zu beobachten ist (Leimgruber & Ziebertz, 2010, 462–463). Für die didaktische Bearbeitung religiöser Vielfalt haben sich in diesem Diskurs die beiden Konzepte des Perspektivenwechsels und der Dialogfähigkeit als wesentlich erwiesen. Beim Perspektivenwechsel geht es im Kern um die Einsicht in die zentralen Überzeugungen, Konzepte und Vollzüge einer anderen religiösen Tradition. Dabei kommt es in der unterrichtlichen Interaktion immer auch auf die Fähigkeit des Einzelnen an, sich in die religiös-weltanschauliche Perspek-

tive des Gegenübers eindenken und einfühlen zu können (Biesinger, Merkt & Schweitzer, 2014). Religiöse Vielfalt wird so nicht nur durch religiöse Bildung verarbeitet, sondern auch durch Perspektivwechsel ko-konstruiert. Außerdem hat sich gezeigt, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme entscheidend vom Wissen der Schülerinnen und Schüler über die jeweilige religiöse Tradition abhängt (Schweitzer, Bräuer & Boschki, 2017). Wo religiöses Wissen vorhanden ist, lässt sich eine deutliche Zunahme der Fähigkeit zum Eindenken in die Position des Gegenübers messen. Schließlich gibt es auch Hinweise dafür, dass sich die Fähigkeit zum Perspektivenübernahme methodisch gezielt fördern lässt, etwa durch Rollenspiele (Merkt & Losert 2014). Allerdings wurde auch deutlich, dass die aktuellen Formen des inter-religiösen Lernens im Religionsunterricht vor allem auf religiös sozialisierte Kinder und Jugendliche zugeschnitten sind (Unser, 2019).

Ein weiteres Stichwort im Umgang mit religiöser Vielfalt ist das des „Dialogs“. Darunter wird in diesem Kontext ein Austausch zwischen mehreren Personen verstanden, bei dem um „sinn- und orientierungsbildende Akte des Subjekts“ geht, in denen „die Bedeutung von Personalität und Beziehung für Interaktion betont“ wird (Knauth, 2015a, S. 73). Ein Dialog im Sinn von Dialogfähigkeit stellt damit nicht nur ein Gespräch dar, sondern dieser findet zwischen Personen mit jeweils eigener Würde statt, die sich partnerschaftlich auf Augenhöhe begegnen. Er bedeutet die konstruktive Weiterentwicklung von inhaltlichen Aspekten im gegenseitigen Respekt. Im Dialog geht es darüber hinaus um eine „domänenspezifische Argumentations- und Kommunikationsfähigkeit“ (Woppowa, 2015, 159), die sich aus der Kenntnis der Perspektivität einer Argumentation ergibt. Weil sich Perspektiven und Dialog nicht nur auf religiöse, sondern auch auf nicht religiöse Weltanschauungen beziehen lassen, sind Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit auch wichtige didaktische Komponenten eines Religionsunterrichts in religiöser und weltanschaulicher Vielfalt (Sajak & Simojoki, 2022).

Schließlich erfährt jüngst auch die Frage der Positionalität des Religionsunterrichts wieder eine größere Aufmerksamkeit in der religionsdidaktischen Diskussion (Fabricius, 2022), wobei v. a. die Positionalität der Lehrperson thematisiert und untersucht wird (Fabricius et al., 2022; Heimbrock, 2017; Woppowa & Caruso, 2021; Zimmermann, Riegel, Totsche & Fabricius, 2021), in manchen Fällen aber auch diejenige der Schülerinnen und Schüler (Lorenzen, 2020). Gegenüber der Diskussion im Zeitraum der Würzburger Synode fällt dabei zuerst auf, dass mit „Positionalität“ ein anderer Begriff verwendet wird als „Konfessionalität“ oder „Bekenntnisbezug“. Ob sich darin eine Relativierung der Verbindlichkeit individueller Überzeugungen widerspiegelt, oder ob es sich hierbei um eine sprachliche Anpassung an die Situation handelt (Schweitzer, 2022, 356–359), dass es bei religiöser Vielfalt immer auch um weltanschauliche Vielfalt geht, sei hier dahingestellt. Angesichts dieser Vielfalt scheint es jedoch dringlich, die Frage der Positionalität im Unterricht neu zu diskutieren. Dabei herrscht

große Einigkeit darin, dass Religion einen bekenntnisorientierten Sachverhalt darstellt, der allein in einem konfessionsbezogenen Fach angemessen erschlossen werden kann (s. o.). Gleichzeitig wird Positionalität aktuell als offen und dialogorientiert gedacht. Exemplarisch sei hier auf Antonia Lüdtkke verwiesen, die Konfessionalität als „relational“ (Lüdtkke, 2020, 371–399) bestimmt. Demnach ereignet sich Konfessionalität im Religionsunterricht als vielfältiges Beziehungsgeschehen, das sich „in dynamischen Relationen zu einem mehrdimensionalen Verständnis von Religion („Religion wissen und fühlen“), der Kirche als Institution („Mehr Person als Institution“), Subjekt und Tradition („doppelter Relevanzfilter“) und Dialog und Pluralität („Identität und Verständigung im Wechselspiel“) entfaltet“ (Lüdtkke, 2020, 375). Eine so verstandene dialogische Konfessionalität setzt also nicht nur auf Positionalität und, damit einhergehend, Standpunktfähigkeit, sondern strukturell auf ein „relationale[s] Prinzip religiöser Bildung, in welchem durch angebotene Perspektivwechsel deutlich wird, dass Religionen potenziell mehr sind als Diskurssysteme“ und religiös mündige Subjekte autonom Suchende sind (Lüdtkke, 2020, 390–391). Hierin schließt die aktuelle religionsdidaktische Diskussion um Positionalität an das Konfessionalitätsverständnis der deutschen Bischöfe an, die Konfessionalität bereits 1996 als „gesprächsfähige Identität“ beschrieben haben (Die Deutschen Bischöfe, 1996, S. 49).

1.2.6 Empirische Einsichten in die Praxis katholischen Religionsunterrichts

Wurden bislang die religionsdidaktischen Reaktionen auf normativer (Bildungsziele) und konzeptioneller (Trias, Organisationsform, Didaktik) Ebene beschrieben, werden im Folgenden die vorliegenden Einsichten in den Umgang mit religiöser Vielfalt im Unterrichtsgeschehen zusammengefasst. Hierbei gilt zu bedenken, dass diese Einsichten stets punktuell und in der Regel qualitativ erhoben wurden, sodass sich kein kohärentes und vor allem kein belastbares Bild dieses Umgangs zeichnen lässt. Im Folgenden werden zuerst Befunde zum Unterrichtsgeschehen im Allgemeinen zusammengefasst, dann Befunde zu einzelnen Aspekten, die für den Umgang mit religiöser Vielfalt von Bedeutung sind.

Befunde zum Unterrichtsgeschehen im Allgemeinen

Die wahrscheinlich einflussreichste Studie zur Wahrnehmung der gegenwärtigen Unterrichtswirklichkeit legte das Essener Forschungsteam mit seiner Rekonstruktion korrelativer Figuren vor (Englert et al., 2014). Rezipiert wurde jedoch weniger der Befund zum Umgang mit dem Korrelationsparadigma als die Beobachtung, dass die Lehrpersonen in einem Großteil der videographier-

ten Stunden eine Auseinandersetzung mit den Wahrheitsansprüchen, die den verhandelten Sachverhalten innewohnen, aus dem Weg gehen (z. B. Lorenzen, 2020, 92–94). Das Team diagnostiziert demnach eine „Versachkundlichung des Religionsunterrichts“ (Englert, 2013, 257), die aus drei charakteristischen Verschiebungen resultiert: Lehrpersonen würden vom „Zeugen des Glaubens zum Moderator religiöser Bildungsprozesse“ (Englert, 2013, 257), es gebe eine Bewegung „von Geltungsansprüchen zu individuellen Viabilitäten“ (Englert, 2013, 259) und eine „von der Teilnehmer- zur Beobachterperspektive“ (Englert, 2013, 261). Angesichts einer säkularen und religiös vielfältigen Gesellschaft, in der individualisierte Zugänge zu weltanschaulichen Wahrheitsansprüchen dominieren, erscheint eine solche Diagnose als schlüssig (Englert, 2017). Allerdings beziehen sich diese Einsichten auf die Analyse von 13 Unterrichtseinheiten mit insgesamt 113 Stunden, die sämtlich im Ruhrgebiet stattgefunden haben (Englert et al., 2014, 22). Die These einer Versachkundlichung des Religionsunterrichts steht damit auf einer sehr spezifischen empirischen Grundlage, auch wenn sie sich schlüssig in eine bestimmte Lesart von Gegenwartsdiagnose einfügt.

Es erstaunt deshalb auch nicht, dass es in der religionspädagogischen Forschung auch anderslautende Befunde gibt. Kürzlich hat Hanna Roose eine Studie zu den Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts vorgelegt, in der sie 38 Religionsstunden aus den Jahren 1995, 2012 und 2020 anhand eines Konzepts von Katharina Frank re-analysierte (Roose, 2022). Die Grundidee dieser Studie ist es, dass die Wirkung des im Unterricht verhandelten Sachverhalts wesentlich davon abhängt, auf welche Art und Weise er verhandelt – in den Kategorien Roosees: gerahmt – wird. In ihrer Bilanz der Befunde kommt Roose zu einem klaren Schluss: „Nicht bestätigt hat sich die klare Tendenz zur „Versachkundlichung“ schulischen Religionsunterrichts, die Englert im Bereich der Sekundarstufe I für ‚nicht übersehbar‘ hält.“ (Roose, 2022, S. 256) Sie kann selbst in der Re-Analyse der Korrelationsfiguren der Essener Studie sowohl sachkundlich orientierte Stunden finden als auch bekenntnisbezogene (Roose, 2022, S. 256–257). Analog dazu rekonstruieren Eva Leven und Ulrich Riegel in einer Re-Analyse von drei Unterrichtsreihen der Realschule sowohl einen affirmativen als auch einen diskursiven Unterrichtsstil (Riegel & Leven, 2016). Beim affirmativen Stil wird der Wahrheitsanspruch der Bezugskonfession als gültig vorausgesetzt, der in den Unterrichtsreihen im Modus der Vermittlung thematisiert wird. Sprachlich kennzeichnet diesen Stil die häufige Verwendung eines „wir“, das die Schülerinnen und Schüler unter die Bezugskonfession subsummiert, bzw. ein verallgemeinerndes „man“, welches den Eindruck erweckt, als gäbe es keine gültige Alternative zur angebotenen Weltsicht. Der diskursive Stil zeichnet sich zwar durch eine inhaltliche Orientierung an konfessionsbezogenen Themen aus, lässt den Schülerinnen und Schülern aber den Freiraum, sich selbst zu diesen zu positionieren. Beide Stile adressieren damit Gültigkeitsansprüche, wenn auch auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Ferner ergab eine explorative Untersuchung von 15

Unterrichtseinheiten aus Nordrhein-Westfalen mit insgesamt 116 Unterrichtsstunden zur Thematisierung von Religion im katholischen Religionsunterricht, dass die Lehrpersonen vor allem den katholischen Blick auf die Sachverhalte zur Geltung brachten (Riegel & Delling, 2019). Lebensweltliche Bezüge oder die Perspektive anderer Religionen wurden vor allem funktional eingestreut, um die katholische Perspektive klarer herauszustellen. Selbst im Modus sachlicher Information wäre die katholische Perspektive auf Leben und Welt in diesen Reihen somit die performativ inszenierte Norm. Nur in zwei der 15 Einheiten wurden nicht christliche Inhalte in ihrem Eigenwert thematisiert. Es liegen somit Studien vor, die der These von der Versachkundlichung des konfessionellen Religionsunterrichts einen alternativen Befund gegenüberstellen. Allerdings gilt auch für diese Studien, dass sie jeweils auf einer sehr dünnen empirischen Basis stehen und damit nicht wirklich geeignet sind, etwas allgemein Gültiges über den Umgang mit Wahrheitsansprüchen im konfessionellen Religionsunterricht auszusagen. Nüchtern wird man festhalten müssen, dass die religionsdidaktische Forschung sowohl sachkundliche als auch bekenntnisbezogene Stunden rekonstruieren kann, ohne dass sich aus den Befunden ein schlüssiges oder gar belastbares Bild ergäbe.

Die wenigen empirischen Studien, die sich direkt auf den Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht beziehen, bringen ebenfalls einen disparaten Befund hervor. Mittlerweile klassisch kann Barbara Asbrands Studie zu den Interaktionen in einem multireligiösen Klassenzimmer genannt werden, die aus einem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse heraus entstand (Asbrand, 2000). Asbrand arbeitet auf der einen Seite das Bemühen der Lehrperson heraus, nichtchristliche Schülerinnen und Schüler als gleichwürdige Akteure in den Unterricht zu integrieren. Gleichzeitig kann sie vielfache – oft unterbewusst verlaufende – Prozesse von unangemessener Fremdzuschreibung und Ausgrenzung über die Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler rekonstruieren. Dazu gehört z. B. die Zuweisung der Expertinnenrolle über den Islam an eine Muslima oder die Inszenierung des Islam als etwas „anderes“. Auch die im Rahmen des REDCo-Projekts entstandenen qualitativen Einsichten in die Prozesse des Religionsunterrichts zeigen auf der einen Seite, dass eine dialogische Haltung in die Lernprozesse eingeschrieben werden kann (Knauth & Vieregge, 2018), das aber keineswegs trivial ist und nicht notwendig gelingt (Jozsa, 2009). Vergleichbare Ergebnisse liegen mittlerweile aus Dänemark (Buchardt, 2010), den USA (Saada, 2017) oder England (Lundie & Conroy, 2015) vor, wobei auffällt, dass es stets der Islam ist, der Gegenstand solcher Fremdzuschreibungen wird. Religionspädagogisch wird der Zusammenhang zwischen Religion und Fremdzuschreibung unter den beiden Schlagworten des „Othering“ (Freuding, 2020) oder des „Postkolonialismus“ (Gearon, 2001) diskutiert, aber auch unter der Perspektive von Heterogenität adressiert (Grümme, 2021).

Eine zentrale Erkenntnis dieser Studien zum Binnengeschehen des Religions-

unterrichts ist die Bedeutung der Atmosphäre, die auch unter dem Stichwort des „safe space“ diskutiert wird (Geiger, 2018; Gross & Rutland, 2016). Demnach bedarf es einer vertrauensvollen Atmosphäre im Religionsunterricht, dass sich die Schülerinnen und Schüler für seine auch existenziell orientierten Lernangebote öffnen und es zu einem echten Dialog kommen kann, in dem sich die Lernenden als Partnerinnen und Partner im Gespräch ernst nehmen. Die Schlussfolgerung dieser Überlegungen lautet: Je stärker Kinder und Jugendliche ihren Religionsunterricht als „safe space“ erleben, umso eher sind sie bereit, echte Erfahrungen von sich in den Unterricht einfließen zu lassen. In einer vertrauensvollen Atmosphäre können sich die Lernenden öffnen, weil sie nicht Gefahr laufen, in ihrer Identität verletzt zu werden. Das sei insbesondere im Umgang mit religiöser Vielfalt notwendig, weil hier Differenz die Grunderfahrung bilde und Differenz immer auch die Herausforderung mit sich bringe, im eigenen Selbst angefragt zu sein (Sorg, 2020). Allerdings wird dieser „safe space“ mittlerweile auch kritisch in den Blick genommen (Flensner & Lippe, 2019). So wird gefragt, ob sich die Positionalität von Religion und die nahezu bedingungslose Würdigung des Gegenübers, wie sie für den „safe space“ gedacht wird, nicht gegenseitig ausschließen (Carlsson, 2020). Auch trägt die Tatsache, dass Religionen mit einem Wahrheitsanspruch auftreten, notwendigerweise Kontroversen ins Klassenzimmer ein, sofern dort verschiedene Religionen vertreten sind (Osbeck et al., 2017). Lars Iversens Kritik am Begriff des „safe space“ ist so fundamental, dass er vorschlägt das Klassenzimmer als „community of disagreement“ zu begreifen (Iversen, 2018).

Befunde zu einzelnen Aspekten des Unterrichtsgeschehens

Neben diesen Studien, die sich auf das Unterrichtsgeschehen als Ganzes beziehen, finden sich vereinzelte Studien, die unterrichtliche Aspekte in den Blick nehmen, die für den Umgang mit Vielfalt von Bedeutung sind. Es geht hierbei zum einen um die Frage der Zusammensetzung der Lerngruppen im Religionsunterricht, zum anderen um Einsichten in Prozesse von Positionierung sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden und in die Wirklichkeit von Perspektivenwechsel und Unterrichtsgespräch.

Es besteht ein relativer empirischer Konsens, dass die aktuellen Lerngruppen im Religionsunterricht eher religiös heterogen als homogen zusammengesetzt sind. Das gilt sowohl für den regulären konfessionellen Religionsunterricht (Hütte et al., 2003; Kießling et al., 2018; Pohl-Patalong et al., 2016) wie auch für seine konfessionell-kooperative Organisationsform (Gennerich et al., 2021; Gennerich & Mokrosch, 2016; Schweitzer et al., 2006; Schweitzer & Biesinger, 2002). Für den Religionsunterricht der Berufsschule kann die Anwesenheit nicht christlicher Schülerinnen und Schüler flächendeckend angenommen werden (Gronover, 2021), für die anderen Schularten gilt das für die meisten

Regionen in Deutschlands Westen. Kinder und Jugendliche ohne stärkeren Bezug zu Religion finden sich in allen Lerngruppen. Die Präsenz religiöser Vielfalt im Klassenzimmer ist somit in den meisten Fällen der Normalfall im konfessionellen Religionsunterricht. Die Konsequenzen dieser Tatsache sind tiefreichend. So arbeitete etwa die Kieler Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein heraus, dass es im Unterricht zunächst um eine Orientierung an den Schülerinnen und Schülern gehen müsse, was angesichts des hohen Grades religiöser Unwissenheit eigentlich eine religiöse Alphabetisierung der Kinder und Jugendlichen zur Folge habe. Damit wird ein gewisses Dilemma bei den Lehrpersonen markiert, wenn religiös unbedarfte Schülerinnen und Schüler einerseits zur Richtschnur der Themenkonstitution werden, andererseits aber auch das Profil des Religionsunterrichts als evangelischer Unterricht eingespielt werden müsste (Pohl-Patalong et al., 2016, S. 176).

In jüngerer Zeit wird verstärkt die Frage in den Blick genommen, was es bedeutet, wenn sich Schülerinnen und Schüler religiös positionieren. So untersuchte Petra Sorg die Positionierung von Berufsschülerinnen und -schülern im Mixed-Methods-Design (Sorg, 2020). Im quantitativen Teil befragte sie 301 Schülerinnen und Schüler aus drei Frankfurter Berufsschulen per Fragebogen (ebd., 73). Hier rekonstruiert sie, dass die erlebte Differenz im Klassenzimmer vor allem diejenigen Lernenden zur Entdeckung von Neuem stimuliert, die eine personal zugeschriebene, d. h. selbst konstruierte Identität aufweisen. Junge Erwachsene mit einer sozial zugeschriebenen, d. h. von außen auferlegten Identität neigen dagegen eher dazu, angesichts von Differenzerfahrungen das Bekannte zu verstärken. Brisant wird diese Einsicht vor allem dadurch, dass unter den von Sorg Untersuchten vor allem Musliminnen und Muslime eine soziale Identität und Christinnen und Christen eine personale Identität aufweisen. Aus den 301 Teilnehmenden der quantitativen Studie wurden elf junge Erwachsene für ein problemzentriertes Interview ausgewählt (ebd., 147). Anhand dieser Stichprobe identifiziert Sorg acht Faktoren, die dafür verantwortlich sind, wie sich Berufsschülerinnen und -schüler in Situationen religiöser Differenz positionieren. Lernförderlich erweist sich insbesondere die Fähigkeit, Gemeinsames in Unterschiedlichkeiten zu entdecken. Im gleichen Jahr legte Stefanie Lorenzen eine Studie zur Rekonstruktion religiöser Positionierungsprozesse junger Erwachsener vor (Lorenzen, 2020). Für den Religionsunterricht instruktiv ist die Einsicht, dass es bei einer solchen Positionierung weniger um eine kognitive Entscheidung als um einen Rückgriff auf Erfahrungen mit Religion als Sozialgestalt geht. „Konturierte religiöse Entscheidungen, wie sie teilweise von religionspädagogischer Seite gefordert werden, entstehen nur, wenn entsprechende soziale Kontexte als Hintergrundfolie zur Verfügung stehen. Liegen solche Erfahrungen, zum Beispiel wegen fehlender religiöser Erziehung und Sozialisation, nicht vor, dürften derartige Entscheidungserwartungen die jungen Erwachsenen überfordern beziehungsweise von ihnen als problematisch empfunden werden“

(Lorenzen, 2020, 260). Beide Studien, Sorg und Lorenzen, münden damit in der Einsicht, dass Positionierungen im Religionsunterricht hochgradig sozial konturiert sind, wobei festzuhalten ist, dass es sich wiederum um Einsichten mit starkem Bias – hier regionale Studien im Bereich Berufsschule unter jungen Erwachsenen – handelt, die kaum verallgemeinert werden können. Diese Befunde korrespondieren jedoch mit Studien, gemäß denen Lehrpersonen bei ihren Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit, einen religiösen Standpunkt zu beziehen vermissen, weil diese keine hinreichenden Erfahrungen mit Religion mehr mitbrächten (Zimmermann, Riegel, Fabricius & Totsche, 2021). Demnach spielen der individuelle Glaube und die Erfahrungen mit kirchlich gebundener Religiosität eine zentrale Rolle in den Vorstellungen der Lehrkräfte zur Standpunktfähigkeit von Kindern und Jugendlichen (Zimmermann, Riegel, Totsche & Fabricius, 2021).

Andere Studien untersuchen die Positionierung von Lehrpersonen im Religionsunterricht. In der Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen wurde deutlich, dass alle Akteurinnen und Akteure des Religionsunterrichts es mehrheitlich akzeptieren, wenn die Lehrperson von ihrem Glauben erzählt und Gott ins Spiel bringt, solange sie die religiöse Freiheit der Schülerinnen und Schüler achtet (Riegel & Zimmermann, 2022). Mit dieser Akzeptanz ist jedoch noch keine Aussage darüber gemacht, was es für die Lehrpersonen bedeutet, im Religionsunterricht Position zu beziehen. Die verschiedenen Studien Andreas Feiges zum professionellen Selbstverständnis von Religionslehrkräften konvergieren im Befund, dass sie zwischen ihrer persönlichen Religiosität und ihrer Berufsrolle unterscheiden und erstere sehr zurückhaltend im Unterricht zu erkennen geben (Feige, 2000; Feige et al., 2005). Ähnliches finden Albert Biesinger und Kollegen (Biesinger et al., 2008) und Heinz-Günter Heimbrock (Heimbrock & Kerntke, 2017) in ihren Studien zum Verhältnis von Glaube und Unterricht bei Religionslehrpersonen (Biesinger et al., 2008). Es scheint für die Lehrpersonen somit alles andere als trivial zu sein, im Unterricht religiös Position zu beziehen, wobei hier vor allem die Divergenz zwischen privater Religiosität auf der einen und der Berufsrolle sowie den kirchlichen Erwartungen an die bezogene Position auf der anderen Seite verhandelt werden. In diesem Sinn assoziierten die in der nordrhein-westfälischen Evaluation befragten Lehrpersonen Positionalität auch mit Metaphernfeldern, die sich auf kriegerische Auseinandersetzung beziehen (Fabricius et al., 2022).

Der Perspektivenwechsel, der im Umgang mit religiöser Vielfalt notwendig ist, wurde bislang kaum empirisch untersucht. Maßstäblich hierfür ist eine Studie des Tübinger Forscherteams um Friedrich Schweitzer im Zusammenhang mit inter-religiösem Lernen (Schweitzer et al., 2017). Zwei Befunde scheinen hier einschlägig zu sein. Zum einen hängt die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel in der Stichprobe eng mit dem Wissen der Probanden über die Religion zusammen, deren Perspektive es einzunehmen gilt. Demnach handelt es sich beim Perspek-

tivenwechsel um keine rein affektive Fähigkeit. Zum anderen erbrachte ein dezi- diert subjektorientiert organisiertes Curriculum keine signifikanten Effekte. Die Nähe der unterrichteten Inhalte zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler scheint somit keine besondere Rolle dafür zu spielen, ob die Perspektive einer anderen Religion erfolgreich eingenommen werden kann.

Schließlich fokussierte Annegret-Resse Schnitker jüngst in einem For- schungsprojekt das Unterrichtsgespräch als Modus des Religionsunterrichts (Reese-Schnitker et al., 2021). Solche Gespräche sind insofern für den Umgang mit religiöser Vielfalt relevant, weil der echte Dialog, der das Gegenüber als gleichwürdige Partnerin im Gespräch anerkennt, oft als Idealtyp der unterrichtli- chen Begegnung von Menschen unterschiedlicher konfessioneller oder religiöser Beheimatung angesehen wird (z. B. Knauth, 2015b; s. o.). Reese-Schnitker und ihr Team finden jedoch nur wenige Sequenzen, die einen sog. „echten Dialog“ enthalten, denn die Gespräche in der Kasseler Stichprobe sind mehrheitlich an der Lehrperson und ihren unterrichtlichen Interessen orientiert. Beim Blick in die Details fällt auf, dass es nur wenige Gesprächssequenzen gibt, in denen sich die Schülerinnen und Schüler aufeinander beziehen (ebd., 273), diese dann aber vor allem in den sog. „echten Gesprächen“ geschieht, weil sich die Lehrperson deutlich im Hintergrund hält.

1.3 Konfessioneller Religionsunterricht und religiöse Vielfalt

Der konfessionelle, Religionsunterricht ist in den letzten fünfzig Jahren stetig durch die zunehmende Pluralisierung des religiösen Feldes herausgefordert worden. Denn die gesellschaftlichen Prozesse prägen nicht nur das Selbstverständnis der Schülerinnen und Schüler, sondern drücken sich auch unmittelbar in der Zu- sammensetzung der Lerngruppen dieses Unterrichts aus. In konzeptioneller Hin- sicht zeichnet er sich dabei durch eine große Anpassungsfähigkeit aus. So spielt religiöse Vielfalt nicht nur in seinen Bildungszielen eine immer stärkere Rolle, sondern auch in seiner Organisationsform öffnet er sich schrittweise gegenüber dieser Vielfalt. Seine Didaktik gründet in einer konsequenten Subjektorientie- rung, was dazu führt, dass den spirituellen Beheimatungen der Schülerinnen und Schüler deutlich Rechnung getragen wird.

Die sensible Frage vor allem des katholischen Diskurses bleibt, wie ange- sichts der religiösen Vielfalt der konfessionelle Bezug zur römisch-katholischen Les- und Lebensart des Christentums im Unterricht gewahrt werden kann. Auf konzeptioneller Ebene wird dieser Bezug in den Bildungszielen durch eine ex- plizite katholische Rahmung des Blicks auf religiöse Vielfalt gewährleistet, denn diese Ziele betonen die katholische Perspektive als Referenzrahmen für die Aus-

einandersetzung mit religiöser Vielfalt. Darüber hinaus wird den Lehrkräften angetragen, durch ihre eigene Person ein Zeugnis gelebten Glaubens im Unterricht sichtbar werden zu lassen, was aufgrund seines konfessionellen Charakters möglich ist.

Dieser Anspruch trifft auf eine Wirklichkeit, in der ein konfessionelles Bewusstsein der meisten Schülerinnen und Schüler kaum entwickelt ist und man sich fragen kann, ob sie überhaupt die Eigenlogik des religiösen Feldes verstehen. Gleichzeitig stellt religiöse Vielfalt in der Zusammensetzung der Lerngruppen eher die Regel denn die Ausnahme dar. Inwiefern die Lehrpersonen in einer solchen Situation religiöse Vielfalt zum Thema machen und sich selbst in ihrer spirituellen Perspektive ins Unterrichtsgeschehen einbringen, ist empirisch nicht eindeutig geklärt. Weder kann in diesen Hinsichten ein eindeutiger Befund rekonstruiert werden, noch sind die einzelnen Ergebnisse ohne Weiteres verallgemeinerbar. Der Umgang mit religiöser Vielfalt stellt somit ein noch zu beforschendes Desiderat des religionspädagogischen Diskurses dar.

Geht man ins Detail, beinhaltet die Frage nach dem Umgang mit religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht mindestens zwei Ebenen. Auf der einen Seite kann diese Frage wörtlich genommen werden, so dass sie sich auf das Unterrichtsgeschehen bezieht. Bei diesem Verständnis der Frage nach dem Umgang mit religiöser Vielfalt gilt es zu beachten, dass hierzu bereits eine weitgehend differenziert ausgearbeitete Didaktik vorliegt. Eine entsprechende Forschungsfrage muss somit nicht notwendig ausschließlich explorativ gestellt werden, sondern kann in evaluativer Absicht an den vorliegenden didaktischen Normen gemessen werden, wie auch in der vorliegenden Untersuchung. Dies führt zu folgender Forschungsfrage:

Wie sehr entspricht vorfindlicher Religionsunterricht dem Anspruch für einen sensiblen Umgang mit religiöser Vielfalt?

Auf der anderen Seite kann die Frage nach dem Umgang mit religiöser Vielfalt auch auf die Lehrperson hin fokussiert werden. Dieser kommt eine entscheidende Rolle für die Planung und Inszenierung von Religionsunterricht zu. Das, was die Lehrpersonen unter religiöser Vielfalt verstehen und welche Rolle sie dieser in ihrer pädagogischen Aktivität zuschreiben, könnte somit Auskunft darüber geben, wie mit religiöser Vielfalt im Unterricht umgegangen wird. Die entsprechende Forschungsfrage lautet:

Was verstehen Religionslehrpersonen unter religiöser Vielfalt und wie thematisieren sie diese in ihrer Wahrnehmung ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung?

Die vorliegende Studie stellt beide Fragen. Dabei ist sie sich bewusst, dass beide Fragestellungen innerhalb eines theoretischen Referenzrahmens beantwortet werden müssen, der in mindestens zweifacher Weise ambivalent erscheint. Bereits der Gegenstand besagter Vielfalt ist kaum eindeutig zu fassen, denn die Bedeutungen des Begriffs „Religion“ oszillieren zwischen institutionellen, spiri-

tuellen und weltanschaulichen Sinnbezügen. In der Folge stellt sich die Frage, ob man religiöse Vielfalt entlang der institutionellen Grenzen der etablierten Konfessionen und/oder Religionen untersucht, ob man sich an individuellen Glaubensgebäuden orientiert, oder ob man das studiert, was in den sozialen Interaktionen des Unterrichts als „Religion“ verstanden und wie mit diesen Kategorien umgegangen wird. Weiterhin bleibt die Divergenz der religionspädagogischen Diskussion gültig, ob man religiöse Vielfalt unter dem Begriff der Pluralität oder dem der Heterogenität in den Blick nimmt. Ein salomonisches Sowohl-als-auch scheint in dieser Konstellation kaum möglich, denn der Pluralitätsbegriff setzt Religion ins Verhältnis zu sich selbst, während der Heterogenitätsbegriff Religion als einen Identitätsmarker neben anderen Kategorien begreift.

Schließlich ereignet sich die Beantwortung beider Fragen innerhalb einer doppelten Rahmung, denn sie bezieht sich auf den konfessionellen Religionsunterricht. Nach innen zieht dessen konfessioneller Charakter ein besonderes Interesse an Positionalität, Standpunktfähigkeit und der Kompetenz, mit Perspektiven umzugehen, nach sich. Religion ist in diesem Kontext eben nicht nur ein kultureller Sachverhalt, sondern eine Überzeugung mit Wahrheitsanspruch. Nach außen geht es dem konfessionellen Religionsunterricht ferner nicht mehr primär darum, Schülerinnen und Schüler mit der eigenen Konfession vertraut zu machen, sondern sie im Sinne von religiöser Kompetenz dazu anzuregen, sich mit Religion aus verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen und begründet Standpunkte zu vertreten. Religion mit ihren Wahrheitsansprüchen ist somit nicht mehr eine klare Norm, sondern ein Bezugspunkt, mit dem es sich auseinanderzusetzen gilt. Konfessioneller Religionsunterricht intendiert demnach nicht eine konfessionelle Formatierung der Schülerinnen und Schüler, sondern bietet ihnen die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen aus einer konfessionellen Perspektive heraus an. Religiöses Lernen geschieht demnach nicht in der schlichten Übernahme einer heteronom bestimmten Perspektive, sondern unterliegt den Bedingungen der lernenden Subjekte. Insofern findet sich hier eine Spannung, wie sie in jedem Unterricht, der Bildungsplanvorgaben umsetzt, existiert: zwischen Subjektorientierung und der intentionalen Struktur des Faches muss vermittelt werden. Konfessionalität wird in der vorliegenden Studie somit als Perspektive beschrieben, die zugleich mit ihrer Rückbindung an die Kirche und ihrer Erdung in der Biographie der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler, wenn diese auch entsprechende Erfahrungen mitbringen, authentisch und lebendig werden kann.

Das ist auch der Grund, warum die Qualität des Religionsunterrichts sich nicht nur auf der inhaltlichen Ebene entscheidet, sondern auch die Beziehungsstrukturen und -qualitäten wichtig sind. Die Frage, was das Beste am Religionsunterricht sei, lässt sich nicht nur an der Strukturierung des Faches bemessen. Das entspricht dem Gegenstand des Faches. Religion ist nicht zuerst ein Thema, sondern Haltung und Praxis (Englert, 2019, 21–34). Das Unterrichts-

klima scheint somit für die Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt von besonderer Bedeutung zu sein. Wenn die Atmosphäre gut ist, kann die Erfahrung von Differenz, die jeglicher Vielfalt innewohnt, Lernen stimulieren.

Wie die vorliegende Studie mit diesen Ambivalenzen und Rahmungen des zu beforschenden Feldes umgeht, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

2. Design und Methode

2.1 Zentrale Konzepte und Fragestellung

Die vorliegende Studie untersucht den Umgang mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht. Angesichts der Zunahme religiöser Vielfalt im Alltag ist die Bedeutung eines heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts unbestritten (Aslan, 2017; Die Deutschen Bischöfe, 2016; Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2014). Bislang wenig untersucht wurde jedoch, wie der konfessionelle Religionsunterricht religiöse Vielfalt tatsächlich thematisiert und welche Lerngelegenheiten faktisch eröffnet werden, um einen kompetenten Umgang mit ihr auszubilden. Beiden Aspekten nimmt sich die vorliegende Studie an.

Sie wählt dabei insofern einen umfassenden Ansatz, als sie nicht nur das Geschehen im Religionsunterricht beobachtet und analysiert, sondern auch die Lehrpersonen zu ihrem Verständnis religiöser Heterogenität und ihrem didaktischen Ansatz im Umgang mit ihr befragt. Dieser umfassende Ansatz verdankt sich einer doppelten Einsicht. Erstens ist es gegenwärtiger bildungswissenschaftlicher Konsens, dass jeglicher Unterricht ein Angebots-Nutzungsgeschehen darstellt (Helmke, 2009; Seidel, 2014). Demnach arrangiert eine Lehrperson Lerngelegenheiten, die von den Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Lernaktivitäten genutzt werden, welche wiederum individuelle Lerneffekte stimulieren. Neben verschiedenen anderen Bedingungsfaktoren nennen die einschlägigen Modelle vor allem die Lehrperson als entscheidende Instanz, die mit ihrer fachlichen und didaktischen Kompetenz das Zusammenspiel zwischen Angebot und Nutzung im Unterrichtsgeschehen wesentlich prägt. Es ist die Lehrperson, die das Unterrichtsgeschehen plant und inszeniert. Um also das, was im Unterricht geschieht, besser verstehen zu können, wird in der vorliegenden Studie nicht nur Unterricht beobachtet (Teilprojekt B; s. u.), sondern es werden auch Lehrpersonen nach ihrem Verständnis religiöser Heterogenität und ihrem didaktischen Ansatz im Umgang mit ihr befragt (Teilprojekt A; s. u.).

Zweitens können sich beide Erhebungen in den Untersuchungsgegenständen, die sie analysieren, an dem orientieren, was die Angebots-Nutzungs-Modelle als Merkmale eines guten Unterrichts ausweisen (Helmke, 2009; Seidel, 2014). So ist das Zusammenspiel zwischen Lerngelegenheit (Angebot) und Lernaktivität (Nutzung) u. a. durch strukturelle und affektive Merkmale des Unterrichtsarrangements bedingt, die Lernen entweder befördern oder behindern. Die Art und Weise, wie der Unterricht verläuft sind für die Lernaktivitäten ebenso wichtig

wie die Atmosphäre, in der er stattfindet. Mit Blick auf die konkrete Lerngelegenheit erweisen sich die angebotenen Inhalte und die Kompetenzen, die im Unterrichtsarrangement angezielt werden, als zentrale Bedingungsfaktoren der Lernaktivität und des Lerneffekts. Es muss bei der vorliegenden Untersuchung somit auch um die materiale und kognitive Dimension des Umgangs mit religiöser Vielfalt gehen. Verdichtet man diese knappe Bilanz zu einem heuristischen Modell der vorliegenden Studie, unterscheidet sie in ihrer Analyse zwischen einer materialen, einer kognitiven, einer affektiven und einer strukturellen Dimension des Umgangs mit religiöser Vielfalt (vgl. Abb. 1).

Diese vier Dimensionen lassen sich weiter differenzieren (vgl. Abb. 3). Hinsichtlich der materialen Dimension hat Rudolf Englert in einem grundlegenden Beitrag vier Dimensionen religiöser Pluralität beschrieben (Englert, 2002). Als positionelle Differenzen bezeichnet er Unterschiede in den Überzeugungen der Menschen. Unterschiede in den weltanschaulichen Vollzügen nennt er stilistische Differenz. Darüber hinaus nennt er biographische und kontextuelle Differenzen als weitere Bedingungsfaktoren religiöser Vielfalt (s. o.). Die vorliegende Studie nimmt diese Unterscheidungen zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen der Art und Weise, wie religiöse Vielfalt in den Daten thematisiert wird, also der materialen Dimension in den Daten. Allerdings wird dabei davon ausgegangen, dass die materiale Dimension nicht nur über Differenzen thematisiert wird. Um auch Konstellationen zu erfassen, in denen keine Vielfalt zum Tragen kommt, werden im ersten Schritt positionelle, stilistische, biographische und kontextuelle Aspekte der Thematisierung von Religion erfasst. In dem Maß, in

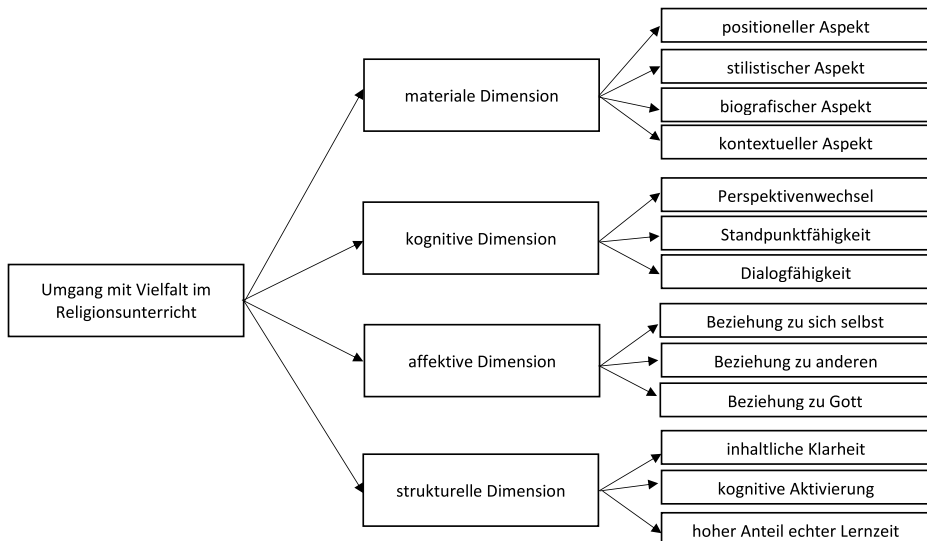


Abbildung 1: Das heuristische Modell der Untersuchung

dem Divergenzen in diesen Aspekten angetroffen werden, in dem Maß repräsentieren diese Aspekte Vielfalt.

Die kognitive Dimension kann im Sinn der religionspädagogischen Diskussion (s. o.) zu einem kompetenten Umgang mit religiöser Vielfalt in drei Aspekte unterteilt werden, nämlich die Befähigung zum Perspektivenwechsel, zur Ausbildung eines eigenen Standpunkts und zum Dialog (vgl. Abb. 3). Unter einer Perspektive wird hierbei ein jeglicher Zugang zu einem Thema verstanden, seien es die Wahrnehmungen, Gefühle oder Einstellungen einzelner Personen zu einem Thema oder die Ausdrucksformen, Symbole oder Erzählungen von Gemeinschaften. Aus einer Perspektive wird ein Standpunkt, sobald eine inhaltliche Äußerung einen Rückschluss auf die sich äßernde Person zulässt. Inhaltsmitteilung und Identifikation mit diesem Inhalt sind folglich in einem Standpunkt miteinander verwoben. Von einem Dialog wird dann gesprochen, wenn der Austausch zwischen mindestens zwei Personen so angelegt ist, dass es in ihm um „sinn- und orientierungsbildende Akte des Subjekts“ geht, in denen „die Bedeutung von Persönlichkeit und Beziehung für Interaktion betont“ wird (Knauth, 2015a, 73). Im Sinne der hier beschriebenen Kompetenz der Dialogfähigkeit stellt ein Dialog damit nicht nur ein Gespräch dar, sondern findet zwischen zwei Personen mit jeweils eigener Würde statt, die sich partnerschaftlich auf Augenhöhe begegnen.

Die Anwendung der drei Aspekte auf die Analyse von Unterricht und Äußerungen der Lehrkräfte orientiert sich dabei an einer grundlegenden Setzung jeglicher Kompetenzorientierung: Die Entwicklung von Kompetenzen folgt einer Taxonomie aufeinander aufbauender kognitiver Dispositionen (Schaper, 2009). Die vorliegende Studie orientiert sich hierzu an einer Taxonomie, die Sabine Campana (Campana, 2005) in Anlehnung an Robert Selman (Selman, 1984) und Tina Malti (2003) entwickelt hat. Campana unterscheidet die vier Niveaustufen der Perspektivenidentifikation, der Perspektivendifferenzierung, der Perspektivenübernahme und der Perspektivenkoordination. Übertragen auf die Standpunktfähigkeit entspricht dies den Niveaustufen der Standpunktbildung, Standpunktäußerung, Standpunktbe gründung, Standpunkteinordnung und Standpunktreflexion. Eine analoge Taxonomie für Dialogfähigkeit lässt sich im religionspädagogischen Diskurs nicht finden und auch in der Psychologie werden zwar unterschiedliche Formen des Dialogs unterschieden, nicht aber Stufen einer Dialogfähigkeit. Die vorliegende Studie kompensiert dieses Dilemma, indem sie Dialogfähigkeit als Konsequenz der Befähigung zu weiteren kognitiven Dispositionen begreift, die nicht direkt gemessen werden können. Vielmehr wird in den Daten danach gesucht, inwiefern ein Dialog im obigen Sinn angetroffen wird, sei es im Unterrichtsgeschehen oder in den Ausführungen der Lehrpersonen.

Die affektive Dimension repräsentiert das Beziehungsgeschehen im Unterricht. Mit ihr folgt die Studie der Einsicht, dass es eine Voraussetzung für die Entwicklung von Pluralitätsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern ist, dass sie den Unterricht als einen „safe space“ empfinden (Gross & Rutland, 2016; Os-

beck et al., 2017). Ein solcher „safe space“ erstreckt sich nach Reinhold Boschki (Boschki, 2003, 331–405) im konfessionellen Religionsunterricht entlang von fünf Beziehungskonstellationen: der Beziehung zu sich selbst, zu den Mitschülerinnen und Mitschülern, zum verhandelten Gegenstand, zur Zeit und zu Gott. Insofern die Beziehung zum verhandelten Gegenstand und zurzeit in aktuellen bildungswissenschaftlichen Untersuchungen ein zentrales Thema der Strukturierung von Unterricht ist, welche im heuristischen Modell eine eigene Dimension darstellt, werden in der vorliegenden Studie als Aspekte der affektiven Dimension die Beziehung zu sich selbst, die Beziehung zu den anderen und die Beziehung zu Gott erfasst (vgl. Abb. 3). Bei der Beziehung zu sich selbst geht es um die Reflexion des eigenen Selbstverhältnisses der Schülerinnen und Schüler. Die Beziehung zu anderen verweist darauf, dass der Unterricht maßgeblich durch das Beziehungsgefüge der Anwesenden geprägt wird und misst die Qualität dieses Gefüges. Bei der Beziehung zu Gott steht schließlich der Grad im Fokus der Untersuchung, gemäß dem der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler stimuliert, ein Verhältnis zu Gott bzw. zu einer transzendenten Wirklichkeit zu entwickeln und zu reflektieren.

Die strukturelle Dimension bezieht sich auf die Organisation des Religionsunterrichts (vgl. Abb. 3). Aus theoretischer Perspektive ist die Analyse der strukturellen Dimension notwendig, da ein schlecht organisierter Religionsunterricht nicht wirkt, selbst wenn er in kognitiver und affektiver Dimension Lerngelegenheiten öffnet. Nach Andreas Helmke (Helmke, 2009) sind zentrale Kennzeichen eines guten Unterrichts die inhaltliche Klarheit des Unterrichtsarrangements, die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler und ein hoher Anteil echter Lernzeit. Inhaltliche Klarheit drückt sich z. B. in einer kohärenten und logisch nachvollziehbaren Darstellung der verhandelten Sachverhalte, prägnanter Sprache der Lehrperson und einem systematisch geordneten Stundenaufbau aus. Kognitive Aktivierung beschreibt, inwieweit der Unterricht so angelegt ist, dass er die Schülerinnen und Schüler stimuliert, sich kognitiv mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. Ein hoher Anteil echter Lernzeit zeichnet sich durch ein hohes Maß an genutzter Unterrichtszeit für fachliche Themen, eine störungsfreie Unterrichtsatmosphäre sowie Schülerengagement und einen Lebensweltbezug aus.

Dieses heuristische Konzept definiert den Erkenntnisrahmen der vorliegenden Studie und erlaubt die Formulierung konkreter Forschungsfragen. Bei dieser Formulierung ist zu beachten, dass sich die Studie in zwei Teilprojekte gliedert. Teilprojekt A bezieht sich auf die Subjektiven Theorien von Religionslehrpersonen zum Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht. Unter einer Subjektiven Theorie werden dabei „die Kognitionen der Selbst- und Weltsicht [...] als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur [verstanden], das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (Groeben & Scheele,

1988, 22). Insofern wird davon ausgegangen, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer als Expertinnen und Experten ihres Faches darüber Auskunft geben können, was sie unter religiöser Vielfalt verstehen, welche Bedeutung sie ihr für die Planung und Durchführung ihres eigenen Religionsunterrichts zuschreiben und auf welche Konzepte und Methoden sie für einen angemessenen Umgang mit ihr zurückgreifen. Entsprechend lautet die Fragestellung von Teilprojekt A:

Was verstehen Religionslehrpersonen unter religiöser Vielfalt (materiale Dimension) und wie thematisieren sie diese in ihrer Wahrnehmung ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung entlang ...

- ... der kognitiven Dimension, d. h. welche Rolle weisen sie der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem eigenen Standpunkt, der Einübung von Perspektivenwechsel und der Fähigkeit, mit anderen in einen Dialog zu treten, zu?*
- ... der affektiven Dimension, d. h. inwiefern räumen sie den Lernenden ein, eine Beziehung zu sich selbst, zu den anderen Lernenden und zu Gott eingehen zu können.*
- ... der strukturellen Dimension, d. h. wie gehen sie mit etablierten Qualitätsstandards der inhaltlichen Klarheit, der kognitiven Aktivierung und eines hohen Anteils echter Lernzeit um?*

Teilprojekt B rekonstruiert den Umgang mit religiöser Vielfalt anhand videographierter Religionsunterrichtsstunden. Mittels empirischer Indikatoren wird in den Daten untersucht, inwieweit die von der Religionspädagogik formulierten Ansprüche eines angemessenen Umgangs mit religiöser Heterogenität im vorfindlichen Religionsunterricht verwirklicht werden. Es geht somit der folgenden Forschungsfrage nach:

Wie sehr entspricht vorfindlicher Religionsunterricht dem Anspruch für einen sensiblen Umgang mit religiöser Vielfalt entlang ...

- ... der materialen Dimension, d. h. wie wird religiöse Vielfalt in positioneller, stilistischer, biographischer und kontextueller Hinsicht thematisiert?*
- ... der kognitiven Dimension, d. h. inwiefern ist er so angelegt, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem eigenen Standpunkt auseinandersetzen, den Perspektivenwechsel einüben und in den Dialog mit anderen eintreten?*
- ... der affektiven Dimension, d. h. inwiefern ist er so angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler eine gute Beziehung zu sich selbst, zu den anderen Lernenden und zu Gott eingehen können?*
- ... der strukturellen Dimension, d. h. inwiefern entspricht er den etablierten Qualitätsstandards inhaltlicher Klarheit, kognitiver Aktivierung und eines hohen Anteils an echter Lernzeit?*

Im Projekt wird schließlich angenommen, dass es eine gewisse Beziehung zwischen den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen zum Umgang mit religiöser Vielfalt einerseits und ihrem tatsächlichen Umgang mit dieser Vielfalt im vorfindlichen Religionsunterricht andererseits gibt. Da sich konkreter Unterricht stets auch den situativen Bedingungen verdankt, wird ein entsprechendes Beziehungsgefüge weniger auf der Ebene der einzelnen Lehrkräfte angenommen, sondern im Gesamt der Befunde beider Analyseperspektiven. Wenn sich demnach in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen über alle Befragte hinweg ein gewisser Tenor im Umgang mit religiöser Vielfalt abzeichnet, sollte sich dieser Tenor auch im konkreten Religionsunterricht niederschlagen, wobei es auch hier um den Tenor über alle Stunden hinweg geht und nicht um das Gefüge innerhalb einer Stunde. Insofern ein solches Beziehungsgefüge auf allen vier untersuchten Dimensionen vorliegen kann, lautet die entsprechende Forschungsfrage:

Welche charakteristischen Familienähnlichkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen zum Umgang mit religiöser Vielfalt und ihrem faktischen Umgang mit dieser Vielfalt in ihrem Religionsunterricht entlang ...

- ... der materialen Dimension, d. h. den Kategorien, entlang derer religiöse Vielfalt thematisiert wird?*
- ... der kognitiven Dimension, d. h. hinsichtlich von Standpunktfähigkeit, der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und von Dialogfähigkeit?*
- ... der affektiven Dimension, d. h. der Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst, zu den anderen in der Lerngruppe und zu Gott?*
- ... der strukturellen Dimension, d. h. hinsichtlich etablierten Qualitätsstandards wie inhaltlicher Klarheit, kognitiver Aktivierung und eines hohen Anteils an echter Lernzeit?*

2.2 Datenerhebung

Entsprechend der beiden Teilprojekte wurde zur Untersuchung der Fragestellungen ein zweifacher empirischer Zugang gewählt. Es wird zunächst die Datenerhebung in Teilprojekt A anhand von problemzentrierten Leitfadenterviews dargestellt (2.2.1.). Anschließend wird die Datenerhebung in Teilprojekt B als direkte Beobachtung mittels Unterrichtsvideographien erläutert (2.2.2.).

2.2.1 Das problemzentrierte Interview (Teilprojekt A)

Für die Erhebung der subjektiven Theorien der Religionslehrpersonen wurde das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel (Witzel, 2000) herangezogen.

„Das PZI ist ein diskursiv-dialogisches Verfahren, das die Befragten als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen begreift, die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Interviewer-Aussagen wahrnehmen können. Um seinen eigenen Erkenntnisfortschritt zu optimieren, kombiniert der Interviewer das Zuhören mit Nachfragen“ (Witzel 2000, o. S.).

Es wahrt die für qualitative Sozialforschung typische Offenheit für die Rationalität der Befragten, berücksichtigt aber gleichzeitig das theoretische Vorwissen und Erkenntnisinteresse der Forschenden. Im problemzentrierten Interview haben die Befragten die Gelegenheit, die verhandelte Sache gemäß Ihrer eigenen Wahrnehmung auszudrücken und inhaltlich zu entwickeln. Die einschlägigen Fragestellungen der interviewenden Person stimulieren lediglich das Nachdenken, geben aber keine Antwortrichtung vor. Zusätzlich hört die interviewende Person aktiv zu, unterstützt somit die Befragten non-verbal und durch entsprechende verbale Rückmeldungen in ihrer erzählerischen Autonomie. Gleichzeitig bleibt sich die interviewende Person des Sachverhalts bewusst, den es im Interview zu klären gilt. Im Idealfall sprechen die Befragten alle relevanten Aspekte von sich aus an. Sollte dies aber nicht der Fall sein, erlaubt es das problemzentrierte Interview, entsprechende Nachfragen durch die interviewende Person einzuspielen. Als Gedächtnisstütze dient hierzu in der Regel ein Leitfaden, der die für die verhandelte Sache relevanten Aspekte auflistet und Formulierungsvorschläge für einschlägige Fragen zur Verfügung stellt.

Im vorliegenden Projekt wurden die problemzentrierten Interviews als Leitfadeninterview mit narrativem Einstieg durchgeführt (Döring & Bortz, 2016, 289). Zum Einstieg wurden die Lehrpersonen gebeten, von einem Ereignis aus ihrem eigenen Unterricht zu berichten, in dem religiöse Heterogenität eine große Rolle gespielt hat. Der im Leitfaden wörtlich vorformulierte Erzählimpuls lautete folgendermaßen:

„Wenn Sie mal an Ihren Religionsunterricht in den letzten Wochen zurückdenken, da gab es sicherlich die eine oder andere Situation, wo das Thema ‚religiöse Heterogenität‘ eine bedeutende Rolle gespielt hat. Erzählen Sie mir von solch einer Situation.“

Dieser Einstieg erlaubt es den Befragten, ihre eigene Perspektive auf religiöse Heterogenität gemäß der ihnen individuell als schlüssig erscheinenden Logik zu entwickeln. Sie können frei entscheiden, welche Situation sie als geeignetes Beispiel für religiöse Heterogenität im Unterricht erachten, können bestimmen, was sie wie von dieser Situation erzählen und damit ihr individuelles Verständnis von religiöser Heterogenität zur Kenntnis geben. Gleichzeitig ist mit dem Impuls das Thema der religiösen Heterogenität gesetzt und die Befragten legen durch die Wahl der Situation und deren erzählerischer Ausgestaltung die grundlegende Kontur des Interviews fest. Die Aufgabe der interviewenden Person in diesem

Erzählteil ist es, die Befragten zum Erzählen zu ermuntern und ggf. detailliertere Erzählungen zu stimulieren.

An den Erzählteil schließen immanente Nachfragen an, die auf das Erzählte Bezug nehmen und dessen Bedeutungen klarer herausarbeiten. Hier geht es darum, fehlende Informationen zu ergänzen, offene Erzählenden zu vervollständigen, mögliche Kontexte der Erzählung zu klären und Aspekte nachzureichen, die den Befragten erst in der Reflexion ihrer Erzählung bewusstwerden. Im Kern entfaltet der Teil immanenter Nachfragen somit die Erzählung, ohne dass deren thematischer Rahmen durch die interviewende Person geweitet wird. Solche Weitungen durch die interviewende Person sind im Sinn der qualitativen Erkenntnislogik dagegen erlaubt und werden von der interviewenden Person ggf. durch Nachfragen weiter geklärt.

Die im Sinn des Erkenntnisinteresses noch fehlenden Aspekte werden im letzten Teil des Interviews, dem exmanenten Teil, besprochen. Hier werden die Fragen aus dem Leitfaden eingespielt, welche durch die Erzählung noch nicht berührt worden sind. Wie oben bereits erwähnt, beinhalten die Leitfragen die verschiedenen Aspekte der Fragestellung und stellen sicher, dass keine Aspekte und Dimensionen des heuristischen Konzepts im Interview übersehen werden. Um der Offenheit des Verfahrens gerecht zu werden, wurde auf die exakte Ausformulierung konkreter Fragen verzichtet und nur in Stichworten skizziert, worauf sich die einzelnen Aspekte und Dimensionen beziehen. Diese Dimensionen wurden im Interview durch die interviewende Person situativ und kommunikativ stimmig ins Gespräch eingespielt.

Um der Arbeitswirklichkeit der Lehrpersonen gerecht zu werden, wurde der Leitfaden nicht entlang der im obigen heuristischen Konzept entfaltenen Dimensionen und Aspekte organisiert, sondern diese Dimensionen und Aspekte wurden in die unterrichtsbezogenen Alltagstätigkeiten eingebunden. In diesem Sinn gliederte sich der Interviewleitfaden in die Bereiche (i) Einleitung des Interviews, (ii) Erzählphase, (iii) Verständnis religiöser Heterogenität, (iv) Verhältnis Heterogenität und Konfessionalität, (v) Rolle religiöser Heterogenität in der Unterrichtsplanung und (vi) Rolle religiöser Heterogenität in der Unterrichtsgestaltung. Die Bereiche (iii) und (iv) adressieren dabei relativ direkt die materiale Dimension des Erkenntnisinteresses, während die kognitive, affektive und strukturelle Dimension – sofern sie nicht bereits in (ii) ausführlich erzählerisch adressiert wurden, in den Bereichen (v) und (vi) zum Tragen kommen. Exemplarisch seien hier zwei Fragen genannt, die sich auf die strukturelle Dimension beziehen:

Bereich v: Welche Methode und welche Sozialformen erachten Sie für die Behandlung religiöser Vielfalt als sinnvoll?

Bereich vi: Wie lassen sich Ihre SchülerInnen zu einer Auseinandersetzung mit religiöser Heterogenität aktivieren?

Exemplarisch für Fragen zur affektiven Dimension des Bereichs (v) sind:

Bereich v: Welche Rolle spielt in ihrer Unterrichtsvorbereitung die religiöse Zusammensetzung ihrer Lerngruppe?

Bereich vi: Wie gehen Sie im Hinblick darauf mit Störungen in Ihrem Religionsunterricht um, die möglicherweise auch durch religiöse Heterogenität entstehen können?

Den Ort des Interviews konnten die Befragten selbst bestimmen. In der Regel hat es in der Schule stattgefunden, an der sie Religion erteilen, in wenigen Fällen auch in der Privatwohnung. Ein Café oder einen anderen öffentlichen Ort hat niemand vorgeschlagen. Das Interview wurde durch die Projektmitarbeiterin in Siegen und den Mitarbeiter in Tübingen geführt, per Diktiergerät aufgenommen und im Anschluss durch studentische Hilfskräfte transkribiert. Da in der Auswertung der Interviews inhaltsanalytisch gearbeitet wurde (s. u.), kamen keine differenzierten Transkriptionssysteme zum Einsatz.

Von den geplanten 24 Interviews konnten 22 im Schuljahr 2018/19 durchgeführt werden. Ein Interview musste aus privaten Gründen erst verschoben und schließlich aufgegeben werden. Ein weiteres Interview, das ursprünglich im Anschluss an das zweite Unterrichtsvideo vereinbart wurde, konnte aus organisatorischen Gründen zum vereinbarten Zeitpunkt nicht stattfinden. Auf die weiteren Terminvorschläge reagierte die Lehrperson nicht mehr. Die Länge der Interviews variiert zwischen 21 Minuten und 90 Minuten.

2.2.2 Die Videostudie (Teilprojekt B)

Die Rekonstruktion des Umgangs mit religiöser Vielfalt im realen Unterricht bedarf eines empirischen Zugangs, dessen Daten das Unterrichtsgeschehen unmittelbar repräsentieren. Für das Teilprojekt B wurde deshalb als Zugriff zum Feld die Videographie gewählt, da es sich bei ihr um einen wirkungsvollen empirischen Zugang zu Interaktionen im Klassenzimmer handelt (Riegel, 2018b) und sie daher in der Fachdidaktik mittlerweile breit rezipiert wird (Riegel & Macha, 2013; Seidel & Thiel, 2017).

Als Vorteile der Videoanalyse werden genannt (Pauli & Reusser, 2006): Erstens stellen Videos digitale Daten dar und sind daher einfach zu handhaben und zu verwalten. Sie können sowohl online als auch offline gespeichert, wiederholt abgespielt, für Analysezwecke geteilt und sowohl nach Zeit- als auch nach Ereignisstichproben strukturiert werden. Mit Hilfe neuester Technologien ist die Videoanalyse zu einer kostengünstigen empirischen Methode geworden, die einfach anzuwenden ist. Zweitens bieten Videos eine weitgehend ganzheitliche und tatsächliche Darstellung der Interaktion im Klassenzimmer. Sie enthalten ein breites Spektrum an Informationen, darunter Stimmen, Gesten, räumliche Beziehungen, Unterrichtsmaterial usw. Darüber hinaus zeigen Videos echte Interak-

tion, wie sie tatsächlich im Klassenzimmer stattfindet. Die Videoanalyse ermöglicht einen umfassenden Einblick in die Interaktion im Klassenzimmer. Drittens erlaubt der Reichtum an Informationen, die von Unterrichtsvideos bereitgestellt werden, die Anwendung komplexer analytischer Konzepte. Die Videoanalyse ist nicht auf sichtbare Merkmale des Lehrens und Lernens beschränkt, sondern kann auch latente Konzepte wie Problemlösung oder Choreografien des Unterrichts analysieren. Viertens kann die Analyse von Unterrichtsvideos sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwenden. Man kann bestimmte Merkmale des Unterrichts zählen und eine dichte Beschreibung eines bestimmten Prozesses im Klassenzimmer nach Geertz durchführen. Darüber hinaus kann der Mixed-Methods-Ansatz auch auf Videos angewendet werden. Dadurch lässt sich die Videoanalyse gut an die jeweiligen Ziele eines Forschungsprojekts anpassen. Fünftens erleichtern Videos die Entwicklung neuer Analyseinstrumente. Da Videos unbegrenzt oft abgespielt werden können, kann man sich einen Videoclip immer wieder ansehen, um eine Reihe neuer Indikatoren zu testen und zu validieren, die zur Beschreibung eines komplexen Phänomens des Lehrens oder Lernens verwendet werden. Sechstens stellen Videos die Interaktion im Klassenzimmer objektiv dar. Videos enthalten kein inhärentes theoretisches Modell. Daher können Videos nach unterschiedlichen theoretischen Hintergründen analysiert werden. Selbst nach einigen Jahren, wenn sich die Grundmodelle des theoretischen Diskurses möglicherweise geändert haben, kann die auf Video aufgezeichnete Interaktion im Klassenzimmer gemäß den aktuellen theoretischen Modellen erneut analysiert werden.

Diesen Vorteilen stehen allerdings auch einigen Grenzen gegenüber (Petko et al., 2003). Erstens bedarf es eines gewissen Aufwands, um das Geschehen im Klassenzimmer auf Video aufzunehmen. Man muss die Lehrperson überzeugen, an der Forschung teilzunehmen, Genehmigungen einholen, ein detailliertes Kameraskript schreiben, die Ausrüstung installieren usw. Bei der Aufnahme des Videos müssen Herausforderungen wie die Auswahl der Analysesoftware, die Einstellung von Bewertern (die Studierende sein können, aber in vielen Fällen über ein gewisses Maß an Fachwissen verfügen müssen) und andere logistische Probleme berücksichtigt werden. Insgesamt ist die Videoanalyse immer noch eine aufwendige Methode. Zweitens stellen Videos kein umfassendes Bild der Interaktion im Klassenzimmer dar. Obwohl der erste Eindruck ganzheitlich und aktuell ist, sind Videos immer ein „Artefakt“. Das Bild wird durch die Position der Kamera, ihren Winkel und ihre Einstellungen sowie die Qualität des Tons beeinflusst. In den meisten Fällen sind einige Bereiche des Klassenzimmers nicht im Blickfeld der Kamera. Darüber hinaus erfassen Klassenzimmervideos die Atmosphäre im Klassenzimmer nicht vollständig. Drittens kann die Anwesenheit der Kamera die Interaktion im Klassenzimmer stören. Sowohl die Lehrkraft als auch die Schülerinnen und Schüler verhalten sich möglicherweise nicht so, wie sie es normalerweise tun würden, wenn sie sich der Kamera be-

wusst sind. Viertens wird die Videodokumentation von Datenschutzproblemen begleitet. Jede empirische Forschungsanstrengung muss die Vertraulichkeit der Identität der Probanden gewährleisten. In Unterrichtsvideos sind die Lehrperson und viele Schülerinnen und Schüler gut sichtbar und könnten möglicherweise leicht identifiziert werden. Folglich erfordert die Videoanalyse die Einhaltung einer strengen Datenschutzrichtlinie. Schließlich gibt es normalerweise keine Möglichkeit, Unterrichtsvideos aufzunehmen, ohne vorher die Erlaubnis einer Behörde einzuholen. Oft ist es aufgrund von Datenschutzproblemen schwierig, eine solche Genehmigung zu erhalten. In den meisten Fällen reicht es nicht aus, die Erlaubnis einer höheren Instanz einzuholen; zusätzlich benötigt man die Erlaubnis der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler. In manchen Fällen muss auch die Schulleitung informiert werden. Alles in allem ist das Genehmigungsverfahren ein ebenso sensibles Thema wie das der Privatsphäre.

Im Rahmen der vorliegenden Studie konnten die Herausforderungen einer Videostudie bewältigt werden, sodass dieser Zugang zum Feld gewählt wurde. Dabei orientierte sich die Datenerhebung am Standardsetup dieser Erhebungsform (Seidel et al., 2005). Es kamen zwei Kameras zum Einsatz, denn die Aufnahmen erfolgten über eine Lehrerkamera im rückwärtigen Teil des Klassenraums und eine Schülerkamera, die in einer vorderen Ecke des Raums platziert war. Zwei Hochleistungsmikrophone besorgten die Tonaufnahmen. Dabei war ein Stabmikrofon auf die Lehrperson gerichtet und ein Kugelmikrofon auf die Gespräche im Raum. Die Kombination beider Videos und beider Tonspuren ermöglicht eine präzise Rekonstruktion des Unterrichtsprozesses, solange er im Plenum abläuft. Einzel- und Gruppenarbeiten lassen sich durch dieses Aufnahmesetting dagegen nur bedingt erfassen. Die Nutzung von Handkameras, die auch diese Arbeitsprozesse dokumentieren könnten, wurde kurz erwogen, auf Wunsch der Lehrpersonen jedoch unterlassen, da diese als zu invasiv erachtet wurden.

Das technische Equipment wurde im Vorfeld der aufzuzeichnenden Religionsstunde durch die Projektmitarbeiterin und den Projektmitarbeiter installiert, wobei dem Tübinger Mitarbeiter eine studentische Hilfskraft zur Hand ging. Alle Geräte wurden vor Stundenbeginn an- und nach Beendigung der Stunde durch die Lehrperson wieder ausgeschaltet. Alle Beteiligten waren über dieses Verfahren informiert. Während der Stunden kontrollierten die Mitarbeitenden ab und an, ob die Technik noch einwandfrei läuft. Ansonsten notierten sie stichwortartig den Unterrichtsverlauf und fertigten Feldnotizen an. Im Anschluss an die Aufnahmen wurden die Bild- und Tonspuren so kompiliert, dass die Bilder der Lehrerkamera mit dem Ton des Stabmikrophons und die Bilder der Schülerkamera mit dem Ton des Kugelmikrophons kombiniert wurden. Auf diese Weise entstanden zwei Videos der Religionsstunde, die das Geschehen aus unterschiedlichen Perspektiven dokumentieren.

Von den geplanten 48 Stunden konnten im Schuljahr 2018/19 42 Stunden per Video dokumentiert werden. In einem Fall musste das zweite Video krankheits-

bedingt abgesagt werden, in den restlichen Fällen standen schulorganisatorische Gründe einer zweiten Aufnahme im Wege. Im Sinn des gegenseitigen Vertrauens, das den Lehrpersonen hinsichtlich der Unterrichtsvideos versprochen war, wurde hier darauf verzichtet, die betreffenden Personen zu sehr zu bedrängen.

2.2.3 Datenschutzrechtliche Bestimmungen

Zur Gewährleistung des Datenschutzes wurde in einem ersten Schritt ein detaillierter Datenschutzplan erstellt, der im Kern die Datenerhebung, -aufarbeitung und -analyse mit den im Projekt beschäftigten Personen in Beziehung setzt. So wurde z. B. verfügt, dass die Daten zu jeder Zeit nur einem eng umrissenen, nachvollziehbaren Personenkreis zugänglich sind. Insbesondere für die Unterrichtsvideos ist dies relevant, weil Anonymisierungen hier auf Grenzen stoßen: Man kann im Video selbst weder Menschen unsichtbar noch im Unterrichtsgespräch fallende Namen anonym machen.

Auf der Grundlage des Datenschutzplans konnten in einem zweiten Schritt die behördlichen Genehmigungen eingeholt werden. In Baden-Württemberg bedeutete dies eine Genehmigung durch das Kultusministerium, in Nordrhein-Westfalen durch die Schulkonferenzen der beteiligten Schulen.

Lagen die Genehmigungen vor, konnten die Einverständniserklärungen aller am Sample Beteiligten eingeholt werden. Die Erhebungen fanden unter Zustimmung von allen befragten und gefilmten Lehrkräften statt. Schülerinnen und Schüler, die nicht volljährig waren, mussten durch Erziehungsberechtigte ein schriftliches Einverständnis vorlegen, volljährige Jugendliche konnten ihr Einverständnis selbst schriftlich erklären. In Baden-Württemberg erteilten zusätzlich die Schulleitungen eine entsprechende Erhebungsgenehmigung. Schülerinnen und Schüler, von denen keine Erklärung vorlag, wurden so gesetzt, dass sie nicht im Bild zu sehen waren.

Die Datenaufbereitung stellt den nächsten Schritt des Datenschutzplanes dar. Die Video- und Interviewdaten wurden auf gesonderten Datenträgern gespeichert, die nur denjenigen Personen zugänglich sind, die zur Forschungsgruppe gehören und mit der Analyse betraut waren. Außerdem wurde eine Anonymisierung der Interviews in den Transkripten sofort vorgenommen. Orts- sowie schülerspezifische Aussagen wurden durch „XX“ ersetzt.

2.3 Datenanalyse

Die Analyse der erhobenen Daten erfolgte im Teilprojekt A anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse der problemzentrierten Interviews (2.3.1.). Im Teilprojekt B wurden die Unterrichtsvideographien nach dafür entwickelten Manualen zu-

nächst geratet und anschließend analysiert (2.3.2.). Beide Analysen werden im Folgenden nacheinander beschrieben.

2.3.1 Die qualitative Inhaltsanalyse (Teilprojekt A)

Die problemzentrierten Interviews der Stichprobe wurden im Anschluss an die Datenerhebung transkribiert, anonymisiert und in einem mehrstufigen Verfahren einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000) nach der formal-strukturierenden Version (Schreier, 2015) unterzogen. Das Ziel dieser Version ist es, „m Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben [...]. Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems; die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems expliziert“ (Schreier, 2015, Abs. 8). Die formal-strukturierende Variante stellt damit die Urform der qualitativen Inhaltsanalyse dar. Ihr idealtypisches Vorgehen besteht im (i) Kennenlernen des Materials, (ii) Ableiten von Oberkategorien aus der Fragestellung, (iii) Bestimmen von einschlägigen Stellen im Material, (iv) Entwickeln von Unterkategorien und Kategoriendefinitionen, (v) Erproben dieser Definitionen am Material, (vi) im Anpassen des Kategorienschemas und (vii) Durchkodieren des gesamten Materials. Hierbei durchdringen sich deduktive – z.B. (ii) – und induktive – z.B. (vi) – Analyselogiken, womit diese Version der qualitativen Inhaltsanalyse der Erhebungslogik des problemzentrierten Interviews gerecht wird. Dass das idealtypische Vorgehen mehrmals durchlaufen werden kann, entspricht dem iterativen Charakter jeglicher qualitativen Analysestrategie.

In der vorliegenden Studie wurde dieses Verfahren leicht abgewandelt. So wurde zuerst das gesamte Interviewmaterial in Segmente gegliedert, wobei jedes Segment für eine in sich geschlossene Sinneinheit steht. Eine solche Einheit kann die gesamte Erzählung zu Beginn des Interviews darstellen, in den meisten Fällen handelt es sich aber um kurze Sequenzen aus einem oder zwei Sätzen. In der Regel steht eine Sinneinheit für ein Thema, das in ihr zum Ausdruck kommt, kann aber auch eine Frage-Antwort-Sequenz umfassen, wenn sich erst in dieser Kombination die Bedeutung einer Aussage erschließt. Insgesamt wurden 2241 Segmente identifiziert. Mit der Identifikation dieser Segmente war gleichzeitig das Kennenlernen des Materials (i) gegeben.

Die Schritte (ii) bis (iv) wurden genutzt, um detaillierte Codiermanuale für jede konzeptuelle Perspektive aus dem heuristischen Modell (vgl. Abb. 1) zu entwickeln. Diese Manuale bestanden im Wesentlichen aus den drei Spalten „Definition“, „Indikatoren“ und „Ankerbeispiele“. In der Spalte „Definition“ wurde die jeweilige Kategorie präzise beschrieben und angegeben, unter welchen Bedingungen ein Segment dieser Kategorie zugeordnet wird. Ferner wurden in

dieser Spalte ggf. auch Dimensionen der Kategorie ausgeführt. Das folgende Beispiel stammt aus dem Codiermanual zur kognitiven Dimension und definiert die Kategorie „Standpunktfähigkeit“:

„Dieses Merkmal beschreibt die Fähigkeit, eine eigene Position bzw. Perspektive in religiösen, weltanschaulichen und ethischen Fragen auszubilden (SPF1), anderen gegenüber zur Kenntnis zu geben (SPF2) und argumentativ vertreten zu können (SPF3). Standpunktfähigkeit liegt vor, wenn sich die interviewte Person explizit über „Standpunktfähigkeit“ oder ein inhaltlich äquivalentes Konzept äußert oder Unterrichtspraxis oder Unterrichtsplanung im Sinne der obigen Definition beschrieben wird, ohne den Begriff der Standpunktfähigkeit oder einen äquivalenten Begriff explizit zu verwenden.

Standpunktfähigkeit wird auch dann codiert, wenn sich die interviewte Person über das Fehlen von Standpunktfähigkeit äußert oder Unterrichtspraxis beschrieben wird, in der das Fehlen von Standpunktfähigkeit deutlich wird (SPF0).

Der Code ist unterteilt in die Dimensionen R (Bezug: eine reale Situation oder Gegebenheit), T (Bezug: eine Theorie) und Z (Bezug: eine Zielkategorie).“

Im ersten Abschnitt wird Standpunktfähigkeit definiert, wobei die oben beschriebene Kompetenzniveaulogik berücksichtigt wird. Von den Lehrpersonen wird demnach erwartet, dass sie Aussagen zur Standpunktfähigkeit machen, die einem der drei beschriebenen Niveaus zugeordnet werden kann. Es folgen zwei Bemerkungen zur Zuordnung dieser Kategorie, mit dem Ziel, die im Material denkbaren Ausdrucksformen umfänglich zu erfassen. Der letzte Abschnitt definiert drei Dimensionen, entlang der sich die Befragten in den Interviews zur Standpunktfähigkeit äußern dürften, nämlich als Bericht über ein erlebtes Geschehen, als Äußerung über das theoretische Konstrukt der Standpunktfähigkeit oder über die Standpunktfähigkeit als Zielperspektive des Religionsunterrichts.

In der Spalte „Indikatoren“ wurden sprachliche Merkmale gelistet, die auf ein Vorliegen der entsprechenden Kategorie hindeuten. Für die Variable Standpunktfähigkeit der kognitiven Dimension bestand ein solcher Indikator z. B. aus Operatoren, die auf einen Standpunkt hinweisen, wie etwa „darstellen“, „begründen“, „argumentieren“ und „behaupten“, aber auch aus der Angabe konkreter Fälle, wie die folgende Liste zeigt.

Substantive, die auf einen Standpunkt hinweisen (z.B. Position, Meinung, Urteil, Einstellung, Überzeugung, Ansicht, Behauptung, Glaube, Argument etc.)

Verben, die auf einen Standpunkt hinweisen (z. B. darstellen, begründen, argumentieren, behaupten, etc.)

Adjektive, die auf einen Standpunkt hinweisen (z.B. gefestigt, stark, sicher, überzeugt, desinteressiert, etc.)

Vermutung, Annahme, Ahnung der LP bezüglich des Standpunktes der SuS (v. a. bezogen auf SPF 1)

Wiedergabe von indirekten oder direkten SuS-Zitaten durch LP

LP sagt, dass SuS auf Fragen reagieren.

LP sagt, dass SuS sich zu religiösen Praktiken und Ausdrucksformen bekennen.

LP sagt, dass SuS über Formen des gelebten Glaubens berichten.

LP sagt, dass SuS Interesse oder Desinteresse äußern.

Darüber hinaus enthielt jedes Manual ein „Ankerbeispiel“, in dem sich die entsprechende Variable typischerweise erkennen lässt. Das folgende Zitat ist das Ankerbeispiel für Standpunktfähigkeit:

„Also ich kann mich an einen Fall erinnern, da ging es um Moralthologie und das ging so Richtung, ich glaube, es ging am Ende um Euthanasie, also um Selbsttötung, glaube ich, so die Richtung. Da hat sich dann ein Schüler [...] sehr stark auch für die katholische Position stark gemacht. Wir hatten einen Muslimen in der Lerngruppe, der war auch für diese Position“ (SIE_001_S53)

Das Sigel am Ende des Zitats verweist auf den Fundort des Beispiels im Material.

Die genannten Beispiele stellen schon das Ende des Anpassungsprozesses der Codiermanuale dar, wie sie im idealtypischen Verfahren in den Schritten (v) und (vi) vorgesehen ist. Im Fall des Manuals zur Standpunktfähigkeit bedurfte es vier solcher Anpassungen, bis von einem definitiven Manual gesprochen werden konnte. So wurden die drei Dimensionen „erlebtes Geschehen“, „theoretisches Konstrukt“ und „Zielperspektive“ erst in der Auseinandersetzung mit dem Material gewonnen, weil bei der probeweisen Kategorisierung deutlich wurde, dass eine solche Unterscheidung die Aussagen der Lehrpersonen differenzierter wiedergibt.

Das Kodieren des gesamten Materials (vii) wurde jeweils von der Person übernommen, die die Interviews nicht geführt hat. Die Tübinger Interviews wurden also in Siegen und die Siegener Interviews in Tübingen kodiert. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass sich Vorverständnisse, die das Interview geleitet haben mögen, nicht auch in die Kodierung eintragen. Die Kodierungen erfolgten in der Software MAXQDA. Das kodierte Material wurde von der jeweils anderen Person gegengelesen und unplausible Zuordnungen gemeinsam geklärt. Für das Kodieren wurde dabei auf den klassischen Dreischritt der Inhaltsanalyse, nämlich die schrittweise Verdichtung des Materials anhand von Paraphrase, Zusammenfassung und Kategorisierung zurückgegriffen. Dieser Dreischritt war notwendig, weil sich nach der ersten Kodierrunde zeigte, dass unplausible Zuordnungen nicht immer schlüssig von der kodierenden Person erklärt werden konnten. In diesem iterativen Prozess von Kodierung und Diskussion entstand ein kommunikativ validiertes Codesystem. Auf diese Weise entstand auch ein induktives Gegengewicht zum deduktiven Charakter, der sich aus der Orientierung innerhalb des Codiermanuals am heuristischen Konzept der Studie ergab. Ferner erwies sich dieses detaillierte Vorgehen bei der Erstellung der Codiermanuale

und der Kodierungen als äußerst hilfreich in der Bewältigung der personellen Wechsel im Projektverlauf.

Um der inhaltlichen Komplexität vieler Segmente gerecht zu werden, waren Mehrfachkodierungen eines Segments möglich. Insgesamt wurden 3497 Codes vergeben bzw. 934 Kategorien zugeordnet.

2.3.2 Das Videorating (Teilprojekt B)

Die Analyse der Daten in Teilprojekt B erfolgte anhand der für die Videoanalyse typischen Ratingmethoden (Riegel, 2017). Mit den jüngsten Entwicklungen der Informationstechnik stehen verschiedene Software-Pakete zur Verfügung, die Bild- und Tondaten gemeinsam anzeigen und in einem eigenen Fenster diesen Daten Codes zuzuweisen. Gute Programme erlauben es auch, zwei Videos derselben Situation synchronisiert abzuspielen, sodass im Rating unterschiedliche Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen berücksichtigt werden können. Auch die Darstellung von Transkripten, in denen z. B. die Unterrichtsgespräche verschriftlicht sind oder ein Tafelanschrieb dokumentiert ist, ist oft möglich. In jedem Fall verfügt eine solche Software über eine Funktion zum Export der Bewertungen in statistische Software-Pakete. In der vorliegenden Studie wurde die Software „Videograph“ verwendet.

Die Analyse selbst orientiert sich an Video-Sequenzen. Grundsätzlich gibt es zwei Strategien, ein Video in derartige Sequenzen zu gliedern: Time Sampling und Event Sampling (Bakeman & Gottman, 2009). Beim Time Sampling wird das Video in identische Turns einer bestimmten Länge unterteilt, z. B. Turns von 10 Sekunden, 30 Sekunden oder einer Minute. Bei der Analyse stellt jeder Turn eine Einheit dar, die nach einem bestimmten Ratingmanual bewertet wird. Das Event Sampling strukturiert das Video nach bestimmten Phänomenen. Zum Beispiel könnte man typische Phasen einer Unterrichtsstunde identifizieren, wie Einführung, Präsentation, Übung und Bewertung. Wenn die Bewertungskategorien umfassend sind, deckt das Event Sampling die gesamte Lektion ab. Letzteres ist für das Event Sampling aber keine Voraussetzung, da es sich am Untersuchungsobjekt orientiert und nicht den Zweck hat, sämtliche Daten auszuwerten. In der Regel unterscheiden sich die einzelnen Sequenzen beim Event Sampling. Welche Sampling-Strategie zu wählen ist, hängt vom Forschungsziel ab. In der vorliegenden Studie wurde vor allem das Time Sampling verwendet, weil es bei der Analyse in der Regel darum ging, wie stark die verschiedenen Kategorien in den Religionsstunden ausgeprägt sind.

Ist die Sequenzierung der Videos abgeschlossen, muss jeder Sequenz eine Analysekategorie zugeordnet werden. Auch hier gibt es zwei grundlegende Verfahren: niedrig-inferentes Rating und hoch-inferentes Rating (Clausen et al., 2003; Lotz, Gabriel & Lipowsky, 2013). Das niedrig-inferente Rating konzen-

triert sich auf die sichtbaren Merkmale einer Interaktion im Video. In der Regel erfordert diese Art von Rating kein hohes Maß an Fachwissen der bewertenden Person, denn es muss nicht von Sichtmerkmalen auf latente Phänomene geschlossen werden. Dementsprechend ist das entsprechende Ratingmanual kurz. Die größte Herausforderung bei der Entwicklung eines solchen Manuals besteht darin, das gesamte Spektrum der möglichen Ausprägungen des untersuchten Konzepts abzudecken. Beim hoch-inferenten Rating hingegen wird anhand von Indikatoren im Video auf latente, nicht unmittelbar sichtbare Phänomene geschlossen. Um eine Sequenz zu kategorisieren, muss die bewertende Person über ein gewisses Fachwissen in Bezug auf das zu analysierende Thema verfügen. In der Regel sind die entsprechenden Manuale sehr ausführlich und beschreiben die verschiedenen Ausprägungen des Phänomens im Allgemeinen und geben Beispiele für mögliche Indikatoren. In der vorliegenden Studie wurden vor allem hoch-inferente Ratings vollzogen, weil es sich bei Phänomenen wie positioneller Differenz oder Standpunktfähigkeit um latente Kategorien handelt.

Ratings werden normalerweise von mindestens zwei Personen durchgeführt, um die Zuverlässigkeit einer Zuordnung anhand des Grades an Übereinstimmung derselben bestimmen zu können. Dazu weisen die mindestens zwei Personen jeder Sequenz unabhängig voneinander einen Code zu. Im Anschluss daran wird die sog. Inter-Rater-Reliabilität berechnet (Hallgren, 2012). Ein guter Schätzer für nominale Daten ist Cohens Kappa. Für Ordinal-, Intervall- und Verhältnisvariablen ist die Intraklassen-Korrelation (ICC) eine geeignete Statistik. In den meisten Handbüchern wird .81 als erforderliches Zuverlässigkeitsniveau genannt. Dies ist ein verlässlicher Wert, wenn es sich um ein niedrig-inferentes Rating handelt. Ein hoch-inferentes Rating erreicht jedoch kaum ein solches Zuverlässigkeitsniveau. Hier akzeptieren die meisten Studien .61 als ausreichendes Zuverlässigkeitsniveau. Für die vorliegende Studie wurde $\kappa > .71$ als Benchmark festgelegt, um anspruchsvolleren statistischen Standards zu genügen (Wirtz & Caspar, 2002).

Da das Rating des gesamten Analysematerials durch zwei oder mehrere Personen sowohl zeitaufwändig als auch teuer ist, wird in der Regel so lange durch zwei Personen analysiert, bis eine hinreichende Inter-Rater-Reliabilität erreicht ist. Ab diesem Zeitpunkt wird das restliche Material unter den Personen aufgeteilt und nur noch von einer einzigen Person analysiert. Im vorliegenden Projekt wurde entsprechend verfahren. Zuerst wurden die beiden Raterinnen, jeweils eine studentische Hilfskraft aus Tübingen und Siegen, an einem Video mit dem Ratingmanual vertraut gemacht. Dazu wurde das Manual gemeinsam gesichtet, das Video unabhängig geratet, die beiden Ratings miteinander verglichen und gemeinsam besprochen, mit welcher Perspektive eine Zuordnung jeweils zustande gekommen ist. Dieser Vorgang wurde an zwei weiteren Videos wiederholt, sodass sich ein gemeinsames Verständnis des Manuals bei den beiden Raterinnen entwickeln konnte. Dann wurden jeweils fünf Videos unabhängig voneinander

geratet, die Inter-Rater-Reliabilität (Cohens Kappa) berechnet und ggf. Abweichungen in der Zuordnung besprochen. Sobald in zwei aufeinander folgenden Rating-Paketen von je fünf Videos der Grenzwert von $\kappa = .70$ überschritten wurde, wurden die restlichen Videos unter beiden Raterinnen aufgeteilt. Das war in der Regel nach der zweiten Fünfer-Serie der Fall.

Für die strukturelle Dimension konnte sich die vorliegende Studie an bereits bestehenden Ratingmanualen orientieren (Helmke et al., 2007; Lotz, Lipowsky & Faust, 2013; Riegel, 2014), für die inhaltliche, kognitive und affektive Dimension wurden diese auf Grundlage des oben beschriebenen heuristischen Konzepts (vgl. Abb. 1) erstellt. Ein solches Manual gliedert sich in der Regel in drei Bereiche, nämlich die Beschreibung des zu kodierenden Aspekts, die Zuordnungsvorschrift und Hinweise für die Zuordnung. In der vorliegenden Studie wurde zusätzlich die Ratingeinheit angeführt, weil diese je nach Teilaspekt zwischen 5 Minuten und der gesamten Stunde wechselte. Außerdem wurde jedes Manual durch eine ausführliche Beschreibung des Phänomens, seinen religionspädagogischen Kontext und ggf. grundsätzliche Hinweise zu den Zuordnungsvorschriften eingeleitet. Diese Einleitung trägt der Tatsache Rechnung, dass hoch-inferente Ratings theoretisch eingebunden sind und diente dem Zweck, die beiden Raterinnen über diese Kontexte zu informieren. So untergliederte sich das Manual zur Standpunktfähigkeit z. B. in die vier Teilaspekte (i) Niveau der Standpunktfähigkeit lokal – Angebot, (ii) Niveau der Standpunktfähigkeit global – Angebot, (iii) Niveau der Standpunktfähigkeit lokal- Nutzung und (iv) Niveau der Standpunktfähigkeit global – Nutzung. Deutlich ist die Orientierung am Angebots-Nutzungsmodell zu sehen, denn es wurde zum einen das kognitive Niveau der durch die Lehrperson eröffneten Lerngelegenheiten geratet (Angebot), wie auch die Nutzung dieser Lerngelegenheiten durch die Schülerinnen und Schüler. Außerdem wurde durch die Zuweisung des angebotenen und genutzten Kompetenzprofils alle fünf Minuten eine Profillinie dieses Niveaus in die Stunden eingezogen (lokal) und zusätzlich das maximal zu erreichende bzw. gezeigte Kompetenzniveau festgehalten (global), was ein Rating der gesamten Stunde voraussetzt.

Die detaillierte Struktur der Ratingmanualen wird im Folgenden am Ratingaspekt „Niveau der Standpunktfähigkeit lokal – Angebot“ beschrieben. So lautete die einschlägige Beschreibung des zu kodierenden Aspekts:

„Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, welche Möglichkeiten bzw. Lernchancen von Standpunktfähigkeit im konkreten Unterrichtsgeschehen einer Sequenz den Schülerinnen und Schülern eröffnet wird, also den Angebotsaspekt des Unterrichts. Bei einem Standpunkt handelt es sich dabei um eine inhaltliche Äußerung, die – mehr oder weniger intensiv – mit der sich äuernden Person assoziiert ist. Die Intensität dieser Assoziation spielt für die Qualifikation einer Äußerung als Standpunkt dabei keine Rolle, denn er kann sowohl als relativ unverbindliche Meinung, aber auch als stabilere Einstellung oder sogar als Bekenntnis geäußert werden.“

Achtung: Ein Standpunkt bezieht sich immer nur auf Personen, die am Unterricht beteiligt sind. Standpunkte Dritter werden nicht als Standpunkt eingestuft, sondern als Perspektive (vgl. einschlägiges Ratingmanual).

Achtung: Es wird jeweils die Kategorie eingetragen, deren Charakteristik in der jeweiligen Sequenz überwiegt.“

Die Beschreibung führt in den zu ratenden Aspekt ein, definiert seinen Charakter („inhaltliche Äußerung, die [...] mit der sich äuernden Person assoziiert ist“) und umreißt das Ausprägungsspektrum des Merkmals. Im vorliegenden Fall wurden der Beschreibung zwei Hinweise beigegeben. Der erste Hinweis grenzt das Merkmal gegenüber dem Merkmal „Perspektive“ ab. Da es im vorliegenden Rating um die Entwicklung von Standpunktfähigkeit geht, sind von außen eingespielte Standpunkte keine einschlägigen Merkmale. Sie werden es, wenn sich die Schülerin oder der Schüler identifizierend, also zustimmend oder ablehnend dazu äußert. Der zweite Hinweis dient zur Orientierung beim Zuweisen des Kompetenzniveaus, weil es in einer Unterrichtssequenz von fünf Minuten geschehen kann, dass unterschiedliche Niveaus angeboten werden (z. B., wenn die Lehrperson das angebotene Niveau an die Antworten der Schülerinnen und Schüler anpasst).

Auf die Beschreibung des zu ratenden Aspekts folgt die Darstellung der Zuordnungsvorschrift. Beim Ratingaspekt „Niveau der Standpunktfähigkeit lokal – Angebot“ lautet sie:

Reflexion des eigenen Standpunkts (4):

In der Sequenz wird den Schülerinnen und Schülern vor allem die Gelegenheit eröffnet, ihren eigenen Standpunkt in den Blick zu und zu hinterfragen.

Einordnung eines Standpunkts (3):

In der Sequenz wird den Schülerinnen und Schülern vor allem die Gelegenheit eröffnet, die geäußerten Standpunkte miteinander zu vergleichen und zueinander in Beziehung zu setzen.

Begründung eines Standpunkts (2):

In der Sequenz wird den Schülerinnen und Schülern vor allem die Gelegenheit eröffnet, ihre geäußerten Standpunkte zu erklären bzw. zu begründen.

Äußerung eines Standpunkts (1):

In der Sequenz wird den Schülerinnen und Schülern vor allem die Gelegenheit eröffnet, Standpunkte zu äußern, ohne dass diese weiter erklärt, begründet oder hinterfragt werden.

Keine Äußerungen von Standpunkten (0):

In der Sequenz wird rein sachlich argumentiert. Den Schülerinnen und Schülern wird keine Gelegenheit eröffnet, Standpunkte im Sinn dieses Manuals zu äußern.

Nicht zuordenbar (99)

In der Sequenz ist eine Zuordnung nicht möglich.

Die einzelnen Codes orientieren sich am theoretischen Modell der Kompetenzstufen bzgl. Standpunktfähigkeit, wobei die Stufe der Bildung eines Standpunkts im Videorating nicht abgebildet werden kann, weil diese Bildung einen inneren Prozess darstellt, der nicht von außen beobachtet werden kann. Es wurde versucht, diese Bildung durch entsprechende Operatoren der Aufgabenstellung (z. B. „überlegt euch ...“) zu modellieren. In der Ratingpraxis zeigt sich, dass eine praktikable Abgrenzung zwischen Bildung eines Standpunkts und Äußerung eines Standpunkts nicht realisiert werden konnte.

Den Abschluss des Manuals bilden Hinweise für die Zuordnung. Im vorliegenden Beispiel sind das:

Es geht hier um das didaktische Angebot der Unterrichtsinszenierung, nicht darum, ob dieses Angebot von den Schülerinnen und Schülern auch wahrgenommen wird.

Im Sinn des didaktischen Angebots liegt das Merkmal auch dann vor, wenn die Lehrperson einen Standpunkt äußert.

Der erste Hinweis erinnert an den Fokus der Ratingperspektive, nämlich den Angebotscharakter der Stunde. Der zweite Hinweis ist durch den konzeptuell anspruchsvollen Dialogbegriff bedingt, der im Projekt zur Anwendung kommt (s. o.). Wenn dieser Dialog ein respektvoller Austausch auf Augenhöhe ist, gilt die Äußerung der Lehrperson im Sinn des Angebotscharakters als Aufforderung zur Positionierung und nicht als ggf. neutral eingespielte Perspektive.

Entlang dieses Musters wurde für jeden Aspekt der materialen, kognitiven und affektiven Dimension ein eigenes Ratingmanual entwickelt. Diese zehn Manuale erfassen insgesamt 36 Teilaspekte. Sie werden detailliert bei der Darstellung der jeweiligen Befunde beschrieben.

Das Videorating überführt qualitative Daten in quantitative. Zur Berechnung deskriptiver Merkmale wie Mittelwert oder Median kam das Software-Paket SPSS 27 zum Einsatz. Es wurde auch herangezogen, um Zusammenhänge mittels Korrelationsanalysen oder gruppenspezifische Unterschiede per Varianzanalyse bzw. *t*-Test zu berechnen. Wiederum werden die Details der angewendeten Verfahren bei der Beschreibung der Befunde angegeben.

2.3.3 Triangulation der Daten aus Inhaltsanalyse und Videorating

Die Triangulation der Befunde aus den Interviews auf der einen Seite mit denen aus den aufgezeichneten Religionsstunden auf der anderen Seite geschah im hermeneutischen Abgleich struktureller und inhaltlicher Gegebenheiten. Dabei wurde sowohl auf Familienähnlichkeiten als auch analoge Unterschiede geachtet. Damit folgt der Vergleich der Befunde beider Teilprojekte nicht einer festen, wohldefinierten Taxonomie, sondern sucht innerhalb der vorliegenden Befunde

nach vergleichbaren Strukturen und analogen Ausprägungen, die nicht notwendig in allen Aspekten, aber doch in ihrer Grundtendenz übereinstimmen. In der Folge muss ein Kennzeichen nicht alle Befunde einer Gruppe auszeichnen, jedes charakteristische Kennzeichen aber bei der Mehrzahl der Befunde dieser Gruppe angetroffen werden.⁴

Wie oben angedeutet, erweis sich dieser Abgleich als in doppelter Hinsicht kontingent. Zum einen folgten die Analysen beider Teilprojekte, denen sich die Befunde verdanken, unterschiedlichen Logiken. Zielt die Inhaltsanalyse auf die differenzierte Rekonstruktion unterschiedlicher Auffassungen von religiöser Vielfalt, wobei Häufigkeiten keine Rolle spielen, orientiert sich die Videoanalyse hauptsächlich an Häufigkeiten von Facetten religiöser Vielfalt, die für sich genommen weniger differenziert ausfallen als die inhaltsanalytisch rekonstruierten Phänomene. Ein Abgleich im Sinn schlichter Korrespondenzen wird den unterschiedlichen Eigenlogiken somit nicht gerecht.

Zum anderen ist es religionsdidaktisch wenig plausibel, den Abgleich der Befunde auf der Personenebene anzusetzen, d. h. das Verständnis einer Lehrkraft von religiöser Vielfalt mit ihrem Unterricht zu vergleichen. Das Verständnis religiöser Vielfalt wird auf der Grundlage allgemeiner Überlegungen kommuniziert, während sich der Unterricht an der konkreten Situation vor Ort orientiert. Evtl. Korrespondenzen oder Unterschiede zwischen Verständnis und Unterricht auf Personenebene können somit kaum seriös interpretiert werden. Für den vorliegenden Abgleich bedeutet das, dass er sich an den rekonstruierten Phänomenen religiöser Vielfalt über alle Lehrkräfte hinweg orientiert. Die Fälle, die miteinander verglichen werden, sind somit die rekonstruierten Konstellationen von und Zugänge zu religiöser Vielfalt auf der Aggregatsebene des Gesamtbefunds in beiden Teilprojekten. Dieser Zugriff erlaubt es, den beiden Eigenlogiken des inhalts- und des videoanalytischen Zugangs gerecht zu werden. Darüber hinaus relativiert er individuelle und situative Faktoren in den Interviews und in den Religionsstunden, weil er sich auf die Summe entsprechender Verständnisse über alle Lehrpersonen hinweg und die Summe entsprechender Äußerungen religiöser Vielfalt über alle Religionsstunden bezieht.

In der Triangulation werden zwei Schwerpunkte gesetzt, den der Abgleich unterscheidet zwischen ähnlichen Strukturen innerhalb beider Befunde einerseits und zwischen ähnlichen Ausprägungen innerhalb beider Befunde andererseits. Diese Unterscheidung ist wiederum den beiden Heuristiken der Teilprojekte unterschieden. So liegt der Schwerpunkt der Inhaltsanalyse auf den Strukturen innerhalb der Interviews, erbringt über diese strukturelle Analyse aber auch Einsichten in die Ausprägung der rekonstruierten Strukturen. Der Schwerpunkt der Videoanalyse liegt dagegen auf den Ausprägungen der im Vorfeld definierten

4 <https://dictionary.apa.org/family-resemblance>.

Merkmale, die jedoch ihrerseits einer gewissen Strukturlogik folgen. Indem die Triangulation beide Schwerpunkte berücksichtigt, wird die den Erkenntnislogiken beider Teilprojekte gerecht.

Es sei an dieser Stelle nochmals explizit darauf verwiesen, dass es sich im vorliegenden Projekt um eine explorative Studie handelt, deren Befunde keinerlei Repräsentativität beanspruchen. Ohne die Aussagekraft der folgenden Befunde relativieren zu wollen muss damit gerechnet werden, dass sowohl in struktureller Hinsicht als auch mit Blick auf die rekonstruierten Ausprägungen andere Stichproben weitere strukturelle Facetten zum Umgang mit religiöser Vielfalt oder andere Ausprägungen im Umgang mit dieser erbringen können.

2.4 Stichprobe

Ziel des Sampling war es, 24 Lehrpersonen für die Studie zu gewinnen, die je zur Hälfte aus Berufs- und aus allgemeinbildenden Schulen kommen, je zur Hälfte über eine kürzere (weniger als fünf Jahre) und eine längere Unterrichtserfahrung (mehr als 10 Jahre) verfügen, zur Hälfte weiblich und männlich sind und je zur Hälfte aus Baden-Württemberg und aus Nordrhein-Westfalen kommen.

Die Verwirklichung dieses Ziel stellte sich als herausfordernd dar. Zwar waren viele der angefragten Lehrpersonen zu einem Interview bereit, doch die Unterrichtsvideographie stellte sich in vielen Fällen als Problem heraus. Gerade in Nordrhein-Westfalen, wo diese Entscheidung auf Schulebene getroffen wird, wurden rechtliche Probleme vorgebracht. Oft wurde auf die Schulleitung oder die Schulkonferenz verwiesen, die eine grundsätzliche Absage für jegliche Bilder aus dem Unterricht verfügt habe. Aber auch in Baden-Württemberg, wo eine ministerielle Genehmigung die Studie als grundsätzlich rechtskonform auswies, war es nicht leicht, Kolleginnen und Kollegen zu finden, die ihren Unterricht aufnehmen ließen. Hier wurde oft mit dem Aufwand argumentiert, den es bedeutet, das Einverständnis der Schülerinnen und Schüler einzuholen. Inwiefern das Unbehagen, sich in die eigenen Karten schauen zu lassen, ebenfalls eine Rolle spielte, kann hier nicht abgeschätzt werden.

Tatsächlich konnten 23 Lehrpersonen gewonnen werden, und zwar zwölf aus Baden-Württemberg und elf aus Nordrhein-Westfalen. Hinsichtlich des Geschlechts ergibt sich mit 15 Interviewten ein leichter Überhang männlicher Befragter. Mit 15 Teilnehmenden aus beruflichen Schulen ergibt sich auch hier ein leichter Überhang. Die Expertise der Teilnehmenden wurde nicht weiter erfragt, als sich abzeichnete, dass es schwierig werden würde, ausreichend Lehrpersonen für eine Teilnahme zu gewinnen.

Neben dem Interview waren die Lehrpersonen eingeladen, zwei Stunden aus unterschiedlichen Unterrichtsreihen videographieren zu lassen. Dazu wurden sie

vom Zweck der Untersuchung informiert und gebeten, nach Möglichkeit je eine Stunde zum inter-religiösen und eine zum ethischen Lernen anzubieten. Die beiden thematischen Schwerpunkte wurden ausgewählt, weil sie in besonderer Weise geeignet erscheinen, religiöse und weltanschauliche Vielfalt hervorzu-
bringen.

Wie oben bemerkt, wurden 2018/19 42 Stunden per Video dokumentiert. Das sind sechs weniger als geplant und vier weniger als bei einem Sample von 23 Lehrpersonen möglich. Alle Absagen für das zweite Unterrichtsvideo waren aber prinzipiell nachvollziehbar und wurden aus Gründen eines partnerschaftlichen Umgangs mit den Kolleginnen und Kollegen akzeptiert. Von diesen 42 Stunden fanden 13 an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen statt und 29 an beruflichen Schulen. Die Länge der Stunden variiert zwischen 37 und 91 Minuten. Dem thematischen Wunsch nach je einer Stunde zum inter-religiösen und einer Stunde zum ethischen Lernen konnte jedoch nicht in allen Fällen entsprochen werden. Das gilt vor allem für die allgemeinbildenden Schulen, wenn etwa das schulinterne Curriculum andere Themen vorsah. 59% der aufgezeichneten Stunden behandeln ein ethisches Thema und 18% ein inter-religiöses. Die restlichen 23% beziehen sich auf ein religiöses Thema.

3. Religiöse Vielfalt in den Subjektiven Theorien von Lehrpersonen und im Religionsunterricht

Die erste Forschungsfrage des Projekts bezieht sich auf das Verständnis katholischer Religionslehrpersonen von religiöser Vielfalt sowie darauf, wie sich diese Vielfalt im vorfindlichen Religionsunterricht äußert. Dabei wird das Verständnis der Lehrkräfte inhaltsanalytisch anhand der Interviews rekonstruiert und die Äußerung religiöser Vielfalt im Unterricht videoanalytisch anhand der aufgezeichneten Religionsstunden untersucht. Im Folgenden werden die Befunde beider Analysen zuerst jeweils für sich beschrieben, um sie dann aufeinander zu beziehen.

3.1 Das Verständnis religiöser Vielfalt katholischer Religionslehrpersonen⁵

In den Interviews der Lehrpersonen lassen sich zwei Heuristiken rekonstruieren, entlang derer religiöse Vielfalt zur Sprache gebracht wird. Auf der einen Seite handelt es sich um eine nominale Heuristik, in der unterschiedliche konfessionelle und religiöse Sachverhalte und Abgrenzungen durch ein Stichwort markiert werden. Auf der anderen Seite finden sich narrative Heuristiken, in denen diese Sachverhalte und Abgrenzungen durch inhaltliche Bezüge herausgearbeitet sind. Diese narrativen Heuristiken lassen sich nochmals in Anlehnung an Rudolf Englerts oben beschriebene Unterscheidung zwischen positionellen, stilistischen, biographischen und sozial-strukturellen Aspekten religiöser Vielfalt organisieren (Englert, 2002). Im Folgenden wird somit zuerst die nominale Heuristik beschrieben (3.1.1.), um dann die positionelle (3.1.2.), die stilistische (3.1.3.), die biographische (3.1.4.) und die sozial-strukturelle Version (3.1.5.) der narrativen Heuristik darzustellen.⁶

5 Ein Teil dieser Befunde wurde bereits publiziert unter: Gronover M., Ambiel D., Riegel U., Brügge-Feldhake M., Jumpertz S., Krämer M. & Boschki R. (2022), Subjektive Theorien zu religiöser Vielfalt von katholischen Religionslehrkräften. Eine explorative Studie, in: Religionspädagogische Beiträge 45(2022)1, 45–56.

6 Die Unterscheidung zwischen einer nominalen und einer narrativen Heuristik ist neu gegenüber einer vorangegangenen Darstellung der Verständnisse religiöser Vielfalt der befragten Lehrpersonen (Gronover et al. (2022)). Sie verdankt sich wesentlich der Diskussion um diesen Beitrag, was zeigt, dass Wissenschaft ein dynamischer Prozess ist, in dem die kritische Befragung von Erkenntnis zu neuer Erkenntnis führen kann.

3.1.1 Nominale Heuristik

In der nominalen Heuristik wird religiöse Vielfalt durch die Nennung der Namen von Religions- bzw. Konfessionsgemeinschaften oder entsprechender Gruppierungen markiert. Es handelt sich somit um nominale Kategorien, entlang derer religiöse Vielfalt von den Befragten rekonstruiert wird. Im Material lassen sich fünf Konstellationen ausweisen, in denen eine solche nominale Differenzierung auf je charakteristische Weise vorgenommen wird. Differenzen werden (i.) von den Befragten zwischen verschiedenen Religionen („inter-religiös“) oder (ii.) Konfessionen („inter-konfessionell“) sowie (iii.) innerhalb derselben Religion („intra-religiös“) oder (iv.) Konfession („intra-konfessionell“) identifiziert. Schließlich finden sich (v.) Differenzierungen, welche die herkömmlichen Grenzen des Religiösen überschreiten, etwa wenn zwischen religiösen und nicht-religiösen bzw. atheistischen Schülern unterschieden wird oder Formen sogenannter „Patchwork-Religiosität“ beschrieben werden, bei denen sich Elemente verschiedener Religionen bedient wird. Solche Unterscheidungen werden im vorliegenden Projekt als „trans-religiöse“ Differenzen bezeichnet.

Inter-religiöse Differenzierung

In den allermeisten Fällen wird religiöse Vielfalt von den Lehrpersonen über Unterschiede zwischen Religionen und damit als inter-religiöse Differenz rekonstruiert. Insgesamt lassen sich 362 solcher Fälle im Material finden. Religionen werden hierbei als weitgehend homogene Gruppen kommuniziert, die sich untereinander unterscheiden und aus diesen Differenzen heraus religiöse Vielfalt speisen. Die Kategorie inter-religiöse Differenzierungen umfasst Aussagen, in denen sich die Lehrkräfte über Unterschiede zwischen den Religionen an sich äußern (91 Fälle) oder aber berichten, dass solche Unterschiede in ihrem Unterricht thematisch eine Rolle gespielt haben (140). Beide Konstellationen finden sich im folgenden Beispiel.

„Stärker noch in der Mittelstufe bei uns. Da sind die Weltreligionen ja drin im Lehrplan in der achten, neunten Klasse. Also Islam und Judentum. Da ist es schon ein breites, großes Thema. Also einen Moscheebesuch haben wir schon gemacht, einen Synagogenbesuch. Die religiöse Vielfalt in [unserer Stadt] ist halt einfach gegeben. Wir haben einige sehr aktive Moscheegemeinden hier, wir haben die Synagoge, wir haben die Jesiden ganz stark bei uns. Die habe ich nicht im Religionsunterricht, aber in der Flüchtlingsklasse. Also die religiöse Vielfalt ist halt einfach da. Wir haben hier einen höheren Migrationsanteil als in Berlin.“ (TUE_010_maxqda, Pos. 84)

In dieser Passage schildert eine Lehrperson, welche Rolle religiöse Vielfalt in ihrem Unterricht spielt. Es ist zum einen die „im Lehrplan“ verankerte Beschäftigung mit den „Weltreligionen“ – hier „Islam und Judentum“ –, durch die religiöse Vielfalt dieser Lehrkraft zufolge Einzug in den Unterricht erhält. Aber

auch abseits vom Unterricht sei aufgrund des „höheren Migrationsanteil[s] als in Berlin“ „religiöse Vielfalt [...] halt einfach da.“ In diesem Verständnis besteht religiöse Vielfalt somit aus der Präsenz verschiedener Religionsgruppen, in diesem Fall „Islam und Judentum“ und „Jesiden“ im Unterschied zur eigenen christlichen Gruppe. Es handelt sich hierbei also um eine direkte Äußerung über verschiedene Religionen.

Daneben finden sich auch Passagen, in denen die Befragten die unterschiedliche Religionszugehörigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler als einen Aspekt religiöser Vielfalt hervorheben (131 Fälle). Ein einschlägiges Beispiel liefert die folgende Passage.

„[A]lso es [Anm.: religiöse Vielfalt] spielt nicht permanent eine Rolle, aber es spielt natürlich eine Rolle im Religionsunterricht, weil wir haben da halt auch verschiedene Konfessionen sitzen und verschiedene Religionen.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 2)

Dieser Lehrperson zufolge spielt religiöse Vielfalt deshalb „eine Rolle im Religionsunterricht“, weil Schülerinnen und Schüler „verschiedene[r] Religionen“ und „Konfessionen“ daran teilnehmen. Religiöse Vielfalt wird somit in diesem Beispiel nominal differenziert, und zwar zwischen der jeweiligen Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu einer religiösen Gruppierung.

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die befragten Lehrpersonen religiöse Vielfalt sehr häufig entlang der klassischen Kategorien der Diskussion um die Weltreligionen ausdrücken, wobei diese Kategorien entweder Gegenstand unmittelbarer Reflexion sind oder aber genutzt werden, um die Vielfalt im Religionsunterricht darzustellen, die entweder in der Unterrichtsthematik oder in der Zusammensetzung der Lerngruppe angetroffen wird.

Inter-konfessionelle Differenzierung

Analog zur Verwendung von spezifischen Religionsgruppen finden sich in den Interviews der Lehrpersonen 45 Aussagen, in denen die Befragten die Konfession als Kriterium der Unterscheidung und somit als Aspekt von Vielfalt benennen. Hierbei handelt es sich um inter-konfessionelle Differenzierungen. In der folgenden Passage ergibt sich ein solcher Unterschied für die Lehrkraft zum einen aus der konfessionell gemischten Zusammensetzung der Lerngruppe. Zum anderen beschreibt die Lehrperson, wie inter-konfessionelle Unterschiede thematisch eingespielt und somit ihr zufolge produktiv genutzt werden können.

„Und ja auch zum Beispiel, wenn man evangelische Schüler dasitzen hat, [...] wenn man jetzt zum Beispiel über Sakramente spricht, dann ist das auch eine Bereicherung. Dass die Schüler einander kennen, dass sie wissen, bei den Katholischen ist das so, bei den Evangelischen ist das so. Und da kann man ja super, wenn man jetzt irgendwie eine Partnerarbeit macht oder so, ein katholischer Schüler trifft sich mit einem Evangelischen, tauschen sich aus, ergänzen etc. Da kann man ja super darauf aufbauen,

also ich finde das gut, wenn sich der Religionsunterricht da noch mehr öffnen würde.“
(SIE_002_maxqda, Pos. 89)

Gefragt nach der Bedeutung religiöser Vielfalt für ihren Religionsunterricht betont diese Lehrperson die Vorzüge, „wenn man evangelische Schüler dasitzen hat“. Es ist somit die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Konfessionen, die in diesem Verständnis religiöse Vielfalt ausmacht. Sie besteht für die Lehrkraft in der nominalen Differenz, in diesem Beispiel zwischen „den Katholischen“ und „den Evangelischen“. Diese Vielfalt soll auch methodisch und thematisch produktiv genutzt werden, hier in Form einer „Partnerarbeit“ über „Sakramente“: „ein katholischer Schüler trifft sich mit einem Evangelischen, [sie] tauschen sich aus, ergänzen etc.“. Im Vorhandensein religiöser Vielfalt nach diesem nominalen Verständnis sieht die Lehrperson den Vorteil, dass die Angehörigen der beiden Konfessionen von ihrem jeweiligen Konterpart lernen können, etwa in Bezug auf das jeweilige Sakramentenverständnis. Vorausgesetzt wird dabei allerdings, dass die besagten „Evangelischen“ tatsächlich auch ein genuin „evangelisches“ Sakramentenverständnis haben, was sich von dem der „Katholischen“ in charakteristischer Weise unterscheidet.

Inter-konfessionelle Differenzen werden von den Lehrkräften ausschließlich als Unterschiede zwischen christlichen Konfessionen dargestellt. Das liegt in systematisch-theologischer Perspektive zwar nahe, weil eine Binnendifferenzierung z. B. des Islam nach Rechtsschulen sachlich keiner konfessionellen Organisation entspricht. Mit Blick auf die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen über religiöse Vielfalt fällt aber auf, dass in keinem Interview eine Binnendifferenzierung einer nicht-christlichen Religion anzutreffen ist, die strukturell als inter-konfessionelle Differenzierung verstanden werden könnte. Die von uns befragten Lehrpersonen unterscheiden in dieser Hinsicht nominell ausschließlich innerhalb des Christentums, während andere Religionen nicht weiter differenziert werden.

Geht man alle Fälle durch, in denen eine inter-konfessionelle Differenzierung anzutreffen ist, ist in sechs Fällen die Konfessionen unmittelbarer Gegenstand der Reflexion, während sie in 17 Fällen genutzt wird, das Thema des Unterrichts anzusprechen und in weiteren 22 Fällen die Zusammensetzung der Lerngruppe.

Intra-religiöse Differenzierung

Nominale Differenzierungen werden von den Befragten nicht nur zwischen Religionen und Konfessionen hergestellt, sondern auch innerhalb derselben religiösen Gruppe. In diesem Fall handelt es sich um intra-religiöse Differenzen. Im Unterschied zu den eben beschriebenen „inter“-Kategorien, die voraussetzen, dass mindestens zwei unterschiedliche religiöse bzw. konfessionelle Begriffe

genannt werden, liegen intra-religiöse Differenzen dann vor, wenn Unterschiede innerhalb einer Religionsgruppe ausgesagt werden. Das nominale Element der zugrundeliegenden Heuristik wird in diesem Fall also nicht verwendet, um eine Differenz zu markieren, sondern um die Gruppe zu bezeichnen, auf die die Unterschiede bezogen sind.

Hiervon finden sich 68 Fälle im Material, wobei es sich durchgängig um Unterscheidungen im Bereich des Islam handelt. Zwei Varianten intra-religiöser Differenzierungen werden im Interviewmaterial angetroffen. Erstens nutzen die Lehrpersonen geographische Kategorien, um Unterschiede innerhalb des Islam auszudrücken. Das folgende Beispiel ist einschlägig:

„Und es kommt halt immer noch das Problem dazu, dass ich bei Muslimen [...] gar kein Ansprechpartner habe. [...] Ich kann natürlich jetzt hier in der Straße gibt es eine Moschee, könnte ich natürlich den Imam mal fragen, was hältst du davon [...]. Dann kriege ich aber wahrscheinlich von diesem Imam, das ist halt hier eine türkische Moschee, von diesem Imam aus dieser islamisch-türkischen Sicht eine Antwort dazu. Aber dann kann ich natürlich das hier den Leuten wiedergeben, aber das ist dann zum Beispiel meine Handwerker mit den drei Muslimen, die ich da drin habe, da ist es dann so, dass die beiden kommen ja schon aus dem Kosovo. Sie haben mit dem türkischen Imam schon nicht viel zu tun.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 44)

Die hier zitierte Lehrkraft äußert sich zur Problematik, „bei Muslimen“ keinen adäquaten „Ansprechpartner“ zu haben. Vom Imam der örtlichen „türkische[n] Moschee“ bekäme sie nur eine Antwort aus „dieser islamisch-türkischen Sicht“, wohingegen die drei Muslime in ihrer Klasse „aus dem Kosovo“ kämen und „mit dem türkischen Imam schon nicht viel zu tun“ hätten. Weder die „islamisch-türkischen“ noch die „aus dem Kosovo“ werden näher bestimmt. Es handelt sich somit um eine rein nominale Differenzierung. Analog zur inter-religiösen bzw. -konfessionellen Differenzierung werden nominale Kategorien (hier geographische) herangezogen, um die zwei genannten muslimischen Gruppen voneinander zu unterscheiden. Im anderen Beispiel unterscheidet eine Lehrkraft zwischen einem „afrikanischen Islam“ und „orientalischen“ sowie „asiatischen Muslime[n]“ (TUE_013_maxqda, Pos. 41).

Zweitens werden die nominalen Religionskategorien um Attribute ergänzt, die sich in der Regel auf die vermutete Intensität der Glaubensausübung beziehen. So unterscheiden die Lehrpersonen zwischen „offenen“ und „strengen“ Muslimen bzw. zwischen „Praktizierenden“ und „nicht Praktizierenden“ (TUE_006_maxqda, Pos. 109). Hier ist eine Nähe zur stilistischen Differenz gegeben, die sich ebenfalls auf den Vollzug des Glaubens richtet. Im Unterschied zu dieser narrativen Kategorie werden in der nominalen Heuristik jedoch nur schlagwortartige Attribute verwendet, ohne dass diese inhaltlich näher ausgefaltet werden. Außerdem sind sie konstitutiv mit einem Begriff verknüpft, der sich auf eine Religionsgruppe bezieht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass intra-religiöse Differenzierungen dem nominalen Verweis auf eine Religionsgruppe durch geographische oder die Glaubensausübung qualifizierende Attribute eine Differenz einschreiben. Es fällt auf, dass diese Kategorie mit einer Ausnahme nur im Zusammenhang mit dem Islam angetroffen wird, obwohl gerade in NRW denkbar wäre, z. B. zwischen „polnischen“, „italienischen“ und „deutschen“ Christen zu unterscheiden.

Intra-konfessionelle Differenzierung

Neben intra-religiösen Differenzierungen finden sich auch intra-konfessionelle Differenzierungen im Material, die an die Stelle des Begriffs einer Religionsgruppe eine Konfession setzen. Bei den 47 Fällen, die diesem Typ zugerechnet werden können, handelt es sich ausschließlich um nominale Unterscheidungen innerhalb christlicher Konfessionen. Ein einschlägiges Beispiel für die intra-konfessionelle Differenzierung liefert folgende Passage.

„Ich glaube, die Herausforderung wird eher sein in Zukunft: Wie kriege ich diese Schülergruppe noch zusammen? Also weil das ist schon so, dass auch da die Heterogenität total aufgeht. Und die, die wie selbstverständlich da sind, die nehmen ab, muss man einfach sagen. [...] Also mit ‚selbstverständlich‘ meinte ich jetzt die, die halt Ministrant sind, in der Kirche aktiv sind, für die klar ist: ‚Ich bin katholisch und deswegen bin ich im katholischen Unterricht.‘ Und dann gibt es halt die Traditionellen, die dazu kommen. Aber dann gibt es natürlich auch die, die irgendwie noch katholisch sind, warum auch immer, frage ich mich manchmal: ‚Warum sind die eigentlich noch dabei?‘ Also die, die ganz weit weg sind. Und dann gibt es die, die keinen Bock auf Ethik haben und eine Lehrerwahl machen. Die gibt es halt auch.“
(TUE_010_maxqda, Pos. 91)

Bei der angesprochenen Lerngruppe handelt es sich offenbar um eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die konfessionell zumindest nominal homogen katholisch ist. Zumindest spricht die Lehrperson durgängig von katholischen Jugendlichen. Innerhalb dieser Schülerschaft identifiziert die Lehrkraft vier Gruppen: (i.) eine schwindende Gruppe von „Ministrant[en]“, „die wie selbstverständlich da sind“. (ii.) eine Gruppe von „Traditionellen“, die jedoch nicht näher bestimmt werden. Abhängig von der Deutung des Passus „die dazu kommen“ könnte die Lehrperson die „Traditionellen“ als eine eigenständige Gruppe innerhalb des katholischen Spektrums verstehen oder aber als Untergruppe der sog. „Ministranten“. In beiden Fällen wird diese Gruppe aber als hinreichend unterschiedlich wahrgenommen, um mit einem eigenen Namen benannt zu werden. Daneben gebe es (iii.) eine Gruppe von „irgendwie noch katholisch[en]“ Schülerinnen und Schülern, von denen sich die Lehrperson allerdings frage, „Warum sind die eigentlich noch dabei?“. Diese seien zwar „ganz weit weg“, unterscheiden sich jedoch noch (iv.) von einer Gruppe, die „keinen Bock auf Ethik haben“

und nur aus Sympathie zur Lehrperson noch am katholischen Religionsunterricht teilnahmen. Wie schon bei der intra-religiösen Differenzierung wird auch in diesem Fall auf die Intensität innerer Bindung an die Konfession verwiesen, anhand derer die Heterogenität der katholischen Schülerschaft ausgedrückt wird. Wiederum wird diese Attribuierung dem nominalen Ausweis der Konfessionsgruppe beigeordnet.

Im genannten Beispiel prägt die Konfessionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler die Lerngruppe des Religionsunterrichts. Dasselbe lässt sich in weiteren 24 Fällen rekonstruieren. Daneben finden sich weitere 13 Fällen, in denen ein intra-konfessioneller Unterschied im Unterricht thematisch eine Rolle gespielt hat. In weiteren neun Fällen stellt die intra-konfessionelle Differenz den unmittelbaren Gegenstand der Reflexion der Lehrperson dar.

Trans-religiöse Differenzierung

Während in den vorangegangenen Beispielen die Gruppen, die von den Befragten für eine Differenzierung herangezogen wurden, sämtlich innerhalb des religiösen Feldes angesiedelt werden können, gibt es 75 Aussagen, die zwar eine nominale Differenzierung im o. g. Sinne vornehmen, dabei allerdings mindestens eine Seite der Unterscheidung das Feld des Religiösen verlässt. Gemeint ist hier etwa die Unterscheidung von religiösen und nicht-religiösen Gruppen. Da sich solche Differenzierungen innerhalb des Spektrums von Aussagen zur Rolle von religiöser Vielfalt im Religionsunterricht bewegen, werden sie unter dem Begriff trans-religiöse Differenzierungen in dieser Heuristik mitbedacht. Ein Beispiel für eine solche trans-religiöse Differenzierung gibt die folgende Passage.

„Und dann kam ich eben drauf, dass ich gesagt habe: ‚Wie sieht es denn aus bei uns so mit den verschiedenen Religionen und aber auch mit dem Atheismus?‘ Früher habe ich auch nur Religion gemacht. Aber mittlerweile denke ich, wir haben schon viele in der Berufsschule, die sagen: ‚Ich kann damit gar nichts mehr anfangen.‘, aber die doch auch im Religionsunterricht sitzen und die wir auch da haben wollen, weil wir uns ja auch freuen. Und um denen gerecht zu werden, habe ich jetzt eben auch den Atheismus oder mal diese Form des Nichtglaubens mit reingenommen, um denen auch Gehör zu schenken. Und es haben doch viele genommen. Das war interessant.“
(TUE_008_maxqda, Pos. 39)

Die hier zu Wort kommende Lehrperson berichtet von ihrer Motivation, einer wachsenden Gruppe von Schülerinnen und Schülern in ihrem Religionsunterricht „gerecht zu werden“, die sagen, „Ich kann damit gar nichts mehr anfangen.“ Die Lehrkraft stellt offenbar fest, dass ihr bisheriger Religionsunterricht, in dem sie „nur Religion gemacht“ habe, einen Teil seiner Adressatinnen bzw. Adressaten nicht erreicht. „Und um denen gerecht zu werden, habe [sie] jetzt eben auch den Atheismus oder mal diese Form des Nichtglaubens mit reingenommen, um

denen auch Gehör zu schenken.“ Konstruiert werden in diesem Beispiel zwei Gruppen, eine Gruppe religiöser Schülerinnen und Schüler und eine Gruppe, die nicht glauben. Beide Gruppen werden ausschließlich nominal adressiert und als jeweils homogene Gruppe kommuniziert. Eine Differenzierung, etwa der säkularen Haltung der betreffenden Schülerinnen und Schüler, findet nicht statt. Religiöse Vielfalt in der Logik der nominalen Differenzierung wird damit um die Kategorie der „Nichtglaubenden“ erweitert, was gleichzeitig bedeutet, dass die Kategorie des „Nicht-Religiösen“ in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen eine Markierung religiöser Vielfalt ist.

Im Beispiel wird die trans-religiöse Differenzierung herangezogen, um die religiöse Vielfalt hinsichtlich der Zusammensetzung der Lerngruppe darzustellen. Das geschieht in weiteren 36 Fällen in den aufgezeichneten Interviews. Gleichzeitig wird mit „Religion“ und „Atheismus“ die trans-religiöse Differenzierung verwendet, um religiöse Vielfalt in der inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts auszudrücken. Das geschieht insgesamt in 25 Fällen. Als unmittelbarer Gegenstand der Reflexion finden sich trans-religiöse Differenzen 13-mal in den Interviews.

Fazit

In den Interviews lassen sich fünf Konstellationen rekonstruieren, anhand derer die Befragten religiöse Vielfalt in nomineller Art und Weise ausdrücken, nämlich als inter-religiöse, als inter-konfessionelle, als intra-religiöse, als intra-konfessionelle und als trans-religiöse Differenz. Dabei trifft man auf drei charakteristische Varianten, in denen diese Differenzen zur Sprache kommen, nämlich (i.) als unmittelbarer Gegenstand der Reflexion, als (ii.) Beschreibung religiöser Vielfalt in der thematischen Dimension des Religionsunterrichts und (iii.) als Überlegungen zur Zusammensetzung der Lerngruppen.

Insgesamt finden sich 597 Stellen in den Interviews, die sich einer der fünf nominalen Kategorien zuordnen lassen. Wertet man diese Fundstellen nach den drei Varianten quantitativ aus, innerhalb derer nominale Kategorien ausgedrückt werden, ergibt sich das folgende Bild (vgl. Tab. 1). Zum einen fällt auf, dass sich das Gros der Fundstellen auf inter-religiöse Differenzierungen bezieht. Sie stellen mit 362 Fällen 61% des Datenmaterials dar. Alle anderen Kategorien kommen auf jeweils weniger als 13% Anteil. Nach der inter-religiösen Kategorie spielen trans-religiöse Aspekte die zweitgrößte Rolle für die befragten Lehrpersonen ($n = 75$; 12%), dicht gefolgt von intra-religiösen ($n = 68$; 11%). Zum anderen wird religiöse Vielfalt anhand der nominalen Heuristik sehr stark zur Beschreibung der Lerngruppe herangezogen ($n = 257$; 43%), aber auch, um religiöse Vielfalt im inhaltlichen Geschehen des Religionsunterrichts zur Sprache zu bringen ($n = 203$; 34%). Das unmittelbare Nachdenken über religiöse Vielfalt anhand nominaler Kategorien findet sich zwar ebenfalls im Sample, mit

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung der nominalen Kategorien in den Interviews

	unmittelbarer Reflexions- gegenstand	Thema des Religions- unterrichts	Zusammen- setzung der Lerngruppe	Σ
inter-religiös	91	140	131	362
inter-konfessionell	6	17	22	45
intra-religiös	18	8	42	68
intra-konfessionell	9	13	25	47
trans-religiös	13	25	37	75
Σ	137	203	257	597

137 Fällen, was einem Anteil von 23 % entspricht, ist aber deutlich schwächer ausgeprägt.

3.1.2 Positionelle Differenzierungen als Version einer narrativen Heuristik

Neben nominalen Differenzierungen finden sich in den Interviews auch Passagen, die religiöse Vielfalt erzählerisch ausgestalten. Vielfalt wird in diesen Fällen inhaltlich beschrieben, oft, ohne auf Begriffe zurückzugreifen, die eine Religion oder Konfession beinhalten. Diese Passagen stehen deshalb für eine narrative Heuristik. Wie oben angedeutet, lassen sich vier Versionen einer solchen Heuristik rekonstruieren, die im Folgenden beschrieben werden.

Bei positionellen Differenzierungen handelt es sich um narrative Passagen zu religiöser Vielfalt, in denen die Unterschiede entlang religiös relevanter Sachverhalte konstruiert werden. Es geht hierbei entweder um weltanschauliche Positionen, die sich in der Sache unterscheiden, oder aber um unterschiedliche Positionierungen zu weltanschaulichen Sachverhalten. In beiden Fällen ist religiöse Vielfalt durch den Bezug zu weltanschaulichen Sachverhalten bedingt.

Derartige positionelle Differenzierungen finden sich in den Interviews in vier verschiedenen Varianten. Dabei handelt es sich (i.) um Fälle, in denen eine positionelle Differenzierung von den Befragten unmittelbar anhand eines weltanschaulichen Sachverhalts entfaltet wird. Daneben gibt es (ii.) Aussagen, in denen sich positionelle Differenz im Verhältnis zu Gemeinschaften zeigt, die in charakteristischer Weise einen weltanschaulichen Sachverhalt vertreten. Beide Varianten beziehen sich direkt auf positionelle Differenzen. Die beiden anderen Varianten erfassen die Fälle, in denen positionelle Differenzierungen in ihrem didaktischen Kontext angesprochen werden, nämlich (iii.) als pädagogische Funktion und (iv.) als Gegenstand, zu dem sich im Religionsunterricht konkret verhalten werden muss. Diese vier Varianten können in 136 Interviewpassagen rekonstruiert werden.

Positionelle Differenzierung anhand weltanschaulicher Sachverhalte

Wird religiöse Vielfalt von den Befragten als positionelle Differenz dargestellt, so handelt es sich in den meisten Fällen um Aussagen, in denen Unterschiede in Bezug auf Glaubensinhalte thematisiert werden (102 Fälle). Aufgrund der Größe der Version narrativer Heuristik lassen sich die Aussagen in Subkategorien unterteilen, von denen drei im Folgenden exemplarisch analysiert werden. Dabei handelt es sich um die Subkategorien „Gott“ (42 Fälle), „Schriftverständnis“ (14 Fälle) und „letzte Dinge“ (8 Fälle). Daneben finden sich noch zehn weitere Subkategorien, die an dieser Stelle jedoch lediglich genannt werden, um die inhaltliche Breite dieser Version aufzuzeigen: „ethische Fragen“ (11 Fälle), „allgemeine Aussagen zum Glaubensinhalt“ (6 Fälle), „Jesus“ (5 Fälle), „Okkultismus“ (4 Fälle), „Naturwissenschaft“, „Theodizee“, „Evolutionstheorie“ (je 3 Fälle), „Homosexualität“, „Sakramente“ und „funktionale Äquivalente“ (je 1 Fall). Sämtliche Aussagen der genannten Subkategorien folgen der beschriebenen Logik, eine positionelle Differenzierung anhand eines weltanschaulich relevanten Sachverhalts narrativ zu entfalten.

Den weitaus größten Anteil dieser Version stellen Überlegungen zu Gott bzw. zum Glauben an Gott dar. In der Regel geht es um die Vorstellungen der Kinder oder Jugendlichen von Gott, oft vermischt mit der Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu diesen. So auch im folgenden Beispiel:

„Da gibt es sicherlich Schüler, die sagen wirklich: Ne, mit Gott haben sie gar nichts am Hut, ja? Oder es gibt die Gruppe von Schülern, die sagen, sie glauben an etwas Höheres, aber so ein personales Gottesbild, zu dem ich vielleicht beten kann, haben sie auch nicht vor Augen.“ (TUE_005_maxqda, Pos. 30)

Es ist das Gottesbild, welches dieser Lehrperson zufolge bei ihrer Schülerschaft unterschiedlich ausgeprägt ist. Während einige Schüler sagen, dass sie (1.) „mit Gott [...] gar nichts am Hut“ haben, glauben andere (2.) „an etwas Höheres“, ohne jedoch dabei (3.) „ein personales Gottesbild [...] vor Augen“ zu haben, zu dem man „beten kann“. Damit sind drei unterschiedliche Vorstellungen von Gott benannt, wenn man die Ablehnung Gottes als eigenständiges Gottesbild akzeptiert. In der zitierten Passage wird religiöse Vielfalt ausschließlich entlang dieser drei Gottesbilder konstruiert, denn die Schülerinnen und Schüler werden in dieser Passage nicht näher beschrieben, etwa über eine Zugehörigkeit zu einer religiösen Gruppe o. ä. Religiöse Vielfalt wird in diesem Beispiel als inhaltlicher Unterschied und damit als positionelle Differenz verstanden.

Die Subkategorie Schriftverständnis umfasst 14 Aussagen, in denen religiöse Vielfalt als unterschiedliches Verständnis dessen konstruiert wird, was eine Heilige Schrift sei bzw. wie man mit solchen Schriften umzugehen habe. Das folgende Beispiel beginnt mit einer nominalen Differenzierung (s. o.), die sich

jedoch im Unterrichtsverlauf als nicht angemessen herausstellt und anhand inhaltlicher Zuordnungen korrigiert wird.

„Die katholischen Schüler haben einen Text über das katholische Bibelverständnis gelesen, die evangelischen Schüler haben einen Text über das evangelische Bibelverständnis gelesen und [...] dann sollten sie konfessionell übergreifende Gruppen bilden und dann sollten sie sich das gegenseitig erklären. [...] Es hat sich herausgestellt, dass fast alle Schüler es eher evangelisch sehen und nicht katholisch. Sie sagen: ‚Wieso sollte mir irgendeine Tradition vermitteln, wie ich einen Text verstehen soll. Ich bin ja total mündig und erwachsen und vernünftig. Ich kann doch mein Bibelverständnis selber...‘ Also es waren häufig tatsächlich keine, also diese Position katholisch, evangelisch hat nicht dem entsprochen, wie die Schüler konfess..., also welche Konfessionalität die hatten. Und umgekehrt. Es gab auch einige evangelische Schüler, die gesagt haben: ‚Ja, aber trotzdem, wieso ist das jetzt? Das kann doch nicht, das ist ja dann total willkürlich, dann kann jeder einfach selber sagen, was in der Bibel steht. Das geht doch nicht. Dann ist das doch kein Wort Gottes.‘“ (TUE_004_maxqda, Pos. 69–71)

Die hier zitierte Lehrkraft berichtet über eine Unterrichtseinheit zum „Bibelverständnis“. Die Anlage des Unterrichts folgt der Logik nominaler Differenzierung. Die „katholischen Schüler“ lesen „einen Text über das katholische Bibelverständnis“ und „die evangelischen Schüler“ einen „über das evangelische“, um sich diese anschließend in „konfessionell übergreifenden Gruppen“ gegenseitig zu erklären. Die nominale Differenzierung wird dann allerdings dadurch irritiert, dass „die Position“ der Schülerinnen und Schüler „nicht dem entsprochen“ hat, „welche Konfessionalität die [Schülerinnen und Schüler] hatten.“ Zwar werden von der Lehrkraft mit „evangelisch“ und „katholisch“ weiterhin nominale Kategorien verwendet, um die unterschiedlichen Bibelverständnisse zu benennen, dies scheint jedoch dem Mangel passender begrifflicher Alternativen geschuldet zu sein. Jedenfalls zeigt sich in ihren Schilderungen, dass die religiöse Vielfalt innerhalb der Klasse nicht ausreichend mithilfe nominaler Kategorien beschreibbar ist. Stattdessen greift die Lehrkraft auf inhaltliche Zuordnungen zurück. Während die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler keine „Tradition“ braucht, um ihnen zu „vermitteln, wie [sie] einen Text verstehen soll[en]“, gibt es „auch einige“, die der Freiheit, sich die Bedeutung eines Bibeltextes losgelöst von traditionellen Deutungsmustern zu erschließen, kritisch gegenüberstehen („das ist ja dann total willkürlich“). Somit wird religiöse Vielfalt in diesem Beispiel als inhaltliche Differenz zweier Verständnisse des biblischen Textes beschrieben, die im konkreten Fall quer zu nominalen Kategorien steht.

Eine dritte Subkategorie bilden acht Aussagen, in denen die Befragten unterschiedliche Vorstellungen von den letzten Dingen beschreiben. Hier verorten sich Aussagen über unterschiedliche Vorstellungen zur Frage nach einem Leben nach dem Tod sowie eschatologische Vorstellungen. Der folgende Interviewauschnitt ist dafür exemplarisch.

„Und dann ist oft [...] ‚Wiedergeburt‘ ein Thema. Also gibt es sowas, dass wir, dass man dann irgendwie wieder zurückkehrt und so? Und da hängt es letztendlich davon ab, also das hängt dann letztendlich auch noch mal von der Klasse ab, wie sich die Positionen entwickeln. Ganz selten kommt es eigentlich vor, dass jemand sagt: ‚Ah, ne, also nach dem Tod ist wirklich alles aus‘ oder so: ‚Das gibt es gar nicht.‘ oder ‚Da gibt es nichts mehr.‘ Das kommt, finde ich, relativ selten vor. Also wenn dann, also die meisten stellen sich dann vor, dass man irgendwohin geht oder so. Ja. Das finde ich auch interessant, dass so diese ‚Nach-dem-Tod-ist-alles-aus‘-Vorstellung, die begegnet mir kaum.“ (TUE_011_maxqda, Pos. 56)

In dieser Passage geht es um unterschiedliche „Positionen“ zum Thema „Wiedergeburt“, die der Lehrkraft zufolge stark abhängig von der jeweiligen Klasse seien. Konkret unterscheidet sie zwei Positionen, (1.) dass „nach dem Tod [...] wirklich alles aus“ ist und (2.) „dass man irgendwohin geht“. Letztere Position wird von den „meisten“ vertreten. Es handelt sich somit um eine Differenzierung nach ausschließlich inhaltlichen Maßstäben, d. h. um eine positionelle Differenzierung anhand weltanschaulicher Sachverhalte.

Positionelle Differenzierung anhand weltanschaulicher Institutionen

In wenigen Fällen wird eine positionelle Differenz nicht über einen weltanschaulichen Sachverhalt konstruiert, sondern über das Verhältnis zu einer Institution, die für einen solchen Sachverhalt steht. In den Interviews finden sich fünf solcher Passagen, in einem Fall geht es um das Verhältnis zur örtlichen Moscheegemeinde, in den vier übrigen Fällen um das Verhältnis zur Institution Kirche. Folgendes Beispiel ist hierfür einschlägig.

„In der Dreizehn haben wir lang, lang darüber geredet, wie wir Kirche sehen, was ist Kirchenkritik, was verstehen wir unter Kirche und deren Auftrag. [...] Und da hat man schon gemerkt, dass da sehr, sehr viele auch tatsächlich gerade durch die Missbrauchsprozesse in letzter Zeit ein sehr, sehr negatives Bild von Kirche haben, würde ich sagen. Das waren vielleicht, wenn es hoch kommt von 25 eine Hand voll, die kein negatives Bild hatten.“ (SIE_010_maxqda, Pos. 4–6)

Die Lehrkraft beschreibt in dieser Passage das Verhältnis ihrer Schülerinnen und Schüler zur Institution Kirche. Zwei unterschiedliche Ausprägungen werden deutlich. Die Mehrheit der Klasse hat (1.) insbesondere „durch die Missbrauchsprozesse“ ein „sehr, sehr negatives Bild von Kirche“. Demgegenüber hat (2.) „von 25 eine Hand voll [...] kein negatives Bild“. Die ausgesagte Differenz zwischen beiden Gruppen ist inhaltlicher Art, so wird etwa im Falle der ersten Gruppe mit den „Missbrauchsprozesse[n]“ ein inhaltlicher Grund für das negative Kirchenbild genannt. Der Ausschnitt zeigt exemplarisch, wie positionelle

Vielfalt sich den Befragten zufolge nicht nur am Glaubensinhalt, sondern auch im Verhältnis zu einer religiösen Institution ausdrücken kann.

Positionelle Differenzierung als pädagogische Funktion

Neben der Rekonstruktion religiöser Vielfalt über positionelle Differenzierungen gibt es in den Interviews auch Aussagen, die die pädagogische Funktion solcher Differenzen betreffen. Es geht dann nicht um die Unterschiede an sich, sondern um den Bildungswert dieser Unterschiede in weltanschaulicher Hinsicht. In einem Fall handelt es sich bei der ausgesagten pädagogischen Funktion um die Förderung von Toleranz, in den übrigen vier Fällen um das Anstoßen von Identifikationsprozessen. Derartige Überlegungen werden zwar nicht häufig getroffen (5 Fälle), bilden aber dennoch eine eigenständige Subkategorie positioneller Differenzierung. Das folgende Beispiel bezieht sich auf mögliche Identitätsprozesse, die durch positionelle Differenz angestoßen werden.

I: „Okay, gut, dann vielleicht so abschließend: Was würden Sie sagen, welche Bedeutungen würden Sie religiöser Vielfalt für Ihren Unterricht zuschreiben?“

LP: [...] Ich finde es gerade etwas ganz Wichtiges in unsere Gesellschaft, dass man dann in den Dialog kommt und auch konsensfähig wird beziehungsweise manchmal findet man ja auch immer tiefer zu seiner eigenen Identität, wenn man auch die Positionen des anderen kennt und so weiter und so fort. Und das finde ich dann insofern auch wieder wichtig, dass man die Schüler da heranzuführt. Also für mich ist das [...] Sinn und Zweck des ganzen Unterrichts.“ (SIE_008_maxqda, Pos. 41–44)

Diese Passage ist in doppelter Hinsicht aussagekräftig. Zum einen fragt die Interviewerin allgemein nach „religiöser Vielfalt“, die in der Antwort von der Lehrperson dann mit „Positionen des anderen“ inhaltlich gefüllt wird. Deutlich kommt hier ein Verständnis religiöser Vielfalt als positioneller Differenz zum Ausdruck. Zum anderen wird in der Frage mit „Bedeutung [...] für Ihren Unterricht“ zwar der Impuls gesetzt, dass es in der Antwort nicht um religiöse Vielfalt an sich geht. Die Richtung der Bedeutung ist durch die Fragestellung aber in keiner Art und Weise insinuiert. Diese Richtung wird allein durch die antwortende Lehrperson vorgegeben. Zum einen betont sie die Bedeutung von Dialog- und Konsensfähigkeit. Zum anderen liegt die Bedeutung religiöser Vielfalt ihr zufolge in der Möglichkeit, durch die Auseinandersetzung mit „Positionen des anderen“ auch „tiefer zu seiner eigenen Identität“ zu finden. Der Beschäftigung mit inhaltlicher Vielfalt wird somit offenbar zugetraut, Prozesse der Identitätsentwicklung anzustoßen. Schülerinnen und Schüler da heranzuführen ist für die Lehrperson letztlich „Sinn und Zweck des ganzen Unterrichts.“

Positionelle Differenzierung als Gegenstand didaktischer Überlegungen

Eine vierte Variante der positionellen Version narrativer Heuristik bilden Aussagen, in denen die Befragten ihren Umgang mit positionellen Differenzen in didaktischer Hinsicht schildern. Insgesamt lassen sich 24 solcher Fälle ausweisen. In 13 von ihnen wird von den Befragten ausgesagt, den Fokus auf inhaltliche Gemeinsamkeiten zu legen, sobald im Unterricht weltanschauliche Differenzen sichtbar werden, und in weiteren vier Fällen wird versucht, einen Bezug zu anderen Religionen herzustellen. Andere sprechen an, dass sie weltanschaulich kontroverse Themen im Unterricht erst gar nicht ansprechen (2 Fälle), durch kooperative Arbeitsformen bearbeiten lassen (2 Fälle) oder sie zum Anlass nehmen, die Positionierung der Schülerinnen und Schüler zu fördern (2 Fälle). Schließlich wird in einem Fall geschildert, dass der Atheismus als thematische Alternative für nicht gläubige Schülerinnen und Schüler genutzt wurde.

Exemplarisch wird im Folgenden die Subkategorie „Fokus auf Gemeinsamkeiten“ analysiert, in der die Befragten positionellen Differenzen in ihrem Unterricht damit begeben, dass sie inhaltliche Gemeinsamkeiten herausarbeiten. Der folgende Interviewausschnitt ist hierfür beispielhaft.

„Wenn ich die Hälfte Muslime drinsitzen habe, dann gucke ich schon auch, und das ist für mich bei dem Unterricht mit den Muslimen ganz wichtig, dass man nicht so auf das Trennende guckt. Das muss man auch benennen. Wenn es darum geht, wie man Jesus Christus beurteilt, mache ich das auch immer ganz klar, dass wir da völlig unterschiedliche Einstellungen haben mit der Gottessohnschaft und dem Propheten. Das ist wirklich etwas, was völlig auseinandergeht und was man halt so stehen lassen muss in einer offenen Gesellschaft. Das ist ganz klar. Mir ist es eigentlich wichtiger, das Gemeinsame, das was wir gemeinsam haben, herauszuarbeiten.“ (TUE_001_maxqda, Pos. 65–67)

Die Passage beginnt mit einer nominal choreografierten Beschreibung religiöser Vielfalt in der Lerngruppe („Hälfte Muslime“), die Anlass gibt, über religiöse Vielfalt in weltanschaulicher Hinsicht nachzudenken. Letztere wird von der Lehrperson am konkreten Fall, „wie man Jesus Christus beurteilt“, durchgespielt. Diese inhaltlichen Differenzen – von der Lehrkraft als „das Trennende“ bezeichnet – mache sie zwar „auch immer ganz klar“, aber eigentlich sei es ihr „wichtiger, das Gemeinsame [...] herauszuarbeiten.“ Offensichtlich erachtet es eine Reihe von Lehrkräften als didaktisches Ziel, positionelle Differenzen in ihrem Religionsunterricht zugunsten positioneller Einigkeit in den Hintergrund zu rücken.

Fazit

Eine Version narrativer Heuristik bezieht sich auf weltanschauliche Sachverhalte, die dazu herangezogen werden, um religiöse Vielfalt zu beschreiben. Sie findet sich im Interviewmaterial in 136 Fällen. In der Regel werden solche Sachverhalte direkt herangezogen, um religiöse Vielfalt entlang inhaltlicher Kategorien zu konstruieren ($n = 102$; 75%). Manchmal werden solche Sachverhalte aber auch über eine Institution kommuniziert, die stellvertretend für sie steht ($n = 5$; 4%). Wenn die Lehrpersonen solche positionellen Differenzierungen nicht nutzen, um religiöse Vielfalt zu beschreiben, stellen sie Überlegungen zu den didaktischen Möglichkeiten im Umgang mit diesen Differenzen ($n = 24$; 17%) oder zu möglichen pädagogischen Funktionen ($n = 5$; 4%) an.

3.1.3 Stilistische Differenzierungen als Version einer narrativen Heuristik

Eine weitere Version narrativer Heuristik verwendet die Art und Weise, wie Religion oder Konfession bzw. eine weltanschauliche Referenzgröße gelebt wird, als Material, religiöse Vielfalt zu beschreiben. Es handelt sich hierbei also nicht mehr um Differenzen, die religiöse Positionen betreffen, sondern um solche, die sich auf den religiösen Stil beziehen. Sie werden deshalb stilistische Differenzierung genannt. Stilistische Differenzen betreffen folglich unterschiedliche religiöse Vollzüge und Praktiken, d. h. die Form, wie etwas im Blick auf Religion oder Weltanschauung zum Ausdruck gebracht wird.

Auch innerhalb dieser Version narrativer Heuristik lassen sich unterschiedliche Varianten rekonstruieren, in denen die Befragten auf sie zurückgreifen. Drei dieser Varianten repräsentieren eine Form von direkter Beschreibung religiöser Vielfalt, während sich die vierte Variante auf den didaktischen Umgang mit stilistischen Differenzen bezieht. Bei der direkten Beschreibung werden stilistische Differenzen entweder als religiöse Praxis, als religiöser Ritus bzw. religiöses Fest oder als Verhältnis zu einer Glaubensgemeinschaft, die durch einen charakteristischen religiösen Stil ausgezeichnet ist, verhandelt.

Stilistische Differenzierung anhand religiöser Praxis

In der Mehrheit der Fälle handelt es sich bei den stilistischen Differenzen, die von den Befragten angesprochen werden, um Unterschiede in religiösen Vollzügen (61 Fälle). Nach diesem Verständnis wird religiöse Vielfalt gespeist aus den verschiedenen Möglichkeiten, Religiosität zu praktizieren. Innerhalb der Variante „religiöse Praktiken“ lassen sich mehrere Subkategorien beschreiben, in denen konkrete religiöse Vollzüge adressiert werden. Dabei handelt es sich um einen um die Subkategorien „Beten“ (12 Fälle) und „Gottesdienst“ (11 Fälle).

Sie thematisieren, wie verschiedene Formen des Betens und des Gottesdienstes bzw. ein unterschiedliches Verhältnis zu diesen Formen gelebten Glaubens zu religiöser Vielfalt beitragen. Als weitere Subkategorie konnte „Sichtbarkeit religiöser Praxis“ (7 Fälle) rekonstruiert werden. Sie umfasst Aussagen, in denen die Befragten keine konkreten religiösen Praktiken ansprechen, sondern die unterschiedliche Sichtbarkeit religiöser Praxis generell zum Anlass nehmen, religiöse Vielfalt auszusagen. Diese drei Subkategorien werden im Folgenden näher vorgestellt. Bei den übrigen 31 Fällen, in denen eine stilistische Differenzierung angetroffen wird, handelt es sich um Aussagen zu unterschiedlichen religiösen Vollzügen. Aufgrund der jeweils äußerst geringen Fallzahlen wird auf eine Aufzählung verzichtet.

In 12 Fällen werden stilistische Differenzen mit Bezug auf das Gebet als Ausdrucksform des Glaubens angesprochen. Die folgende Passage wird nun exemplarisch für diese Subkategorie analysiert.

I: „Du hattest schon angedeutet, dass es auch natürlich innerhalb der Klasse Unterschiedlichkeiten gibt in der Religiosität oder wie die Schülerinnen und Schüler glauben. Fällt dir vielleicht auch da etwas ein, so aus dem alltäglichen Unterricht, wo da mal diese Unterschiedlichkeiten eine besondere Rolle gespielt haben?“

LP: Ich hatte im Jahrgang sechs das Thema Beten. Und da spricht man ja auch über eigene Vorstellungen, wie man selbst betet, wie andere beten und da werden auch ganz unterschiedliche Herangehensweisen oder unterschiedliche Vorstellungen deutlich. Und da merkt man auch, dass es eine große Vielfalt unter den Schülern gibt.“ (SIE_002_maxqda, Pos. 30–31)

Die hier zitierte Lehrperson antwortet auf die Frage, wo in ihrem „alltäglichen Unterricht [...] Unterschiedlichkeiten [in der Religiosität bzw. Glauben] eine besondere Rolle gespielt haben“. Ohne von der Interviewerin geprimet zu werden, entscheidet sie sich für ein Beispiel aus dem Jahrgang sechs zum „Thema Beten“. Auch wenn im Folgenden keine konkreten Formen bzw. Stile des Gebets explizit beschrieben werden, geht es im Beispiel doch um Stil, nämlich darum, „wie man selbst betet, wie andere beten“. Bereits in dieser kurzen Floskel wird die angenommene Vielfalt deutlich, weil sonst die Unterscheidung zwischen „selbst“ und „andere“ keinen Sinn macht. Diese Differenz wird zusätzlich narrativ entfaltet: „und da werden auch ganz unterschiedliche Herangehensweisen oder unterschiedliche Vorstellungen deutlich. Und da merkt man auch, dass es eine große Vielfalt unter den Schülern gibt.“ Religiöse Vielfalt wird hier nicht primär inhaltlich wahrgenommen, denn es geht der Lehrperson nicht um unterschiedliche Gebetsanliegen oder mögliche Adressaten von Gebeten. Vielmehr wird religiöse Vielfalt als „unterschiedliche Herangehensweisen“ an solche Vorstellungen dargestellt.

Neben der religiösen Praxis des Gebets ist es in 11 Fällen die Feier des Gottesdienstes, die den Befragten zufolge stilistische Differenzen anzeigt. Folgende Passage ist einschlägig.

„Oder auch wenn wir die Gottesdienste hier bei uns haben [...]. Und wenn wir die Eucharistiefiern beten, setzen wir Lehrer uns selbst mit Funkmikrofonen zu den Schülern, dass wir im Hochgebet auch Antworten haben. Wir haben erlebt, dass das so ein Schweigen ist. Da sind ein paar, die es könnten, die es dann im besten Fall noch nuscheln, aber die ganz große Mehrheit ist gar nicht in der Lage, zu antworten im Hochgebet. Und das ist auch eine Art von religiöser Vielfalt mittlerweile.“ (SIE_009_maxqda, Pos. 19)

Indikator für religiöse Vielfalt ist für die befragte Lehrperson die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, während einer Eucharistiefeyer die korrekten Antworten, die für die Gläubigen vorgesehen sind, wiederzugeben. Laut Erfahrung der Lehrkraft sind es „ein paar, die es könnten“. Ihnen steht „die ganz große Mehrheit“ gegenüber, die „gar nicht in der Lage ist, zu antworten“. Diese relativ schlichte Dichotomie im religiösen Vollzug kennzeichnet in den Augen der Lehrkraft „eine Art von religiöser Vielfalt“.

Man könnte noch eine zweite Art stilistischer Differenz rekonstruieren, wenn man die Lehrkräfte als Akteure im Beispiel mitbedenkt. Diese stehen für eine unverzagte Mitfeier der Eucharistie, in der die gewünschten Antworten laut und deutlich gegeben werden. Davon werden die Schülerinnen und Schüler abgegrenzt, die das zwar ebenfalls könnten, „es dann im besten Fall noch nuscheln“. Es können im Gottesdienst somit unterschiedliche Bereitschaften angetroffen werden, die eigene religiöse Kompetenz ins Spiel zu bringen. Während die Lehrpersonen durch einen furchtlosen Bekennermut charakterisiert werden, werden die Kinder und Jugendlichen als zurückhaltend agierende Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Gottesdienst dargestellt. Wiederum handelt es sich um eine stilistische Differenz, denn es geht um die Form, wie ein Gottesdienst vollzogen wird.

Während in den beiden Subkategorien mit Beten und Gottesdienst zwei konkrete religiöse Vollzüge adressiert wurden, um in der unterschiedlichen Ausdrucksweise dieser Praxis religiöse Vielfalt zu beschreiben, geht es in den Aussagen einer weiteren Subkategorie um die Sichtbarkeit religiöser Praxis allgemein. In den sieben einschlägigen Fällen geht es also um die unterschiedliche Bereitschaft, religiöse Vollzüge in die Öffentlichkeit zu tragen. Die folgende Passage ist exemplarisch.

„Also ich finde, bei Muslimas ist das deutlicher wahrnehmbar. Es gibt bei, es gibt den Unterschied [in der Glaubenspraxis] auch zwischen den Christen, aber da ist es, da wird es anders deutlich. Also da gibt es eben Schüler, [...] die sind in einer kirchlichen Jugendgruppe, die sind engagiert kirchlich. [...] Also manche sagen es sofort; aber manchmal dauert das auch wirklich zwei Jahre, bis man das mitbekommt,

dass da einer irgendwie da in seiner kirchlichen Gemeinde engagiert ist und so. [...] Die tragen das irgendwie anders nach außen. [...] Ich finde, ich muss schon sagen, an der Stelle sind Muslime oftmals, da ist das Nach-außen eben manchmal stärker spürbar, wenn sie dann tatsächlich ihre Religiosität praktizieren und so. Ich finde bei den christlichen Schülern ist das ein bisschen subtiler oder halt oft nicht ganz so deutlich und zeigt sich erst mit der Zeit dann.“ (TUE_011_maxqda, Pos. 45)

Dieses Beispiel ist gerahmt durch die nominelle, inter-religiöse Unterscheidung zwischen Muslimen und Christen. Mit dieser Unterscheidung beginnt es und zu dieser Unterscheidung kehrt es wieder zurück. Als Kandidat für eine stilistische Differenzierung anhand religiöser Praxis wird es durch seinen Mittelteil, in dem die Lehrperson darüber nachdenkt, wie die Bereitschaft Jugendlicher, das eigene kirchliche Engagement zur Kenntnis zu geben, ausgeprägt ist. Zum einen wird diese Bereitschaft entlang der nominalen Kategorien modelliert, denn Muslime werden hier als in der Regel ausdrucksstärker dargestellt als Christen. Die hier ausgesagte stilistische Differenz bezieht sich aber nicht nur auf einen Unterschied zwischen christlichen und muslimischen Schülerinnen und Schülern, sondern „es gibt den Unterschied auch zwischen den Christen“. Einige Jugendliche lassen ihr kirchliches Engagement sofort erkennen, bei anderen „dauert das auch wirklich zwei Jahre, bis man das mitbekommt“.

Stilistische Differenzierung anhand religiöser Riten bzw. Feiern

Neben Unterschieden in Bezug auf religiöse Praxis werden stilistische Differenzen von den Befragten auch als unterschiedliche Vollzüge religiöser Riten und Feiern beschrieben. Bei Riten und Feiern handelt es sich meist um institutionalisierte Formen gelebten Glaubens, wie sie in vielen Religionen zu finden sind, zum Teil aber auch als säkulare Formen zum kulturellen Erbe von Gesellschaften geworden sind. In den Interviews werden solche stilistischen Differenzierungen anhand religiöser Riten und Feiern in 10 Fällen vorgenommen. Die folgende Sequenz wird exemplarisch analysiert.

„Wir hatten es zum Beispiel bei dem Thema ‚Heiraten‘ auch mal, wo die gesagt haben: ‚Ja, ich heirate schon in der Kirche, weil das ist dann ein schönes Fest.‘ Und dann haben die muslimischen Schüler gesagt: ‚Wie kannst du denn einfach nur in der Kirche heiraten, ohne dass das irgendwas mit Gott für dich zu tun hat?‘“ (TUE_008_maxqda, Pos. 25)

In dieser Passage sorgt die Aussage einer Schülerin oder eines Schülers, nur „in der Kirche“ zu heiraten, weil es „dann ein schönes Fest“ sei, für kritische Nachfragen einiger muslimischer Mitschülerinnen und Mitschüler. Diese können offenbar nicht verstehen, dass man „einfach nur in der Kirche heiraten“ kann, „ohne dass das irgendwas mit Gott [...] zu tun hat“. Damit liegt hier eine stilistische Differenz vor, denn es geht um die Frage, ob für die Nutzung eines

religiösen Gebäudes ein dezidiert religiöser Zweck notwendig ist. Gleichzeitig ist mit dem Gebäude auch das Begehen des Fests selbst Thema des Beispiels, denn es geht in ihm um die Möglichkeit, eine kirchliche Trauung sowohl aus religiösen Gründen, inklusive eines Bezugs zu Gott, als auch säkular, aufgrund des Wunsches nach einem feierlichen Rahmen in Betracht zu ziehen.

Auch wenn es sich bei einer Heirat heute nicht mehr grundsätzlich um einen religiösen Ritus handelt, wird dieses Beispiel von der Lehrkraft im Kontext religiöser Vielfalt eingespielt und aus diesem Grunde auch als Phänomen religiöser Vielfalt behandelt.

Stilistische Differenzierung anhand religiöser Institutionen

Eine dritte Variante, religiöse Vielfalt mittels stilistischer Differenz auszudrücken, ist die Beschreibung des Verhältnisses zu religiösen Institutionen bzw. zu unterschiedlichen Gruppen und Gemeinschaften innerhalb solcher Institutionen. Auch hier geht es weniger um den Glaubensinhalt, für den diese Gruppen bzw. Gruppierungen stehen, sondern um die Art und Weise, wie der für die jeweilige Institution typische Glaube gelebt wird. In den Interviews lassen sich derartige Rekonstruktionen religiöser Vielfalt in 14 Passagen antreffen. Für diese Variante gibt folgender Ausschnitt ein Beispiel.

„Sie sehnen sich SCHON nach Spiritualität. Also gerade bei der Taizéfahrt, da wundert man sich, wer sich da anmeldet. Das ist eine freiwillige Fahrt für die Oberstufe und man denkt sich, okay, das ist ja erstaunlich, dass er mitfährt. Das sind oft ganz, ganz tolle Gespräche, die sich in der Woche dann in Taizé entwickeln. Und die Sehnsucht nach Spiritualität ist bei den Schülern mit Sicherheit vorhanden. Aber das hat für die Schüler wenig mit dem, was wir Institution Kirche nennen würden, zu tun.“
(SIE_009_maxqda, Pos. 25)

In der vorliegenden Passage äußert sich die Lehrkraft über die Religiosität ihrer Schülerinnen und Schüler. Ihrer Ansicht nach „sehnen“ diese „sich SCHON nach Spiritualität.“ Dies zeige sich insbesondere „bei der Taizéfahrt“. Sie wird offensichtlich auch von Jugendlichen wahrgenommen, die man dort nicht erwartet hätte: „da wundert man sich, wer sich da anmeldet.“ Bereits das Beispiel „Taizé“ qualifiziert diese Aussage als Kandidat für eine stilistische Differenzierung, denn dieser Ort steht für eine bestimmte, niederschwellige Form christlicher Spiritualität, die vor allem unter Jugendlichen eine hohe Attraktivität entwickelt. Darüber hinaus wird dieses Beispiel von der Lehrkraft explizit gegenüber der „Institution Kirche“ abgegrenzt. Es geht dabei nicht darum, dass in beiden Fällen ein unterschiedlicher Glaube vertreten würde. Der springende Punkt ist der unterschiedliche Vollzug desselben Glaubens. Taizé steht dabei exemplarisch für einen Vollzug des Christentums, der auch für Schülerinnen und Schüler attraktiv ist, die mit den charakteristischen Vollzügen der Institution Kirche nichts anfangen können.

Stilistische Differenzierung als Gegenstand didaktischer Überlegungen

Die letzte Variante einer stilistisch ausgerichteten Narration im Zusammenhang mit religiöser Vielfalt sind Überlegungen zur Didaktik im Angesicht dieser Vielfalt. Auch zu diesem Umgang mit stilistischen Differenzen äußern sich die Befragten. Dies ist in 13 Passagen der Fall. Im folgenden Beispiel kommt eine Lehrkraft an einem Berufskolleg zu Wort.

„Und da denke ich mir immer, also das ist ganz gut, wenn man versucht, an der Lebenswirklichkeit der Schüler anzudocken. Wir haben hier nun mal im Berufskolleg, da ist immer dieses, dieser Tenor die Beruflichkeit anzudocken und da habe ich immer gesagt, Leute, ich kann mit Religion die Beruflichkeit andocken. Wo soll ich denn, wenn jemand als Industriemechaniker oder Mechatroniker in der Werkstatt arbeitet, wo soll er denn Religion eine große Rolle erst einmal spielen? Das kann nur irgendwie, wenn im Zwischenmenschlichen der Fall sein. Solche Situationen ergreife ich auch und Frühstückspause oder so. Da kommt Mustafa in die Frühstückspause und, was weiß ich, fastet und kippt dann um oder so. Und solche Szenarien kann man stricken. Dann haben sie auch eine Möglichkeit, die sie vielleicht so erlebt haben oder erleben könnten. Oder da ist irgendjemand verstorben. Ein Mitarbeiter ist verstorben und sie müssen auf die Beerdigung oder so. Dann kann man so etwas als Anknüpfungspunkt nehmen.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 98)

Im Beispiel greift die Lehrperson auf das religionsdidaktische Prinzip der Subjektorientierung zurück, um den Religionsunterricht der Berufsschule ans (Berufs-)Leben der Schülerinnen und Schüler rückzubinden. Konkret werden zwei solcher Beispiele genannt, nämlich das Fasten und die Beerdigung. Das erste Beispiel ist nominal überformt, denn es geht um das Fasten von Muslimen. Gleichzeitig liegt der Schwerpunkt des Beispiels aber auf dem religiösen Vollzug, denn es geht im Wesentlichen um die Konsequenzen des Fastens („kippt dann um oder so“). Die Tatsache, dass dieser Fall als Beispiel taugt, verweist darauf, dass es auch andere Konsequenzen des Fastens gibt, die weniger spektakulär sind. Für die Lehrperson stellt das Fasten also eine Quelle religiöser Vielfalt dar, an die im Religionsunterricht angeknüpft werden kann. Das zweite Beispiel ist die Beerdigung, die im Kontext der Aussage ebenfalls eindeutig religiös konnotiert ist. Auch hier scheint es eine Unklarheit zu geben, wie man sich bei so einem Anlass kompetent verhält, was impliziert, dass es verschiedene Verhaltensweisen gibt. Es sind somit v. a. stilistische Aspekte, die nach Ansicht dieser Lehrkraft in der „Lebenswirklichkeit“ der Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielen und durch die sie in Kontakt mit religiöser Vielfalt kommen. Vielfalt wird nach diesem Verständnis v. a. stilistisch verhandelt.

Fazit

Der Vollzug von Religion und Glaube stellt eine zweite Version der narrativen Heuristik dar, anhand derer die befragten Lehrkräfte religiöse Vielfalt darstellen. In den Interviews finden sich 99 Stellen, an denen eine solche Version rekonstruiert werden kann. Dabei verwirklichen die Befragten derartige stilistische Differenzierungen in drei Varianten, von denen die Beschreibung religiöser Vielfalt entlang religiöser Vollzüge die am häufigsten genutzte ist ($n = 62$).⁷ Deutlich geringer ausgeprägt sind die beiden Alternativen, religiöse Vielfalt anhand religiöser Riten bzw. Feiern ($n = 10$) oder anhand des Verhältnisses zu religiösen Institutionen ($n = 14$) auszudrücken. Schließlich sind stilistische Differenzierungen auch ein Mittel, sich über den didaktischen Umgang mit religiöser Vielfalt auszutauschen. Das geschieht in den Interviews an 13 Stellen.

3.1.4 Biographische Differenzierungen als Version einer narrativen Heuristik

Neben positionellen und stilistischen Differenzierungen konstruieren die Befragten religiöse Vielfalt auch über biographische Differenzierungen. Hierbei handelt es sich um Faktoren und Ereignisse im Leben eines Menschen, die Unterschiede ins religiöse Leben eintragen. Solche Verweise auf biographische Referenzen finden sich 52-mal in den Interviews. Dabei lassen sich zwei Subkategorien unterscheiden, die religiöse Vielfalt für die Befragten prägen, nämlich die Familie, individuelle Erfahrungen und die Peergroup.

Biographische Differenzierung im Kontext Familie

In der Mehrheit der Fälle, in denen die Befragten sich über biographische Differenzen äußern, sind es Erlebnisse innerhalb der Familie, welche die Jugendlichen religiös geprägt haben. Die Kategorie „Familie“ beinhaltet 34 solcher Aussagen. Dabei fällt auf, dass die Aussagen, die diese Kategorie bilden, in der Regel sehr allgemein gehalten sind, d. h. eigentlich keine Einzelfälle erzählen, sondern für allgemein erachtete Zusammenhänge beschreiben. Der Tenor dieser Aussagen liegt dabei darin, dass es – auch – die konkrete Familie ist, die die individuelle Religiosität der Kinder und Jugendlichen prägt – und somit zu religiöser Vielfalt beiträgt. Die folgende Passage gibt einen Einblick in die Kategorie „Familie“.

„Aber es gibt auch andere, muss ich sagen. Gerade der Schüler, der sich als homosexuell auch geoutet hat, der hat offensichtlich ja auch von seinen Eltern eine sehr

7 Da bei einer Gesamtzahl an Fundstellen von 99 der Prozentwert ziemlich genau der Anzahl entspricht, wird hier auf die Angabe von Prozentanteilen verzichtet.

offene Gottesvorstellung mitbekommen. Da ist nichts Bestrafendes, sondern eher so etwas wie. ‚Der Gott hat alle Wesen so geschaffen, wie er sie geschaffen hat und dich hat er so geschaffen und das ist in Ordnung so.‘ Also das gibt es auch Differenzierungen [...]. Also ich habe gefragt, ich habe ja dann nachgefragt, wie es entstanden ist, und ich kann jetzt da nicht so viel sagen, aber das ist schon so rübergekommen, dass die Werte und um was es im muslimischen Glauben geht, dass das von den Eltern kommt und dass die Eltern da auch entsprechend Vorbild sind.“ (TUE_001_maxqda, Pos. 15–17)

Im vorliegenden Interviewausschnitt erzählt die Lehrkraft von einem muslimischen Schüler, der sich innerhalb der Klasse zu seiner Homosexualität bekannt hat. Sie schreibt ihm eine „sehr offene Gottesvorstellung“ zu, was für sich genommen die Passage zu einem Kandidaten für eine positionelle Differenzierung macht. Für die hier verhandelte Kategorie ist einschlägig, dass die Lehrperson die Familie des Schülers als ursächlich für diese Gottesvorstellung ansieht, denn diese habe er „offensichtlich ja auch von seinen Eltern [...] mitbekommen“. Seine Eltern haben ihm keinen strafenden Gott vermittelt, sondern einen, der „alle Wesen so geschaffen [hat], wie er sie geschaffen hat [...] und das ist in Ordnung so.“ Auf Nachfrage („also ich habe gefragt“) scheint der Schüler explizit bestätigt zu haben, dass seine „Werte und um was es im muslimischen Glauben geht [...] von den Eltern kommt“.

Religiöse Vielfalt wird in diesem Beispiel einerseits positionell verhandelt, als Differenzierung des inhaltlichen Aspekts des Glaubens, in diesem Fall der unterschiedlichen Vorstellungen von Gott. In den Vordergrund rückt in dieser Passage jedoch die biographische Bedingtheit solcher positionellen Differenzen. In diesem Fall handelt es sich um eine biographische Bedingung in Form der Weitergabe des Glaubens der Eltern an ihre Kinder. Nach diesem Verständnis sind biographische Differenzen ein wesentlicher Bestandteil religiöser Vielfalt.

Biographische Differenzierung im Kontext individueller Erfahrungen

Nicht nur die Familie prägt den Befragten zufolge die Glaubensbiographie junger Menschen, sondern auch individuelle Erfahrungen. Die Kategorie „individuelle Erfahrungen“ umfasst 18 Aussagen von Lehrkräften, die von bestimmten Erlebnissen in den Leben ihrer Schülerinnen und Schüler berichten und die nach Ansicht der Befragten prägend für deren Glauben waren. In der Mehrheit haben diese konkreten Erlebnisse mit dem Themenfeld Leid, Krankheit und Tod zu tun. Die entsprechende Subkategorie umfasst zehn Beispiele. Als weitere individuelle Erfahrungen werden genannt: Erlebnis einer Dämonenaustreibung, Erfahrung von Verfolgung, und die Erfahrung mit der eigenen Homosexualität (je ein Fall). Bei den übrigen fünf Fällen handelt es sich um eher allgemeine Äußerungen zur Prägung durch individuelle Erfahrungen. Im Folgenden wird

exemplarisch eine Passage analysiert, die der Subkategorie „Leid, Krankheit und Tod“ zugerechnet werden kann.

„Also sie hat mir gesagt, woran sie glaubt. Und das ist alles unglaublich viel mit ihren eigenen Lebensgeschichten immer verbunden gewesen. Und dann hat sich ein Schüler gemeldet, der aus Syrien kommt, ein Flüchtling, und der hat gesagt, für ihn, also die Schülerin hat gesagt, für sie spielt nämlich Religion keine Rolle, sie ist nicht gläubig. Und der Schüler hat gesagt, für ihn spielt Glaube eine riesige Rolle, weil er auf der Flucht seinen Bruder verloren hatte und da hat er einfach wirklich so ganz viel beten müssen, war super sauer auf Gott, aber gleichzeitig hat ihm irgendwie der Glaube auch Kraft gegeben und das hat ihn wirklich, das gibt ihm Kraft.“ (TUE_004_maxqda, Pos. 8)

Ungeachtet des tiefen menschlichen Leids, das in dieser Erzählung ausgedrückt wird (Verlust des Bruders auf der Flucht), konstruiert die Lehrkraft eine Situation religiöser Vielfalt (nicht-gläubig vs. gläubig), die sich, wenn man den Erzählgang ernst nimmt, individuellen Erfahrungen verdankt. Auf der einen Seite steht die Schülerin, die aufgrund ihrer „eigenen Lebensgeschichten“ nicht gläubig sei. Auf der anderen Seite steht der Schüler, dem „der Glaube auch Kraft gegeben“ hat auf seiner Flucht aus Syrien, obwohl er auf dieser“ seinen Bruder verloren hatte“ und deshalb „super sauer auf Gott“ gewesen ist. In der Passage wird deutlich, wie sehr der Glaube dieser beiden Jugendlichen durch ihre individuellen Erlebnisse geprägt worden ist.

Gleichzeitig zeugt diese Erzählung davon, dass selbst der Glaube eines einzelnen Menschen dynamisch und vielgestaltig in sich selbst ist. So erlebt der syrische Schüler beides, nämlich seinen Zorn auf Gott – der evtl. als funktionales Analogon zu den negativen „Lebensgeschichten“ der Schülerin aufgefasst werden kann – und die Kraft, die aus dem Vertrauen auf Gott erwächst. Glaubenskrise und Glaubensstärke finden sich somit im Leben eines einzelnen Menschen. Die Differenz, die von der Lehrkraft in diesem Interviewausschnitt ausgesagt wird, verläuft somit in beiden Lesarten besagter Passage entlang biographischer Aspekte in Form von individuellen Erfahrungen, die Menschen in ihrem Leben machen und die auf unterschiedliche Weise ihren Glauben beeinflussen können.

Biographische Differenzierungen im Kontext Peergroup

Einen weiteren biographischen Faktor sehen die Lehrkräfte in der Peergroup. In sieben Fällen wird die Peergroup, also die Gruppe Gleichaltriger, als Kontext beschrieben, der die Religiosität der Schülerinnen und Schüler mitbestimmt.

„Aber es gibt schon, es fehlt halt die Wertschätzung dafür. Und ich glaube, das ist das Wichtigste, was wir brauchen, um überhaupt einen Menschen zu bestärken und aufzubauen. Wir kommen nur mit Menschen weiter, wenn sie auch wollen und dafür müssen wir sie im Positiven bestärken. Und wenn einzelne Schüler einer Lerngruppe

gerade sich öffnen für bestimmte Meinungen oder so, dann muss das auch bestärkt werden. Aber wenn die Lerngruppe das nicht mitträgt – gerade in der Neun sind die anderen unglaublich wichtig: Mitschüler, nicht der Lehrer. Und wenn sie das nicht mittragen, dann ist das ganz schnell wieder vorbei. Wenn da einer sagt: Ich bin Messdiener, dann gucken die anderen nur komisch oder reden im schlimmsten Fall dann noch hinten herum schlecht über den deswegen. Ja, natürlich sagt er das dann nicht mehr. Das ist doch klar. Das ist schon schwierig und schade.“ (SIE_011_maxqda, Pos. 57)

Nach Ansicht dieser Lehrkraft hemmt die mangelnde „Wertschätzung“ der Gleichaltrigen einzelne Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe darin, sich „für bestimmte Meinungen“ zu öffnen. Dabei seien gerade die Gleichaltrigen „unglaublich wichtig: Mitschüler, nicht der Lehrer. Und wenn sie das nicht mittragen, dann ist das ganz schnell wieder vorbei.“ Damit kommt der Peergroup ein wichtiger Stellenwert in der Entwicklung der Religiosität Jugendlicher zu. Sie stellt nach Ansicht der Lehrkraft den Kontext dar, vor dem die Schülerinnen und Schüler sich religiös orientieren. Im Beispiel stellt die Peergroup einen Resonanzraum für eine distanzierte Haltung gegenüber der Kirche dar, denn sie tritt dem Schüler, der sich als Messdiener outet, desinteressiert („gucken komisch“) bis ablehnend („reden hintenrum“) gegenüber. Diese Distanz zur Kirche und zum Glauben allgemein durchzieht auch die anderen Segmente, die sich auf die Peergroup als biographischen Kontext beziehen.

Fazit

Biographische Differenzierungen werden von den befragten Lehrpersonen in drei Versionen herangezogen, um religiöse Vielfalt zu beschreiben. Erstens wird die Familie als Erfahrungsraum beschrieben, der die Religiosität der Schülerinnen und Schüler prägt ($n = 34$; 57%). Dabei ist für die Lehrpersonen klar, dass die Familie ein entscheidender Faktor ist. Die Richtung dieses Faktors wird jedoch stets individuell begriffen, d. h. in den Augen der Befragten hängt es vom konkreten Familienleben ab, wie und in welche Richtung die Religiosität der Kinder und Jugendlichen geprägt wird. In dieser Verwendung stellt die Familie einen Faktor biographischer Differenzierung dar. Zweitens werden individuelle Erfahrungen als Faktoren biographischer Differenzierung genannt ($n = 18$; 31%). Manchmal werden solche Erfahrungen eher generisch angesprochen („negative Lebensereignisse“), in der Regel aber als konkretes, für einen einzelnen Menschen charakteristisches Ereignis. Drittens schließlich wird auch auf die Peergroup als Resonanzraum individueller Entwicklung verwiesen ($n = 7$; 12%). Wie schon die Familie stellt damit auch die Peergroup einen Faktor biographischer Differenzierung dar.

3.1.5 Sozial-strukturelle Differenzierungen als Version einer narrativen Heuristik

Die letzte Version, in der die Lehrpersonen religiöse Vielfalt entlang einer narrativen Heuristik entfalten, sind sozial-strukturelle Differenzierungen. Sie beziehen sich nicht auf individuelle Ereignisse innerhalb der Biographie einzelner, sondern auf charakteristische Faktoren der Lebenslage ganzer Gruppen. Sozial-strukturelle Differenzen betreffen somit unterschiedliche Bedingungen, in denen Menschen sich vorfinden und die somit einen Einfluss auf religiöse Einstellungen, Überzeugungen und Stile haben können.

Sozial-strukturelle Differenzen werden von den Lehrkräften auch herangezogen, um religiöse Vielfalt zu bestimmen. Diese Verweise lassen sich in den Kategorien regionale Herkunft, Alterskohorte, Stand der psychosozialen Entwicklung, religiöse Sozialisation und Bezug zu Institutionen bzw. Organisationen einteilen.

Sozial-strukturelle Differenzierungen anhand der regionalen Herkunft

In über der Hälfte der Fälle, in denen die Befragten eine sozial-strukturelle Differenz thematisieren, kann die Passage der Kategorie „regionale Herkunft“ zugeordnet werden. Sie umfasst 30 Aussagen, in denen die Lehrpersonen argumentieren, dass sich die Religiosität ihrer Schülerinnen und Schüler deren Herkunft bzw. der Region, in der sie aufgewachsen sind, verdanke. Und da sie Kinder oder Jugendliche unterschiedlicher Herkünfte in der Lerngruppe haben, ist die regionale Herkunft Quelle religiöser Vielfalt. In der Regel kommt diese Version sozial-struktureller Differenzierung bei Schülerinnen und Schülern zum Einsatz, die aus anderen Ländern nach Deutschland zugewandert sind. In wenigen Fällen wird aber auch auf die regionale Herkunft innerhalb Deutschlands verwiesen. Auch in der folgenden Passage ist es der Migrationshintergrund, welcher der Lehrkraft zufolge einen prägenden Kontext für die Religiosität Jugendlicher darstellt und somit religiöse Vielfalt speist.

„[A]lso die Klassen sind ja insofern auch sehr heterogen, als dass sie tatsächlich, als dass sie gerade in der Berufsschule oft eben gerade Migrationshintergründe haben und da man im Grunde genommen. . . Also sagen wir mal, osteuropäische Herkünfte und südeuropäische Herkünfte sind so meistens vertreten. Und ich finde, und bei manchen Themen spürt man das. Und zwar bei Themen, die eben so, wo ganz, also wo es jetzt eben gar nicht so sehr um eine argumentative Herleitung geht von Einstellungen, sondern wo es in diesen Bereich von Spiritualität, Weltdeutungen und – also wo so ein bisschen auch so dieses Numinose in der Wirklichkeitsdeutung eine Rolle spielt.“
(TUE_011_maxqda, Pos. 20)

Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund aus Ost- und Südeuropa nimmt diese Lehrperson einen Unterschied in Bezug auf „Spiritualität, Weltdeutungen und [...] dieses Numinose in der Wirklichkeitsdeutung“ wahr. In diesem Verständnis stellt die Herkunft der Schülerinnen und Schüler also einen Kontext dar, dem ein wesentlicher Einfluss auf die religiöse Weltdeutung dieser Jugendlichen zugetraut wird. In der Passage selbst wird nicht deutlich, ob sich ost- und südeuropäische Schülerinnen und Schüler ähneln oder unterscheiden. Für die Wirkung der Herkunft als Faktor religiöser Vielfalt spielt das aber keine Rolle, denn in beiden Fällen unterscheiden sich besagte Jugendliche so deutlich vom imaginierten Rest, um explizit erwähnt zu werden.

Sozial-strukturelle Differenzierung anhand der Alterskohorte

Eine weitere Variante sozial-struktureller Differenzen stellt die kohortenspezifische Prägung dar. Bei den 11 für diese Kategorie einschlägigen Fällen handelt es sich um Aussagen, in denen die Befragten in Bezug auf bestimmte Alterskohorten charakteristische kontextuelle Merkmale identifizieren. Auch die kohortenspezifischen Kontexte prägen nach Ansicht der Lehrkräfte die Religiosität von Schülerinnen und Schülern und tragen somit zu religiöser Vielfalt bei. In der folgenden Passage äußert sich eine Lehrkraft über wahrgenommene kohortenspezifische Veränderungen in Bezug auf den Einfluss der Kirche auf Identifikationsprozesse Jugendlicher.

„Das heißt, das ist jetzt nicht basiert, evaluiert auf irgendwelchen Zahlen und Fakten, aber ich stelle fest, es wird uneinheitlicher. Sehr viel uneinheitlicher. Ich mache einfach mal ein paar Beispiele: Meinem Eindruck nach, vor zehn Jahren, da hatte ich 50% Ministranten. Die waren alle in der Jugendarbeit engagiert und waren vielleicht auch KJGler. Für die stand auch so das soziale Zusammensein im Vordergrund, aber auch der Dienst als Ministrant, aber das war im Prinzip ein Angebot als Jugendgruppe. Die waren reflektiert, die waren kritisch, also die meisten waren kritisch und trotzdem aber natürlich irgendwo... Die haben sich auch geoutet, manchen fiel das schwer, manchen gar nicht. Die Zeiten wie noch zu meiner Schulzeit, ich bin 40 Jahre alt, ich weiß nicht, wie das bei Ihnen war, dass man als Ministrant dann irgendwie Schwierigkeiten in der Klasse hatte oder so und dann irgendwie da... Die waren schon vor zehn Jahren nicht so. Das war mehr so: ‚Ach, du bist Ministrant. Was ist denn das?‘ oder so.“ (TUE_010_maxqda, Pos. 20–21)

In dem von der Lehrkraft skizzierten Szenario habe noch „vor 10 Jahren“ ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler ihren „Dienst als Ministranten“ wahrgenommen oder sei „in der Jugendarbeit engagiert“ gewesen, wobei das „soziale Zusammensein im Vordergrund“ stand und auch Raum für kritische Reflexion gewesen sei. Das soziale Umfeld und damit auch der Raum für Identifikationsprozesse Heranwachsender werden in diesem Szenario somit maßgeblich als durch kirchliche Gruppen vermittelt dargestellt. Die festgestellte Verän-

derung („es wird uneinheitlicher“) betrifft zum einen den Verlust dieses einst weitreichenden Einflusses der Kirche und zum anderen die allgemein abnehmende Bindung an soziale Gruppen zugunsten einer wachsenden Diversifizierung des sozialen Umfelds. Somit stellen sich die sozialen wie die strukturellen Bedingungen, unter denen die Kohorte heutiger Jugendlicher sich mit religiösen Identifikationsprozessen auseinandersetzt, wesentlich anders dar als die von der Lehrkraft beschriebene Kohorte. Die Kohorte stellt offenbar für eine Reihe von Lehrpersonen einen Kontext dar, der die Religiosität von Jugendlichen prägt und damit auch zu religiöser Vielfalt beiträgt.

Sozial-strukturelle Differenzierung anhand der psychosozialen Entwicklung

Als dritte Version sozial-struktureller Differenzen findet sich in den Interviews der Verweis auf die psychosozialen Entwicklungsverläufe. Dabei geht es nicht um die individuelle Entwicklung, welche ein Faktor biographischer Differenzierungen darstellen würde. Vielmehr wird in den Passagen dieser Version auf die strukturgenetischen Theorien individueller Entwicklung verwiesen. Es handelt sich somit als überindividuelle Prozesse, die unabhängig von der konkreten Biographie jeden Menschen betreffen. Der folgende Interviewausschnitt wird exemplarisch für diese Kategorie analysiert.

„Ich glaube, das liegt auch ein bisschen daran, es gibt von diesem Oser/Gmünder dieses Modell der Entwicklungspsychologie. Da gibt es ja so Stufe drei. Und meine Klientel passt genau in Stufe drei hinein. Sie sind im Prinzip, wenn sie an Gott glauben, glauben sie an einen Schöpfergott und er hat sonst mit meinem Leben hier nichts mehr zu tun. Und das merkt man deutlich.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 26)

Die Lehrkraft rekurriert in dieser Passage auf das von Fritz Oser und Paul Gmünder entwickelte Stufenmodell, nach dem ein wesentlicher Zusammenhang zwischen dem Stand der kognitiven Entwicklung einer Person und der Entwicklung ihres religiösen Urteils unterstellt wird. Für seine Schülerinnen und Schüler nimmt die Lehrkraft die Stufe 3 und damit einen deistischen Glauben an, also den Glauben an einen „Schöpfergott“, der „mit meinem Leben hier nichts mehr zu tun“ hat. Die abschließende Aussage („das merkt man deutlich“) verweist auf den Einfluss, den die jeweilige Entwicklungsphase in den Augen der Lehrkraft auf den Religionsunterricht ausübt.⁸ Der Stand der psychosozialen Entwicklung

8 Streng genommen wird in der zitierten Passage keine Situation religiöser Vielfalt berichtet, weil sich alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe auf Stufe 3 nach Oser/Gmünder befinden. Allerdings ist das für viele der Jugendlichen in der Logik der Entwicklungstheorien eine Durchgangsstation und damit ein Indikator für Vielfalt.

zählt somit einigen Befragten zufolge zu den sozial-strukturellen Faktoren, welche die Religiosität von Kindern und Jugendlichen prägen.

Sozial-strukturelle Differenzierungen anhand religiöser Sozialisation

Schließlich bilden 13 Fälle eine Variante sozial-struktureller Differenzen, in denen sich die Befragten eher allgemein über den Einfluss religiöser bzw. christlicher Sozialisation auf die Religiosität der Jugendlichen äußern. Ein Beispiel gibt die folgende Passage.

„Das ist ganz unterschiedlich. Teilweise frei-evangelisch haben wir hier auch einen starken Einschlag immer wieder, auch in meiner Klasse ist da eine Schülerin. Sie hatte zum Beispiel bei der Schöpfung, was wir gerade besprochen hatten, von Joseph Haydn war da im Buch eine Seite zu, da hat sie gesagt: Bei dem Anfang ‚es werde Licht‘, da hätte man den Geist Gottes in den Augen der Musiker gesehen. Das ist eine Formulierung, die andere Schüler überhaupt nicht verwenden würden, weil das für sie eine ganz andere Wirklichkeit ist. Das kann man gar nicht so. Und viele haben halt einfach überhaupt keine christliche Prägung. Das merkt man sehr deutlich. Und dann kommen natürlich auch so Theorien zu Stande und auch so Schwierigkeiten damit, die christliche Botschaft zu verstehen, wie Gott eigentlich als Herr des Lebens so über alles waltet. Das sehen sie oft ganz, ganz anders.“ (SIE_011_maxqda, Pos. 12)

Mit Blick auf ihre Klasse nimmt diese Lehrperson einen Unterschied in Bezug auf die religiöse Prägung wahr. So wird über eine Schülerin berichtet, die offenbar einer freien evangelischen Gemeinde angehört, und aufgrund ihrer religiösen Sozialisation im Unterricht einen besonderen Zugang zum Schöpfungs-Oratorium von Joseph Haydn gezeigt habe: „Bei dem Anfang ‚es werde Licht‘, da hätte man den Geist Gottes in den Augen der Musiker gesehen. Das ist eine Formulierung, die andere Schüler überhaupt nicht verwenden würden, weil das für sie eine ganz andere Wirklichkeit ist.“ Diesen Zugang zur „ganz andere[n] Wirklichkeit“ hätten ihre Mitschülerinnen und Mitschüler nicht, denn „viele haben halt einfach überhaupt keine christliche Prägung“ und daraus resultierten „auch Schwierigkeiten damit, die christliche Botschaft zu verstehen“.

Für die Lehrkraft ist es die „christliche Prägung“, die eine sozial-strukturelle Bedingung dafür darstellt, eine Religiosität auszubilden, die es einem erlaubt, einen Zugang zu einer anderen Wirklichkeit herzustellen und letztlich „die christliche Botschaft zu verstehen.“ Religiöse Vielfalt wird somit im vorliegenden Ausschnitt auch durch die kulturellen Bedingungen bedingt, unter denen ein Mensch aufgewachsen ist. Allerdings geht es hierbei nicht um biographiespezifische Bedingungen, sondern um eine sozial-strukturelle Lebenslage.

Sozial-strukturelle Differenzierungen im Kontext von Institutionen bzw. Organisationen

Eine letzte Version sozial-struktureller Differenzen bilden neun Aussagen, in denen der Kirche bzw. kirchlichen oder nicht-kirchlichen Vereinen ein prägender Einfluss auf den Glauben der Schülerinnen und Schüler beigemessen wird. Sie bilden Gelegenheitsstrukturen zur Begegnung mit Religion. Das wird im folgenden Beispiel vor allem an der Mitgliedschaft im Schützenverein deutlich, der eigentlich keinen religiösen Zweck verfolgt, durch sein Vereinsleben aber mit Kirche in Verbindung bringt.

„Da spielt tatsächlich auch noch diese Kirche eine gewisse Rolle, wenn sie in der Feuerwehr sind oder sonst was. Da gibt es dann einmal im Jahr irgendwie einen Gottesdienst, eine Messe oder so etwas. [...] Dann ist es so, dass sie eventuell in kirchlichen Verein drin sind. Ich habe schon mal welche gehabt, die sind in den Schützen drin. Ja, da muss man jetzt nicht meinen, dass das wahrscheinlich die super katholischen Schützen sind, aber es sind Schützen, die [...] haben irgendetwas mit der katholischen Kirche zu tun und da ist dann auch der Pfarrer [...] Ich bin selber noch nie im Schützenverein gewesen, aber da gibt es ja gewisse Anknüpfungspunkte. Ich habe, in einer Klasse habe ich jetzt eine, die ist Messdienerin, zumindest da irgendwie in der Gruppenarbeit drin. [...] Und vielleicht ist es so, dass man sagen kann, bei diesen Leuten ist die Fragestellung noch einmal ein bisschen größer da und die Motivation ist noch ein bisschen größer da.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 49–50)

Die hier zitierte Lehrkraft spricht dem Engagement in kirchlichen bzw. der Kirche nahestehenden Gruppen und Vereinen einen prägenden Einfluss auf die Religiosität der Schülerinnen und Schülern zu. So biete etwa die Mitgliedschaft bei der Feuerwehr oder im Schützenverein sowie Gruppenarbeit bei den Messdienern den Jugendlichen „gewisse Anknüpfungspunkte.“ Vereine eröffnen also Gelegenheiten, mit Religion in Kontakt zu kommen. Das wird besonders deutlich bei der Feuerwehr und beim Schützenverein. Beide Vereine haben keinen genuin religiösen Vereinszweck. Dennoch gibt es bei ihnen „dann einmal im Jahr irgendwie einen Gottesdienst, eine Messe oder so etwas [...] und da ist dann auch der Pfarrer“. Solche Berührungspunkte mit der Kirche sorgten nach Ansicht der Lehrperson dafür, „dass man sagen kann, bei diesen Leuten ist die Fragestellung noch einmal ein bisschen größer da und die Motivation“.

Fazit

Eine vierte Version einer narrativen Heuristik stellen sozial-strukturelle Differenzierungen dar. In ihnen wird religiöse Vielfalt anhand gesellschaftlicher Konstellationen beschrieben, die charakteristisch für eine bestimmte Gruppe von Menschen sind und worin sich diese Menschen von einer anderen Gruppe

unterscheiden. Solche Unterschiede werden von den Lehrpersonen als Ursache religiöser Vielfalt beschrieben, und zwar in 71 Passagen im Interviewmaterial.

Im Detail lassen sich fünf Varianten finden, entlang derer die Befragten religiöse Vielfalt konstruieren. Erstens wirkt sich die regionale Herkunft auf die Religiosität der Schülerinnen und Schüler aus. Diese Variante wird am häufigsten im Material angetroffen ($n = 37$; 42%). Es folgen mit 13 Nennungen (18%) die religiöse Sozialisation und mit 11 Nennungen (16%) die Alterskohorte. Schließlich werden noch die Institution bzw. die Organisation als Gelegenheitsstruktur für Begegnungen mit Religion ($n = 9$; 13%) und die psychosoziale Entwicklung ($n = 8$; 11%) als sozial-strukturelle Faktoren religiöser Vielfalt genannt.

3.1.6 Zusammenhänge zwischen der nominalen und der narrativen Heuristik

Bislang wurden die nominale und die narrative Heuristik unabhängig voneinander beschrieben, um die Eigenlogik der einzelnen Versionen deutlich herausarbeiten zu können. Tatsächlich finden sich in den Interviews Passagen in denen religiöse Vielfalt ausschließlich anhand nominaler Logiken beschrieben wird, und solche, in denen ausschließlich eine narrative Logik angetroffen wird. In einigen der obigen Beispiele waren beide Heuristiken aber auch aufeinander bezogen. Eine nominale und eine narrative Heuristik stellen damit für die Lehrpersonen keine sich gegenseitig ausschließenden Möglichkeiten zur Beschreibung religiöser Vielfalt dar, sondern können auch im wechselseitigen Bezug verwendet werden. In der folgenden Tabelle werden diese wechselseitigen Bezüge rekonstruiert (vgl. Tab. 2).

Für die Interpretation der Tabelle 2 sei hervorgehoben, dass sie nur die Segmente in den Interviews erfasst, in denen die Lehrpersonen nominale und narrative Kategorien miteinander kombiniert haben. Es fehlen somit alle Segmente, die entweder nur eine nominale oder nur eine narrative Kategorie enthalten. Quantifiziert lässt sich festhalten, dass die befragten Lehrpersonen in $n = 375$ Fällen (39%) ausschließlich eine nominale Kategorie verwenden und in weiteren $n = 358$ Fällen (37%) ausschließlich entlang der narrativen Heuristik beschreiben. Eine Kombination von nominalen und narrativen Zugängen innerhalb einer Darstellung trifft man damit in $n = 222$ Fällen, was einem Anteil von 23% der Segmente ausmacht, in denen die Lehrkräfte ihr Verständnis religiöser Vielfalt ausdrücken.

Die Tabelle 2 belegt die Dominanz inter-religiöser Differenzen in den Subjektiven Theorien ($n = 222$), sofern nominale mit narrativen Kategorien kombiniert werden. Insofern mit $n = 41$ die Kategorie der intra-religiösen Differenzen auf dem zweiten Rangplatz folgt, scheinen die befragten Lehrpersonen religiöse

Tabelle 2: Kreuztabellierung der nominalen und narrativen Kategorien in den Interviews

	Positioneller Aspekt		Stilistischer Aspekt		Sozial-strukt. Aspekt		Biograph. Aspekt		Σ
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
	inter-religiös	54	56,3	43	64,2	6	33,3	18	43,9
inter-konfessionell	10	10,4	4	6,0	4	22,2	5	12,2	23
intra-religiös	13	13,5	16	23,9	0	0,0	12	29,3	41
intra-konfessionell	10	10,4	3	4,9	8	44,4	2	4,9	23
trans-religiös	9	9,4	1	1,5	0	0,0	4	9,8	14
Σ	96	100	67	100	18	100	41	100	222

Vielfalt vor allem mit den Kategorien der Weltreligionen zu assoziieren. Konfessionelle Aspekte spielen mit addiert $n = 46$ dagegen eher eine Nebenrolle.

Auch wird deutlich, dass in der Kombination einer nominalen und einer narrativen Heuristik positionelle Aspekte überwiegen ($n = 96$), jedoch auch stilistische Aspekte in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen eine gewisse Rolle spielen ($n = 67$). Biographische Aspekte werden ebenfalls nennenswert genannt ($n = 41$), während sozial-strukturelle Aspekte für diese Kombination so gut wie keine Rolle spielen ($n = 18$).

Insgesamt bedeutet dieser Befund, dass – wenn nominale und narrative Kategorien kombiniert werden – die Lehrpersonen religiöse Differenz tendenziell als Unterschied zwischen religiösen Traditionen entlang ihrer Positionen ($n = 54$) oder ihrer Glaubensvollzüge ($n = 43$) zur Sprache bringen. Zusammen machen diese Zugänge zu religiöser Vielfalt 44% der Befunde aus. Der Effekt dieses Zusammenhangs ist schwach ausgeprägt (Cramers $V = 0,11$).

3.2 Die Äußerung religiöser Vielfalt im vorfindlichen Religionsunterricht⁹

Die Äußerung religiöser Vielfalt im Religionsunterricht wurde videoanalytisch rekonstruiert, d.h. die aufgezeichneten Stunden wurden anhand eines Rating-manuals via hoch-inferentem Rating ausgewertet (s. Kap. 2). Das einschlägige Manual setzt bei der im ersten Kapitel beschriebenen Begriffsklärung religiöser Vielfalt Rudolf Englerts an, indem es die vier Perspektiven Position, Stil,

9 Diese Befunde wurden bereits publiziert unter: Riegel U., Gronover M., Ambiel D., Brügge-Feldhake M., Jumptertz S., Krämer M. & Boschki R. (2021), Die Thematisierung religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Videostudie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (online first am 25.11.2021: <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01061-0>).

Kontext und Biographie unterscheidet (Englert, 2002). Dabei bezieht sich der positionelle Aspekt auf die Gegenstandsdimension von Religion, d. h. die im Unterricht geäußerten oder angesprochenen Sachverhalte, Theorien, Glaubenssätze, Einstellungen oder Überzeugungen, insofern sie etablierten religiösen Traditionen (z. B. Christentum, Islam, etc.) oder säkularen Sinnmustern (Humanismus, Ökosophie, etc.) zugeordnet werden können. Der stilistische Aspekt steht für die Ausdrucksformen, wie Religion bzw. säkulare Sinnmuster individuell oder kollektiv gelebt und ausgeübt werden. Er kann als Unterrichtsgegenstand ebenso angetroffen werden wie auch in der Art und Weise, wie im Unterricht über Religion gesprochen wird. Beim kontextuellen Aspekt geht es um Prägungen von Religion, die durch das soziale Umfeld, das Geschlecht oder die Geburtskohorte bedingt sind. Er kann sich in der Aussage oder im Verhalten einer Person im Unterricht zeigen, evtl. auch durch das Unterrichtsmaterial, das im Video sichtbar ist, eingespielt werden, muss aber stets auf eine über-individuelle Lebenslage rückführbar sein, die sich in der betreffenden Person exemplarisch ausdrückt. Weil das funktionale Äquivalent dieser Kategorie in der Analyse der Interviews „sozial-strukturelle“ Differenz genannt wurde, wird im Folgenden ebenfalls vom sozial-strukturellen Aspekt gesprochen. Der biographische Aspekt erfasst schließlich die Art und Weise, wie ein Individuum seine eigene Vergangenheit religionsbezogen verarbeitet und zu einem religionsbezogenen Lebensgefühl verdichtet. Für diesen Aspekt muss die Erfahrung selbst, um die es geht, nicht notwendig etwas mit Religion zu tun haben. Sie muss jedoch in der verhandelten Situation auf Religion bezogen werden.

Das Rating der aufgezeichneten Unterrichtsstunden wurde von zwei Raterinnen vollzogen. Sie wurden zuerst anhand des Manuals und einer Beispielstunde, die nicht zum Datensatz dieses Beitrags gehört, geschult. Dann wurde eine Stunde des Datensatzes unabhängig voneinander geratet, die Inter-Rater-Reliabilität (Cohens Kappa) berechnet und abweichende Ratings besprochen. Dieses Verfahren wurde solange wiederholt, bis für Cohens-Kappa in zwei aufeinanderfolgenden Ratings in allen acht Dimensionen galt: $\kappa > 0,70$ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 59). Dieses Ziel wurde bei den Videos neun und zehn erreicht, sodass die restlichen Videos unter beiden Raterinnen aufgeteilt werden konnten.

Um die Äußerung religiöser Vielfalt in diesem Verfahren rekonstruieren zu können, mussten drei Analyseschritte gegangen werden. In einem ersten Schritt wurde nach dem Vorliegen entsprechender Aspekte zu fragen, um anhand dieser Aspekte in einem zweiten Schritt abzuleiten, ob auch eine Differenz vorliegt. In einem dritten Schritt schließlich wurde die konkrete Konstellation bestimmt, in der die vier Aspekte religiöser Differenz in den Religionsstunden vorlagen. Die folgende Darstellung orientiert sich an diesen drei Analyseschritten.

3.2.1 Bedeutung des positionellen, stilistischen, sozial-strukturellen und biographischen Aspekts auf der Inhaltsebene des katholischen Religionsunterrichts

Im ersten Analyseschritt wurde rekonstruiert, inwiefern Religion aus positioneller, stilistischer, sozial-struktureller und biographischer Perspektive in den Religionsstunden adressiert wurde. Dazu wurde rekonstruiert, welche Rolle jeder der vier Aspekte in einer Analyseeinheit für den beobachtbaren Unterrichtsprozess spielt. Fünf Ratingkategorien sind möglich. Eine „4“ wird vergeben, falls der jeweilige Aspekt eine zentrale Rolle spielt, d. h. den thematischen Kern der Sequenz prägt und/oder ein dominantes Element in den Schülergesprächen ist. Eine „3“ repräsentiert eine deutlich erkennbare, aber nicht zentrale Rolle des betreffenden Aspekts, d. h. er prägt Teile der Sequenz und/oder ist ein wichtiges Element einiger Schülergespräche. Eine „2“ steht für eine untergeordnete Rolle des zu ratenden Aspekts, insofern er in der Analysesequenz angetroffen wird, ohne sie zu prägen. Die „1“ wird eingetragen, wenn der Aspekt in der Sequenz keine Rolle spielt. Schließlich kennzeichnet eine „99“ die Analyseeinheiten, die nicht im Sinn des jeweiligen Aspekts deutbar waren. Das ist z. B. häufig in den Unterrichtsphasen der Fall, in denen in Gruppen gearbeitet wird. Eine Analyseeinheit erstreckt sich dabei auf eine Minute. Die Stichprobe für den ersten Analyseschritt besteht damit $n = 2220$ aufgezeichnete Minuten Religionsunterricht.

Zur Rekonstruktion der Thematisierung religiös relevanter Aspekte im Unterrichtsprozess werden Häufigkeitsauszählungen herangezogen und der Median berechnet. Die Häufigkeitsauszählung ergibt die folgenden Verteilungen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Bedeutung des positionellen, stilistischen, sozial-strukturellen und biographischen Aspekts auf der Inhaltsebene des katholischen Religionsunterrichts

Relevanz	Positioneller Aspekt		Stilistischer Aspekt		Sozial-strukt. Aspekt		Biographischer Aspekt	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Keine	152	6,8	1019	45,9	1675	75,5	1623	73,1
Niedrige	293	13,2	407	18,3	46	2,1	71	3,2
Größere	404	18,2	203	9,1	15	0,7	26	1,2
Große	890	40,1	112	5,0	5	0,5	21	0,9
Nicht zuordenbar	479	21,6	479	21,6	479	21,6	479	21,6
Σ	2220	100	2220	100	2220	100	2220	100

Anmerkung: Analyseeinheit ist eine Minute im Religionsunterricht

Die Verteilung der Relevanz-Kategorien innerhalb der vier Dimensionen, entlang derer Religion und Religiosität angesprochen werden können, ergibt eine deutliche Dominanz positioneller Aspekte. In 58,3% aller untersuchten Unterrichtssegmente spielt sie mindestens eine größere Rolle, in 40,1% sogar eine

große. Überhaupt nicht angesprochen wurden positionelle Aspekte nur in 6,8% der Segmente. Stilistische Aspekte von Religion und Religiosität werden in ca. 14% der Unterrichtssegmente so angesprochen, dass man von einer mindestens größeren Rolle sprechen kann. In fast der Hälfte der untersuchten Segmente spielt sie dagegen keine Rolle (45,9%). Sozial-strukturelle und biographische Aspekte stellen, wenn überhaupt, nur Nebenthemen im Unterrichtsprozess dar. In drei Vierteln der untersuchten Segmente sind keine derartigen Aspekte rekonstruierbar (75,5% bzw. 73,1%), in weniger als zwei Prozent der Fälle sind größere bzw. große Anteile sozial-struktureller und/oder biographischer Aspekte anzutreffen.

Schließlich kann noch festgehalten werden, dass in gut einem Fünftel aller aufgezeichneten Segmente keiner der vier Aspekte angetroffen wurden (21,6%). Insofern darunter auch viele Gruppenarbeiten fallen, deren Gespräche durch die Erhebungssituation nicht erfasst werden konnten (s. o.) und bei denen der Arbeitsauftrag keinen zuverlässigen Schluss darauf zuließ, wie Religion verhandelt werden soll, ist dieser Wert plausibel.

Die in der Häufigkeitsauszählung beobachtete Dominanz inhaltlicher Positionalität in den beobachteten Stunden schlägt sich auch im Median der vier Aspekte nieder. Berücksichtigt man nur die Unterrichtssegmente, in denen die Bedeutung der vier Aspekte bestimmbar war, gilt für den Median des positionellen Aspekts $Mdn = 4$, während für die anderen drei Aspekte $Mdn = 1$ gilt. Das bedeutet, dass in mindestens der Hälfte der beobachteten Unterrichtssegmente der positionelle Aspekt eine große Rolle spielt, während in mindestens der Hälfte dieser Segmente stilistische, sozial-strukturelle und biographische Aspekte nicht anzutreffen sind. Religion wird in den beobachteten Stunden damit vor allem inhaltlich verhandelt, während stilistische, sozial-strukturelle und biographische Zugänge kaum anzutreffen sind.

3.2.2 Rolle positioneller, stilistischer, sozial-struktureller und biographischer Differenz auf der Inhaltsebene des katholischen Religionsunterrichts

Im zweiten Schritt wurde im Anschluss an jede Stunde ermessen, inwiefern sich in den erfassten Aspekten jeder Dimension eine Differenz ausdrückt. Erst mit dieser Analyse wird somit attestiert, ob religiöse Vielfalt in der Unterrichtsstunde eine Rolle spielt. Eine Differenz liegt dann vor, wenn sich mindestens zwei unterscheidbare Positionen oder Stile in der thematischen Struktur der Stunde unterscheiden lassen oder aber mindestens zwei sozial-strukturelle oder biographische Ausprägungen angetroffen werden können. Ist dies nicht der Fall, wird die gesamte Stunde hinsichtlich des betreffenden Aspekts mit „1“ geratet. Wird eine Differenz angetroffen, wird entschieden, ob sie im thematischen Verlauf

der Stunde eine untergeordnete („2“), eine deutlich erkennbare („3“) oder eine zentrale Rolle („4“) gespielt hat. Die Analyseeinheit im zweiten Schritt bezieht sich damit auf die gesamte Stunde. Die Stichprobe für den zweiten Analyseschritt besteht damit aus den $n = 42$ aufgezeichneten Unterrichtsstunden.

Die Rekonstruktion der Rolle religiöser Vielfalt in den aufgezeichneten Stunden geschieht wiederum durch Häufigkeitsauszählungen. Sie erbringen das folgende Ergebnis (vgl. Tab. 4). In positioneller Hinsicht findet sich nur eine Stunde, in der religiöse Vielfalt überhaupt nicht anzutreffen ist (2,4%). In weiteren fünf Stunden spielt sie eine untergeordnete Rolle (11,9%). In 26 Religionsstunden (61,9%) erweisen sich dagegen mindestens zwei unterschiedliche positionelle Aspekte als zentraler Unterrichtsgegenstand. Ein vergleichbares Gewicht kommt bei den anderen Dimensionen von Religion nur der stilistischen Differenz zu, die in drei Fällen (7,1%) eine zentrale Rolle auf der Inhaltsebene der Religionsstunde spielt. In weiteren 15 Religionsstunden (35,7%) werden erkennbar stilistische Unterschiede verhandelt, ohne dass diese sich als zentral für die im Unterricht zur Sprache gebrachten Inhalte erweisen. Die beiden übrigen Dimensionen religiöser Vielfalt sind hinsichtlich ihrer Thematisierung im Religionsunterricht nahezu ohne Belang. In einem Fall (2,4%) wirken sich sozialstrukturelle Differenzen erkennbar auf die im Unterricht verhandelten Inhalte aus. Ansonsten finden sich noch fünf Stunden (11,9%), in denen sozialstrukturelle Differenzen eine untergeordnete Rolle spielen. In neun Stunden (21,4%) gilt dies für biographische Differenzen.

Tabelle 4: Rolle positioneller, stilistischer, sozial-struktureller und biographischer Differenz auf der Inhaltsebene des katholischen Religionsunterrichts

Rolle	Positionelle Differenz		Stilistische Differenz		Sozial-strukt. Differenz		Biographische Differenz	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Keine	1	2,4	9	21,4	36	85,7	33	78,6
Untergeordnet	5	11,9	15	35,7	5	11,9	9	21,4
Erkennbar	10	23,8	15	35,7	1	2,4	0	0,0
Zentral	26	61,9	3	7,1	0	0,0	0	0,0
Σ	42	100	42	100	42	100	42	100

Anmerkung: Analyseeinheit ist die gesamte Stunde im Religionsunterricht

Berechnet man den Median, gilt für positionelle Differenzen $Mdn = 4$, für stilistische $Mdn = 2$ und für die beiden anderen Dimensionen $Mdn = 1$. Das bedeutet, dass in mindestens der Hälfte der aufgezeichneten Religionsstunden religiöse Vielfalt in positioneller Hinsicht so angesprochen wird, dass sie für den Stundenverlauf eine zentrale Rolle spielt. Stilistische Zugänge zu religiöser Vielfalt sind dagegen in mindestens der Hälfte der Stunden eher untergeordnet bis gar nicht zu erkennen. Sozialstrukturelle und biographische Differenzen spielen in mindestens der Hälfte dieser Stunden gar keine Rolle. Es kann damit festge-

halten werden, dass in den meisten der aufgezeichneten Stunden Religion aus mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven verhandelt wird, wobei dabei in der Regel verschiedene Positionen zur Sprache kommen, während verschiedene religiöse Stile nur am Rand verhandelt werden und sozial-strukturelle oder biographische Faktoren religiöser Vielfalt so gut wie keine Rolle spielen.

3.2.3 Die Konstellationen positioneller, stilistischer, sozial-struktureller und biographischer Zugänge zu religiöser Vielfalt

Schließlich erlaubt es die Bestimmung der Rolle religiöser Differenzen entlang von vier Dimensionen, die konkrete Konstellation zu bestimmen, gemäß der religiöse Vielfalt innerhalb einer Stunde thematisiert wird. Diese Konstellation wird dabei definiert als Kombination der Differenzdimensionen innerhalb einer Religionsstunde, die mindestens mit „3“ und damit als erkennbar geratet wurden. Letzteres ist notwendig, um sachlich angemessen von einer Thematisierung der jeweiligen Differenzdimension sprechen zu können. Um für eine solche Konstellation berücksichtigt zu werden, muss eine Dimension somit entweder mit „3“ oder „4“ geratet worden sein.

Für die Analyse der konkreten Konstellationen wurden Quadrupel aus den Ratings der vier Aspekte einer Religionsstunde gebildet und dann ausgezählt, wie viele Stellen dieser Quadrupel eine „3“ oder eine „4“ enthalten. Die Häufigkeitsauszählung dieser Analyse findet sich in Tabelle 5. Anschließend wurde bilanziert, welche der vier Aspekte die Konstellation religiöser Vielfalt bestimmen, d. h. um welche Aspekte es sich handelt, die mit einer „3“ oder einer „4“ im Quadrupel repräsentiert sind.

In einem Fall spielen drei Aspekte eine mindestens erkennbare Rolle. Es handelt sich hierbei um eine Stunde zum Islam, in der positionelle, stilistische und sozial-strukturelle Aspekte zur Sprache kommen.

In 17 weiteren Fällen prägen zwei Dimensionen die Thematisierung religiöser Vielfalt, wobei es sich hierbei immer um die positionelle und die stilistische

Tabelle 5: Konstellationen positioneller, stilistischer, sozial-struktureller und biographischer Differenz auf der Inhaltsebene des katholischen Religionsunterrichts

Anzahl relevanter Einträge	Anzahl entsprechender Quadrupel
0	6
1	18
2	17
3	1
4	0

Anmerkung: Analyseseinheit ist die gesamte Stunde im Religionsunterricht

Differenz handelt. In drei Stunden sind sowohl die positionelle als auch die stilistische Differenz zentral für das inhaltliche Geschehen. In weiteren 13 Stunden ist die positionelle Differenz zentral und die stilistische erkennbar. In einer Stunde schließlich sind sowohl die positionelle als auch die stilistische Differenz erkennbar.

Für 18 Religionsstunden gilt, dass ausschließlich die positionelle Differenz entweder zentral oder erkennbar ausgeprägt ist. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass in keiner der beobachteten Stunde religiöse Vielfalt unabhängig von positionellen Aspekten thematisiert wurde. Der positionelle Zugang zu religiöser Vielfalt ist nicht nur dominant ausgeprägt, sondern scheint für die beteiligten Lehrpersonen auch die Leitperspektive auf Religion und damit auch auf religiöse Vielfalt darzustellen.

Schließlich finden sich auch sechs Stunden im Sample, in denen religiöse Vielfalt praktisch keine Rolle spielt, d. h. keine der vier Dimensionen mindestens mit „3“ geratet wurde. Das sind immerhin 14% eines Samples, das mit dem Auftrag erhoben wurde, ein Thema zu unterrichten, in dem religiöse oder weltanschauliche Vielfalt eine Rolle spielen.

3.3 Abgleich zwischen dem Verständnis religiöser Vielfalt der Lehrpersonen und dem Auftreten religiöser Vielfalt im Religionsunterricht

Der Abgleich der Befunde beider Teilprojekte erfolgt, wie oben beschrieben, auf der Ebene des Gesamtbefunds. Dabei wird zwischen der Struktur der Befunde und deren Ausprägung unterschieden.

Zur Struktur der Befunde

Der augenfälligste Unterschied zwischen beiden Befunden liegt in ihrer Struktur. Dass die Inhaltsanalyse zu differenzierteren Ergebnissen führt, konnte erwartet werden (s. o.). In diesem Sinn ist es plausibel, dass die von Englert entlehnten Aspekte eines positionellen, eines stilistischen, eines sozial-strukturellen und eines biographischen Zugangs zu religiöser Vielfalt in den Interviews in weitere Subkategorien unterteilt werden können, während sie in der Analyse der Religionsstunden als generische Perspektive auf das Material erhalten bleiben. Diese Differenz in den Befunden ist methodisch bedingt und deshalb für den Abgleich der Befunde nicht weiter relevant.

Anders liegt der Fall bei der Tatsache, dass die Inhaltsanalyse zusätzlich zu dem von Englert entlehnten und im Verlauf der Analyse als narrative Heuristik etablierten Zugang zu religiöser Vielfalt noch einen zweiten Zugang erbrachte,

der einer nominalen Heuristik folgt. Wie der Abgleich beider Logiken zeigte, werden sie von den Lehrpersonen in den meisten Fällen als eigenständiger Zugang zum Verständnis religiöser Vielfalt gezeigt, auch wenn sie prinzipiell kombinierbar sind (s. o.). In den Religionsstunden findet sich eine vergleichbare, eigenständige nominale Heuristik, die neben die narrative Heuristik tritt, nicht. Hier ist die Thematisierung religiöser Vielfalt mit den von Englert angeregten Kategorien eines positionellen, eines stilistischen, eines sozial-strukturellen und eines biographischen Zugangs hinreichend beschrieben.

Auch wenn die Videoanalyse nicht so angelegt ist, dass sie zu den Rating-manualen alternative Heuristiken rekonstruiert, lässt sich diese Differenz nicht allein methodisch erklären. Zum einen schöpft die Videoanalyse das gesamte Material vollständig aus. Segmente, die nicht zuordenbar waren, waren dies, weil sie entweder keinen Unterricht beinhalteten, als Gruppenarbeit nicht analysierbar waren oder kein für die Analyse einschlägiges Thema verhandelten. Da alle Segmente, die sich auf Religion bzw. religiöse Vielfalt bezogen haben, zugeordnet werden konnten, gibt es keinen methodischen Grund, die Heuristik der Videoanalyse zu hinterfragen. Zum anderen ist das Unterrichtsgeschehen aus sich heraus so angelegt, dass eine rein nominale Logik in ihm keinen Platz hat. In allen aufgezeichneten Stunden wurden die verwendeten Begriffe der Religions- bzw. Konfessionsterminologie inhaltlich ausgeführt bzw. an Material rückgebunden, das diese Begriffe mit Inhalten füllte – und damit mit positionellen, stilistischen, sozial-strukturellen und/oder biographischen Zugängen verwoben. Letzteres liegt sicher auch am Zugang zum Videomaterial, der sich auf die Thematisierung von Religion und religiöser Vielfalt konzentriert hat. Wäre die Zusammensetzung der Lerngruppen rekonstruiert worden, hätte eine ausschließlich nominale Logik ausgereicht. Für die im Unterricht verhandelten Inhalte ist das jedoch offensichtlich nicht der Fall.

Die strukturelle Differenz der Befunde von Inhalts- und Videoanalyse kann die theoretische Diskussion um religiöse Pluralität und Heterogenität stimulieren. In der Begriffsbestimmung religiöser Pluralität nach Rudolf Englert repräsentiert die nominale Heuristik einen Aspekt des positionellen Zugangs zu dieser Pluralität (Englert, 2002). Die Begriffe der religiösen Traditionen stehen stellvertretend für die von ihnen vertretenen Glaubensüberzeugungen. Im Heterogenitätsdiskurs reicht oftmals eine nominale Heuristik, um die durch Religion ins Vielfaltsgeschehen eingetragenen Differenzen zu markieren. Offensichtlich ist das Zueinander einer nominalen und einer narrativen Heuristik situativ bestimmt, d. h. stark durch den Verwendungszusammenhang, in dem religiöse Vielfalt verhandelt wird, geprägt.

Zur Ausprägung der Befunde

Nimmt man die Ausprägung der Befunde beider Analysen in den Blick, fällt eine gewisse Dominanz positioneller Zugänge zu religiöser Vielfalt gegenüber den anderen drei Zugängen auf. In den Interviews finden sich mehr Segmente, die positionell kodiert wurden ($n = 136$), als solche die einen stilistischen ($n = 99$), einen sozial-strukturellen ($n = 71$) oder einen biographischen Zugang ($n = 52$) repräsentieren. Dieses Verhältnis dürfte sich verstetigen, wenn man die nominalen Kategorien ($n = 597$) hinzuzieht. Zwar steht nicht jede Nennung einer Religion oder einer Konfession in den Interviews für eine durch diese Traditionen vertretene Glaubensüberzeugung. In vielen Fällen, in denen eine nominale Kategorie im Sinn einer narrativen Kategorie verwendet wurde, dürfte dies aber der Fall sein.

In der thematischen Struktur der aufgezeichneten Unterrichtsstunden ist die Dominanz positioneller Zugänge zu Religion und religiöser Vielfalt eindeutig. Religion wird von den Lehrkräften im Sample vorzüglich als Glaubensüberzeugung, -einstellung oder -position zur Sprache gebracht. In wenigen Fällen wird dieser Zugang nennenswert durch stilistische Facetten von Religion ergänzt. Nie geht es ausschließlich bzw. vorzüglich um religiöse Vollzüge oder gar sozial-strukturelle oder biographische Differenzen im Hinblick auf Religion. Die leichte Präferenz für positionelle Zugänge in den Interviews drückt sich in den Religionsstunden somit in einer Dominanz des positionellen Zugangs aus.

Oben wurde argumentiert, dass der Zusammenhang zwischen Subjektiver Theorie und konkretem Unterricht nicht unmittelbar und direkt gedacht werden kann. Es wäre sicher zu einfach anzunehmen, dass die Dominanz positioneller Zugänge zu religiöser Vielfalt im Religionsunterricht anzutreffen ist, *weil* die Lehrkräfte eine gewisse Präferenz für diese Zugänge in ihren Subjektiven Theorien zeigen. Eher dürfte es so sein, dass besagte Präferenz auf ein Dispositiv des Religionsunterrichts trifft, das die verhandelten Sachverhalte vor allem als inhaltliche – und damit positionelle – Sachverhalte anspricht. Religion wird vor allem als das unterrichtet, *was* eine Religion bzw. Konfession ausmacht. *Wie* es ist, in dieser Religion zu leben, erscheint nur ein Nebenaspekt zu sein und sozial-strukturelle und biographische Aspekte von Religion bleiben oft gänzlich im Hintergrund. Die vielfältige Kritik am sog. „Weltreligionen-Paradigma“ und unter dem Stichwort einer „Essentialisierung von Religion“ zielt genau auf diese Dominanz positioneller Zugänge (Kilchsberger, 2015; Meyer, 2019; Owen, 2011; Sajak, 2012). Die Annahme eines solchen Dispositivs kann zumindest erklären, warum die Präferenz positioneller Zugänge in den Interviews nicht ähnlich stark ausgeprägt ist wie in den aufgezeichneten Religionsstunden.

4. Die Befunde zur kognitiven Dimension

Die zweite Forschungsfrage des Projekts rekonstruiert die Rolle religiöser Vielfalt für die kognitive Dimension des Religionsunterrichts, wobei letztere anhand der drei Kompetenzen Standpunktfähigkeit, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit operationalisiert wurde.

Die erste Herausforderung der empirischen Rekonstruktion der Antworten liegt darin, die beiden Konzepte „Standpunkt“ und „Perspektive“ gegeneinander abzugrenzen, denn beide Konzepte liegen im Unterschied zum „Dialog“ eng beieinander. Eine induktive Unterscheidung, die sich aus den Daten speist, ist dabei nicht möglich. Zum einen wurden die Lehrpersonen durch den Leitfaden nicht gebeten, beide Konzepte zu definieren. Zum anderen lassen sich beide Konzepte nicht aus den Merkmalen des Religionsunterrichts ableiten, denn was als Standpunkt rekonstruiert wird und was als Perspektive ist nicht eindeutig in diesen Merkmalen grundgelegt. Eine induktive Zuordnung würde somit das implizite Verständnis der analysierenden Personen widerspiegeln. Deshalb wurde entschieden, beide Begriffe im Vorfeld der Analyse konzeptuell gegeneinander abzugrenzen (vgl. Kap. 2). Unter einer „Perspektive“ wird hierbei ein jeglicher Zugang zu einem Thema verstanden, seien es die Wahrnehmungen, Gefühle oder Einstellungen einzelner Personen zu einem Thema oder die Ausdrucksformen, Symbole oder Erzählungen von Gemeinschaften. Aus einer „Perspektive“ wird ein „Standpunkt“, sobald eine inhaltliche Äußerung einen Rückschluss auf die sich äuernde Person zulässt. Inhaltsmitteilung und Identifikation mit diesem Inhalt sind folglich in einem Standpunkt miteinander verwoben.

Eine zweite Herausforderung der Analyse ist durch die Frage bedingt, unter welcher Prämisse die drei analytischen Zugänge der Standpunktfähigkeit, der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und der Dialogfähigkeit betrachtet werden sollen. Auf der einen Seite repräsentieren sie Zielpunkte religiöser Erziehung, auf der anderen Seite stehen sie für einen kompetenzorientierten Weg, diese Ziele zu erreichen. Ginge es im ersten Fall ausschließlich um die voll entwickelten Fähigkeiten, läge der Schwerpunkt der Analyse im zweiten Fall auf den Niveaustufen, die auf dem Weg zur voll entwickelten Fähigkeit zu durchlaufen sind. Insofern die Interviews und die Religionsstunden hinreichend Material bieten, um die Einschätzung religiöser Vielfalt entlang unterschiedlicher Kompetenzstufen von Standpunktfähigkeit, der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit zu rekonstruieren, orientiert sich die Analyse an der zweiten Option, d. h. der Entwicklungsperspektive. Die Befunde zu den drei Fähigkeiten werden also getrennt nach den Kompetenzniveaus dargestellt, die es zu durchschreiten geht, um die jeweilige Fähigkeit voll zu entwickeln. Bereits hier kann darauf verwie-

sen werden, dass das im Fall von Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel problemlos möglich war, im Fall der Dialogfähigkeit jedoch nicht (Details s. u.).

Im Projekt wurden sowohl die Lehrpersonen zur Rolle religiöser Vielfalt für die kognitive Dimension befragt als auch die Unterrichtsstunden in dieser Hinsicht analysiert. Im vorliegenden Kapitel werden deshalb zuerst die Befunde beider Zugänge zum Feld für sich dargestellt, um sie dann aufeinander zu beziehen.

4.1 Die Rolle religiöser Vielfalt für die kognitive Dimension des Religionsunterrichts in den Augen der Lehrpersonen

In den Interviews wurden die Lehrpersonen befragt, welche Rolle sie derselben für die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem eigenen Standpunkt, der Einübung von Perspektivenwechsel und der Fähigkeit, mit anderen in einen Dialog zu treten, zuweisen.

4.1.1 Standpunktfähigkeit

Wie eben beschrieben, wird unter einem „Standpunkt“ eine Aussage einer Person verstanden, die einen Rückschluss darauf zulässt, wie die sich äßernde Person selbst zum geäußerten Gehalt steht. Inhaltsmitteilung und Identifikation mit diesem Inhalt sind folglich in einem Standpunkt miteinander verwoben. In der Folge bedeutet „Standpunktfähigkeit“, dass eine Person in der Lage ist, die eigene Haltung zu einem Sachverhalt so zur Kenntnis zu geben, dass das Gegenüber nicht nur weiß, wofür die sich äßernde Person steht, sondern auch einschätzen kann, warum die sich äßernde Person dafür steht. Der in der religionspädagogischen Diskussion leitende Begriff von „Standpunktfähigkeit“ ist somit dann voll ausgebildet, wenn Behauptung und Begründung Hand in Hand gehen.

Um eine solche Standpunktfähigkeit zu erreichen, sind mehrere Kompetenzstufen zu durchlaufen (vgl. Kap. 2). Zuerst gilt es, die eigene Einstellung zu erkennen bzw. auszubilden, d. h. herauszuarbeiten, welchen Standpunkt man selbst zu einer Thematik einnimmt. Dann muss dieser Standpunkt geäußert werden, was insbesondere in einer Zeit, in der Religion in der Regel als Privatsache gilt, nicht trivial ist. Schließlich bedarf es Argumente, den eigenen Standpunkt zu begründen. In der Summe bedeutet Standpunktfähigkeit im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht somit, die eigene Position in religiösen, weltanschaulichen und ethischen Fragen auszubilden, anderen gegenüber zur Kenntnis zu geben und argumentativ vertreten zu können. Demnach werden in der Analyse drei Stufen der Standpunktfähigkeit unterschieden: Die erste Stufe ist einen

„Standpunkt ausbilden“, die zweite Stufe einen „Standpunkt äußern“ und die dritte Stufe einen „Standpunkt begründen“. Die drei Stufen bilden als Kategorien den Rahmen für die Materialzuordnung.

Kandidaten für die Zuordnung zu einer dieser drei Stufen sind Äußerungen der interviewten Personen, in denen explizit über „Standpunktfähigkeit“ gesprochen oder ein inhaltlich äquivalentes Konzept (zum Beispiel Position, Haltung, Einstellung) verwendet wird. Dabei kann Standpunktfähigkeit direkt bedacht werden, oder aber von einer entsprechenden Unterrichtsplanung und -praxis erzählt werden.

Auf den drei Stufen lassen sich die Äußerungen der Lehrpersonen dahingehend unterteilen, dass sie sich (i) auf individuellen Eigenschaften der Lernenden beziehen, (ii) auf den sozio-kulturellen Kontext, der das Leben der Schülerinnen und Schüler prägt, (iii) auf das Verhalten der Lehrperson und (iv) auf das unterrichtliche Setting, d. h. die Konstellation und das institutionelle Umfeld, in dem der Religionsunterricht stattfindet. Entsprechend werden die Befunde auf jeder der drei Stufen entlang dieser vier Dimensionen geordnet.

Innerhalb einer Dimension könnte nochmals zwischen Gelingensbedingungen und Gründen für das Scheitern der jeweiligen Kompetenzstufe hinsichtlich der Standpunktfähigkeit unterschieden werden. Denn die Lehrpersonen sprechen ebenso über Bedingungen, warum die entsprechende Kompetenz gezeigt wird, wie auch über Gründe, warum diese Performanz scheitert. Oft korrespondieren jedoch Gelingensbedingungen und Gründe des Scheiterns. So wird z. B. eine vertrauensvolle Unterrichtsatmosphäre als Voraussetzung angeführt, dass Schülerinnen und Schüler Standpunkte äußern, und an anderer Stelle das Fehlen einer solchen Atmosphäre als Grund genannt, dass Standpunkte nicht geäußert werden. Um Redundanzen in der Darstellung zu verhindern, werden korrespondierende Gelingensbedingungen und Gründe des Scheiterns zusammen dargestellt.

Standpunkte ausbilden

Die Kategorie „Standpunkte ausbilden“ umfasst alle Äußerungen in den Interviews, in denen es darum geht, dass die Schülerinnen und Schüler um ihre eigene Einstellung bzw. Haltung zu einem Sachverhalt wissen bzw. um die Prozesse und Prozeduren, derer es bedarf, dass die Lernenden zu einer solchen Kenntnis gelangen. In diesen Äußerungen lassen sich Gelingensbedingungen und Gründe für das Scheitern auf der individuellen Ebene, der Ebene des Lehrkraftverhaltens und der Ebene des unterrichtlichen Settings rekonstruieren. Sozio-kulturelle Aspekte finden sich in den Interviews nicht, wenn es darum geht, Standpunkte auszubilden.

Standpunkte ausbilden auf der individuellen Ebene

Auf der individuellen Ebene benennen die Lehrkräfte in den Interviews drei Aspekte, die von Bedeutung sind, dass die Schülerinnen und Schülern einen Standpunkt ausbilden bzw. an dieser Ausbildung scheitern, nämlich „Wissen“, „Orientierung(slosigkeit)“ und „Einstellung“.

In vielen Passagen führen die Lehrpersonen den Aspekt des Wissens an, denn in ihrer Perspektive geht es bei der Entwicklung des eigenen Standpunkts nicht nur um schlichte Meinungsbildung. Gerade im Zusammenhang mit Religion bedarf es vielfältiger Kenntnisse, die im Zweifel durch die Lehrperson selbst in den Unterricht eingespielt werden. In diesem Sinn ist das folgende Beispiel exemplarisch.

„Die diskutieren dann gegenseitig, also miteinander. Meine Aufgabe in diesen Klassen ist es wirklich, da die Wissenschaftlichkeit reinzubringen. Also wirklich zu sagen: ‚Ja, also dieses Bild ist wirklich ein Bild, das man hat, das man einfach als Kind hat. Aber die Wissenschaft, die Exegese sagt das und das und das. Aber das stimmt auch nicht, dass wir jetzt alles, dass die Bibel nicht mehr Wort Gottes ist, sondern die historisch-kritische Methode sagt nur das und das und das.‘ Und dann muss ich wirklich die Wissenschaftlichkeit reinbringen, weil da ist natürlich, also das ist so ein Ringen zwischen dem kindlichen Glauben noch und wirklich schon in dem Bemühen um die Rationalität. Und das passt noch nicht so ganz genau zusammen und sie haben keine, also noch keine richtige Position. Die wissen, in welche Richtung das bei denen schon ein bisschen ausschlägt, aber da müssen wir denen wirklich, da muss ich denen Hintergrundwissen liefern, damit sie sich ein eigenes Bild machen können“ (TUE_004_maxqda, Pos. 74).

Zielpunkt dieser Passage ist die Ausbildung einer „Position“ (hier zum Verständnis der Bibel), die die Schülerinnen und Schüler noch nicht haben, wobei für die Lehrperson klar ist, dass die Jugendlichen eine solche Position noch nicht haben. Offensichtlich äußern die Lernenden kindliche Vorstellungen („das man einfach hat als Kind“), die die Lehrperson so nicht als sachangemessen stehen lassen kann. Sie unterstützt die Standpunktausbildung der Lernenden folglich in der Unterrichtssituation, indem sie „Hintergrundwissen“ einbringt. Die Diskussionen unter den Lernenden werden von der Lehrkraft durch eine „wissenschaftliche Perspektive“ angereichert. Es geht ihr hier aber explizit nicht um eine wissenschaftliche Aufklärung an sich, sondern darum, dass „sie sich ein eigenes Bild machen können“. Das vermittelte Wissen hat somit eine Funktion für die Ausbildung eines eigenen Standpunkts.

Gleichzeitig bemängeln einige Lehrpersonen, dass die Kinder und Jugendlichen, die ihren Religionsunterricht besuchen, noch keine eigenen Standpunkte ausgebildet hätten. Es herrscht unter den Lernenden eine gewisse Orientierungslosigkeit, wie die folgenden Passagen exemplarisch veranschaulichen.

„Genau und es mangelt vielleicht auch einfach an einem eigenen Überzeugt sein von etwas. Ich glaube, viele suchen nach etwas, wissen aber noch nicht so ganz genau, wo sie sich jetzt einsortieren wollen und nutzen den Religionsunterricht glaube ich ganz oft gezielt, als so ein: mal gucken, was da so ist, was machen sie denn“ (SIE_003_maxqda, Pos. 65).

„Immer weniger. Und das ist ja immer weniger Meinungen natürlich. Und deswegen ist Religionsunterricht aus meiner Sicht sehr, sehr im Wandel. Wir müssen viel, viel mehr Grundlagen erst einmal schaffen. Erst wenn man die Grundlagen hat, sind die Schüler überhaupt in der Lage, eine Meinung zu bilden. Und auf dem Weg zur Meinungsbildung muss man sie auch erst einmal andeuten. Da gibt es natürlich Glanzpunkte. Ich rede relativ kritisch momentan. Das ist gar nicht so gemeint, aber also es gibt Glanzpunkte, die dann deutlich werden, wo man merkt, er hat sich wirklich damit auseinandergesetzt, aber die ganz große Mehrheit ist da eher im ja undifferenzierten Meinungsbild“ (SIE_009_maxqda, Pos. 88).

Die erste Passage ist in doppelter Hinsicht interessant. Auf der einen Seite diagnostiziert die Lehrperson zwar klar, dass ihre Schülerinnen und Schüler keinen eigenen Standpunkt haben, beklagt diesen Zustand aber nicht. Vielmehr wird der Religionsunterricht als Religionsunterricht als Chance begriffen, Orientierung zu finden. Orientierungslosigkeit wird hier somit nicht als Problem beschrieben, sondern als Ausgangspunkt für einen Lernprozess, für den der Religionsunterricht ein geeignetes Fach ist. Auf der anderen Seite wird hier kein entwicklungspsychologisches Kalkül sichtbar. Es wird also nicht argumentiert, dass die beobachtete Suche ein notwendiges Stadium auf dem Weg zum eigenen Standpunkt ist. Vielmehr geht die Darstellung davon aus, dass es sich hierbei um einen zeittypischen Zustand handelt. Diese Einordnung spiegelt die anderen Belegstellen dieses Aspekts wider, sodass für die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen angenommen werden kann, dass sie Orientierungslosigkeit im Sinn des Fehlens klarer Standpunkte eher als ein Zeichen der Zeit sehen, denn als entwicklungspsychologisches Phänomen.

Im Umkehrschluss kann gefolgert werden, dass in den Augen der Lehrpersonen eine gewisse Grundorientierung notwendig ist, um einen eigenen Standpunkt auszubilden. Das wird in der zweiten Passage deutlich, der es um die Bildung von „Grundlagen“ geht. Dabei handelt es sich um Orientierungspunkte angesichts eines „undifferenzierten Meinungsbilds“ in den Lerngruppen. Ohne eine solche Grundorientierung ist die Ausbildung eines eigenen Standpunkts kaum möglich.

Neben der Orientierungslosigkeit wird auch die Einstellung der Lernenden als wesentlicher Faktor für die Ausbildung eines Standpunktes angesprochen, und zwar sowohl als notwendige Voraussetzung als auch als Grund dafür, dass kein Standpunkt ausgebildet wird.

„Ja, man kann eine Meinung ja nur ausbilden, wenn man auch die andere Seite zumindest einmal sich angenähert hat. [...]“ (SIE_009_maxqda, Pos. 98).

„Auch schwieriger. Also wenn ich an meine Zeit denke, wir hatten als Schüler uns aufgelehnt Zölibat und so weiter und so fort, weil wir es eben gerade im Unterricht besprochen hatten. Das ist sehr viel irrelevanter für die Schüler. [...] Und es gibt da kaum Punkte, wo man sich mit denen reiben kann. Das ist, also ich bin teilweise kirchenkritischer als die, die gar keine Relevanz in der Institution mehr sehen“ (Klopfen) (SIE_009_maxqda, Pos. 21).

Im ersten Beispiel geht es um die Annäherung an eine andere Position als Voraussetzung dafür, eine eigene Meinung ausbilden zu können. In den Augen der Lehrkraft lernt man somit am Anderen auch etwas über sich selbst. Diese Passage beinhaltet eine kognitive Facette, denn in der Annäherung an die andere Seite lerne ich die Position dieser Seite kennen. Die Passage steht aber in einem Kontext, in dem es nicht nur um das Kennenlernen geht, sondern auch um die Bereitschaft, sich auf die andere Seite einzulassen. Damit ist auch eine Facette angesprochen, die die Einstellung der Schülerinnen und Schüler betrifft.

Letztere wird von einigen Lehrpersonen vor allem als Desinteresse gegenüber religiösen Sachverhalten eingestuft, wie das zweite Beispiel veranschaulicht. Hier vergleicht die Lehrperson ihre eigene Zeit mit der heutigen und stellt fest, dass viele Themen des Religionsunterrichts, die zu ihrer Zeit noch zu heftigen Diskussionen geführt haben, heute keine Reibungspunkte mehr darstellen. Mit dem Zölibat wird dabei ein Klassiker der binnenkirchlichen Diskussion in der römisch-katholischen Kirche angeführt, der offensichtlich Menschen, die eine gewisse Distanz zu dieser Kirche aufweisen, nicht mehr berührt. Berücksichtigt man, dass mehrere Befragte eine desinteressierte Einstellung der Schülerinnen und Schüler an religiösen Themen zur Sprache bringen, kann man vermuten, dass es sich hierbei um eine relevante Kategorie in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen handelt. Mit Blick auf die Ausbildung von Standpunkten stellt diese Einschätzung ein Problem dar.

Standpunkte ausbilden auf der Ebene des Lehrkraftverhaltens

Wenn es um im Zusammenhang der Ausbildung von Standpunkten in den Interviews um das Verhalten von Lehrpersonen geht, werden durchgängig Gelingensbedingungen zur Sprache gebracht. Konkret handelt es sich um die folgenden drei Aspekte: „Perspektive einspielen“, „Unterschiedlichkeit ernst nehmen“ und „existenzielle Fragen anregen“.

Gerade in der Zeit, in der Standpunkte noch nicht festgelegt sind, wird der positionelle Charakter des Religionsunterrichts von einigen Befragten als Chance gesehen. Insbesondere die katholische Perspektive auf einen Sachverhalt wird als Kontrapunkt eingeschätzt, um die implizit vorhandenen Zugänge der Schülerinnen und Schüler zu irritieren, wie die beiden folgende Beispiele zeigen.

„Also ich merke immer mehr, dass frühestens in der Oberstufe, also in der Kursstufe, Schüler einen festen Standpunkt haben. Also in der neunten Klasse, da sind die absolut noch auf der Suche. Und ich finde eben, gerade deshalb ist es wichtig, mit diesen relativistischen und atheistischen Haltungen, die halt auch in sind quasi, mit denen in Dialog zu treten aus einer spezifisch christlichen und katholischen Perspektive.[...]" (TUE_014_maxqda, Pos. 37).

„Deswegen meine ich ja auch, wir müssen immer gucken, dass es, deswegen finde ich ja auch, dass die Berechtigung für konfessionellen Religionsunterricht, dass von der Lehrkraft her eine gewisse Eindeutigkeit in der eigenen Glaubensbiographie da ist oder eine eigene Glaubensüberzeugung da ist. Aber das ist für die Schüler auf Dauer... Das, was sie mitbringen an Überzeugungen, die können sich weiterentwickeln, die können verstärkt werden oder wie auch immer. Es muss einfach ernst genommen werden, dass sie ganz Unterschiedliches mitbringen. Ja. Und es geht nie ums Missionieren" (TUE_002_maxqda, Pos. 99).

Klar bringt die Lehrperson im ersten Beispiel zum Ausdruck, dass sie es schätzt, wenn die Lehrkraft Lernende, die sich in der Ausbildungsphase eines Standpunktes befinden („auf der Suche“), in einen Dialog zwischen „relativistischen und atheistischen Haltungen“ und der „spezifisch christlichen und katholischen Perspektive“ bringt. Es ist gerade die Differenz zwischen dem, was die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag erleben, und dem, was die Lehrperson im Unterricht zur Sprache bringt, die zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Standpunkt motiviert. Im Kern stellt diese Lehrerstrategie die interaktive Konsequenz auf die oben genannte Gelingensbedingung dar, dass man einen Standpunkt nur in der Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven entwickeln kann. In dieser Hinsicht scheinen die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen konsistent zu sein.

Gleichzeitig sind sich die Befragten bewusst, dass es beim Betonen der katholischen Perspektive nicht um eine Überwältigung der Schülerinnen und Schüler geht, wie das zweite Beispiel zeigt. Im Interviewausschnitt beschreibt die Lehrperson, dass sie im Religionsunterricht einer staatlichen Schule immer eine heterogene Lerngruppe hat. Die Lehrperson findet es für den konfessionellen Religionsunterricht berechtigt, dass seitens der Lehrkraft eine „gewisse Eindeutigkeit“ bezogen auf „Glaubensbiographie“ und „Glaubensüberzeugung“ besteht. Gleichzeitig ist sich die Befragte bewusst, dass das nicht die religiösen Überzeugungen der Lernenden sind. Letztere sind unterschiedlich und diese Unterschiede sollen im Religionsunterricht von der Lehrperson nicht eingegeben werden oder an den konfessionellen Standpunkt der Lehrperson angeglichen werden („Und es geht nie ums Missionieren“).

Schließlich erachten einige Befragte das Stellen von existenziellen Fragen als geeignetes Mittel, um die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion über den eigenen Standpunkt anzuregen.

„Ja, also 50% haben einen und 50% vielleicht nicht. So wäre das früher gewesen. Jetzt ist es total uneinheitlich. Also da gibt es eben halt jetzt verstärkt die Schüler, die

mit einer Glaubensüberzeugung kommen. Das ist eine Minderheit. [...] Es gibt auch noch die Schüler, wo man so das Gefühl hat, die haben sich darüber eigentlich gar nicht so groß Gedanken gemacht. Die muss man irgendwie mal in Berührung bringen mit existenziellen Fragen usw., dass sie sich damit mal auseinandersetzen mit diesen Grundfragen ‚Sinn des Lebens‘, ‚Woher komme ich, wohin gehe ich?‘ und dass ihnen da die religiöse Dimension eben auch aufgeht. Aber die Traditionellen haben das, das ist mein Eindruck, oft auch nicht. Die haben halt ihr festes Bild usw., aber eine Auseinandersetzung hat ja da oft auch nicht damit stattgefunden.“ (TUE_010_maxqda, Pos. 38).

In der zitierten Passage überlegt die Lehrperson, wie man die Schülerinnen und Schüler dazu bringen könnte, über ihren eigenen religiösen Standpunkt nachzudenken. Das genannte Mittel der Wahl sind „existenzielle Fragen“, worunter die Lehrperson die großen Grundfragen des Lebens versteht. Ob die Lehrperson hier eine konkrete Unterrichtsstrategie vor Augen hat oder eher eine Hoffnung ausdrückt, kann anhand der Passage nicht sicher entschieden werden („Die muss man irgendwie mal in Berührung bringen mit“). Allerdings wird einer echten Beschäftigung mit solchen Fragen das Potenzial zugetraut, auch die Lernenden zum Nachdenken zu bewegen, die „sich darüber [= einen eigenen religiösen Standpunkt] eigentlich gar nicht so groß Gedanken gemacht“ haben. Derartige Fragen können sogar die „Traditionellen“ zur Reflexion ihrer Glaubenshaltung bewegen. Das kritische Potenzial existenzieller Fragen wird hier offensichtlich als sehr groß eingeschätzt.

Standpunkte ausbilden auf der Ebene des unterrichtlichen Settings

Aus den Interviews wurden drei Aspekte herausgearbeitet, die von Lehrkräften in der unterrichtlichen Dimension für die Ausbildung eines Standpunktes benannt wurden. Die Aspekte sind „Vielfalt als Chance“, „safe space“ und „Schulart“.

Immer wieder wird religiöse Vielfalt als gute Ausgangsbedingung eingestuft, um eigene Standpunkte auszubilden. Hier spiegelt sich wiederum das Grundmotiv, das Differenz bei der Ausbildung von Standpunkten hilft, wider. Im folgenden Beispiel geht es um religiöse Vielfalt als natürliche Grundbedingung des Religionsunterrichts, die gleichzeitig die Chance eröffnet, den eigenen Standpunkt auszubilden.

„Also es ist natürlich, es hat eine große Bedeutung, weil es immer, es ist der Raum, in dem Religionsunterricht stattfindet. Also da kommt dann nicht... Ja genau. Es ist der Raum, es ist die Situation, in der Religionsunterricht stattfindet. Und insofern natürlich auch eine riesengroße Chance, nämlich eben sich sowohl den eigenen Standpunkt klarzumachen, aber auch irgendwie dem Standpunkt von Fremden zu begegnen. Und da dann natürlich auch immer wieder, und da auch die Chance zu haben, eben eigene Standpunkte zu überprüfen oder sich dessen irgendwie bewusst zu werden, auch den eigenen Standpunkt weiterzuentwickeln. [...]“ (TUE_011_maxqda, Pos. 94).

„Also unterschiedliche religiöse Standpunkte gibt es eigentlich nicht, da kaum. Das ist dann eher bei den Evangelischen, Freievang. Da sind eher Reibepunkte vorhanden. Das gibt es bei uns aber, also kann man kaum feststellen“ (SIE_009_maxqda, Pos. 73).

Die Lehrperson verweist im ersten Beispiel auf religiöse Vielfalt als den „Raum, in dem Religionsunterricht stattfindet“. Religiöse Vielfalt ist somit für die befragte Person der Normalzustand des Religionsunterrichts. Gleichzeitig ist diese Vielfalt eine „riesengroße Chance“, und zwar sowohl sich „den eigenen Standpunkt klarzumachen“, als auch den Standpunkten „von Fremden zu begegnen“. Durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Standpunkte lässt sich der eigene Standpunkt „überprüfen“, wird „bewusst“ und kann „weiterentwickelt“ werden. Dieses Beispiel greift die produktive Wirkung (religiöser) Vielfalt für die Ausbildung von Standpunktfähigkeit idealtypisch auf. Im zweiten Beispiel wird der Gegenhorizont aufgespannt, denn hier wird der katholische Religionsunterricht als zu homogen erlebt, als dass sich hier Reibungspunkte ergeben könnten. Letzteres wird eher dem evangelischen Religionsunterricht zugetraut, weil hier auch Schülerinnen und Schüler auf Freikirchen vertreten sind. Wo keine religiöse Vielfalt herrscht, scheint die Ausbildung von Standpunkten schwierig zu sein.

Weiterhin wird eine angstfreie Atmosphäre im Klassenzimmer als Grundbedingung genannt, einen eigenen Standpunkt auszubilden. Sie entspricht dem, was in der Religionspädagogik als „safe space“ diskutiert wird.

„Das ist in dem Fall eine ganz schwierige Frage; zumal, glaube ich, die Schüler sich auch nicht als christlich bezeichnen würden, sondern generell so einen Verdacht gegen Religion hegen. Es bräuchte dann eigentlich, aber das betrifft dann überhaupt das Klassenzimmer, ein Klima in der Situation, wo jeder offen und angstfrei äußern kann, was er denkt. Ja, und das ist unabhängig von der religiösen Einstellung. Das betrifft dann eigentlich alles, weil auch andere Äußerungen, die dann die geflüchteten Schüler tun, schnell irgendwie quittiert werden mit einem Raunen oder so. Das heißt, man müsste einen Raum schaffen, wo jeder angstfrei seine Position einbringen kann. Auch die, die diese Vorurteile haben oder die die politische Tendenz haben; auch wenn mir das immer schwer fällt, mir das anzuhören. Aber die müssen dann eine Chance haben, ihre Meinung kundzutun und dann aber natürlich bereit sein, das zu hören, was die anderen dazu zu sagen haben. Also was ein muslimischer Schüler zum Thema Extremismus zu sagen hat oder so. Aber das zu schaffen in so einer Klasse, das ist ein längerer Prozess, also da habe ich jetzt irgendwie kein Patentrezept. Aber so müsste es eigentlich laufen; dass beide Seiten ihre Position und auch die Vorurteile zum Gespräch bringen können und sich dann ernst genommen fühlen“ (TUE_007_maxqda, Pos. 51).

Lernende werden von der Lehrperson „nicht als christlich“, sondern mit einem „Verdacht gegen Religion“ wahrgenommen – ein Motiv, das auf der individuellen Ebene bereits unter einer desinteressierten Einstellung rekonstruiert wurde.

Umso wichtiger scheint der Lehrperson der unterrichtliche Aspekt, im Klassenzimmer ein offenes Klima zu schaffen. Dort könne „jeder offen und angstfrei“ seinen Standpunkt äußern. Den angstfreien Raum gilt es „unabhängig von der religiösen Einstellung“ für alle Lernenden zu öffnen. Die Lehrperson bezieht sich auf ihre heterogene Schülerschaft, auch die „geflüchteten Schüler“ sollen in den angstfreien Raum eingeschlossen werden, da ihre „Äußerungen“ von anderen Lernenden „schnell irgendwie quittiert werden“ (z.B. „mit einem Rauen“). Auch Lernende, die mit Vorurteilen behaftet sind oder eine „politische Tendenz haben“, sollen im Religionsunterricht angstfrei zu Wort kommen und ihren Standpunkt ausbilden. Der Anspruch, im Unterricht einen sog. „safe space“ zu schaffen, ist also nahezu umfassend. Freimütig gesteht die Person aus dem Beispiel zu, dass es kein „Patentrezept“ hierfür gibt, es also nicht trivial ist, im Unterricht einen derart angstfreien Raum zu kreieren. An der Notwendigkeit für einen solchen besteht aber kein Zweifel, der „safe space“ kann somit als konstitutives Element der Subjektiven Theorien von Lehrpersonen angesehen werden, wenn es um die Ausbildung von Standpunkten geht.

Schließlich wird in wenigen Äußerungen die Schulart als Grund thematisiert, warum es zu keiner Ausbildung eines eigenen Standpunkts kommt. Auf den ersten Blick könnte die folgende Passage der individuellen Ebene zugeordnet werden, denn es geht um die Fähigkeit, einen Standpunkt auszubilden. Allerdings ist diese Fähigkeit konstitutiv an den Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler rückgekoppelt und fällt damit in die Kategorie „unterrichtliches Setting“.

„Also Berufsschüler, die von einem allgemeinbildenden Gymnasium kommen, die haben schon über vieles nachgedacht. Schüler, die so einen normalen Weg gehen, Hauptschule, zweijährige Berufsfachschule und dann eventuell TG, die müssen eher noch einen Standpunkt entwickeln, weil die eigentlich erst in der zweijährigen Berufsfachschule, also erst hier bei uns, lernen und üben, dass sie eine eigene Meinung haben dürfen. Dass sie die auch sagen dürfen. Also mir scheint, dass die Herkunftsschulen sehr darauf aus sind, ihnen Dinge beizubringen im Sinne von: ‚Das müsst ihr halt können...‘ In eine Auseinandersetzung zu gehen und einen eigenen Standpunkt überhaupt erst rauszufinden, das, zumindest in den Konstellationen, in denen sie dann hier sind, das müssen wir richtig üben“ (TUE_006_maxqda, Pos. 40).

Deutlich wird in diesem Beispiel ein Zusammenhang zwischen der inneren Bereitschaft, sich eine eigene Meinung zu bilden, und den Schularten hergestellt. Laut Lehrperson ist es nur das Gymnasium, das zu kritischem Denken auffordert, während alle anderen Schularten eher darauf Wert legen, das angebotene Wissen kritiklos zu memorieren („Das müsst ihr halt können“). In der Folge fehlen in vielen Klassen der Berufsschule den Schülerinnen und Schülern die grundlegenden Fähigkeiten zur Standpunktbildung.

Fazit

Wenn es um die Ausbildung eines eigenen Standpunktes geht, äußern sich die Lehrpersonen relativ konsistent. Sie qualifizieren die Vielfalt in den Lerngruppen als gute Voraussetzung für die Standpunktbildung, weil sie dafür sorgt, dass unterschiedliche Perspektiven aufeinandertreffen und in der Auseinandersetzung mit der Perspektive anderer der eigene Standpunkt herausgearbeitet werden kann. Wo dies nicht gegeben ist, ist auch die Ausbildung eines eigenen Standpunkts problematisch. Dieser Ausbildung steht für viele Lehrpersonen im Weg, dass viele heutige Schülerinnen und Schüler mit Religion wenig anfangen können und deshalb gleichgültig auf die Unterrichtshinhalte reagieren. Ohne Reibungspunkte im Unterricht ergeben sich aber auch wenige Möglichkeiten, einen eigenen Standpunkt zu bilden. Der Lehrperson wird hierbei eine wichtige Rolle zugeschrieben, denn sie kann aufgrund ihrer Glaubensbiographie Standpunkte in den Unterricht einbringen. Außerdem ist es an ihr, im Unterricht eine angstfreie Atmosphäre zu stiften, die als grundlegend erachtet wird, um überhaupt in das Gespräch über Positionen zu kommen.

Standpunkte äußern

Die Kategorie „Standpunkte äußern“ umfasst alle Aussagen in den Interviews, in denen es darum geht, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Einstellung bzw. Haltung zu einem Sachverhalt im Unterrichtsgeschehen zur Kenntnis geben bzw. um die Prozesse und Prozeduren, derer es bedarf, dass die Lernenden zu Aussagen über ihren eigenen Standpunkt motiviert werden. Dabei lassen sich alle vier oben beschriebenen Dimensionen rekonstruieren, also Gelingensbedingungen und Gründe für das Scheitern auf der individuellen Ebene, der soziokulturellen, derer des Lehrkraftverhaltens und derjenigen des unterrichtlichen Settings.

Standpunkte äußern auf der individuellen Ebene

Auf der individuellen Ebene benennen die Lehrkräfte in den Interviews fünf Aspekte, die dazu beitragen, dass es den Schülerinnen und Schülern gelingt, ihre Standpunkte zu äußern. Es handelt sich dabei um die Aspekte „Wissen“, „Einstellung“, „Persönlichkeit“, „Ausdrucksfähigkeit“ und „Orientierung(slosigkeit)“.

Das Wissen der Schülerinnen und Schüler wird auch im Zusammenhang mit der Äußerung von Standpunkten immer wieder angesprochen, wobei es auch unter dem Aspekt des Alters verhandelt wird. Je älter die Lernenden sind, umso eher wird ihnen zugetraut, über das notwendige Wissen zu verfügen, ihre Standpunkte mitteilen zu können.

„Ja, bei den Oberstufenschülern ist es oft so, sie haben natürlich schneller schon eine Meinung, sie haben schon ein Wissen, können das auch sofort schon äußern und für die kleinen Schüler oder die Schüler der Sekundarstufe I ist vieles erst einmal, ich denke da jetzt an die fünfte, sechste, da ist vieles erst einmal ganz neu. Sie können sich noch gar nicht so zuordnen. Der Prozess ist halt einfach ein längerer. Aber ja, wenn sie so etwas kennen, also wenn sie zum Beispiel jetzt inter-religiöse Themen oder so, wenn wir das besprechen und kennenlernen, dass sie auch dann eigentlich gut Stellung beziehen“ (SIE_002_maxqda, Pos. 42).

Aus Sicht der Lehrperson fördern vorhandene Wissensbestände die Standpunkt-äußerung. Lernende aus der Oberstufe haben „schneller schon eine Meinung“, weil sie schon über eine Wissensgrundlage verfügen. Lernende können ihre Standpunkte „sofort schon äußern“. Im Gegensatz dazu sind die Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klasse zu betrachten, für die „vieles erst einmal ganz neu“ sei. Wenn jüngere Lernende dagegen „etwas kennen“, beispielsweise „inter-religiöse Themen“, können sie „gut Stellung beziehen“. Letzteres verweist darauf, dass es der Lehrperson in ihrer Aussage nicht um ein entwicklungspsychologisches Kalkül geht, denn Wissen ist prinzipiell auch für Kinder zugänglich. Es geht also um das Wissen an sich, welches man braucht, um einen eigenen Standpunkt zu äußern. Und dieses Wissen scheint in den Augen der Lehrpersonen mit dem Alter zuzunehmen.

Neben dem Wissen wird abermals die Einstellung der Schülerinnen und Schüler thematisiert. Auch im Zusammenhang mit der Äußerung von Standpunkten dominiert in dieser Facette das Desinteresse der Schülerinnen und Schüler am Thema Religion und Kirche, was in die Kinder und Jugendlichen in der Regel hemmt, ihre Standpunkte in den Unterricht einzubringen. Es fällt auf, dass es hierbei oft um den inter-religiösen Abgleich zwischen muslimischen und christlichen Jugendlichen geht. Die beiden folgenden Beispiele sind hierfür einschlägig.

„In der Einzelhandelsklasse, da ging es, war es nicht so deutlich, aber hier hatte ich, habe ich Klassen, die sehr stark mit, wo sehr viele Muslime drin sind, in beiden Einzelhandelsklassen eigentlich, und hier war es so, was ich es auch sehr interessant fand, beim Sprechen über Religion: am Anfang vom Schuljahr waren es gerade die Muslime, die sehr freimütig und offen ihre religiösen Bekenntnisse auch zum Ausdruck gebracht haben, während so die christlichen sich sehr stark zurückgehalten haben“ (TUE_001_maxqda, Pos. 4).

„Ich habe vorher schon einmal unterrichtet an einem Gymnasium, berufliches Gymnasium, und da hatten wir auch einen muslimischen Schüler, der auch sehr gut integriert war und der ohne Probleme, mit Freude auch, den christlichen Schülern dann was über den Islam erzählt hat. Also da hätte ich lange suchen müssen, um einen christlichen Schüler zu finden, der das ähnlich gut kann und auch mit dem eigenen Leben in Verbindung bringen und dann auch sagt, wo er noch nicht so ganz lebt, wie man als Muslim leben sollte, aber die Anstrengung eben, die er hat und so weiter“ (TUE_013_maxqda, Pos. 45).

Das erste Beispiel verhandelt diese inter-religiöse Differenz auf allgemeiner Ebene, das zweite anhand eines Einzelfalls, der jedoch als paradigmatisches Beispiel angeführt wird. Beide Male geht es darum, dass Muslime als auskunftsfreudiger erlebt werden als Christen, wenn es um den eigenen Glauben geht. Auch wenn es in diesen Beispielen um Klassen der Berufsschule geht, finden sich solche Äußerungen auch in Interviews aus allgemeinbildenden Schulen. Entscheidend ist der Anteil muslimischer Schülerinnen und Schüler, nicht die Schulart.

In wenigen Passagen wird der fehlende Wille zum Bekenntnis des eigenen Standpunkts durch Persönlichkeitseigenschaften erklärt. Die Schülerinnen und Schüler sind dann zu introvertiert oder ängstlich. Die folgenden Beispiele sind hierfür einschlägig.

„Ne, also das kann ich nicht sagen, dass das wirklich Leute sind, die dann da mit tollen Argumenten aufbrechen. Ich hatte mal einen Schüler gehabt, das ist schon Jahre her, im sozialen Bereich, der war tatsächlich sehr fromm. [...] das ist aber auch kein Typ gewesen, der da irgendwie nach vorne geprescht ist im katholischen Religionsunterricht. Er war halt von sich aus sehr introvertiert [...]. Er hat nicht seinen Standpunkt vertreten oder hat versucht, die anderen davon zu überzeugen“ (SIE_001_maxqda, Pos. 59).

„Also man muss aus meiner Sicht ihnen erst einmal die Angst nehmen, dass sie wirklich reden können, was sie glauben und nicht, dass sie das sagen, was sie glauben, was ich hören will. Also gerade in Klausuren im Anforderungsbereich drei haben wir unfassbare viele fromme Kinder. Ja, tolle Aussagen des Papstes, total wichtig und so weiter und so fort und man denkt sich, im Unterricht hast du etwas ganz Anderes gesagt. Warum schreibst du in der Klausur jetzt bitte so etwas?“ (SIE_009_maxqda, Pos. 34).

Im Unterschied zu den Beispielen zuvor ist es nicht die Einstellung der Schülerinnen und Schüler, die sie daran hindert, einen eigenen Standpunkt in den Unterricht einzubringen, sondern ihre Persönlichkeit. Im ersten Fall wird der Schüler als zu introvertiert erachtet, im zweiten Fall geht es um die Angst, sich so zu äußern, dass es der Lehrperson nicht passt. Es sind somit Faktoren der individuellen Persönlichkeit, die sich in beiden Fällen hinderlich auf die Äußerung von Standpunkten auswirken. Die Lehrpersonen unterscheiden in ihren Subjektiven Theorien, wenn es um Standpunktfähigkeit geht, somit offensichtlich zwischen den Einstellungen und der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Beide wirken sich auf je eigene Weise auf diese Fähigkeit aus.

Neben Persönlichkeitsmerkmalen wird immer wieder auch die mangelnde Ausdrucksfähigkeit angesprochen. In diesen Fällen wird eine grundsätzliche Bereitschaft angenommen, sich zum eigenen Standpunkt zu äußern. Diese Bereitschaft kann jedoch nicht umgesetzt werden, weil die Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage sind, diesen Standpunkt angemessen zur Sprache zu bringen.

„Doch, ich glaube schon, ich würde jetzt schon für meinen Unterricht einnehmen wollen, dass sie das, sie äußern sich viel. Ich glaube, dass es eher eine Schwierigkeit ist, eine Sprache zu finden. Das, was man glaubt, wovon man überzeugt ist, egal ob kirchlich gebunden oder nicht, das in Worte zu gießen, ist für sie ein Problem, glaube ich echt, oder da eine angemessene Sprache für zu finden“ (SIE_003_maxqda, Pos. 61).

Im Beispiel äußern sich Jugendliche häufig im Unterricht. Allerdings scheint es für sie schwierig zu sein, „eine Sprache zu finden“. Es geht hierbei nicht um fehlendes Wissen, wie im der oben beschriebenen Aspekt. Ein solches Wissen scheint die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern zu unterstellen. Vielmehr scheitern sie daran, dieses Wissen „in Worte zu gießen“. Ihnen fehlt die Sprache für den eigenen Glauben und die eigenen Überzeugungen. Wer sich aber nicht ausdrücken kann, kann auch keinen eigenen Standpunkt äußern.

Schließlich wird auch im Zusammenhang mit der Äußerung von Standpunkten noch bemerkt, dass Schülerinnen und Schüler deshalb keinen eigenen Standpunkt äußern können, weil sie religiös noch nicht verortet sind. Es handelt sich hierbei um die bereits aus der Standpunktbildung bekannten Kategorie „Orientierung(slosigkeit)“. Vielen Kindern und Jugendlichen fehle der Referenzrahmen, innerhalb dessen ein Standpunkt geäußert werden kann. Das kommt im folgenden Beispiel zum Ausdruck:

LP: „Einige schon, aber man merkt schon, zum Beispiel in diesem Kurs ist es so, dass viele, ja, ich würde schon sagen, kirchlich oder religiös nicht sozialisiert sind, dass da ein großer Bedeutungsverlust da ist bei einigen Schülern. Und das merkt man auch und das ist halt sehr unterschiedlich. Einige können über ihre religiöse Vorstellung schon sprechen und das auch ja mitteilen und andere sind da teilweise, ich glaube jetzt nicht, dass sie nicht religiös sind, aber sie sind da sehr unentschlossen oder ja.“

I: „Also denen fällt es schwer, sich vielleicht zuzuordnen oder auch nicht unbedingt vielleicht nur zuzuordnen, aber auch sozusagen, was ist meine persönliche, wo stehe ich und was ist meine Meinung. So in der Richtung?“

LP: „Genau.“ (SIE_002_maxqda, Pos. 27–29).

Im Kern des Beispiels geht es um die religiöse Orientierung der Schülerinnen und Schüler. Wer eine solche hat, kann eigene Standpunkte im Unterricht einbringen. Wem eine solche Orientierung fehlt, kann dies nicht. Es wird somit ein klarer Zusammenhang zwischen Orientierung bzw. Orientierungslosigkeit und Standpunktfähigkeit angenommen. Gleichzeitig weist dieses Beispiel über besagte Kategorie hinaus, weil es religiöse Orientierung an die religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler rückbindet. Es stellt somit eine Brücke zwischen der individuellen und der sozio-kulturellen Ebene dar.

Standpunkte äußern auf der sozio-kulturellen Ebene

Tatsächlich findet sich die religiöse Sozialisation als ein Aspekt der Äußerung von Standpunkten auf der sozio-kulturellen Ebene. Daneben können die Aspekte „Herkunft“, „religiöse Institution“ und „Familie“ rekonstruiert werden.

Immer wieder wird auf die religiöse Sozialisation als Faktor verwiesen, im Unterricht den eigenen religiösen Standpunkt einzubringen. Wer religiös sozialisiert ist, ist in den Augen der Befragten eher geneigt, sich zu äußern.

„Ja, das ist ein religiöser Schüler, der auch integriert ist in der Moscheegemeinde; dessen Vater auch Mitglied im Vorstand ist. Also der ist wirklich ganz klassisch religiös sozialisiert und steht auch ein für seine Überzeugungen. Also ihm ist es durchaus wichtig.“ (TUE_006_maxqda, Pos. 90).

„Also generell eher zurückhaltend. Wenn, dann werden eher so persönliche Einschätzungen markiert. Und selbst wenn man noch einmal versucht, tiefer zu bohren, kann man nur vielleicht mal dahinter auch eine Glaubenseinstellung sehen. Aber ich denke, dass die Mehrheit der Schüler entweder kaum religiös sozialisiert ist, also dass es überhaupt nicht die Denkweise ist, und dass, wenn sie es sind, dass sie dann eher erst einmal zurückhaltend sind. Und dann kommt nur etwas, wenn sie ermutigt werden, noch mal was dazu sagen, aber sonst, also ganz explizit davon zu sprechen, wie jemand glaubt, das ist eher seltener der Fall.“ (TUE_007_maxqda, Pos. 25).

Im ersten Beispiel beschreibt die Lehrperson einen religiösen Schüler, der in die Moscheegemeinde integriert ist und einen familiären Bezug zur Gemeinde besitzt. Die Lehrperson beschreibt den Schüler als „wirklich ganz klassisch religiös sozialisiert“. In der Folge kann er für seine Überzeugungen einstehen, was für ihn auch wichtig zu sein scheint. Die religiöse Sozialisation bedingt die Standpunktäußerung des Schülers positiv, indem der Schüler seine Überzeugungen im Klassenkontext äußern kann. Im zweiten Beispiel ist es die fehlende religiöse Sozialisation, die eine Äußerung von Standpunkten verhindert. Wer keine religiöse Sozialisation durchlaufen hat, dem fehlen die „Denkweise“ für religiöse Standpunkte, sodass man im Unterricht erst einmal „zurückhaltend“ agiert. Selbst das Nachhaken der Lehrperson funktioniert in diesem Fall nicht, denn wo kein Glaube ist, kann auch kein religiöser Standpunkt geäußert werden. Das Grundmuster dieses Aspekts ist somit der positive Zusammenhang zwischen Sozialisation und der Äußerung von Standpunkten. Eine inter-religiöse Differenz, wie sie bei „Einstellung“ beobachtet werden konnte, findet sich hier nicht. Die religiöse Sozialisation wirkt sich bei muslimischen Schülerinnen und Schülern ebenso aus wie bei christlichen.

Neben der Sozialisation wird auch die Herkunft der Lernenden als Grund für die Äußerung eines Standpunktes genannt, wie das folgende Beispiel zeigt.

„Es sind oft gerade die Osteuropäer und die Südeuropäer, die da relativ deutlich sagen: „Ich glaube an Gott. Gott ist wichtig für mich“ (TUE_010_maxqda, Pos. 24).

So knapp diese Aussage ausfällt, so klar nennt sie regionale Herkünfte als ursächlich für die Äußerung eines Standpunkts im Unterricht. Es geht aus dem Zusammenhang nicht hervor, inwiefern die Herkunftsregion als direkter Faktor für diese Bereitschaft angesehen wird, aber die Konstruktion der Gelingensbedingung bedient sich des regionalen Kalküls. Und ein solches Kalkül findet sich in mehreren Interviews. Dabei wird die Herkunft durchgängig als Gelingensbedingung formuliert. Passagen, in denen die Herkunft darauf verweist, dass Standpunkte nicht geäußert werden, finden sich nicht

Neben der Herkunft wird auch die institutionelle Einbindung als Bedingungsfaktor genannt, eigene Standpunkte zu äußern. Wer sich in einer Gemeinde engagiert oder einer Moscheegemeinde angehört, wird in den Augen der Lehrpersonen eher eigene Standpunkte äußern als Schülerinnen und Schüler, die institutionell nicht eingebunden sind.

„Okay, puh. Pauschal ist das ganz schwer zu sagen. (...) Also pauschal könnte ich jetzt tatsächlich gar nix sagen. Mir kommen verschiedene Ideen in den Kopf. Es kommt immer darauf an, wie religiös die Schüler jeweils auch sind. Wenn die Muslime nicht religiös sind, dann sind die halt wie alle anderen auch. Wenn sie religiös sind, dann kommt es wieder ein bisschen drauf an, was sie sind, also wie streng. Wir haben hier in der Gegend eine relativ strenge Moschee. Da merkt man schon, dass sie eher auch bereit sind, widerständige Dinge zu sagen, ohne sich um ihre Beziehung, um die Beziehung zu ihren Mitschülern Gedanken zu machen“ (TUE_006_maxqda, Pos. 59).

Die Passage beginnt mit einer Reflexion über die Religiosität der Schülerinnen und Schüler, wobei auffällt, dass diese streng personenbezogen ausfällt. Die Lehrkraft schreibt selbst Muslimen die Möglichkeit zu, nicht religiös zu sein. Es wird hier als keine inter-religiöse Differenz aufgemacht, wenn es um die Religiosität der Schülerinnen und Schüler geht. Für die hier verhandelte Analyseperspektive einschlägig wird diese Passage durch die folgende Reflexion, denn sie sieht die „relativ strenge Moschee“ in der Nähe der Schule als Grund dafür, dass einige Schülerinnen und Schüler „eher auch bereit sind, widerständige Dinge zu sagen“. Die Jugendlichen äußern aufgrund ihrer institutionellen Einbindung ihre Standpunkte und bedenken nicht, welche Konsequenzen ihre Äußerungen für die „Beziehung zu ihren Mitschülern“ und Mitschülerinnen haben.

Schließlich wird immer wieder auch die Familie genannt, wenn es um die Bereitschaft geht, einen eigenen Standpunkt zu äußern. Im Folgenden finden sich zwei Beispiele, die die innere Vielfalt dieses Aspekts zeigen.

„Ich glaube, die muslimischen Schüler schon eher; [...] Also die wissen schon, was vielleicht ihre Eltern an religiöser Praxis haben, was von ihnen vielleicht auch gefordert wäre; ob sie aber die Praxis selber so haben, das unterscheidet sich, glaube ich, stark. Aber gerade die jüngeren Schüler eher weniger, würde ich sagen. Also das Elternhaus wahrscheinlich noch stärker und sie haben die Erinnerung, was es da gibt und

gab; aber ob sie sich da so involvieren lassen, das bezweifle ich“ (TUE_007_maxqda, Pos. 37).

„[...] Dann war ein Sonderfall, der für mich auch irgendwo so eine, also wo ich sehr gestaunt habe: Und zwar ist es ein junger Mann, der sozusagen sich als Muslim und Homosexueller geoutet hat und sich auch der Problematik bewusst war. Der hat auch freimütig darüber erzählt, was es für Schwierigkeiten gab. Die Unterstützung seiner Eltern als Muslime, die ihm mit einer sehr offenen Haltung gegenüber getreten sind und ihn in seiner Problematik auch unterstützt haben. Sonst könnte der auch nicht mit so einem Outing gleich in der ersten oder zweiten oder dritten Unterrichtswoche sozusagen in die Klasse kommen“ (TUE_001_maxqda, Pos. 5).

Im ersten Beispiel bietet die religiöse Praxis der Eltern den Orientierungspunkt, um einen eigenen Standpunkt in den Unterricht einzubringen. Offensichtlich ist die eigene religiöse Praxis der Jugendlichen nicht ausgeprägt genug, um diese selbst als Orientierungspunkt heranzuziehen. Im zweiten Beispiel ist es die Zuwendung der Eltern, die es dem muslimischen Jugendlichen erlaubt, die eigene sexuelle Orientierung zu akzeptieren und sie sogar in der Klassenöffentlichkeit zur Kenntnis zu geben. Die Familie bietet somit nicht nur das Beispiel, an dem man sich in seinen Äußerungen orientieren kann, sondern auch den emotionalen Rückhalt, das auch zu tun. Dass es sich in beiden Fällen um muslimische Familien handelt, ist für diesen Aspekt der Subjektiven Theorien der Lehrpersonen ohne Belang.

Standpunkte äußern auf der Ebene des Lehrkraftverhaltens

Die Dimension „Lehrkraftverhalten“ enthält drei Aspekte, die förderlich dafür sind, dass Schülerinnen und Schüler einen eigenen Standpunkt im Religionsunterricht äußern. Die entsprechenden Codes sind „Didaktik“, „Anleitung“ und „Koordination“. Als Grund für das Scheitern solcher Äußerungen wird darüber hinaus noch „Respekt“ angeführt

Immer wieder werden in den Interviews didaktische Mittel beschrieben, mit denen es gelungen ist, die Schülerinnen und Schüler zur Äußerung eines eigenen Standpunkts zu motivieren. Es geht dabei um gestaltpädagogische Zugänge, symboldidaktische Methoden und den Einsatz von populärer Musik. Exemplarisch wird das Lehrkraftverhalten anhand des Einsatzes von populärer Musik beschrieben.

„Also ich weiß es jetzt von einer konkreten Klasse, einer Jungen-Klasse, wo ich dann eben das zum Thema gemacht habe, das Beten. Zusammen mit einem Lied von Sido. Und ich, also das wurde dann irgendwie im Unterrichtsgespräch mit einer erstaunlichen Offenheit, also wo, das waren jetzt fast alles Jungs, die zum Großteil gesagt haben: ‚Ja.‘ Ich habe es sie schreiben lassen, genau, ich habe es sie schreiben lassen und wo viele geschrieben haben: ‚Ja, beten ist für mich wichtig“ (TUE_011_maxqda, Pos. 83).

Im Beispiel beschreibt die Lehrperson eine reine Jungen-Klasse, in der sie das Thema Beten erarbeiten wollte. Offensichtlich brachte die Tatsache, dass sich der Rapper im Song freimütig äußerte, die Jugendlichen dazu, das im Unterricht ebenso zu tun. Der Einsatz eines glaubwürdigen Rollenmodells als didaktisches Mittel hat im Beispiel also dazu geführt, dass Standpunkte geäußert wurden („Ja, beten ist für mich wichtig“). Die anderen Beispiele dieses Aspekts sind nicht alle derart methodisch ausgerichtet. Es wird auch auf (religions-)didaktische Ansätze wie Ganzheitlichkeit oder Symboldidaktik verwiesen. Damit geht es im vorliegenden Aspekt um mehr als reine Methodik. Auch der im Beispiel wohl ausschlaggebende Lebensweltbezug ist kein notwendiges Kriterium für diesen Aspekt, denn ganzheitliche Ansätze bedürfen dieses Bezugs nicht notwendig. In den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen kann die Äußerung von Standpunkten im Religionsunterricht somit durch eine entsprechende Didaktik unterstützt werden.

In anderen Aussagen wird aber auch deutlich, dass die Äußerung eines eigenen Standpunkts nicht durch die didaktische Konstellation getriggert werden kann. Zusätzlich berichten einige Lehrkräfte davon, dass sie die Schülerinnen und Schüler direkt zu solchen Standpunkten auffordern.

„Also wenn es getriggert wird, ja. Aber nicht einfach so. Also es braucht einen gewissen Anlass, einen konkreten Anlass und oftmals auch die Ansprache. Also dass man, wenn es sich positiv ergibt, die drei Schüler oder auch andere konkret anspricht, ob sie jetzt eine muslimische, eine spezifisch muslimische Position kennen. Und dann geben sie auch gerne Auskunft. Aber sonst schwimmen sie einfach so im normalen Unterricht mit und machen das jetzt nicht so explizit zum Thema.“ (TUE_007_maxqda, Pos. 19)

Deutlich wird im Beispiel die Grenze markiert, wenn man durch das didaktische Setting Anlässe eröffnet, einen eigenen Standpunkt zu äußern. Oftmals reicht das nicht aus, sondern es braucht zusätzlich der „Ansprache“. Die direkte Aufforderung ist ein Lehrerverhalten, der sich die Schülerinnen und Schüler offensichtlich nicht so ohne Weiteres entziehen können.

Neben der konkreten Aufforderung wird auch öfters darauf verwiesen, dass die Äußerungen der Lernenden koordiniert werden müssen, um einen fruchtbaren Dialog im Unterricht zu ermöglichen. Die drei folgenden Beispiele sind für diesen Aspekt einschlägig:

„Und da kann ich natürlich so Aussagen nicht gebrauchen, wenn sie von genannten Schülern kommen. Evolutionstheorie, das ist alles Quatsch. Sondern da muss ich dann an der Stelle wirklich hingehen und sagen, das kann deine Meinung sein hier an der Stelle oder was sagen die anderen dazu. Und dann sagen sie, ja. Also besser ist noch nicht das Abwürgen, sondern was sagen die anderen dazu, das mal weiterzugeben.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 143).

„Also religiöse Heterogenität ist das, womit wir arbeiten. Das ist mein tägliches Brot. Und ich, also meine Aufgabe als Religionslehrerin, finde ich, ist, das ist wirklich ganz wichtig, den Schülern zu zeigen, wie man mit dieser Heterogenität umgeht. Sich zu positionieren, aber auch die anderen sich positionieren lassen und das konfliktfrei. (...)“ (TUE_004_maxqda, Pos. 90).

„Ich weiß nicht, ob ich immer alles kommentieren muss, was die Schüler so sagen. Ist immer die Frage, ob das auch gerade Gegenstand des Unterrichts ist, ob das alle Schüler mitgekriegt haben oder so weiter. Und dann ist es auch immer die Sache, ist es jetzt wirklich nur etwas, das jemand sagt, und ich finde das nicht gut, dass so viele Flüchtlinge gekommen sind, dann ist das seine persönliche Meinung. Und das ist die Frage, ob ich das dann thematisiere. Ich mache es nicht immer. Also, wie gesagt, es kommt auf die Schwierigkeit an, die Schwerwiegigkeit.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 140).

In der Unterrichtssituation des ersten Beispiels geht es um Standpunkte Jugendlicher zur Evolutionstheorie. Für einen Schüler ist die Evolutionstheorie falsch („das ist alles Quatsch“). Offensichtlich stockt das Gespräch mit dieser Äußerung, was angesichts der apodiktisch vorgetragenen Äußerung nah liegt. Die Lehrperson greift an dieser Stelle ein und legt im Klassenkontext offen, dass der geäußerte Standpunkt nur ein möglicher Standpunkt neben anderen ist. Sie fragt im zweiten Schritt, was „die anderen dazu“ sagen. Damit koordiniert sie unterschiedliche Positionen und kompensiert auf diese Weise das Problem des Schülers, den eigenen Standpunkt so zu äußern, dass auch andere Standpunkte möglich sind. Im zweiten Beispiel wird diese Situation auf genereller Ebene verhandelt. Religiöse Heterogenität wird als stete Herausforderung dargestellt, die es zu bewältigen gilt („Unser tägliches Brot.“). Und es ist die Aufgabe der Lehrkraft, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, damit umzugehen. Wobei die Befragte klar äußert, dass der angemessene Umgang mit religiöser Heterogenität das respektvolle Äußern des eigenen Standpunkts ist („sich zu positionieren“). Dass eine solche Koordination auch mühsam sein kann, zeigt das dritte Beispiel. Auch hier geht es um unangemessen vorgetragene Standpunkte, im gegebenen Fall verzichtet die Lehrperson u. U. aber auf Kommentierungen, die diese Äußerungen. In ihrer Reflexion führt die Lehrkraft didaktische Gründe an, anhand derer sie bemisst, ob sie kommentierend eingreift oder nicht.

Zuletzt wird auch von einem Fall berichtet, bei dem Lehrerverhalten dazu führt, dass keine Standpunkte geäußert werden, nämlich der Respekt vor der negativen Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler, der dazu führt, dass bei religiösen Standpunkten nicht nachgehakt wird.

„Das Outen kommt eher selten vor. Das ist vielleicht auch eine Sache von mir, wo es mir auch selber zu intim wird. Es kann gut sein, dass ich das auch durch meinen Unterricht mit bewirke. So richtig offene Bekenntnisse, wie gesagt am Anfang vom Schuljahr schon, und ich weiß, es hat eben nachgelassen.“ (TUE_001_maxqda, Pos. 39).

Bereits zu Beginn dieser Passage wird die Äußerung eines religiösen Standpunkts als „outen“ gekennzeichnet, d. h. als eine Tat, bei der man sich im Sinn eines sozial unerwünschten Zustands äußert. Diese Einschätzung setzt sich in der Selbstanalyse fort, dass eine solche Äußerung von der Lehrperson ebenfalls „vielleicht“ als „zu intim“ empfunden wird. Die Lehrperson sieht sich somit selbst bzw. ihren „Unterricht“ als Ursache, dass es hier kaum zur Äußerung religiöser Standpunkte kommt. Dieser Aspekt verhält sich somit spiegelbildlich zum oben rekonstruierten Aspekt „Anleitung“, denn im vorliegenden Fall wird auf besagtes Nachhaken verzichtet. Er bildet dennoch eine eigene Kategorie, denn mit dem Respekt vor der negativen Religionsfreiheit wird dieser Verzicht spezifisch begründet. Diese Begründung führt auch dazu, dass besagte Kategorie keine Kritik am Verhalten der Lehrkraft bedeutet.

Standpunkte äußern auf der Ebene des unterrichtlichen Settings

In den Interviews werden von den Lehrpersonen fünf Aspekte genannt, die dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Standpunkte in den Unterricht einbringen oder auch nicht. Es sind „Unterrichtsthema“, „Schüleräußerung“, „Klassengröße“, „konfessioneller Charakter“ und „safe space“.

Immer wieder schildern die Befragten den Fall, dass das behandelte Unterrichtsthema die Schülerinnen und Schüler dazu stimulierte, eigene Standpunkte zu äußern. Exemplarisch wird das Unterrichtsthema aus der unterrichtlichen Dimension für das Gelingen einer Standpunktäußerung anhand des Themas „Gottesbild“ erläutert.

„Ja, ich mache das ja häufiger. Ja, das ist sehr... Da mache ich immer so ein Arbeitsblatt, wo auch so vorformulierte Fragen drauf sind zum Thema Gott. Da gibt es sicherlich Schüler, die sagen wirklich: Ne, mit Gott haben sie gar nichts am Hut, ja? Oder es gibt die Gruppe von Schülern, die sagen, sie glauben an etwas Höheres, aber so ein personales Gottesbild, zu dem ich vielleicht beten kann, haben sie auch nicht vor Augen. Sicherlich die Schüler, die dann wirklich einen sehr gefestigten Glauben haben oder sehr ‚fromm‘ sind, in Führungszeichen, werden sich da unter Umständen an der Stelle auch nicht unbedingt äußern.“ (TUE_005_maxqda, Pos. 30).

Das individuelle Gottesbild ist in den Augen der Lehrperson zum einen hinreichend vielfältig, um verschiedene Standpunkte zu erlauben, zum anderen als Thema niederschwellig genug, dass diese Standpunkte auch eingebracht werden. Im Beispiel werden drei unterschiedliche Positionen genannt, die offensichtlich auch in den Unterricht eingebracht worden sind. Demnach kann das Unterrichtsthema dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihren Standpunkt äußern. Im Sample werden von Lehrkräften neben dem Gottesbild noch die Themen Verständnis heiliger Schriften, Weihnachten, das Leben nach dem Tod und ein Auszug aus dem Koran, der die Rolle fremder Religionen festhält.

genannt. Allerdings stellt diese Liste eine eher zufällige Zusammenstellung entsprechender Themen dar. Auch kann man davon ausgehen, dass diese Themen nicht notwendig zur Äußerung von Standpunkten führen. Nichtsdestotrotz sind sich die Befragten bewusst, dass man Standpunkte im Religionsunterricht durch eine geeignete Wahl des Unterrichtsthemas stimulieren kann.

Neben dem Unterrichtsthema wird auch die Äußerung eines Standpunkts selbst als Gelingensbedingung für die Äußerung von Standpunkten angesprochen. Manchmal bringen Kinder oder Jugendliche Überzeugungen in den Unterricht ein, die ihre Mitschülerinnen und -schüler zur Äußerung eines eigenen Standpunktes motivieren. In gewisser Weise handelt es sich um ein Korrelat des obigen Aspekts „Didaktik“, nur dass es im gegebenen Fall nicht um geplantes Lehrerhandelt geht, sondern um spontane Äußerungen. Wenn einmal ein Standpunkt im Raum steht, kann er als Katalysator für weitere Standpunktäußerungen dienen.

„Also dieses ganz klare Bekenntnis zum Glauben und zum Glauben an Gott sieht man im Religionsunterricht nämlich nicht mehr so häufig, aber wenn dann sowas kommt, dann sind die Schüler wirklich hochgradig dabei. Das sind wirklich so Sternstunden. Und die ganze Klasse war dabei. Ich habe es gar nicht so geplant eigentlich, aber das war wirklich super schön. Und alle haben da nachgefragt und auch probiert zu verstehen, was der andere eigentlich meint, wenn er glaubt, wenn er sagt, dass er an Gott glaubt. Das war wirklich eine schöne Stunde. Ja, das war so eine“ (TUE_004_maxqda, Pos. 9).

„Ja gut, es gab dann teilweise Kopfschütteln bei einigen Schülern über diese Aussagen, über dieses wörtliche Bibelverständnis. Und dann auch Aussagen: ‚Ja so darf man das ja gar nicht sehen. Du bist auf dem Holzweg, wie du das siehst.‘“ (TUE_005_maxqda, Pos. 7).

Die Lehrperson beschreibt in der ersten Passage, dass das „ganz klare Bekenntnis zum Glauben und zum Glauben an Gott“ im Religionsunterricht kaum mehr angetroffen wird. Hierin erweist sie sich als konsistent zu den Beobachtungen, die sich auf die Bildung eines Standpunkts bezogen haben (s. o.). Wenn Schülerinnen und Schüler aber ein klares Bekenntnis zum Glauben einbringen, sind Mitlernende „hochgradig dabei“. Die Lehrkraft bezeichnet die Beteiligung der Lernenden nach einer Standpunktäußerung zum eigenen Glauben als „Sternstunden“. Lernende zeigen Interesse am klaren Bekenntnis, fragen nach und treten in den Dialog mit Schülerinnen und Schülern, die ihren Standpunkt geäußert haben. Auch im zweiten Beispiel ist diese Reaktionslogik anzutreffen, wobei in diesem Fall die Äußerung eines „wörtlichen Bibelverständnisses“ den Widerspruch anderer in der Klasse stimuliert. Ob die Reaktion („Ja, so darf man das ja gar nicht sehen. Du bist auf dem Holzweg, wie du das siehst.“) eine offene Gesprächsatmosphäre bewirkt, sei hier dahingestellt. Es kommt auf jeden Fall zu einer Äußerung im Sinn der eigenen Haltung.

Die Klassengröße ist aus Sicht der befragten Lehrpersonen ein weiterer Aspekt der unterrichtlichen Dimension für das Gelingen einer Standpunktäußerung.

„Genau. Das hat er jetzt nicht zu mir gesagt, so im Verborgenen, sondern vor der Klasse. Gut, wir sind nur 14 Schüler. Das ist dann vielleicht schon in so einem Kreis, wo man dann eher sich austauschen kann, als wenn wir jetzt, sagen wir mal, eine volle Klasse mit 30 wären. Aber da hat er ganz klar gesagt, dass er das nicht macht. Und das habe ich dann so stehen lassen und habe gesagt: Ok, dann argumentiere mal biblisch gegen Feuerbach und dann hat er sich da eifrig ans Werk gemacht.“ (TUE_005_maxqda, Pos. 33).

Das Segment zeigt einen Schüler, der den Arbeitsauftrag ablehnt, Psalm 23 nach Feuerbach umzuformulieren. Er begründet seinen Standpunkt, dass die Aufgabe nicht mit seinem Glauben vereinbar ist. Seinen Standpunkt teilte er nicht „im Verborgenen“ mit, sondern „vor der Klasse“. An der Stelle des Interviews berichtet die Lehrperson, dass in der Klasse „nur 14 Schüler“ und Schülerinnen wären. Sie nimmt an, dass das ein „Kreis“ ist, indem man sich eher austauscht als in einer „Klasse mit 30“ Lernenden. Klar kommt zum Ausdruck, dass die Klassengröße eine Rolle dabei spielt, wenn es darum geht, sich in der Klassenöffentlichkeit zu äußern.

In einigen Äußerungen wird der konfessionelle Charakter des Religionsunterrichts insgesamt als förderlich für die Äußerung von Standpunkten eingespielt, wobei es in diesen Äußerungen weniger um die konkrete Bezugskonfession geht als um die Tatsache, dass in diesem Fach existenzielle Fragen verhandelt werden.

„Ja, finde ich schon. Also ich finde, dass im Religionsunterricht, wie in keinem anderen Unterricht, die persönliche Ebene eine Rolle spielt. Also im Religionsunterricht geht es eben einfach auch um das Eingemachte, die persönliche Haltung. Im Geschichtsunterricht kann ich sie vielleicht noch ein bisschen verdecken mitunter vielleicht, aber im Religionsunterricht geht es irgendwann einfach auch um Themen, die mich ganz elementar betreffen. Und dann muss ich vielleicht auch eine Haltung offenbaren, die vielleicht angreifbar ist oder wie auch immer.“ (SIE_010_maxqda, Pos. 21).

Von dieser Lehrperson wird als Besonderheit hervorgehoben, dass der Religionsunterricht die persönlichen Haltungen der Lernenden thematisiert, und zwar „wie in keinem anderen Unterricht“. Dieser existenzielle Anspruch ist somit das Alleinstellungsmerkmal des Religionsunterrichts: „es [geht] eben einfach auch um das Eingemachte“. Und dieser existenzielle Anspruch führt dann „vielleicht“ auch dazu, dass die Schülerinnen und Schüler „eine Haltung offenbaren“, selbst wenn diese angreifbar sein sollte.

Immer wieder wird auch die Atmosphäre im Unterricht angesprochen. Oft werden negative Aspekte thematisiert, die verhindern, dass es zu Äußerungen individueller Standpunkte kommt. In einigen Passagen der Interviews kommt

aber auch das gegenseitige Vertrauen zum Ausdruck, das es als Gesprächsbasis braucht. Die folgenden Beispiele sind für die Bandbreite dieses Aspekts „safe space“ einschlägig.

„Es gibt auch Ausnahmen. Also Ich habe eine 13. Klasse, die in sich sehr, also wo der katholische Kurs an sich sehr nah sich ist und sehr homogen in der Art und Weise, über Dinge zu sprechen. Und da gibt es eine große Bereitschaft, darüber zu sprechen, was man denn für Glaubensansichten hat. Also jetzt in der Gotteseinheit konkret. Das war regelrecht beeindruckend, wie manche da ihr Gottesbild erläutert haben und andere dann aber auch nachgefragt haben. Also so eine intellektuelle, aber irgendwie spirituelle Neugier, was denn der Andere denkt und wie er sich Gott vorstellt.“ (TUE_007_maxqda, Pos. 26).

„Also bei christlichen Schülern ist es eher so, wenn man mit ihnen in Kontakt kommt, in der Beziehung und so, wenn der Background sozusagen stimmt, wenn sie vertrauen, dann kommen sie raus, aber es ist nicht so wie, vorhin habe ich gesagt, unvermittelt, glaube ich. Das würde ich sagen, das ist der Unterschied. Man kann schon auch mit ihnen darüber sprechen, aber sie brauchen, glaube ich, ein größeres Vertrauen“ (TUE_001_maxqda, Pos. 10).

„Also ich habe auch viele Klassen, die politisch gesehen, so ein bisschen einen Rechtsdrall haben. Und wenn sich dann ein Muslim explizit äußert und sich traut, dass das dann auch gerne mal quittiert wird irgendwie in einem negativen Sinn. In Klassen, wo das nicht so der Fall ist, wo das Klima insgesamt offener ist, da ist es schon so, dass dann andere rückfragen und dann eigentlich das Angebot, dann mal über solche Dinge zu sprechen, annehmen wollen. Dass sie dann auch wirklich mal froh sind, dass ein Muslim sich mal als Muslim zu einer Thematik äußert, und dann sie auch ihre Meinung, die dann eine andere sein kann, kundtun, aber das dann auch erst mal im Austausch stattfindet und nicht im Betonieren von Positionen, die man eh schon hat“ (TUE_007_maxqda, Pos. 46).

„Es ist nicht selbstverständlich und sie haben wirklich Angst, dass sie ausgelacht werden von den anderen. Die Beziehung untereinander bei den Schülern ist tatsächlich sehr intensiv und die kann in beide Richtungen sehr intensiv ausschlagen. Das kann wirklich sehr in die Richtung von Mobbing ausschlagen, das kann aber auch sehr in die Richtung ganz hoher Anerkennung und tiefer Beziehung ausschlagen. Das ist, gleichzeitig sind sie wirklich relativ offen.“ (TUE_004_maxqda, Pos. 34).

„Ja. Ein personales Gottesbild, zu dem man beten kann. Und der das Leben auch ein Stück weit, ja, auf den ich mich in meinem Leben verlassen kann und vertrauen kann, also das gibt es schon. Aber das sagt nicht jeder Schüler. Es gibt da welche, die das da zwar auch so haben, aber eher reserviert sind und das vielleicht aus Scham oder dass sie belächelt werden von den anderen, je nach Klasse, und das dann gar nicht äußern. Also das, wie gesagt, nur in der einen Klasse, Jahrgangsstufe 2. (...) Da sehen die anderen Klassen dann möglicherweise wieder ganz anders aus.“ (TUE_005_maxqda, Pos. 35).

Der erste Interviewausschnitt beschreibt die positive Stimmung in einer 13. Klasse. Schülerinnen und Schüler stehen sich „sehr“ nah und pflegen eine

Gesprächsatmosphäre „über Dinge zu sprechen“, die von allen akzeptiert wird. Die Lehrperson beschreibt „eine große Bereitschaft“ in der Klasse über die eigenen „Glaubensansichten“ zu sprechen. Aus dem Vertrauen, das die Schülerinnen und Schüler in sich selbst setzen, kann eine „intellektuelle, aber irgendwie spirituelle Neugier“ entstehen. In diesem Beispiel wird deutlich, wie sich einer Lerngruppe, in der ein „safe space“ etabliert ist, sich in ihrem Verhalten selbst reguliert. Das zweite Beispiel betont die aktive Arbeit, die es von der Lehrkraft braucht, um einen solchen „safe space“ zu etablieren. Die Äußerung von Standpunkten ist auch von der Beziehungsarbeit abhängig, die die Lehrperson in die Lerngruppe investiert. Dass es im Beispiel um christliche Schülerinnen und Schüler geht, ist kein Zufall, denn Muslimen wird von den meisten Befragten eine größere Bereitschaft zugetraut, ihre eigenen Überzeugungen in den Unterricht einzubringen (s. o.). Im dritten Beispiel werden zwei Klassenkonstellationen vorgestellt. In der einen befinden sich Jugendliche mit „Rechtsdrall“, die es für Muslime unmöglich machen, sich im Unterricht zu ihrem Glauben zu bekennen. In anderen Klassen, in denen es keine solchen rechtsradikalen Jugendlichen gibt, sind solche Statements möglich. Offensichtlich verhindert eine laut- und meinungsstarke Minderheit, die anderen keinen Respekt entgegenbringt, das offene Gespräch im Unterricht. Ein „safe space“ ist in diesem Fall nicht gegeben. Das vierte Beispiel verdichtet die Bedeutung der Unterrichtsatmosphäre dahingehend, dass es von der Angst einiger Lernender berichtet, „dass sie ausgelacht werden“. Die Beziehung zwischen den Lernenden wird von der Lehrperson als „sehr intensiv“ und ambivalent beschrieben. Schülerinnen und Schüler können für ihre Beiträge im Unterricht gemobbt werden oder „Anerkennung“ und eine Vertiefung der Beziehung erfahren. Deutlich ist der Gruppendruck zu spüren, wenn es darum geht, von eigenen Standpunkten zu sprechen. Im letzten Beispiel wird von der Scham berichtet, die einige Schülerinnen und Schüler empfinden, sollten sie ihre eigenen Standpunkte äußern sollen. Es geht dabei nicht um eine individuelle Introvertiertheit, sondern um die Sorge, für diesen Standpunkt von den anderen in der Lerngruppe „belächelt“ zu werden. Wiederum ist es der Gruppendruck, der eine Äußerung von Standpunkten verhindert. Ein „safe space“ ist in der Klasse nicht gegeben.

Fazit

Auch in der Reflexion der Fähigkeit, eigene religiöse Standpunkte zu äußern, erweisen sich die Befragten als weitgehend konsistent. Viele verstehen unter einem Standpunkt dabei nicht nur die eigene Meinung, sondern eine Meinung, die durch fachliches Wissen bzw. Kenntnis des Sachverhalts unterlegt ist. Ein solches Wissen erleichtert es dann auch, den eigenen Standpunkt anderen mitzuteilen.

Größere Aufmerksamkeit erfährt jedoch der Wille, das auch zu tun. Immer wieder wird über die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler nachgedacht, warum diese ihre Standpunkte äußern oder nicht. Im Kern wird dieser Wille auf die Religiosität der Kinder und Jugendlichen zurückgeführt. Auf der individuellen Ebene ist es vor allem die Einstellung gegenüber Religion, die die Äußerung von Standpunkten moderiert. Dabei werden Muslime in der Regel als offener erfahren als christliche Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus gilt eine fehlende religiöse Orientierung als Hinderungsgrund, das zu tun. Auf der sozio-kulturellen Ebene sind es eine ausgeprägte religiöse Sozialisation, eine religiös aktive Familie und die Herkunft aus einem Land mit noch lebendigem religiösem Leben in der Öffentlichkeit, die dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler Standpunkte äußern, und das Fehlen einer religiösen Sozialisation, die die Äußerung von Standpunkten verhindern. Interessant an diesem Portfolio erscheint aus religionspädagogischer Sicht, dass die Lehrpersonen eine tief verwurzelte und im privaten Leben verankerte Religiosität als förderlich erachten, dass Standpunkte geäußert werden. Ein reflektierter Glaube wird hier nicht genannt.

Auf der Ebene des Unterrichts ist es vor allem die Atmosphäre, die über das Gelingen oder Misslingen der Äußerung von Standpunkten entscheidet. Wo die Lehrperson das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler gewinnt, können didaktische Hilfen diese Fähigkeit fördern. Wo die Unterrichtsatmosphäre Scham und Gruppenzwang bei den Kindern und Jugendlichen auslöst, kommt es auch nicht zur Äußerung religiöser Standpunkte.

Damit zeichnet sich ein Muster innerhalb der Subjektiven Theorien der Lehrpersonen ab, die mehrheitlich davon ausgehen, dass der normale Zugang der Schülerinnen und Schüler zu Religion eher desinteressiert ist und deshalb religiös verwurzelte Kinder und Jugendliche eher nicht von ihren eigenen Überzeugungen erzählen. Letzteres kann durchbrochen werden, wenn man eine vertrauensvolle Atmosphäre bzw. einen „safe space“ im Unterricht erzeugt.

Standpunkte begründen

Die letzte Kategorie zur Standpunktfähigkeit bezieht sich auf die Begründung des eigenen Standpunkts. Sie ist insofern anspruchsvoller als die vorangegangene Kategorie, weil es hier nicht nur darum geht, den eigenen Standpunkt zur Kenntnis zu geben, sondern diesen auch für die anderen nachvollziehbar darzustellen. Wiederum lassen sich die vier oben beschriebenen Dimensionen rekonstruieren. Dazu kommt eine fünfte Dimension, die „Zielperspektive“ genannt wird. Darunter finden sich Äußerungen, die über das allgemeine Unterrichtsetting hinausgehen und die allgemeineren Bildungsziele des Religionsunterrichts ins Spiel bringen.

Standpunkte begründen auf der individuellen Ebene

Aspekte der individuellen Dimension sind „Ausdrucksfähigkeit“, „Erfahrungen“ und Einstellung“.

Ein Aspekt, der häufig erwähnt wird, ist die Fähigkeit der Lernenden, sich auszudrücken. Oft ist dieser Aspekt mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler assoziiert. In dieser Logik steigt mit dem Alter die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt zu begründen, denn je älter die Schülerinnen und Schüler sind, umso kompetenter werden sie erachtet, rational zu argumentieren. Die beiden folgenden Beispiele bringen diesen Aspekt auf den Punkt:

„Ja, das denke ich schon. Also das merken wir in der Mittelstufe unheimlich, wie schwer das Schülern fällt, eine Deutscharbeit so zu schreiben, dass man sie nicht erst einmal drei Mal lesen muss, um das zu verstehen. Und wenn man nicht in der Lage ist, zu argumentieren in der Sprache, dann fällt es natürlich umso schwerer, religiös zu argumentieren, wenn einem dann noch Grundlagen und Wissen fehlt. Das ist mit Sicherheit ein Problem, ja.“ (SIE_009_maxqda, Pos. 114).

„Die sind dann [Anm.: wenn die SuS älter werden] selbstständiger. Das sind dann, die sagen dann einfach: ‚Ich kann zum Beispiel nicht vereinbaren den Glauben an die Bibel und an die Naturwissenschaften und deswegen habe ich beschlossen, dass ich nicht mehr gläubig bin.‘ Also da ist das mehr wirklich so rational begründet.“ (TUE_004_maxqda, Pos. 21).

Das erste Beispiel ist in der Mittelstufe verortet und bindet die Möglichkeit, einen eigenen Standpunkt zu begründen, an die Fähigkeit zurück, sich ausdrücken zu können. Es wird hierbei von einer allgemeinen Ausdrucksfähigkeit auf eine religiöse Ausdrucksfähigkeit geschlossen. In der Mittelstufe kann von einer solchen Fähigkeit noch nicht ausgegangen werden. Im zweiten Beispiel werden Lernende der 12. und 13. Klassen beschrieben. Sie wären „selbstständiger“ und äußerten ihre Standpunkte „einfach“, und zwar auf eine rationale Art und Weise. Der Komparativ deutet darauf hin, dass die Lehrperson diese Fähigkeit jüngeren Schülerinnen und Schülern so noch nicht zutraut. Deutlich wird in den Beispielen dieses Aspekts ein Zusammenhang zwischen dem Alter – oft ausgedrückt in Schulstufen – und der Ausdrucksfähigkeit konstruiert. Wo letztere gegeben ist, ist auch eine Begründung von Standpunkten möglich.

Neben dem Alter und der damit verbundenen Ausdrucksfähigkeit wird auch oftmals auf die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler verwiesen, die sich als wichtige Quelle für Argumente erweist. Kinder und Jugendliche können dann ihre Standpunkte begründen, wenn sie diese an eigene Erfahrungen rückbinden können. Im folgenden Beispiel eröffnet sich ein solcher Erfahrungsraum nach dezidierter Nachfrage durch die Lehrperson.

„Es kommt immer im ersten Schritt: ‚Ich glaube.‘ oder ‚Ich glaube nicht.‘, aber das bin ich schon gewohnt und dann sage ich immer: ‚Warum?‘ Und dann kommt, dann

erklären sie das wirklich, warum. Und sehr häufig sind das wirklich so eigene Erfahrungen. Also: ‚Gott spricht nicht mit mir.‘, ‚Ich gehe nicht gerne in die Kirche.‘, ‚Meine Familie ist auch nicht mehr gläubig.‘, ‚Alles was ich habe, habe ich irgendwie durch mich.‘ Oder umgekehrt, also: ‚Meine Großmutter ist gläubig.‘ und ‚Ich habe da noch einen Rosenkranz von meiner Großmutter.‘ und solche Sachen. Also das ist wirklich ganz viel schon aus eigenen Erfahrungen, aus dem eigenen Leben begründet.“ (TUE_004_maxqda, Pos. 17).

Im Beispiel fordert die Lehrperson explizit Begründungen ein („Warum?“). Die berichteten Antworten auf diese Frage wurzeln sämtlich im eigenen Erleben der Schülerinnen und Schüler, was die Lehrperson am Ende der Passage auch selbst so ausweist: „schon aus eigenen Erfahrungen, aus dem eigenen Leben begründet.“ Die Begründungen für Standpunkte sind in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen somit – auch – an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler rückgebunden. Diese Verortung ist insofern bemerkenswert, weil Standpunktfähigkeit damit kein abstraktes, formallogisches Vermögen mehr ist, sondern auch narrativ ins eigene Leben integriert sein kann.

Einige Lehrpersonen verweisen schließlich darauf, dass ihre Schülerinnen und Schüler eine Einstellung dem Religionsunterricht gegenüber zeigen, die keine kontroversen Auseinandersetzungen zulässt. Auf der Ebene der Begründung von Standpunkten geht es dann darum, dass man sich in seinen Antworten an der Position der Lehrperson orientiert und es damit nicht zur Begründung eines eigenen Standpunkts kommt.

„Einmal mehr, einmal weniger. Das kommt immer so bisschen darauf an. Also manchmal sind sie es einfach auch nicht gewohnt und ich habe auch oft die Diskussion geführt darüber, dass sie dann sagen, was der Religionslehrer hören will, wo ich dann auch noch einmal deutlich machen muss, dass es mir im Grunde genommen nicht darauf ankommt, also wie sie selber dazu stehen, sondern dass sie eine Haltung entwickeln. Das kann auch ganz anders als meine sein und es ist nicht mein Auftrag, finde ich zumindest, sie zu gläubigen Christen zu erziehen, sondern mein Auftrag ist es, denen zu zeigen, was der Kern von Kirche ist und mich mit denen gemeinsam dem Kern anzunähern. Und wenn sich einer davon explizit abgrenzt und kann das argumentativ darlegen, dann ist das genauso richtig, wie wenn sich einer da nähert und kann das auch argumentativ darlegen. Das ist tatsächlich schwer für Schüler, zu begreifen oder auch zu glauben, dass dem Lehrer das wirklich scheißegal ist, also im Sinne von, dass das nicht negativ bewertet wird, wenn ich vielleicht nicht so homogen gläubig bin.“ (SIE_010_maxqda, Pos. 12).

Im Beispiel geht es um die Differenz zwischen der Erwartung der Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite und der Erwartung der Lehrperson auf der anderen Seite. Die Lernenden gehen davon aus, dass im Unterricht das gesagt werden muss, was „der Religionslehrer hören will“. Sie sind es deshalb „nicht gewohnt“ eigene Standpunkte in den Unterricht einzubringen und zu begründen. Die Lehrperson erwartet aber genau das von ihrer Klasse. Legitim sind abwei-

chende Standpunkte in ihren Augen dann, wenn sie „argumentativ“ dargelegt werden können. Es geht damit nicht nur um die Äußerung abweichender Standpunkte, sondern auch um deren Begründung – was aber durch die Einstellung der Schülerinnen und Schüler dem Religionsunterricht gegenüber verhindert wird.

Standpunkte begründen auf der sozio-kulturellen Ebene

Auf der sozio-kulturellen Ebene wird immer wieder auf die Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler als Hinderungsgrund verwiesen, wenn die Begründung eigener Standpunkte nicht möglich ist. Zwei Versionen dieses Bezugs können dabei rekonstruiert werden. Auf der einen Seite werden Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit als zu zurückhaltend beschrieben, um sich argumentativ im Unterricht zu positionieren. Auf der anderen Seite agieren Lernende unkritisch im Sinn ihrer religiösen Sozialisation, wobei die Zugehörigkeit zu einer religiösen Tradition dazu führen kann, dass keine konsistenten Begründungen gegeben werden. Beide Versionen sind in jeweils einem der folgenden Beispiele gegeben.

„Das muss ich schon herausfordern, weil das besondere ist bei den Mennoniten, die Mennoniten sind keine, kein Klientel, was auftritt hier wie ‚hier bin ich‘, so nach dem Motto ‚ich bin hier der King‘ oder so. Da haben sie nicht dieses Auftreten. Sie sind eher etwas zurückhaltender in der Klasse. [...] Das einzige ist dann, wo ich diese Freiheit lasse und einen offenen Raum auch lasse, okay, jetzt könnt ihr abstimmen, okay, dann wissen sie, jetzt kann ich meine Meinung dann mal abstimmen, aber sie würden niemals das versuchen, mit Argumenten das zu vertreten. Das muss ich als Lehrer schon selber moderieren.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 15).

„Genau, sie haben die historisch-kritische Methode, was ja auch in Klasse 11 behandelt wird, sicherlich so auch anerzogen als Argument, und haben dann gesagt: ‚Ne, man muss immer schauen, was die damaligen Menschen bewegt hat und so weiter, um im Prinzip dann der Sache auf die Spur zu kommen.‘ Also andere Argumente, biblisch selbst argumentiert haben sie so nicht. Das habe ich dann versucht zu machen. Das ist immer gefährlich. Da kann man immer relativ schnell dran scheitern an solchen Freikirchlern, weil die natürlich Standpunktexegese betreiben und dann diese einzelnen Sachen aus dem Zusammenhang herausnehmen.“ (TUE_005_maxqda, Pos. 12).

Das Beispiel veranschaulicht die erste Version, denn die Schülerinnen und Schüler sind zu „zurückhaltend“, als dass sie versuchen, ihren eigenen Standpunkt „mit Argumenten [...] zu vertreten.“ Bemerkenswerterweise wird diese Zurückhaltung als Charakterzug der Religionsgemeinschaft betrachtet, der sie angehören, denn im Beispiel geht es nicht um konkrete Schülerinnen und Schüler, sondern um deren Zugehörigkeit zu den Mennoniten. In der Konstruktion der Lehrperson ist es diese Religionszugehörigkeit, die verhindert, dass diese Schülerinnen und Schüler ihren Standpunkt begründen. Zurückhaltung erscheint somit als ein sozio-kulturelles Kollektivmerkmal der Mennoniten. Das zweite

Beispiel steht für die zweite Version dieses Aspekts, denn in beiden berichteten Fällen handeln die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer religiösen Sozialisation. Auf der einen Seite wird von Lernenden berichtet, die sich pro historisch-kritischer Exegese aussprechen, wobei es sich in den Augen der Lehrkraft hierbei um ein „anerzogen[es ...] Argument“ handelt. Biblische Argumente stehen diesen Schülerinnen und Schülern nicht zur Verfügung. Bei Jugendlichen aus freikirchlichen Kontexten ist es genau umgekehrt, wobei hier nicht konsistent biblisch argumentiert wird, sondern aus der Situation heraus („Standpunktexegese“) und „aus dem Zusammenhang“ gerissen. Das Unterscheidungskriterium stellt die Zugehörigkeit zur Freikirche dar, d. h. die Religionszugehörigkeit als Indikator für das sozio-kulturelle Umfeld.

Standpunkte begründen auf der Ebene des Lehrkraftverhaltens

Auf der Ebene des Lehrkraftverhaltens lassen sich die Aspekte „Ansprache“ und „Respekt“ im Material ausweisen.

Bereits unter dem Aspekt „Ausdrucksfähigkeit“ auf der individuellen Ebene wurde ein Verhalten sichtbar, auf das immer wieder in den Interviews verwiesen als Strategie verweisen wird, wie Lehrpersonen Begründungen für Standpunkte stimulieren können: Wer Begründungen von den Schülerinnen und Schülern will, muss diese aktiv und explizit einfordern. Eine Begründung ist demnach eine Reaktion auf eine Anfrage. Im obigen Beispiel war dies die Nachfrage „Warum?“. Für diesen Aspekt muss also kein eigener O-Ton mehr angeführt werden. Hier sei nur vermerkt, dass diese Form des Lehrkraftverhaltens in den Subjektiven Theorien der Befragten fest verankert ist.

Daneben wird ab und zu der Respekt vor der Meinung der Schülerinnen und Schüler genannt, der dazu führt, dass Begründungen nicht eingefordert werden.

„Und da ist es am Ende so, dass ich auch irgendwie eine Bewertung vornehmen muss. Und es ist natürlich schwierig, die eigene Meinung zu bewerten. Könnte ich zwar machen, hier schreib mal deine eigene Meinung. Mache ich aber dann in Klassenarbeiten, ich schreibe Klassenarbeiten einmal im Jahr, mache ich in Klassenarbeiten aber eher selten. Da will ich dann doch eher, dass die Argumente da finden. Ich lasse denen eine gewisse Wahlfreiheit. Also wenn sie irgendwelche Modelle, ich habe so vier Modelle vom Handeln Gottes, wo ich sage, okay, wie können wir das Handeln Gottes so erklären. Oder da besprechen wir im Unterricht vier Modelle arbeitsteilig. Da sage ich immer für eine Klassenarbeit / Test müsst ihr nur ein Modell können, also euer Lieblingsmodell. Da ist dann wiederum so eine gewisse Wahlfreiheit dann da, die ich dann lasse, aber letztendlich muss ich am Ende auch mal irgendwo gucken, was hat er da, was hat er gelernt und was kann er wiedergeben von dem Lernen und was kann er von dem Gelernten auch anwenden, um auf eine Note zu kommen.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 82).

Im Beispiel unterscheidet die Lehrperson zwischen der „Meinung“ der Schülerinnen und Schüler und „Modellen“, die mit rationaler Argumentation assoziiert werden. Letztere können objektiv wiedergegeben werden und sind in den Augen der Lehrperson damit auch bewertbar. Die Meinung der Kinder und Jugendlichen ist für sie dagegen nicht bewertbar, das ist für sie schwierig. In der Logik der Darstellung ähneln die Beispiele dieses Aspekts der Kategorie „Respekt“ vor der negativen Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler, wie sie oben entwickelt wurde. Deshalb wird im vorliegenden Fall dieselbe Kategorie zugewiesen. Ein solcher Respekt verhindert dann aber auch, dass Begründungen von Standpunkten aktiv durch die Lehrperson eingefordert werden.

Standpunkte begründen auf der Ebene des unterrichtlichen Settings

Auf der Ebene des allgemeinen Unterrichts können drei Aspekte rekonstruiert werden, wenn es um die Begründung von Standpunkten geht, nämlich „Unterrichtsthema“, „Lehrplan“ und „safe space“.

Wie schon bei der Äußerung von Standpunkten erachten einige Befragte auch bei der Begründung derselben manche Themen als besonders geeignet, diese zu stimulieren. Insbesondere kontroverse Themen eröffnen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich selbst im Religionsunterricht wiederzufinden und motivieren so auch dazu, sich aktiv – um im gegebenen Fall auch durch Begründungen – ins Unterrichtsgeschehen einzubringen. Das folgende Beispiel veranschaulicht diesen Aspekt am Thema „Religionskritik“.

„Die einen, hatte ich den Eindruck, muss ich sagen, für die war das so wie eine Erlösung. Erlösung wäre jetzt übertrieben zu sagen, aber so ein AHA-Erlebnis, sage ich mal, das irgendwo ihre Situation auch beschreibt. Da ist irgendwo so ein Unwohlgefühl damit, was Religion eigentlich ist und jetzt kam diese Möglichkeit: Religion ist nur eine Projektion. Also es sind atheistische, auch bekennende atheistische Schüler darunter, während andere, meiner Einschätzung nach, weil ich kenne die Schüler noch nicht so gut, ich habe die erst seit diesem Jahr, sehr religiöse Schüler auch dabei sind, die sich sehr stark dagegen gewehrt haben und eigentlich auch gleich auf das Argument von sich aus, auf das Gegenargument von Feuerbach gekommen sind, dass die Tatsache, dass etwas eine Projektion ist, überhaupt nichts darüber aussagt, ob ein Gott oder so etwas existiert. Also das war zum Beispiel so ein eindrückliches Erlebnis, wo ich eine sehr lebendige Diskussion hatte und wo solche Grundhaltungen, sage ich mal, Einstellungen zum Thema Religion deutlich zu merken waren.“ (TUE_001_maxqda, Pos. 3).

„Es gibt eben auch diese Gelegenheiten immer zur Perspektivübernahme und, wenn es um Positionierungen geht, das gehört auch dazu, dass dann eben auch die Schülerinnen Gründe nennen können, warum sie sich so positionieren. Und ich versuche es eigentlich da fruchtbar zu machen, wo ich weiß, da ist ein Thema da, wo es dann eigentlich auch gut ist, wenn unterschiedliche Perspektiven im Raum sind, dass die eben sich selbst, also dass die im Grunde genommen da auch... Also, ja genau, dass diese unterschiedlichen Perspektiven auch genannt werden können. Das heißt, dass

die Schülerinnen letztendlich aneinander lernen können. [...] Und dadurch, und ich glaube dadurch können die Schülerinnen viel mehr voneinander lernen, weil dann eben das, was gesagt wird, nicht von mir als Lehrerin kommt, sondern von den Schülerinnen selber. Das heißt, sie haben sich gegenseitig wieder als Ansprechpartnerinnen.“ (TUE_011_maxqda, Pos. 72).

In der ersten Unterrichtssituation wird das Thema Religionskritik anhand der Theorie Feuerbachs entwickelt. Für einige Schülerinnen und Schüler bedeutet dieser kritische Zugriff auf Religion, dass sie ihre eigene Position im Unterricht wiederfinden („AHA-Erlebnis“). In der Logik der Erzählung bietet die Religionskritik vor allem nicht religiösen Lernenden die Gelegenheit, die eigene Position im Unterricht verhandelt zu sehen. Zudem scheint diese Thematik den Widerstand der religiösen Schülerinnen und Schüler herauszufordern. Das Thema der Religionskritik ist somit hinreichend kontrovers in sich angelegt, dass es zur argumentativen Auseinandersetzung in der Lerngruppe motiviert. In der zweiten Passage wird ebenfalls mit der Kontroversität der Thematik argumentiert, die gezielt eingesetzt wird, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Standpunkte einnehmen können, die sie auch zu begründen haben. Neu ist der Aspekt, dass das Kennenlernen der Position der anderen eine besondere Lernchance eröffnet, weil es in den Augen der Schülerinnen und Schüler etwas anderes ist, ob eine Position von einer oder einem von ihnen vertreten wird oder von der Lehrperson. Auch die Themen der anderen Beispiele dieses Aspekts beinhalten ein kontroverses Spektrum. In den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen können kontroverse Themen damit zur Begründung von Standpunkten stimulieren.

Ein weiterer Aspekt wird in den Passagen deutlich, die mit Verweis auf den durchzunehmenden Lehrplan und dessen Kompetenzerwartungen ausführen, dass für das Einüben von Begründungen des eigenen Standpunkts keine Zeit mehr bleibt. Hierbei handelt es sich allerdings um ein Scheitern auf der Ebene des unterrichtlichen Settings. Das folgende Beispiel ist hierfür einschlägig.

„Ja, ich glaube, das ist so der Kernunterschied vielleicht zwischen den Schulformen. Ich habe halt, gerade weil ich viel in der Oberstufe unterrichte, sehr viel an Abiturverpflichtungen im Hinterkopf, dass die Schüler etwas können müssen, an Kompetenzen orientiert sein müssen, sodass nicht so viel Raum für genau so etwas bleibt. Die Verpflichtungen sind noch einmal andere, weil ich ständig etwas habe, was mich vom Inhalt her beschäftigt und natürlich gibt es dann diese Beurteilungskompetenz und diese Begründungskompetenz. Das müssen sie auch alles können, aber fast immer anhand von Texten. Eine kritische Stellungnahme zu etwas zu entwickeln und da ist es dann oft sehr spezifisch zu einem Thema. Und da finden dann schon Diskurse statt, aber immer so auf Basis von Argumenten und wenig auf Basis von inneren Haltungen. Also man offenbart das nicht so sehr.“ (SIE_003_maxqda, Pos. 110).

Die Lehrperson übt mit den Schülerinnen und Schülern durchaus eine „Begründungskompetenz“. Diese bezieht sich jedoch nicht auf den eigenen Standpunkt,

sondern auf die Rekonstruktion und Beurteilung von Texten. Sie begründet diesen Zuschnitt ihres Unterrichts mit den „Abiturverpflichtungen“, die einen verbindlichen Maßstab für die im Unterricht anzustrebenden Kompetenzerwartungen formulieren. Interessanterweise grenzt sie diese Form der Begründungskompetenz davon ab, die eigene Haltung begründen zu können („aber immer so auf Basis von Argumenten und wenig auf Basis von inneren Haltungen“). Das Begründen eigener Standpunkte kommt somit nicht vor, weil es vom Lehrplan her nicht vorgesehen ist und deshalb im Unterricht erst gar nicht angestrebt wird.

Ferner findet sich auch der Aspekt „safe space“ wieder, wenn es um die Begründung von Standpunkten geht. So wird immer wieder darauf verwiesen, dass Schülerinnen und Schüler dann offen dafür sind, ihre Standpunkte zu begründen, wenn die Beziehung zur Lehrperson stimmt. Im folgenden Beispiel wird in dieser Hinsicht von einem „Draht zu den Schülern“ gesprochen, aber auch von „Gesprächsregeln“, die z. B. eine „Fäkaliensprache“ verhindern. Eine Beziehung zu den Lernenden ist also nicht nur ein emotionaler Aspekt, sondern auch regelgeleitet.

„Dann müssen Sie auch noch den Draht zu den Schülern haben. Ich glaube, das ist das Entscheidende, den Draht zu den Schülern zu haben, dass sie wissen, okay, ich kann hier etwas sagen. Mir ist wichtig, dass wenn sie etwas sagen, dass sie sich an gewisse Regeln, an Gesprächsregeln halten. Das ist mir eigentlich viel, viel wichtiger als zu sagen, wie gesagt, sie können dann alles sagen. Und es sollte so ein bisschen argumentativ sein. Also es sollte nicht irgendwie so Fäkaliensprache oder so etwas sein. Also das sind so einige Gesprächsregeln, die ich da so habe. Sie sind mir eigentlich wichtig an der Stelle. Ob ich das immer durchhalte, ob die Schüler das immer durchhalten, sei mal dahingestellt, aber das ist mir eigentlich an der Stelle schon wichtig.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 73).

Da dieses Beispiel die mittlerweile hinreichend diskutierte Logik eines „safe spaces“ veranschaulicht, muss es hier nicht weiter besprochen werden.

Standpunkte begründen auf der Ebene der Zielperspektive

Mit der Subkategorie „Zielperspektive“ begegnet ein neuer Zugang zur Standpunktfähigkeit, denn im Zusammenhang mit der Begründung von Standpunkten lassen sich auch Äußerungen rekonstruieren, die allgemeine Bildungsziele des Religionsunterrichts ansprechen. Derartige Ziele übersteigen die situative Logik des unterrichtlichen Settings oder die strategische Logik des Lehrkraftverhaltens. Es geht in ihnen um eine grundlegende Perspektive auf den Religionsunterricht, die sowohl idealerweise sowohl das unterrichtliche Setting als auch das Lehrkraftverhalten orientiert. Drei Aspekte lassen sich auf dieser Ebene rekonstruieren, nämlich „Argumentationsfähigkeit“, „Kritikfähigkeit“ und „Mündigkeit“.

Für viele Lehrpersonen ist es klar, dass der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler befähigen soll, ihren eigenen Standpunkt argumentativ zu verteidigen. Diese Fähigkeit gehört für sie zu den zentralen Kompetenzerwartungen dieses Unterrichts.

„Die sollen argumentieren lernen und sich zum Standpunkt verhalten. Im besten hermeneutischen Sinn kommen sie mit einem Vorverständnis und sind auch auf einem gleichen Standpunkt, aber können den dann argumentativ neu aufweisen. Und wenn es Zweifler sind und Zweifler bleiben, aber die Zweifel deutlicher artikulieren oder auch klarer benennen, was genau der Zweifel ist; oder wenn sie mehr oder weniger so im Kinderglauben stecken, die sich aber jetzt auch da weiterentwickelt haben und weiterglauben, auch recht; oder wenn es Veränderungen gibt; aber sie sollen einfach einen klareren Zugang zu dem haben, einen klaren Blick auf das, was sie umtreibt, was sie bewegt.“ (TUE_002_maxqda, Pos. 93).

Das Ziel der Argumentationsfähigkeit wird eingangs dieser Passage klar benannt. Dass es hierbei tatsächlich darum geht, den eigenen Standpunkt begründen zu können, zeigt die Passage zu den „Zweifler[n]“, denn diese werden in ihrem Zugang zu Religion anerkannt, wenn sie ihre Zweifel begründen. Gleiches gilt für solche, die „so im Kinderglauben stecken“.

In einer anderen Lesart dieser Zielperspektive geht es um die Kritikfähigkeit, zu der der Religionsunterricht anregen soll.

„Ja, das ist mir unheimlich wichtig. Wir wollen ja hier nicht zu frommen Messdienerchen ausbilden. Das ist nicht die Funktion des Religionsunterrichts. Wir wollen einen kritischen Verstand anregen und für den einen oder anderen ist es eine Erleichterung festzustellen, dass man nicht herumfrommen muss, um eine gute Note zu haben, sondern man darf das sagen, wie man es meint, wenn man es gut begründet. Also das finde ich unheimlich wichtig.“ (SIE_009_maxqda, Pos. 95)

Geradezu polemisch werden die „frommen Messdienerchen“ als Gegenpol zur „Funktion des Religionsunterrichts“ erklärt. Man müsse in diesem nicht „herumfrommen“, sondern Religion mit „kritischem Verstand“ betrachten und auch „sagen, wie man es meint.“ Letzteres, und hiermit wird diese Passage ein Kandidat für die Kategorie „Standpunkt begründen“, gilt allerdings nur, „wenn man es gut begründet.“

Schließlich wird noch die Mündigkeit als Zielperspektive des Religionsunterrichts angesprochen. Demnach soll auch dieses Fach mündige Schülerinnen und Schüler hervorbringen, was in den Augen der Befragten auch bedeutet, dass sie ihre Standpunkte begründen können.

„Also ich finde ein erklärtes Ziel vom Religionsunterricht ist es, dass wir einfach mündige Bürger herauschicken. Mündig heißt, sie müssen auch einfach wissen, wovon sie reden und nicht einfach nur sagen, das ist scheiße, sondern sie müssen wenigstens sagen können, das ist scheiße, weil. Also das heißt, sie müssen begründen können und das sollen sie hier lernen. Und gut, ich gebe relativ viel Raum auch, dass

man Dinge ausdiskutieren kann und so weiter und so fort. Ja.“ (SIE_008_maxqda, Pos. 11)

Ziel des Religionsunterrichts ist es, dass „mündige Bürger“ aus dem Religionsunterricht in die Welt gehen. Mündig bedeutet für die Lehrkraft, dass die Jugendlichen „wissen, wovon sie reden“ und ihren Standpunkt auch begründen können („nicht einfach nur sagen, das ist scheiße, sondern sie müssen wenigstens sagen können, das ist scheiße, weil“). Das Begründen von Standpunkten sollen sie im Religionsunterricht lernen („sie müssen begründen können und das sollen sie hier lernen“). Die Lehrkraft gibt der Begründung von Standpunkten im Unterricht deshalb „viel Raum“, um „Dinge auszudiskutieren“. Dadurch öffnet sich eine Zugangsmöglichkeit zur Begründung von Standpunkten im Religionsunterricht, welche die Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn befördern kann.

Fazit

Mit der Reflexion, wann und warum Schülerinnen und Schüler ihre religiösen Standpunkte im Unterricht begründen, wird zum ersten Mal in den Interviews eine prinzipielle Ebene erreicht, denn hier stellen die Befragten öfter einen Zusammenhang mit den allgemeinen Bildungszielen des Religionsunterrichts her. Offensichtlich zeigt sich in der Fähigkeit, die eigene Position zu begründen, die Mündigkeit und Kritikfähigkeit der Kinder und Jugendlichen, zu der sie der Religionsunterricht befähigen soll.

Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass die Begründungsfähigkeit eng im Zusammenhang mit dem individuellen Erfahrungsschatz und dem individuellen Kompetenzspektrum der Schülerinnen und Schüler gesehen wird. Wer auf religiöse Erfahrungen zurückgreifen kann, findet leichter Argumente für seine Position als diejenige, die das nicht kann. Auch steigt mit der Fähigkeit zu argumentieren die Fähigkeit, den eigenen religiösen Standpunkt zu begründen. Letzteres liegt nahe, ersteres ist insofern interessant, als wiederum nicht der reflektierte, sondern der erlebte Glaube als ausschlaggebend für die Standpunkt-fähigkeit der Schülerinnen und Schüler erachtet wird.

Dass ein Scheitern der Begründung an der Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Religionsunterricht festgemacht wird, konnte erwartet werden. Weiterführend scheint hier insbesondere die Beobachtung zu sein, dass es manche Lehrpersonen als problematisch erachten, in dieser Hinsicht zu insistieren. Die Aufforderung, ihre religiösen Standpunkte zu begründen, gerät für manche Befragte in Konflikt mit ihrem Respekt vor der religiösen Freiheit der Schülerinnen und Schüler.

4.1.2 Fähigkeit zum Perspektivenwechsel

Neben der Standpunktfähigkeit wurde im Projekt untersucht, wie die Lehrpersonen die Rolle religiöser Vielfalt für die Befähigung zum Perspektivenwechsel einschätzen. Dabei wurde unter einer Perspektive ein jeglicher thematische Zugang zum im Unterricht verhandelten Thema verstanden (s. o.). Die Analyse orientierte sich dabei an den Kategorien Sabine Campanas (2005, S. 27f.), wobei das Niveau 0 für die Aussagen der Befragten stehen, die sich auf das Scheitern des Perspektivenwechsels beziehen. Es folgen die Identifikation (Niveau 1), die Differenzierung (Niveau 2), die Übernahme (Niveau 3) und die Koordination (Niveau 4) von Perspektiven.

Die Berücksichtigung des Scheiterns eines Perspektivenwechsels als eigene Niveaustufe hat Konsequenzen für die Beschreibung der Befunde. Konnte im Zusammenhang mit der Standpunktfähigkeit auf jeder Niveaustufe zwischen Gelingensbedingungen und Gründen des Scheiterns unterschieden werden, bilden im Zusammenhang mit dem Perspektivenwechsel sämtliche Äußerungen, die sich auf das Scheitern beziehen, das empirische Material für die Rekonstruktion besagter Niveaustufe 0. In der Folge können dann für die weiteren Niveaustufen des Perspektivenwechsels nur Gelingensbedingungen ausgewiesen werden.

Ansonsten können die zur Analyse der Standpunktfähigkeit bewährten vier Dimensionen der (i) individuellen Ebene, der (ii) sozio-kulturellen Ebene, der (iii) Ebene des Lehrkraftverhaltens und der (iv) Ebene des unterrichtlichen Settings beibehalten werden. Sie lassen sich nicht immer auf jeder Niveaustufe vollumfänglich rekonstruieren, bilden aber insgesamt das Spektrum der Äußerungen zum Perspektivenwechsel angemessen auf.

Für die Auswertung konnten 230 Textsegmente identifiziert werden, die den Stufen null bis vier des Perspektivenwechsels zugeordnet werden konnten. Allerdings verteilen sie sich nicht gleichmäßig über alle Stufen. Für Stufe 0 liegen 53, für die erste Stufe 97, für die zweite Stufe 43, für die dritte Stufe 33 und für die vierte Stufe sechs Segmente vor. Insbesondere die Befunde zur Koordination von Perspektiven sind deshalb mit Vorsicht zu betrachten.

Scheitern von Perspektivenwechsel

Die Kategorie bezieht sich auf die Äußerungen, in denen die Befragten darüber nachdenken, warum es in manchen Unterrichtssituationen zu keinem Perspektivenwechsel kommt. Solche Gründe lassen sich auf der individuellen und der sozio-kulturellen Ebene rekonstruieren, sowie auf der Ebene des unterrichtlichen Settings.

Gründe des Scheiterns auf der individuellen Ebene

Auf der individuellen Ebene werden vier Aspekte für das Scheitern des Perspektivenwechsels angeführt, „Wissen“, „Bewerten“, „Emotion“, „Einstellung“

Beim Wissen geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler zu wenig über die einzelnen Religionen wissen, um eine Perspektive einnehmen zu können. Das folgende Beispiel ist hier einschlägig.

„Also bei der christlichen Perspektive ist es definitiv so, dass ich immer wieder erstaunt bin, wie wenig katholische Schüler in Klasse 9/10 tatsächlich wissen. Ich glaube, dass ist auch ein bisschen... Ich weiß auch nicht, woran das liegt, aber das Aufbauen von Wissen findet irgendwie nicht statt. Also sprich, du fängst eigentlich, also so gehe ich ran, also ich fange eigentlich immer an der Basis an. Wenn es um ein bestimmtes Thema geht, schaue ich, dass ich erst einmal alle Schüler auf einen gemeinsamen Wissensstand bringe. Wie jetzt zum Beispiel hier, dass ich gucke, dass alle Schüler wissen, was besagt das christliche Gottesbild. Und davon ausgehend, also damit setzen die sich ja auseinander, und davon ausgehend schauen wir dann zum Beispiel jetzt hier in den Buddhismus oder in andere Traditionen.“ (TUE_014_maxqda, Pos. 41).

Die Lehrperson beschreibt das fehlende Wissen der Jugendlichen in den Jahrgangsstufen 9 und 10 („wie wenig [...] tatsächlich wissen“), wobei es nicht nur um aktuelles Wissen zu gehen scheint, sondern auch um religiöses Wissen aus vorangegangenen Jahrgangsstufen („Aufbau von Wissen findet irgendwie nicht statt.“). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Themen, die auch verschiedene religiöse Perspektiven beinhaltet, kann deshalb nicht stattfinden. In ihren Augen muss die Lehrperson immer wieder „an der Basis“ anfangen. Der Perspektivenwechsel wird damit in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen, wie bereits die Standpunktfähigkeit, an eine hinreichende Kenntnis möglicher Perspektiven rückgebunden.

Neben dem Wissen führen die Befragten als Grund für den gescheiterten Perspektivenwechsel auch an, dass die Schülerinnen und Schüler zu schnell bewerten, ohne sich im Vorfeld mit den Sachverhalten richtig auseinanderzusetzen. Ohne eine Sache wirklich verstanden zu haben, wird bereits ein Urteil gefällt.

„[...] Das ist auch noch eine Vision oder ein Ziel von mir, was ich auch bei den Rechtsanwaltsfachangestellten immer wieder merke: Sie bewerten ohne Ende. Es wird ganz schnell bewertet Daumen hoch oder Daumen runter. Und das machen sie auch mit dem Material, das ich ihnen gebe. Und bevor sie sich dann wirklich darauf einlassen und einmal inhaltlich gehen, heißt es dann – ein Text zur Resilienz: Ja, der war ja super, das ist genau unser Thema.“ (SIE_005_maxqda, Pos. 73).

Im Ausschnitt kommt eine Auseinandersetzung mit den angebotenen Perspektiven nicht zustande, weil die Jugendlichen sofort ein Urteil fällen („Sie bewerten ohne Ende“). Das Beispiel mit „Daumen hoch“ und „Daumen runter“ erinnert nicht von ungefähr an die Bewertungslogik auf sozialen Medienplattformen,

denn im weiteren Verlauf der Passage kommt die Lehrperson auch auf den alltäglichen Gebrauch des Smartphones zu sprechen. Die Problematik dieser schnellen Bewertungen sieht die Lehrperson darin, dass sie eine Auseinandersetzung mit dem Material verhindert. Zu einem Perspektivenwechsel kann es dann gar nicht erst kommen.

Ein Perspektivenwechsel ist für einige Lehrpersonen aber auch aufgrund emotionaler Zugänge nicht möglich. In den Passagen dieses Aspekts sprechen die Befragten vor allem von einer fehlenden Empathie der Lernenden oder von deren Stolz. Die beiden folgenden Beispiele sind hierfür exemplarisch.

„Das ist grundsätzlich, ja. Das ist auch der Grund, warum wir hier halt oft Streitigkeiten haben. Die Perspektive eines anderen einzunehmen, fällt denen unglaublich schwer. Empathie ist etwas, woran es echt mangelt. Und wenn es auch nur eine geistige Empathie für eine Position ist, auch das. Wenn ich bei einer Pro-Contra-Diskussion in der Klasse fordere, dass man FÜR eine bestimmte Seite einsteht, egal ob man sie jetzt selber toll findet oder nicht, das gibt IMMER Ärger. Das fällt denen ganz, ganz schwer, sich darauf einzulassen.“ (SIE_011_maxqda, Pos. 26).

„Also ich versuche es schon immer wieder. Perspektivenübernahme wäre ja so das Stichwort. Ist aber bei den VABOs, sage ich mal, begrenzt immer nur möglich. Weil dort wirklich der Stolz der einzelnen Schüler noch einmal sehr, sehr stark ist“ (TUE_013_maxqda, Pos. 90).

Im ersten Beispiel verhindert eine fehlende Empathiefähigkeit in der Lerngruppe einen Perspektivenwechsel, obwohl die Lehrperson mit Pro-Contra-Diskussionen ein unterrichtliches Szenario schafft, das einen solchen Wechsel eher stimuliert. Interessant an der Passage ist, dass mit der Empathie ein affektives Moment als Grund des Scheiterns angeführt wird. Nimmt man diese Einstufung ernst, bedarf es für einen erfolgreichen Perspektivenwechsel auch des Einfühlens der Schülerinnen und Schüler (auch wenn die befragte Person das Wort „einlassen“ verwendet). Mit dem Stolz im zweiten Beispiel wird ebenfalls ein Gefühl angesprochen, das den Perspektivenwechsel verhindert. Allerdings liegt der Fall hier anders, denn er ist nicht durch einen emotionalen Mangel bestimmt, sondern durch ein positiv gegebenes Gefühl. Für die Lehrperson ist dieser Zusammenhang stark durch die Lerngruppe bedingt, denn sie führt im weiteren Gespräch aus, dass in einer „normalen Kochklasse“ eine solche Perspektivenübernahme durchaus möglich wäre. Weiterhin kann überlegt werden, inwiefern ein solcher Stolz sozio-kulturell bedingt ist, denn Begriffe wie „Ehre“ spielen in manchen Kulturen gerade unter männlichen Jugendlichen eine größere Rolle als in anderen. Im Beispiel werden solche Bezüge jedoch nicht thematisiert, weshalb die Kategorie „Emotion“ auf der individuellen Ebene angesiedelt ist.

Schließlich wird auch die Einstellung der Schülerinnen und Schüler als Grund genannt, warum ein Perspektivenwechsel im Religionsunterricht scheitert. Wie schon bei der Standpunktfähigkeit schreiben die Befragten auch beim Perspek-

tivenwechsel ein Scheitern oft dem Desinteresse der Schülerinnen und Schüler religiösen Positionen zu. Es finden sich aber auch Äußerungen, die eine „konservative“ bis „fundamentalistische“ Haltung als Hinderungsgrund nennen. Die beiden folgenden Beispiele sind in dieser Hinsicht einschlägig.

„Das mit den Muslimen, die dann angefragt haben, das war vor zwei Jahren zum Beispiel. Dass dann aber das Interesse der katholischen Schüler da nicht so groß ist, mit in diesen Diskurs einzusteigen. [...] Also Schüler klinken sich da seltener ein. Also zumindest die christlichen Schüler klinken sich da nicht so richtig mit ein und sind da auch nicht so wahnsinnig interessiert daran.“ (SIE_003_maxqda, Pos. 17).

„Ja klar, also immer, sie war eine praktizierende gläubige Muslima. Und, dass jemand die Zehn Gebote nicht ernst nimmt, das war für sie zum Beispiel überhaupt nicht zu verstehen, also dass, wenn man doch Christ ist, dann MUSS man doch die zehn Gebote auf jeden Fall und da muss man auch in die Kirche gehen. Also das war im Vergleich eine sehr konservative Haltung im Gegensatz zu den anderen.“ (SIE_010_maxqda, Pos. 17).

Im ersten Beispiel bringen „Muslime“ eine Frage ein, die das Potenzial zu einer lebendigen Auseinandersetzung zu haben schien. Allerdings wurde diese Frage nicht weiterbearbeitet, weil „das Interesse der katholischen Schüler da nicht so groß“ war. Gerade die katholischen Schülerinnen und Schüler „klinken sich da nicht so richtig ein“. Sie zeigen ein offenes Desinteresse gegenüber den Äußerungen ihrer muslimischen Mitschülerinnen und Mitschüler. Eine Diskussion kommt damit nicht zustande. Die inter-religiöse Tönung dieses Beispiels ist dabei nicht charakteristisch für diesen Aspekt, denn das Desinteresse zeigt sich auch in Konstellationen, die nicht inter-religiös geprägt sind. Im zweiten Beispiel ist es eine Haltung der Muslima, die von der Lehrperson als „konservativ“ bezeichnet wird, die es ihr nicht erlaubt, die Perspektive der Jugendlichen einzunehmen, die die Zehn Gebote nicht ernst nehmen. In ihrer eigenen Glaubenswelt sind Gebote zu befolgen. Aus dieser Haltung kommt sie nicht heraus und kann deshalb die anderen nicht verstehen. Damit zeichnen den Aspekt der Einstellung zwei gegensätzliche Ausprägungen aus: auf der einen Seite das Desinteresse Religion gegenüber, auf der anderen Seite ein religiöses Commitment, das andere, weniger dezidierte Interpretationen von Religion nicht zulässt. In beiden Fällen ist ein Perspektivenwechsel nicht möglich.

Gründe für das Scheitern auf der sozio-kulturellen Ebene

Auf der er sozio-kulturellen ebene finden sich zwei Aspekte im Sample, die aus Sicht der Lehrpersonen den Perspektivenwechsel scheitern lassen: „religiöse Prägung“ und „fehlende Reife“.

Die religiöse Prägung findet sich in zweifacher Hinsicht als Faktor scheiternden Perspektivenwechsels im Sample. Auf der einen Seite treffen die Lehrper-

sonen auf Jugendliche, die durch ihren ausgeprägten religiösen Hintergrund behindert werden, sich in andere Perspektiven hineinzusetzen. In den hier analysierten Interviews sind das stets charismatische bzw. freikirchliche christliche oder muslimische Jugendliche. Auf der anderen Seite stehen die Jugendlichen, die überhaupt keine religiöse Prägung aufweisen. Auch sie erweisen sich u. U. als nicht in der Lage, sich in eine religiöse Perspektive hineinzusetzen.

„Und dann gab es in dem Buch auch ein Blatt über den Christopher-Street-Day. Und gerade die muslimischen Schüler, man hörte es von hinten reinrufen, das darf doch wohl nicht und soll doch wohl nicht, lass uns das nicht lesen. Und vorne, links von Schülerin J. kam: Doch, das ist doch interessant, einfach einmal ein paar Informationen darüber zu kriegen. Da waren dann auf der einen Seite totale Ablehnungen und auf der anderen Seite Offenheit wenigstens.“ (SIE_005_maxqda, Pos. 81).

„Das ist hier noch nicht so verbreitet, dann eher wieder Richtung Stadt B herunter. Da ist es ja ganz, ganz krass. Da sind in kleinen Dörfern drei freievang. Gemeinden. Da kämpfen die evangelischen Kolleginnen sehr mit, weil ja was in der Bibel steht, ist das, was zählt und da ist keinerlei Diskussion mit möglich. [...]. Und das ist für die evangelischen Kollegen wirklich teilweise sehr, sehr schwierig.“ (SIE_009_maxqda, Pos. 59).

„Das ist ganz unterschiedlich. Teilweise frei-evangelisch haben wir hier auch einen starken Einschlag immer wieder, auch in meiner Klasse ist da eine Schülerin. Sie hatte zum Beispiel bei der Schöpfung, was wir gerade besprochen hatten, von Joseph Haydn war da im Buch eine Seite zu, da hat sie gesagt: Bei dem Anfang „es werde Licht“, da hätte man den Geist Gottes in den Augen der Musiker gesehen. Das ist eine Formulierung, die andere Schüler überhaupt nicht verwenden würden, weil das für sie eine ganz andere Wirklichkeit ist. Das kann man gar nicht so. Und viele haben halt einfach überhaupt keine christliche Prägung. Das merkt man sehr deutlich. Und dann kommen natürlich auch so Theorien zu Stande und auch so Schwierigkeiten damit, die christliche Botschaft zu verstehen, wie Gott eigentlich als Herr des Lebens so über alles waltet. Das sehen sie oft ganz, ganz anders.“ (SIE_011_maxqda, Pos. 12).

In den ersten beiden Beispielen sind es muslimische bzw. freikirchliche Schülerinnen und Schüler, denen ein Perspektivenwechsel nicht gelingt. Durch die kollektive Zuordnung der Lernenden zu einer Religionsgemeinschaft wird dieses Scheitern nicht als Effekt auf individueller Ebene beschrieben, sondern als Effekt der Zugehörigkeit zu einer bestimmten religiösen Tradition. Das Individuum erscheint somit als Repräsentant seines religiös-kulturellen Umfelds. Dass es sich bei den von den Lehrpersonen angeführten Gemeinschaften stets um religiöse Traditionen handelt, die im Allgemeinen als tendenziell konservativ und orthodox angesehen werden, ist ausweislich des zur Verfügung stehenden Materials eher kein Zufall. Allerdings zeigt das dritte Beispiel, dass davon berichtet, dass dezidiert religiöse Positionen von Schülerinnen und Schülern ohne religiösen Hintergrund kaum angemessen eingenommen werden können. Für Letztere wird

in solchen Positionen eine „ganz andere Wirklichkeit“ eingenommen, zu der sie keinerlei Bezug finden.

Der zweite Aspekt des sozio-kulturellen Faktors für das Scheitern von Perspektivenwechseln ist eine fehlende Reife der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, wobei Reife hier als kollektiver Zustand aufgefasst wird, nicht als individuelles Persönlichkeitsmerkmal.

„Also Beispiel TG, Eingangsklasse: Ist die Bibel Gotteswort oder Menschenwort? Na ja, also ganz klar: Menschenwort. Das haben sie dann schon irgendwie verstanden, dass Menschen das aufgeschrieben haben. Aber die Zehn Gebote kommen von Gott. Das war irgendwie völlig klar für einige: Die sind von Gott. Wie das geht, darüber machen sie sich keine Gedanken; wie man sich das dann vorstellen soll. [...] Das kriegen sie noch nicht zusammen. Den Reifeprozess, den haben sie einfach, den machen sie im besseren Fall hier oder im schlechteren Fall nicht.“ (TUE_006_maxqda, Pos. 103).

Die Lehrkraft spricht die Ungleichzeitigkeit an, gemäß der die Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite historisch-kritische Einsichten teilen, auf der anderen Seite daran festhalten, dass Gott der Ursprung vieler Inhalte der biblischen Botschaft ist. Man kann darüber streiten, inwiefern dieses Paradoxon, aus dem der christliche Glaube lebt, vorbehaltlos rational aufgeklärt werden kann. Für die befragte Lehrperson ist das offensichtlich der Anspruch und sie diagnostiziert, dass die Schülerinnen und Schüler bei ihr noch nicht reif genug sind („Reifeprozess“), um das „zusammen zu kriegen“. Die im Beispiel geforderte Perspektivenkoordination ist in der Subjektiven Theorie der Lehrperson somit eine Frage entwicklungspsychologischer Reifung.

Gründe für das Scheitern auf der Ebene des unterrichtlichen Settings

Auf der Ebene des unterrichtlichen Settings werden die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts angesprochen, der – insbesondere an der Berufsschule – weder hinreichende Zeiträume noch hinreichende Anknüpfungspunkte bietet, um mit den Schülerinnen und Schülern einen Perspektivenwechsel einzuüben. Das folgende Beispiel ist charakteristisch für diesen Aspekt.

„Das gelingt aber selten. Also gerade bei der Berufsschule, wo die Zeit nicht so richtig da ist und wo man nur so punktuelle Berührungspunkte hat, da wirklich mal die Perspektive wechseln zu können, also zu schauen: Warum machen Muslime das und das? Warum machen Christen das und das? Und: Wie positioniere ich mich dazu? Das wäre mir eigentlich schon wichtig, [...]“ (TUE_007_maxqda, Pos. 68).

In dieser Passage reagiert die Lehrperson direkt auf die Frage, welche Rolle sie dem Perspektivenwechsel in ihrem Religionsunterricht zuschreibt. Sie relativiert den Erfolg solcher Bemühungen („gelingt aber selten“) und schreibt diese

den beiden strukturellen Gründen fehlender „Zeit“ und fehlender „Berührungspunkte“ zu. Es wird in der Passage nicht wirklich klar, was unter „Berührungspunkte“ verstanden wird, denn die in der Berufsschule eigentlich zuverlässig religiös heterogene Lerngruppe sollte solche Lerngelegenheiten bieten. Vielleicht geht es um die inhaltliche Struktur, die der Lehrplan anbietet. Das muss hier offenbleiben. In den Augen der Lehrperson sind solche Berührungspunkte aber nicht hinreichend gegeben.

Fazit

Sieht man einmal von den strukturell-didaktischen Aspekten ab – nahezu jede Lehrperson wünscht sich mehr Zeit für ihren Unterricht – werden neben fehlendem Wissen vor allem Gründe für das Scheitern des Perspektivenwechsels genannt, die mit der Religiosität der Schülerinnen und Schüler assoziiert sind. Entweder sie werden als religiös gleichgültig erachtet oder aber sie zeigen Haltungen, die tendenziell im traditionellen Spektrum des religiösen Feldes angetroffen werden. Schließlich finden sich noch (im weiteren Sinn) kulturelle Aspekte, die einen Perspektivenwechsel scheitern lassen können. Dazu zählt die religiöse Prägung durch Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft ebenso wie der Stolz, der in gewissen Kulturen einen Perspektivenwechsel verhindert. Auch die Tendenz, vorschnell zu bewerten, wird in den Interviews als Konsequenz des alltäglichen Erlebens rekonstruiert.

Perspektiven identifizieren

Die Kategorie der Perspektivenidentifikation bildet die erste Kompetenzstufe für den Perspektivenwechsel im Verständnis des Forschungsprojektes. Es geht in ihr darum, einen thematischen Zugang zu einem Sachverhalt als solchen zu erkennen. Die einschlägigen Passagen aus den Interviews lassen sich den Dimensionen der individuellen und soziokulturellen Ebene sowie der Ebene des Lehrkraftverhaltens zuordnen. Sie werden im Folgenden beschrieben.

Perspektiven identifizieren auf der individuellen Ebene

Auf der individuellen Ebene können die Aspekte „Einstellung“ und „kognitive Dissonanz“ rekonstruiert werden. Ein erster Faktor, der die Identifikation von Perspektiven befördert, ist die Vielfalt religiöser Einstellungen in der Lerngruppe selbst.

„Ja, und ansonsten halt so ganz praktisch, was die Einstellung zu Religion und Glaube angeht, das ist halt viel auch so im unterrichtlichen Diskurs findet das statt. Also, dass da unterschiedliche Glaubenswelten innerhalb eines Kurses aufeinander prallen.“

Unterschiede zwischen mir und den Schülern aufeinander – prallen klingt negativ – offensichtlich werden oder deutlich werden, zwischen Schülern oder auch zwischen mir und den Schülern in jede nur erdenkliche Richtung eigentlich (Schmunzeln).“ (SIE_003_maxqda, Pos. 4)

Das zitierte Beispiel ist ein Ausschnitt aus einer größeren Passage, in der es um die Identifikation von Perspektiven im Unterrichtsgeschehen geht. Der gewählte Ausschnitt handelt davon, dass im Religionsunterricht „unterschiedliche Glaubenswelten“ „offensichtlich werden“, die von der Lehrperson selbst der Kategorie „Einstellung“ zugeordnet werden. In derartigen Konstellationen unterschiedlicher religiöser Einstellungen können Perspektiven erkannt werden. Dabei lassen sich verschiedene Konstellationen antreffen, denn die Diversität wird entweder durch verschiedene Zugänge in der Lerngruppe selbst oder zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern erzeugt. Auch in den anderen Belegstellen dieses Aspekts sind es unterschiedliche Einstellung, seien sie religiöser Art oder Religion gegenüber, die die Perspektivenidentifizierung stimulieren. Damit findet sich zum ersten Mal in der Analyse ein Rückgriff auf die Einstellung der Schülerinnen und Schüler, die dem angezielten Kompetenzniveau nicht im Weg steht.

Ein weiterer individueller Faktor für Perspektivenidentifikation ist die kognitive Dissonanz, die dann eintritt, wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit Perspektiven in Kontakt kommen, die ihnen bislang fremd waren. Die beiden folgenden Beispiele veranschaulichen diesen Aspekt der individuellen Ebene von Perspektivenidentifikation.

„Also medial vermittelt ist doch eigentlich der militante Islamismus, aus dessen Sicht wir alle Ungläubige sind, so wird es vermittelt, und dass stattdessen eigentlich über die Person Jesus ja ein inter-religiöses Gespräch entstehen kann. Und dann kann man natürlich an der Stelle zeigen, was ist bei uns ‚mehr‘: ‚Gucken wir noch mal das Glaubensbekenntnis an.‘ Das ist jetzt eben nicht nur mehr, es ist halt deutlich mehr. Verändert das nicht auch das Gottesbild, auch wenn er sagt, er ist selbst Mensch geworden und so weiter und so fort. Aber dass die Person Jesus eine positive Rolle spielt im Koran, das ist das Überraschende erst einmal.“ (TUE_002_maxqda, Pos. 79).

„Ich habe... Der Schritt davor war, ne, der Schritt danach war, dass ich Psalm 16, glaube ich, also ‚Mit meinem Gott überspringe ich Mauern‘, den Psalm besprochen habe, um noch mal so eine dezidiert glaubende Perspektive reinzubringen. Und ich erinnere mich, dass praktisch alles was danach kam, sich immer ganz stark darauf bezogen hat auf diesen Psalm. Weil wir eben natürlich über die Bilder gesprochen haben und was die Bilder zum Ausdruck bringen. In der Richtung haben die Schüler sich letztlich geäußert. Also das war nichts Eigenes. Das war eigentlich alles, was wir im Unterricht so erarbeitet haben.“ (TUE_014_maxqda, Pos. 64).

Im ersten Beispiel erkennen die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit dem medial vermittelten Islambild, in dem Christen „Ungläubige“ sind, und im Abgleich mit dem christlichen Zugang zu Jesus als Christus („was

ist bei uns ‚mehr‘), dass Jesus im Koran ‚eine positive Rolle spielt‘. Der Clou dieser Passage liegt in der kognitiven Dissonanz, die aus dem Abgleich der Rolle Jesu im Koran mit dem medialen Islambild auf der einen Seite und dem christlichen Jesusbild auf der anderen Seite erwächst. Im zweiten Beispiel setzt die Lehrperson mit Psalm 16 bewusst einen Kontrastpunkt zum bisher Erarbeiteten, ‚um noch mal eine dezidiert glaubende Perspektive reinzubringen‘. Wiederum wird eine kognitive Dissonanz erzeugt, die Schülerinnen und Schüler beschäftigt („alles danach [...] ganz stark darauf bezogen“). Die Dissonanz hat die Lernenden zur Beschäftigung mit der angebotenen, inhaltlich aber offensichtlich alternativen Perspektive, motiviert. Da die kognitive Dissonanz in beiden Beispielen bewusst durch die Lehrpersonen in Szene gesetzt wurde, könnte man sie auch der Ebene des Lehrkraftverhaltens zuordnen. Wegen des zentralen kognitiven Effekts wurden sie jedoch bereits auf der individuellen Ebene beschrieben.

Perspektiven identifizieren auf der sozio-kulturellen Ebene

Auf der sozio-kulturellen Ebene werden kulturelle Unterschiede als Stimulans einer Identifikation von Perspektiven beschreiben. Das folgende Beispiel ist hierfür charakteristisch.

„In vielleicht irgendwie auch kulturellem Interesse über: wie ist das denn mit dem Essen im Ramadan, so etwas halt. Also das ist so das Hauptsächliche, worum es geht. Oder warum tragen die Frauen bei euch Kopftuch? Also das ist mehr so: man sieht etwas, man hat etwas in den Nachrichten wahrgenommen und fragt das dann mal. Und dann hat man das angenommen und hakt das ab und geht weiter“ (SIE_003_maxqda, Pos. 86).

Die Lehrkraft bezieht sich auf ein ‚kulturelles Interesse‘, das zum Nachfragen anregt und die Identifikation von verschiedenen Perspektiven im Kontext religiöser Heterogenität verdeutlicht. Es geht den Schülerinnen und Schülern darum, wie es ‚mit dem Essen im Ramadan‘ oder dem Tragen eines ‚Kopftuchs‘ bei muslimischen Frauen ist. Dabei entsteht das Interesse aus der Situation heraus, d. h. durch die Wahrnehmung einer kulturellen Differenz. Das Interesse wurzelt also nicht in der Person der Schülerinnen und Schüler selbst, sondern wird als Effekt einer Begegnung beschrieben. In der Subjektiven Theorie der befragten Lehrkraft handelt es sich bei diesem Interesse somit um einen sozio-kulturell stimulierten Effekt.

Perspektiven identifizieren auf der Ebene des Lehrkraftverhaltens

In den Interviews finden sich viele Passagen, die didaktische Mittel und Strategien beschreiben, wie eine Lehrperson die Schülerinnen und Schüler anregen kann, Perspektiven zu identifizieren. Sie werden im Folgenden beschrieben.

Zur Förderung der Perspektivenidentifikation im Kontext religiöser Vielfalt wird öfter vorgeschlagen, in der Klasse zuerst homogene Gruppen zu bilden, die sich mit der für ihre religiöse Tradition spezifischen Perspektive vertraut machen, um dann auf dieser Grundlage ins Gespräch mit den jeweils anderen Gruppen zu kommen. Die beiden folgenden Beispiele entfalten diese Strategie in zwei unterschiedlichen Szenarien.

„Also sie haben keine Berührungängste, weil letztendlich ist das ja die alltägliche Situation in einer Klassengemeinschaft, dass es unterschiedliche Kulturen gibt. Was das Wissen anbetrifft, da merke ich, das muss sowohl auf muslimischer Seite, als auch auf christlicher Seite erst erarbeitet werden. Also wir haben unsere Zusammenarbeit in Klasse 5 mit dieser jetzigen Klasse 7 gestartet, also vor drei Jahren. Und da haben wir zum Beispiel eine gemeinsame Stunde Bibel/Koran im Vergleich gemacht und es war klar, dass mein muslimischer Kollege erst mal mit seinen Schülern erarbeitet: Was ist der Koran? und ich mit meinen Schülern: Was ist die Bibel? Und dann konnte Dialog stattfinden.“ (TUE_014_maxqda, Pos. 52).

„Und da habe ich jetzt so vor zwei Wochen einfach im Rahmen, da machen wir das Thema Bibel, Einstieg in Bibel, haben wir das Thema gemacht ‚Was ist mein Bibelverständnis? Was bedeutet Bibel für mich?‘ Und dann haben wir eine ganz klassische Stunde gemacht, was ist Bibel aus evangelischer und aus katholischer Sicht. Das ist nämlich das allereinfachste Thema, was konfessionelle Kooperation angeht. Da sind wir nämlich, da haben wir ganz klare Positionen, die kann man in der Klasse eröffnen und gut, herausarbeiten. Mit Textarbeit. Die katholischen Schüler haben einen Text über das katholische Bibelverständnis gelesen, die evangelischen Schüler haben einen Text über das evangelische Bibelverständnis gelesen und dann sollten sie sich gegenseitig, dann sollten sie konfessionell übergreifende Gruppen bilden und dann sollten sie sich das gegenseitig erklären. Das ist etwas völlig anderes, eine ganz andere Arbeitsweise, ja.“ (TUE_004_maxqda, Pos. 69).

Im ersten Beispiel geht es um ein inter-religiöses Lernsetting (Muslime und Christen), im zweiten um ein inter-konfessionelles (Evangelische und Katholische). In beiden Fällen werden unterschiedliche Zugänge zu einem Sachverhalt behandelt, in beiden Fällen wird das religiös plurale Lernsetting so umstrukturiert, dass religiös bzw. konfessionell homogene Lerngruppen entstehen, die sich mit den für ihre religiöse bzw. konfessionelle Tradition gültigen Verständnissen vertraut machen. Beide Beispiele haben gemeinsam, dass die Befragten die Beschäftigung mit der eigenen Perspektive als notwendig erachten, um ins Gespräch über fremde Perspektiven einsteigen zu können. Das didaktische Mittel dazu ist die Bildung homogener Lerngruppen.

Es gibt aber auch den gegenläufigen Vorschlag, bewusst heterogene Lernsettings zu bilden, um aus der Differenz in der Lerngruppe heraus die Identifikation von Perspektiven zu motivieren. Die folgenden Beispiele diskutieren diesen Weg.

„Und ja auch zum Beispiel, wenn man evangelische Schüler da sitzen hat, wenn das jetzt ein konfessionell-kooperativer Unterricht ist, dann denke ich auch, wenn man jetzt zum Beispiel über Sakramente spricht, dann ist das auch eine Bereicherung. Dass die Schüler einander kennen, dass sie wissen, bei den Katholischen ist das so, bei den Evangelischen ist das so. Und da kann man ja super, wenn man jetzt irgendwie eine Partnerarbeit macht oder so, ein katholischer Schüler trifft sich mit einem Evangelischen, tauschen sich aus, ergänzen etc. Da kann man ja super darauf aufbauen, also ich finde das gut, wenn sich der Religionsunterricht da noch mehr öffnen würde.“ (SIE_002_maxqda, Pos. 89).

„Also wenn man weiß, da hat man jetzt so Schüler mit unterschiedlicher Herkunft. Klar, das ist ja bei bestimmten Themen eine Bereicherung, dass man das noch einmal, also, wenn sie motiviert sind, kann man das auch gut einbauen. Aber bei anderen Themen würde ich das jetzt nicht, keine Ahnung, wenn man jetzt über das Reich Gottes oder so spricht, dann bezieht man diese Perspektive mit ein, aber ich würde jetzt nicht eine ganz andere Planung machen.“ (SIE_002_maxqda, Pos. 80).

Die konfessionell gemischte Partnerarbeit wird im ersten Beispiel als geeignete didaktische Möglichkeit gesehen, dass sich die Schülerinnen und Schüler über verschiedene Perspektiven „austauschen“. Im zweiten Beispiel geht es um die strategische Aktivierung pluraler Erfahrungen im Unterrichtsgeschehen. In beiden Fällen wird diese didaktische Konsequenz nicht bedingungslos als Mittel der Wahl dargestellt. Im ersten Beispiel ist die Partnerarbeit daran gebunden, dass die Schülerinnen und Schüler vertraut miteinander sind („einander kennen“), im zweiten Beispiel wird die Motivation der Lerngruppe – neben dem Thema – als Bedingung genannt. In den Subjektiven Theorien der Befragten bedürfen religiös heterogene Lernsettings somit einer gewissen Grundstimmung der Lernenden (Vertrauen, Motivation), um im Sinn der Identifikation von Perspektiven produktiv wirken zu können.

Neben der Bildung heterogener Lernsettings wird in den Interviews auch verschiedentlich erwähnt, die Identifikation von Perspektiven über Vielfalt im Material in den Unterrichtsprozess einzuspielen. Es geht hier um Unterrichtsmaterial, das religiöse Vielfalt beschreibt und dadurch die Schülerinnen und Schüler anregt, über den kontrastierenden Vergleich Perspektiven herauszuarbeiten. Hierbei handelt es sich also um das interaktive Pendant zur obigen Beobachtung des stimulierenden Effekts kognitiver Dissonanzen.

„Also ich schaue eigentlich generell, dass, wenn ich Texte oder Materialien aus verschiedenen Religionen habe, spezifisch christlich und muslimisch, dass ich die auch einsetze; und zum einen damit Schüler verschiedener Gruppen verschiedene Positionen kennenlernen, aber auch um den Muslimen eine Chance zu geben, im

Religionsunterricht vorzukommen. Weil denen, glaube ich, schon bewusst ist, dass Religionsunterricht vom Ursprung her christlich geprägt ist, so wie er bei uns stattfindet. Und mir ist wichtig, denen deutlich zu signalisieren, dass ihre Meinung gefragt ist und ihre Position. Und wenn sie schon beim Material repräsentiert sind, dann fällt es natürlich leichter, dann auch als Person irgendwie sich einzubringen mit seinen Einstellungen.“ (TUE_007_maxqda, Pos. 57).

„Und das ist von dem Thema ausgehend, würde ich mal fast behaupten, in alle Themen strahlt das so rein. Ich versuche immer, auch wenn Positionen woanders, also wo ich weiß, dass sie anders sind, die auch zumindest am Ende der Unterrichtsreihe oder so irgendwie aufzugreifen oder zumindest zu nennen. Ich kann das theologisch nicht hundertprozentig. Ich bin kein Theologe für evangelische Religionslehre oder geschweige denn für muslimische Theologie.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 43).

Im ersten Beispiel wird durch die Präsenz verschiedener religiöser Positionen im Material ein Doppeltes bewirkt: zum einen lernen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Positionen kennen, zum anderen können sich die nicht-christlichen Jugendlichen in einem „vom Ursprung her christlich geprägt[en]“ Unterricht repräsentiert fühlen. Letzteres trägt dazu bei, dass sich auch die muslimischen Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbringen. Im zweiten Beispiel werden alternative Perspektiven als Abrundung einer Unterrichtseinheit ins Spiel gebracht. In dieser Passage wird aber auch die Sollbruchstelle dieses Ansatzes deutlich, denn die befragte Lehrperson gibt klar zu erkennen, dass sie nicht in allen Themen sachlich bewandert ist („Ich kann das theologisch nicht hundertprozentig“). Der Weg, Perspektiven über religiös vielfältiges Material im Unterricht herauszuarbeiten trägt für Lehrkräfte stets die Problematik in sich, alternative religiöse Positionen vielleicht nur ansatzhaft durchdrungen zu haben.

Ferner finden sich in den Interviews immer wieder Passagen, die mit der Erfahrungskategorie spielen. Es geht hier entweder darum, Schülerinnen und Schüler religiöse Erfahrungen machen zu lassen, um in der Auseinandersetzung mit diesen Perspektiven zu identifizieren. Alternativ werden auch Situationen geschildert, in denen tagesaktuelle Ereignisse als Alltagserfahrung im Unterricht abgerufen werden. In diesen Passagen wird dem Erfahrungsbezug ein großes Potenzial zugeschrieben, das jedoch abermals nicht bedingungslos beschrieben wird. Die beiden folgenden Beispiele sind hierfür charakteristisch.

„Also für mich ist das neben dem Anliegen, überhaupt (...) den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu verschaffen, religiöse Erfahrungen zu machen, also da bin ich vorsichtig, weil ich kann ja nicht vermitteln, dass die Erfahrungen machen, aber ihnen Wege aufzuzeigen, dass es so etwas gibt, religiöse Erfahrungen, dass Religion etwas ist, was eben nicht nur im Kopf entsteht, nicht nur gedacht wird, sondern, dass Religion erfahren werden kann. Das ist, glaube ich, mit mein wesentlichstes Anliegen, dass das möglich ist und dass es eben auch vernünftig begründet werden kann. Das ist für mich das wesentlichste Anliegen, glaube ich.“ (TUE_001_maxqda, Pos. 88).

„Ja, also wenn ich meinen Unterricht vorbereite, dann ist es oft so, dass ich halt gucke, was ist gerade für ein Jahrestag? Oder die Zeitung: Was ist gerade aktuell passiert? Das ist ja dann schon mal ein dankbarer Einstieg, weil das verbindet ja alle, die das wissen und gelesen haben. [...] Also ich versuche, immer wieder Dinge vom Jahreskreislauf her, eben halt spezielle Jubiläen oder an Weihnachten natürlich: Was macht Weihnachten oder die Adventszeit aus? Oder Fastenzeit. Oder wenn Ramadan ist. Weil Ramadan ja sichtbarer ist als Fastenzeit. Kein deutscher Supermarkt würde jetzt irgendwie Bonbons weglassen, aber Ramadan bekommt ja jeder mit an seinen Mitschülern oder seinem Nachbarn, der neben ihm sitzt. Oder in der Moschee, wo dann gefeiert wird. Oder das Fastenbrechen. Und das ist natürlich auch alles in unserem Lehrplan verortet.“ (TUE_013_maxqda, Pos. 119).

Im ersten Beispiel wird das Erleben von Religion als zentrales pädagogisches Ziel ausgegeben, gleichzeitig aber die wichtige Beobachtung ergänzt, dass man solche Erfahrungen nur anbieten kann. Die Erfahrung, die die Schülerinnen und Schüler dann machen, ist etwas Eigenes, das didaktisch nicht gesteuert werden kann. Hier wird eine wesentliche Sollbruchstelle des performativen Ansatzes klar benannt. Im zweiten Beispiel wird der tagesaktuelle Bezug im Religionsunterricht ausgeführt, um bei den Schülerinnen und Schülern eine gemeinsame Plattform für die Identifikation einer Perspektive zu schaffen. Vom alltäglichen Erleben wird dann das religiöse Phänomen erschlossen („Was macht Weihnachten oder die Adventszeit aus“). Dieser Ansatz gewinnt zusätzlich an motivierendem Potenzial, wenn Kinder oder Jugendliche in der Lerngruppe mit dem verhandelten Sachverhalt identifiziert werden können.

Ein letzter Aspekt, der auf der Ebene des Lehrkraftverhaltens immer wieder angesprochen wird, ist die Frage, ob man in einem religiös pluralen Themenfeld eher die Gemeinsamkeiten betont oder auch auf die Unterschiede eingeht. In keinem der Interviews wird in dieser Frage dezidiert für eine der beiden Optionen votiert. Vielmehr hat man den Eindruck, dass sich die Lehrpersonen erst im Gespräch beider Optionen bewusst werden und sie vorsichtig ausloten. Die beiden folgenden Beispiele stehen für einen solchen Reflexionsprozess.

„Das habe ich versucht, da ein bisschen herauszuarbeiten und aufzuzeigen, dass wir gemeinsame Geschichten haben, die uns prägen. Und dass es darüber hinaus eben etwas anderes gibt, was vielleicht die Erfüllung BRINGT, nach der wir uns sehnen. Sowohl im Christentum als auch im Islam.“ (TUE_001_maxqda, Pos. 74).

„Und das zweite ist eben, und da hängt das ja eben damit zusammen, dass man eben mit diesen anderen Religionen hier einen Weg findet, in dieser pluralistischen, multikulturellen Gesellschaft eine Möglichkeit zu finden, über die Unterschiede zu sprechen, allein deshalb müssen die Unterschiede auch klar sein, das ist ganz klar, also da bin ich fest davon überzeugt, dass man die Unterschiede auch klar machen muss.“ (TUE_001_maxqda, Pos. 88).

Beide Passagen sind einem größeren Kontext entnommen, in dem es um das Verhältnis zwischen christlichen und muslimischen Zugängen zum Thema geht.

Im ersten Beispiel liegt der Schwerpunkt auf dem Gemeinsamen beider Traditionen, im zweiten Beispiel liegt ein klares Bekenntnis vor („davon bin ich fest überzeugt“), die Unterschiede zwischen beiden Traditionen deutlich herauszuarbeiten. Das Interessante an beiden Beispielen ist, dass sie von derselben Person kommen, die beide Optionen im Interview durchspielt. Es scheint klar zu sein, dass es der Gemeinsamkeiten bedarf, weil man gemeinsam an einer friedlichen Gesellschaft, in der auch die verschiedenen Religionen ein auskömmliches Miteinander zeigen, arbeitet. Allerdings wird im Verlauf der Überlegungen deutlich, dass das auskömmliche Miteinander auch mit den Unterschieden in den religiösen Traditionen zurecht kommen muss. Das führt bei der betreffenden Lehrperson zur Einsicht, dass auch die Unterschiede klar herausgearbeitet werden müssen.

Perspektiven identifizieren auf der Ebene des unterrichtlichen Settings

Das Sample enthält für die Ebene des unterrichtlichen Settings im Zusammenhang mit der Perspektivenidentifikation den Aspekt „authentische Zeugen“, der in immerhin acht Belegstellen rekonstruiert werden konnte. Kern des Aspekts ist die Beobachtung der Lehrpersonen, dass es einen Unterschied macht, ob ein Thema oder eine Position von ihnen selbst eingebracht wird oder von einer Person, der man kein unterrichtsstrategisches Interesse zuschreiben kann. In den ersten beiden der folgenden Beispiele fungieren etwa die Mitschülerinnen und -schüler als authentische Zeugen. Das dritte Beispiel zeigt, dass auch die Lehrperson selbst als authentischer Zeuge auftreten kann.

„(...) Oder es kommen auch manchmal so Fragen auf. Ich glaube, das war auch jetzt eben, als wir das Thema ‚Islam‘ gehabt haben, und da war auf einmal die Frage mit Jesus: ‚Ja, wer ist der, was ist der Jesus eigentlich?‘, hat die muslimische Schülerin die christlichen gefragt, ‚ja, ihr glaubt doch, dass Jesus was anderes ist als ein Prophet. Der muss doch irgendwie was Besonderes sein bei euch.‘ Und das ist eigentlich gewinnbringend, finde ich, wenn solche Fragen nicht von mir eingebracht werden müssen, sondern von den Schülern selber kommen. Und dann hat das eine größere Relevanz und dann wird einfach direkt nachgefragt von den Mitschülerinnen.“ (TUE_009_maxqda, Pos. 97)

„Die eine Klasse, die ich vor Augen habe, da war das so, dass die christlichen Schüler da ziemlich neugierig darauf waren, was die Muslime jetzt erzählen. Auch über Gerichtsvorstellungen zum Beispiel. Und dann kam natürlich gleich die Frage auf: ‚Haben wir das eigentlich im Christentum auch mit dem Jüngsten Gericht und so?‘ und ‚Wie ist das?‘ und ‚Das gibt es doch bei uns auch; und ‚Wie war denn das noch mal?‘ und so. Und da kommen dann schon, da kommen dann zum Teil auch spontane Äußerungen: ‚Ne, das kann ich mir jetzt so mal nicht vorstellen.‘ und so.“ (TUE_011_maxqda, Pos. 61).

„Das ist für viele Schüler ziemlich überraschend, dass wir Religionslehrer auch kritisch sind oder auch Fragen uns stellen. Also, mein Gott, für einen Jugendlichen ein Religionslehrer, was ist denn das für ein abgedrehter Typ. Wir leben im 21. Jahrhundert und er erzählt da irgendetwas von Gott. Was muss das denn für einer sein? Also denen zu signalisieren, dass das auch für uns ein Weg ist zum Beispiel, also sich Gott zu nähern und dass man auch Zweifel haben kann und so weiter. Das öffnet dann schon erste Türen.“ (SIE_009_maxqda, Pos. 35).

In der ersten Passage erwächst aus der Beschäftigung mit dem Thema Islam die Frage muslimischer Schülerinnen und Schüler an die christlichen, wie das nun mit Jesus im Christentum sei. Der „gewinnbringend[e]“ Faktor dieser Frage liegt in den Augen der Lehrperson darin, dass diese Frage „von den Schülern selber“ kommt und nicht von der Lehrperson, denn die „Relevanz“ einer Frage hängt offensichtlich vom Adressaten ab. Im zweiten Beispiel wirkt dieselbe Dynamik, nur dass es dieses Mal die Erzählungen der „Muslime“ sind, die die christlichen Schülerinnen und Schüler zur Frage motivieren, wie sich der gleiche Sachverhalt in der eigenen religiösen Tradition („bei uns“) darstellt. Aber auch hier ist es das Interesse, das durch die Zeugenschaft der anderen Jugendlichen angestoßen wird, das die Identifikation einer Perspektive motiviert. In beiden Fällen wird diese Zeugenschaft nicht als strategisch wahrgenommen, sondern als echt und authentisch.

Dass auch die Lehrperson selbst eine authentische Zeugin in der Perspektivenidentifikation sein kann, zeigt das dritte Beispiel. Die Schülerinnen und Schüler sind „überrascht“ über die Lehrperson, die sich als gläubige Person zeigt (was darauf hinweist, dass in diesem Beispiel neben der Zeugenschaft auch der Faktor „kognitive Dissonanz“ wirkt). Im Beispiel erzeugt dieses Zeugnis eine doppelte Irritation, denn zum einen erscheint ein am Glauben ausgerichteter Lebensstil als alternativ zu den für die Jugendlichen üblichen Lebensstilen („abgedrehter Typ“), zum anderen wird gezeigt, dass sich Glaube und Kritik nicht gegenseitig ausschließen („auch kritisch sind“; „Zweifel haben kann“). Auf jeden Fall weckt dieses Zeugnis das Interesse der Schülerinnen und Schüler („öffnet dann schon erste Türen“).

Fazit

Die Identifikation einer Perspektive wird von den Befragten im engen Bezug zur alltäglichen und in den Lerngruppen präsenten religiösen Vielfalt beschrieben. Es sind die unterschiedlichen religiösen Einstellungen und die kulturelle Differenz, die zur Identifikation einer Perspektive motivieren. Das gelingt umso besser, je authentischer diese Unterschiede in den Unterricht eingespielt werden.

In diesem Sinn wird die kognitive Dissonanz nicht nur als eine individuelle Gelingensbedingung für die Perspektivenidentifikation gesehen, sondern auch als konkrete Option für das didaktische Agieren der Lehrperson in verschiedenen

Konstellationen vorgeschlagen. Offensichtlich ist es in den Subjektiven Theorien der Befragten der Kontrast, der die Identifikation einer Perspektive befördert. Dabei sind sie sich allerdings auch der Grenzen des kontrastierenden Vergleichs als didaktischem Mittel bewusst, wenn sie etwa zu bedenken geben, dass religiös heterogene Lernsettings vor allem dann funktionieren, wenn die Lernenden miteinander vertraut sind, oder die eigenen theologischen Grenzen hinsichtlich anderer religiöser Traditionen offenlegen.

Perspektiven differenzieren

Die nächste Kompetenzstufe zum Perspektivenwechsel stellt die Differenzierung von Perspektiven dar. Hier werden Perspektiven nicht nur korrekt identifiziert, sondern inhaltlich auch differenziert rekonstruiert. Zu dieser Kategorie finden sich in den Interviews Passagen zu Gelingensbedingungen auf der individuellen Ebene sowie den Ebenen des Lehrkraftverhaltens und des unterrichtlichen Settings. Dabei soll erwähnt werden, dass sich zur Perspektivendifferenzierung insgesamt wenige Passagen in den Interviews finden, wahrscheinlich weil sie inhaltlich eng mit der Identifikation einer Perspektive verbunden ist. Die erwähnten Ebenen sind in der Folge z. T. nur punktuell besetzt.

Perspektiven differenzieren auf der individuellen Ebene

Auf der kognitiven Ebene können zwei Aspekte rekonstruiert werden, gemäß derer die Differenzierung einer Perspektive gelingt, nämlich „Wissen“, „kognitive Dissonanz“ und „Einstellung“.

Bei der Perspektivendifferenzierung setzen die Lehrpersonen wiederum ein gewisses Wissen für deren Gelingen voraus. Je besser man insgesamt informiert ist, umso besser kann man die Position einer Perspektive differenziert rekonstruieren. Das erste Beispiel gibt ein sehr allgemein gehaltenes Statement zu diesem Aspekt wieder. Das zweite führt diesen Sachverhalt an einem konkreten Beispiel aus.

„Also oft sind die muslimischen Schüler die starken Schüler. Das ist erstaunlich, mit welchem Wissen über ihre eigene Religion, aber auch über das Christentum, mit welchem Interesse die Schüler in der Lage sind, das miteinander zu verknüpfen.“ (SIE_009_maxqda, Pos. 15).

„Ja, also jüdische Argumentationsmodelle, muslimische Argumentationsmodelle und dann stellt man halt schon immer wieder fest, dass diese drei Religionen doch in grundsätzlich ethischen Fragen sehr oft sehr ähnliche Positionen haben. Das sorgt dann doch immer wieder für Überraschung. Und ich glaube – danach ist diese Überraschung, die wird zur Kenntnis genommen: ach so, interessant, machen wir weiter. Genau, es bleibt dann ganz einfach bei dem: ach guck mal, sie sehen das genauso.“ (SIE_003_maxqda, Pos. 81).

Im ersten Segment stellt die Lehrkraft „die muslimischen Schüler“ als diejenigen vor, die viel wissen, und zwar sowohl über ihre „eigene Religion“ wie auch über „das Christentum“. Sie werden als „starke Schüler“ klassifiziert. Im Beispiel versetzt dieses Wissen – und das Interesse, was eine gewisse Bedeutung der Einstellung impliziert – die Schülerinnen und Schüler in die Lage, verschiedene Sachverhalte „miteinander zu verknüpfen“. Eine differenzierte Betrachtung religiöser Perspektiven bedarf somit einer hinreichenden Kenntnis des Sachverhalts. Im zweiten Segment führt das Wissen über die Art und Weise, wie in den drei religiösen Traditionen des Judentums, des Christentums und des Islam ethisch argumentiert wird zur Einsicht, dass es sich hierbei sehr oft um analoge Perspektiven handelt. Was vordergründig als drei unterschiedliche Zugänge zu einem Thema erscheint, stellt sich auf den zweiten Blick als im Wesentlichen ähnlicher Zugang zum Thema dar. Die Perspektivendifferenzierung führt zu einer überraschenden Einsicht, die dann gemerkt wird.

Neben dem Wissen wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass alternative Positionen zur eigenen Perspektive, die eine kognitive Dissonanz auslösen, dazu führen, Perspektiven differenzierter zu rekonstruieren. Durch die kognitive Dissonanz werden die Schülerinnen und Schüler herausgefordert, genauer hinzuschauen.

„Ja, schon, also Muslime fragen, wie ist denn euer Gottesbild, was habt ihr denn konkret anders als wir? Wir haben zum Beispiel – keine Ahnung – diese Form der Unterwerfung unter den Willen Gottes und wir sind im Grunde so etwas wie Figuren in so einem Spiel und wo Gott uns hinstellt, da haben wir gefälligst auch zu sein. Und diese kritische jüdisch-christliche Anfrage mit: warum ist das so, muss ich da sein, gibt es da, also dass ich diese Frage stellen darf, das ist oft für Muslime eine ziemlich fremde Erfahrung, an der sie aber meines Erachtens oft sehr interessiert sind.“ (SIE_003_maxqda, Pos. 12).

Im Beispiel löst die für Muslime fremde Erfahrung, dass christliche Mitschülerinnen und -schüler ihren Glauben kritisch anfragen, das Interesse der Muslime an dieser Perspektive aus. Die Differenz zur Ganzhingabe, wie sie im Islam üblich ist, bedeutet für die muslimischen Lernenden eine kognitive Dissonanz. Sie stimuliert offensichtlich den Willen, mehr über die christliche Perspektive auf den Glauben zu erfahren, diese Perspektive also nicht nur zu identifizieren, sondern auch differenzierter kennen zu lernen.

Schließlich wird auch bei der Perspektivendifferenzierung auf der individuellen Ebene die Einstellung der Schülerinnen und Schüler wird als Grund genannt, warum es in einer Unterrichtsstunde zur Differenzierung einer Perspektive kommen kann.

„Ja. Das war die Sache mit der Projektionstheorie. [...] Es ist jetzt so im Einzelnen, wie der Verlauf war, um was es da ging, ich kann mich nur erinnern, dass ich mit meinem Unterricht, wie ich ihn geplant habe, nicht durchgekommen bin. Es gab viele

Nachfragen, wie es der Feuerbach verstanden hat oder der Feuerbach könnte das doch gar nicht beweisen, wie er da drauf kommt und die anderen haben das dann eben verteidigt zum Beispiel, dass das eine Sichtweise sei, die ganz logisch sei und das könnten sie gut verstehen. Das war die Diskussion. Man hat gemerkt, dass man irgendetwas getroffen hat, einen Punkt, wo die Leute unterschiedliche Einstellungen haben. [...]“ (TUE_001_maxqda, Pos. 45).

Im Beispiel scheitert die Unterrichtsplanung der Lehrperson, weil das Thema (hier: Projektionstheorie Feuerbachs) das Interesse der Schülerinnen und Schüler weckt und zu vertiefenden Nachfragen stimuliert. Als Grund für diese unerwartete Vertiefung werden „unterschiedliche Einstellungen“ genannt. Diese Zuschreibung der Lehrperson ist in doppelter Hinsicht von Interesse. Zum einen spricht sie explizit von Einstellungen. Es geht somit um mehr als um eine kognitive Dissonanz im Sinn des obigen Beispiels. Wie bereits oben angedeutet, berühren manche Themen des Religionsunterrichts auch grundlegendere Zugänge zum Leben, wie sie in Einstellungen repräsentiert sind. Und diese grundlegenden Zugänge bedingen – zumindest in den Subjektiven Theorien der Befragten – u. U. den Unterrichtsgang bzw. die Art der unterrichtlichen Auseinandersetzung. Zum anderen handelt es sich im Beispiel um unterschiedliche Einstellungen. Es ist also wiederum die Vielfalt, die zur Perspektivendifferenzierung stimuliert. Die Heterogenität der im Unterricht präsenten Einstellungen motiviert die Schülerinnen und Schüler, entgegen des geplanten Unterrichtsverlaufs, Details von Feuerbachs Theorie kennen zu lernen.

Perspektiven differenzieren auf der Ebene des Lehrkraftverhaltens

Eine didaktische Strategie, die sich explizit auf die Differenzierung von Perspektiven bezieht, findet sich nur an einer Stelle in den Interviews. Hier erarbeitet die Lehrperson bewusst eine alternative Perspektive im Unterricht, die im Kontrast zur klassisch-christlichen Perspektive des Religionsunterrichts steht.

„Also da steht oft die christliche Position an erster Stelle. [...] Und dann bringe ich sie aber noch von mir aus rein, dass ich sage: ‚Ok, wer hat eine Idee, wie könnte es denn im Islam aussehen? Dass wir das dann noch drunter schreiben, gerade wenn ihr jetzt auch entsprechenden PatientInnen habt, dass ihr das dann einfach wisst.‘“ (TUE_008_maxqda, Pos. 75).

Hinsichtlich der didaktischen Anlage des Beispiels fallen zwei Facetten ins Auge. Zum einen scheint sich der Unterricht dieser Lehrperson vor allem an christlichen Positionen zu orientieren („an erster Stelle“). Das ist in einem katholischen Religionsunterricht für sich genommen nicht auffällig, in einem Religionsunterricht an Berufsschulen, der sich normalerweise an religiös heterogene Lerngruppen richtet, zumindest bemerkenswert. Zum anderen ergänzt die Lehrkraft diese dominante Perspektive durch die Erarbeitung der analogen mus-

limischen Position. Dass es sich tatsächlich um eine nachgeschobene Ergänzung handelt, deutet das „dann noch drunter schreiben“ an. Die didaktische Strategie, die hier verfolgt wird, ist also, alternative Perspektiven ins Spiel bringen und erarbeiten.

Im letzten Satz wird deutlich, dass diese Ergänzung eingespielt wird, weil die Auszubildenden es in ihrer Berufspraxis auch mit islamischen Patientinnen und Patienten zu tun haben. Dieser Lebensweltbezug motiviert die Lehrperson, auch muslimische Perspektiven im Religionsunterricht anzusprechen. Diese Motivation spielt für die vorgestellte didaktische Strategie zwar keine Rolle, zeigt aber deren unterschiedliche Verwendbarkeit. Denn zumindest theoretisch wäre es ja auch möglich, diese Strategie als grundsätzliches Handlungsparadigma in die eigene Unterrichtsplanung zu integrieren mit dem Ziel, religiöse Vielfalt wo immer möglich im katholischen Religionsunterricht zur Sprache zu bringen. Das scheint im vorliegenden Fall jedoch nicht gegeben zu sein.

Perspektiven differenzieren auf der Ebene des unterrichtlichen Settings

Auf der Ebene des unterrichtlichen Settings wird wiederum die authentische Zeugenschaft als Faktor für das Gelingen einer Perspektivendifferenzierung genannt. Das folgende Beispiel, das bereits im Zusammenhang mit Standpunktfähigkeit ausgewertet wurde, ist hierfür einschlägig.

„Also dieses ganz klare Bekenntnis zum Glauben und zum Glauben an Gott sieht man im Religionsunterricht nämlich nicht mehr so häufig, aber wenn dann sowas kommt, dann sind die Schüler wirklich hochgradig dabei. Das sind wirklich so Sternstunden. Und die ganze Klasse war dabei. Ich habe es gar nicht so geplant eigentlich, aber das war wirklich super schön. Und alle haben da nachgefragt und auch probiert zu verstehen, was der andere eigentlich meint, wenn er glaubt, wenn er sagt, dass er an Gott glaubt. Das war wirklich eine schöne Stunde. Ja, das war so eine.“
(TUE_004_maxqda, Pos. 9).

Die Lehrperson berichtet von einer „Sternstunde“, in der die Schülerinnen und Schüler „hochgradig dabei“ waren. Auslöser war ein „klare[s] Bekenntnis zum Glauben an Gott“ durch eine Jugendliche oder einen Jugendlichen. Dieses hat die Klasse motiviert. Im Duktus der Passage wird klar, dass der entscheidende Effekt das Zeugnis aus der Mitte der Lerngruppe war, dass hier eine oder einer aus der Runde der Schülerinnen und Schüler ein authentisches Zeugnis geboten hat. Erst dieses Zeugnis motiviert eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem in der Stunde verhandelten Sachverhalt.

Fazit

Zur Perspektivendifferenzierung finden sich wenige Passagen in den Interviews. Mit dem Wissen, der kognitiven Dissonanz, der authentischen Zeugenschaft, und den Einstellungen finden sich bereits aus der Identifikation von Perspektiven bekannt Aspekte wieder. Wichtig erscheint der Hinweis darauf, dass die Einstellung der Schülerinnen und Schüler auch genutzt werden kann, um die Themen des Religionsunterrichts ausführlich zu behandeln.

Perspektiven übernehmen

Die Kategorie der Perspektivenübernahme bildet die dritte Kompetenzstufe, bei der sich die Schülerinnen und Schüler in die im Unterricht thematisierte Perspektive hineindenken und aus dieser heraus urteilen. Im Unterschied zur Perspektivendifferenzierung wird hier also nicht nur etwas inhaltlich nachvollzogen, sondern darüber hinaus auch im Sinn besagter Perspektive agiert, also etwas Neues konstruiert. Zu dieser Kategorie liegen wieder hinreichend viele Äußerungen in den Interviews vor, sodass alle vier Ebenen besetzt sind.

Perspektiven übernehmen auf der individuellen Ebene

Auf der individuellen Ebene sprechen verschiedene Befragte vom „Wissen“ und von „Emotion“ als Aspekten einer Perspektivenübernahme, deren Verhältnis zueinander jedoch sehr unterschiedlich eingeschätzt wird. Die beiden folgenden Beispiele stehen exemplarisch für die beiden Varianten dieses Verhältnisses.

„Die Frage ist natürlich immer, in welchem Grad das gelingen kann, so eine fremde, andere Perspektive authentisch anzunehmen. Oft bleibt das eher auf einem sehr begrifflichen Niveau. Also das ist nicht mit Emotionen oder so rückgekoppelt, glaube ich. Das bleibt eher auf einem kognitiven, begrifflichen Niveau. Aber das mal nachzuvollziehen, halte ich durchaus für sinnvoll, um die innere Struktur einer Religion oder so besser zu verstehen.“ (TUE_014_maxqda, Pos. 56).

„Das wird deutlich zum Beispiel, wenn die SchülerInnen den Perspektivwechsel einnehmen. Wenn sie sagen, wenn ich in dieser Situation wäre, dann könnte ich mir das so und so vorstellen oder ich könnte mir nicht vorstellen, in meiner Situation so und so zu handeln oder ein Kopftuch zu tragen oder auf das und das zu verzichten oder ja, wir haben auch darüber gesprochen, zum Beispiel, dass eine muslimische Frau wurde angefeindet auf offener Straße. Und dann war es auch interessant, wie die Schüler damit umgehen, dass sie dann auch Empathie zeigen, dieser Perspektivwechsel, wenn ich an der Stelle wäre und dann wurden die Stellungen auch ganz deutlich bezogen. [...] Und in diesem Fall war das so, dass die Schülerinnen hier in diesem Fall sich in die Rolle der Muslima versetzt haben, was wäre, wenn das an meiner Stelle gewesen, wenn ich an dieser Stelle gewesen wäre, was hätte ich mir gewünscht. Dass zum Beispiel andere ja mich da unterstützt hätten, oder?“ (SIE_002_maxqda, Pos. 16.18).

Das erste Segment geht explizit auf die Perspektivenübernahme ein („so eine fremde, andere Perspektive authentisch anzunehmen“) und problematisiert die Art und Weise, wie dies im Religionsunterricht geschieht. Für die Lehrperson stellt eine solche Übernahme einen rein kognitiven Akt dar, bei dem es um Wissen geht. Affektive Aspekte spielen für die Perspektivenübernahme keine Rolle („das ist nicht mit Emotionen oder so rückgekoppelt“). Interessanterweise assoziiert die Lehrperson die Perspektivenübernahme mit einem besseren Verständnis der fremden Position, was in den hier verwendeten Kategorien eine Perspektivendifferenzierung darstellt. Im zweiten Segment wird zwar von einem „Perspektivenwechsel“ gesprochen, welcher von der Sache her in den Kategorien dieser Analyse deutlich eine Perspektivenübernahme repräsentiert („wenn ich in dieser Situation wäre, dann könnte ich mir das so und so vorstellen“). Die kognitive Dimension dieses Wechsels ist deutlich ersichtlich. Perspektivenübernahme hängt damit für die befragte Lehrkraft auch mit dem Wissen zusammen, was in der eingenommenen Perspektive gilt. Dieses Wissen wird bei der Perspektivenübernahme aktiviert. Das Beispiel erweist aber auch darauf, dass eine solche Übernahme bei aller kognitiven Ausrichtung auch mit affektiven Effekten verbunden sein kann („dass sie dann auch Empathie zeigen“). Demnach sind bei der Perspektivenübernahme auch Emotionen mit im Spiel und die Übernahme geht einher mit einem Einfühlen in die andere Perspektive. In den Subjektiven Theorien der Befragten zur Perspektivenübernahme gibt es somit zwei Versionen, wie eine solche Übernahme auf individueller Ebene erfolgt, nämlich entweder rein kognitiv oder als Zueinander von kognitiven und affektiven Facetten.

Perspektiven übernehmen auf der sozio-kulturellen Ebene

Die sozio-kulturelle Ebene enthält den Aspekt „Lebensweltbezug“ als Gelingenbedingung. Er kommt in einer Erzählung zum Ausdruck, die eher nicht den Normalfall des Religionsunterrichts darstellt. Dennoch geht es in dieser Erzählung um eine Perspektivenübernahme, die durch besagten Bezug stimuliert wurde.

„Ja, ja, sehr persönlich. Also gerade die Themen, also gerade die eschatologische Themenreihe ist doch sehr existenziell für die Schüler. Also sie übertragen das immer auf das eigene Leben und manchmal hat man da auch ganz schöne Erlebnisse, also was heißt ganz schöne Erlebnisse. Ein Abiturjahrgang vor zwei Jahren. Da kam ein Junge auf dem Abi auf mich zu und hat gesagt: Frau K., ohne die letzten Religionsstunden hätte ich mein Leben überhaupt nicht ausgehalten. Da habe ich gesagt, warum? Ja, gut, seine Schwester war an Krebs erkrankt und er hat tatsächlich mit seinen Eltern zuhause die Texte aus dem Unterricht gelesen und sie sind das durchgegangen und auch mit der kranken Schwester. Und er hat gesagt, wir haben so viel Hoffnung geschöpft, dass es einfach weitergeht und so weiter und so fort.“

Also natürlich ist Religionsunterricht immer mit dem persönlichen Leben verknüpft. Ansonsten funktioniert das irgendwie gar nicht. Ja.“ (SIE_008_maxqda, Pos. 7).

Die Lehrperson erzählt eine Episode, in der ein Schüler und seine Familie in einer existenziell bedrohlichen Situation die Texte, die im Religionsunterricht behandelt wurden, zusammen durchgehen und die Perspektive dieser Texte übernehmen („wir haben so viel Hoffnung geschöpft“). Anlass war die Krebsdiagnose für seine Schwester. Konzeptuell gesprochen hat ein Ereignis aus der Lebenswelt des Schülers dazu geführt, dass die Perspektive der Texte aus dem Religionsunterricht übernommen wurde. Inwiefern der Lebensweltbezug im Alltag des Religionsunterrichts eine Perspektivenübernahme stimuliert, kann anhand dieses Befunds nicht abgeschätzt werden. Das gilt umso mehr, als es sich bei dem berichteten Beispiel um eine extreme Situation handelt. Produktiv gewendet stellt sich damit die Frage, wie „normal“ bzw. alltäglich ein Lebensweltbezug sein kann, um die Schülerinnen und Schüler aus sich heraus zu einer Perspektivenübernahme zu stimulieren.

Perspektiven übernehmen auf der Ebene des Lehrkraftverhaltens

Unter den in den Interviews anzutreffenden didaktischen Konsequenzen auf der Ebene des Lehrkraftverhaltens finden sich einige Passagen, in denen es um die Bereitstellung von Wissen geht, um zu einer Perspektivenübernahme zu stimulieren. Da diese Passagen jedoch inhaltlich nichts Neues über das hinaus beitragen, was bereits bei der Perspektivenidentifikation rekonstruiert wurde, wird auf eine ausführliche Darstellung hier verzichtet.

Neben der Bereitstellung von Wissen wird noch darauf hingewiesen, dass man den Schülerinnen und Schüler auch konkrete Perspektiven zuweisen könne, die sie dann im weiteren Unterrichtsverlauf zu vertreten haben.

„Und den haben wir dazu verdonnert oder den habe ich damals verdonnert dazu, dass er die Position der katholischen Kirche vertreten musste. Das habe ich als Schachzug gemacht, weil er sehr, sehr viel reden konnte, er konnte sehr, sehr viel herumargumentieren und diskutieren. Das hat er GERNE gemocht. Und dadurch habe ich ihn etwas gebändigt bekommen, er musste sich etwas zurückziehen. Er musste diese fremde Position, für ihn fremde Position annehmen. Und dadurch waren die anderen, die aber etwas zurückhaltender waren, mussten halt, konnten besser ihre Position vertreten, die sie auch wirklich persönlich hatten. Aber das ist eher ein pädagogisches Mittel an der Stelle.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 68).

Im Segment wird diese didaktische Maßnahme aus disziplinarischen Gründen eingesetzt („dadurch habe ich ihn etwas gebändigt bekommen“), was die Lehrperson auch offen einräumt („Aber das ist eher ein pädagogisches Mittel an der Stelle“). Dennoch handelt es sich um eine konkrete didaktische Strategie, eine

Perspektivenübernahme im Unterricht zu stimulieren („Er musste diese fremde Position [...] annehmen“).

Ferner werden kooperative Methoden vorgeschlagen, die auf einem Gespräch beruhen und eigentlich nur dann gelingen, wenn man sich in die Perspektive des Gegenübers hineinversetzt.

„Methodisch sind das eher so kooperative Sachen auf jeden Fall, dass die Schüler untereinander ins Gespräch kommen, sich austauschen. Sei es jetzt erst einmal ein Partnerpuzzle, dass sie verschiedene Emotionen haben, sich damit auseinandersetzen, verschiedene Reaktionen, Konsequenzen etc. oder ein Interview führen. Da muss sich ja auch immer eine Person dann in die Rolle hineinversetzen.“ (SIE_002_maxqda, Pos. 68).

Die Lehrperson greift auf „kooperative“ Methoden zurück, um die Schüler untereinander ins Gespräch zu bringen. Konkret werden das Partnerpuzzle und das Interview als Beispiele genannt. Gemeinsam ist diesen Methoden, dass sie nur funktionieren, wenn man sich in die Perspektive des Gegenübers hineinversetzt.

Schließlich wird auch der Lebensweltbezug als kognitive didaktische Strategie genannt, wobei die einschlägigen Passagen aus den Interviews eher den Charakter eines allgemeinen didaktischen Imperativs haben und nicht konkret ausführen, wie dieser Lebensweltbezug konkrete gelingen kann.

„Methoden? Ja, also man muss halt immer irgendwie so eine Situation schaffen, die nah an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist und manchmal bringe ich auch irgendwelche Sachen mit, die das nochmal genau veranschaulichen, damit sich die Schüler wirklich in so eine Situation hineinversetzen können.“ (SIE_002_maxqda, Pos. 66).

Es geht in diesem Beispiel um eine Perspektivenübernahme, die durch einen Lebensweltbezug stimuliert ist. Diesen Bezug erzeugt die Lehrperson u. a. dadurch, dass sie „Sachen“ mitbringt, die das „nochmal genau veranschaulichen“. Allerdings bleibt sie dabei sehr allgemein, denn sie beschreibt nicht genauer, um welche Gegenstände es sich dabei handelt. Auch wird der Lebensweltbezug als Imperativ formuliert („muss“) und ist daher eher Anspruch als Methode.

Jenseits kognitiv orientierter Konsequenzen wird auch bei der Perspektivenübernahme die Aktivierung authentischer Zeugen vorgeschlagen. Das folgende Beispiel zeigt dabei die Ambivalenz dieser didaktischen Strategie.

„Ne, das so nicht. Also ich versuche das schon zu machen: Versetzt euch mal hinein. Beispielsweise beim Thema Flüchtlinge, ja, das ist ja auch immer so in den Klassen, das es so Ressentiments gibt, da versuche ich das auch: Überlegt mal, Ihr lebt in der und der Situation. Da bemühe ich mich manchmal auch, wenn Flüchtlinge in der Klasse sind, da muss man sehr vorsichtig sein, aber dann sage ich: Mensch, erzählt doch mal, wie ihr nach Deutschland gekommen seid; welchen Weg Ihr da mitgemacht habt. Und dann, wenn sie das dann erzählen, wenn sie wollen, ich zwinge da natürlich niemanden dazu, dann kann das bei manchen Schülern schon ein Aha-Erlebnis geben,

nach dem Motto: Ok, die haben da schon ganz schön was mitgemacht. Und dann kann sich vielleicht in der Haltung, in der Einstellung was ändern.“ (TUE_005_maxqda, Pos. 41).

Das Textsegment beginnt mit einer dezidiert kognitiven Übung zur Perspektivenübernahme: „Überlegt mal, Ihr lebt in der und der Situation“. Hierbei scheint es sich um eine Strategie zu handeln, die in den Augen der Lehrperson ohne Nebenbedingungen anwendbar ist, denn es werden keine solchen Bedingungen genannt. Anders liegt der Fall, wenn Lernende mit Fluchterfahrungen zur authentischen Zeugenschaft aufgefordert werden, denn hier ist Vorsicht geboten. Sollte sich eine solche Situation jedoch ergeben, kann sie einen Perspektivenübernahme bei einigen Mitschülerinnen und -schülern bewirken, „kann sich vielleicht in der Haltung, in der Einstellung was ändern“. Ursache ist die authentische Zeugenschaft der geflüchteten Lernenden.

Als weiteres didaktisches Mittel zur Perspektivenübernahme, das nicht nur kognitive Aspekte bedient, wird das Rollenspiel bzw. das szenische Spiel genannt, das durch die Übernahme einer Rolle die Gelegenheit bietet, mit der Rolle auch die Perspektive, für die diese Rolle steht, zu übernehmen. Das folgende Beispiel aus dem Bereich biblischen Lernens zeigt wiederum die Ambivalenz dieses didaktischen Ansatzes auf.

„Ja und das ist, ja, das thematisiere ich auch, dass das natürlich auch eine Verletzlichkeit darstellt. Und der entscheidende Punkt ist auch immer, dass die Schüler auch immer meinen, sie müssen jetzt die Szene darstellen, die da steht, und nicht um das, um das es eigentlich geht. Also das ist eigentlich der entscheidende Methodenschritt, dass es nicht darum geht, beim Hiob habe ich es gemacht, wo es die Freunde, sondern was kommt als Beziehung zum Tragen zwischen denen, wie verändert die sich zwischen Hiob und den Freunden. Also dass wir jetzt keine Scherbe brauchen, mit der sich der Hiob schabt, sondern wie geht es ihm gerade? Und wie stellen wir das dar mit den Mitteln, die wir gerade haben, also nur mit dem Körper? Das fokussiert dann schon noch einmal auch auf... Das ist eine anspruchsvolle Methode, definitiv für die Schüler anspruchsvoll, und von der Vorbereitung her relativ leicht, aber anspruchsvoll.“ (TUE_002_maxqda, Pos. 91).

In dem Segment beschreibt die Lehrperson den Einsatz eines szenischen Spiels als Mittel der Perspektivenübernahme. Letztere misslingt, wenn die thematisierte Szene lediglich nachgespielt wird. Vielmehr geht es darum, sich in die handelnden Personen hineinzusetzen („wie geht es ihm gerade?“). Letzteres wird als „anspruchsvoll“ eingestuft, und zwar sowohl für die Lernenden als auch für die moderierende Lehrperson.

Perspektiven übernehmen auf der Ebene des unterrichtlichen Settings

Authentische Zeugen sind im Sample auch bei der Perspektivenübernahme in den Augen der Befragten eine wirksame Gelingensbedingung der Perspektivenübernahme, wenn es um das unterrichtliche Setting geht. Sachlich geht es um

das Gleiche wie bei den zuvor beschriebenen Kategorien, weshalb im Folgenden zwar ein Beispiel angeführt, aber nicht weiter ausgedeutet wird. Im Unterschied zum eben besprochenen Fall authentischer Zeugenschaft als Aspekt des Lehrkraftverhaltens geht es auf dieser Ebene nicht um strategisch eingespielte Zeugnisse, sondern um solche, die sich spontan im Unterrichtsverlauf ergeben.

„Und dann hat sich aber eine Schülerin gemeldet und es kam dann raus, dass die ein kleines Geschwisterchen hat, was jetzt erst ein Jahr ist, was aber auch Downsyndrom hat und welche Lebendigkeit das hat und wie fröhlich das ist. Und dann war es so, ja plötzlich auch von der einen Schülerin, die eigentlich so dagegen war, plötzlich so: „Oh, Moment!“ Und das fand ich schon interessant, weil ich schon so den Eindruck hatte, die hatte am Anfang das halt so raus für sich, ja, so viel Arbeit und so weiter. Wo sie dann aber gemerkt hat, das wird ja auch konkret, dann hat sie scheinbar nachgedacht. Also dann war sie, in der Stunde da drauf war sie nicht mehr in dieser Position. Das fand ich interessant.“ (TUE_008_maxqda, Pos. 10).

Fazit

Wenn es um die Perspektivenübernahme geht, finden sich mit den Aspekten des Wissens, der Emotion und der authentischen Zeugenschaft Aspekte wieder, die bereits bei den anderen beiden Niveaus der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel angeführt wurden. Auch die genannten didaktischen Konsequenzen wiederholen in Teilen bereits Bekanntes (Wissen, Lebensweltbezug, authentische Zeugen), bringen mit dem der konkreten Aufforderung und dem Rollenspiel zwei neue Vorschläge, die genuin auf die Perspektivenübernahme bezogen sind. Auch der Lebensweltbezug gerät in dieser Deutlichkeit hier zum ersten Mal ins Blickfeld, bleibt aufgrund der Außergewöhnlichkeit der berichteten Situation aber ein fragiler Befund. Für die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen charakteristischer dürfte der Rückgriff auf den Lebensweltbezug im Zusammenhang mit dem Lehrkraftverhalten sein: Man weiß um den didaktischen Anspruch, im Religionsunterricht Lebensweltbezug anzubieten, scheint sich aber nicht wirklich klar zu sein, wie sich dieser didaktische Imperativ wirksam umsetzen lässt.

Perspektiven koordinieren

Die vierte Kompetenzstufe ist die Perspektivenkoordination, die von den Lehrpersonen jedoch nur vereinzelt angesprochen wurde. Konkret finden sich vier einschlägige Passagen in den Interviews, von denen zwei einen unterschiedlichen Umgang mit der Perspektivenkoordination beschreiben und zwei im Sinn didaktischer Konsequenzen auf der Ebene des Lehrkraftverhaltens rekonstruiert werden können.

Zuerst werden die beiden Beispiele analysiert, die von einer Perspektivenkoordination berichten. Sie stehen für zwei unterschiedliche Strategien, eine solche Koordination anzugehen.

„Also das war schon sehr lebhaft, weil wir wirklich unterschiedliche Ansichten hatten, sowohl unterhalb der Schüler als auch die Besucher haben auch unterschiedliche Ansichten gehabt. Wir haben nachher nach Lösungsmöglichkeiten gesucht oder zum Ende der Diskussion und da sind wir uns doch dann einig geworden, was man tun kann, damit das Leben so für Muslime in Deutschland einfacher oder besser wird, was man da tun kann.“ (SIE_002_maxqda, Pos. 10).

„Ich bin ein gläubiger Mensch. Ich habe auch viele Sachen, die mich an der Kirche stören, was die Haltung zur Sexualität anbelangt, geschiedene Wiederverheiratete und die Frauen in der Kirche, da wäre ich der totale Feminist, das stört mich, aber da lebe ich eine kritische Solidarität. Da lebe ich wie in Freundschaft. Man kann einem Freund ja nicht die Freundschaft kündigen, weil er in manchen Sachen stört. Da muss man ihn eben darauf hinweisen, dass man es kacke findet. So praktiziere ich selber das. Und im Unterricht versuche ich ihnen, genau das deutlich zu machen, deutlich zu machen, was mir an Kirche gefällt und wichtig ist, ihnen das, zu verdeutlichen, die positiven Punkte, ohne die negativen Punkte zu verdecken. Sie gibt es auch.“ (SIE_010_maxqda, Pos. 47).

Im ersten Segment berichtet die Lehrperson von einer Unterrichtssituation, in der zwei muslimische Frauen in den Unterricht eingeladen wurden, um mit ihnen über Lösungsmöglichkeiten für ein friedliches Zusammenleben von Christen und Muslimen in Deutschland zu sprechen. Nach Auskunft der Lehrkraft handelte es sich um eine „sehr lebhaft“e Diskussion, weil es innerhalb der Teilnehmerschaft unterschiedliche Ansichten gab. Dennoch wurde zum Ende der Diskussion ein Konsens angestrebt und auch erreicht („das sind wir uns doch dann einig geworden“). Somit steht das Segment exemplarisch für eine konsensuale Perspektivenkoordination. Anders liegt der Fall im zweiten Segment, in dem die Lehrperson von der Koordination ihrer eigenen, heterogenen Perspektiven auf die katholische Kirche berichtet, die sie dann in den Unterricht einspielt. Der Clou dieser Version ist es, dass die Divergenz der Perspektiven nicht konsensual aufgelöst wird, sondern als eingestandener Kontrast aufeinander bezogen wird („das, zu verdeutlichen, die positiven Punkte, ohne die negativen Punkte zu verdecken“). Die verschiedenen Perspektiven werden in ihrer Heterogenität zueinander in Beziehung gesetzt. Beide Optionen stehen für klassische Möglichkeiten der Perspektivenkoordination. Sie korrespondieren mit den Überlegungen zur Perspektivenidentifikation, bei denen es darum ging, ob man nur Gemeinsamkeiten ansprechen soll oder auch Unterschiede stark macht (s. o.).

Die beiden anderen Segmente, die sich auf Perspektivenkoordination beziehen, beinhalten konkrete didaktische Konsequenzen, mit denen man eine solche Koordination stimulieren kann.

„[...] Das ist auch in anderen Klassen, wo ich sage: OK. Ihr habt euren Standpunkt und den respektiere ich. Aber Ihr müsst natürlich auch meinem Standpunkt respektieren. Dann muss man halt schauen, wo es Schnittmengen gibt und wo es halt vielleicht keine Schnittmengen gibt. Dann müssen wir die zwei Sachen halt so stehen lassen.“ (TUE_005_maxqda, Pos. 37).

„Und natürlich dieses ganze Erfragen von eigenen Geschichten und Konflikten, das ist für mich eine Fundgrube, die ich immer wieder aufgreifen kann und auf der ich dann natürlich aber auch, weil ich bin ja auch ein Teil dieser Kommunikationssituation, auch meine Gesichtspunkte und auch die Gesichtspunkte, die ich vertrete als Lehrerin, dann einfach auch einbringe. Aber es ist nie so, dass ich sage: ‚Also das Christentum sagt es jetzt so und das lernen wir jetzt und das ist richtig.‘ Also das Christentum ist immer wirklich – oder meine Position oder die Position des Staates – ein Gesichtspunkt auf die Gesamtsituation. Und dann können wir gucken, wohin das hinführt, wenn wir dieser einen Position folgen, und wohin das führt, wenn wir der anderen Position folgen. Was passiert dann mit der ganzen Situation mit den Teilnehmern? Und ich probiere mit denen natürlich Lösungen zu suchen, die tatsächlich ein, wie haben Sie das gesagt, ein gesetzestreuer Bürger rational finden würde.“ (TUE_004_maxqda, Pos. 54).

Im ersten Beispiel wird mit dem Respekt eine Einstellung angesprochen, die laut Aussage der Lehrperson im Unterricht auch konkret als Anforderung an die Schülerinnen und Schüler gestellt wird. Zudem wird mit den „Schnittmengen“ eine konsensuale Perspektivenkoordination angedeutet, wobei diese nicht so weit gezogen wird, dass unüberbrückbare Differenzen negiert werden („Dann müssen wir die zwei Sachen halt so stehen lassen.“). Freilich bleibt dieses Szenario insgesamt sehr im Allgemeinen, denn konkrete Methoden oder Strategien, wie man die Forderung nach Respekt durchsetzt oder Schnittmengen verhandelt, werden nicht berichtet. Im zweiten Beispiel wird eine Perspektivenkoordination auf der Grundlage rationaler Argumente vorgeschlagen („dann können wir gucken, wohin das führt“, „rational finden würde“). Voraussetzung dafür ist, dass sich die Lehrperson in ihren Äußerungen so weit zurücknimmt, dass die Schülerinnen und Schüler die Position der Lehrkraft als eine unter mehreren möglichen einstufen. Erst indem sich die Lehrperson als Gleiche unter Gleichen inszeniert, ist eine rationale, am Argument orientierte Perspektivenkoordination möglich.

Fazit zur Kategorie „Perspektivenwechsel“

Die Analyse der Interviews hinsichtlich Aussagen zur Rolle religiöser Vielfalt für die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Perspektiven zu erkennen, einzunehmen und zu koordinieren ergibt, dass die Befragten sich zu allen theoretisch postulierten Kompetenzstufen äußern sowie zu den Gründen, warum ein Perspektivenwechsel im Religionsunterricht scheitern kann. Die meisten Seg-

mente beschreiben entweder das Scheitern des Perspektivenwechsels oder die Perspektivenidentifikation. Die wenigsten Codes finden sich zur Perspektivenkoordination.

Es fällt auf, dass das Scheitern eines Perspektivenwechsels von den Befragten sehr häufig mit der Religiosität der Schülerinnen und Schüler begründet wird. Entweder sie werden als religiös desinteressiert erachtet und verweigern deshalb eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Perspektiven religiöser Vielfalt, oder aber sie erweisen sich als religiös derart festgelegt, dass sie nicht bereit sind, sich auf Perspektiven, die nicht dem eigenen Standpunkt entsprechen, einzulassen. Eine solche Verweigerung wird von den Lehrpersonen durch die religiöse Einstellung der Kinder und Jugendlichen erklärt, durch deren religiöse Prägung oder durch die religiöse Kultur, aus der sie zugewandert sind. Neben diesen religiös assoziierten Faktoren werden auch der Stolz mancher Jugendlichen und die Tendenz, vorschnell zu bewerten, als Gründe für das Scheitern eines Perspektivenwechsels im Religionsunterricht angeführt.

Sein Gelingen hängt für die Befragten auf allen Kompetenzstufen eng mit dem Wissen über die jeweils verhandelte Perspektive zusammen. Wer eine Perspektive erkennen, differenziert begreifen, übernehmen oder koordinieren will, muss in den Augen der Lehrpersonen hinreichend Kenntnisse über sie haben. Immer wieder werden auch die kognitiven Fähigkeiten als notwendige Bedingung für einen Perspektivenwechsel genannt, sei es, dass jüngeren Schülerinnen und Schülern die Reife dafür abgesprochen wird, etwa wenn ein Perspektivenwechsel vor allem als Anforderung älterer Jahrgänge aufgefasst wird.

Neben diesen kognitiven Voraussetzungen des Perspektivenwechsels erachten die Befragten religiöse Vielfalt als grundsätzlich förderlich dafür, dass die verschiedenen Kompetenzstufen dieser Fähigkeit im Unterricht auch gezeigt werden. Seien es die unterschiedlichen Glaubenswelten, die in der Lerngruppe repräsentiert sind, seien es die kulturellen Differenzen innerhalb derselben, religiöse Vielfalt trägt eine Differenz in den Religionsunterricht ein, die als kognitive Dissonanz den Perspektivenwechsel stimuliert. Allerdings nennen die Lehrpersonen auch Bedingungen, die gegeben sein müssen, um dieses didaktische Potenzial religiöser Vielfalt im Religionsunterricht tatsächlich nutzen zu können. In dieser Hinsicht nennen die Befragten vor allem das authentische Zeugnis, eine gewisse Vertrautheit innerhalb der Lerngruppe und den Lebensweltbezug.

Die didaktischen Mittel, die hinsichtlich der Stimulierung eines Perspektivenwechsels von den Befragten angesprochen werden, entsprechen im Wesentlichen diesem Befund. Es gibt einige Vorschläge, wie Wissen über verschiedene religiöse Perspektiven in den Lernprozess eingebracht werden kann (einschlägiges Material mit Lebensweltbezug, Internet-Recherche, etc.), bringen mit dem szenischen Spiel aber auch eine Methode, die spezifisch die Perspektivenübernahme befördert. Bei den meisten dieser Vorschläge zeigen sich die Befragten differen-

ziert in ihrer Beschreibung und gehen auch auf die Grenzen der vorgeschlagenen Methoden und didaktischen Strategien ein. Nur in wenigen Fällen bleibt die Argumentation allgemein oder verfällt in einen didaktischen Imperativ.

4.1.3 Dialogfähigkeit

Die Variable „Dialogfähigkeit“ erfasst die Rolle, die Lehrpersonen religiöser Vielfalt in der Entwicklung der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zuschreiben, ein respektvolles Gespräch über eigene und andere Standpunkte zu führen (Kap. 2). Sie unterscheidet sich insofern von den zuvor analysierten Variablen der Standpunktfähigkeit und des Perspektivenwechsels, als zur Dialogfähigkeit weder theoretisch postulierte Kompetenzstufen formuliert noch aus den Interviews heraus rekonstruiert werden konnten. Alle entsprechenden Versuche mündeten in Kategorien, die entweder eine Facette von Standpunktfähigkeit oder von Perspektivenwechsel darstellten. Im folgenden Beispiel wird die enge Assoziation von Dialogfähigkeit mit Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel in den Subjektiven Theorien der befragten Lehrpersonen deutlich.

„Das passiert relativ häufig, ja. Also das, auch gerade ein anderes Halbjahresthema ist natürlich Ethik. Meistens diskutiert man bioethische Dinge dann. Also ich mache erst den theoretischen Unterbau. Und da verlange ich das auch von den Schülern, dass man eben andere Positionen übernimmt, sei es die utilitaristische oder autonom-ethische. Ja, klar, das sollen sie logischerweise auch lernen. Gut und ob sie das dann auch manchmal selbst vollziehen, ich glaube schon, in dem Moment, wo man anderen Leuten zuhört, ist es schon auch wichtig, andere Positionen zuzulassen und auch andere Positionen insofern zu prüfen, dass man vielleicht sagt: naja gut, der andere ist ja auch nicht ganz blöd, kann ich davon auch irgendetwas von mitnehmen. Natürlich. Im Religionsunterricht gebe ich relativ viel Raum und da lege auch Wert darauf, dass man sich positionieren kann zu Dingen und auch nicht krampfhaft an Meinungen festhält. Das finde ich auch ganz übel. Das ist auch ganz schrecklich. So das ist ja eine üble Zeit, in der wir leben. Alle Leute haben irgendwie verkürzte Ansichten und denken, das ist aber so und so und fertig und wollen nicht diskutieren. Ganz katastrophal.“ (SIE_008_maxqda, Pos. 13).

Die Passage beginnt mit der Bemerkung, dass es vor allem die ethischen Themen sind, bei denen die Schülerinnen und Schüler ins Diskutieren kommen. Als Bedingungen für diese Diskussionen führt die Lehrperson drei Aspekte an: die Kenntnis des Sachverhalts („theoretischen Unterbau“), den Perspektivenwechsel („dass man eben andere Positionen übernimmt“) und die Toleranz anderen Positionen gegenüber („andere Positionen zuzulassen“). Im weiteren Verlauf der Passage wird auch die Standpunktfähigkeit ins Spiel gebracht („dass man sich positionieren kann“). Besagte Lehrperson denkt den Dialog somit in engem Bezug zum Perspektivenwechsel und zur Standpunktfähigkeit, wobei der Dialog selbst als bereits voll entwickelte Kompetenz dargestellt wird. In diesem Sinn kann be-

reits hier die These formuliert werden, dass es sich bei der Dialogfähigkeit in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen um eine abgeleitete Kompetenz handelt, die sich wesentlich aus den beiden Kompetenzfacetten Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel zusammensetzt.

In der Folge kommen für die Variable „Dialogfähigkeit“ diejenigen Segmente aus den Interviews in Frage, die sich mit der Möglichkeit eines Dialogs befassen, d. h. den Zielpunkt einer entsprechenden Kompetenzerwartung reflektieren. Dabei handelt es sich um 91 Segmente. In ihnen konnten sowohl Gelingensbedingungen“ (72 Codes) als auch Gründe für das Scheitern (19 Codes) rekonstruiert werden. Die Befragten sprechen somit deutlich häufiger über Aspekte, die einen Dialog stimulieren, als über Gründe, die ihn hemmen. Im Folgenden werden beide Kategorien beschrieben, wobei wieder zwischen den Ebenen individuell, sozio-kulturelle, Lehrkraftverhalten und unterrichtliches Setting unterschieden wird.

Gelingensbedingungen für Dialog

Unter die Gelingensbedingungen für einen Dialog im Religionsunterricht fallen Aussagen der Lehrkräfte, die Grundlagen benennen, die es Lernenden ermöglichen, in einen Dialog zu treten. Im Sample lassen sich solche Grundlagen auf allen vier Ebenen rekonstruieren.

Gelingensbedingungen für einen Dialog auf der individuellen Ebene

Auf der individuellen Ebene ist in den Augen der Befragten ein Dialog im Religionsunterricht dann möglich, wenn die Aspekte „Wissen“, „Anschlussfähigkeit“, „Dialogbereitschaft“ und „Konsensfähigkeit“ gegeben sind.

Wie bereits bei Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel erachten die Befragten das Wissen als einen wesentlichen Faktor dafür, dass ein respektvolles Gespräch über verschiedene religiöse Positionen und Standpunkte geführt werden kann. Konkret berichten Lehrpersonen in den Interviews davon, dass sie zunächst religionskundliches Wissen aufbauen, um dann in den Dialog zu treten. Die Kenntnis einschlägiger Sachverhalte kann somit als Voraussetzung für Dialogfähigkeit eingestuft werden. Die folgende Passage, die bereits oben unter dem Aspekt der Perspektivenidentifikation analysiert wurde, ist hierfür charakteristisch.

„Also sie haben keine Berührungspunkte, weil letztendlich ist das ja die alltägliche Situation in einer Klassengemeinschaft, dass es unterschiedliche Kulturen gibt. Was das Wissen anbetrifft, da merke ich, das muss sowohl auf muslimischer Seite, als auch auf christlicher Seite erst erarbeitet werden. Also wir haben unsere Zusammenarbeit in Klasse 5 mit dieser jetzigen Klasse 7 gestartet, also vor drei Jahren. Und da haben

wir zum Beispiel eine gemeinsame Stunde Bibel/Koran im Vergleich gemacht und es war klar, dass mein muslimischer Kollege erst mal mit seinen Schülern erarbeitet: Was ist der Koran? und ich mit meinen Schülern: Was ist die Bibel? Und dann konnte Dialog stattfinden.“ (TUE_014_maxqda, Pos. 52).

Wie oben gesehen, geht es im Segment um die Erarbeitung religionspezifischen Wissens zum Koran bzw. zur Bibel in religiös homogenen Gruppen. Die für die vorliegende Kategorie entscheidende Aussage bildet der letzte Satz des Segments. Er qualifiziert diesen Wissensaufbau als Voraussetzung des angestrebten Dialogs. Weiterhin zeigt dieses Segment deutlich, dass es in den Augen der Lehrperson ausschließlich das Wissensdefizit ist, das einen Dialog verhindert, denn atmosphärisch scheint es in der Lerngruppe zu stimmen („keine Berührungspunkte“).

Ferner wird in den Interviews deutlich, dass gerade in religiös heterogenen Lerngruppen fruchtbare Dialoge vor allem dann stattfinden, wenn sie allen Beteiligten einen stimmigen Zugang bieten. Das Thema des Dialogs muss so gestaltet sein, dass sich Schülerinnen und Schüler verschiedener Hintergründe darin wiederfinden können. fällt auf, dass religiöse Vielfalt in diesem Aspekt fast ausschließlich über die Religionszugehörigkeit entfaltet wird. Nur in einem Fall wird Anschlussfähigkeit anhand der unterschiedlichen Zustimmung zu Religion in der Lerngruppe rekonstruiert. Die folgende Passage steht exemplarisch für einen thematischen Zugang zu Anschlussfähigkeit, weil sie reflektiert, wie man ein konkretes Thema so in den Unterricht einspielen kann, dass auch nicht-christliche Schülerinnen und Schüler einen Zugang zu ihm finden können.

„Und ich lese regelmäßig in der Weihnachtsstunde die Weihnachtsgeschichte im Koran statt in der Bibel, weil das natürlich die christlichen Schüler ein bisschen herausfordert, noch mal das abzugleichen mit dem, was sie in Erinnerung haben. Aber die muslimischen Schüler haben so auch die Möglichkeit anzudocken. Und also das war sicher so eine Situation, wo ganz deutlich wurde, wo die noch einmal Gelegenheit hatten, ihre Sichtweise einzubringen. Und die haben es auch dankbar angenommen und kamen noch einmal miteinander ins Gespräch über Dinge, ja, im Verhältnis zur Religion und so.“ (TUE_007_maxqda, Pos. 3).

Anlässlich des Themas „Weihnachten“ berichtet die Lehrperson, dass sie regelmäßig die „Weihnachtsgeschichte im Koran“ vorliest. Dieser didaktische Kniff wird explizit damit begründet, dass so auch die muslimischen Schülerinnen und Schüler angesprochen werden, während die christlichen Jugendlichen durch die Varianz des Gewohnten „herausgefordert“ werden. Gemäß Aussage der Lehrkraft tritt der erwartete Effekt tatsächlich ein, denn die Lernenden „kamen [...] miteinander ins Gespräch“.

Weiterhin müssen die Schülerinnen und Schüler in den Augen der Lehrpersonen bereit sein, einen Dialog zu führen. Auf den ersten Blick mag der Aspekt „Dialogbereitschaft“ redundant wirken, geht es doch um das Gelingen

von Gesprächen im Religionsunterricht. Faktisch steht diese Kategorie jedoch für Haltungen der Schülerinnen und Schüler, die in den Augen der Lehrpersonen ein solches Gespräch stimulieren. Konkret sind das der Beitrag von persönlichen Erfahrungen zum Thema, ein in Nachfragen geäußertes Interesse am Gegenüber, eine Offenheit für Argumente und die Fähigkeit zu argumentieren. Die folgenden Beispiele sind exemplarisch für diesen Aspekt.

„Ich erinnere mich, einer hat zum Beispiel von seinem Onkel berichtet, der homosexuell ist und dass das nichts Schlimmes ist und so, von eigenen Erfahrungen darüber berichtet, wie das ist. Und dann haben wir darüber diskutiert, warum das eigentlich so ist. Also eigentlich haben sie miteinander gesprochen und sich die Positionen angehört oder ausgetauscht.“ (SIE_002_maxqda, Pos. 51).

„Oder es kommen auch manchmal so Fragen auf. Ich glaube, das war auch jetzt eben, als wir das Thema ‚Islam‘ gehabt haben, und da war auf einmal die Frage mit Jesus: ‚Ja, wer ist der, was ist der Jesus eigentlich?‘, hat die muslimische Schülerin die christlichen gefragt, ‚ja, ihr glaubt doch, dass Jesus was anderes ist als ein Prophet. Der muss doch irgendwie was Besonderes sein bei euch.‘ Und das ist eigentlich gewinnbringend, finde ich, wenn solche Fragen nicht von mir eingebracht werden müssen, sondern von den Schülern selber kommen. Und dann hat das eine größere Relevanz und dann wird einfach direkt nachgefragt von den Mitschülerinnen.“ (TUE_009_maxqda, Pos. 97).

„Also das, schwierig. Also so eine, es gibt da leider keine eindeutige Antwort, dass man da sagen kann: ‚Das ist die, das ist das Rezept.‘ Eine Schülerin hat argumentiert, jetzt im Nachgang kommt mir das wieder, die hat dann gemeint: ‚Ja wenn der Schüler da so argumentiert, dass, also dass das Judentum selbst an der Shoa, selbst an seinem Leid Schuld ist, dann müsste man ja auch Hitler praktisch als ‚göttlichen Boten‘, in Anführungszeichen, sehen, der im Prinzip dann in Gottes Auftrag gehandelt hat.‘ Das kam von einer Schülerin. Ich war erst einmal perplex. Derjenige, der diese These aufgestellt hatte, der war dann im Prinzip auch mit seinem Latein am Ende. Also das war, genau, das war so ein Schlüsselerlebnis. Kommt mir gerade wieder, wenn ich darüber nachdenke. Da habe ich gedacht: ‚Wow, also das ist schon sehr scharfsinnig argumentiert.‘ Damit war die Diskussion da am Ende, aber die Bibelauslegesituation, die blieb dann weiter im Raum noch stehen.“ (TUE_005_maxqda, Pos. 16).

In allen drei Beispielen finden sich Schülerinnen und Schüler, die willig sind, in ein Gespräch einzutreten und dies durch entsprechende Aktivitäten belegen. Der erste Ausschnitt ist eingebettet in eine längere Sequenz, die von Erfahrungen mit freikirchlichen Positionen berichtet. Der beschriebene Schüler erzählt freiwillig von seinen persönlichen Erfahrungen mit der Homosexualität seines Onkels. Dieser Beitrag regt die Lerngruppe zur Diskussion an, wobei der Stimulus so groß gewesen zu sein scheint, dass es kaum noch der Moderation durch die Lehrperson bedurft hat. Im zweiten Segment führt das Interesse einer muslimischen Schülerin an der Bedeutung Jesu Christi zu Rückfragen zum Thema. Damit initiiert sie einen Dialog über Jesus Christus im Islam und Christentum. Das letzte Beispiel verdeutlicht eine Unterrichtssituation, in der eine Lernende den Beitrag

eines Mitschülers aufgreift und argumentativ so weiterdenkt, dass deutlich wird, welch krude Position ihr Mitschüler vertritt. Die drei Beispiele repräsentieren die Bereitschaft zum Dialog entlang verschiedener Facetten (Teilen persönlicher Erfahrungen, Interesse, Argumentationsfähigkeit), haben aber gemeinsam, dass Lernenden aus eigenem Antrieb das Gespräch suchen.

Schließlich sprechen einige Lehrpersonen die Konsensfähigkeit als Gelin-
gungsbedingung eines Dialogs auf individueller Ebene an, d. h. auf das Vermögen der Schülerinnen und Schüler, trotz unterschiedlicher Perspektiven ein Thema weiterzudenken und gemeinsam Lösungen oder Ergebnisse zu erarbeiten.

„Also das war schon sehr lebhaft, weil wir wirklich unterschiedliche Ansichten hatten, sowohl unterhalb der Schüler als auch die Besucher haben auch unterschiedliche Ansichten gehabt. Wir haben nachher nach Lösungsmöglichkeiten gesucht oder zum Ende der Diskussion und da sind wir uns doch dann einig geworden, was man tun kann, damit das Leben so für Muslime in Deutschland einfacher oder besser wird, was man da tun kann. Ja.“ (SIE_002_maxqda, Pos. 10).

„Also, dass die eigentlich losgelöst voneinander stehen bleiben? Naja, ich glaube schon, dass die miteinander ins Gespräch kommen über ihre Positionen und sich da auch austauschen. Aber sie sind sehr sensibel, gerade im Bereich Religion, also erst einmal um den anderen nicht eine Wahrheit abzusprechen, die sie für sich gefunden haben, und nicht ihre Position auch für die eine Wahrheit über die andere zu stellen. Also da merke ich schon, dass Schüler und Schülerinnen auch sensibel sind und da gut mit umgehen und auch, je nachdem, nicht gleich urteilen: ‚Das ist richtig und falsch.‘, weil das einfach bei vielen Aussagen von, jetzt im geisteswissenschaftlichen Bereich, nicht gemacht werden kann.“ (TUE_009_maxqda, Pos. 68).

Eine solche Konsensfähigkeit zeigt sich im ersten Beispiel im Dialog mit externen muslimischen Gesprächspartnern über das Leben von Muslimen und Musliminnen in Deutschland, das bereits oben als eine Strategie der Perspektivenkoordination analysiert wurde. Die Grundlage dieser Koordination ist die Bereitschaft der Beteiligten, trotz ihrer unterschiedlichen Ansichten nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Ohne diese Bereitschaft wäre ein einvernehmliches Ende des Gesprächs nicht möglich gewesen. Im zweiten Beispiel geht es um die Sensibilität im Umgang mit Religion und die Fähigkeit, die eigene religiöse Wahrheit nicht gegen die Wahrheit einer anderen Person auszuspielen. Hier liegt die Fähigkeit zum Konsens somit darin, den eigenen Wahrheitsanspruch zu relativieren.

Dialogfähigkeit auf der sozio-kulturellen Ebene

In den Interviews wird nahezu durchgehend festgestellt, dass die religiöse Vielfalt in der Lerngruppe den Unterricht bereichert, weil sie aus sich heraus viel Gesprächs potenzial entfaltet. Damit ist die sozio-kulturelle Ebene von Dialog-

fähigkeit angesprochen. Die folgenden Passagen bringen diese Einschätzung auf den Punkt.

„Also ich finde persönlich, dass ich diese religiöse Heterogenität in meiner Klasse oder meinen Klassen sehr positiv sehe, weil sie auch ein Stück weit Diskussionen initiiert, weil (...) diese Vielfalt letztendlich auch die Schüler und Schülerinnen miteinander ins Gespräch bringt, würde ich sogar sagen.“ (TUE_009_maxqda, Pos. 91).

„Und als die anderen von ihren Gottesbildern erzählten, da hat er dann ganz aufmerksam zugehört und sehr viele kluge Fragen aus dem Blickwinkel des Atheisten zurückgestellt, die die anderen wiederum zum Nachdenken gebracht haben. Zum Beispiel hinsichtlich der Reife eines Gottesbildes: Wenn ein Schüler sagt, so kurz vor dem Abi stehend, dass er sich Gott doch immer noch gerne vorstellt als Mann mit Bart, weil das für ihn was Tröstliches hat; da wollte der atheistiche Schüler dann schon genau wissen, ob er sich jetzt wirklich vorstellt, dass Gott ein Mann mit Bart ist oder ob er nur dieses Bild braucht. Und da sind wir doch wirklich auch in ganz interessante Gespräche gekommen, die wir wahrscheinlich nicht gehabt hätten, wenn wir lauter ähnlich gläubige Schüler in der Klasse gehabt hätten.“ (TUE_006_maxqda, Pos. 5).

Im ersten Beispiel wird die stimulierende Wirkung religiöser Vielfalt in der Lerngruppe kurz und prägnant zur Sprache gebracht. Dieses Beispiel spricht für sich selbst. Im zweiten Beispiel provoziert der Kontrast zwischen einer atheistiche Position und einem als kindlich eingestuften Glauben „interessante Gespräche“. Bemerkenswert ist diese Passage vor allem deshalb, weil besagter Kontrast eigentlich ein starkes Konflikt potenzial enthält, schließlich will niemand eines kindlichen Glaubens bezichtigt werden. In der Lerngruppe scheint sich jedoch eine sachliche Auseinandersetzung ergeben zu haben. Woran das im Detail gelegen hat, kann aufgrund der Erzählung nicht rekonstruiert werden. Sie ist für besagten Aspekt aber einschlägig, weil die Lehrperson zum Abschluss der Passage explizit anspricht, dass sie davon ausgeht, dass ein vergleichbares Gespräch in einer religiös homogenen Gruppe nicht zu Stande gekommen wäre.

Dialogfähigkeit auf der Ebene des Lehrkraftverhaltens

In den Überlegungen, was angesichts religiöser Vielfalt einen Dialog stimulieren könnte, werden immer wieder auch die Rolle der Lehrperson und deren didaktische Möglichkeiten, einen Dialog zu initiieren, angesprochen. Dabei wird deutlich, dass viele Befragte das in dieser Arbeit verwendete Konzept teilen, dass es sich beim Dialog nicht nur um ein Gespräch im technischen Sinn handelt, sondern auch um eine Begegnung prinzipiell gleichwürdiger und gleichberechtigter Partner. Das folgende Beispiel bringt diese Überzeugung exemplarisch zum Ausdruck.

„Und das zweite ist eben, und da hängt das ja eben damit zusammen, dass man eben mit diesen anderen Religionen hier einen Weg findet, in dieser pluralistischen, multikulturellen Gesellschaft eine Möglichkeit zu finden, über die Unterschiede zu sprechen, allein deshalb müssen die Unterschiede auch klar sein, das ist ganz klar, also da bin ich fest davon überzeugt, dass man die Unterschiede auch klar machen muss. Und dass dann eben das Gespräch das Entscheidende ist, wie man miteinander umgeht, dass man sich da entsprechend gegenseitig die Freiheiten lässt. Vielleicht auch vom einen oder anderen etwas lernt über den eigenen Glauben, dadurch dass das man beim anderen irgendetwas versteht, vom eigenen Glauben wieder mehr versteht und dass sich auf diese Art und Weise vielleicht sogar die Religion an sich erneuert. Also ohne, dass es irgendwie so ein Klumpen oder ein Gemisch wird, sondern dass es eine ganz neue Sicht auf Religion vielleicht gibt, ja, also über die Aufklärung hinaus, sage ich einmal.“ (TUE_001_maxqda, Pos. 88).

Die Passage beginnt mit der Überlegung, dass ein angemessener Umgang mit religiöser Vielfalt die Unterschiede zwischen den Religionen nicht verschweigt. Das ist für die Lehrperson „ganz klar“. Der Modus dieses Umgangs ist das Gespräch, wobei ein solches Gespräch für die Lehrperson an klare Bedingungen gebunden ist: Zum einen an die Toleranz, sein Gegenüber als eigenständige Person mit eigener Position ernst zu nehmen („sich da entsprechend gegenseitig die Freiheiten lässt“), zum anderen die Offenheit, dem Gegenüber zuzuhören und im besten Fall von diesem zu lernen („dass man beim anderen irgendetwas versteht“). Ein solches Gespräch ebnet Unterschiede nicht ein („ohne, dass es [...] ein Klumpen oder ein Gemisch wird“). Es geht der Lehrkraft somit nicht einfach um eine Unterhaltung, sondern um die respektvolle Begegnung zweier Menschen mit eigener Überzeugung und Haltung im Austausch über diese.

Idealerweise findet ein solches Gespräch zwischen den Schülerinnen und Schülern statt, ohne dass die Lehrperson zu stark eingreifen muss. Es geht in ihm um die Lernenden in ihrer jeweiligen Lebens- und Glaubenslage.

„Also ich versuche praktisch, dass die, ja genau, das ist auch so ein Anliegen, dass die in ihren Unterschiedlichkeiten sichtbar werden können, damit sie sich auch gegenseitig an der Stelle zu Ansprechpartnerinnen werden können und das nicht eben von mir als Lehrerin abhängt, sondern dass eben da die Schülerinnen sich haben.“ (TUE_011_maxqda, Pos. 73).

Wiederum ist es für die Lehrperson ein Anliegen, dass die Schülerinnen und Schüler „in ihren Unterschiedlichkeiten sichtbar werden können“. Der Kern des Segments liegt aber in der imaginierten Beziehungskonstellation: Die Lernenden werden „gegenseitig [...] zu Ansprechpartnerinnen“ und die Lehrperson zieht sich selbst aus dem Geschehen weitgehend zurück. Es geht der Lehrkraft um einen Dialog auf Augenhöhe, in dem jeder Gesprächspartner die eigene religiöse Position selbst vertreten kann, ohne Angst zu haben, von der Gegenseite unfair behandelt oder kommentiert zu werden.

Allerdings sind sich die Befragten bewusst, dass sich dieses Ideal nur selten im Religionsunterricht einstellt. Öfter muss der Dialog aktiv durch die Lehrpersonen stimuliert werden. Zwei einschlägige Strategien werden von den Lehrpersonen in den Interviews zur Sprache gebracht, ohne dass damit das Spektrum möglicher Lehreraktivitäten in den Subjektiven Theorien der Befragten notwendig vollständig abgebildet ist. Die erste Strategie ist die aktive Nachfrage:

„[lacht] Gute Frage. Also wie mache ich das methodisch? Methodisch mache ich es wirklich immer wieder durch die Beförderung des Dialogs. Also immer wieder wird gefragt: ‚Ist das das Einzige, was man, wie man das sehen kann, oder ist das, könnte man das auch anders sehen?‘“ (TUE_004_maxqda, Pos. 52).

Die Lehrkraft weist in dieser Passage die Nachfrage als explizite Strategie der „Beförderung des Dialogs“ aus. Dabei fällt auf, dass sie eine Frage formuliert, die zum einen den Horizont der Diskussion öffnet, ohne eine Antwort zu suggerieren. Es handelt sich bei der vorgeschlagenen Strategie nicht um ein lenkendes Vorgehen, was dem Anspruch des echten Dialogs im Sinn der ersten Passage dieses Abschnitts entspricht.

Neben der offenen Nachfrage wird noch das Einbringen von Wissen in den Dialog als stimulierende Strategie einer Lehrkraft genannt. Der folgende Ausschnitt bringt diese Strategie zum Ausdruck.

„Und das ist unsere Aufgabe in Klasse 11; dass wir sie quasi auf einen, ja auf das gleiche Niveau bringen. Dann muss man sie halt wirklich in Diskussionen bringen. Die diskutieren dann gegenseitig, also miteinander. Meine Aufgabe in diesen Klassen ist es wirklich, da die Wissenschaftlichkeit reinzubringen.“ (TUE_004_maxqda, Pos. 74).

Es handelt sich um eine Passage, die oben bereits unter der Kategorie „Standpunkt ausbilden“ herangezogen wurde und damit abermals zeigt, wie eng die Dialogfähigkeit in den Augen der Lehrpersonen mit der Standpunktfähigkeit (und dem Perspektivenwechsel) verbunden ist. In der porträtierten Passage wird eine klare Aufgabenverteilung dargestellt: Die Schülerinnen und Schüler diskutieren untereinander, was der Konstellation des oben skizzierten Ideals eines Dialogs unter den Befragten entspricht. Die Lehrperson schreibt sich hierbei keinerlei moderierende oder gar mitdiskutierende Aufgabe zu. Sie sieht ihre Aufgabe darin, den für den Dialog notwendigen Wissensstand zur Verfügung zu stellen („auf das gleiche Niveau bringen“), was in der Logik der Passage im Vorfeld des Gesprächs stattfindet. Demnach würde die Sachkenntnis einen echten Dialog stimulieren. Der Verweis auf die Zuständigkeit der Lehrperson für „Wissenschaftlichkeit“ im letzten Satz des O-Tons kann als wiederholende Bestätigung dieser Aufgabe gelesen werden, oder aber auch als begleitende Aufgabe während des Gesprächs. In beiden Fällen betont die Lehrkraft abermals

die Bedeutung des Wissens, das bereits oben als Voraussetzung eines Dialogs genannt wurde.

In der Regel erachten die Befragten eine gute Atmosphäre in der Lerngruppe als Ergebnis eigener Bemühungen, denn es gehört für sie zu den grundlegenden Prinzipien des Religionsunterrichts, dass in diesem Fach eine gute Gesprächsatmosphäre herrscht.

„Also da haben wir vorher darüber gesprochen miteinander, weil ich gesagt habe: ‚Ich möchte, dass das möglich ist, dass sich jeder äußert.‘ Dann haben wir da miteinander überlegt, wie das gehen kann, und die Gesprächsregeln waren sichtbar für alle. Wer sich nicht an die Gesprächsregeln hielt, der musste eben die Diskussionsrunde sowieso verlassen. Und wenn es dann Zurufe, Zwischenrufe gegeben hätte, dann hätte ich noch zu härteren Sanktionen greifen müssen. Gab es aber nicht.“ (TUE_006_maxqda, Pos. 51).

Im Segment stößt die Lehrperson ein Gespräch darüber an, was zu tun sei, dass sich alle in der Lerngruppe trauen, sich im Unterricht zu äußern. In der Folge hat sich die Lerngruppe „Gesprächsregeln“ gegeben, die offensichtlich von der Lehrperson konsequent

Dialogfähigkeit auf der Ebene des unterrichtlichen Settings

Schließlich finden sich Passagen in den Interviews, die eine vertrauensvolle Atmosphäre in der Lerngruppe als Bedingung dafür nennen, dass die Schülerinnen und Schüler bereit sind, in einen Dialog einzusteigen. Es handelt sich damit um den Aspekt „safe space“.

In den Interviews finden sich immer wieder Beschreibungen eines „safe spaces“, wenn es darum geht, wie angesichts religiöser Vielfalt ein Dialog über unterschiedliche Positionen möglich ist. Die folgenden Beispiele sind hierfür einschlägig.

„Sie haben das diskutiert, also sie war ja in der Klasse sehr anerkannt, also, dass sie da jetzt keine Orchideenhaltung hatte oder so, aber die anderen haben das schon auch besprochen mit ihr und haben ihre Sichtweise dargelegt. Das war aber auch ein sehr offener Kurs tatsächlich. Meistens in der Klasse Dreizehn, weil man sie solange hat und oft habe ich sie ja schon vier, fünf Jahre am Stück mitunter. Dann hat man so eine Atmosphäre, in der man sich so etwas auch einmal an den Kopf knallen kann. Und das funktioniert eigentlich gut.“ (SIE_010_maxqda, Pos. 19).

„Und die anderen haben da, natürlich kommen da einfach von Seiten, von der einen Seite immer so ein paar Witzchen und so ein paar Stöße, aber das wird dann auch durch die anderen wirklich ganz schnell reguliert. Also wenn wirklich dann jemand echt etwas Unpassendes sagt und: ‚Alter, sag mal, wieso seid ihr überhaupt weggegangen, dann wäre dein Bruder noch am Leben?‘, da waren dann sofort die anderen da und haben gesagt: ‚Wie kannst du so etwas sagen, bist du total bescheuert?‘ Also das geht dann so auf dieser Ebene, aber tatsächlich ist das dann wirklich die Klasse wirk-

lich so ein bisschen ein Schutzraum. Also die geben sich gegenseitig schon Schutz und das merken die schon, wenn sich jemand öffnet.“ (TUE_004_maxqda, Pos. 36).

Im ersten Interviewausschnitt zeigen sich zwei Facetten, die einen „safe space“ kennzeichnen: Die Offenheit des Kurses gegenüber unterschiedlichen Standpunkten sowie die vertrauensvolle Atmosphäre, die den Austausch über diese Standpunkte ermöglicht. Für die Lehrperson ist diese Atmosphäre ein Produkt einer gemeinsamen Geschichte der Lerngruppe über mehrere Schuljahre hinweg. In dieser Zeit lernen sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig kennen und einschätzen. Auch die Schülerin mit einer dezidiert religiösen Haltung gilt als „in der Klasse sehr anerkannt“ und kann deshalb auch „ihre Sichtweise“ darlegen, obwohl sie offensichtlich stark kontrovers zur Haltung anderer Schülerinnen und Schüler war. Beim „safe space“ handelt es sich somit nicht um eine Atmosphäre, die sich von selbst eingestellt hat. Das Beispiel adressiert somit die Ebene des unterrichtlichen Settings. Das gilt auf für das zweite Beispiel, das zeigt, wie sich eine Lerngruppe selbst so organisiert und moderiert, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre im Unterricht vorherrscht.

Gründe für das Scheitern von Dialogfähigkeit

Neben Gelingensbedingungen sprechen die Befragten auch Gründe an, die einen Dialog in der Lerngruppe hemmen. Insgesamt lassen sich im Material fünf Aspekte rekonstruieren, nämlich „Desinteresse“, „Verweigerung“, „Beharrung auf dem eigenen Standpunkt“, „Fundamentalistische Haltung“ und „Angst“. Sie können sämtlich der individuellen Ebene zugeordnet werden und werden im Folgenden beschrieben.

Immer wieder berichten die Lehrpersonen im Zusammenhang mit Dialogfähigkeit von einem Desinteresse der Schülerinnen und Schüler, wenn es um religiöse Themen geht. Die folgende Textpassage ist hier besonders instruktiv, weil sie verschiedene Konstellationen durchspielt, wie ein solches Desinteresse in Sprachlosigkeit mündet.

„Aber manchmal gibt es ja so... Ich habe schon den Eindruck, die Schüler sind sprachloser geworden, was das angeht. Aber gar nicht so aus dem, gar nicht so, weil man in den Konflikt nicht reingehen will und darüber diskutieren will, sondern weil es für viele keine Rolle mehr spielt. Also da gibt es die, wie ich es immer versuche zu skizzieren, es gibt die Traditionellen, aber das ist eine private Geschichte. Es geht nicht um Mission. Und es gibt auch nicht mehr so viele wie früher. Vielleicht noch die engagierten KJGler und Ministranten, die erzählen von ihrer 72-Stunden-Aktion. Aber es geht um andere Themen in dem Miteinander von denen. Glaube ist ein Randthema. Und dann funktioniert das auch nicht im Unterricht. Wir diskutieren natürlich und das kommt schon zur Sprache. Aber so dieses leidenschaftliche Diskutieren, das Auseinandersetzen mit dem Glauben des anderen usw., das, da ist eine gewisse Sprachlosigkeit einfach auch da bei den Schülern. Es ist mehr so eine Privatsache

oder ich habe gar keinen Zugang dazu. Die gibt es ja auch. Also es ist schwieriger. Die Ebenen sind schwieriger. Die sind unterschiedlicher. Und da miteinander ins Gespräch zu kommen, ist schwieriger. Das geht bei so ethisch-politischen Geschichten einfacher.“ (TUE_010_maxqda, Pos. 50).

Die Lehrkraft nimmt eine „Sprachlosigkeit“ der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Thema „Glaube“ wahr, welche sie bei ethisch-politischen Themen so nicht erlebt. Es werden insgesamt drei Gründe angeführt, warum dem so ist. Erstens hat Religion in den Augen der Lehrperson für viele Jugendliche generell keine Bedeutung mehr. Zweitens äußern sich viele derjenigen, die noch religiös gebunden sind („Traditionellen“) kaum, weil Religion für sie Privatsache ist. Und dritten spielt Religion in den Gesprächen der Jugendlichen untereinander keine Rolle mehr, sodass man auch keine Sprache für ein Religion und Glaube entwickelt. Gespiegelt wird dieser eher distanzierte Zugang der Schülerinnen und Schüler zu Religion auch in der Beobachtung, dass die Lehrperson das „leidenschaftliche Diskutieren“ vermisst, sofern sich im Unterricht mal ein Gespräch über Religion ergibt. Insgesamt erscheint somit das Desinteresse vieler Schülerinnen und Schüler Religion gegenüber als hemmender Faktor für einen Dialog im Religionsunterricht.

Weiterhin erzählen einige Befragte von Fällen, in denen ein Dialog nicht zustande kommt, weil sich die Schülerinnen und Schüler entsprechenden Gesprächsangeboten verweigern. In den einschlägigen Ausschnitten werden unterschiedliche Strategien und Ursachen dieser Verweigerung sichtbar, wie die folgenden Beispiele zeigen.

„Und da bin ich so eingestiegen, nach dem Motto: Sagt mal, was ihr von Religion haltet, wenn Ihr wollt, wenn Ihr es nicht sagen wollt, dann lasst es bitte bleiben. [...] Einige haben das dann so ganz abgelehnt, da jetzt etwas zu sagen. Ja, diese Flüchtlinge, die Moslems sind, die waren da auch sehr, teilweise auch sehr ablehnend und wollten da gar nichts sagen. Also das war teilweise schon ein bisschen, ja, fast schon irritierend, dass dem dann eher so mit Ablehnung begegnet wurde. Oder dann so: Ja, ich war mal bei der Erstkommunion, aber Firmung habe ich nicht gemacht. Oder: Bei der Konfirmation war ich nicht.“ (TUE_005_maxqda, Pos. 46).

„Also, wie gesagt, das ist, wenn ich es anleite, ja. Da machen sie das. Dann diskutieren sie auch in ihren Gruppen. Ich bin ja bei den Gruppen nicht immer dabei, was sie gerade so diskutieren. Vor allem wenn der Lehrer kommt, dann sind sie immer sehr brav plötzlich, weil, ich glaube, dann doch irgendwie Hemmungen da sind, ihre eigene Position zu vertreten. [...] Ich glaube, da fällt es den Muslimen tatsächlich leichter.“ (SIE_001_maxqda, Pos. 85).

Im ersten Beispiel berichtet die Lehrperson von einem sehr offenen Einstieg in den Religionsunterricht, bei dem sie allgemeine Erfahrungen mit Religion zur Sprache bringen will. Objektiv betrachtet handelt es sich hierbei um einen niederschweligen Gesprächseinstieg, auch wenn Religion in der Regel als Privatsa-

che gilt und die Passage keine Informationen über den unterrichtlichen Kontext enthält. Einige Jugendliche reagieren auch im Sinn der Fragestellung, was für den hier zu rekonstruierenden Aspekt jedoch ohne Belang ist und deshalb in der obigen Passage ausgeblendet wurde. Andere haben sich dem Gespräch ganz verweigert und keine Antwort gegeben („wollten da gar nichts sagen“). Die Lehrperson interpretiert dieses Verhalten als „Ablehnung“, die sie persönlich irritiert. Neben der Antwortverweigerung wird in den letzten beiden Sätzen der Passage eine zweite Strategie sichtbar, ein Gespräch zu verweigern: Man erklärt sich aus Sachgründen als nicht von der Fragestellung betroffen, sodass man auch nicht im Sinn der Fragestellung antworten muss. Das zweite Beispiel beginnt mit einer Erfolgsmeldung, denn die Schülerinnen und Schüler befolgen die Aufforderung der Lehrperson, einen Sachverhalt in Gruppen zu diskutieren. Allerdings scheint dieses Gespräch zu verebben, sobald sich die Lehrperson einer Gruppe nähert. Die befragte Lehrkraft erklärt diese Zurückhaltung mit „Hemmungen [...], ihre eigene Position zu vertreten“. Es wird somit eine mangelnde Standpunktfähigkeit aus psychologischen Gründen diagnostiziert, die einen Dialog verhindern bzw. hemmen. Wiederum zeigt sich der enge Zusammenhang der Kompetenzen Dialogfähigkeit und Standpunktfähigkeit. Im konkreten Fall differenziert die Lehrkraft nochmals entlang der Religionszugehörigkeit, denn sie erlebt nicht-muslimische Schülerinnen und Schüler im Zweifel als gehemmter als muslimische. Warum das so ist, wird nicht weiter ausgeführt.

Ferner finden sich einige Passagen in den Interviews, in denen zwar ein Gespräch unter den Schülerinnen und Schülern stattgefunden hat, dieses Gespräch aber als erfolglos eingestuft wird, weil die Lernenden trotz des Austauschs auf ihren Positionen bestanden haben. Es kommt in diesen Passagen nicht zu einer Perspektivenübernahme, die sich in irgendeiner Art und Weise auf die eigene Haltung auswirkt, was wiederum in den Augen der Befragten einen Dialog behindert. In den einschlägigen Passagen wird hierfür von den Lehrpersonen oft der Begriff „Konsens“ verwendet, was als impliziter Hinweis gelesen werden kann, dass viele der Befragten das Ideal eines Dialogs vertreten, der in eine gemeinsame Lösung oder Haltung mündet. Es liegt auf der Hand, dass der Konsens kein notwendiges Ziel eines echten Dialogs im obigen Sinn darstellt. Wer aber so einem Ideal anhängt, wird einen Dialog, der nicht in einem Konsens endet, als misslungen einstufen und das Beharren der Schülerinnen und Schüler auf ihren eigenen Standpunkten als Dialoghemmnis begreifen. Bei einigen Lehrpersonen im Sample ist das der Fall, wie das folgende Beispiel exemplarisch zeigt.

„Es ist also gar nicht so einfach. Es ist ein Erzählen von, ein Auseinandersetzen mit dem Bild vom anderen, aber da gibt es keinen Konsens dann in der Situation. Was da dann die Schüler mitnehmen und wie das weiterarbeitet, das ist eine Geschichte, die ja im Unterricht auch nicht immer so deutlich wird. Das sind zwei unterschiedliche Ebenen, die da aufeinanderprallen und... Also das ist eher nicht so, dass da dann

direkt was aufbricht. Also bei denen mit dem traditionellen Bild. Vielleicht nehmen die was mit. Die gehen schon in einen Dialog, aber der ist schwierig eher aus meiner Beobachtung her. Da sind die Aufgeklärten, die das schon durchdacht haben und alles, und da sind andere, die kommen da mit einer gewissen Naivität. Und da ist auch eine Sprachlosigkeit oft auch da. Das sind zwei unterschiedliche Ebenen, die da aufeinanderprallen.“ (TUE_010_maxqda, Pos. 45).

Hier geht es um einen Dialog („Auseinandersetzung mit dem Bild vom Anderen“), der nicht in ein gemeinsames Ergebnis mündet („keinen Konsens“). Geht man ins Detail, konstruiert die Lehrperson zwei Gruppen – die Traditionellen („mit traditionellem Bild“) und die „Aufgeklärten“ –, die sich gegenüber stehen. Beide Gruppen werden bewertet, denn die Traditionellen assoziiert die Lehrperson mit „Naivität“ und die Aufgeklärten mit Reflektiertheit („die das schon durchdacht haben“). In der Folge stellt sich die Frage, ob es der Lehrperson tatsächlich um einen respektvollen Dialog im obigen Sinn geht, denn es dürfte sehr wahrscheinlich sein, dass sie von den Traditionellen erwartet, ihren Standpunkt zu verändern, und nicht von den Aufgeklärten. Dessen ungeachtet zeigt sich in dieser Passage die Grundstruktur der rekonstruierten Kategorie: Es findet ein Austausch statt, der nicht in einer gemeinsamen Position endet und das Beharren auf dem eigenen Standpunkt wird als Hemmnis für einen gelingenden Dialog betrachtet.

Ein zum Aspekt des Beharens strukturell ähnlicher Aspekt ist eine fundamentalistische. Immer wieder kommen die Lehrpersonen solche Positionen zu sprechen, die es verhindern, dass ein Dialog auf Augenhöhe und eine Konsensfindung stattfinden können. Unter fundamentalistischen Haltungen werden im Sample beispielsweise das freikirchliche, wortwörtliche Bibelverständnis gefasst oder sehr konservative, muslimische Positionen beschrieben. Die Positionen hemmen und hindern den Dialog. Oft gehen entsprechende Äußerungen auf das religiöse Umfeld der betroffenen Schülerinnen und Schüler ein, implizieren somit auch eine sozio-kulturelle Dimension.

„Also es kommt immer so ein bisschen drauf an. Es gibt immer auch eine sehr konservative Moscheegemeinde in der Nähe. Wenn wir da Schüler haben, dann ist es manchmal auch relativ schwierig, in ein konstruktives Gespräch zu kommen, weil die halt einfach ganz nah, vorsichtig gesagt, ganz nah an salafistischen Positionen auch sind. Und da ist es dann einfach oft auch schwierig.“ (TUE_006_maxqda, Pos. 94).

„Also meistens recht neutral, weil sie nicht auch vor die Flinte geraten wollen, bis genervt. Also es kommt immer ein bisschen darauf an, welcher Schüler aus diesem rechten Spektrum gerade so das Heft in der Hand hat. Manche von denen werden nicht ernst genommen. Deswegen wird auch mal gesagt, er soll jetzt mal die Sache sein lassen mit den Anschuldigungen und Verdächtigungen. Andere argumentieren schärfer und vor denen hat man eher Respekt und hält sich eher zurück und steigt dann wieder ein, wenn das politisch gefärbte Thema vorbei ist.“ (TUE_007_maxqda, Pos. 53).

Die erste Passage geht auf Schülerinnen und Schüler ein, die eng in eine Moscheegemeinde integriert sind, die als „konservativ“ mit einer Tendenz zu „salfastischen Positionen“ wahrgenommen wird. Diese religiöse Verortung macht es schwierig, ein „konstruktives Gespräch“ zu führen. Aus dem Kontext der Passage lässt sich schließen, dass ein konstruktives Gespräch durch die Offenheit und den Respekt anderen Positionen gegenüber gekennzeichnet ist. Ein solches Gespräch ist mit besagten Schülerinnen und Schülern nicht möglich, weil ihre fundamentalistische Haltung keine anderen Positionen akzeptiert. Die zweite Passage belegt, dass es nicht notwendig ein religiöser Fundamentalismus sein muss, der den Dialog im Religionsunterricht verhindert. Hier werden Einstellungen aus dem „rechten Spektrum“ als Problem diagnostiziert. Die Lehrkraft unterscheidet zwischen solchen, die „nicht ernst genommen“ werden, und solchen, die „schärfer“ argumentieren. Im ersten Fall wissen sich die anderen Schülerinnen und Schüler zu wehren. Bezogen auf den Dialog kann man sich vorstellen, dass dieser weitergeht, sobald „rechte“ Äußerungen kommentiert sind. Dennoch wird der Dialog unterbrochen. Im zweiten Fall dürfte erst gar kein Dialog zustande kommen, denn die anderen halten „sich eher zurück“. Damit erweist sich auch eine politisch fundamentalistische Haltung als hemmender Faktor im Dialog.

Schließlich wird noch die Angst als ein hemmender Faktor im Dialog angesprochen, nämlich die Angst der Schülerinnen und Schüler vor der Reaktion ihrer Mitschülerinnen und -schüler, wenn sie sich authentisch zu ihrer Religion oder ihrem Glauben äußern. Oben wurde der sog. „safe space“ bereits als Voraussetzung für einen gelingenden Dialog im Religionsunterricht rekonstruiert. Der Aspekt „Angst“ formuliert somit das Gegenstück zu dieser Voraussetzung, denn in den Augen der Lehrpersonen ist es diese Angst, die einen Dialog erst gar nicht zustande kommen lässt, die der „safe space“ verhindern will. Die beiden folgenden Beispiel sind für diese Einschätzung charakteristisch.

„Ja, ich glaube, dass macht es schon aus. Das sind in der Schule keine Freunde in dem Sinn, die man sich aussucht und wo man sich dann zum Beispiel über solche Themen austauscht. Da läuft man dann auch immer Gefahr, dass einer dabei ist, der das dann in einer anderen Situation ausnützt und einen bloßstellt oder sonst irgendetwas. Deshalb glaube ich, dass da Schülerinnen und Schüler sehr vorsichtig sind, bevor sie sich da persönlich dazu äußern.“ (TUE_001_maxqda, Pos. 34).

„Ich glaube, dass in den muslimischen Familien Religion noch auf eine andere Weise vermittelt wird. Es hat noch eine unmittelbare Wirkung. Bei den (...) christlichen Schülerinnen und Schülern habe ich eher den Eindruck, dass es ein Angebot ist, was vermittelt wird und dann kannst du selber entscheiden, aber es kommt bei den Wenigsten zu einer wirklichen Erfahrung mit Religion oder wenn sie zustande kommt, dann trauen sie sich nicht wirklich, darüber zu reden, weil sie irgendwie Angst haben, dass die Anderen denken, sie sind blöd oder so.“ (TUE_001_maxqda, Pos. 23).

Die erste Passage beschreibt allgemein die typische Situation einer Lerngruppe, in der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Hintergründe zusam-

menkommen. Es ist keine freiwillig gewählte Konstellation („die man sich aussucht“) und es ist eher die Ausnahme, dass man dort auf vertraute Menschen („Freunde“) trifft, mit denen man über alles reden kann („über solche Themen austauscht“). In einer solchen Konstellation besteht die „Gefahr“, dass persönliche Äußerungen in einer anderen Situation zum eigenen Nachteil verwendet werden („bloßgestellt“). Die Angst vor der Reaktion der anderen führt somit dazu, dass die Schülerinnen und Schüler zurückhaltend sind, wenn es um persönliche Äußerungen im Religionsunterricht geht, was wiederum einen Dialog verhindert. Im zweiten Segment wird diese Angst mit der Religionszugehörigkeit verbunden. Die Lehrperson konstruiert zwei Gruppen, die auf unterschiedliche Erfahrungen mit Religion zurückgreifen können. Auf der Seite finden sich die Muslime, die Religion in ihren „Familien“ erleben, was eine „unmittelbare Wirkung“ auf diese hat. Auf der anderen Seite wird von „christlichen Schülerinnen und Schülern“ gesprochen, die in der Regel keine solchen Erfahrungen mehr haben. Als Grund für diese Differenz führt die Lehrperson den unterschiedlichen Verpflichtungsgrad beider religiöser Traditionen. Allerdings sieht sie auch unter den christlichen Schülerinnen und Schülern einige, die noch religiöse Erfahrungen machen. In diesem Fall werden sie aber kaum in den Unterricht eingespielt, „weil sie irgendwie Angst haben, dass die Anderen denken, sie sind blöd oder so.“ Es ist gemäß der Lehrperson also die Angst vor dem Urteil der anderen, die die christlichen Jugendlichen hindert, sich mit eigenen religiösen Standpunkten in den Unterricht einzubringen. Denkt man diese Passage konsequent weiter, wäre es interessant zu erfahren, wie die Perspektive der Muslime eingeschätzt wird, denn auch diese sind ja dem Urteil der anderen ausgesetzt.

Fazit

Bemisst man die Variable „Dialogfähigkeit“ aus einer quantitativen Perspektive, haben die befragten Lehrpersonen die Gelingensbedingungen für einen Dialog viel deutlicher im Blick ($n = 72$ Codes) als dessen hemmende Faktoren ($n = 19$ Codes). Qualitativ betrachtet lassen sich einige konsistente Strukturen innerhalb der Antworten der Lehrpersonen entdecken, wenn es um ihre Subjektive Theorie von Dialogfähigkeit geht.

Erstens spielt das Wissen für die Befragten eine wichtige Rolle für einen gelingenden Dialog. Eine hinreichende Sachkenntnis wird nicht nur als Voraussetzung für diesen erachtet, sondern viele der Befragten sehen sich selbst auch als Garant dafür, dass die Schülerinnen und Schüler das notwendige Wissen haben, bevor sie in den Dialog treten. Damit kann festgehalten werden, dass in den Subjektiven Theorien der Befragten ein echter Dialog wissensbasiert verläuft.

Zweitens bedarf ein solcher Dialog einer vertrauensvollen Atmosphäre. Unter den Gelingensbedingungen wird dieser Aspekt als „safe space“ gefasst, unter den hemmenden Faktoren wird mit der Angst die Konsequenz eines fehlenden

„safe space“ formuliert. In den Interviews wird nicht eindeutig klar, wer für den „safe space“ im Religionsunterricht verantwortlich ist. Dass es Aufgabe der Lehrperson ist, für einen solchen zu sorgen, ist Konsens und in den Interviews wird auch immer wieder beschrieben, wie man sich darum kümmert (z. B. durch Gesprächsregeln). Dass der „safe space“ auch Aufgabe der Schülerinnen und Schüler sein könnte, wird nirgendwo explizit gesagt, auch wenn eine Passage davon handelt, dass sich die Jugendlichen selbst regulieren (s. o.). Von daher kann auf der Grundlage des vorhandenen Materials nicht sicher entschieden werden, ob der „safe space“ in den Subjektiven Theorien der Befragten ausschließlich eine Voraussetzung für einen gelingenden Dialog ist, oder auch eine Facette der Dialogfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Wäre Letzteres der Fall, würde sich Dialogfähigkeit auch dadurch auszeichnen, dass man diskriminierende Äußerungen im Gespräch wahrnehmen und so kommentieren kann, dass sich das Gegenüber nicht ebenfalls verletzt fühlt.

Drittens werden mit der Dialogbereitschaft und der Konsensfähigkeit explizit zwei Aspekte genannt, die die Dialogfähigkeit der Schülerinnen und Schüler definieren. Bei der Dialogbereitschaft und der Konsensfähigkeit handelt es sich um Aspekte auf der individuellen Ebene. Sie haben mit der Verweigerung und dem Beharren auf dem eigenen Standpunkt jeweils einen korrespondierenden Aspekt unter den hemmenden Faktoren. Auch der hemmende Faktor der fundamentalistischen Haltung kann hier eingeordnet werden, denn er steht für eine Einstellung, die weder Dialogbereitschaft noch Konsensfähigkeit ermöglicht.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Dialogfähigkeit in den Interviews immer wieder in engem Bezug zu Standpunktfähigkeit und/oder Perspektivenwechsel beschrieben wird. Darüber hinaus lassen sich keine Kompetenzstufen von Dialogfähigkeit rekonstruieren. In den Augen der Lehrpersonen ist eine solche Fähigkeit vorhanden oder nicht, Zwischenstufen auf dem Weg zu einer voll entwickelten Dialogfähigkeit werden im Material nicht beschrieben. Für die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen kann deshalb vermutet werden, dass mit der Kompetenz zur Äußerung eigener Standpunkte und zum Umgang mit Perspektiven auch die Kompetenz zum Dialog wächst.

4.1.4 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Fasst man die Befunde zu den Konzepten Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit zusammen, lässt sich zuerst festhalten, dass religiöse Vielfalt in den Subjektiven Theorien als positive Ausgangsbedingung für alle drei Konzepte verankert ist. Die durch Vielfalt in unterschiedlicher Hinsicht in den Religionsunterricht eingetragenen Differenzen – etwa auf der Ebene der Thematik, der Einstellungen oder der religiösen Hintergründe – stimulieren die Schülerinnen und Schüler dazu, Standpunkte auszubilden und ggf. zu äußern und

zu begründen, sich mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen und diese ggf. zu übernehmen und in einen Dialog einzutreten. Technisch gesprochen provoziert religiöse Vielfalt bei den Schülerinnen und Schülern kognitive Dissonanzen, die bearbeitet werden wollen. Die Vorstellung, dass religiöse Vielfalt diese Fähigkeiten auch blockieren könnte, wird nirgendwo in den Interviews geäußert.

Dann kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen die drei Konzepte Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit als eng aufeinander bezogen verstehen. Nicht nur, dass Dialogfähigkeit als ein von Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel abgeleitetes Konzept erscheint, sondern in den Reflexionen von Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel finden sich auch immer wieder Referenzen zum jeweils anderen Konzept. In der Folge kann man in den Interviews zwar relativ klar die verschiedenen Kompetenzstufen von Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel rekonstruieren, in diesen Rekonstruktionen bleiben die gegenseitigen Verweise aber sichtbar.

Weiterhin spielt das Wissen über die verschiedenen Religionen eine wichtige Rolle für das Verständnis von Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit. Dieses Wissen stellt praktisch das notwendige Material zur Verfügung, anhand dessen die drei Kompetenzen ausgedrückt werden können. Ohne derartige Kenntnisse bleiben die Fähigkeiten leer und formal.

Neben dem Wissen sind es vor allem die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, die für die befragten Lehrpersonen darüber entscheiden, ob eine Fähigkeit gezeigt wird oder nicht. Im Detail sind diese Einstellungen in den Subjektiven Theorien dabei eng mit Religion und Religiosität assoziiert. Im Wesentlichen können zwei Gruppen unterschieden werden, die aufgrund ihrer Einstellung die Ausbildung von Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit behindern. Auf der einen Seite sind es die religiös desinteressierten Kinder und Jugendlichen, die auf einschlägige Lernangebote im Religionsunterricht kaum reagieren. Auf der anderen Seite sind es die hoch religiösen Schülerinnen und Schüler, die sich entweder nicht in den Unterricht einbringen, weil ihr religiöses Weltbild keine anderen Perspektiven zulässt oder weil sie sich scheuen, in einer mehrheitlich an Religion desinteressierten Klasse ihre eigenen Überzeugungen zur Sprache zu bringen.

Emotionen spielen in den Subjektiven Theorien der Befragten zu Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit nur insofern eine Rolle, als dass alle drei Konzepte eine vertrauensvolle Atmosphäre in der Lerngruppe voraussetzen, weil ohne einen solchen „safe space“ bei vielen Schülerinnen und Schülern die Angst vor den negativen Kommentaren der Mitschülerinnen und -schüler vorherrscht. Entsprechend durchzieht der Verweis auf einen „safe space“ im Unterricht viele Aussagen der Lehrpersonen zum Thema.

Sieht man von den zur Sprache gebrachten didaktischen Strategien und Mitteln ab, um Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit zu stimulieren, verweisen die Befragten vor allem auf zwei Konstellationen, wie besagte

Konzepte unmittelbar aus dem Unterrichtsgeschehen heraus erwachsen können. Erstens ist das die kognitive Dissonanz. Wenn Schülerinnen und Schüler durch die Begegnung mit einer ihnen fremden Perspektive kognitiv herausgefordert werden, tragen sie – zumindest in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen – selbst dazu bei, dass Standpunkte ausgetauscht, Perspektiven übernommen und Gespräche geführt werden. Gleiches gilt, zweitens, für authentische Zeugnisse im Unterricht. Wenn Schülerinnen und Schüler sich trauen, von ihrem eigenen Glauben zu erzählen, kann das die Mitschülerinnen und Mitschüler dazu anregen, eigene Standpunkte zu äußern, sich auf die erzählte Perspektive einzulassen und ins Gespräch darüber zu kommen. Beide Facetten, das liegt auf der Hand, können natürlich auch gezielt im Religionsunterricht inszeniert werden.

Neben diesen inhaltlichen Beobachtungen fällt auf, dass die Befragten nahezu alle analysierten Aspekte entlang einer individuellen und einer sozio-kulturellen Ebene reflektieren, sowie entlang den Ebenen des Lehrkraftverhaltens und des unterrichtlichen Settings. Die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen zu Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit begreifen die individuelle Schülerin bzw. den individuellen Schüler, ihr bzw. sein Umfeld, die unterrichtlichen Gegebenheiten und die zur Verfügung stehenden didaktischen Mittel als aufeinander verwiesene Dimensionen dieser Konzepte. Die Subjektiven Theorien zu Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit erweisen sich damit als komplexes System unterschiedlicher Dimensionen. Allerdings spielt die generelle Dimension allgemeiner Bildungsziele in diesen Theorien nur eine untergeordnete Rolle. Sie lässt sich nur im Zusammenhang mit der Standpunktfähigkeit rekonstruieren, und hier auch nur bei der höchsten postulierten Kompetenzstufe. Was das für die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen bedeutet, kann aus dem vorliegenden Material heraus nicht seriös abgeschätzt werden.

Abschließend soll noch eine letzte Beobachtung festgehalten werden, die nicht direkt mit Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit zusammenhängt: In den Interviews zeigen viele Befragte relativ stereotype Vorstellungen der verschiedenen religiösen Traditionen. Muslime gelten in der Regel – nicht immer! – als hoch religiös und tendenziell konservativ. Christen sind oft lediglich formal christlich, ansonsten aber kaum religiös sozialisiert und an Religion nicht interessiert. Wenn von hoch religiösen Christen gesprochen wird, kommen diese in der Regel aus evangelischen Freikirchen – und sind dann tendenziell konservativ bis fundamentalistisch. Das funktionale Pendant aus dem Bereich des Katholizismus ist die Messdienerin bzw. der Ministrant. Alle diese Stereotypen werden in den Interviews auch durchbrochen, sodass hier nicht geschlossen werden soll, dass es sich um manifeste Vorurteilsstrukturen in den Subjektiven Theorien der Befragten handelt. Eher scheinen sie kommunikative Versatzstücke zu sein, von denen man erwarten kann, dass sie das Gegenüber intuitiv versteht, und die man deshalb ohne weitere Erklärungen in den Interviews

einsetzen kann. Ein letztes dieser Versatzstücke ist, dass Muslime im Religionsunterricht eher bereit sind, von ihrem Glauben zu erzählen als christliche Schülerinnen und Schüler. Bei diesem Versatzstück kann man sich sogar fragen, ob es mehr eine Wirklichkeit des katholischen Religionsunterrichts widerspiegelt.

4.2 Die Rolle religiöser Vielfalt für die kognitive Dimension des vorfindlichen Religionsunterrichts¹⁰

Neben den Interviews wurden die aufgezeichneten Religionsstunden daraufhin untersucht, wie in ihnen Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit ausgeprägt sind. Auch für diese Analyse steht das Konzept „Perspektive“ für jeglichen Zugang zu den im Unterricht verhandelten Themen, während das Konzept „Standpunkt“ eine inhaltliche Äußerung repräsentiert, die – mehr oder weniger intensiv – mit der sich äussernden Person assoziiert ist (s. o.). Im Fokus der Videoanalyse steht das Anforderungsniveau des Unterrichtsangebots hinsichtlich des Umgangs mit Perspektiven und Standpunkten, sowie dessen Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. Das bedeutet zum einen, dass sich die Analyse sowohl auf die im Unterrichtsarrangement eröffneten Lerngelegenheiten richtet, als auch darauf, wie sie von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden. Zum anderen bedarf es einer am angezielten Kompetenzniveau orientierten Metrik, die die Art und Weise des in der Lerngelegenheit stimulierten Umgangs mit Perspektiven und Standpunkten erfasst.

Hierzu wird beim Umgang mit Perspektiven auf ein Modell zurückgegriffen, das Sabine Campana in Anlehnung an Robert Selman entwickelte (Campana, 2005). Demnach werden fünf Niveaus des Angebotes – und analog dazu der Nutzung – zum Lernen mit Perspektiven unterschieden. Niveau 0 steht für Unterrichtssequenzen, in denen kein Lernangebot zum Umgang mit Perspektiven gemacht wird. Niveau 1 („Perspektivenidentifikation“) repräsentiert Sequenzen, in denen der unterrichtliche Stimulus auffordert zu erkennen, dass eine Perspektive vorliegt, und diese zu benennen. Niveau 2 („Perspektivendifferenzierung“) kennzeichnet Sequenzen, in denen die innere Struktur einer thematisierten Perspektive differenziert erarbeitet werden soll. Niveau 3 („Perspektivenübernahme“) markiert Sequenzen, in denen die Schülerinnen und Schüler vor allem dazu aufgefordert sind, sich in die thematisierte Perspektive hineinzusetzen und aus dieser Perspektive heraus zu denken, zu urteilen, etc. Niveau 4 („Perspektiven-

10 Teile dieses Abschnitts wurden bereits publiziert unter Riegel U., Gronover M., Ambiel D., Brügge-Feldhake M., Jumpertz S., Krämer M. & Boschki R. (2022), Die Thematisierung religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Videostudie, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25, 25–40.

koordination“) steht für Sequenzen, in denen es vor allem darum geht, zwischen mindestens zwei Perspektiven zu vermitteln bzw. sie zueinander ins Verhältnis zu setzen. Unter dem Aspekt der Nutzung wurden diese Stufen dann kodiert, wenn die Schülerinnen und Schüler sichtbar im Sinn des Lernangebots agiert haben.¹¹

Das Lernangebot, das Standpunktfähigkeit stimuliert, wurde analog zur oben skizzierten Kompetenzanforderungen folgendermaßen operationalisiert. Niveau 0 steht für Sequenzen, in denen der Unterricht ausschließlich sachlich verläuft. Schülerinnen und Schülern wird keine Gelegenheit eröffnet, einen Standpunkt zu äußern. Niveau 1 („Äußerung eines Standpunkts“) steht für Unterrichtssequenzen, in denen Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, Standpunkte zu äußern, ohne dass sie weiter dazu aufgefordert werden, diese zu erklären, zu begründen oder zu hinterfragen. Niveau 2 („Begründung eines Standpunkts“) repräsentiert Sequenzen, in denen Lernende angehalten werden, ihre geäußerten Standpunkte zu erklären bzw. zu begründen. Niveau 3 („Einordnung eines Standpunkts“) kennzeichnet Sequenzen, in denen Schülerinnen und Schüler die geäußerten Standpunkte miteinander vergleichen und zueinander in Beziehung setzen. Niveau 4 („Reflexion des eigenen Standpunkts“) wird an Sequenzen vergeben, in denen Lernenden die Gelegenheit eröffnet wird, eigene Standpunkte in den Blick zu nehmen und zu hinterfragen. Wiederum erfolgt die Kodierung des Nutzungsaspekts analog, sofern die Schülerinnen und Schüler sichtbar im Sinn des jeweiligen Angebots agiert haben.

Für die Dialogfähigkeit steht kein Kompetenzkalkül zur Verfügung (s.o.). Deshalb wurden die aufgezeichneten Stunden daraufhin kodiert, wie stark ein Dialog anzutreffen ist, der den Kriterien einer respektvollen Begegnung prinzipiell gleichwürdiger Personen entspricht (s. Kap. 2). Dazu wurde eine „1“ vergeben, wenn in der Ratingeinheit keine Anzeichen eines solchen Dialogs anzutreffen sind, d. h. mehrheitlich sachorientiert agiert wird und ein Austausch von Meinungen so gut wie nicht stattfindet. Eine „2“ steht für vereinzelte Anzeichen eines echten Dialogs, sodass in der Sequenz zwar verschiedene Perspektiven (und vielleicht sogar Standpunkte) ausgetauscht werden, es jedoch mehrheitlich bei isolierten Meinungsäußerungen bleibt. Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich nicht wirklich aufeinander und auch die Lehrperson macht keine Anstalten, diese Beiträge zu vernetzen. Die „3“ repräsentiert das Vorliegen einige Anzeichen eines echten Dialogs in der Ratingeinheit, d. h. in der Sequenz werden ver-

11 Man beachte, dass beim Videorating Performanz erfasst wird, d. h. die Ausprägung einer Lerngelegenheit und die Reaktion der Schülerinnen und Schüler darauf. Von dieser Performanz wird auf Kompetenz geschlossen. Auf der interaktiven Ebene des Unterrichts liegt es nahe, dass Angebot und Nutzung eng aufeinander bezogen sind. Von der Nutzungsperspektive aus kann es aber vorkommen, dass die Reaktion auf ein Angebot nicht mit dem darin angezielten Kompetenzniveau korrespondiert.

schiedene Perspektiven (und vielleicht sogar Standpunkte) ausgetauscht, wobei sich die Lernenden immer wieder aufeinander beziehen und in ihren Beiträgen aufeinander eingehen. Auch werden die Regeln von Respekt und Toleranz den anderen gegenüber öfters eingehalten als verletzt. Schließlich wurde eine „4“ vergeben für viele Anzeichen eines echten Dialogs. In der Sequenz werden dann verschiedene Perspektiven (und vielleicht sogar Standpunkte) ausgetauscht, wobei sich die Schülerinnen und Schüler mit wenigen Ausnahmen aufeinander beziehen und in ihren Beiträgen aufeinander eingehen. Auch werden die Regeln von Respekt und Toleranz den anderen gegenüber fast immer eingehalten. Die Beschreibung der einzelnen Ratingstufen legt es nahe, dass beim Dialog ausschließlich die Nutzung analysiert wird. Entsprechende Lernangebote wären als Unterrichtsreize für ein Gespräch sichtbar, lassen aber keinen Schluss darauf zu, welche Form des Dialogs durch sie angezielt wird.

Das Videorating sämtlicher Analyseperspektiven erfolgte in zwei Schritten. Zuerst wurde eine Unterrichtsstunde in 5-Minuten-Sequenzen unterteilt und jeder Sequenz das Niveau zugeordnet, dessen Charakteristik ihr Lernangebot bzw. dessen Nutzung prägt. Nach Abschluss dieses Durchgangs wurde die gesamte Stunde gemäß dem höchsten Niveau eingestuft, das Lernenden in der Stunde angeboten bzw. von ihnen genutzt wurde. Das Vorgehen entspricht dem an den angezielten Kompetenzen orientierten Ansatz der Analyse, denn höhere Kompetenzniveaus beinhalten auch die Fähigkeit, auf niedrigeren angemessen zu agieren. Dabei wurde das Rating der Unterrichtsvideos von zwei geschulten Studentinnen unabhängig voneinander durchgeführt, bis in zwei aufeinanderfolgenden Ratingrunden von je fünf Videos eine hinreichende Übereinstimmung erreicht wurde ($\kappa > .70$; s. Kap. 2). Das war in beiden Fällen nach vier Durchgängen gegeben. Die restlichen 22 Videos wurden dann jeweils von einer der beiden Studentinnen geratet.

Im Folgenden wird zuerst die Ausprägung von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog im aufgezeichneten Religionsunterricht rekonstruiert, dann der Zusammenhang zwischen diesen drei Konzepten beschreiben, um abschließend aufzuzeigen, wie diese drei Konzepte durch den im Unterricht verwirklichten Zugang zu religiöser Vielfalt und die Strukturmerkmale des Unterrichts selbst bedingt sind.

4.2.1 Die Ausprägung von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog

Um die Ausprägung von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog im katholischen Religionsunterricht zu beschreiben, werden im Folgenden für alle drei Variablen sowohl die Häufigkeitsverteilungen als auch die deskriptiven Kennwerte beschrieben. Dabei wird beim Perspektivenwechsel und bei der

Standpunktfähigkeit sowohl auf das Lernangebot als auch auf dessen Nutzen durch die Schülerinnen und Schüler eingegangen, beim Dialog aus den oben skizzierten Gründen nur auf den Nutzen.

Die Ausprägung des Perspektivenwechsels

Konzentriert man sich auf die 5-Minuten-Einheiten der aufgezeichneten Stunden, sind $n = 449$ Segmente im Sinn des Angebots eines Perspektivenwechsels deutbar und $n = 326$ im Sinn der Nutzung dieses Angebots (vgl. Tab. 6). Diese Differenz ist plausibel, weil Phasen der Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit anhand der Fragestellung zwar in ihrem Angebotscharakter interpretierbar sind, nicht jedoch dahingehend, inwiefern diese Angebote auch tatsächlich genutzt werden.

$N = 81$ (18,0%) dieser Segmente enthielt kein Lernangebot im Sinn eines Perspektivenwechsels (vgl. Tab. 6). In $n = 95$ (21,2) Segmenten wurden die Schülerinnen und Schüler stimuliert, eine Perspektive zu identifizieren, in $n = 205$ (45,7%) Segmenten, eine Perspektive zu differenzieren, in $n = 35$ (7,8%) eine Perspektive zu übernehmen, und in $n = 33$ (7,3%), mehrere Perspektiven zu koordinieren. Damit liegt das Gros des unterrichtlichen Lernangebots innerhalb der aufgezeichneten Unterrichtsstunden auf der inhaltlich differenzierten Erschließung der verhandelten Perspektiven. Die beiden dieser Kompetenzstufe übergeordneten Niveaustufen werden mit jeweils gut 7% deutlich am wenigsten angeboten. In der Folge liegt der Median dieser Verteilung bei $Mdn = 2$, was bedeutet, dass in mindestens der Hälfte der Unterrichtseinheiten das Lernangebot mindestens auf dem Niveau der Perspektivendifferenzierung lag.

Tabelle 6: Die Ausprägung des Perspektivenwechsels im katholischen Religionsunterricht

	<i>Angebot</i>				<i>Nutzung</i>			
	<i>5-min-Einheit</i>		<i>Stunde</i>		<i>5-min-Einheit</i>		<i>Stunde</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
kein Perspektivenwechsel	81	18,0	1	2,4	67	20,6	0	0,0
Perspektivenidentifikation	95	21,2	3	7,1	86	26,4	3	7,1
Perspektivendifferenzierung	205	45,7	20	47,6	128	39,3	19	45,2
Perspektivenübernahme	35	7,8	9	21,4	28	8,6	12	28,6
Perspektivenkoordination	33	7,3	9	21,4	17	5,2	8	19,0
Σ	449	100,0	42	100,0	326	100,0	42	100,0

Bei der Nutzung ergibt sich auf den 5-Minuten-Einheiten ein ähnliches Bild, was angesichts des sachlichen Zusammenhangs zwischen Angebot und Nutzen nicht erstaunt (vgl. Tab. 6). In $n = 67$ (20,6%) Segmenten wird keine Niveaustufe des Perspektivenwechsels vollzogen, in $n = 86$ (26,4%) werden erfolgreich Perspektiven identifiziert, in $n = 128$ (39,3%) Perspektiven differenziert, in $n = 28$

(8,6%) Perspektiven übernommen und in $n = 17$ (5,2%) Unterrichtseinheiten Perspektiven durch die Schülerinnen und Schüler aufeinander bezogen. Wiederum liegt das Gros der erreichten Niveaustufen auf der Perspektivendifferenzierung, dieses Mal jedoch dicht gefolgt von der Perspektivenidentifikation. Der Median liegt wiederum bei $Mdn = 2$.

Statistisch hängen das Lernangebot zum Perspektivenwechsel und dessen Nutzung eng zusammen (Spearman's $\rho = ,99$; $p < 0,001$), was bedeutet, dass 98% in der Varianz der Nutzung durch den Lernimpuls aufgeklärt werden. Auf der einen Seite konnte das wegen des oben schon erwähnten sachlichen Zusammenhangs zwischen Angebot und Nutzung erwartet werden. Auf der anderen Seite bedeutet das aber auch einen extrem hohen Wirkungsgrad der in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden eröffneten Lernangebote. In den $n = 326$ Unterrichtseinheiten, in denen sich Angebot und Nutzung vergleichen ließen, finden sich nur sieben Einheiten, in denen die Nutzung nicht mit dem Angebot übereinstimmt. In fünf Fällen liegt das von den Schülerinnen und Schülern gezeigte Lernniveau um eine Kompetenzstufe unter derjenigen des eröffneten Lernangebots, in zwei Fällen sogar eine Kompetenzstufe über dem Lernangebot. In beiden Fällen zeigen die Schülerinnen und Schüler eine Perspektivenübernahme, obwohl der Lernstimulus auf eine Perspektivendifferenzierung abzielt.

Auf der Ebene der gesamten Stunde ergibt sich ein leicht anderes Bild (vgl. Tab. 6). Das Gros der Stunden ($n = 20$; 47,6%) bietet den Schülerinnen und Schülern als höchstes Niveau des Lernangebots eine Perspektivendifferenzierung. Allerdings folgen mit jeweils $n = 9$ (21,4%) Stunden, die die Lernenden zur Perspektivenübernahme oder sogar zur Perspektivenkoordination anregen wollen. Die beiden anderen Niveaustufen spielen mit $n = 3$ (7,1%) für die Perspektivenidentifikation und $n = 1$ (2,4%) mit keinem Angebot Richtung Perspektivenwechsel dagegen praktisch keine Rolle. Diese Abweichung gegenüber dem 5-Minuten-Rating ist insofern plausibel, als dass die Ratingkategorie der Gesamtstunde durch die höchste Ratingkategorie der in ihr kodierten 5-Minuten-Einheiten definiert ist. Der Median des Angebotsniveaus auf Stundenebene ist dennoch $Mdn = 2$.

Auch beim Nutzungsaspekt zeigt sich dieser Effekt (vgl. Tab. 6). Wiederum liegt mit $n = 19$ (45,2%) das Gros der Nutzung auf der Perspektivendifferenzierung, gefolgt mit $n = 12$ (28,6%) von der Perspektivenübernahme. In $n = 8$ Stunden (19,0%) erfolgt eine Perspektivenkoordination und in $n = 3$ Stunden (7,1%) eine Perspektivenidentifikation. Auch in diesem Fall liegt der Median bei $Mdn = 2$.

Auch auf der Ebene der Gesamtstunde sind das Lernangebot und dessen Nutzung eng miteinander verzahnt (Spearman's $\rho = ,94$; $p < 0,001$), sodass 88% der Varianz der in einer Stunde erreichten Niveaus des Perspektivenwechsels durch das entsprechende Lernangebot aufgeklärt wird. Wiederum kann das auf der einen Seite erwartet werden, heißt auf der anderen Seite aber auch, dass

der Religionsunterricht in dieser Hinsicht die Erwartungen weitgehend erfüllt. Relativierend könnte eingewandt werden, dass sich dieser hohe Wirkungsgrad der Leistung weniger Schülerinnen und Schüler verdankt und er sicher niedriger ausfällt, wenn man das erreichte Kompetenzniveau aller Lernenden einer Klasse erfassen würde. Das ist jedoch mit den Mitteln der Videoanalyse nicht leistbar. Geht man ins Detail, stimmen in fünf Fällen die Ausprägung von Angebot und Nutzen nicht überein. In einem Fall werden die Schülerinnen und Schüler zur Perspektivenkoordination stimuliert, erbringen aber lediglich eine Perspektivenübernahme. In den drei anderen Fällen performen sie besser als das angezielte Kompetenzniveau. In zwei Stunden erstrebt das Unterrichtsangebot eine Perspektivendifferenzierung, während die Schülerinnen und Schüler eine Perspektivenübernahme zeigen. Im letzten Fall liegt die gezeigte Leistung sogar zwei Niveaustufen über dem Lernangebot, denn in einer Stunde ohne jeglichen Stimulus zur Perspektivenübernahme kommt es zur Perspektivendifferenzierung durch die Schülerinnen und Schüler.

Die Ausprägung der Standpunktfähigkeit

Die Standpunktfähigkeit wurde ebenfalls anhand von Kompetenzniveaus erfasst. Es wird wiederum zuerst die Ausprägung in den 5-Minuten-Einheiten beschrieben, um dann die Ausprägung in der Gesamtstunde darzustellen.

Hinsichtlich des Lernangebots konnten $n = 452$ 5-Minuten-Einheiten analysiert werden (vgl. Tab. 7). In den meisten davon ($n = 285$; 63,1%) gab es keine Lerngelegenheiten, die zur Äußerung eines Standpunkts aufforderten. In $n = 35$ (7,7%) wurde zur Äußerung eines Standpunkts motiviert, in weiteren $n = 98$ (21,7%) zur Begründung eines Standpunktes, in $n = 29$ (6,4%) zur Einordnung von Standpunkten und schließlich in $n = 5$ Einheiten (1,1%) zur Reflexion eines Standpunktes. Sofern also überhaupt ein Lernangebot in Richtung Standpunktfähigkeit angetroffen wurde, ging es mit großer Wahrscheinlichkeit um die Begründung einer eigenen Position. Der Median der Ausprägung des Unterrichtsangebots zur Standpunktfähigkeit bleibt jedoch bei $Mdn = 0$.

Fokussiert man die Nutzung dieser Angebote, überwiegen auch hier die Unterrichtseinheiten, in denen es keine Äußerungen gab, die mit der sich äussernden Person identifiziert werden konnten ($n = 208$; 61,2%; vgl. Tab. 7). In $n = 26$ (7,6%) wurden Standpunkte geäußert, in weiteren $n = 86$ (25,3%) Standpunkte begründet, in $n = 17$ (5,0%) Standpunkte eingeordnet und schließlich in $n = 3$ Einheiten (0,0%) Standpunkte reflektiert. Der Median dieser Verteilung liegt ebenfalls bei $Mdn = 0$.

Wie schon beim Perspektivenwechsel hängen auch bei der Standpunktfähigkeit Angebot und Nutzung eng miteinander zusammen (Spearman's $\rho = ,97$; $p < 0,001$). Das Unterrichtsangebot erklärt somit 88% der Varianz in der Performanz der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Standpunktfähigkeit. Immerhin

Tabelle 7: Die Ausprägung der Standpunktfähigkeit im katholischen Religionsunterricht

	Angebot				Nutzung			
	5-min-Einheit		Stunde		5-min-Einheit		Stunde	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
keine Äußerung eines Standpunkts	285	63,1	4	9,5	208	61,2	5	11,9
Äußerung von Standpunkten	35	7,7	5	11,9	26	7,6	4	9,5
Begründung von Standpunkten	98	21,7	20	47,6	86	25,3	25	59,5
Einordnung von Standpunkten	29	6,4	11	26,2	17	5,0	7	16,7
Reflexion von Standpunkten	5	1,1	2	4,8	3	0,9	1	2,4
Σ	452	100,0	42	100,0	340	100,0	42	100,0

lassen sich 17 5-Minuten-Einheiten finden, in denen die Nutzung nicht mit dem Angebot übereinstimmt. In neun Fällen liegt die gezeigte Leistung unter dem Angebotsniveau, wobei die Konstellation, dass eine Äußerung eingefordert, aber nicht gegeben wird, mit vier Fällen am häufigsten auftritt. Umgekehrt ist bemerkenswert, dass in sieben Fällen die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler auffordert, Standpunkte zu begründen, diese dabei die verhandelten Standpunkte einordnen. Damit agieren sie zwei Niveaustufen über der geforderten Kompetenzstufe.

Wechselt man auf die Ebene der Gesamtstunde, kommt es in nahezu der Hälfte der Stunden zu einem Lernangebot, das zur Begründung von Standpunkten auffordert ($n = 20$; 47,6%; vgl. Tab. 7). Mit $n = 11$ (26,2) folgen Stunden, in denen zur Einordnung von Standpunkten stimuliert wurde, in der Rangfolge. Weiterhin finden sich $n = 5$ Stunden (11,9%) mit Standpunktäußerung als höchstem Kompetenzniveau, $n = 4$ (9,5%) ohne Aufforderung zur Äußerung eines Standpunkts und $n = 2$ (4,8%), in denen die Schülerinnen und Schüler gebeten wurden, Standpunkte zu überdenken. Dieses Mal kennzeichnet ein Median von $Mdn = 2$ die Verteilung, was bedeutet, dass in mindestens der Hälfte der aufgezeichneten Stunden von den Schülerinnen und Schülern die Begründung geäußerter Standpunkte verlangt wurde. Aufgrund der Ratingvorschrift, dass die jeweils am höchsten ausgeprägte Ratingkategorie auf den 5-Minuten-Einheiten die Kategorie der Gesamtstunde definiert, ist diese Differenz zum Median der Ausprägung dieses Merkmals auf den 5-Minuten-Einheiten nachvollziehbar.

Beim Nutzen ergibt sich die folgende Verteilung (vgl. Tab. 7). In $n = 5$ Stunden (11,9%) werden keine Standpunkte geäußert, in $n = 4$ Stunden werden solche Standpunkte geäußert, ohne sie auch zu begründen. Eine solche Begründung findet man in $n = 25$ Stunden (59,5%), in weiteren $n = 7$ (16,7%) trifft man auf eine Einordnung von Standpunkten. Zur Reflexion von Standpunkten kommt es in einer Stunde (2,4%). Auch hier ergibt sich ein Median von $Mdn = 2$.

Angesichts der bisherigen Zusammenhänge zwischen Angebot und Nutzung liegt die Korrelation im gegebenen Fall mit Spearmans $\rho = ,88$ ($p < 0,001$) vergleichsweise niedrig, erklärt aber immer noch 77% der Varianz. Im Detail

bedeutet das, dass in sechs Fällen die Performanz unter dem Anforderungsniveau des Angebots liegt. Dabei entfallen vier Fälle auf die Konstellation, dass eine Einordnung gefordert wird, aber nur Begründungen geliefert werden. Um zwei Niveaustufen liegen die Schülerinnen und Schüler in einem Fall unter der geforderten Reflexion von Standpunkten, weil sie hier nur Begründungen liefern, nicht jedoch die eigenen Standpunkte selbst in den Blick bekommen. Die Konstellation, dass die Performanz der Lernenden das geforderte Niveau zur Standpunktfähigkeit in der Stunde übersteigt, liegt nicht vor.

Die Ausprägung der Dialogfähigkeit

Die Dialogfähigkeit wurde über das Vorliegen eines echten Dialogs gemessen, wobei hier nur der Nutzungs-Aspekt erfasst werden konnte. Auf den 5-Minuten-Einheiten, von denen $n = 362$ analysiert werden konnten, lassen sich $n = 225$ (62,2%) überhaupt keine Anzeichen eines solchen Dialogs rekonstruieren (vgl. Tab. 8). In weiteren $n = 120$ Einheiten (33,1%) ist ein solcher Dialog schwach ausgeprägt. Damit verbleiben im Sample noch $n = 12$ Einheiten (3,3%) mit mittlerer Ausprägung und $n = 5$ Einheiten (1,4%) mit starker Ausprägung. Nüchtern betrachtet spielt der Dialog im Sinn einer Begegnung prinzipiell gleichwürdiger Personen in den aufgezeichneten Religionsstunden keine Rolle. Entsprechend liegt der Median bei $Mdn = 1$.

Tabelle 8: Die Ausprägung der Dialogfähigkeit im katholischen Religionsunterricht

	Nutzung			
	5-min-Einheit		5-min-Einheit	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
nicht ausgeprägt	225	62,2	4	9,5
schwach ausgeprägt	120	33,1	33	78,6
mittel ausgeprägt	12	3,3	3	7,1
stark ausgeprägt	5	1,4	2	4,8
Σ	362	100,0	42	100,0

Bei den Gesamtstunden ergibt sich ein leicht verändertes Bild (vgl. Tab. 8). Hier finden sich nur noch $n = 4$ Stunden (9,5%), in denen es überhaupt keine Anzeichen eines solchen Dialogs gibt. Hier dominieren mit $n = 33$ (78,6%) Stunden, in denen schwache Anzeichen für Gespräche unter gleichwürdigen Personen anzutreffen sind. In $n = 3$ Stunden (7,1%) lässt sich ein solcher Dialog in mittlerer Ausprägung rekonstruieren und in $n = 2$ Stunden (4,8%) gibt es Anzeichen für einen wirklichen Dialog im obigen Sinn. Der Median dieser Verteilung liegt entsprechend bei $Mdn = 2$.

4.2.2 Der Zusammenhang von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog

Bisher wurden die Ausprägungen von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog im Religionsunterricht getrennt voneinander betrachtet. Sowohl in der Rekonstruktion der theoretischen Debatte (s. Kap. 1) als auch in der Analyse der Interviewdaten (s. o.) wurde aber deutlich, dass alle drei Konzepte aufeinander bezogen sind. Zum einen scheint Dialogfähigkeit in beiden Fällen als Konsequenz des Zusammenspiels von Perspektivenwechsel und Standpunktfähigkeit gedacht zu werden, sodass in der vorliegenden Analyse lediglich die Ausprägung des Dialogs als Indikator einer erreichten Dialogfähigkeit rekonstruiert werden konnte. Zum anderen finden sich auch in den Aussagen der Lehrkräfte in den Interviews zu Perspektivenwechsel und Standpunktfähigkeit immer wieder Bezüge zum jeweils anderen Konzept.

Dieser enge Zusammenhang findet sich in den aufgezeichneten Religionsstunden nur bedingt wieder. Zuerst kann festgehalten werden, dass sich die Analyse auf die Ausprägung des Nutzungsaspekts konzentrieren kann, weil sowohl beim Perspektivenwechsel als auch bei der Standpunktfähigkeit Angebot und Nutzung sehr stark positiv korreliert sind (s. o.). Damit wird der Zusammenhang der drei genannten Variablen ausschließlich daran gemessen, wie die Schülerinnen und Schüler entsprechende Lerngelegenheiten nutzen. Unter dieser Prämisse ergibt sich innerhalb der 5-Minuten-Einheiten des Religionsunterrichts ein stark positiver Zusammenhang zwischen der Standpunktfähigkeit und dem Dialog (Spearman's $\rho = ,87$; $p < 0,001$), was bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler umso ausgeprägter einen echten Dialog zeigen, je höher das Kompetenzniveau ihres Umgangs mit Standpunkten ist. Dieser Zusammenhang ist theoretisch insofern plausibel, als das Begründen, Einordnen und Reflektieren von Standpunkten Kennzeichen eines partnerschaftlichen Miteinanders prinzipiell gleichwürdiger Partnerinnen im Gespräch ist. Entgegen der Erwartung hängen beide Konzepte jedoch schwach negativ mit der Kompetenz zum Perspektivenwechsel zusammen. Zwischen Letzterem und Standpunktfähigkeit ergibt sich ein Spearman's $\rho = -,28$ ($p < 0,001$) und zwischen Perspektivenwechsel und Dialog ein Spearman's $\rho = -,16$ ($p < 0,001$). Der letzte Wert ist so niedrig, dass er keinen nennenswerten Effekt repräsentiert. Das gezeigte Kompetenzniveau beim Perspektivenwechsel ist damit ohne Bedeutung für die Ausprägung eines echten Dialogs in den aufgezeichneten Stunden. Der Zusammenhang zwischen Perspektivenwechsel und Standpunktfähigkeit erklärt knapp 8% der Varianz, was einen sehr kleinen Effekt bedeutet. Irritierend ist eher die gegenläufige Tendenz, die die negative Richtung des Zusammenhangs ausdrückt. Theoretisch hätte hier ein positiver Zusammenhang gemessen werden müssen, insofern man davon ausgeht, dass sich die Kompetenz zu Perspektivenwechsel und Standpunktfähigkeit gegenseitig befördern.

Auf der Ebene der Gesamtstunde zeigt sich der negative Zusammenhang zwischen Perspektivenwechsel und Standpunktfähigkeit nicht mehr, denn hier korrelieren beide Variablen nicht mehr signifikant. Gleiches gilt auch für den Zusammenhang zwischen Perspektivenwechsel und Dialog. Lediglich der positive Zusammenhang zwischen Standpunktfähigkeit und Dialog zeigt sich auch auf dieser Ebene, allerdings etwas schwächer (Spearman's $\rho = ,57$; $p < 0,001$). Dieser Befund präzisiert die obigen Ergebnisse in zweifacher Weise. Erstens kann festgehalten werden, dass die schwachen Zusammenhänge zwischen Standpunktfähigkeit und Dialog auf der einen Seite und Perspektivenwechsel auf der anderen Seite eher keine Bedeutung haben, d. h. die Variablen beider Seiten in der Unterrichtspraxis unabhängig voneinander auftreten. Zweitens gibt es in dieser Praxis einen nennenswerten Zusammenhang zwischen dem Kompetenzniveau der Standpunktfähigkeit und der Ausprägung eines echten Dialogs. Offensichtlich ist Letzterer in der Unterrichtspraxis vor allem durch die respektvolle, d. h. begründete, einordnende und reflektierende Äußerung von eigenen Standpunkten geprägt, wogegen Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordination für ihn – auf der Ebene der Unterrichtspraxis – keine Rolle spielen.

Abschließend soll aufgrund seiner didaktischen Bedeutung noch der Zusammenhang zwischen dem Lernangebot zum Perspektivenwechsel und dem zur Standpunktfähigkeit beschrieben werden, weil sich darin die didaktischen Strategien der befragten Lehrpersonen widerspiegeln. Auf der Ebene der 5-Minuten-Einheiten ergibt sich ein schwach negativer Zusammenhang (Spearman's $\rho = -,33$; $p < 0,001$), auf der Ebene der Gesamtstunde sind beide Variablen nicht signifikant korreliert. Das konnte aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen Angebot und Nutzung und aufgrund der Befunde zur Nutzung erwartet werden, erklärt vielleicht aber auch den oben gefundenen negativen Zusammenhang zwischen der gezeigten Kompetenzniveaus in beiden Bereichen auf den 5-Minuten-Einheiten. Ohne den Korrelationswert von $\rho = -,33$, der knapp 11 % der Varianz aufklärt, überinterpretieren zu wollen, scheinen die Lehrpersonen im Lernangebot entweder zum Perspektivenwechsel oder zur Standpunktfähigkeit zu stimulieren. Unter dieser Prämisse wäre der negative Zusammenhang beider Variablen auf der 5-Minuten-Ebene plausibel, weil dann das Kompetenzniveau der nicht stimulierten Variablen im Lernangebot tendenziell sinkt. In der Folge schlägt sich dieser eher gegenläufige Zusammenhang auch im Nutzungsaspekt des Unterrichts nieder, denn die Schülerinnen und Schüler reagieren mehr oder weniger direkt auf das Lernangebot. Weiterhin liegt es nahe, dass sich der schwache Zusammenhang zwischen beiden Variablen verliert, wenn man die minutiöse Diagnostik der 5-Minuten-Einheiten verlässt und auf der Ebene der Gesamtstunde misst. Hier bleiben Angebot und Lerneffekt an die jeweils am stärksten ausgeprägte Kompetenzstufe rückgebunden, was ein eher grobes Maß für den Zusammenhang beider Variablen darstellt. Es gibt also gute Gründe anzunehmen, dass die leicht negative Korrelation im von den Schülerinnen und Schülern

gezeigten Kompetenzniveau von Perspektivenwechsel und Standpunktfähigkeit wesentlich durch die didaktische Strategie der Lehrpersonen bedingt ist, entweder ein Lernangebot in Richtung Perspektivenwechsel oder eines in Richtung Standpunktfähigkeit zu eröffnen.

4.2.3 Die Bedeutung des unterrichtlichen Kontextes auf die Ausprägung von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog

Die letzten Überlegungen haben gezeigt, dass Religionsunterricht ein situatives Geschehen ist, was es nahelegt, dass die Ausprägung sowohl des Angebots als auch der Nutzung desselben hinsichtlich Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog auch durch Faktoren des unterrichtlichen Kontextes bedingt sind. Diesem Aspekt gehen die folgenden Analysen nach.

Für die Analysen stehen zwei Merkmalskomplexe zur Verfügung, nämlich der im Unterricht vorfindliche Zugang zu religiöser Vielfalt (s. Kap. 3) und die strukturelle Anlage des Unterrichts¹². Bezogen auf die Thematisierung religiöser Vielfalt wurde zwischen einem positionellen, stilistischen, biographischen und kontextuellen Zugang unterschieden (s. Kap. 3). Da biographische und kontextuelle Zugänge in den beobachteten Stunden praktisch keine Rolle spielen, können sie hier als mögliche Bedingungsfaktoren vernachlässigt werden. Bei den positionellen und den stilistischen Zugängen wurde beim Rating zwischen den Kategorien „keine Rolle“, „untergeordnete Rolle“, „deutlich erkennbare Rolle“ und „zentrale Rolle“ unterschieden. Ratingeinheit war jeweils die gesamte Unterrichtsstunde, denn für die 5-Minuten-Einheiten liegt ein entsprechendes Rating zur Ausprägung religiöser Vielfalt in den Religionsstunden nicht vor.

Die strukturellen Merkmale des Unterrichts wurden anhand der klassische Strukturmerkmale erfasst. Das Manual zur kognitiven Aktivierung enthielt in Anlehnung an die PERLE-Studie sieben Items (Lotz et al., 2013), die zur inhaltlichen Klarheit der Stunde und zum Anteil effektiver Lernzeit griffen auf je fünf Items aus der DESI-Studie zurück (Helmke et al., 2007). Alle Items wurden entlang der vier Kategorien „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“ gemäß dem in Kap. 2 beschriebenen Verfahren analysiert, wobei die gesamte Stunde die Ratingeinheit darstellte. Eine explorative Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation; $KMO = .67$) über die Items der kognitiven Aktivierung ergab die beiden Faktoren der „Anleitung zu eigenständigem Arbeiten“ und „Anleitung zur Reflexion des eigenen Arbeitsprozes-

12 Die Details der strukturellen Anlage der aufgezeichneten Unterrichtsstunden werden in Kap. 6 beschrieben. Hier wird auf die einschlägigen Variablen zurückgegriffen, um deren Bedeutung für die Ausprägung der abhängigen Variablen zu rekonstruieren.

ses“. Die Items zur effektiven Lernzeit gliederten sich in die beiden Faktoren einer „effektiven Organisation des Unterrichtsprozesses“ und eines „effektiven Agierens der Lehrperson“ ($KMO = ,58$). Die Items zur inhaltlichen Klarheit laden auf einen Faktor ($KMO = ,58$). Die Faktorwerte werden als Variable gespeichert, sodass fünf Faktoren zur Verfügung stehen, um die Rolle unterrichtlicher Strukturmerkmale für die Ausprägung von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog zu bestimmen.

Schließlich steht mit dem Erhebungsort noch eine Variable zur Verfügung, anhand der getestet werden kann, ob die unterschiedlichen Bildungsphilosophien in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen die Ausprägung der abhängigen Variablen bestimmen.

Methodisch wird eine lineare multiple Regressionsanalyse genutzt, um die Bedeutung struktureller Unterrichtsmerkmale und des inhaltlichen Unterrichtsangebots als Prädiktoren für Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit zu berechnen. Dass die beiden abhängigen Variablen nicht metrisch sind, kann vernachlässigt werden, weil sich die Regressionsanalyse bei Likertskalierten Variablen gegenüber dieser Verletzung ihrer Voraussetzungen als robust erwies. Weiterhin werden die beiden inhaltsbezogenen Variablen für diese Analyse z-standardisiert und so den Variablen zu den strukturellen Unterrichtsmerkmalen gleichgestellt.

Auf den ersten Blick wird deutlich, dass die Ausprägung von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog in den aufgezeichneten Religionsstunden nur von wenigen Faktoren des Unterrichtsgeschehens bedingt werden (vgl. Tab. 9). Mit Ausnahme der Ausprägung des Dialogs, die nur von einem Merkmal geprägt wird, sind es stets zwei Merkmale. Dass dabei das Angebot und die Nutzung des Perspektivenwechsels von denselben Merkmalen stimuliert werden, erstaunt angesichts der starken Korrelation beider Variablen nicht. Eher ist es überraschend, dass das im Fall der Standpunktfähigkeit nicht zutrifft.

Im Detail sind sowohl das Angebot als auch die Nutzung des Perspektivenwechsels durch die inhaltliche Klarheit der Stunde und die stilistische Differenz bedingt (vgl. Tab. 9). Für die Klarheit der Stunde gilt, dass je klarer eine Stunde inhaltlich angelegt ist, umso anspruchsvoller fällt das Niveau des Lernangebotes zum Umgang mit Perspektiven aus ($\beta = ,45$) und umso höher ist das von den Schülerinnen und Schülern gezeigte Niveau dieses Wechsels ($\beta = ,47$). Umgekehrt liegt der Fall bei der stilistischen Differenz, denn je stärker religiöse Vielfalt in der Stunde entlang religiöser Vollzüge thematisiert wird, umso niedriger fällt das Anspruchsniveau der Lerngelegenheiten zum Umgang mit Perspektiven aus ($\beta = -.44$) und umso niedriger ist auch das Kompetenzniveau der Performanz der Lernenden. Beide Faktoren klären 33 % bzw. 25 % der Varianz auf, was jeweils einem durchaus nennenswerten Anteil entspricht.

Auch im Fall der Standpunktfähigkeit erweist sich die Thematisierung religiöser Vielfalt anhand stilistischer Differenzen als ein signifikanter Prädiktor

Tabelle 9: Die Bedeutung von Zugang zu religiöser Vielfalt und Unterrichtsstrukturen auf die Ausprägung von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialogfähigkeit im katholischen Religionsunterricht

	PW _{Angebot}	PW _{Nutzen}	SPF _{Angebot}	SPF _{Nutzen}	D _{Nutzen}
	β	β	β	β	β
positionelle Differenz					
stilistische Differenz	-,44	-,39	,32		
Anleitung zu eigenst. Arbeiten				,33	,38
Anleitung zur Selbstreflexion			,37	,40	
effektive Organisation des Unterrichts					
effektives Agieren Lehrperson					
inhaltliche Klarheit	,45	,47			
Ort					
adj. R ²	,33	,25	,27	,23	,12
ANOVA	<i>F</i> (2, 39) = 10,91	<i>F</i> (2,39) = 7,99	<i>F</i> (2,39) = 7,35	<i>F</i> (2,39) = 7,17	<i>F</i> (1, 40) = 6,73
p	< ,001	= ,001	= ,002	= ,002	= ,013

Anmerkung: Es werden nur signifikante β -Werte ausgewiesen ($p < ,05$). PW = Perspektivenwechsel; SPF = Standpunktfähigkeit; D = Dialog.

für das Lernangebot, wobei dieses Mal ein positiver Zusammenhang vorliegt ($\beta = .32$; vgl. Tab. 9). Je deutlicher also in der Religionsstunde religiöse Vielfalt anhand religiöser Vollzüge thematisiert wird, umso höher ist das durch die Lehrperson stimulierte Niveau der Standpunktfähigkeit. Auf die Nutzung dieses Lernangebots durch die Schülerinnen und Schüler hat stilistische Differenz allerdings keinen Einfluss. Stattdessen erweist sich in diesem Fall die Anleitung zu eigenständigem Arbeiten als wirksam ($\beta = .33$). Je mehr die Lehrperson die Lernenden zu eigenständigem Arbeiten anstiftet, umso höher fällt das gezeigte Niveau an Standpunktfähigkeit – auf der Ebene der Gesamtstunde – aus. Schließlich ist auch die Anleitung zur Selbstreflexion ein signifikanter Indikator, und zwar sowohl für das Angebot ($\beta = .37$) als auch für die Nutzung von Standpunktfähigkeit ($\beta = .40$): Je reflexiver der Unterricht angelegt ist, umso höher fällt das Niveau der eingeforderten Standpunktfähigkeit sowie deren Nutzung aus. In beiden Fällen liegt die aufgeklärte Varianz leicht unterhalb derjenigen zum Perspektivenwechsel, ist mit 27% bzw. 23% gerade noch im nennenswerten Bereich.

Bei der Ausprägung des Dialogs liegt die aufgeklärte Varianz mit 12% dagegen grenzwertig niedrig. Zwar erweist sich die Anleitung zu eigenständigem Arbeiten als förderlich für einen solchen Dialog ($\beta = .38$). Ob sich das allerdings

spürbar im Religionsunterricht auswirkt, sollte zumindest offengelassen werden. Faktisch dürfte die Ausprägung des Dialogs vor allem durch das gezeigte Niveau an Standpunktfähigkeit durch die Schülerinnen und Schüler bedingt sein.

4.3 Abgleich der Befunde zur Rolle religiöser Vielfalt für die Ausprägung von Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit aus den Interviews und den Unterrichtsvideografien

Auch für diesen Abgleich gelten die in Kap. 2 angeführten Grenzen. Die folgenden Vergleiche finden deshalb nicht auf der Ebene konkreter Lehrpersonen statt, sondern auf der Ebene der rekonstruierten Phänomene zur Rolle religiöser Vielfalt für die Ausprägung von Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit. Nach wie vor gilt, dass durch diesen Zugriff individuelle und situative Faktoren in den Interviews und in den Religionsstunden relativiert werden, weil er sich auf die Summe entsprechender Vorstellungen über alle Lehrpersonen hinweg und die Summe entsprechender Inszenierungsmuster über alle Religionsstunden hinweg bezieht. Schließlich wird beim Abgleich erneut zwischen der Struktur der Befunde und der Ausprägung einzelner Befunde unterschieden

Zur Struktur der Befunde

In struktureller Hinsicht gleichen sich die Befunde aus Inhalts- und Videoanalyse sehr stark, denn in beiden Fällen lässt sich zu Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel eine an kompetenzorientierten Niveaus orientierte Stufenstruktur rekonstruieren, während Dialogfähigkeit nur als vollentwickelte Kompetenz anhand des echten Dialogs beobachtet werden kann. Auf den ersten Blick liegen diese Analogien nahe, verdanken sie sich doch entsprechenden Codier- und Ratingmanualen und lassen sich somit als Ergebnis deduktiver Coding- und Ratingstrategien lesen. Auf den zweiten Blick wird diese Analogie aber in mindestens zweifacher Hinsicht durch das Material – und damit induktiv – unterfüttert. Erstens haben sich aus dem Material keine weiteren Kategorien ergeben, die eine Überarbeitung der Manuale erforderlich gemacht hätten. So finden sich weder in den Interviews noch in den Unterrichtsstunden z. B. Passagen bzw. Interaktionen, die auf eine Niveaustufe von Dialogfähigkeit im Vorfeld eines echten Dialogs hingewiesen haben. Obwohl das Analyseverfahren offen für solche induktiven, aus dem Material gewonnenen Einsichten war (s. Kap. 2), wurden keine einschlägigen Stellen gefunden. Zweitens finden sich im Material für alle theoretisch abgeleiteten Kodier- und Ratingperspektiven auch Passagen

bzw. Interaktionen, die diesen Perspektiven zugeordnet werden konnten. Keine der in den Manualen postulierten Niveaustufen zu Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel bleibt empirisch leer. Auch wenn in manchen Fällen wie z. B. der Perspektivendifferenzierung nur wenige Interviewsegmente zugeordnet werden konnten, sind dennoch alle Perspektiven sowohl in den Interviews als auch in den Unterrichtsstunden gedeckt. In der Folge kann die strukturelle Analogie zwischen Interviews und Religionsunterricht nicht nur ein methodisches Artefakt in der Folge einer deduktiven Analysestrategie sein. Sie entspricht vielmehr einer strukturellen Familienähnlichkeit zwischen den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen und ihrem Handeln in der Planung und Inszenierung von Religionsunterricht.

Jenseits dieser grundlegenden Struktur laufen die Befunde aus den Interviews und dem Religionsunterricht auseinander, was jedoch wesentlich durch die beiden unterschiedlichen Analysestrategien bedingt ist. Da die Inhaltsanalyse nach charakteristischen Ausprägungen innerhalb der elementaren Kategorien sucht, kann sie Gelingensbedingungen und Gründe für ein Scheitern rekonstruieren. Dieser Zugriff ist mit den Mitteln der Videoanalyse nicht möglich. Gleichwohl kann die Videoanalyse situative Faktoren im Unterricht rekonstruieren, welche mit den in den Interviews geäußerten Faktoren für das Gelingen oder Scheitern von Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialog abgeglichen werden können. Dabei handelt es sich aber nicht mehr um einen Abgleich auf struktureller Ebene, sodass hiervon im folgenden Abschnitt berichtet wird.

Schließlich bestätigen die Befunde beider Datenquellen die Annahme, dass es sich bei der Dialogfähigkeit um eine abgeleitete Kompetenz zu handeln scheint. In der theoretischen Auseinandersetzung mit dieser Fähigkeit konnte kein Modell gefunden werden, das unterschiedliche Niveaustufen des Dialogs formulierte. Auch im empirischen Material deutete nichts auf solche Niveaustufen hin. Zum einen wurde die Kompetenz zu einem respektvollen Dialog unter prinzipiell gleichwürdigen Partnern stets in Kategorien von Standpunktfähigkeit und/oder Perspektivenwechsel ausgedrückt. Zum anderen konnten in den Interviews zwar Fähigkeiten rekonstruiert werden, die günstig oder ungünstig für einen solchen Dialog sind. Sie stellen aber Kompetenzniveaus auf dem Weg zu einer voll entfalteten Dialogfähigkeit dar, sondern Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit, dass sich ein solcher Dialog im Religionsunterricht entzündet, vergrößern oder verkleinern. Und in den Unterrichtsstunden konnten zwar mehr oder weniger starke Ausprägungen eines solchen Dialogs rekonstruiert werden, nicht aber Lernanlässe, die Stufen auf dem Weg zu ihm stimulieren wollen. Vieles spricht für die Annahme, dass die Dialogfähigkeit auf der Standpunktfähigkeit und dem Perspektivenwechsel aufsitzt.

Zur Ausprägung der Befunde

In den aufgezeichneten Religionsstunden ist das Niveau des Lernangebots zu Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel eher niedrig ausgeprägt. Beim Perspektivenwechsel dominiert die Perspektivendifferenzierung, was bedeutet, dass in der Religionsstunde ein Sachverhalt intensiv und präzise aufgearbeitet wird. Eigentlich müsste jede Religionsstunde dieses Niveau erreichen. Bei der Standpunktfähigkeit stimulieren die meisten Lernangebote die Begründung eines eigenen Standpunkts. Dieses Niveau liegt vielleicht über dem Mindestanspruch an eine Religionsstunde, ist aber noch weit entfernt von der Einordnung oder gar Reflexion eigener Standpunkte. In der Summe schöpfen also nur wenige der aufgezeichneten Stunden die Möglichkeiten, die sich bei Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel ergeben, aus. Und Anzeichen eines echten Dialogs in nennenswertem Ausmaß finden sich auch nur in zwei der 42 aufgezeichneten Religionsstunden. Diese eher niederschwellig ausgeprägten Lernangebote im Kompetenzniveau der unterrichtlichen Lernangebote korrespondieren mit dem Befund, dass sich derartige Kompetenzniveaus in den Interviews der Lehrpersonen zwar rekonstruieren lassen, nicht aber explizit von diesen angesprochen werden. Es handelt sich bei den Kompetenzniveaus zu Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel somit um implizites Wissen der Lehrpersonen: Sie berichten und argumentieren in den Interviews in der Logik dieses Niveaus, wenden diese aber nirgends bewusst an oder diskutieren diese in reflexiven Passagen der Interviews. Im Kontext von Professionstheorien erweist sich diese Korrespondenz als schlüssig, weil implizites Wissen nicht planmäßig in den Unterricht eingespielt werden kann. M. a. W.: Die Lehrpersonen scheinen eine intuitive Idee davon zu haben, wie eine Perspektivenkoordination oder die Reflexion eigener Standpunkte im Unterricht gelingen oder woran sie scheitern kann. Ihnen steht dieses Wissen aber nicht bewusst zur Verfügung. Deshalb kann es auch nicht geordnet in der Unterrichtsplanung eingesetzt werden, sondern fließt bestenfalls unter der Hand und punktuell in diese ein. In der Folge ist der Religionsunterricht nicht so angelegt, dass er sich gezielt an besagten Niveaustufenmodellen orientiert und verbleibt deshalb vielmals auf niedrigeren Niveaus, wo anspruchsvollere Niveaus möglich gewesen wären.

Religiöse Vielfalt erachten die Befragten dabei durchgängig als grundsätzlich förderlich, dass die verschiedenen Kompetenzstufen von Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel im Unterricht auch gezeigt werden. Seien es die unterschiedlichen Glaubenswelten, die in der Lerngruppe repräsentiert sind, die kulturellen Differenzen innerhalb derselben, religiöse Vielfalt trägt eine Differenz in den Religionsunterricht ein, die die Äußerung von Standpunkten und den Perspektivenwechsel stimuliert. Diese Vielfalt wird im Unterricht selbst jedoch vor allem als positionelle Differenz thematisiert, ab und zu auch als stilistische Differenz (vgl. Kap. 3). Kontextuelle oder biographische Zugänge zu religiöser

Vielfalt spielen in den aufgezeichneten Religionsstunden dagegen keine Rolle. Mit Blick auf die Entwicklung von Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel ist diese Beobachtung insofern bedeutsam, weil die positionelle Thematisierung religiöser Vielfalt weder für das Lernangebot noch für die gezeigten Kompetenzen beider Fähigkeiten eine Rolle spielt. Es ist also egal, wie stark inhaltliche Unterschiede zwischen den Religionen und Konfessionen angesprochen werden, wenn es darum geht, die Standpunktfähigkeit und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Der Fall liegt etwas anders beim stilistischen Zugang zu religiöser Differenz. Je stärker dieser in einer Religionsstunde ausgeprägt ist, umso niedriger fällt das Anforderungsniveau des Lernangebots zum Perspektivenwechsel aus – und damit auch der entsprechende Lerneffekt bei den Schülerinnen und Schülern (Nutzungsaspekt). Wenn es um das Lernangebot zur Standpunktfähigkeit geht, steigt dagegen das Anforderungsniveau mit der Ausprägung stilistischer Zugänge zu religiöser Vielfalt. Die befragten Lehrpersonen scheinen somit keine Scheu zu haben, die Schülerinnen und Schüler zur Begründung, Einordnung und Reflexion der eigenen Standpunkte aufzufordern, wenn es im Unterricht um religiöse Vollzüge und Stile geht. Die Scheu scheint aber groß zu sein, die Schülerinnen und Schüler bei solchen Themen aufzufordern, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen oder diese zu koordinieren. Vielleicht hat diese Scheu etwas damit zu tun, dass manche Befragte in den Interviews ihren großen Respekt vor der religiösen Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler äußern. In diesem Sinn wären sie zurückhaltend, wenn es darum geht, die Kinder oder Jugendlichen zur Übernahme einer für sie fremden Perspektive beim Glaubensvollzug zu motivieren. Allerdings – und hier passt der empirische Befund nicht zur eben angestellten Vermutung – wird dieser Respekt in den Interviews ausschließlich in Segmenten zur Sprache gebracht, in denen es um die Äußerung eines eigenen religiösen Standpunkts geht. Hier zeigt sich eine Divergenz zwischen den Befunden aus Inhalts- und Videoanalyse bzw. zwischen den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen und ihrem Handeln im Religionsunterricht.

Großer Konsens herrscht unter den Befragten auch in der Bedeutung eines angemessenen Sachwissens für die Ausbildung von Standpunkten, die Fähigkeit, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen, und das Vermögen, einen respektvollen Dialog zu führen. Für alle drei Konzepte stellt ein hinreichendes Wissen eine notwendige Voraussetzung dar. Das strukturelle Pendant zu diesem Wissen auf der Ebene des Religionsunterrichts stellt die inhaltliche Klarheit des Unterrichtsangebots dar. Tatsächlich ergibt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dieser Klarheit und dem Anforderungsniveau der Lernangebote zum Perspektivenwechsel – und damit auch dem von den Schülerinnen und Schülern in den Stunden gezeigten Kompetenzniveau. Je inhaltlich klarer eine der aufgezeichneten Religionsstunden organisiert war, umso höher war die angebotene Niveaustufe des Perspektivenwechsels. Das bedeutet nicht, dass die Befragten,

die dem Wissen für den Perspektivenwechsel eine besonders hohe Bedeutung zuschreiben, auch die inhaltlich klarsten – und damit hinsichtlich des Perspektivenwechsels anspruchsvollsten – Stunden angeboten haben. Dieser Schluss wäre nur möglich, wenn der Abgleich der Befunde auf der Ebene der befragten Personen geschehen wäre. Vielmehr bedeutet das, dass der in den Subjektiven Theorien der Befragten anzutreffende Zusammenhang zwischen Wissen und Perspektivenwechsel auch im didaktischen Arrangement der Religionsstunden angetroffen werden kann – und zwar in erster Linie auf der Ebene des Lehrerhandelns. Allerdings – und hier bricht die Familienähnlichkeit zwischen den Befunden aus Inhalts- und Videoanalyse, spiegelt sich die Bedeutung des Wissens nicht mehr im didaktischen Arrangement wider, wenn es um Standpunktfähigkeit und den Dialog geht. Für beide spielt in den aufgezeichneten Religionsstunden die inhaltliche Klarheit keine Rolle.

Konzentriert man sich auf den Nutzungsaspekt, stellt für die Lehrpersonen vor allem die individuelle Religiosität der Schülerinnen und Schüler einen zentralen Faktor dar, warum Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und ein echter Dialog gelingen können, und warum nicht. In beiden Szenarien sind es die in den Augen der Lehrkräfte religiös indifferenten Kinder und Jugendlichen, die entsprechende Lernangebote ins Leere laufen lassen, denn wo kein Interesse an Religion vorhanden sei, finden Lernangebote kaum Ansatzpunkte. Ambivalent wird die Rolle religiös sozialisierter Kinder und Jugendlicher erachtet, denn sie bringen auf der einen Seite die Anschauung mit, anhand derer sie Standpunkte äußern und begründen können, schämen sich aber u. U. auch, diese in den Unterricht einzubringen, oder sind aufgrund einer fundamentalistischen Haltung nicht geneigt, andere Standpunkte und Perspektiven zuzulassen. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Religiosität produktiv in den Unterricht einbringen, wirkt sich das in den Augen der Befragten positiv auf die drei besagten Fähigkeiten aus, weil es sich hierbei um authentische Zeugnisse handelt, die eine eigene Würde und Verbindlichkeit auszeichnet. Eine unmittelbare Korrespondenz zu diesem Aspekt der Subjektiven Theorien der Lehrpersonen findet sich in der Struktur des Religionsunterrichts nicht. Mittelbar dürfte die Anleitung zu eigenständigem Arbeiten in dieser Hinsicht jedoch eine gewisse Rolle spielen, denn je eigenständiger die Kinder und Jugendlichen im Religionsunterricht arbeiten, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihre eigenen Erfahrungen zur Sprache bringen. Im vorliegenden Sample ergibt sich ein positiver Zusammenhang mit diesem Strukturmerkmal des Religionsunterrichts und dem gezeigten Kompetenzniveau der Standpunktfähigkeit sowie der Ausprägung eines echten Dialogs. Je eigenständiger die Lernenden im Unterricht arbeiten sollen, umso höhere Niveaustufen der Standpunktfähigkeit zeigen sie und umso stärker ist ein echter Dialog im Unterricht ausgeprägt. Hierbei handelt es sich um einen reinen Nutzungs-Effekt, denn es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Anleitung zu eigenständigem Arbeiten und dem Lernangebot zur Standpunktfähigkeit. Ob die-

ser Nutzungs-Effekt tatsächlich durch das authentische Zeugnis religiöser Schülerinnen und Schüler stimuliert ist, wie es die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen suggerieren, muss hier offen bleiben. Dafür müssten die aufgezeichneten Religionsstunden sequentiell analysiert werden, was prinzipiell möglich, mit den Mitteln des vorliegenden Projekts jedoch nicht zu leisten ist. Darüber hinaus kann gefragt werden, inwieweit der in den Religionsstunden beobachtete Effekt durch einzelne Schülerinnen und Schüler bedingt ist. Um einer Kompetenzstufe zugewiesen zu werden, reichte es auch, wenn einige Lernenden die betreffende Kompetenz gezeigt haben. Es kann also durchaus sein, dass der Rest der Lerngruppe die von Wenigen gezeigten Kompetenzen gar nicht hat. Dann wäre der eben beschriebene Nutzungs-Effekt die Konsequenz der gezeigten Fähigkeiten einiger besonders kompetenter Schülerinnen und Schüler. Allerdings hätte eine solche Relativierung keine Rückwirkungen auf die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen, die bei ihren Reflexionen zur Bedeutung individueller Religiosität stets einzelne Schülerinnen und Schüler und nie die gesamte Lerngruppe im Sinn hatten.

5. Die Befunde zur affektiven Dimension

Die dritte Forschungsfrage des Projekts rekonstruiert die Rolle religiöser Vielfalt für die affektive Dimension des Religionsunterrichts. Ausgehend von der Prämisse, dass sich religiöse Bildung wesentlich auch durch das personale Geschehen im Unterricht ereignet, wurde die Beziehungsqualität des Religionsunterrichts als zentraler Aspekt der affektiven Dimension gewählt.

Wie im zweiten Kapitel beschrieben, orientiert sich die Konzeptualisierung der Beziehungsqualität an einer Typologisierung Reinhold Boschkis (Boschki, 2003). Konkret wurden drei seiner Beziehungskonstellationen in den Blick genommen, nämlich die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst, ihre Beziehung untereinander und die im Unterricht verhandelte Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu Gott. Bei der Beziehung zu sich selbst geht es um die Reflexion des eigenen Selbstverhältnisses der Lernenden. Die Beziehung zu anderen verweist darauf, dass der Unterricht maßgeblich durch das Beziehungsgefüge der Anwesenden geprägt wird und misst die Qualität dieses Gefüges. Bei der Beziehung zu Gott steht schließlich der Grad im Fokus der Untersuchung, gemäß dem der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler stimuliert, ein Verhältnis zu Gott bzw. zu einer transzendenten Wirklichkeit zu entwickeln und zu reflektieren.

Im Projekt wurde die affektive Dimension sowohl in den Interviews mit den Lehrpersonen erhoben als auch in videographierten Unterrichtsstunden. Im vorliegenden Kapitel werden deshalb zuerst die Befunde beider Zugänge zum Feld für sich dargestellt, um sie dann aufeinander zu beziehen.

5.1 Die Rolle religiöser Vielfalt für die affektive Dimension des Religionsunterrichts in den Augen der Lehrpersonen

Unter einer Beziehung wird ein wechselseitiges Verhältnis oder ein innerer Zusammenhang zwischen zwei personal gedachten Entitäten verstanden. In analytischer Perspektive bedarf eine Beziehung somit (mindestens) zweier Größen, die in der Lage sind, eine Verbindung miteinander einzugehen. Diese Verbindung kann kognitiv, emotional oder praktisch eingegangen werden. Sobald diese Verbindung aktiviert wird, setzen sich die beteiligten Größen zueinander ins Verhältnis. In der vorliegenden Untersuchung wird der Beziehungsaspekt auf religiöses Lehren und Lernen im Religionsunterricht angewendet, d. h. er ereignet

sich in einem institutionell und personal relativ fest umrissenen Ereignisraum. Im Fokus der Analyse stehen dabei die Schülerinnen und Schüler, d. h. religiöses Lehren und Lernen – und damit auch der Beziehungsaspekt derselben – werden hinsichtlich der Subjekte religiöser Bildung im Religionsunterricht untersucht. Dabei geht es in der folgenden Rekonstruktion nicht um Beziehung an sich, sondern um die Rolle religiöser Vielfalt für die Beziehungsqualität des Religionsunterrichts – und zwar, wie sie in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen ausgeprägt ist.

Da Interviews mit Lehrpersonen ausgewertet werden, liegt die Beziehungsqualität religiösen Lehrens und Lernens stets nur mittelbar vor. In den oben genannten Datenquellen wird die Rolle religiöser Vielfalt für die Beziehungsqualität des Unterrichts entweder im Bezug zu konkreten Erfahrungen mit dem Unterrichtsgeschehen, im Bezug zu (religionspädagogischer) Theorie oder im Bezug zu Zielen religiösen Lehrens und Lernens sichtbar. Alle drei möglichen Bezugspunkte wurde im einschlägigen Codiermanual ausgewiesen.

Allerdings wird die Beziehungsdimension in den Interviews von den Lehrkräften eher selten angesprochen. Im Material lassen sich 66 solcher Passagen identifizieren, wobei das Gros der Aussagen die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu anderen betrifft (40 Fälle). In 16 Fällen äußern sich die Befragten über die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu Gott und in lediglich zehn Passagen ist dies in Bezug auf die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst der Fall. Zusätzlich wird die Beziehung zu sich selbst von den Befragten kaum in einen Zusammenhang mit religiöser Vielfalt gestellt und wenn, dann nur indirekt. Im Folgenden wird dieser Befund beschrieben.

5.1.1 Beziehung zu sich selbst

In zehn Fällen äußern sich Lehrpersonen zur Beziehung der Lernenden zu sich selbst. Sämtliche Passagen beschreiben Unterrichtskonstellationen, die den Befragten zufolge eine Thematisierung der Beziehung zu sich selbst ermöglichen oder befördern. Im Detail lassen sich nochmals zwei Konstellationen unterscheiden.

Die erste Konstellation zeichnet sich dadurch aus, dass die Frage nach der Beziehung zu sich selbst planmäßig durch die Lehrperson im Unterricht angesteuert wurde. In vier Fällen geht es um ein existenzielles Thema, in zwei Fällen handelt es sich um eine Themenreihe zu den Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler und in jeweils einem Fall um die Themen soziale Gerechtigkeit, Symbole und Eschatologie. Da sich die Inhalte sämtlicher Passagen im Rahmen dessen bewegen, was für den Religionsunterricht didaktisch üblich ist, muss hier kein eigener O-Ton angeführt werden.

Die zweite Konstellation steht für spontane Anlässe, die Beziehung zu sich selbst zu thematisieren. In den Interviews lassen sich eine einzige einschlägige Passage finden, in der es um existenzielle Fragen geht.

„Also es kann sein, dass Schüler, ich komme rein in die Klasse und die Schüler sagen dann: ‚Haben Sie schon gehört? Der schlimme Motorradunfall und so weiter und so fort.‘ Und dann gibt es ja Wege, wie man sich mit dem Motorradunfall auseinandersetzen kann und dann auch damit, wie schnell das Leben vorbei sein kann: Was will ich noch erledigen in meinem Leben? Und dann ist da immer die Möglichkeit auch da, dass dann auch diese Beziehung, also die Beziehung zum Menschlichen und zu sich selbst, das ist ja, sage ich mal, an der Oberfläche direkt sichtbar und die Dinge so mit Gott, das kommt dann schon dazu bei manchen Schülern.“ (TUE_013_maxqda, Pos. 61)

Im Segment nehmen die Schülerinnen und Schüler eine aktuelle Nachricht, die sie selbst betrifft, zum Anlass, die Religionslehrperson vor Beginn der Stunde anzusprechen. Offensichtlich wird der Religionsunterricht von den Lernenden als Raum erlebt, in dem solche Erfahrungen einen Platz haben. Es ist nicht ersichtlich, ob die Lehrperson auf diese Gelegenheit eingeht. Allerdings spricht sie eine Reihe von Möglichkeiten an, auf einen solchen Anlass zu reagieren. Eine dieser Reaktionen betrifft die Beziehung der Lernenden zu sich selbst („also die Beziehung zum Menschlichen und zu sich selbst“), die angesichts einer existenziellen Thematik in den Augen der Lehrkraft immer mitschwingt.

Insofern die anderen vier Fälle zu existenziellen Themen, die von der Lehrperson planmäßig angesteuert werden, denselben Tenor aufweisen, scheinen für die Schülerinnen und Schüler existenzielle Thematiken in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen eine gute Gelegenheit darzustellen, die Beziehung der Lernenden zu sich selbst anzusprechen. Allerdings – und das soll angesichts des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Untersuchung eigens ausgewiesen werden – spielt religiöse Vielfalt in keiner der zehn Passagen, in denen es um die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst geht, eine Rolle. Die Lehrpersonen äußern sich in diesen Segmenten schlicht nicht zu religiöser Vielfalt. Das ist insofern kein trivialer Befund, als religiöse und kulturelle Vielfalt in vielen (religions-)didaktischen Entwürfen als Anlass eingestuft wird, auch auf sich selbst zu blicken und das Ich im Angesicht des Gegenübers zu bedenken. In den Subjektiven Theorien der in diesem Projekt Befragten, findet sich davon keine Spur.

5.1.2 Beziehung zu anderen

Bei dieser Kategorie geht es um die Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander. Diese wird von den Befragten in 40 Passagen angesprochen. Da-

bei lassen sich drei Kategorien unterscheiden, nämlich „Safe Space“, „negative Gefühle“ und „Abbau von Vorurteilen“.

In 17 Segmenten wird als Voraussetzung für eine gelingende Beziehung zu anderen genannt, dass der Religionsunterricht einen „Safe Space“ darstellt, der etwa durch eine vertrauensvolle Atmosphäre, Kleingruppenarbeit oder Gesprächsregeln hergestellt werden könnte. Exemplarisch für diese Reihe von Aussagen ist folgender Interviewausschnitt. Der hier zitierten Passage vorausgegangen ist die Aussage der Lehrperson, dass einige „Schüler“ aus dem „rechten politischen Spektrum“ im Religionsunterricht häufiger „das Thema Religion und Gewalt“ bzw. „Islam und Gewalt“ ansprechen und ihre „muslimischen Mitschüler“ dadurch „in eine Defensive“ gedrängt werden (TUE_007_maxqda, Pos. 48).

I: „Wenn wir gerade bei diesem Beispiel, wo Sie von den Schülerinnen und Schülern, vermutlich Christen, die dann das Thema Islam/Gewalt polarisiert auf den Tisch bringen, bleiben, wo die Muslime in die, wie soll ich sagen, in die Defensive, so haben Sie es, glaube ich, genannt, gedrängt werden. Wie kann man Schülerinnen und Schüler da für den jeweils anderen sensibilisieren? Also das ist ja erst einmal eine Situation, wo zwei, wo eigentlich Konflikt und Nicht-Kommunikation provoziert wird. Also wie schafft man es, diese Schüler erst einmal für den anderen zu sensibilisieren?“

L: „Das ist in dem Fall eine ganz schwierige Frage; zumal, glaube ich, die Schüler sich auch nicht als christlich bezeichnen würden, sondern generell so einen Verdacht gegen Religion hegen. Es bräuchte dann eigentlich, aber das betrifft dann überhaupt das Klassenzimmer, ein Klima in der Situation, wo jeder offen und angstfrei äußern kann, was er denkt. Ja, und das ist unabhängig von der religiösen Einstellung. Das betrifft dann eigentlich alles, weil auch andere Äußerungen, die dann die geflüchteten Schüler tun, schnell irgendwie quittiert werden mit einem Raunen oder so. Das heißt, man müsste einen Raum schaffen, wo jeder angstfrei seine Position einbringen kann. Auch die, die diese Vorurteile haben oder die die politische Tendenz haben; auch wenn mir das immer schwer fällt, mir das anzuhören. Aber die müssen dann eine Chance haben, ihre Meinung kundzutun und dann aber natürlich bereit sein, das zu hören, was die anderen dazu zu sagen haben. Also was ein muslimischer Schüler zum Thema Extremismus zu sagen hat oder so. Aber das zu schaffen in so einer Klasse, das ist ein längerer Prozess, also da habe ich jetzt irgendwie kein Patentrezept. Aber so müsste es eigentlich laufen; dass beide Seiten ihre Position und auch die Vorurteile zum Gespräch bringen können und sich dann ernst genommen fühlen.“ (TUE_007_maxqda, Pos. 50–51)

Auf die Frage, wie man dieser Problematik vorbeugen könnte, betont die Lehrkraft die Notwendigkeit eines Raumes, „wo jeder offen und angstfrei äußern kann, was er denkt.“ Ein solcher geschützter Raum gelte der Lehrkraft zufolge für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen, unabhängig von ihrer Einstellung, sodass „beide Seiten ihre Position und auch die Vorurteile zum Gespräch bringen können und sich dann ernst genommen fühlen.“ Damit ist der „safe space“ als eine Voraussetzung für eine gelingende Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander benannt. In den Subjektiven Theorien der Befragten

ist religiöse Vielfalt somit relativ stark als Einflussgröße mit der Atmosphäre und dem Beziehungsgeschehen im Religionsunterricht verankert. Immerhin 17 Segmente sind hier einschlägig, auch wenn in qualitativen Analysen Quantifizierungen vorsichtig vorgenommen werden sollten. Als anzustrebende Reaktion auf diesen Einfluss wird die Arbeit an einer vertrauensvollen Atmosphäre in der Lerngruppe ins Spiel gebracht. Sie ist notwendig, weil religiöse Vielfalt offensichtlich zu negativen Reaktionen hinsichtlich der Beziehungsqualität in der Lerngruppe führen kann.

Was in der vorangegangenen Kategorie eher im Hintergrund mitverhandelt wurde, wird in der zweiten Kategorie explizit angesprochen: Religiöse Vielfalt stellt für den Religionsunterricht insofern eine Herausforderung dar, als sie negative Gefühle wie Ängste oder Scham auslösen kann. In 18 Passagen ist davon in den Interviews die Rede. Das folgende Beispiel berichtet von einer Situation, in der eine Schülerin mit einer biblizistischen Auslegung des Pfingstereignisses auf Unverständnis und Gelächter ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler stößt.

„Also das war eine schwierige Situation für mich, weil viele gelacht haben [...]. Also die Erzieherinnen gehen schon ganz gut miteinander um, aber es waren schon ein paar dabei, die dann auch so die Augen verdreht haben und auch gelacht haben und gesagt haben: ‚Das kann doch gar nicht sein. Überleg doch mal, da verbrennst du dir doch die Haare, in Anführungszeichen, wenn da eine Feuerzunge auf dem Kopf ist oder irgendein Feuer.‘ Und das heißt, das war schon so ein bisschen eine heikle Situation: Wie kann ich jetzt, wie kann die Schülerin nicht bloßgestellt werden mit ihrer Meinung? Wie können wir sie aber dennoch kritisch anfragen in ihrer Position, die Bibel wortwörtlich zu nehmen? Ich wollte sie jetzt auch nicht bloßstellen vor den anderen Schülerinnen und Schülern; auch wenn sie jetzt nicht meine Position vertreten hat.“ (TUE_009_maxqda, Pos. 8)

Das Unverständnis, das die wörtliche Lesart des Pfingstereignisses einer Schülerin bei ihren Mitschülerinnen auslöst, bringt die berichtende Lehrperson in Verlegenheit. Explizit spricht sie die Problematik an, dass die biblizistisch ausgerichtete Schülerin in der Klasse „bloßgestellt“ werden könnte. Religiöse Vielfalt im Religionsunterricht bedeutet somit auch die Präsenz religiöser Positionen, die im Mainstream der Lerngruppe auf wenig Verständnis stoßen. Die Reaktion der Minderheit sind in der Regel negative Gefühle, was es in der Bearbeitung von Vielfalt im Religionsunterricht zu beachten gilt.

Fünf Befragte messen religiöser Vielfalt einen positiven Beitrag für die gelingende Beziehung zu anderen bei, z. B., indem durch die Begegnung mit anderen Religionen Vorurteile abgebaut würden. Eine solche Sicht zeigt sich exemplarisch in der folgenden Passage.

„Ich finde es zum Teil auch interessanter einmal zu gucken, was ist rechts, links und auch hier meinen jungen Menschen beizubringen, dass es da auch etwas Anderes gibt. Das muss nicht alles schlecht sein. Weil wenn man in die Presse dann reinguckt, dann

ist ja oftmals so, irgendjemand hat ein Attentat begangen, jetzt war es ein Psychopath, er ist gegen Muslime vorgegangen in Neuseeland oder Australien oder es ist jetzt genau anders herum gelaufen. Dann war es ein muslimischer Attentäter, der eigentlich gar nichts mit der muslimischen Idee zu tun hat. Das ist ja das, was sie gerade über Schlagzeilen wahrnehmen. Zeitung auf und irgendwo im Radio hören oder im Fernsehen und dann gibt es da Berührungsängste. Und dann sehen sie ja immer, neben mir sitzt eigentlich mein muslimischer Arbeitskollege. Er greift mich nicht an. Mit ihm kann ich ganz normal leben. Er redet über seine Familie. Er hat ähnliche Sorgen und Nöte, Wünsche, Bedürfnisse wie ich auch. Dass man eher die Gemeinschaft fördert. (...)“ (SIE_004_maxqda, Pos. 74)

Dieser Lehrkraft zufolge kann die Auseinandersetzung mit fremden Religionen dazu beitragen, „Berührungsängste“ abzubauen, die z. B. durch Medienberichterstattung über religiös motivierte Anschläge entstehen. Religiöse Vielfalt mündet somit in den Subjektiven Theorien der Befragten nicht zwangsläufig in negative Gefühle, sondern stellt auch eine Möglichkeit dar, Vorurteile abzubauen. Auch diese Option ist den Befragten bewusst.

5.1.3 Beziehung zu Gott

Die Beziehung zu Gott wird in 16 Passagen in einen Zusammenhang mit religiöser Vielfalt gestellt. Dabei lassen sich die folgenden Kategorien unterscheiden: „Didaktik“, „spontane Reaktion“ und „Intimität“.

In drei Passagen werden didaktische Konstellationen genannt, die eine Thematisierung der Beziehung zu Gott fördern. In einem Fall gelang dies über einen symbolischen Zugang, zwei weitere Lehrkräfte schildern die positiven Erfahrungen der Nutzung von Psalmen im Unterricht. Hierbei wurde einmal der metaphorische Zugang zur Beziehung zu Gott hervorgehoben, den Psalmen den Jugendlichen böten, im zweiten Fall sind es existenzielle Fragen, die in Psalmen aufgeworfen würden und der Lehrkraft zufolge die Auseinandersetzung mit der eigenen Gottesbeziehung förderten. Im folgenden Beispiel wird exemplarisch der symbolische Zugang beschrieben.

„Das sind dann die Stunden, wo aus mir, also von mir arrangiert, das wirklich das Reden von Gott kommt. Weil ich eben das schon so sehe, dass wenn ich einfach nur die Frage stelle: ‚Woran glaubt ihr?‘, dann kommt wirklich alles sehr oberflächlich. Deswegen arbeite ich mit denen ganz viel symbolisch. Und dann frage ich: ‚Was ist Gott für euch?‘ oder ‚Wer ist Gott für euch?‘ und probiere das symbolisch darzustellen. Und dann kommen wirklich Symbole und dann können sie das erklären. Dann kommen Regenbogen, dann kommt ein Kreuz, häufig kommt Kreuz noch, dann kommen Hände, also zwei Hände, die die Welt halten zum Beispiel, Sonne und solche Sachen. Und dann können sie da, auf diesen Bildern können sie dann wirklich erklären, was Gott für sie ist. Und dann kommt dann auch die Beziehung zu Gott ins Spiel. Da geht es für die viel einfacher.“ (TUE_004_maxqda, Pos. 44)

Das Segment bringt zum Ausdruck, dass die schlichte Frage nach dem, was die Schülerinnen und Schüler glauben, nicht mehr ausreicht, um eine intensive Auseinandersetzung mit der Gottesfrage zu stimulieren. Hierzu sind ausgefeiltere didaktische Zugänge notwendig. Mit der Symboldidaktik verweist die befragte Lehrperson auf einen klassischen religionsdidaktischen Zugang. Die Bedeutung religiöser Vielfalt für diesen Zugang zeigt sich in der Auswahl der angesprochenen Symbole. Neben dem klassisch christlichen Symbol Kreuz werden säkulare Symbole wie Hände oder die Sonne aufgeführt. Nach Aussage der Lehrkraft „kommt dann auch die Beziehung zu Gott ins Spiel.“

Die Kategorie „spontane Reaktion“ ist durch acht Passagen belegt. Gemeinsamer Nenner dieser Aussagen ist, dass die Konfrontation mit einer anders gelagerten religiösen Position die Schülerinnen und Schüler dazu stimuliert, ihre eigene Beziehung zu Gott zu hinterfragen. In vier Fällen handelt es sich dabei um eine positionelle Differenz, in weiteren vier Fällen um eine biographische Differenz. Im folgenden Beispiel ist es die Konfrontation von bestimmten muslimischen und christlich-jüdischen Gottesbildern, die bei den Schülerinnen und Schülern zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Gottesbild führt.

„Also dieses jüdisch-christliche Gottesbild des Diskurses mit Gott, also Menschen im Diskurs mit Gott oder die Möglichkeit eines Streits mit Gott ist für Muslime halt immer so eine relativ fremde Vorstellung, weil sie halt ein völlig anderes Gottesbild einfach haben. Und da kommen Fragen. Also interessierte Fragen. (...) [A]lso Muslime fragen, wie ist denn euer Gottesbild, was habt ihr denn konkret anders als wir? Wir haben zum Beispiel, keine Ahnung, diese Form der Unterwerfung unter den Willen Gottes und wir sind im Grunde so etwas wie Figuren in so einem Spiel und wo Gott uns hinstellt, da haben wir gefälligst auch zu sein. Und diese kritische jüdisch-christliche Anfrage mit: warum ist das so, muss ich da sein, gibt es da, also dass ich diese Frage stellen darf, das ist oft für Muslime eine ziemlich fremde Erfahrung, an der sie aber meines Erachtens oft sehr interessiert sind.“ (SIE_003_maxqda, Pos. 10–12)

Zuerst kann festgehalten werden, dass die Vorstellung, Gott zu kritisieren, für die muslimischen Schülerinnen und Schüler gleichzeitig so fremd und attraktiv ist, dass sie anfangen, über das muslimische Verständnis einer möglichen Beziehung zu Gott nachzudenken. Die muslimische Idee der „Unterwerfung unter den Willen Gottes“ ist durch das christliche Konzept deutlich herausgefordert. Gleichzeitig dürfte die Beobachtung, das von einem umgekehrt gelagerten Fall nirgendwo in den Interviews berichtet wird, ebenfalls eine charakteristische Einsicht in den Sachverhalt darstellen. Es reicht offensichtlich nicht aus, mit einer fremden Erfahrung konfrontiert zu werden, um die eigene Beziehung zu Gott zu hinterfragen, sondern diese fremde Erfahrung muss von den Schülerinnen und Schülern zusätzlich als erstrebenswert eingestuft werden. Im obigen Beispiel wäre es denkbar, dass sich christliche Schülerinnen und Schüler durch das muslimische Verständnis herausgefordert sehen und sich fragen, warum sie sich

selbst nicht bedingungslos dem Willen Gottes unterwerfen. Faktisch bleibt diese Alternative jedoch nur ein gedankliches Konstrukt, wahrscheinlich weil in einem modernen Kontext der Gedanke einer bedingungslosen Unterwerfung kaum mehrheitsfähig ist.

Das zweite Beispiel illustriert die Wirkung einer biographischen Differenz. Auch hier kommt es im Unterrichtsverlauf durch die Erfahrung einer fremden Position zu einer spontanen Reaktion.

„Also sie hat mir gesagt, woran sie glaubt. Und das ist alles unglaublich viel mit ihren eigenen Lebensgeschichten immer verbunden gewesen. Und dann hat sich ein Schüler gemeldet, der aus Syrien kommt, ein Flüchtling, und der hat gesagt, für ihn, also die Schülerin hat gesagt, für sie spielt nämlich Religion keine Rolle, sie ist nicht gläubig. Und der Schüler hat gesagt, für ihn spielt Glaube eine riesige Rolle, weil er auf der Flucht seinen Bruder verloren hatte und da hat er einfach wirklich so ganz viel beten müssen, war super sauer auf Gott, aber gleichzeitig hat ihm irgendwie der Glaube auch Kraft gegeben und das hat ihn wirklich, das gibt ihm Kraft. Also dieses ganz klare Bekenntnis zum Glauben und zum Glauben an Gott sieht man im Religionsunterricht nämlich nicht mehr so häufig, aber wenn dann sowas kommt, dann sind die Schüler wirklich hochgradig dabei. Das sind wirklich so Sternstunden. Und die ganze Klasse war dabei. Ich habe es gar nicht so geplant eigentlich, aber das war wirklich super schön. Und alle haben da nachgefragt und auch probiert zu verstehen, was der andere eigentlich meint, wenn er glaubt, wenn er sagt, dass er an Gott glaubt. Das war wirklich eine schöne Stunde. Ja, das war so eine.“ (TUE_004_maxqda, Pos. 8–9)

Mit Blick auf die Wirksamkeit biographischer Differenzen dürfte wiederum die Fremdheit der Alternative für sich genommen nicht reichen, um die Schülerinnen und Schüler zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Beziehung zu Gott zu stimulieren. Im gegebenen Fall kommt mit der Grenzsituation der Flucht und des Verlusts des Bruders eine existenzielle Komponente ins Spiel, die das Bekenntnis des eigenen Glaubens so gewichtig macht, dass sich der Rest der Lerngruppe auf die Intervention des syrischen Schülers einlässt. Die Wucht des dadurch ausgelösten Stimulus wird im Fortgang der Erzählung deutlich, die hier nicht weiter kommentiert werden muss.

L: „[D]ie eine Schülerin hat gesagt: ‚Das kann ich überhaupt nicht nachvollziehen. Also wenn doch dein Bruder stirbt, das ist ja total unfair. Wieso kannst du dann noch an Gott glauben, das verstehe ich nicht. Also wenn da etwas total Schlechtes passiert, etwas total Schreckliches, und eigentlich ist Gott schuld, wieso hast du ihn da nicht gefragt: Gott, wieso hast du das gemacht? Wieso suchst du Kraft bei Gott, wenn eigentlich Gott schuld ist an der ganzen Situation.‘“

I: „Was hat der Schüler darauf geantwortet?“

L: „(...) Er hat gesagt: ‚Ja, natürlich, das habe ich mir auch schon gedacht, dass Gott schuld ist. (...) Und dann habe ich ganz viel zu Gott gebetet und trotzdem habe ich dann irgendwie Kraft bekommen.‘ (...)“

I: „Die anderen Schüler in der Klasse, sie haben ja gesagt, es war auf einmal ganz leise, sie waren hoch konzentriert, wie haben die sich in die Diskussion eingebracht?“

L: „Ja, also sie haben dann natürlich auch immer, dann kommen immer so Meldungen und dazwischen rufen sie: ‚Ja, also ich bin ja überhaupt nicht gläubig; wie kannst du das so machen? Wie kannst du trotzdem gläubig sein?‘ Da war dann wirklich diese Theodizee-Diskussion und da hat schon wirklich jeder was dazu sagen wollen.“
(TUE_004_maxqda, Pos. 11–15)

Schließlich finden sich fünf Aussagen in den Interviews, in denen religiöse Vielfalt eine Auseinandersetzung mit der eigenen Beziehung zu Gott verhindert, weil Letzteres als ein zu intimer Sachverhalt eingestuft wird, als dass er in der Öffentlichkeit des Klassenzimmers verhandelt werden könnte. Die beiden folgenden Beispiel sind einschlägig für diese Kategorie.

„Ich glaube, das geht zu sehr in die Tiefe. Da würden sich auch viele bei uns gar nicht mehr äußern. Also das scheint, im Moment nicht so ganz trendy, in oder cool zu sein. Und sich da offen zu äußern, weiß ich nicht, da haben manche schon ein Problem mit.“ (SIE_006_maxqda, Pos. 25)

„Nein, das ist sehr intim und da frage ich auch nicht nach. (...) Wenn ich einen Arbeitsauftrag gebe: Wie hast du dir Gott früher vorgestellt? Zeichne ein Bild oder beschreibe es! Und wie ist es heute? Auch da kannst Du ein Bild beschreiben. Wenn die Schüler ihre Bilder dann vorstellen, kann ich schon einmal nachfragen, hat das Bild eine Bedeutung oder wie ist das für dich eigentlich. Dann kann es sein, dass jemand sagt, dass er betet, aber ich frage dann nicht nach, was er betet und wie die Praxis aussieht. Ich merke oft, dass es jetzt aber genug ist. Das scheint mir auch etwas zu sein, wo die Schülerinnen und Schüler nicht so ohne weiteres bereit sind, darüber zu sprechen, wie sie beten, was sie beten und so weiter oder wie sie das mit ihrem Gott halten. (...) Das sind in der Schule keine Freunde in dem Sinn, die man sich aussucht und wo man sich dann zum Beispiel über solche Themen austauscht. Da läuft man dann auch immer Gefahr, dass einer dabei ist, der das dann in einer anderen Situation ausnützt und einen bloßstellt oder sonst irgendetwas. Deshalb glaube ich, dass da Schülerinnen und Schüler sehr vorsichtig sind, bevor sie sich da persönlich dazu äußern.“ (TUE_001_maxqda, Pos. 32–34)

Im ersten Beispiel wird der Sachverhalt der Intimität direkt angesprochen, denn eine Frage nach der persönlichen Beziehung zu Gott geht für die betreffende Lehrperson „zu sehr in die Tiefe“. Im zweiten Beispiel wird diese Intimität methodisch eingebunden. Die Lehrperson schafft ein unterrichtliches Szenario, das einen relativ selbstbestimmten Einstieg in die Thematik eröffnet. Dennoch äußert sie große Bedenken, denn im Unterricht geht es nicht um Freundschaft und die Gefahr, „bloßgestellt“ zu werden, sei in den Augen der Schülerinnen und Schüler groß. In diesen Passagen korrespondiert die Analyse der Befragten mit der Einsicht in den „safe space“, wie er oben als eigene Kategorie entwickelt wurde.

5.1.4 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Fasst man die Befunde zur Rolle religiöser Vielfalt für die affektive Dimension des Unterrichtsgeschehens in den Subjektiven Theorien der Befragten zusammen, kann zuerst festgehalten werden, dass sie eher randständig ausgeprägt ist. Obwohl in den Interviews explizit nach dieser Dimension gefragt wurde, lassen sich in den Daten nur 66 einschlägige Passagen rekonstruieren.

Das Gros der Antworten betrifft die Atmosphäre in der Lerngruppe und damit die Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander. In dieser Hinsicht kann religiöse Vielfalt der Anlass sein, Vorurteile den Mitschülerinnen und -schülern gegenüber abzubauen, verursacht aber auch negative Gefühle, vor allem bei den Schülerinnen und Schülern, deren individuelle Religiosität nicht dem Mainstream der Klassenöffentlichkeit entspricht. In dieser Hinsicht wird eine rücksichtsvolle und tolerante Atmosphäre innerhalb der Lerngruppe, der sog. „safe space“ als didaktische Konsequenz gefordert.

Letzteres schwingt zwar auch in den Passagen zur Beziehung zu Gott mit, wird unter dieser Perspektive von den Befragten jedoch nicht explizit erwähnt. Wenn es um Gott geht, kann religiöse Vielfalt dazu anregen, die eigene Beziehung zu hinterfragen. Dann muss die vorfindliche Differenz jedoch entsprechend verstärkt werden. Die Tatsache, dass es sich um eine fremde Position handelt, reicht noch nicht aus, damit eine entsprechende Auseinandersetzung stattfindet. Natürlich wissen die Lehrpersonen, dass religiöse Vielfalt Auseinandersetzungen verhindern kann, weil sich Schülerinnen und Schüler für ihre eigene Beziehung zu Gott schämen könnten.

Die Beziehung zu sich selbst wird laut des vorliegenden Befunds nur von den Lehrpersonen angesteuert, wenn sie sich vom Thema her nahelegt. Wichtiger für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung ist, dass eine solche Beziehung von den Befragten losgelöst von religiöser Vielfalt betrachtet wird. Die Vorstellung, die in religiöser Vielfalt erfahrene Differenz führe zur Selbstreflexion, spielt in den Subjektiven Theorien der Befragten offensichtlich keine Rolle.

5.2 Die Rolle religiöser Vielfalt für die affektive Dimension des vorfindlichen Religionsunterrichts

Die Rekonstruktion der affektiven Dimension in den videographierten Religionsstunden steht vor der Herausforderung, die latente Variable „Beziehung“ an sichtbare Indikatoren des Unterrichtsgeschehens rückzubinden. Darüber hinaus war mit der Methode des Ratings der empirische Zugriff auf die Videos festgelegt. Im Folgenden werden zuerst die Konzeptualisierung und Operationali-

sierung der drei Variablen der affektiven Dimension beschrieben, dann deren Ausprägung. Anschließend werden die Zusammenhänge innerhalb dieser Dimensionen berechnet, dann die Zusammenhänge zwischen diesen Dimensionen. Abschließend wird die Rolle des situativen Kontexts des Religionsunterrichts auf die Ausprägung dieser Dimensionen bestimmt.

5.2.1 Konzeptualisierung und Operationalisierung der affektiven Dimension

Im Projekt wurden drei Ratingmanuale entwickelt, die die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst, zu den anderen und zu Gott operationalisieren. Vor diesem Hintergrund wurde unter einer Beziehung zu sich selbst die im Unterrichtsgeschehen rekonstruierbare Reflexion des eigenen Selbstverhältnisses verstanden. Diese konnte sich entweder in expliziten Äußerungen der Schülerinnen und Schüler ausdrücken oder im unterrichtlichen Angebot, sofern es zur Reflexion dieses Selbstverhältnisses anleitete. Der Inhalt dieser Reflexion kann sich dabei auf verschiedene Dimensionen beziehen. Beispielsweise auf die Leiblichkeit der Schülerinnen und Schüler, sensitive Grundvollzüge (Schmecken, Fühlen, Ruhen, Sehen, Hören) oder Selbsterfahrungen, wie etwaige Schlüsselerlebnisse, die das Selbstverständnis in ein „Vorher“ und „Nachher“ einteilen und damit die eigene Biographie umdeuten. Weiterhin kann die soziale Umwelt für die Selbstreflexion eine Rolle spielen, darf aber nicht Gegenstand der Reflexion sein. Ausgeschlossen wurden dagegen Äußerungen von Standpunkten, z. B. ethischen Diskussionen. Sie lassen zwar einen Schluss auf die sich äußernde Person zu (vgl. Kap. 4), beinhalten aber keine reflexive Komponente im Sinn der obigen Definition. Schließlich ist für das Rating nicht entscheidend, ob die Beziehung zu sich selbst die Stunde insgesamt trägt oder nur ein singuläres Ereignis im Unterricht darstellt.

Im Projekt wurde überlegt, ob Ausdrucksformen von Authentizität oder Langweile ebenfalls in die Kategorie einer Beziehung zu sich selbst fallen. Sie sind fraglos Ausdrucksformen des Selbst der Schülerinnen und Schüler. Allerdings fehlt auch ihnen die reflexive Komponente im Sinn der obigen Dimension, so dass die beiden Entitäten nicht vorhanden sind, die in einer Beziehung ins Verhältnis gesetzt sein müssen. Damit bleibt für die Operationalisierung der Kategorie „Beziehung zu sich selbst“ nur die Facette, dass diese Beziehung thematisch im Unterricht verhandelt wird. Um Überschneidungen mit den Manualen zum Perspektivenwechsel und der Standpunktfähigkeit zu vermeiden, muss diese Thematik auch explizit im Unterricht angetroffen werden können. Das kann – wie oben gesehen – entweder durch Schüleräußerungen gegeben sein, oder durch Aufgabenstellungen, die eine Reflexion der Beziehung zu sich selbst stimulieren. In der Folge besteht das einschlägige Ratingmanual nur aus einem einzelnen

Item, das den Unterricht daraufhin befragt, inwiefern er die eigene Person zum Inhalt hat (vgl. Abb. 2). Das kann von Anfang an der Fall sein, weil schon die Stundenüberschrift darauf verweist. Es kann aber auch sein, dass die Frage nach sich selbst erst im Verlauf der Stunde in den Unterricht eingespielt wird, sei es schülerseits oder durch die Lehrperson. Die Ratingkategorien unterscheiden vier Stufen: „trifft zu (4)“, falls das Thema durchgängig im Unterricht präsent ist, „trifft eher zu (3)“, falls das Thema mehr als ein Drittel der Stunde erfasst, „trifft eher nicht zu (2)“, falls das Thema vereinzelt vorkommt und „trifft nicht zu (1)“, falls in der beobachteten Stunde nie von einer Beziehung zu sich selbst gesprochen wird (vgl. Abb. 2).

Bei einer Beziehung zu anderen im Kontext des Religionsunterrichts handelt es sich um Praktiken, die mindestens zwei Personen betreffen und bei denen sich die betroffenen Personen – mehr oder weniger intensiv – gegenseitig beeinflussen. Dabei kann die Beziehung durch Worte, Gesten, Mimik und/oder Interaktion ausgedrückt werden. Beziehungen in diesem Sinne sind nicht einfach da, weil Personen in einem Raum präsent sind. Für eine solche Beziehung bedarf es der Interaktion von mindestens zwei Personen, wobei eine deutlich identifizierbare Nicht-Reaktion auf eine Praxis von Mitschülerinnen und Mitschülern ebenfalls als beziehungsrelevant gilt: demonstratives Verweigern einer Reaktion ist ebenfalls eine Facette von Beziehungsmanagement.

Abbildung 2: Das Ratingmanual zur Variablen „Beziehung zu sich selbst“

<i>Beziehung zu sich selbst</i>	<i>Beschreibung des Merkmals:</i>
	Der Unterricht hat die eigene Person zum Inhalt. Bei der Beziehung zu sich selbst geht es um die Reflexion des eigenen Selbstverhältnisses. Entscheidend dabei ist, dass sich verbale Äußerungen explizit auf die eigene Person richten und/oder das „Ich“ Thema/ Inhalt der Stunde ist. Die Beziehung zu sich selbst ist nicht gegeben, wenn z. B., eine ethische Diskussion von den Schüler:innen einen begründeten Standpunkt abverlangt. Als Beziehung zu sich selbst gilt vielmehr, wenn beobachtbare verbale oder nonverbale Praktiken einer Person (Lehrkraft und/oder Schüler:in) die Relation zur eigenen Person klar herausstellen. Dabei ist nicht entscheidend, ob die Beziehung zu sich selbst die Stunde insgesamt trägt oder nur ein singuläres Ereignis im Unterricht ist.
	<i>Ratingeinheit:</i> gesamte Stunde
	<i>Ratingkategorien:</i> Trifft zu (4): Durchwegs thematisch präsent; Arbeitsblätter und Tafelanschrieb / Folien verweisen auf die Frage. Trifft eher zu (3): Mehr als ein Drittel der Stunde haben die Beziehung zu sich selbst zum Thema. Trifft eher nicht zu (2): Häufig ist dieses Thema nicht präsent; vereinzelt kommt es aber vor. Trifft nicht zu (1): Die Beziehung zu sich selbst als Thema kommt nicht vor.

Im vorliegenden Projekt sind Beziehungen immer ins Unterrichtsgeschehen eingebunden. Beziehungen sind Praktiken von Schülerinnen und Schülern oder der Lehrpersonen innerhalb einer unterrichtlichen Anwesenheitssituation (wobei im Spezialfall auch abwesende Jugendliche thematisiert und personal „präsent“ sein können), bei denen deutlich wird, dass sie Folgen für z. B. das Klima oder die Unterrichtsbeteiligung haben. Eine Konkretion von Beziehungen muss möglich sein. Indikatoren von Beziehungen sind damit etwa die sprachliche Verwendung der 2. Person Singular oder Plural (z. B.: „du sollst...“, „ihr findet also...“) oder die verbale oder nonverbale Äußerung von Erwartungen (z. B. das Ablegen eines Stapels Arbeitsblätter auf den Lehrerpult, das die Lernenden auffordert, sich ein Blatt zu holen). Im unterrichtlichen Setting lassen sich damit zwei Quellen identifizieren, die die Beziehung zu anderen moderieren: die Lehrperson und die Lernenden. Die Lehrperson ist u. a. verantwortlich für Aspekte wie Sozialklima, Ermutigung, Subjektorientierung oder Humor, die Lernenden prägen die Beziehung zu anderen durch ihre Beteiligung am Unterricht oder die Zuschreibung von Autorität und Anerkennung in der Klassengemeinschaft unter den Schülerinnen und Schülern.

Unter dieser Prämisse wurden für das einschlägige Ratingmanual sieben Merkmale ausgewählt, entlang derer in den videographierten Religionsstunden die Variable „Beziehung zu anderen“ rekonstruiert wird. Auf der Seite des Lehrerhandelns sind diese (i) lehrerinduziertes Sozialklima, (ii) Ermutigung, (iii) Schülerorientierung und (iv) humorvolle Unterrichtsatmosphäre, auf Seiten des Schülerhandelns (v) Beteiligung der Lernenden, (vi) die personale Autorität der Lehrperson und (vii) die gegenseitige Anerkennung der Schülerinnen und Schüler. Die Konstruktion des Manuals konnte dabei auf vorliegende Instrumente zurückgreifen (Helmke et al., 2007), insofern diese die Atmosphäre im Klassenzimmer erfassen. Konkret wurden die Ratinganweisungen für die Items (i), (ii), (iii) und (v) der DESI-Videostudie entnommen, die Instrumente für die Items (iv), (vi) und (vii) der PERLE-Videostudie (Lotz et al., 2013). Wiederum wurde eine vierstufige Ratingskala angewendet.

Bei der Beziehung zu Gott geht es um die thematische und/oder performative Ausrichtung von Unterrichtspraktiken auf Gott. Entscheidend dabei ist, dass sich verbale Äußerungen explizit auf Gott, eine göttliche Kraft bzw. Energie oder transzendente Wirklichkeit beziehen. Unterrichtspraktiken machen die Beziehung zu Gott sichtbar, wenn sie die Beziehung zu Gott zum Thema machen und/oder wenn sie klar eine rituell-liturgische Komponente zeigen. Eine Beziehung zu Gott ist somit nicht einfach da, weil aus theologischer Perspektive der Mensch Ebenbild Gottes ist. Als Beziehung zu Gott gilt, wenn beobachtbare verbale oder nonverbale Praktiken einer Person (Lehrkraft und/oder Schülerin bzw. Schüler) in klarer Relation zu etwas Höherem stehen. Dabei ist nicht entscheidend, ob die Beziehung zu Gott die Stunde insgesamt trägt oder nur ein singuläres Ereignis im Unterricht darstellt.

Unterrichtliche Quellen einer solchen Beziehung zu Gott können somit das Thema der Stunde sein oder die in ihm sichtbaren Praktiken. Letzteres ist dann der Fall, wenn im Unterricht Vollzüge gezeigt werden, die eindeutig mit Gott assoziiert sind. In der Regel handelt es sich hierbei um traditionelle religiöse Vollzüge wie ein Gebet oder das Kreuzzeichen. Für die Zuordnung der Variablen müssen diese Praktiken von den Schülerinnen und Schülern und/oder der Lehrpersonen bewusst inszeniert werden, um die Beziehung zu Gott auszudrücken. Die thematische Perspektive kann im Unterricht in dreierlei Weise vorliegen, nämlich informativ-implizit, informativ-explizit und reflexiv. Im informativ-impliziten Fall wird im Unterricht ein Thema verhandelt, das von der Sache her nur schlüssig ist, wenn eine Beziehung zu Gott angenommen werden muss (z. B.: Heilige, Jesu Wunderhandlungen, das Reich Gottes), ohne dass diese Beziehung im Unterrichtsverlauf offen angesprochen wird. Die Beziehung zu Gott wird somit durch das Unterrichtsthema in den Unterricht eingespielt, bleibt aber während des gesamten Unterrichts im Hintergrund. Im informativ-expliziten Fall wird im Unterricht explizit von Gott oder einer transzendenten Wirklichkeit gesprochen. Dabei muss das Thema des Unterrichts selbst nicht Gott sein, sondern die Beziehung zu Gott kann auch als Aspekt einer Thematik auftauchen, die auf den ersten Blick auch ohne Gottesbezug verhandelt werden kann (z. B. Gleichnis vom Samariter als moralische Norm). Entscheidend ist, dass die Beziehung zu Gott als Sachverhalt ausdrücklich verhandelt wird. Der reflexive Fall liegt vor, wenn es im Unterricht um die eigene Beziehung zu Gott geht, d. h. die Schülerinnen und Schüler über ihre Beziehung nachdenken bzw. darüber sprechen, welche Rolle Gott in ihrem eigenen Leben spielt. Für alle vier Quellen einer Beziehung zu Gott im unterrichtlichen Kontext wurde eine Ratingvorschrift formuliert, die eine vierstufige Ratingskala von „trifft nicht zu“ über „trifft eher nicht zu“ und „trifft eher zu“ bis zu „trifft zu“ umfasst.

Als Analyseeinheit des Ratings der affektiven Dimension wurde die gesamte Stunde gewählt, weil es sich beim Beziehungsaspekt um ein übergreifendes Merkmal handelt, das zwar durch punktuelle Aktionen moderiert wird, in seiner Qualität aber größere Zeiträume abbildet. Das Rating selbst wurde wiederum von zwei geschulten Studentinnen unabhängig voneinander durchgeführt, bis in zwei aufeinanderfolgenden Ratingrunden von je fünf Videos eine hinreichende Übereinstimmung erreicht wurde ($\kappa > .70$; s. Kap. 2). Das war nach drei Durchgängen gegeben. Die restlichen 27 Videos wurden dann jeweils von einer der beiden Studentinnen geratet.

5.2.2 Die Ausprägung von Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zu Gott

Um die Ausprägung der Variablen „Beziehung zu sich selbst“, „Beziehung zu anderen“ und „Beziehung zu Gott“ im katholischen Religionsunterricht zu beschreiben, werden im Folgenden für alle drei Variablen sowohl die Häufigkeitsverteilungen als auch die deskriptiven Kennwerte beschrieben.

Eine Beziehung zu sich selbst wird in den 42 aufgezeichneten Religionsstunden so gut wie gar nicht thematisiert. In $n = 35$ Stunden wird sie gar nicht angesprochen (83,3%), in $n = 7$ Stunden lässt sie sich ab und zu antreffen (16,7%). Das ergibt einen Median von $Mdn = 1$.

Die Beziehung zu anderen wurde anhand von sieben Variablen erfasst, wobei zwischen dem Lehrer- und dem Schülerhandeln unterschieden wurde (vgl. Tab. 10). Es fällt auf, dass in den aufgezeichneten Klassen ein sehr gutes Sozialklima herrscht ($Mdn = 4$), die Lehrpersonen mehrheitlich die Schülerinnen und Schüler ermutigen, sich im Unterricht zu äußern ($Mdn = 4$), und nahezu durchgängig ein Verhalten zeigen, das man als Schülerorientierung interpretieren kann ($Mdn = 4$). In allen diesen Fällen trifft das Merkmal in mindestens drei Vierteln der Religionsstunden zu. Etwas schwächer ist in dieser Hinsicht lediglich die humorvolle Atmosphäre im Religionsunterricht ausgeprägt ($Mdn = 3$). In $n = 6$ Stunden konnte keinerlei Humor auf Seiten der Lehrperson rekonstruiert werden und in weiteren sechs Stunden nur vereinzelte Anzeichen.

Tabelle 10: Die Ausprägung der Beziehung zu anderen im katholischen Religionsunterricht

<i>Lehrerhandeln</i>	<i>Sozialklima</i>		<i>Ermutung Schüleräußerungen</i>		<i>Schülerorientierung</i>		<i>humorvolle Atmosphäre</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Trifft nicht zu	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	14,3
Trifft eher nicht zu	0	0,0	0	0,0	1	2,4	6	14,3
Trifft eher zu	3	7,1	7	16,7	9	21,4	12	28,6
Trifft zu	39	92,9	35	83,3	32	76,2	18	42,9
Σ	42	100,0	42	100,0	42	100,0	42	100,0

<i>Schülerhandeln</i>	<i>Beteiligung</i>		<i>personale Autorität</i>		<i>gegenseitige Anerkennung</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Trifft nicht zu	8	19,0	8	19,0	9	21,4
Trifft eher nicht zu	3	7,1	1	2,4	1	2,4
Trifft eher zu	12	28,6	4	9,5	4	9,5
Trifft zu	19	45,2	29	69,0	28	66,7
Σ	42	100,0	42	100,0	42	100,0

Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ergibt sich eine relativ rege Beteiligung am Unterricht ($Mdn = 3$). Im Datensatz befinden sich $n = 8$ Stunden, in denen die Lernenden sehr passiv sind und weitere $n = 3$ Stunden, in denen sie sich nur ab und zu am Religionsunterricht beteiligen. In den restlichen $n = 31$ Stunden ist ein reges bis sehr starkes Engagement im Unterricht zu beobachten. Die Zuschreibung personaler Autorität an die Lehrperson durch die Schülerinnen und Schüler ist mehrheitlich ebenso stark ausgeprägt ($Mdn = 4$) wie die gegenseitige Anerkennung untereinander ($Mdn = 4$). Allerdings finden sich in beiden Fällen wiederum knapp ein Fünftel der Religionsstunden, in denen das jeweilige Merkmal gar nicht angetroffen wird. Insofern die drei Merkmale der Schülerbeteiligung untereinander stark positiv korrelieren ($0,538 < \rho < 0,986$; $p < 0,001$), kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei diesem Fünftel um dieselben acht Religionsstunden handelt.

Die Beziehung zu Gott, die in den aufgezeichneten Religionsstunden stimuliert wird, wurde in der Untersuchung anhand von drei thematischen Merkmalen und einem performativen erfasst (vgl. Tab. 11). Implizit ist die Gottesthematik in vielen Stunden enthalten ($Mdn = 3$), in $n = 14$ (33,3%) durchgängig und in weiteren $n = 8$ (19,0%) in über einem Drittel der Unterrichtszeit. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass in $n = 11$ Stunden die Thematik so angelegt war, dass die Gottesthematik nur am Rande (26,2%) und in weiteren $n = 9$ (21,4%) überhaupt nicht impliziert war. Explizit angesprochen wurden Gott oder seine funktionalen Äquivalente in $n = 6$ Stunden durchgängig (14,3%) und in $n = 8$ Stunden über weite Strecken (19,0%). Damit war Gott in $n = 28$ der aufgezeichneten Stunden kaum ein bzw. gar kein explizites Thema (66,6%). Im Durchschnitt bedeutet das einen Median von $Mdn = 2$.

Tabelle 11: Die Ausprägung der Beziehung zu Gott im katholischen Religionsunterricht

	<i>Thema implizit</i>		<i>Thema explizit</i>		<i>Thema reflexiv</i>		<i>Performanz</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Trifft nicht zu	9	21,4	19	45,2	32	76,2	34	81,0
Trifft eher nicht zu	11	26,2	9	21,4	2	4,8	1	2,4
Trifft eher zu	8	19,0	8	19,0	3	7,1	5	11,9
Trifft zu	14	33,3	6	14,3	5	11,9	2	4,8
Σ	42	100,0	42	100,0	42	100,0	42	100,0

Ein reflexiver Zugang zur Gottesbeziehung, bei dem die eigene Beziehung zu Gott hinterfragt wird, kann in $n = 5$ Stunden durchgängig rekonstruiert werden (11,9%) und in $n = 3$ in weiten Teilen des Unterrichts (7,1%). Mit $n = 32$ findet sich jedoch im Gros der Religionsstunden des Samples kein derartiger Zugang zur Gottesbeziehung (76,2%). Ein Median von $Mdn = 1$ entspricht dieser Verteilung. Noch zurückhaltender ist der performative Zugang zur Gottesbeziehung in den aufgezeichneten Stunden ausgeprägt. In $n = 34$ findet sich überhaupt kein

solcher Zugang (81 %) und in $n = 1$ weiteren Stunde ist das performative Element randständig ausgeprägt (2,4%). In $n = 5$ Stunden finden sich deutlich erkennbare Indizien eines solchen Zugangs (11,9%) und in $n = 2$ Stunden ist er durchgängig anzutreffen (4,8%). Der einschlägige Median ist $Mdn = 1$.

5.2.3 Zusammenhänge innerhalb der und zwischen den drei Dimensionen von Beziehungsqualität des Religionsunterrichts

Bisher wurden die Ausprägungen einer Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zu Gott auf Itemebene analysiert. Die Beziehung zu anderen und die Beziehung zu Gott wurde anhand mehrerer Items erfasst, von denen aufgrund theoretischer Überlegungen angenommen wurde, dass sie dasselbe messen. Inwiefern diese Annahme in den Stunden zutrifft, wurde per explorativer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) überprüft.

Tatsächlich weist das Item zum lehrkraftinduzierten Sozialklima keine hinreichende Korrelation zu mindestens einem der restlichen sechs Items im Instrument zur Beziehung zu anderen auf, um in die Faktorenanalyse aufgenommen zu werden. Die restlichen sechs Items laden auf zwei Faktoren, wobei der Data-Fit noch hinreichend ist ($KMO = 0,653$). Auf den ersten Faktor laden die drei Items zum Schülerhandeln und das zur humorvollen Unterrichtsatmosphäre (vgl. Tab. 12). Insofern die Items zum Schülerhandeln diesen Faktor prägen, wird er „beziehungsorientiertes Schülerverhalten“ genannt. Die restlichen beiden Items bilden den zweiten Faktor, der entsprechend „beziehungsorientiertes Lehrerverhalten“ betitelt wird. Zusammen erklären beide Faktoren 70,16% der Varianz in den Daten.

Tabelle 12: Faktoranalyse zu Beziehung anderen

	Faktor 1	Faktor 2
personale Autorität	0,956	
Gegenseitige Anerkennung der Schülerinnen und Schüler	0,934	-0,134
Schülerbeteiligung	0,840	0,190
Humorvolle Unterrichtsatmosphäre	0,603	0,283
Schülerorientierung		0,883
Ermutigung von Schüleräußerungen		0,655
Eigenwert	2,88	1,33
aufgeklärte Varianz: 70,16		

Legende: Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert

Inwiefern ein beziehungsorientiertes Schülerverhalten und ein entsprechendes Lehrerverhalten in den aufgezeichneten Religionsstunden zusammenhängt, kann anhand der beiden Faktoren konstruktionsbedingt nicht ermessen werden, da

beide Faktoren einer Varimax-Rotation entspringen. Alternativ hätte man auch eine Oblimin-Rotation anwenden und im Anschluss daran die beiden Faktoren miteinander korrelieren können. Diese Korrelation würde Auskunft über den Zusammenhang beider Verhaltensmuster geben. Allerdings würde dieser Zusammenhang später als Interaktionsfaktor in die weiterführenden Analysen eingehen. Aus diesem Grund haben wir uns im vorliegenden Fall für eine trennscharfe Modellierung der Variablen „Beziehung zu anderen“ entschieden.

Die vier Items zur Beziehung zu Gott bilden den Faktor „Beziehung zu Gott“ mit hinreichendem Data-Fit ($KMO = 0,698$).

Innerhalb der vier Faktoren ergibt sich lediglich eine signifikante Korrelation, die mit $r = -.80$ ($p < 0,001$) sehr stark ausfällt. Konkret hängen das beziehungsorientierte Schülerverhalten und die Ausprägung einer Beziehung zu Gott stark negativ miteinander zusammen. Je besser also die Atmosphäre der Schülerinnen und Schüler untereinander in den aufgezeichneten Stunden ist, umso weniger ist dort eine Beziehung zu Gott erfahrbar. Diese Korrelation erklärt 64% der Varianz in den Daten, weist also einen starken Effekt auf.

5.2.4 Die Bedeutung des unterrichtlichen Kontextes auf die Ausprägung der Beziehungsqualität im Religionsunterricht

Auch hier wird zuletzt die situative Komponente des Religionsunterrichts in den Blick genommen. Für die Analysen stehen zwei Merkmalskomplexe zur Verfügung, nämlich der im Unterricht vorfindliche Zugang zu religiöser Vielfalt (s. Kap. 3) und die strukturelle Anlage des Unterrichts.¹³ Bezogen auf die Thematisierung religiöser Vielfalt wurde zwischen einem positionellen, stilistischen, biographischen und kontextuellen Zugang unterschieden (s. Kap. 3). Da biographische und kontextuelle Zugänge in den beobachteten Stunden praktisch keine Rolle spielen, können sie hier als mögliche Bedingungsfaktoren vernachlässigt werden. Bei den positionellen und den stilistischen Zugängen wurde beim Rating zwischen den Kategorien „keine Rolle“, „untergeordnete Rolle“, „deutlich erkennbare Rolle“ und „zentrale Rolle“ unterschieden. Ratingeinheit war jeweils die gesamte Unterrichtsstunde, denn für die 5-Minuten-Einheiten liegt ein entsprechendes Rating zur Ausprägung religiöser Vielfalt in den Religionsstunden nicht vor.

Die strukturellen Merkmale des Unterrichts wurden anhand der klassischen Strukturmerkmale erfasst. Das Manual zur kognitiven Aktivierung enthielt in

¹³ Die Details der strukturellen Anlage der aufgezeichneten Unterrichtsstunden werden in Kap. 6 beschrieben. Hier wird auf die einschlägigen Variablen zurückgegriffen, um deren Bedeutung für die Ausprägung der abhängigen Variablen zu rekonstruieren.

Anlehnung an die PERLE-Studie sieben Items (Lotz et al., 2013), die zur inhaltlichen Klarheit der Stunde und zum Anteil effektiver Lernzeit griffen auf je fünf Items aus der DESI-Studie zurück (Helmke et al., 2007). Alle Items wurden entlang der vier Kategorien „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“ gemäß dem in Kap. 2 beschriebenen Verfahren analysiert, wobei die gesamte Stunde die Ratingeinheit darstellte. Eine explorative Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation; $KMO = .67$) über die Items der kognitiven Aktivierung ergab die beiden Faktoren der „Anleitung zu eigenständigem Arbeiten“ und „Anleitung zur Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses“. Die Items zur effektiven Lernzeit gliederten sich in die beiden Faktoren einer „effektiven Organisation des Unterrichtsprozesses“ und eines „effektiven Agierens der Lehrperson“ ($KMO = .58$). Die Items zur inhaltlichen Klarheit laden auf einen Faktor ($KMO = .58$). Die Faktorwerte werden als Variable gespeichert, sodass fünf Faktoren zur Verfügung stehen, um die Rolle unterrichtlicher Strukturmerkmale für die Ausprägung von Perspektivenwechsel, Standpunktfähigkeit und Dialog zu bestimmen.

Schließlich steht mit dem Erhebungsort noch eine Variable zur Verfügung, anhand der getestet werden kann, ob die unterschiedlichen Bildungsphilosophien in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen die Ausprägung der abhängigen Variablen bestimmen.¹⁴

Methodisch wird eine lineare multiple Regressionsanalyse genutzt, um die Bedeutung struktureller Unterrichtsmerkmale und des inhaltlichen Unterrichtsangebots als Prädiktoren für die Ausprägung der Beziehungsqualität im Religionsunterricht entlang der vier empirischen Dimensionen zu berechnen. Die beiden inhaltsbezogenen Variablen werden für diese Analyse z-standardisiert und so den Variablen zu den strukturellen Unterrichtsmerkmalen gleichgestellt.

Das gemessene Beziehungsgeschehen wird durch die ausgewählten Kontextfaktoren kaum bedingt (vgl. Tab. 13). Das beziehungsorientierte Schülerverhalten weist keine signifikanten Zusammenhänge auf, bei den anderen drei Dimensionen des Beziehungsgeschehens ist es jeweils eine Variabel, die einen gewissen Einfluss aufweist. Allerdings ist dieser Einfluss stets klein, denn er klärt maximal 17% der Varianz in den Daten auf, was einem schwachen Effekt entspricht. Im Detail wird die Beziehung zu Gott, die in den aufgezeichneten Religionsstunden eröffnet wurde, bis zu einem gewissen Grad durch ein effektives Agieren der Lehrperson bedingt ($\beta = .42$). Die Beziehung zu sich selbst ($\beta = .44$)

14 Eine Berücksichtigung des Bildungsgangs war nicht möglich, weil mit dem Berufsabitur eine Kategorie im Sample vorhanden ist, die zwar im berufsbildenden Bildungsgang erworben wird, aber einen allgemeinbildenden Abschluss vergibt. Für die Verwendung einer kategorialen Variablen, die neben den Ausprägungen „Berufsschule“ und „allgemeinbildende Schule“ noch die Ausprägung „Berufsabitur“ beinhaltet, ist das Sample nicht hinreichend groß, um damit sinnvoll zu arbeiten.

Tabelle 13: Die Bedeutung von Zugang zu religiöser Vielfalt und Unterrichtsstrukturen auf die Ausprägung der Beziehungsqualität im katholischen Religionsunterricht

	Beziehung zu sich selbst	bez.-or. Schü- lerverhalten	bez.-or. Lehrer- verhalten	Beziehung zu Gott
	β	β	β	β
positionelle Differenz				
stilistische Differenz	,44		,48	
Anleitung zu eigenst. Arbeiten				
Anleitung zur Selbstreflexion				
effektive Organisation des Unterrichts				
effektives Agieren Lehrperson				.42
inhaltliche Klarheit				
Ort				
adj. R ²	,17	–	,15	,16
ANOVA	$F(1, 40)$ = 7,77	–	$F(1,40) = 8,48$	$F(1,40) = 7,31$
p	= ,004	–	= ,006	= ,005

Anmerkung: Es werden nur signifikante β -Werte ausgewiesen ($p < ,05$).

und ein beziehungsorientiertes Lehrerverhalten ($\beta = .48$) hängen dagegen mit der Ausprägung eines stilistischen Zugangs zu religiöser Vielfalt in der Stunde zusammen. Umso stärker dieser Zugang im Unterricht anzutreffen war, umso stärker wurde eine Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst thematisiert und umso beziehungsorientierter agierten die Lehrpersonen im Unterricht. Ersteres erinnert stark an den positiven Zusammenhang zwischen stilistischer Differenz und dem Anforderungsniveau hinsichtlich Standpunktfähigkeit (vgl. Kap. 4). Da Standpunktfähigkeit und Beziehung zu sich selbst sachlich nahe beieinander liegen, ist später zu prüfen, inwiefern beide Merkmale auch statistisch signifikant zusammenhängen. Beim Zusammenhang zwischen stilistischer Differenz und beziehungsorientiertem Lehrerverhalten ist nicht klar bestimmbar, was Ursache und was Wirkung ist. Inhaltlich erweist sich dieser Zusammenhang jedoch als plausibel. Insofern die Thematisierung von Glaubensvollzügen immer auch eine performative Dimension haben und damit vor der Herausforderung stehen, die religiöse Freiheit der Schülerinnen und Schüler zu berühren, dürfte ein beziehungsorientiertes Lehrerhandeln übergreifende unterrichtliche Inszenierungen von Glaubensvollzügen mindern. Vor diesem Hintergrund macht es Sinn, wenn die beobachteten Lehrpersonen dort, wo sie ein hohes Anforderungsniveau bzgl. stilistischer Differenz im Unterricht anbieten, auch in besonderer Weise auf ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern bzw. die Unterrichts-atmosphäre achten.

5.3 Abgleich der Befunde zur Rolle religiöser Vielfalt für die Ausprägung der Beziehungsqualität aus den Interviews und den Unterrichtsvideografien

Der Abgleich der Befunde zu den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen und der Unterrichtsgestaltung erfolgt wie in den vorangegangenen Kapiteln auf der Ebene der rekonstruierten Phänomene zur Rolle religiöser Vielfalt für die Ausprägung der affektiven Dimension. Wiederum gilt, dass durch diesen Zugriff individuelle und situative Faktoren in den Interviews und in den Religionsstunden relativiert werden, weil er sich auf die Summe entsprechender Vorstellungen über alle Lehrpersonen hinweg und die Summe entsprechender Inszenierungsmuster über alle Religionsstunden hinweg bezieht. In bewährter Weise wird beim Abgleich zwischen der Struktur der Befunde und der Ausprägung einzelner Befunde unterschieden

Zur Struktur der Befunde

In struktureller Hinsicht fällt zuerst auf, dass in beiden Befunden die Unterrichts-atmosphäre eine große Rolle spielt – und zwar ausschließlich in der Perspektive der Beziehung zu anderen. In den Interviews der Lehrpersonen entfallen die meisten Äußerungen zur affektiven Dimension auf die Variable „Beziehung zu anderen“ und in den Ratingmanualen machen die Items zu dieser Variablen über die Hälfte der beobachteten Merkmale aus.

Bei den untersuchten Religionsstunden könnte man von einem Messartefakt sprechen. Nahezu alle Items, anhand derer diese Beziehungsdimension operationalisiert wurde, können auch als Operationalisierung dessen gelesen werden, was in der Pädagogik als „safe space“ verhandelt wird. In den Ratingmanualen der anderen beiden Dimensionen spielt die Unterrichts-atmosphäre keine Rolle mehr. Allerdings wird dieser „safe space“ in den einschlägigen Diskussionen auch nahezu exklusiv in sozialer Perspektive verhandelt. Es geht praktisch immer um das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler untereinander bzw. das Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden. Im Sinn dieser Diskussionen liegt eine Verwendung der entsprechenden Items als Operationalisierung der Variablen „Beziehung zu anderen“ also nahe. Ferner wurden die vorliegenden Ratingmanualen anderer Videostudien daraufhin durchgesehen, inwiefern sie Items anbieten, die eine Beziehung der Lernenden zu sich selbst, anderen und Gott beinhalten. Sämtliche Items, die sich auf die Unterrichts-atmosphäre bezogen haben, repräsentieren eine Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu ihren Mitschülerinnen und -schülern oder zur Lehrperson. Die soziale Dimension war also bereits diesen Vorlagen eingeschrieben. Im Unterschied dazu waren die Items, die die Schülerinnen und Schüler als Individuum betrachteten, stärker

kognitiv ausgerichtet. Vorliegende Untersuchungen sehen in den Schülerinnen und Schülern als Individuum also vornehmlich Lernende und nicht sozial agierende. Diese Beobachtungen schließen den Verdacht, dass es bei der Rolle der Unterrichtsatmosphäre ausschließlich entlang der sozialen Dimension um ein Messartefakt handelt, zwar nicht systematisch aus, zeigen aber, dass es sich nicht um die singuläre Sicht des Konsortiums des vorfindlichen Projekts handelt.

In den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen ist dieser Zusammenhang nicht durch die Interviewenden stimuliert, sondern eine Logik, die von den Befragten eigenständig ins Spiel gebracht wurde. Hier ist der Verdacht eines Messartefakts also ausgeschlossen. Umso mehr fällt auf, dass diese Atmosphäre auch von den befragten Lehrpersonen ausschließlich sozial thematisiert wird und bei der Variablen „Beziehung zu anderen“ eine eigene Kategorie bildet. Bei der Variablen „Beziehung zu Gott“ scheint die Unterrichtsatmosphäre zwar immer wieder mal durchzuschimmern, wird jedoch nie explizit angesprochen. Wir sind uns bewusst, dass es qualitative Verfahren gibt, die eine implizite Existenz eines Phänomens zum Anlass nehmen, dieses als eigenständige Kategorie herauszuarbeiten. Das ändert aber nichts am Befund, dass die Unterrichtsatmosphäre in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen, wenn es um die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu Gott im Rahmen des Religionsunterrichts geht, nur eine untergeordnete, bestenfalls implizite Rolle spielt. In diesem Sinn ergibt sich eine strukturelle Parallele zwischen dem, was die Lehrpersonen in affektiver Hinsicht denken, und dem, was im Unterricht als rekonstruierbar nahe liegt.

Eine weitere strukturelle Parallele ergibt sich hinsichtlich der Beziehung zu Gott, denn in beiden Befunden deuten Indizien darauf hin, dass eine solche Beziehung im Religionsunterricht methodisch angebahnt werden muss. In den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen ist diese didaktische Hinführung eine eigene Kategorie. Die Befragten sind sich bewusst, dass eine solche Beziehung in doppelter Hinsicht einer Moderation bedarf: Zum einen handelt es sich um eine abstrakte Beziehung, die durch entsprechende Methoden, wie etwa symboldidaktische Ansätze, handhabbar gemacht werden sollte. Zum anderen wird mit dieser Beziehung ein persönlicher Bereich der Schülerinnen und Schüler angesprochen, der in der Klassenöffentlichkeit nicht ohne Weiteres thematisiert wird. Analog dazu wird die Beziehung zu Gott laut der Befragten spontan auch nur zum Thema, wenn neben der Fremdheit der geäußerten Gottesbeziehung ein verstärkendes Element hinzutritt. Die Schwelle, die eigene Beziehung zu Gott im Unterricht zu thematisieren, scheint somit in den Subjektiven Theorien der Befragten relativ hoch – und in der Konsequenz dann moderationsbedürftig – zu sein. Mit diesem Befund korrespondiert die Einsicht aus den videographierten Religionsstunden, dass die Beziehung zu Gott umso stärker thematisiert wurde, je effektiver die Lehrperson im Unterricht agiert hat. Die Beziehung zu Gott ist damit durch die Klassenführung bedingt. Wie immer man sich das im Einzelnen vorstellen kann, heißt das in der Folge, dass mit dem Maß an Moderation

durch die Lehrperson die Intensität der Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der eigenen Beziehung zu Gott steigt. Salopp gesagt ist die Beziehung zu Gott in beiden Datenquellen vor allem eine Sache, die durch die Lehrperson ins Spiel gebracht wird.

Eine strukturelle Divergenz ergibt sich in der Thematisierung der Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst. In den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen spielt religiöse Vielfalt für diese Variable keine Rolle. Die Vorstellung, dass man gerade in der Erfahrung der Fremdheit des Gegenübers über sich selbst nachdenke, wird von den Befragten nicht geäußert. Wenn überhaupt, geht es in ihren Aussagen zu dieser Beziehung immer nur um die Beziehung an sich. In den aufgezeichneten Religionsstunden ist die Ausprägung dieser Variablen jedoch positiv mit der Thematisierung stilistischer Differenzen verbunden. Je stärker im Unterricht Glaubensvollzüge zur Sprache gebracht werden, umso eher scheinen die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten zu werden, über sich selbst nachzudenken. Die Lehrpersonen scheinen somit gerade die performative Facette religiöser Vielfalt heranzuziehen, um Lernangebote zu arrangieren, die eine Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler stimulieren. Inhaltliche – bzw. positionelle – Differenzen werden in dieser Funktion nicht herangezogen. Festgehalten werden kann aber, dass eine bestimmte Art und Weise, auf religiöse Vielfalt zuzugreifen, im videographierten Religionsunterricht selbstreflexive Lernangebote verstärken, ohne dass sich das in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen niederschlägt.

Schließlich kann man noch überlegen, ob man die zurückhaltenden Befunde zur Variablen „Beziehung zu sich selbst“ als strukturelle Parallele in beiden Datenquellen begreifen will. Die Lehrpersonen kommen sehr zurückhaltend auf diese Beziehung zu sprechen, und dann geht es jedes Mal um die Thematisierung dieser Beziehung im Unterricht. Andere Aspekte dieser Thematik scheinen in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen keine Rolle zu spielen – zumindest nicht unter der Prämisse, dass es um die Rolle religiöser Vielfalt im Religionsunterricht geht. Auch das Ratingmanual zu dieser Variablen besteht nur aus einem Item, das ebenfalls ausschließlich die Thematisierung dieser Beziehung zum Inhalt hat. Hier liegt der Grund wesentlich darin, dass alle alternativen Itemvorschläge nicht hinreichend den reflexiven Charakter dieser Variablen ausdrücken konnten. Eine als authentisch wahrgenommene Äußerung einer Schülerin sagt zwar etwas über diese aus, aber eben noch nichts über ihre Beziehung zu sich selbst. Die vorfindliche Parallele ist formal also gegeben, scheint sich aber doch aus unterschiedlichen Ursachen zu speisen. Ob man hier also von einer strukturellen Korrespondenz sprechen will, sei jeder und jedem selbst überlassen.

Zur Ausprägung der Befunde

In ihrer Ausprägung entsprechen die Verteilungen der Äußerungen in den Interviews den drei Dimensionen und deren Bedeutung in den aufgezeichneten Religionsstunden. Die Beziehung zu sich selbst wird von den Lehrpersonen ab und zu angesprochen, und wenn, dann ausschließlich als thematischer Aspekt im Unterrichtsverlauf. Mit dieser Präsenz von Selbstreflexion als Aspekt des Unterrichts in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen korrespondiert die Präsenz entsprechender Unterrichtsangebote in den videographierten Stunden. Auch hier ist die Beziehung zu sich selbst nur ein Nebenthema, das in sieben von 42 Stunden ab und an angetroffen wurde. Selbst im Bewusstsein, dass diese Bilanz durch viele Faktoren bedingt sein kann, bleibt der Eindruck, dass die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst, im aktuell vorfindlichen Religionsunterricht im Zusammenhang mit religiöser Vielfalt keine zentrale Rolle spielt. Dieser Aspekt der affektiven Dimension des Religionsunterrichts scheint für die befragten Lehrpersonen, wenn es um religiöse Vielfalt geht, eher abseitig zu liegen – auch wenn im Unterricht selbst einige Indizien darauf hindeuten, dass in der Auseinandersetzung mit religiösen Vollzügen selbstreflexive Lerngelegenheiten eröffnet werden.

Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht der soziale Aspekt der affektiven Dimension, d. h. die Beziehung zu anderen. Sie ist nicht nur sehr präsent in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen, sondern auch stark ausgeprägt in den Religionsstunden des Samples. Der überwiegende Median von $Mdn = 4$ deutet an, dass der beobachtete Unterricht in einer sehr rücksichtsvollen und partnerschaftlichen Atmosphäre stattgefunden hat, in der die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich als Subjekte des Religionsunterrichts ernst genommen werden. Geht man ins Detail, verhalten sich praktisch alle beobachteten Lehrpersonen respektvoll und achten auch ein hinreichendes Sozialklima. Lediglich auf Seite der Schülerinnen und Schüler scheint es in acht Lerngruppen etwas weniger rücksichtsvoll zuzugehen. In der Summe dürfte der religionspädagogische Imperativ nach einem subjektorientierten Unterricht zumindest auf der affektiven Ebene in der Praxis angekommen sein – und zwar nicht nur in den Inszenierungspraktiken, sondern auch in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen.

Geht man bei Letzteren ins Detail, dominiert hier jedoch die Wahrnehmung von Herausforderungen diejenige von Chancen. Zwar wird religiöse Vielfalt auch als Gelegenheit betrachtet, Vorurteile gegenüber den Mitschülerinnen und -schülern abzubauen, das Gros der Äußerungen der Lehrpersonen bezieht sich jedoch auf religiöse Vielfalt als potenziellen Auslöser negativer Gefühle anderen gegenüber und der Betonung einer guten Unterrichtsatmosphäre als Konsequenz dieser Einsicht. In den Subjektiven Theorien der Befragten ist religiöse Vielfalt entlang der sozialen Dimension somit vor allem mit Achtsamkeit und Vorsicht assoziiert bzw. als etwas präsent, das einer besonderen Investition in die Atmo-

sphäre innerhalb der Lerngruppe bedarf. Ob das ein Grund ist, warum die aufgezeichneten Religionsstunden in der Regel atmosphärisch vorbildlich verlaufen, kann anhand der Daten nicht abgeschätzt werden. Technisch wäre Letzteres möglich, wenn jede Lerngruppe anhand eines Diversitätsindex qualifiziert worden wäre. Allerdings ist die Atmosphäre in den aufgezeichneten Religionsstunden durchgängig so stark ausgeprägt, dass selbst ein solcher Index kaum signifikante Unterschiede erbracht hätte. Vieles spricht dafür, dass Religionsunterricht generell eher in einer angenehmen Atmosphäre verläuft und die Lehrpersonen religiöse Vielfalt als potenziellen Störfaktor dieser Atmosphäre einschätzen.

Die wiederum geringe Anzahl von Äußerungen der Lehrpersonen zur Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu Gott entspricht der relativ niedrigen Ausprägung dieser affektiven Dimension in den Religionsstunden des Samples. In fünf Stunden wird diese Beziehung nachhaltig reflexiv thematisiert, d. h. die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, ihre eigene Beziehung zu Gott zu hinterfragen. In einer weiteren Stunde ist Gott durchgängig explizites Thema des Unterrichts. In allen anderen Religionsstunden spielt die Beziehung zu Gott zwar ab und an eine Rolle, nicht aber durchgängig. Diese Verteilung hängt auch mit dem Thema einer Religionsstunde zusammen, denn auch im Religionsunterricht gibt es Themen, die für sich genommen erst einmal nicht mit einer Gottesbeziehung assoziiert sind. Allerdings lassen sich viele Themen des Religionsunterrichts auch ohne Rekurs auf eine solche Beziehung inszenieren, obwohl ein solcher Rekurs möglich ist. So lässt sich die Erzählung vom sog. „barmherzigen Samariter“ ebenso ausschließlich auf der zwischenmenschlichen Ebene als moralische Parabel behandeln, wie man in der bedingungslosen Anerkennung der räumlich Nächsten als moralisch Nächsten einen Ausdruck der Liebe Gottes erkennen kann. Dass die Chance zu Letzterem in vielen Fällen nicht genutzt wird, zeigt der Vergleich der Ratingitems von impliziter und expliziter Gottesthematik: Ist ein Gottesbezug in 14 der aufgezeichneten Stunden durchgängig latent vorhanden und in acht weiteren Stunden zumindest überwiegend, wird dieser Bezug in nur sechs Stunden auch durchgängig thematisiert und in weiteren acht Stunden überwiegend. Damit sind in der Stichprobe acht Stunden vorhanden, in denen eine Beziehung zu Gott hätte thematisiert werden können, ohne dass das getan wurde.

Evtl. liegt Letzteres daran, dass für einige Lehrpersonen die Thematisierung einer solchen Beziehung tief in die Privatsphäre der Schülerinnen und Schüler eingreift. Gerade angesichts religiöser Vielfalt wird dieser Gedanke von einzelnen geäußert. Allerdings sind es auch nur fünf Äußerungen in den Interviews, die einen solchen Zusammenhang aufweisen. Von einer so dünnen empirischen Basis kann nicht zuverlässig auf mögliche Zusammenhänge geschlossen werden. Hierzu wäre eine eigene Untersuchung notwendig.

6. Die Befunde zur strukturellen Dimension

Die vierte Forschungsfrage des Projekts untersucht die Rolle religiöser Vielfalt für die strukturelle Dimension des Religionsunterrichts. Sie verdankt sich der Einsicht, dass jeglicher Unterricht gewissen strukturellen Merkmalen genügen muss, um als guter und effektiver Unterricht zu gelten. Drei klassische Merkmale in dieser Hinsicht sind gemäß der bildungswissenschaftlichen Diskussion die kognitive Aktivierung, die inhaltliche Klarheit und der Anteil effektiver Lernzeit (z. B. Helmke & Schrader, 2009). Sie können auch für den Religionsunterricht in Anschlag gebracht werden, ohne die Spezifik dieses Fachs zu relativieren (vgl. Englert, 2006). Im Projekt wurde die strukturelle Dimension sowohl in den Interviews mit den Lehrpersonen erhoben als auch in videographierten Unterrichtsstunden rekonstruiert. Im vorliegenden Kapitel werden deshalb zuerst die Befunde beider Zugänge zum Feld für sich dargestellt, um sie dann aufeinander zu beziehen.

6.1 Die Rolle religiöser Vielfalt für die strukturelle Dimension des Religionsunterrichts in den Augen der Lehrpersonen

Mit der kognitiven Aktivierung, der inhaltlichen Klarheit und dem Anteil effektiver Lernzeit sind drei Analyseperspektiven gegeben, die auch in den Interviews aufgesucht wurden. Darüber hinaus wurde die qualitative Inhaltsanalyse offengehalten, um weitere strukturelle Merkmale zu rekonstruieren, die von den Lehrpersonen ins Gespräch gebracht wurden. In der Folge konnten in den Interviews fünf Kategorien herausgearbeitet werden, nämlich „kognitive Aktivierung“, „inhaltliche Klarheit“, „Schülerorientierung“ und „situationsgerechtes Handeln“. Angesichts dieser Auflistung wird deutlich, dass das bildungswissenschaftlich betonte Merkmal „effektive Lernzeit“ für die Subjektiven Theorien der Befragten keine Rolle spielt.

Die Kategorie „kognitive Aktivierung“ ($n = 103$ Codes) wird am häufigsten angetroffen. Es folgen „Schülerorientierung“ ($n = 84$ Codes), „situatives Handeln“ ($n = 26$ Codes) und „inhaltliche Klarheit“ ($n = 21$ Codes). Auch wenn Häufigkeitsauszählungen in qualitativen Untersuchungen nur sehr zurückhaltend gedeutet werden sollten, ergeben diese Häufigkeiten doch ein grobes Bild über die Bedeutung der einzelnen strukturellen Merkmale in den Subjektiven Theorien.

Schließlich können bei sämtlichen Kategorien weitere Subkategorien rekonstruiert werden, die in der Regel nochmals unterschiedliche Aspekte des einschlägigen Sachverhalts thematisieren. Auch hier kann auf die Professionalität der Befragten geschlossen werden, insofern sie einen Kern ihrer beruflichen Tätigkeit, nämlich die strukturelle Dimension von Religionsunterricht, sehr differenziert wahrnehmen. In der folgenden Darstellung wird dieser Professionalität insofern Rechnung getragen, als jede Kategorie hinsichtlich der in ihr anzutreffenden Subkategorien und Aspekte dieser Subkategorien beschrieben wird.

6.1.1 Kognitive Aktivierung

Die Kategorie „kognitive Aktivierung“ beschreibt, wie Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu Denk- und Lernprozessen angeregt werden. Es geht um kognitiv aktivierende Strategien sowie Interaktionen der Lehrpersonen, nicht um entsprechende Effekte bei den Lernenden. Solche Effekte werden nur als „kognitive Aktivierung“ kodiert, wenn sie im Zusammenhang mit entsprechenden Unterrichtsstrategien genannt werden. In den einschlägigen Kategorien konnten sechs Subkategorien unterschieden werden, namentlich „Lehrperson“, „Lernende“, „Arbeitswelt“, „Gäste“, „Exkursion“ und „Thema“. Vor allem die ersten beiden Subkategorien gliedern sich in unterschiedliche Aspekte, anhand derer sie thematisiert werden. Alle sechs Subkategorien werden exemplarisch beschrieben und analysiert.

Lehrperson

Der Subkategorie *kognitive Aktivierung durch die Lehrperson* wurden sechs Aspekte zugeordnet. In den Augen der Lehrpersonen können Lernende potenziell kognitiv aktiviert werden durch die Frage- und Aufgabenstellungen, kognitive Konflikte, die Exploration der Denkweisen der Lernenden, die Unterstützung selbstständigen Denkens der Lernenden und den kognitiv herausfordernden Umgang mit Beiträgen der Schülerschaft.

Der Aspekt „Fragestellung“ bezieht sich auf Aussagen der Lehrpersonen, die offene Fragen zur kognitiven Aktivierung ihrer Schülerinnen und Schüler einsetzen. Beispielsweise wird die Frage nach dem Leben nach dem Tod genannt, oder auch die Frage, was Gott für die Lernenden sei. Solche offenen Fragen können in den Augen der Lehrpersonen Lernende zu kognitiven Denkprozessen anregen. Von der Sache her sind offene Fragen geeignet, den vielfältigen Perspektiven in der Lerngruppe gerecht zu werden. Allerdings wird dieser Bezug von niemandem im Sample explizit erwähnt. Inwiefern eine offene Fragestellung für die Befragten somit lediglich eine bewusst einzusetzende Strategie kognitiver Aktivierung darstellen, oder aber zusätzlich ein bewährtes Mittel, der religiösen Vielfalt in

der Lerngruppe gerecht zu werden, kann aus den vorliegenden Interviews nicht sicher bestimmt werden.

Neben der Fragestellung wird in den Interviews auch die Aufgabenstellung als kognitiv aktivierende Strategie genannt. Dabei handelt es sich durchgängig um Aufgaben mit Transferleistungen, sehr häufig mit affektivem Aspekt, wie etwa wenn Lernende Gefühle in Symbole übersetzen sollen, Rollensituationen in die Aufgabenstellung eingearbeitet werden oder es sich um kooperative Aufgaben handelt. Das folgende Beispiel bezieht sich auf die Arbeit mit einem Korantext, der muslimische Lernende in doppelter Weise aktivieren soll:

„Und dann hat dieser Korantext ja explizit noch einmal eine Stellungnahme drin zum Unterschied zwischen den Religionen. Und das war schon regelmäßig für muslimischen Schüler ein Auftakt, zum einen das noch einmal darzulegen, welche Sicht sie jetzt auf Jesus Christus haben, auch auf andere Religionen, aber dann oft auch darüber dahin zu schwenken und zu sagen, dass es doch ganz viel Gemeinsamkeit gibt, dass das die anderen auch sehen dürfen und sehen sollen. Also nicht zu sehr auf das Trennende gucken, obwohl das Trennende ganz besonders betont wird auch in dem Text, sondern dann zu sagen: Ja, da gibt es auch diese große Gemeinsamkeit.“ (TUE_007_maxqda, Pos. 8).

Der Korantext thematisiert einen „Unterschied zwischen den Religionen“. Im katholischen Religionsunterricht fordert er muslimische Schülerinnen und Schüler heraus, das Verständnis ihrer Religion zu Jesus Christus darzulegen. Gleichzeitig führt die Betonung des Trennenden im Korantext aber auch dazu, dass sich diese Lernenden des Gemeinsamen des Islam mit dem Christentum versichern.

Der Aspekt *kognitiver Konflikt* bezieht sich auf Interviewsegmente, die Schülerinnen und Schüler aufgrund von kognitiv anspruchsvollen Problemstellungen aktivieren sollen. In der Regel geht es dabei um Fragestellungen, die stilistische Differenzen in der Lerngruppe aktivieren, etwa wenn es um das angemessene Verständnis von Schöpfung und Evolution geht oder um die Frage nach dem Exodus-Verständnis. Allerdings finden sich in diesen Beispielen auch ethisch kontroverse Themen wie der angemessene Umgang mit Pränatal-Diagnostik, Trisomie 21 und Abtreibung. Insofern solche ethischen Diskussionen im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts geführt werden, ist damit implizit ein Bezug zu religiöser Vielfalt gegeben, der von den Lehrpersonen jedoch nirgendwo explizit ausgeführt wird. Exemplarisch wird dieser Aspekt am Thema Evolution und Schöpfung veranschaulicht:

„Ein anderer sagte aber dann: ‚Man kann doch nicht einfach so sagen, dass das jetzt nicht stimmt.‘ Und dann entspann sich eine Diskussion, dass ich nicht gesagt habe, dass das nicht stimmt, was in der Bibel steht; nur, dass es eben nicht jetzt auf naturwissenschaftlichem Weg die Welt erklärt. Und ich habe auch darauf hingewiesen, dass durchaus die Autoren des Alten Testament sehr genau die Welt beobachtet haben und in ihren sieben Tagen ja den Evolutionsablauf durchaus dargestellt haben.

Also dass sie schon was wussten, aber dass es eben nicht so war, weil es auch eine zweiten Schöpfungsbericht gab. Aber da gabs dann schon welche, die dann zutiefst gläubig sind, ja glauben, oder für die das eine besondere Bedeutung hatte. Jetzt der biblische Text als solcher, und andere, die das so hingenommen haben [...].“ (TUE_002_maxqda, Pos. 3).

In der Passage geht es um ein Gespräch zwischen einem Schüler, der ein wörtliches Verständnis der Schöpfungserzählung vertritt und sich gegen die Einschätzung der Lehrperson, dass es sich bei diesem Bericht nicht um einen naturwissenschaftlichen Bericht handelt, wehrt. Angeregt durch die Aussage entwickelt sich eine Diskussion zwischen Lernenden und Lehrkraft zum Thema Evolution und Schöpfungserzählungen. Die Lehrperson verweist auf die Auffassungsgabe der biblischen Autoren, die „genau die Welt beobachtet haben“, aber die Schöpfung vermutlich nicht nach dem biblischen Bericht wissenschaftlich anzunehmen ist. Für manche Lernende hatte der biblische Text eine „besondere Bedeutung“, andere haben das Auseinanderfallen von Schöpfungsberichten und Evolutionstheorie „hingenommen“. Das Beispiel zeigt, wie sich ein kognitiver Konflikt zum Thema „Evolution und Schöpfungsberichte“ entlang der stilistischen Differenzen innerhalb der Lerngruppe entwickelt. Inwiefern dieser Bezug zu religiöser Vielfalt der befragten Lehrkraft bewusst ist, kann nicht sicher abgeschätzt werden, denn er wird nicht explizit erwähnt. Jedoch steht das gesamte Interview unter der Prämisse, über religiöse Vielfalt im Religionsunterricht zu sprechen.

Der Aspekt *Exploration der Denkweisen von Lernenden* bezieht sich auf die Strategie der Lehrperson, Einstellungen und Ansichten der Schülerinnen und Schüler zur Sprache zu bringen. Durch Formen der Exploration werden Jugendliche Lehrkräften zufolge kognitiv aktiviert. Der Aspekt wird exemplarisch beschrieben:

„Ja, ich mache das ja häufiger. Ja, das ist sehr... Da mache ich immer so ein Arbeitsblatt, wo auch so vorformulierte Fragen drauf sind zum Thema Gott. Da gibt es sicherlich Schüler, die sagen wirklich: Ne, mit Gott haben sie gar nichts am Hut, ja? Oder es gibt die Gruppe von Schülern, die sagen, sie glauben an etwas Höheres, aber so ein personales Gottesbild, zu dem ich vielleicht beten kann, haben sie auch nicht vor Augen. Sicherlich die Schüler, die dann wirklich einen sehr gefestigten Glauben haben oder sehr „fromm“ sind, in Anführungszeichen, werden sich da unter Umständen an der Stelle auch nicht unbedingt äußern.“ (TUE_005_maxqda, Pos. 30).

Im vorliegenden Beispiel steht die Exploration der Denkweisen in enger Verbindung mit dem ersten Aspekt, der die Technik der offenen Fragestellung repräsentiert: Auch hier ist es eine offene Fragestellung, die besagte Denkweisen offenlegt. Erwartungsgemäß fallen die Antworten zum Thema Gott sehr unterschiedlich aus. Interessanterweise rechnet die Lehrkraft damit, dass sich einige Schülerinnen und Schüler bei dieser Frage bedeckt halten werden, namentlich Lernende mit einem „sehr gefestigten Glauben“ beziehungsweise „sehr ‚fromme“

Lernende. Hier wird die Grenze dieser Strategie sichtbar, denn religiöse Vielfalt beinhaltet auch die Möglichkeit, dass sich bestimmte Kinder und Jugendliche dem kognitiv aktivierenden Potenzial der Strategie verweigern.

Der Aspekt *Unterstützung kognitiver Selbstständigkeit* thematisiert Unterrichtssituationen, in denen Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler zu eigenen Überlegungen bezüglich eines Themas anregen. Der Aspekt wird anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht:

„Es gibt eben auch diese Gelegenheiten immer zur Perspektivübernahme und, wenn es um Positionierungen geht, das gehört auch dazu, dass dann eben auch die Schülerinnen Gründe nennen können, warum sie sich so positionieren. Und ich versuche es eigentlich da fruchtbar zu machen, wo ich weiß, da ist ein Thema da, wo es dann eigentlich auch gut ist, wenn unterschiedliche Perspektiven im Raum sind, dass die eben sich selbst, also dass die im Grunde genommen da auch... Also, ja genau, dass diese unterschiedlichen Perspektiven auch genannt werden können. Das heißt, dass die Schülerinnen letztendlich aneinander lernen können. Also dass nicht ich selber diese Positionen als Lehrerin in den Raum tragen muss, sondern dass ich weiß: ‚Ok, da können die Schülerinnen von sich aus, von ihrer eigenen, von ihrem eigenen Hintergrund her, ihre Positionen schon oder entsprechende Positionen schon benennen.‘ Und das heißt, ich versuche quasi nicht Positionen reinzutragen, sondern ich versuche sie rauszuschaffen, aus der Klasse rauszuschaffen. Und dadurch, und ich glaube dadurch können die Schülerinnen viel mehr voneinander lernen, weil dann eben das, was gesagt wird, nicht von mir als Lehrerin kommt, sondern von den Schülerinnen selber. Das heißt, sie haben sich gegenseitig wieder als Ansprechpartnerinnen. Und super ist es ja dann, wenn tatsächlich die Gespräche nach dem Unterricht oder im Laufe vom Tag an der Stelle auch nochmal weitergehen.“ (TUE_011_maxqda, Pos. 72).

Die interviewte Lehrkraft reflektiert auf die Frage nach der Berücksichtigung religiöser Heterogenität in der Klasse die Planung des Unterrichts. Gemäß ihrer Aussage fördert die Lehrperson die kognitive Selbstständigkeit bei Themen, wo sie weiß, dass es unterschiedliche Perspektiven gibt und diese auch von den Jugendlichen vertreten werden. Sie setzt damit bewusst bei der religiösen Vielfalt an, auf die sie in der Lerngruppe trifft. Es geht ihr darüber hinaus darum, diese Vielfalt produktiv in den Lernprozess einzubringen, sodass die Schülerinnen und Schüler „aneinander lernen“. Dann wirkt sich die religiöse Vielfalt in der Gruppe kognitiv aktivierend aus.

Lernende

In den letzten Beispielen sorgten die Unterrichtsstrategien der Lehrpersonen dafür, dass die religiöse Vielfalt in der Lerngruppe zum Tragen kam und so die Schülerinnen und Schüler aneinander und voneinander lernen konnten. Dieses Potenzial, dass sich Lernenden gegenseitig kognitiv aktivieren können, wird von den Befragten auch direkt benannt. Einschlägige Stellen sind in der vorliegenden

Kategorie repräsentiert, wobei in den Interviews drei Aspekte dieses Potenzials deutlich werden, nämlich Vorwissen, Nachfragen und authentische Zeugenschaft.

Der Aspekt *Vorwissen* bezieht sich auf Erfahrungen Jugendlicher außerhalb des Unterrichts. Schülerinnen und Schüler werden kognitiv aktiviert, wenn vorunterrichtliche Einstellungen angesprochen werden, die beispielsweise durch eine unterschiedliche religiöse Prägung bedingt sind. Weil dieser Aspekt inhaltlich eng mit den einschlägigen Strategien, solche Erfahrungen in den Unterricht einzuspielen, zusammenhängt, wie sie eben beschrieben wurden, muss er hier nicht weiter ausgeführt werden.

Daneben nennen die Befragten auch Nachfragen, die die Schülerinnen und Schüler aus dem Unterrichtsverlauf heraus äußern. In diesen Nachfragen wird ein Interesse am verhandelten Thema sichtbar, in manchen Fällen auch eine alternative Sichtweise. In beiden Konstellationen wird das Thema erst durch die Nachfrage für Mitschülerinnen und Mitschüler interessant, sodass die Nachfrage kognitiv aktivierend wirkt. Insbesondere das Interesse an der Religiosität der anderen Lernenden hat diesen Effekt.

„Ja, also... Genau: ‚Ach, so ist das bei euch?‘ und das wird mit Leben gefüllt. Oder es kommen auch manchmal so Fragen auf. Ich glaube, das war auch jetzt eben, als wir das Thema ‚Islam‘ gehabt haben, und da war auf einmal die Frage mit Jesus: ‚Ja, wer ist der, was ist der Jesus eigentlich?‘, hat die muslimische Schülerin die christlichen gefragt, ‚ja, ihr glaubt doch, dass Jesus was anderes ist als ein Prophet. Der muss doch irgendwie was Besonderes sein bei euch.‘ Und das ist eigentlich gewinnbringend, finde ich, wenn solche Fragen nicht von mir eingebracht werden müssen, sondern von den Schülern selber kommen. Und dann hat das eine größere Relevanz und dann wird einfach direkt nachgefragt von den Mitschülerinnen.“ (TUE_009_maxqda, Pos. 97)

Mit den Fragen „Ach, so ist das bei Euch?“ und „was ist der Jesus eigentlich?“ öffnen Schülerinnen und Schüler den Raum zum inter-religiösen Austausch. Dabei kann religiöse Vielfalt im Religionsunterricht zu Identifikationsprozessen führen. Beispielsweise bringt die Schülerin ihr Vorwissen ein und versucht eigene Fragen mit ihren Mitschülerinnen und -schülern zu beantworten. Die muslimische Lernende nimmt an, dass im christlichen Glauben „Jesus was anderes ist als ein Prophet“ und für die christlichen Lernenden „irgendwie was Besonderes sein“ sollte. Mit „ihr glaubt doch“ und „bei euch“ werden andere Lernenden von der muslimischen Schülerin aufgefordert sich mit dem eigenen Glauben zu identifizieren und auf ihre Fragen zu reagieren. Die Opposition von „wir“ und „die anderen“, die im wissenschaftlichen Kontext als „Othering“ bezeichnet wird, wird von der Lernenden angewendet und ist aus subjektiver Sicht der Lehrperson produktiv, weil Fragen nicht von ihr, „sondern von den Schülern selbst kommen“. Die Lehrperson erachtet die Rückfrage als „gewinnbringend“,

da von Schülerinnen und Schülern eingebrachte Fragen eine „größere Relevanz“ besitzen und Mitlernende zum direkten Nachfragen anregt.

Als dritten Aspekt kognitiver Aktivierung seitens der Lernenden wird die *authentische Zeugenschaft von Schülerinnen und Schülern* beschrieben. Sie wurde in der kognitiven Dimension ausführlich beschrieben (vgl. Kap. 3) und schwingt auch beim „wir“ und „ihr“ im obigen Beispiel implizit mit. Schülerinnen und Schüler bringen sich als glaubwürdige und wissende Ansprechpersonen für die eigene Religion in den Unterricht ein. Im Material wird eine kognitive Aktivierung der Mitlernenden beschrieben, beispielsweise wenn es um klare Bekenntnisse zum Glauben und eigene Lebenserfahrungen in Bezug zur Religion geht.

„Dass solch eine religiöse Vielfalt im Unterricht da ist? Wiederum bei den Erzieherinnen erlebe ich das als positiv, wenn eine Muslima dasitz und noch mal persönlich berichten kann, wie bei ihnen der Ramadan praktiziert wird. Dann ist das, hat das einen qualitativen Mehrwert. Wenn jemand aus der eigenen Erfahrung spricht, aus der eigenen praktizierten Religion und ich nicht nur drüber erzählen kann, also dann sehe ich es wirklich als Mehrwert oder, also ganz viele Alltagsfragen dann auch beantwortet werden können: ‚Wie ist das mit fünf Mal beten, das funktioniert doch gar nicht am Tag?‘ Und dann erzählt die Schülerin halt: ‚Meine Mutter betet vor und betet nach.‘ Da wird es auch positiv wahrgenommen, dass diese Vielfalt da ist, dass da eine Vertreterin, vielleicht auch von einer anderen Religion da ist oder von einer anderen Konfession da ist. Genau.“ (TUE_009_maxqda, Pos. 95).

Die Lehrperson erlebt die religiöse Heterogenität der Klasse als Bereicherung des Unterrichts. Die Muslima kann als authentische Zeugin des Islams „persönlich berichten“, wie sie Ramadan feiert und auf eigene Erfahrungen zurückgreifen. Andere Lernende knüpfen mit Nachfragen an Erfahrungsberichte von authentischen Zeugen an. Die Lehrperson geht davon aus, dass die Schülerschaft die religiöse Vielfalt ebenfalls „positiv“ wahrnimmt. Der im religionspädagogischen Diskurs öfter geäußerte Vorbehalt, dass Lernende als authentische Zeugen inszeniert werden, obwohl sie selbst sich nicht als solche sehen, spielt in den Subjektiven Theorien der Befragten keine Rolle. Allerdings wird aus der knappen Sequenz nicht deutlich, ob die Muslima aus freien Stücken über die Art und Weise erzählt, wie bei ihr Ramadan begangen wird, oder ob sie dazu von der Lehrperson ermuntert wurde.

Arbeitswelt

Eng mit den Erfahrungen der Lernenden verbunden ist die Subkategorie der *Arbeitswelt*. Allerdings steht sie nicht für lebensweltliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die diese in den Unterricht einbringen können, sondern für arbeitsweltliche Erfahrungen. Letztere wirken insbesondere in der Berufsschule als kognitive aktivierend, denn als Kennzeichen des Arbeitsplatzes betreffen sie die Schülerinnen und Schüler direkt. Folgendes Beispiel ist hier einschlägig.

„Diese religiöse Vielfalt? Also bei den Erziehern und Erzieherinnen eigentlich immer. Weil das da einfach auch von den Kindern her Thema ist. Die haben auch eine religiöse Vielfalt in ihren Einrichtungen. Das heißt, da wird es einem auch bei jedem thematisch, bei jeder thematischen Auseinandersetzung noch mal, sage ich mal, auch reflektiert: ‚Wie würden denn Kinder unterschiedlicher Herkunft vielleicht reagieren?‘ [...]“ (TUE_009_maxqda, Pos. 79).

Die Lehrperson geht darauf ein, dass die Klasse der Erzieherinnen und Erzieher „eigentlich immer“ religiöse Vielfalt einbezieht, da sie „von den Kindern her Thema ist“. Die Schülerinnen und Schüler erfahren in den Einrichtungen in ihrem Arbeitsfeld durchgehend religiöse Vielfalt. Diese Erfahrung ist so prägend, dass sie gemäß der Aussage der Lehrkraft durchgängig in den Unterricht eingebracht wird. Als Grundkonstellation des Arbeitsalltags von Erzieherinnen und Erziehern wirkt sich religiöse Vielfalt kognitiv aktivierend aus.

Gäste, Exkursionen und Thema

Die letzten drei Subkategorien kognitiver Aktivierung können hier summarisch dargestellt werden, denn sie finden sich nur vereinzelt in den Interviews. Es handelt sich hierbei um die Kategorien „Gäste“, „Exkursion“ und „Thema“.

Eine Lehrperson nennt als kognitiv aktivierende Strategie, Gäste in den Unterricht einzuladen, die unterschiedliche Thematiken aufgrund ihres Berufs beziehungsweise persönlicher Erfahrungen erläutern und Jugendliche durch die Möglichkeit mit Expertinnen und Experten ins Gespräch zu kommen, zu Fragen anregen und kognitiv aktivieren können.

Die Subkategorie „Exkursionen“ bezieht sich nicht direkt auf kognitive Aktivierung Jugendlicher in Bezug auf religiöse Vielfalt. Vielmehr handelt es sich dabei um ein von den Lehrkräften beschriebenes Unterrichtsarrangement, in welchem sich religiöse Vielfalt entfalten kann.

Die letzte Subkategorie für kognitive Aktivierung bezieht sich auf Unterrichtsthemen, die Jugendliche zur Weiterarbeit anregen. Besonders häufig wird der thematische Vergleich zwischen muslimischen und christlichen Standpunkten beschrieben. Das Beispiel bezieht sich auf Gerichtsvorstellungen:

„Die eine Klasse, die ich vor Augen habe, da war das so, dass die christlichen Schüler da ziemlich neugierig darauf waren, was die Muslime jetzt erzählen. Auch über Gerichtsvorstellungen zum Beispiel. Und dann kam natürlich gleich die Frage auf: ‚Haben wir das eigentlich im Christentum auch mit dem Jüngsten Gericht und so?‘ und ‚Wie ist das?‘ und ‚Das gibt es doch bei uns auch; und ‚Wie war denn das noch mal?‘ und so. Und da kommen dann schon, da kommen dann zum Teil auch spontane Äußerungen: ‚Ne, das kann ich mir jetzt so mal nicht vorstellen.‘ und so.“ (TUE_011_maxqda, Pos. 61).

Christliche Jugendliche reagieren „neugierig“ auf die Erfahrungsberichte muslimischer Mitschülerinnen und -schüler. Beispielhaft wird das von der Lehrperson am Thema „Gerichtsvorstellungen“ skizziert. Christliche Schülerinnen und Schüler stellen Nachfragen und vergleichen Berichtetes aus dem Islam mit der christlichen Position. Lernende können miteinander „spontan“ in den Dialog treten und Nachfragen stellen.

6.1.2 Inhaltliche Klarheit

Die Kategorie „inhaltliche Klarheit“ beschreibt, inwieweit der Unterricht durch einen inhaltlichen roten Faden ausgezeichnet ist, wie schlüssig sich die einzelnen Lernschritte aufeinander beziehen, wie verständlich die Aufgaben gestellt wurden oder wie klar und verbindlich die Ergebnissicherung gestaltet ist. In dieser Hinsicht haben die befragten Lehrpersonen die inhaltliche Klarheit ihres Unterrichts direkt angesprochen, haben aber auch über die Bedeutung eines systematischen Stundenaufbaus und die Struktur des Religionsunterrichts nachgedacht. Weil es sich bei den beiden letzten Aspekten durchgängig um generelle Überlegungen handelt, die keinerlei Bezug zu religiöser Vielfalt aufweisen, werden sie hier nicht weiter analysiert. Gegenstand der folgenden Darstellung sind somit nur die Äußerungen der Befragten zur inhaltlichen Klarheit, die einen Bezug zu religiöser Vielfalt aufweisen.

Der Kern dieser Passagen besteht vor allem in der Einsicht, dass Religion oft mit stereotypen Zuschreibungen assoziiert wird und gerade in Situationen, die durch religiöse Vielfalt gekennzeichnet sind, ein Hinterfragen solcher Stereotypen notwendig ist, um nicht in Vorurteilen gefangen zu bleiben. Allerdings handelt es sich hierbei stärker um ein entsprechendes Problembewusstsein bei den Befragten als um das Wissen um konkrete Strategien, wie man vorurteilsbehaftete Zugänge zu Religion im Unterricht unterläuft. Das folgende Beispiel ist hierfür einschlägig.

„Also wenn es um Krieg und Frieden geht, dann geht es auch schnell um Terrorismus und dann natürlich um islamistisch geprägten Terrorismus. Und dann sieht man schon die unterschiedlichen Perspektiven. Auch da sind die Muslime eher wieder in so einer defensorischen Rolle zu sagen: ‚Das sind nicht alle Muslime, die so agieren oder eigentlich nur ein geringer Teil.‘, während die anderen dann schon weniger differenzieren. Und das ist dann oft, da kommt es dann schon oft zu eher konfliktreichen Gesprächen, wo man noch einmal klären muss, wie Islam, Islamismus auseinander zu halten sind.“ (TUE_007_maxqda, Pos. 87).

Deutlich wird im Beispiel die stereotype Assoziationskette von Krieg zu Terror zu Islam durchgespielt. Gerade in religiös heterogenen Lerngruppen führt diese Assoziationskette schnell zu persönlichen Betroffenheiten, denn in diesen gibt es auch Schülerinnen und Schüler, die sich durch die Stereotype falsch wahr-

genommen fühlen. Im Beispiel sind es muslimische Lernende, die deshalb eine „defensorische“ Haltung einnehmen müssen. Die Lehrperson diagnostiziert inhaltliche Aufklärung als Gegenmittel, das angewendet werden „muss“. Dieser pädagogische Imperativ lässt offen, ob sie lediglich um dieses Gegenmittel weiß oder ob sie auch kundig mit ihm umgeht.

Vergleicht man diese Verwendung der Kategorie „inhaltliche Klarheit“ mit dem, was in der Bildungsforschung unter diesem Begriff als Strukturmerkmal des Unterrichts verstanden wird, ist eine inhaltliche Verschiebung festzuhalten. Geht es der Bildungsforschung mit inhaltlicher Klarheit um ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts, kommt dieser Klarheit in den Subjektiven Theorien im Zusammenhang mit religiöser Vielfalt überwiegend die Funktion der Konfliktvermeidung zu. Das ist insofern keine triviale Beobachtung, weil – zumindest theoretisch – inhaltliche Klarheit angesichts religiöser Vielfalt ja auch als Mittel zu einem angemessenen Verständnis der verschiedenen religiösen Traditionen bedacht werden könnte. Das ist in den Subjektiven Theorien der von uns Befragten nicht der Fall.

6.1.3 Schülerorientierung

Die Kategorie „Schülerorientierung“ beschreibt, wie Lehrpersonen sich bei der Planung oder Durchführung des Unterrichts an Bedürfnissen und Interessen Lernender orientieren und inwiefern die Lehrperson ein Thema aufgrund religiöser, kultureller oder gesellschaftlicher Entwicklung für die Lerngruppe als relevant erachtet. In den Interviews werden beide Aspekte angesprochen, in denen sich Schülerorientierung auswirken kann, nämlich die Unterrichtsplanung und die Durchführung von Unterricht. Gleichzeitig sei daran erinnert, dass es sich hierbei um explizite Verweise der Befragten handelt. Inwiefern die Lehrkräfte bei Planung und Durchführung ihres Unterrichts religiöse Vielfalt unterbewusst berücksichtigen – und ob das dann in anderen Kategorien erfolgt, als in den im Folgenden herausgearbeiteten – kann hier nicht seriös abgeschätzt werden. Allerdings wären solche impliziten Bezüge auch ein Aspekt des professionellen Habitus und nicht eine Facette der Subjektiven Theorie.

Unterrichtsplanung

Schülerorientierung in der Unterrichtsplanung spielt in den Subjektiven Theorien der Befragten, wenn es um religiöse Vielfalt geht, an drei Stellen eine eigene Rolle, nämlich in der Diagnose religiöser Haltungen, im thematischen Zuschnitt der Stunden und in einem schülergemäßen Anspruchsniveau.

Die Diagnose religiöser Haltungen ist für die meisten Befragten ein selbstverständlicher Teil ihrer Unterrichtsvorbereitung. In den meisten Interviewpas-

sagen dieses Aspekts geht es um die Diagnose der Lernausgangslage, in wenigen auch um die Erhebung eines Lernzwischenstandes. Oft ist die religiöse Haltung Gegenstand dieser Diagnose, seltener das religiöse (Vor-)Wissen. Beides ist aber Gegenstand der Subjektiven Theorien der Befragten. Im Folgenden wird ein Beispiel näher betrachtet, das sich auf die Erhebung der Lernausgangslage bezieht.

„Das ist eine gute Frage. Wirklich. Naja, die Situationsanalyse, wenn man auf die Schüler und Schülerinnen schaut, spielt da natürlich schon mit rein. Die Frage ist natürlich auch, inwiefern ich auch diese unterschiedliche religiöse Haltung der Schüler und Schülerinnen immer so explizit mitbekomme. Das muss man ja schon mal ganz ehrlich sagen. Natürlich macht man am Anfang vom Schuljahr ein Kennenlernen und eine Positionierung, versucht da auch noch mal Haltungen abzufragen, den Bezug zu Religion, zur eigenen Konfession abzufragen; aber dann ist die Frage, wie tief hat sich das auch verwurzelt oder wie ist das in meinem Schülerbild oder in meinem Klassenbild da bei der Unterrichtsvorbereitung. Und da würde ich sagen, weiß ich schon auch, ob es da engagierte Schüler gibt, ob es da Schüler gibt, die da sehr aktiv sind, die man vielleicht auch, keine Ahnung, wenn man jetzt dann sagt, die 72-Stunden-Aktion vom BDKJ, ob da jemand was dazu beitragen kann, also das spielt natürlich schon eine Rolle, aber mir ist es oft auch nicht immer so bewusst bei einzelnen Themen.“
(TUE_009_maxqda, Pos. 76).

Für die Lehrperson ist es wichtig, dass sie die religiösen Haltungen ihrer Schülerinnen und Schüler kennt. Sie nennt ein ganzes Arsenal an einschlägigen Diagnosemöglichkeiten, angefangen bei der „Situationsanalyse“ über die „Positionierung“ bis hin zur „Abfrage“. Dabei ist sich die Lehrperson bewusst, dass man sich nie sicher sein kann, ob diese Diagnostik auch die wirkliche Haltung der Lernenden hervorbringt. Sie kann objektive Indizien für religiöses Engagement nennen („72-Stunden-Aktion“), ist sich der Grenze der Aussagekraft solcher Indizien aber klar bewusst.

Im Unterschied zur Exploration von Denkweisen als Aspekt kognitiver Aktivierung geht es bei den Fällen dieses Aspekts nicht um eine Inszenierungsstrategie von Unterricht, sondern um Diagnostik, die zum Teil im Unterricht erfolgt, zum Teil außerhalb. Gemeinsam ist den Passagen dieses Aspekts, dass sie religiöse Vielfalt als Ausgangspunkt der Diagnostik heranziehen. In einer religiös homogenen Lerngruppe bedürfte es einer solchen Diagnostik nicht – wobei festzuhalten ist, dass sich religiöse Vielfalt hier nicht nur auf positionelle Differenzen bezieht, sondern auch auf stilistische (vgl. die Kategorie der „engagierten Schüler“).

Die Diagnose der religiösen Haltungen ist auch deshalb wichtig, weil sie für sehr viele Befragte als elementarer Bestandteil der inhaltlichen Stundenplanung gilt. Es steht für die Lehrpersonen weitgehend außer Frage, dass sich die religiöse Vielfalt in ihrer Lerngruppe auch in der Thematik ihres Unterrichts niederschlagen muss. Exemplarisch wird diese Überzeugung in den folgenden beiden Passagen ausgedrückt.

„Also ich komme nicht umhin, sie miteinzubeziehen in meinen Unterricht, sei es, dass ich unterschiedliche Religionen habe. Das wäre vermessen und frech, das nicht miteinzubeziehen. Und von daher würde ich persönlich sagen, dass es einen hohen Stellenwert hat, weil ich eigentlich gar keine Stunde planen kann, ohne sie miteinzuziehen, also sonst würde ich ja Unterricht am Reißbrett machen. Und da ich Unterricht ja für Schülerinnen und Schüler mache, muss ich die Schüler als Mensch miteinbeziehen. Und dazu gehört eben auch ihre religiöse Vielfalt in jeglicher Hinsicht.“ (SIE_010_maxqda, Pos. 66).

„Eigentlich schon, ja. Also gerade, wenn ich in der Berufsschule Religionsunterricht für alle Schüler machen will. Und das wäre schon mein Anspruch. Dann muss ich ja die verschiedenen Überzeugungen irgendwie triggern und ansprechen im positiven Sinne. Also in einem positiven Kontext die Meinungen verschiedener Gruppen erfragen und die Position dazu.“ (TUE_007_maxqda, Pos. 100).

Wenn im ersten Beispiel von Partizipationsmöglichkeiten gesprochen wird, geht es erst einmal um die Möglichkeit, sich selbst im Unterrichtsgeschehen wieder zu finden. Letzteres ist für die Lehrkraft nur möglich, wenn sie bereits bei der Unterrichtsplanung die unterschiedlichen religiösen Zugänge in der Lerngruppe berücksichtigt. Sie kann nicht einen „Unterricht am Reißbrett“ machen, was wohl als Metapher für einen Unterricht steht, der sich nur am Lehrplan orientiert und die religiösen Haltungen der Schülerinnen und Schüler ignoriert. Religiöse Vielfalt ist somit für die meisten Befragten auch ein Kriterium für den inhaltlichen Zuschnitt ihrer Religionsstunden.

Das zweite Beispiel drückt denselben Anspruch aus, denn die Lehrperson will „Religionsunterricht für alle Schüler“ machen. Das bedeutet aber auch, den Unterricht entsprechend thematisch zuzuschneiden und damit allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einzuräumen, ihre Meinung einzubringen. In der Passage wird die Berufsschule als Ort besonders intensiver weltanschaulicher Vielfalt bezeichnet. Ob diese These zutrifft, müsste eigens geprüft werden. Auf der einen Seite steht der Lernfeldbezug der Berufsschule quer zu einer konfessionsspezifischen Didaktik. Auf der anderen Seite erweisen sich aber auch die Lerngruppen allgemeinbildender Schulen als religiös heterogen, sodass eine entsprechende Schülerorientierung auch hier zu einem entsprechenden Problembewusstsein führen sollte. Zumindest die Lehrpersonen im Sample weisen ein entsprechendes Bewusstsein auf.

Schließlich verhindert eine Diagnose der religiösen Haltungen und vor allem des religiösen Wissens der Schülerinnen und Schüler, dass man den Unterricht so anlegt, dass man die Lernenden überfordert. Dieser an sich triviale Sachverhalt wird von den Befragten explizit auch im Zusammenhang religiöser Vielfalt thematisiert, denn in einer religiös heterogenen Lerngruppe findet sich immer jemand, für den die verhandelten Inhalte fremd sind.

„Ja, es sind ja ganz viele Sachen einfach auch für sie klar. Also die Kernpunkte des Christentums sind schon auch für einige klar, was Nächstenliebe und so, da muss

man in dem Kurs, wo ich sie hatte, muss man einfach ganz viel übersetzen. Ich hatte dann das Thema Bibel in 11.2 dran. Das war für sie echt sauschwer. Das war für andere auch sauschwer. Sie haben nicht so viel mehr darauf als die Muslime, aber da muss man einfach auch Rücksicht darauf nehmen. Ich kann nicht so ansetzen, wie der Lehrplan das will, finde ich, weil es ihnen gegenüber unfair wäre. Wenn sie sich auf das Wagnis einlassen, als Muslim katholischen Religionsunterricht zu besuchen, ernsthaft zu besuchen, also mitzumachen, dann muss ich für sie einfach auch ein paar Sachen herunterbrechen und muss einfach auch Brücken bauen können, dass sie in dieses Bibelverständnis hinein kommen wieder. Und das muss man vorher bedenken. Also man kann sich dem nicht entziehen, finde ich.“ (SIE_010_maxqda, Pos. 44).

Nach dem etwas konfuse Einstieg in die Passage, in der die Lehrperson zwischen dem, was den Lernenden klar ist, und dem, was ihnen nicht klar ist, ohne klare Übergänge pendelt, mündet die Aussage in ein deutliches Bekenntnis, das Anspruchsniveau des Unterrichts an das Wissensniveau der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Interessant ist vor allem die Beobachtung, dass es nicht nur die Muslime sind, die im katholischen Religionsunterricht ohne lehrplangemäßes Vorwissen sitzen („haben nicht so viel mehr drauf als die Muslime“). Religiöse Vielfalt ist in den Subjektiven Theorien der Befragten somit nicht nur ein Aspekt positioneller Differenz. Inwiefern diese Rücksicht für die befragte Lehrperson auch bedeutet, dass man im Religionsunterricht nicht immer nur religiöse Themen verhandeln sollte, kann aus der Passage nicht abgeschätzt werden. Zumindest impliziert die Sequenz, dass die explizit genannten Verständnisbrücken für Muslime auch für Schülerinnen und Schüler ohne religiösen Hintergrund eröffnet werden.

Unterrichtspraxis

Neben der Unterrichtsplanung prägt die Schülerorientierung gemäß der Subjektiven Theorien der Befragten auch deren Unterrichtspraxis. Sämtliche Aspekte dieser Subkategorie setzen voraus, dass sich religiöse Vielfalt in der Art und Weise niederschlägt, wie die Themen im Religionsunterricht angesprochen werden. Sie können somit als unterrichtspraktische Konsequenz des Willens gelesen werden, bei der Unterrichtsplanung religiöse Vielfalt im thematischen Zuschnitt des Unterrichts einzuspielen.

Der erste Aspekt einer solchen Planung wirkt sich gemäß der Befragten im Unterricht durch ein gesteigertes Interesse der Schülerinnen und Schüler aus. Dabei wird religiöser Differenz das Potenzial zugeschrieben, die Lernenden zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der zu verhandelnden Thematik anzuregen. Ein an sich wenig interessantes Thema wird demnach dann für die Lernenden interessant, wenn es Unterschiede in der Lerngruppe aufgreift. Im vorliegenden Fall sind diese Unterschiede durch die religiöse Vielfalt der Lerngruppe verursacht.

„Und jetzt in einer Klasse, da haben wir jetzt auch das Thema im BK ‚An Gott glauben, an Gott zweifeln‘. Da war auch wieder diese Spannung da und da habe ich ihnen jetzt verschiedene Projekte an die Hand gegeben: ‚Christliche Gottesbilder‘ oder ‚Gottesbildentwicklung nach Oser/Gmünder‘, ‚Die Frage nach dem Leid‘ – da habe ich so einen Text von Dietrich Bonhoeffer mit ‚Widerstand und Ergebung‘ – oder... Eben einer auch zum Atheismus. In der Klasse ist auch einer drin, der sagt: ‚Ich glaube an nichts. Ich bin Atheist.‘ Da haben wir da eben auch was zu Feuerbach ‚Religionskritik‘ und einer wollte was zu Göttervorstellungen machen in der griechischen Mythologie. Das darf er dann auch machen. Also da haben wir dann so unterschiedliche Projekte und jeder stellt dann seines vor und hört dann von dem anderen, was der hat.“ (TUE_008_maxqda, Pos. 64).

Im Beispiel greift die Lehrperson bewusst die religiöse Vielfalt in ihrer Lerngruppe auf, um das Thema „Gott“ so anzulegen, dass jede Schülerin und jeder Schüler ein ihr bzw. ihm gemäßes Lernangebot antrifft. Gezielt werden christliche, atheistische und muslimische Lernende in ihrer religiösen Verortung angesprochen. In den Augen der Lehrperson hebt sie damit die religiösen Differenzen in der Lerngruppe auf die Ebene der inhaltlichen Auseinandersetzung und setzt darauf, dass sich die differenzierten Angebote in einem gesteigerten Interesse an der Thematik niederschlagen.

Neben dem motivationalen Effekt von Schülerorientierung führt diese im Unterricht auch dazu, den Schülerinnen und Schülern eine Stimme einzuräumen, die sich sonst eher im Hintergrund halten. Auffällig häufig modellieren die Befragten diese Konstellation mittels muslimischer oder atheistischer Lernender, wie das folgende Beispiel exemplarisch zeigt.

„Und zum anderen glaube ich, kann es auch für viele eine gute Ressource sein, ihre religiöse Überzeugung zu überdenken und die ins Spiel zu bringen. Und gerade die muslimischen Schüler, die würden das, glaube ich, gerne tun und halten sich eher bedeckt. Und da bietet man auch eine Chance, dass sie ihre Perspektive einbringen dürfen im Reliunterricht, wenn man es explizit zum Thema macht, weil sie sich sonst eben halt zurückhalten würden.“ (TUE_007_maxqda, Pos. 98).

Der Kontext dieser Passage ist die Berücksichtigung der verschiedenen religiösen Zugänge in der Lerngruppe, wenn es um die thematische Anlage des Unterrichts geht. Zum einen wird von einem derart differenzierten Lernangebot erwartet, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre individuelle Überzeugung reflektieren können. Zum anderen erlaubt es aber auch denen, die sonst eher still am Unterricht teilnehmen, ihre eigene Perspektive einzubringen. Sie werden durch das thematische Angebot der Lehrperson in die Lage versetzt, von ihrer eigenen Religion zu erzählen.

Wie oben bemerkt, sind es vor allem muslimische oder nicht-religiöse Schülerinnen und Schüler, für die diese Möglichkeit konstruiert wird. Evtl. trägt sich hier die konfessionelle Rahmung des Religionsunterrichts in die Subjektiven Theorien der Befragten ein, denn in diesem didaktischen Setting stellen die be-

schriebenen Perspektiven eine Abweichung von der durch die Bezugskonfession des Unterrichts gesetzten Norm dar. Dieses Phänomen wird von einigen Befragten an verschiedenen Stellen in den Interviews diskutiert, allerdings nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit den Passagen dieser Subkategorie.

Neben muslimischen und atheistischen Lernenden werden in den Belegstellen dieses Aspekts auch freikirchliche, jesidische, hinduistische Schülerinnen und Schüler und Zeugen Jehovas genannt. Diese Text-Stellen verweisen zum einen auf das breite Spektrum, welches die religiöse Vielfalt in positioneller Hinsicht im katholischen Religionsunterricht kennzeichnet. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass diese religiösen Positionen in den Subjektiven Theorien der Befragten eine Nebenrolle gegenüber muslimischen und als atheistisch bezeichneten Lernenden einnehmen. Diese Präsenz in den Subjektiven Theorien dürfte mit der Präsenz besagter Positionen in den Lerngruppen korrespondieren.

6.1.4 Situationsbedingtes Unterrichtshandeln

Die Kategorie „situationsbedingtes Unterrichtshandeln“ erfasst die Interviewpassagen, in denen Lehrpersonen von geplantem Unterricht oder Themen abweichen, um situationsgerecht zu reagieren. Ein solches Handeln wird durch drei unterschiedliche Konstellationen stimuliert, die die drei Subkategorien dieser Kategorie darstellen, nämlich als Reaktion auf eine Störung oder auf ein spontan auftretendes Bedürfnis sowie als spontane Änderung der Rolle, die die Lehrperson im Unterricht einnimmt. Offensichtlich handelt es sich hierbei um idealtypische Konstellationen für situativ angemessenes Handeln im Unterricht, die auch ohne einen Bezug zu religiöser Vielfalt als didaktisch angemessen gelten. In den Interviewpassagen dieser Kategorie stehen sie jedoch stets im Bezug zu dieser Vielfalt. Da alle drei Subkategorien nahezu idealtypisch im Material angetroffen werden, ohne dass es einen Anlass für komplexe Differenzierungen in unterschiedliche Aspekte gibt, werden sie im Folgenden der Reihe nach beschrieben.

Einige der Befragten erleben in ihrem Unterricht, dass religiöse Vielfalt ein Anlass für Störungen ist, die sie nicht unkommentiert stehen lassen können und so dazu gezwungen sind, den geplanten Unterricht zu unterbrechen. Im folgenden Beispiel geht es um einen besonders massiven Fall. Es scheint sich nicht nur um spontane Störungen zu handeln, sondern um eine grundsätzliche Haltung einiger Schülerinnen und Schüler gegenüber einer anderen Religion – hier dem Islam –, die in den Augen der Lehrkraft kaum noch einen regulären Unterricht erlaubt.

„Also in der Tat verläuft es selten so, wie geplant, weil jedes Thema, das eigentlich auch entfernt ist davon, irgendwie Islam zum Thema zu haben oder sonst irgendwelche politischen Dinge, da gerne instrumentalisiert wird. Deswegen ist, sich methodisch, inhaltlich vorbereiten, tatsächlich schwierig. Was ich eher mache, ist,

mich persönlich vorzubereiten. Darauf, dass ich mich eben mit solchen Positionen konfrontiert sehe. Das finde ich nach wie vor schwierig. Da dann im Unterricht die Ruhe zu bewahren und mich nicht persönlich angegriffen zu fühlen, wobei die Angriffe ja nicht mir gelten, sondern der Religion oder Geflüchteten oder so, aber ich sehe mich dann doch eher auf deren Seite. Und dann zu gucken, dass diese Positionen zum, zur Rede kommen dürfen bis zu einem gewissen Maß, dass sie dann aber auch akzeptieren müssen, dass es jetzt, dass andere auch ihre Stimme erheben können, dass ich auch eine andere Positionen habe, und das Austarieren zwischen den drei Polen ist eigentlich dann schon Vorbereitung genug. Die methodische Vorbereitung ist dann oft eigentlich fast für die Katz.“ (TUE_007_maxqda, Pos. 55).

Die befragte Lehrperson scheint ihren Unterricht kaum noch regulär zu planen, weil solche Überlegungen in der Regel „für die Katz“ sind. Der Grund sind einige Lernende mit einer offensichtlich islam- und fremdenfeindlichen Haltung, die bereit sind, jedes Thema im Sinn ihrer Haltung zu „instrumentalisieren“. Die Lehrkraft reagiert in doppelter Weise auf diese Herausforderung: Zum einen bereitet sie sich innerlich auf die Konfrontation mit diesen Schülerinnen und Schülern im Unterricht vor. Zum anderen sucht sie Konstellationen im Unterricht zu schaffen, in denen den Äußerungen der Störenden entgegnet werden kann. Letzteres verfolgt die Lehrkraft mit dem Ziel, dass die fremdenfeindlichen Jugendlichen ihrer Lerngruppe es zumindest „akzeptieren müssen“, sich andere Positionen als die eigenen anzuhören. Im Sinn der Subjektorientierung gibt die befragte Lehrperson die fremdenfeindlichen Jugendlichen in ihrem Unterricht nicht einfach auf, sondern sucht sie mit ihrer fremdenfeindlichen Haltung zu konfrontieren.

Alternativ zu Störungen werden von den Befragten die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler als Grund genannt, vom geplanten Unterrichtsverlauf abzuweichen. Die beiden folgenden Beispiele sind einschlägig für diese Subkategorie.

„[...] Mein Ziel oder eines meiner Hauptziele in so einer Klasse wie in diesem besprochenen BK, Berufskolleg, ist, dass sie erstens eine positive Erinnerung an Religionslehrer, an Religionsunterricht haben. Und zwar nicht in dem Sinne, dass sie machen konnten, was sie wollten, sondern, dass sie in mir einem Menschen begegnen, der ihre Fragen ernst nimmt, der sie aber auch zum Nachdenken bringt. Und es passiert ganz häufig, dass wir mitten im Unterricht sind und dann kommt irgendeiner mit irgendeiner Frage von hinten vor: ‚Was ist denn der Unterschied zwischen evangelisch und katholisch?‘ oder so was. Und plötzlich sind wir mittendrin in einer heißen Diskussion.“ (TUE_006_maxqda, Pos. 85).

„Genau. Das hat er jetzt nicht zu mir gesagt, so im Verborgenen, sondern vor der Klasse. Gut, wir sind nur 14 Schüler. Das ist dann vielleicht schon in so einem Kreis, wo man dann eher sich austauschen kann, als wenn wir jetzt, sagen wir mal, eine volle Klasse mit 30 wären. Aber da hat er ganz klar gesagt, dass er das nicht macht. Und das habe ich dann so stehen lassen und habe gesagt: Ok, dann argumentiere

mal biblisch gegen Feuerbach und dann hat er sich da eifrig ans Werk gemacht.“ (TUE_005_maxqda, Pos. 33).

Das erste Beispiel beginnt mit einem generellen Bekenntnis zu Subjektorientierung, denn die Lehrperson will ihren Schülerinnen und Schülern ein Partner in ihrer persönlichen Entwicklung sein, indem sie sie ernst nimmt und zum Nachdenken anregt. Das folgende Beispiel bezieht sich vordergründig zwar auf eine kognitive Dissonanz, denn es wird nach dem Unterschied zwischen evangelisch und katholisch gefragt. Gemäß der Argumentationslogik unterliegt dieser Frage aber auch ein existenzielles Interesse, denn sonst wäre eine „heiße“ Diskussion keine schlüssige Konsequenz. Letzteres macht das Beispiel zu einem Kandidaten für die Subkategorie „Bedürfnis“, die im Sinn der Subjektorientierung zu einer situationsgerechten Abweichung vom geplanten Unterrichtsverlauf führt.

Im zweiten Beispiel lehnt es ein Schüler mit freikirchlichem Hintergrund ab, Psalm 23 so umzuformulieren, dass er aus Feuerbachs Feder stammen könnte. Diese Ablehnung geschieht klassenöffentlich. In ihrer Reaktion nimmt die Lehrperson das Bedürfnis des Schülers ernst, nicht gegen seine religiöse Überzeugung zu agieren. Man kann diskutieren, ob diese Entscheidung pädagogisch klug ist, schließlich gehört Pluralitätsfähigkeit zum erklärten Ziel des Religionsunterrichts. In der konkreten Situation hat sich die Lehrperson aber dazu entschieden, besagten Schüler nicht zu etwas zu zwingen, was ihm im Moment zuwider ist, sondern wurde durch eine alternative Aufgabe seinem Bedürfnis gerecht.

Schließlich finden sich in vier Interviews Passagen, in denen der Unterrichtsverlauf die Befragten zum spontanen Rollenwechsel stimuliert. In drei Fällen wird dabei von der Rolle der Wissensvermittlung in die Rolle der Moderation gewechselt, weil die thematisierte religiöse Differenz eine Diskussion in der Lerngruppe auslöst. Diese Diskussion wird von der Lehrperson entgegen ihrer Planung laufen gelassen und die Lehrperson selbst zieht sich auf die Rolle der Moderation in dieser Diskussion zurück. Im vierten Fall wechselt die Lehrperson von der Rolle der Wissensvermittlung in die eines authentischen Zeugen. Auslöser dieses spontanen Rollenwechsels ist die Frage aus der Lerngruppe, woran die Lehrperson eigentlich selbst glaube:

„Und dann habe ich mich wirklich hingesetzt und habe angefangen, denen zu erzählen, was mein Glaube ist. Dass ich katholisch bin, dass ich aus einem anderen Land komme und dass in dem Land der Glaube ganz wichtig für meine Familie gewesen ist, weil ich, als ich so alt war wie sie, da herrschte bei uns ein anderes politisches System. Und da war dann der Glaube verboten, deswegen war es für mich ganz wichtig. Und dann habe ich ihnen erzählt über meinen Glauben und wie der sich entwickelt hatte und woran ich so glaube. Und hätte ich das nicht gemacht, dann hätte es sich wahrscheinlich auch niemand getraut, was zu sagen. Und ich glaube, so dieses Beispiel, dass ich da wirklich ganz ruhig bin und mich hinsetze und ganz ehrlich auch über mich rede, dann fangen die an, auch über sich zu reden. Aber es ist wichtig, dass

wirklich so eine ernsthafte Atmosphäre herrscht und: ‚Ich sage euch jetzt echt etwas über mich.‘, dass das entsteht. Und dann geht das.“ (TUE_004_maxqda, Pos. 41).

Das Beispiel zeigt, wie die Lehrperson sich Zeit für die Nachfrage der Schülerin nimmt und von ihrer wissensvermittelnden Rolle in die Rolle authentischer Zeugenschaft eintritt. Sie erzählt, dass sie „aus einem anderen Land“ komme, in dem aufgrund des politischen Systems „der Glaube verboten“ und „deswegen [...] ganz wichtig“ für sie gewesen sei. Inwiefern der geschilderte kontextuelle Aspekt religiöser Vielfalt entscheidend für die Wirkung dieser Erzählung ist, kann nicht sicher abgeschätzt werden. Gemäß der Erzählung führt die persönliche Offenheit jedenfalls dazu, dass sich auch die Schülerinnen und Schüler für Einblicke in ihre persönliche Situation öffnen. Neben dem Erzählten sieht die Lehrperson auch die Art und Weise, wie sie erzählt hat, als ursächlich für die Offenheit der Lernenden an, denn so entstand eine „ernsthafte Atmosphäre“ im Klassenraum. Um religiöse Vielfalt in der Klassenöffentlichkeit zur Sprache kommen zu lassen, scheint in der Subjektiven Theorie der befragten Lehrperson das eigene authentische Zeugnis eine wichtige Rolle zu spielen. Im Kontext der Analyse ist zudem wichtig, dass diese Zeugenschaft als spontane Reaktion berichtet wird, um einem Anliegen der Lerngruppe gerecht zu werden.

6.1.5 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich in den Interviews Aspekte der strukturellen Dimension von Religionsunterricht finden lassen, die so auch in den Bildungswissenschaften diskutiert werden. Dazu zählen zum Beispiel die Strategien der Lehrperson, die Schülerinnen und Schüler kognitiv zu aktivieren. Mit der Exploration der Denkweisen der Lernenden, herausfordernden Arbeitsaufträgen oder der Unterstützung zu selbständigem Denken können Subkategorien rekonstruiert werden, die genau so auch in den einschlägigen Ratingmanualen zu finden sind. Daneben finden sich aber auch Kategorien im Material, die formal zwar mit bildungswissenschaftlichen Konzepten übereinstimmen, beim näheren Blick aber eine spezifische inhaltliche Füllung aufweisen. Geht es der Bildungsforschung bei inhaltlicher Klarheit etwa um einen thematisch schlüssigen Ablauf des Unterrichts, wird dieser Klarheit in den Subjektiven Theorien der Befragten eher die Funktion der Konfliktvermeidung zugeschrieben. Beides zeigt, dass religiöse Vielfalt in der Lerngruppe nicht zu grundsätzlich neuen strukturellen Merkmalen im Unterricht führt, aber durchaus das Potenzial hat, den Zuschnitt dieser Merkmale zu variieren.

Von der Sache her zeichnet sich ab, dass religiöse Vielfalt in den Augen der Befragten aus sich heraus kognitiv aktivierend wirkt, sofern diese geschickt in der Planung des Unterrichts bzw. im Unterricht selbst berücksichtigt wird. Die Quellen, anhand derer diese Vielfalt in den Unterricht eingespielt werden kann,

sind dabei naheliegend, denn es werden neben den Klassikern von Gästen und Exkursionen auch die Lernenden selbst genannt. Speziell in der Berufsschule kommt noch die Arbeitswelt als eigene Stellgröße hinzu, denn sofern diese durch religiöse Vielfalt geprägt ist, kann Vielfalt auch produktiv in den Unterricht ein-
gespielt werden.

Angesichts der zentralen Bedeutung, die der Subjektorientierung in der Religionspädagogik seit der Würzburger Synode zukommt, konnte erwartet werden, dass diese auch in den Subjektiven Theorien von Lehrpersonen im Umgang mit der religiösen Vielfalt in den Lerngruppen eine Rolle spielt. Die Befragten bestätigen diese Erwartung. Sie berichten nicht nur davon, dass sie auf die einschlägigen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen, sondern scheinen auch Unterrichtsthemen so zu arrangieren, dass möglichst alle Lernenden sich darin wiederfinden können. Ob es sich hierbei um ein Ideal handelt, oder dieses Ideal auch im eigenen Unterricht umgesetzt wird, lässt sich anhand der Interviews nicht sicher klären. Immerhin reicht das Problembewusstsein der Befragten so weit, dass auch situativ angemessenes Agieren ein Bestandteil ihrer Subjektiven Theorien ist.

Schließlich ergibt sich im Abgleich der Befunde aus den Interviews noch eine wichtige Einsicht für das zentrale Erkenntnisinteresse des vorliegenden Projekts. In der Reflexion zur kognitiven Aktivierung wurde deutlich, dass die Lehrpersonen religiöser Vielfalt ein entsprechendes Potenzial zuschreiben. Wie schon in den vorangegangenen Kapiteln wird auch hier die diese Vielfalt kennzeichnende Differenz als stimulierender Faktor für die unterrichtliche Auseinandersetzung eingestuft. Gleichzeitig zeigen die Reflexionen im Kontext inhaltlicher Klarheit aber auch, dass in dieser Vielfalt auch das Potenzial zum Konflikt schlummert. Die Lehrpersonen sind sich dieses ambivalenten Effekts religiöser Vielfalt im Religionsunterricht somit – zumindest implizit – bewusst, denn es kann auch in der Rekonstruktion der Bedeutung religiöser Vielfalt für die strukturellen Dimension von Religionsunterricht in den Subjektiven Theorien von Lehrpersonen angetroffen werden.

6.2 Die Rolle religiöser Vielfalt für die strukturelle Dimension des vorfindlichen Religionsunterrichts

Die Rekonstruktion der strukturellen Dimension in den videographierten Religionsstunden konnte weitgehend auf vorliegende Instrumente aus bildungswissenschaftlicher Forschung zurückgreifen, denn hierbei lehnte sich das Projekt an den entsprechenden Diskurs an. Religionsunterricht wird in der Folge als ordentliches Unterrichtsfach verstanden, das in seinen elementaren didaktischen Strukturen funktioniert wie jedes andere Fach. Im Folgenden wird zuerst die Konzeptua-

lisierung und Operationalisierung der strukturellen Dimension beschrieben, dann die Ausprägung der einschlägigen Variablen. Anschließend werden die Zusammenhänge innerhalb dieser Dimensionen berechnet, sowie die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen.

6.2.1 Konzeptualisierung und Operationalisierung der strukturellen Dimension

Religionspädagogisch liegt noch kein Konsens vor, was einen guten Religionsunterricht auszeichnet (Bizer, 2006). Allerdings stimmen die meisten Kolleginnen und Kollegen darin überein, dass ein guter Religionsunterricht mindestens die bildungswissenschaftlichen Kriterien guten Unterrichts erfüllen müsse (z. B. Schweitzer, 2020). In der Regel erachten die Bildungswissenschaften einen Unterricht als „gut“, wenn er die Schülerinnen und Schüler zum Lernen stimuliert. In Meta-Studien wurden einschlägige Kataloge von Kriterien eines lernförderlichen Unterrichts entwickelt (z. B. Hattie, 2013). Im Kern geht es dabei um einen Unterricht, der die Schülerinnen und Schüler kognitiv aktiviert, ihnen einen hohen Anteil echter Lernzeit einräumt und inhaltlich klar angelegt ist (Klieme et al., 2009; Pianta & Hamre, 2009).

Insofern sich die Analyse videographierten Unterrichts auf sichtbare Merkmale konzentrieren muss, orientiert sich das Gros der Rekonstruktion dieser Merkmale in der Regel am Verhalten der Lehrperson und nur in wenigen Aspekten am Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Das in dieser Studie adaptierte Instrument der sog. PERLE-Studie zur Erfassung kognitiver Aktivierung beinhaltet z. B. sieben Items, die sich sämtlich auf die Instruktionsstrategien der Lehrkraft beziehen (Lotz et al., 2013). Es misst nicht, inwieweit die Lernenden im Unterricht tatsächlich kognitiv aktiviert sind, sondern inwieweit der Unterricht so angelegt ist, dass sie kognitiv aktiviert werden können. Dabei handelt es sich um die Items (i) Exploration von Vorwissen oder vorunterrichtlichen Vorstellungen, (ii) Exploration der Denkweisen der Schülerinnen und Schüler, (iii) kognitiv herausfordernder Umgang mit Schülerbeiträgen, (iv) induktive und problemorientierte Erarbeitung eines Sachverhaltes, (v) kognitiv aktivierende Aufgaben und Problemstellungen, (vi) Begründungspflicht/Insistieren auf Erklären und Begründung und (vii) Unterstützung kognitiver Selbstständigkeit. Jedes Item wird im Ratingmanual zuerst dahingehend beschrieben, was es erfassen möchte (vgl. Abb. 3). Danach folgt die Formulierung verhaltensnaher Indikatoren, die im Unterricht bei den Lehrpersonen beobachtbar sind. Negativindikatoren, die der Identifikation von Verhaltensweisen dienen, die nicht im Sinn der betreffenden Dimension sind, ergänzen häufig diese Liste. Ein Kategoriensystem, das die Ausprägung der Indikatoren in der Analyseeinheit konkreten Zahlenwerten zuordnet, schließt an. Im vorliegenden Manual steht eine „1“ für das Fehlen

Abbildung 3: Das Ratingmanual zum Item „Exploration von Denkweisen“ aus dem Instrument zur kognitiven Aktivierung

<i>Exploration von Denkweisen</i>	<p><i>Beschreibung des Merkmals:</i> Diese Dimension bezieht sich darauf, inwieweit sich die Lehrperson bemüht, die Denkweisen der Schüler:innen nachzuvollziehen und zu verstehen. Es soll erfasst werden, ob die Lehrperson versucht zu erfahren, was die Lernenden im Unterrichtsverlauf verstanden haben und auf welche Art und Weise. Hierbei geht es nicht um eine Bewertung der Schülerbeiträge, sondern lediglich um die Erkundung der Denkprozesse. In Abgrenzung zur Dimension „Exploration von Vorwissen“ wird hier dynamisches Wissen erfragt, d. h. wie die Schüler:innen auf etwas gekommen sind, wie sie etwas gemacht haben.</p> <p><i>Indikatoren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Lehrperson versucht die Denkweisen der Schüler:innen zu verstehen, die deren Vorstellungen zugrunde liegen, indem sie fragt, wie sie zu bestimmten Antworten gelangt sind. – Die Lehrperson fragt gezielt nach, was die Schüler:innen verstanden haben und was nicht. Bei Verständnisschwierigkeiten bzw. Fehlern, die auf ein mangelndes Verständnis hinweisen, fragt die Lehrperson nach den Gedankengängen der Schüler:innen und lässt sie diese erklären. <p><i>Negativindikatoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Lehrperson legt mehr Wert auf die Ergebnisse, nicht auf die Lösungswege und Lösungsprozesse. – Die Lehrperson nutzt „fruchtbare“ Fehler der Schüler:innen nicht, sich nach Lösungswegen zu erkundigen. Fruchtbare Fehler sind Fehler, die mit einer großen Wahrscheinlichkeit auf Misskonzepte bzw. Fehlvorstellungen zurückzuführen sind. Fehler, bei denen es sich offensichtlich um einfache Missverständnisse handelt, sind keine fruchtbaren Fehler. <p><i>Ratingkategorien:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lehrperson bei Schülerantworten häufiger danach fragt, wie eine Schüler:in zur Antwort gelangt ist bzw. warum eine Antwort gegeben wurde, oder sie die Lernenden Sachverhalte in eigenen Worten erklären lässt. Des Weiteren sollte zu beobachten sein, dass bei („fruchtbaren“) Fehlern seitens der Lernenden nach einer Erläuterung des Gedankengangs gefragt wird. – Die „3“ wird vergeben, wenn die Lehrperson oft nach den Gedanken der Lernenden fragt oder sich Sachverhalte erklären lässt, das Nachfragen bei („fruchtbaren“) Fehlern jedoch nicht sehr ausgeprägt ist bzw. der Stundenverlauf diesbezüglich mehr Spielraum bietet. – Eine „2“ wird vergeben, wenn beobachtet wird, dass die Lehrperson gelegentlich danach fragt, wie Lernende zu einer Antwort gelangt sind oder warum eine Antwort gegeben wurde. Dabei sollte der Stundenverlauf viel mehr Möglichkeiten der Nachfrage bieten. – Eine „1“ wird vergeben, wenn die Lehrperson nie bzw. auffallend selten nach Begründungen oder Erklärungen bei Schülerbeiträgen fragt und Antworten ohne Nachfragen akzeptiert bzw. sofort korrigiert.
-----------------------------------	--

einschlägiger Indikatoren, eine „2“ für eine unterdurchschnittliche, eine „3“ für eine überdurchschnittliche Ausprägung derselben und eine „4“ für eine Einheit, in der die einschlägigen Indikatoren nahezu durchgängig anzutreffen sind. Kommentare zur Handhabung der Dimension beschließen ggf. die Beschreibung.

Beim Anteil echter Lernzeit geht es um die Organisation des Unterrichts, d. h. um die Frage, wie sehr die Lehrperson es schafft, die Schülerinnen und Schüler ins Arbeiten zu bringen, die geplanten Aufgaben zu stellen und Unterrichtsstörungen zu vermeiden. Das in dieser Studie verwendete Instrument stammt aus der sog. „DESI-Studie“ und besteht aus fünf Items (Helmke et al., 2007): (i) Aufgabenorientierung, (ii) Zeitmanagement, (iii) Störungsfreiheit, (iv) Schüler- und Schülerinnenengagement und (v) Lebensweltbezug. Auch hier ist das Manual im Sinn von Abb. 3 aufgebaut und das Rating vierstufig angelegt.

Aus derselben Studie stammt auch das Instrument zum Merkmal „Klarheit der Stunde“. Von der Sache her erfasst es die inhaltliche Dynamik einer Stunde, also die Art und Weise, wie der Stoff angeordnet ist und wie die einzelnen Phasen einer Stunde inhaltlich aufeinander bezogen sind. Die einschlägigen Items des Instruments beziehen sich auf fünf Aspekte: (i) inhaltliche Kohärenz, (ii) Prägnanz der Lehrersprache, (iii) systematischer Stundenaufbau, (iv) Zusammenfassungen und (v) Vernetzung mit anderen Stoffen. Das Rating erfolgt erneut entlang einer vierstufigen Skala.

Als Analyseeinheit des Ratings der strukturellen Dimension wurde die gesamte Stunde gewählt, weil es sich hierbei um ein übergreifendes Merkmal handelt, das seine Wirkung nur auf der Ebene der gesamten Stunde entfaltet. Das Rating selbst wurde wiederum von zwei geschulten Studentinnen unabhängig voneinander durchgeführt, bis in zwei aufeinanderfolgenden Ratingrunden von je fünf Videos eine hinreichende Übereinstimmung erreicht wurde ($\kappa > .70$; s. Kap. 2). Wie schon bei der affektiven Dimension wurde diese Benchmark nach drei Durchgängen erreicht, sodass die restlichen 27 Videos dann jeweils von einer der beiden Studentinnen geratet wurden.

6.2.2 Die Ausprägung von Kognitiver Aktivierung, Anteil echter Lernzeit und inhaltlicher Klarheit

Die drei Variablen „kognitive Aktivierung“, „Anteil echter Lernzeit“ und „inhaltliche Klarheit“ werden im Folgenden sowohl in ihrer Häufigkeitsverteilung als auch anhand ihrer deskriptiven Kennwerte beschrieben.

Die Organisation des Lernprozesses ist dagegen deutlich besser ausgeprägt (vgl. Tab. 15). Für $n = 32$ (76,2%) Stunden trifft es zu, dass sich der Lernprozess an Aufgaben orientiert, und $n = 30$ (71,4%) Stunden verlaufen praktisch störungsfrei. Mit $n = 23$ (54,8%) ist in etwa über der Hälfte ein durchgängig starkes Engagement der Schülerinnen und Schüler anzutreffen. Alle drei Items weisen

Tabelle 14: Die Ausprägung der Items der Variablen „Kognitive Aktivierung“

	<i>Exploration von Vorwissen</i>		<i>Exploration von Denkweisen</i>		<i>Umgang mit Äußerungen</i>		<i>Problemorientierung</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Trifft nicht zu	2	4,8	20	47,6	12	28,6	6	14,3
Trifft eher nicht zu	23	54,8	17	40,5	25	59,5	7	16,7
Trifft eher zu	16	38,1	5	11,9	5	11,9	20	47,6
Trifft zu	1	2,4	0	0,0	0	0,0	9	21,4
Σ	42	100,0	42	100,0	42	100,0	42	100,0

	<i>kognitiv aktivierende Aufgaben</i>		<i>Begründungspflicht</i>		<i>kognitive Selbsttätigkeit</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Trifft nicht zu	2	4,8	4	9,5	5	11,9
Trifft eher nicht zu	8	19,0	18	42,9	26	61,9
Trifft eher zu	23	54,8	14	33,3	8	19,0
Trifft zu	9	21,4	6	14,3	3	7,1
Σ	42	100,0	42	100,0	42	100,0

in der Folge einen Median von $Mdn = 4$ auf. Am schwächsten ist in den ausgezeichneten Religionsstunden der Lebensweltbezug ausgeprägt. In $n = 16$ (38,1%) Stunden kann er nahezu durchgängig beobachtet werden und in weiteren $n = 10$ (23,8%) Stunden in weiten Teilen des Unterrichtsgeschehens. Das bedeutet aber auch, dass $n = 5$ (11,9%) Stunden überhaupt keinen Lebensweltbezug aufweisen und weitere $n = 11$ (26,2%) Stunden nahezu keinen.

Tabelle 15: Die Ausprägung der Items der Variablen „Anteil echter Lernzeit“

	<i>Aufgabenorientierung</i>		<i>Zeitmanagement</i>		<i>Störungsfreiheit</i>		<i>Schülerengagement</i>		<i>Lebensweltbezug</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Trifft nicht zu	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	11,9
Trifft eher nicht zu	1	2,4	4	9,5	1	2,4	2	4,8	11	26,2
Trifft eher zu	9	21,4	19	45,2	11	26,2	17	40,5	10	23,8
Trifft zu	32	76,2	19	45,2	30	71,4	23	54,8	16	38,1
Σ	42	100	42	100	42	100	42	100	42	100

Die auf die Darbietung des Stoffs bezogene Variable „Klarheit der Stunde“ ist sehr unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Tab. 16). Auf der einen Seite zeichnen sich die videographierten Religionsstunden durch eine hohe inhaltliche Kohärenz ($Mdn = 4$) und eine sehr starke Prägnanz der Lehrersprache ($Mdn = 4$) aus. Auf der anderen Seite werden die verhandelten Inhalte kaum vernetzt ($Mdn = 2$) oder zusammengefasst ($Mdn = 2$).

Tabelle 16: Die Ausprägung der Items der Variablen „inhaltliche Klarheit“

	<i>inhaltliche Kohärenz</i>		<i>Prägnanz der Sprache</i>		<i>syst. Stunden-aufbau</i>		<i>Zusammenfassungen</i>		<i>Vernetzung von Stoffen</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Trifft nicht zu	0	0,0	0	0,0	0	0,0	16	38,1	6	14,3
Trifft eher nicht zu	0	0,0	0	0,0	2	4,8	18	42,9	25	59,5
Trifft eher zu	6	14,3	0	0,0	23	54,8	7	16,7	10	23,8
Trifft zu	36	85,7	42	100	17	40,5	1	2,4	1	2,4
Σ	42	100	42	100	42	100	42	100	42	100

6.2.3 Zusammenhänge innerhalb der und zwischen den Variablen der strukturellen Dimension

Jedes der in dieser Studie verwendeten Instrumente der strukturellen Dimension beansprucht, hinreichend reliabel zu sein, dass die verwendeten Items zusammen das Merkmal erfassen, für welches sie formuliert wurden. Für das Instrument „inhaltliche Klarheit“ ist das auch für diese Studie gegeben, denn fünf Items laden auf einen Faktor. Bei den anderen beiden Variablen ist das nicht der Fall.

Im Instrument zur „kognitiven Aktivierung“ weisen drei Items keine hinreichend hohen Korrelationen zu den restlichen Items auf, um für eine Faktorbildung in Frage zu kommen. Die verbliebenen vier Items verteilen sich auf zwei Faktoren, wobei die Passung zu den Daten gerade noch hinreichend ist ($KMO = 0,591$). Der erste Faktor enthält zwei Items, die zu eigenständigem Arbeiten stimulieren, der zweite Faktor zwei Items, deren gemeinsamer Nenner eine Anleitung zu reflexivem Arbeiten ist (vgl. Tab. 17).

Tabelle 17: Faktoranalyse zu „kognitive Aktivierung“

	Faktor 1	Faktor 2
problemorientierte Erarbeitung	0,905	0,101
Unterstützung kognitiver Selbstständigkeit	0,880	0,164
Begründungspflicht		0,880
Exploration der Denkweisen der SuS	0,297	0,739
Eigenwert	2,00	1,03
aufgeklärte Varianz: 75,97		

Legende: Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert

Die Items des Instruments „Anteil echter Lernzeit“ verteilen sich ebenfalls auf zwei Faktoren. Auch hier ist die Passung zu den Daten gerade noch so akzeptabel ($KMO = 0,575$). Die drei Items des ersten Faktors stehen für eine effektive Un-

terrichtsorganisation, die beiden des zweiten Faktors für ein effektives Agieren der Lehrperson (vgl. Tab. 18).

Beim Zusammenhang zwischen den fünf Faktoren der strukturellen Dimension ist zu beachten, dass die beiden Faktoren eines Instruments aufgrund der orthogonalen Rotation bei der Faktorbildung konstruktionsbedingt nicht miteinander korrelieren können. Unter den möglichen Korrelationen erweisen sich zwei als signifikant. Zum einen verstärken sich eine effektive Organisation des Unterrichts und die Stimulation zu reflexivem Arbeiten gegenseitig positiv ($r = .32$; $p < 0,001$). Zum anderen sind ein effektives Agieren der Lehrperson und die Stimulation zu eigenständigem Arbeiten mittelstark positiv korreliert ($r = .43$; $p < 0,001$). Dieser Zusammenhang klärt etwas über 18% der Varianz auf.

Tabelle 18: Faktoranalyse zu „Anteil echter Lernzeit“

	Faktor 1	Faktor 2
Unterrichtsplanung & Zeitmanagement	0,821	–,0,253
Aufgabenorientierung	0,696	0,201
SuS-Engagement	0,613	0,443
Störungsfreiheit; Kontrolle		0,820
Lebensweltbezug & Authentizität		0,629
Eigenwert	1,71	1,38
aufgeklärte Varianz: 58,23		

Legende: Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert

6.3 Abgleich der Befunde zur Rolle religiöser Vielfalt für die strukturelle Dimension aus den Interviews und den Unterrichtsvideografien

Abschließend werden die Befunde aus den Interviews und den Religionsstunden aufeinander bezogen. Es gelten dabei dieselben Prinzipien wie in den vorausgegangenen Kapiteln, d. h. es werden Phänomene miteinander abgeglichen, nicht die Übereinstimmung von Subjektiver Theorie und unterrichtlichem Handeln der einzelnen Befragten.

Zur Struktur der Befunde

Eine zentrale Erkenntnis zu strukturellen Parallelen zwischen den Befunden beider Datenquellen wurde in der Zusammenfassung der qualitativen Befunde formuliert, denn in den Interviews lassen sich Aspekte der strukturellen Dimension rekonstruieren, die so auch in der bildungswissenschaftlichen Diskussion anzu-

treffen sind. Dabei handelt es sich in formaler Hinsicht um die Konzepte der kognitiven Aktivierung und der inhaltlichen Klarheit. In inhaltlicher Hinsicht finden sich auch Parallelen beim Konzept der Subjektorientierung.

Die Parallelen bzgl. der kognitiven Aktivierung liegen insofern nahe, weil sie deduktiv aus dem bildungswissenschaftlichen Diskurs entlehnt wurden. Sowohl die Interviews als auch die videografierten Religionsstunden wurden im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Erkenntnisse analysiert, so dass es erst mal nicht verwunderlich ist, dass man auf Parallelen trifft. Allerdings müssen diese Perspektiven im Material auch angetroffen werden. Es ist also nicht trivial, wenn die befragten Lehrpersonen Strategien beschreiben, die so auch in den Ratingmanualen zu finden sind. Mit der Exploration der Denkweisen der Lernenden, herausfordernden Arbeitsaufträgen oder der Unterstützung zu selbständigem Denken ist das der Fall.

Gleichzeitig durchbrechen die Lehrpersonen diese Parallelität, weil sie kognitive Aktivierung von den Sachverhalten aus denken, die kognitiv aktivieren, statt von den Strategien, wie es in den Bildungswissenschaften der Fall ist. Die zentralen Kategorien kognitiver Aktivierung bei den Lehrpersonen sind „Lehrperson“, „Lernende“, „Arbeitswelt“, „Gäste“, „Exkursionen“ und „Thema“. Hierbei handelt es sich auch nicht um ein analytisches Artefakt, denn die zentrale Logik der Interviews ist praktisch durchgängig, erst zu erzählen, *was* kognitiv aktiviert, um dann ggf. auszuführen, *wie* dieses kognitiv aktiviert. Es wird somit von der Sache aus gedacht, um dann in der nachgängigen Reflexion den Effekt herauszuarbeiten. Strategien werden in der Reflexion sichtbar, was jedoch bedeutet, dass sie für die Lehrpersonen dem Effekt nochmals nachgeordnet sind. Diese Differenz könnte durch mindestens zwei Ursachen bedingt sein. Zum einen gehört das Wissen darum, wie man etwas tut, zum Kern pädagogischer Professionalität. Wenn sich Lehrpersonen über die Bedeutung religiöser Vielfalt für die kognitive Aktivierung im Unterricht vergewissern, müssen die zugehörigen Strategien nicht eigens erwähnt werden, weil sie aufgrund der vorliegenden Expertise eigentlich klar sind. Klärungsbedürftig ist das Was und das Wie – noch dazu, wenn man von Personen interviewt wird, die pädagogisch und didaktisch informiert sind. Zum anderen wurde gezielt nach der Rolle religiöser Vielfalt gefragt, was einen thematischen Fokus in die Frage nach der kognitiven Aktivierung im Religionsunterricht einträgt. Wenn gefragt wird, ob und ggf. wie religiöse Vielfalt kognitiv aktivierend wirkt, bedarf es zuerst einer Vergewisserung, woran und worin sich religiöse Vielfalt im Unterricht niederschlägt.

Auch die strukturelle Parallele bzgl. der inhaltlichen Klarheit wurde in der obigen Zusammenfassung festgehalten. Allerdings wurde bereits dort vermerkt, dass es sich hierbei lediglich um eine formale Parallele handelt, denn inhaltlich wird in den Interviews unter dieser Kategorie etwas anderes verhandelt, als es der bildungswissenschaftliche Diskurs tut. Geht es Letzterer um einen thematisch schlüssigen Ablauf des Unterrichts, wird dieser Klarheit in den Subjektiven

Theorien der Befragten eher die Funktion der Konfliktvermeidung zugeschrieben. Auch hier dürfte die Divergenz durch den besonderen Fokus der Interviews auf religiöse Vielfalt bedingt sein.

Schließlich gibt es strukturelle Parallelen zwischen dem, was bildungswissenschaftlich unter dem Stichwort „Anteil echter Lernzeit“ diskutiert wird, und dem, was die Lehrpersonen unter dem Stichwort „Schülerorientierung“ äußern. In beiden Aspekten spielt der Lebensweltbezug eine zentrale Rolle und vieles von dem, was „Anteil echter Lernzeit“ unter Managementgesichtspunkten thematisiert, hat ein funktionales Äquivalent in dem, was bei „Schülerorientierung“ angestrebt wird, um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Damit verhält sich dieser Aspekt spiegelbildlich zum Aspekt „inhaltliche Klarheit“. Traf man dort auf eine formale Parallele, ist es hier eine inhaltliche. Unterschieden sich dort die inhaltlichen Füllungen, entsprechen sie sich hier in weiten Teilen.

Der strukturelle Abgleich der Befunde aus den Interviews und aus den Religionsstunden ist somit stark durch die verwendeten analytischen Perspektiven geprägt. Dass es in diesem Abgleich nicht zu grundsätzlich neuen strukturellen Merkmalen im Unterricht kommt, zeigt, dass der Religionsunterricht weitgehend als ordentlicher Unterricht funktioniert und von den befragten Lehrpersonen so auch wahrgenommen wird. Die rekonstruierten Varianzen dürften vor allem durch das Thema der religiösen Vielfalt in die Befunde eingetragen worden sein. Sie deuten an, dass die befragten Lehrpersonen ihre professionelle Expertise variabel und situativ angemessen anwenden.

Zur Ausprägung der Befunde

Der Abgleich der Ausprägung der Befunde zwischen Interviews und Religionsunterricht erfolgt unter dem Vorbehalt, dass sich die Perspektiven der beiden Erhebungen im Fall der strukturellen Dimension leicht unterscheiden. Ging es in den Interviews um die Rolle religiöser Vielfalt *für* die strukturelle Dimension, wurde in den Religionsstunden die strukturelle Dimension *angesichts* religiöser Vielfalt untersucht. Diese Unterscheidung ist insofern wichtig, weil in ihrer Folge nur die Interviewpassagen ausgewertet wurden, in denen sich die Befragten mindestens implizit auf religiöse Vielfalt beziehen, während bei den Befunden zum Religionsunterricht nicht sicher vorausgesetzt werden kann, dass diese Vielfalt tatsächlich eine Rolle für ihre Ausprägung spielt.

Dieser Vorbehalt kann bereits beim Abgleich der Befunde zur kognitiven Aktivierung eingespielt werden. Rein formal finden sich $n = 83$ Passagen in den Interviews, die sich mit religiöser Vielfalt aus struktureller Perspektive beschäftigen. Man kann also schließen, dass diese Perspektive in den Subjektiven Theorien der Befragten stark ausgeprägt ist. Auch inhaltlich wird dieser Vielfalt ein großes Potenzial hinsichtlich kognitiver Aktivierung zugeschrieben. Die

kognitiven und affektiven Dissonanzen, die aus der Erfahrung unterschiedlicher positioneller oder stilistischer Zugänge zu Religion erwachsen, können in den Augen der Befragten die Schülerinnen und Schüler zur intensiveren Auseinandersetzung mit den im Unterricht verhandelten Sachverhalten motivieren. Die Lehrpersonen äußern hinreichend viele Strategien, dieses Potenzial zu heben. Diese Strategien decken sich zum Teil mit denen des bildungswissenschaftlichen Diskurses, bringen aber auch neue Aspekte (z. B. authentische Zeugenschaft, Einladung von Gästen, Exkursionen etc.) zur Geltung. Das starke Bewusstsein für das kognitiv aktivierende Potenzial religiöser Vielfalt lässt sich in den aufgezeichneten Religionsstunden nicht antreffen. Zwar finden sich in der Mehrheit der Stunden kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen und eine problemorientierte Anlage, alle anderen Facetten eines kognitiv aktivierenden Unterrichtsstils bleiben aber die Ausnahme. Nur sehr wenige Stunden aus dem Sample sind so angelegt, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler tatsächlich kognitiv aktivieren.

Eingedenk des oben erwähnten Vorbehalts könnte man einwerfen, dass sich gerade in dieser Divergenz der Befunde zwischen Interviews und Religionsunterricht die unterschiedlichen Erkenntnisperspektiven niederschlagen, besagte Divergenz also ein Messartefakt ist. Allerdings greift die analytische Perspektive der Videoanalyse eine grundsätzlichere Thematik auf als diejenige der Interviewanalyse, denn in Ersterer geht es um die grundsätzliche Anlage des Unterrichts, während Zweitere ausschließlich das kognitiv aktivierende Potenzial religiöser Vielfalt in struktureller Hinsicht in den Blick nimmt. Mit anderen Worten: Kann sich dieses Potenzial, dessen sich die Lehrpersonen offensichtlich bewusst sind, überhaupt in einem Unterricht entfalten, der in seinen grundlegenden Strukturen so angelegt ist, dass er die Schülerinnen und Schüler kaum kognitiv aktiviert? Bezeichnenderweise stellen einige der von den Lehrpersonen genannten Strategien, das aktivierende Potenzial religiöser Vielfalt zu heben, außergewöhnliche (z. B. Gäste, Exkursionen) oder sich spontan im Unterricht ereignenden Ereignisse (z. B. Nachfragen der Schülerinnen und Schüler) dar. Solche Ereignisse können im Normalfall des Religionsunterrichts nicht erwartet werden. Allerdings scheinen die Befragten auch um die meisten Strategien des Ratingmanuals zum Religionsunterricht zu wissen (z. B. Exploration von Vorwissen oder Denkweisen, kognitiv aktivierenden Umgang mit Schüleräußerungen), ohne dass diese Strategien in den meisten Stunden angetroffen werden. Auch wird das kognitiv aktivierende Potenzial der Arbeitswelt in kaum einer Stunde gehoben, obwohl fast zwei Drittel der Stichprobe aus der beruflichen Bildung gezogen wurde. Bedenkt man zusätzlich, dass die vorliegenden Befunde der Videostudie mit denjenigen der Essener Forschungsgruppe korrespondieren, die kognitive Aktivierung zwar aus einem anderen Erkenntnisinteresse heraus und mit einem anderen Instrument gemessen hat, aber zu einem ähnlichen Ergebnis kommt (Englert, 2013, S. 261–264), könnte sich hier eine grundsätzliche Facette des (katholischen) Religionsunterrichts andeuten: Er scheint kognitiver

Aktivierung in seinem Normalmodus nur wenig Aufmerksamkeit zu schenken. Wenn diese Beobachtung zutrifft, erstaunt es in der Folge nicht, dass das kognitiv aktivierende Potenzial religiöser Vielfalt nur in außergewöhnlichen Stunden oder in gnadenhaften Momenten des normalen Unterrichts zur Geltung kommt.

Die anderen Aspekte der strukturellen Dimension unterscheiden sich dagegen kaum in ihrer Ausprägung. Der aufgezeichnete Religionsunterricht ist hinreichend effektiv angelegt und auch weitgehend inhaltlich klar strukturiert und beide Facetten werden in den Subjektiven Theorien durch religiöse Vielfalt nicht unterlaufen. Dass inhaltliche Klarheit in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen vor allem unter Vermeidung durch religiöse Vielfalt stimulierter Konflikte bedacht wird, ändert nichts an der Tatsache, dass eine solche Klarheit für die Befragten wichtig ist. Außerdem bleiben die unter diesem Stichwort versammelten Strategien aus dem Ratingmanual gültig, wenn man durch inhaltliche Klarheit Konflikte vermeiden will. Die Mittel ändern sich durch den alternativen Zweck nicht. Schließlich gibt es vielfältige Bezüge zwischen dem, was die Befragten unter Schülerorientierung äußern, und dem, was in den Ratingmanualen einen störungsfreien und inhaltlich klaren Unterricht ausmacht. Bedenkt man den eingangs erwähnten Vorbehalt, könnte man schließen, dass eine effektiv organisierte und inhaltlich klare Religionsstunde gerade angesichts religiöser Vielfalt wichtig ist, weil Schwächen auf der strukturellen Dimension des Unterrichts dem destruktiven Potenzial religiöser Vielfalt Raum zur Entfaltung eröffnen würden. Je weniger die Schülerinnen und die Schüler in den Lernprozess involviert sind, umso stärker können sich ihre (Vor-)Urteile über andere Religionen oder ihre Erfahrungen mit Menschen anderer Religiosität in die unterrichtlichen Interaktionen einschreiben.

7. Konsequenzen für einen angemessenen Umgang mit religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht

Zum Ende dieser Studie werden ihre zentralen Befunde zusammengefasst und diskutiert, wo möglich auch Konsequenzen für die Religionslehrkraftbildung abgeleitet. Der leichteren Vergleichbarkeit halber wurde dabei die Ordnung der Befunde beibehalten, d. h. es werden zuerst die Wahrnehmung und der Umgang mit religiöser Vielfalt bilanziert (7.1), dann die zentralen Kompetenzfacetten einer vielfaltssensiblen Didaktik (7.2) und die Rolle der affektiven und strukturelle Dimension im Umgang mit religiöser Vielfalt (7.3). Eine Diskussion der Reichweite und Grenzen der vorliegenden Befunde beschließt diesen Abschnitt.

7.1 Die Wahrnehmung religiöser Vielfalt und ihr Umgang mit ihr durch die befragten Lehrpersonen

Wie in Kapitel 3 hervorgehoben, nehmen die befragten Lehrpersonen religiöse Vielfalt entlang zweier Heuristiken wahr, nämlich einer nominalen und einer narrativen. Sie werden im Folgenden knapp bilanziert und auf ihre theoretischen und didaktischen Implikationen hin diskutiert. Der Abschnitt schließt mit einem Blick auf den Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht und der möglichen Rolle ihrer rekonstruierten Wahrnehmung für diesen. Dabei werden auch Perspektiven für die Bildung (angehender) Religionslehrkräfte formuliert.

7.1.1 Theoretische und didaktische Implikationen der nominalen Heuristik religiöser Vielfalt

Die nominale Logik bedient sich der Begriffe aus dem religionssoziologischen bzw. religionstheologischen Diskurs und ordnet Religion entweder den klassischen Bezeichnungen der Weltreligionen oder denen der christlichen Konfessionen zu. Es ist die Rede von Muslimen und Katholiken, aber auch Freikirchlern und Atheisten. Eine tiefergehende Beschreibung dieser Begriffe ist in der Regel nicht notwendig, was darauf hinweist, dass die Befragten davon ausgehen, dass diese Begriffe hinreichend bekannt sind. Zudem handelt es sich bei solchen Kategorien um Sammelbegriffe bzw. Kollektiva, die sich sehr allgemein auf eine konkrete Klasse von Personen, Sachverhalten etc. beziehen, ohne weitere Unterscheidungen zwischen diesen Personen oder Sachverhalten zu berücksichtigen.

Wenn also von Muslimen die Rede ist, geht es in der Regel um Schülerinnen und Schüler, die dieser Religion zugerechnet werden, oder um Themen, die aus dem Islam stammen. Unterschiede zwischen diesen Menschen oder unterschiedliche Lesarten dieser Themen spielen dabei nur eine untergeordnete Rolle. In der Folge stellen diese Begriffe leicht zu handhabende Kategorien zur Verfügung.

Sie sind ein Teil des professionellen Wissens der Religionslehrkräfte und versetzen sie in die Lage, religiöse Vielfalt zu beschreiben und ihren Unterricht dadurch zu reflektieren. Weitere Zuordnungen innerhalb des Bereichs professionellen Wissens können nur unter Vorbehalt getroffen werden. Folgt man etwa den an Shulman (Shulman, 1986) angelegten Konzeptionen des Professionswissens, kann man zwischen dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen unterscheiden. Fachwissen bezieht sich auf die Kenntnis theoretischer Konzepte und Inhalte der einem Unterrichtsfach zugeordneten Fachwissenschaften, das fachdidaktische Wissen auf die einschlägigen Theorien und Konzepte zum fachlichen Lernen in der entsprechenden Domäne. Insofern die Befragten dieser Studie nominale Konzepte zur Beschreibung der Lerngruppe einsetzen, werden sie in ein fachdidaktisches Kalkül eingebunden. Allerdings werden diese Konzepte auch herangezogen, um über die Inhalte des Religionsunterrichts zu sprechen, und zwar in deutlich fachwissenschaftlicher Perspektive. In diesem Sinn liegt es nahe, dass die nominale Heuristik einen Bestandteil des Professionswissens der Lehrpersonen darstellt, der sowohl in fachwissenschaftlicher als auch in fachdidaktischer Hinsicht fruchtbar gemacht werden kann. Damit ist gleichzeitig die Einsicht verbunden, dass bildungswissenschaftliche Modelle des Professionswissens stets idealtypische Konzepte im Sinn des Erkenntnisinteresses konkreter Studien darstellen, in die Befunde aus Studien mit anders gelagertem Erkenntnisinteresse nicht immer bruchlos eingebunden werden können.

Im Detail weist die nominale Heuristik einen hohen Differenzierungsgrad von intra- und inter-religiösen bzw. intra- und inter-konfessionellen Differenzierungen auf, die um die Kategorie trans-religiöser Phänomene erweitert wird. In diesem Zusammenhang erscheinen vor allem die folgenden Beobachtungen von besonderer Relevanz zu sein.

- Erstens erweitern die befragten Lehrpersonen den klassischen Bereich der religiösen Vielfalt um die säkulare Kategorie trans-religiöser Phänomene. Religiöse Vielfalt ist für sie nicht nur durch unterschiedliche Konfessionen und Religionen geprägt, sondern drückt sich auch in Haltungen aus, die kritisch bis indifferent auf Religion reagieren. Dieser Befund passt zu Einsichten vorangegangener Studien zur religiösen Vielfalt im Religionsunterricht (Pohl-Patalong et al., 2016). Er deutet nicht nur an, dass nicht religiöse Schülerinnen und Schüler heute selbstverständlich im konfessionellen Religionsunterricht anzutreffen sind, sondern dass die Lehrpersonen diese Kinder und Jugendlichen auch zunehmend als wichtige Größe des didaktischen Geschehens wahrnehmen. So

wird diese Kategorie vor allem dann herangezogen, wenn es um die religiöse Konstellation in der Lerngruppe geht oder um die Inhalte des Religionsunterrichts. Jüngere Veröffentlichungen zur Rolle konfessionsloser Schülerinnen und Schüler im konfessionellen Religionsunterricht reagieren auf dieses Desiderat religionsdidaktischer Forschung (Gronover, 2022; Schambeck, 2022; Verburg, 2022). Außerdem zeigt dieser Befund, dass die Lehrpersonen in ihren Subjektiven Theorien sensibel auf das Geschehen im Religionsunterricht reagieren und ggf. ihnen zur Verfügung stehende Wissensbestände an dieses Geschehen anpassen. Im Vergleich zu den anderen Kategorien der nominalen Heuristik fällt dabei auf, dass es bei der trans-religiösen Kategorie noch keine etablierte Begrifflichkeit zu geben scheint. Manch eine Kollegin spricht vom „Atheismus“, manch ein Kollege von „nicht religiösen“ Schülerinnen und Schülern.

- Zweitens kann festgehalten werden, dass inter-religiöse Bezüge über die Hälfte aller Fundstellen in den Interviews der Lehrpersonen ausmachen. Es ist also weniger die andere Konfession, die die Lehrpersonen im Zusammenhang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht im Blick haben, als nicht christliche Religionen. Dieser Befund wird nochmals dadurch verstärkt, dass intra-religiöse Bezüge an dritter Stelle der Häufigkeiten zu finden sind, in denen es durchweg um Differenzierungen innerhalb des Islam geht. Insgesamt wird damit in 72% der Fälle von nicht christlichen Religionen gesprochen, wenn die befragten Lehrpersonen in den Interviews religiöse Vielfalt verhandeln. Dieser Befund kann zu einem gewissen Teil durch den narrativen Stimulus bedingt sein, mit dem das Leitfadeninterview begonnen wurde (vgl. S. 47), denn dort wurde gebeten, von einer Situation aus dem Religionsunterricht zu erzählen, in der „religiöse Heterogenität“ eine bedeutende Rolle gespielt hat. Mit dem sprachlichen Impuls „religiös“ könnte es für die Befragten näher gelegen haben, von Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern anderer Religionen zu erzählen statt mit solchen einer anderen Konfession. Allerdings könnte die Dominanz religionsbezogener Kategorien auch auf die größere Herausforderung hinweisen, die es für Lehrpersonen bedeutet, nicht christliche Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht zu haben. Zum einen stellen solche Kinder und Jugendliche nicht mehr eine sehr kleine Minderheit der Lerngruppe dar, sondern mittlerweile einen signifikanten Teil derselben (Gronover, 2021; Riegel & Zimmermann, 2022, S. 151) mit eigenen Bildungsansprüchen (Ulfat, 2020). Zum anderen stehen diese Schülerinnen und Schüler für einen Glauben, der sich deutlich vom Christentum unterscheidet. Eine angemessene Kenntnis dieser Religionen kann bei Lehrpersonen nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Die Frage, wie man angemessen mit dieser religiösen Differenz umgeht, stellt sich somit nicht nur im Bereich des inter-religiösen Lernens, sondern vielmals im gesamten katholischen Religionsunterricht. Für die Befragten ist es vor allem der Islam, der den Rahmen für inter- und intra-religiöse

Differenzen darstellt. Auch hier dürfte sich die Wirklichkeit in der Lerngruppe niederschlagen, denn es sind vor allem muslimische Schülerinnen und Schüler, die den Anteil nicht christlicher Kinder und Jugendlicher in der Lerngruppe ausmachen.

- Konfessionsbezogene Differenzen werden von den Lehrpersonen dagegen eher selten genannt. Hier könnte eine Rolle spielen, dass evangelische Schülerinnen und Schüler in den Regionen des vorliegenden Samples vor allem den evangelischen Religionsunterricht besuchen. Das ist jedoch insbesondere im Fall der Berufsschule eher unwahrscheinlich. Wahrscheinlicher dürfte sein, dass die Unterschiede zwischen der römisch-katholischen und der evangelischen Lesart des Christentums von den Befragten als weniger wichtig für die religiöse Vielfalt in ihrem Unterricht eingestuft werden. Inter-konfessionelle Unterschiede werden dabei stereotyp über das Begriffspaar katholisch vs. evangelisch verhandelt. Bei intrakonfessionellen Differenzierungen kommt in der Regel der Gruppe der Traditionellen die Funktion zu, die anderen ihr gegenüber abzugrenzen. Im Fall des evangelischen Glaubens handelt es sich dabei in der Regel um Mitglieder von Freikirchen. Es liegt also nahe, dass intrakonfessionelle Differenz entlang des Begriffspaares traditionell vs. modern bzw. konservativ vs. liberal wahrgenommen wird.

Nimmt man die nominalen Befunde zusammen in den Blick, kommen sie meist in einer binären Logik zum Einsatz. Kategorien des Religions- und des Konfessionsdiskurses scheinen sich besonders zu eignen, die „anderen“ zu identifizieren bzw. zwei Gruppen voneinander abzugrenzen. Oben wurde schon erwähnt, dass es sich bei diesen Begriffen um Kollektiva handelt, die Binnendifferenzen zugunsten eines gemeinsamen Merkmals außer Acht lassen. Diese Eigenschaft kann die leichte Handhabung nominaler Kategorien erklären, nicht jedoch deren Verwendung gemäß einer binären Logik. Denn man könnte auch muslimische, katholische, evangelische und nicht religiöse Schülerinnen und Schüler miteinander vergleichen. Die binäre Logik scheint zur Reduktion der Komplexität des Geschehens im Religionsunterricht beizutragen: Kollektive Begriffe in Kombination mit einer binären Anwendungslogik helfen den befragten Lehrpersonen, die religiöse Vielfalt im katholischen Religionsunterricht zu ordnen. Diese Funktion sollte in didaktischer Hinsicht nicht unterschätzt werden. Handeln im Religionsunterricht heißt immer auch, die Komplexität des Geschehens zu bewältigen. Offensichtlich tragen die nominalen Kategorien des Religions- und Konfessionsdiskurses dazu bei, insbesondere dann, wenn sie einer binären Logik folgen. Gleichzeitig bleiben binäre Logiken und kollektive Begriffe immer der Gefahr ausgesetzt, Komplexität unangemessen zu reduzieren. Gerade im religiösen Feld sind kollektive Zuschreibungen ein Mittel des sog. „Otherings“, bei dem sich Menschen einer bestimmten Gruppe Wahrnehmungen und Einstufungen ausgesetzt erfahren, die kaum bis gar nicht mit ihrer Selbstwahrnehmung übereinstimmen (Freuding, 2020). So können

kollektive Wahrnehmungen im Religionsunterricht dazu führen, dass Schülerinnen und Schülern eine Rolle zugeschrieben wird, der sie selbst kaum gerecht werden können, geschweige denn wollen (z.B. Asbrand, 2000). Das gilt auch für thematische Zugänge zu den verschiedenen Religionen (Willems, 2020a). Die große Kraft nominaler Kategorien, Komplexität zu reduzieren, geht somit mit der Problematik einher, dass sie Komplexität zu stark reduzieren können und somit den Blick auf die Individualität des Gegenübers verschleiern. Die Ambivalenz nominaler Kategorien ins Bewusstsein zu rufen, dürfte eine Zukunftsaufgabe der Religionslehrkraftbildung sein, wenn sie zu einem verantworteten Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht befähigen will.

7.1.2 Theoretische und didaktische Implikationen der narrativen Heuristik religiöser Vielfalt

Neben der nominalen Heuristik findet sich in den Interviews eine narrative Heuristik, die religiöse Vielfalt erzählerisch erschließt, statt sie begrifflich zu benennen. Im Beschreiben des Phänomens erfassen die Befragten religiöse Vielfalt und machen sie damit für sie zugänglich. Sie nutzen einen elementaren Zugang, um sich ihre Wirklichkeit zu erschließen (Martínez, 2012, 11-122.167-175). Dass diese Erzählungen durch eine professionelle Wahrnehmung geleitet sind, zeigt sich in den stabilen Konturen der rekonstruierten narrativen Heuristik: Letztere gliedert sich in positionelle, stilistische, sozialstrukturelle und biographische Zugänge zum Feld. Sie stellen zentrale Dimensionen religiöser Vielfalt dar (Englert, 2002) und das erzählerische Material, anhand dessen sie entwickelt werden, greift kundig auf einschlägige theologische und religionswissenschaftliche Begriffe zurück. In den Interviews erzählen somit Menschen, die sich mit dem religiösen Feld auskennen. Umgekehrt kann festgehalten werden, dass zumindest im Bereich Religion das Erzählen zum professionellen Repertoire gehört, sich schulische Wirklichkeit zu erschließen.

In technischer Hinsicht ließe sich gegen die Bedeutung der vier genannten Zugänge einwenden, dass sie den Ankerpunkt der qualitativen Analyse der Interviews darstellen (vgl. 2), denn diese Analyse greift explizit auf Englerts (2002) Dimensionierung zurück. Demnach wäre der Befund das Ergebnis einer deduktiven Logik bzw. ein methodisches Artefakt. Allerdings nutzte die Analyse nicht nur den deduktiven Blick, sondern ließ jenseits der von Englert abgeleiteten Dimensionen weitere Phänomene zu. Zudem beschränkt sich die Analogie des Befunds zu Englerts Dimensionen allein auf die vierdimensionale Grundstruktur, während die inhaltliche Füllung der Zugänge deutliche Bezüge zur unterrichtlichen Wirklichkeit erkennen lässt. Entspricht z.B. die Diskussion des positionellen Zugangs anhand von weltanschaulichen Sachverhalten noch Englerts Ausführungen, wird sie mit der Positionalität als pädagogischer Funktion klar

verlassen (vgl. S. 62–66). Die befragten Lehrpersonen reproduzieren somit nicht ein Konzept, das Rudolf Engkert Anfang des Jahrtausends entwickelte– sofern sie überhaupt davon wissen. Sie rekonstruieren vielmehr ihre unterrichtliche Wirklichkeit durch Erzählstränge, die positionellen, stilistischen, sozialstrukturellen und biographischen Zugängen entsprechen. In theoretischer Hinsicht erscheinen dabei zwei Beobachtungen instruktiv.

- Zum einen schöpfen die vier Dimensionen Englerts das Datenmaterial vollständig aus, eine weitere Dimension konnte nicht rekonstruiert werden. Die vorliegende Analyse stützt Englerts Konzept religiöser Pluralität und deutet an, dass Engkert damals die elementaren Konturen dieser Vielfalt erfasste. Es scheint zumindest auch noch 20 Jahre nach seiner Entwicklung geeignet zu sein, religiöse Vielfalt hinreichend zu erfassen.
- Zum anderen bleibt das von Engkert formulierte Zueinander der vier Dimensionen für den vorliegenden Befund ohne Bedeutung. Nach Engkert (2002) bilden die positionelle und stilistische Dimension den Kern religiöser Pluralität, während die kontextuelle und biographische Dimension diese Pluralität moderieren. Damit erweist sich Engkert als Vertreter des religionspädagogischen Pluralitätsdiskurses (Schweitzer, 2021b). In den Interviews stehen die vier Dimensionen dagegen nebeneinander. Eine besondere Funktion der sozialstrukturellen und biographischen Dimension für die beiden anderen Dimensionen ist im Material nicht unmittelbar ersichtlich. Das liegt zu einem guten Teil an der verwendeten Analysemethode, denn die Inhaltsanalyse ist eher weniger sensibel für implizite Zusammenhänge (Mayring, 2000). Es finden sich in den Interviews aber auch keine derart manifesten Bezüge zwischen den vier Dimensionen, dass sie als eigener Befund ins Auge stechen. Damit weist der vorliegende Befund eine gewisse Anschlussfähigkeit an den religionspädagogischen Heterogenitätsdiskurs auf, in dem Religion nur ein Aspekt von Vielfalt neben anderen Aspekten wie Alter, Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit (Grümme, 2017b) ist. Diese Bandbreite möglicher Vielfaltsaspekte bildet sich in Englerts Konzept vor allem in der kontextuellen und der biographischen Dimension ab. Wenn beide in den Augen der Lehrpersonen gleichberechtigt neben der positionellen und der stilistischen Dimension liegen, entspricht dies der Grundannahme des Heterogenitätsdiskurses.

Allerdings sind die vier Dimensionen in den Interviews der befragten Lehrpersonen nicht gleichmäßig ausgeprägt. Wenn es um religiöse Vielfalt geht, konzentrieren sich die Kolleginnen und Kollegen eher auf den positionellen Aspekt. Stilistische Aspekte kommen weniger in den Blick, sozialstrukturelle und biographische Aspekte spielen in der Wahrnehmung nur eine Nebenrolle. Diese Verteilung scheint in mehrfacher Hinsicht von didaktischer Bedeutung zu sein.

- Die tendenzielle Dominanz positioneller Aspekte in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen scheint die gegenwärtige religionswissenschaftliche und

- pädagogische Diskussion widerzuspiegeln. Religion wird im herkömmlichen religionswissenschaftlichen Diskurs vor allem positionell verhandelt, insofern es um die Unterscheidung unterschiedlicher religiöser und religionsaffiner Symbolsysteme geht (Hock, 2014, S. 10–78), auch wenn dieser Zugang zunehmend hinterfragt wird (z. B. Mäder et al., 2018). In der religionspädagogischen Diskussion wird Religion vor allem als positionelles Bekenntnis diskutiert (z. B. Kropač, 2021) und der Zugriff auf die verschiedenen Religionen erfolgt nach wie vor entlang den Kategorien des sog. Weltreligionenparadigmas (z. B. Sajak & Buchmüller, 2010). Wenn Lehrpersonen religiöse Vielfalt vor allem entlang positioneller Kalküle wahrnehmen, folgen sie damit dem Mainstream der wissenschaftlichen Diskussion ihrer Bezugswissenschaften.
- Beim Blick ins Detail kann festgehalten werden, dass die Befragten gemäß ihrer Subjektiven Theorien didaktisch in doppelter Hinsicht auf positionelle Differenzen reagieren. Zum einen scheint ihnen klar zu sein, dass nicht katholische Schülerinnen und Schüler auch im katholischen Religionsunterricht in ihren weltanschaulichen Positionen berücksichtigt werden müssen. Theoretisch könnte man den Standpunkt vertreten, dass derartige Kinder und Jugendliche Gäste im katholischen Religionsunterricht sind und sich demnach auf die durch den Lehrplan definierten Bildungsangebote dieses Faches einzulassen hätten. In den wenigen Interviewpassagen, in denen solche Fälle verhandelt werden, wird das inhaltliche Portfolio des Unterrichts stets um Perspektiven erweitert, die auch nicht christlichen Schülerinnen und Schülern einen eigenen Anknüpfungspunkt eröffnen. Ob die Befragten dies als Bereicherung des Unterrichts einordnen oder als Belastung in der Unterrichtsvorbereitung empfinden, wird aus diesen Passagen nicht klar. Deutlich ist aber das Bewusstsein, auf die veränderte Lernausgangslage mit nicht christlichen Schülerinnen und Schülern in der Lerngruppe zu reagieren. Zum anderen verfolgen alle sich dazu äussernden Befragten das Ziel, ihre Schülerinnen und Schülern zu Toleranz gegenüber anderen weltanschaulichen Positionen zu befähigen. Positionelle Differenz wird eng mit Toleranz assoziiert. Inwiefern die Lehrpersonen einem allgemeinen Zeitgeist folgen oder auf die auch in den Interviews spürbare Wahrnehmung reagieren, dass positionelle Differenz zu Konflikten führen kann, lässt sich aus dem Datenmaterial nicht ableiten. In beiden Fällen, dem Eingehen auf nicht christliche Schülerinnen und Schüler und der Befähigung zu Toleranz gegenüber weltanschaulicher Differenz, entsprechen die Subjektiven Theorien der Befragten dem, was von einem zeitgemäßen Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht gefordert wird (z. B. Eisenhardt et al., 2019). Ob das auch für die Unterrichtswirklichkeit gilt, muss anhand anderer Datenquellen geprüft werden.
 - Die stilistischen Differenzen werden vor allem entlang religiöser Vollzüge verhandelt. Sie werden entweder herangezogen, um religiöse Vielfalt zu fassen, oder dienen als lebensweltliche Anknüpfungspunkte, um den Schülerinnen

und Schülern einen Zugang zur religiösen Thematik zu eröffnen. In diesem Sinn zeigen die Befragten ein klares Bewusstsein für die performative Dimension von Religion. Allerdings kommt diese Dimension vergleichsweise selten zum Einsatz, wenn es um die Wahrnehmung religiöser Vielfalt geht. Aus den Daten kann nicht rekonstruiert werden, ob dies einer tendenziell positionellen Zugangsweise zum Phänomen geschuldet ist oder der Einsicht darin, dass religiöse Vollzüge in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eine eher untergeordnete Rolle spielen. Wenn etwa ein Kollege berichtet, dass Schwächeanfälle muslimischer Arbeitskollegen während des Ramadans einen geeigneten lebensweltlichen Anknüpfungspunkt für den Religionsunterricht in der Berufsschule darstellen (S. 77–78), kann durchaus gefragt werden, wie oft die Schülerinnen und Schüler eine solche Situation tatsächlich erleben. Zumindest relativiert der betreffende Kollege seine Idee dahingehend selbst. Es kann sein, dass die Lehrpersonen um die Brüchigkeit sog. „lebensweltlicher“ Zugänge zu Religion wissen, schließlich spielt Religion im Leben der meisten Kinder und Jugendlichen nur noch eine Nebenrolle, wenn überhaupt (Calmbach et al., 2016). Gleichzeitig stellt sich damit die Frage, welche Bedeutung das eher niedrig ausgeprägte Bewusstsein für die stilistische Dimension religiöser Vielfalt für den Umgang mit derselben im Religionsunterricht hat. Potenziell beinhaltet diese Dimension die Chance, eine alternative Logik religiöser Vielfalt an die Stelle der positionellen Logik zu setzen. Wenn es etwa um das Fasten aus religiösen Motiven heraus geht, müsste nicht mehr zwischen muslimischem und christlichem Fasten unterschieden werden, was einer positionellen Perspektive entspricht, sondern könnte nach einer strengen und einer weniger strengen Fastenobservanz unterschieden werden. Die Zugehörigkeit zum Christentum oder zum Islam spielte in dieser zweiten Perspektive dann keine Rolle mehr. Der didaktische Spielraum im Religionsunterricht würde durch eine stilistische Perspektive somit deutlich erweitert.

- Oben wurde schon angedeutet, dass sozialstrukturelle und biographische Perspektiven eine große Nähe zum religionspädagogischen Heterogenitätsdiskurs aufweisen. Wer die dekonstruktive Kraft dieses Diskurses schätzt, wird bedauern, dass solche Perspektiven in den Subjekten Theorien der Lehrpersonen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Dabei zeigen die Ausprägungen beider Perspektiven, dass die Befragten die mögliche Bandbreite beider Zugänge im Wesentlichen im Blick haben. So wird z. B. auf der sozialstrukturellen Ebene zwischen regionaler Herkunft, Alterskohorte, psychosozialer Entwicklung, religiöser Sozialisation und religiöser Institution unterschieden. Alle diese Kategorie können dazu beitragen, religiöse Vielfalt quer zu den gängigen positionellen Kategorien zu entfalten. Wiederum würde der didaktische Spielraum im Umgang mit religiöser Vielfalt immens erweitert werden, wenn diese Perspektiven selbstverständlich in die Planung und Gestaltung von Unterricht einbezogen würden. Das Bewusstsein für Zugänge zu religiöser Vielfalt zu wecken,

die eine Alternative zum positionellen Blick eröffnen, stellt somit ein Desiderat der vorliegenden Studie an die Bildung angehender Religionslehrpersonen dar.

7.1.3 Der Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht

Folgt man der impliziten Annahme des für die sog. COACTIV-Studie maßgeblichen Ansatzes professioneller Kompetenz, mündet professionelles Wissen mehr oder weniger unvermittelt in professionellem Können (Baumert & Kunter, 2006, S. 481). Der professionellen Wahrnehmung religiöser Vielfalt der Befragten müsste dann deren Umgang mit ihr im Religionsunterricht entsprechen. Auf den ersten Blick gibt es tatsächlich eine markante Parallele, denn wie in der Wahrnehmung dominieren auch im beobachteten katholischen Religionsunterricht positionelle Perspektiven (S. 91). Entsprechende Differenzen sind in 86% der Stunden mindestens deutlich erkennbar, wenn nicht sogar zentral. Demgegenüber kann das nur für 43% der Stunden festgehalten werden, wenn es um stilistische Differenzen geht, und für 3% der Stunden im Fall sozialstruktureller Differenzen. Biographische Differenzen spielen in keiner Religionsstunde im Sample eine entsprechende Rolle. Wie bereits in der Wahrnehmung dominiert auch im Umgang mit religiöser Vielfalt die positionelle Perspektive.

Allerdings – und hier unterscheidet sich der Umgang deutlich vom Wissen – verdichtet sich die Tendenz zur positionellen Perspektive in der Wahrnehmung zu einer deutlichen Dominanz dieser Perspektive im Umgang mit religiöser Vielfalt. Nüchtern betrachtet, spielen sozialstrukturelle und biographische Differenzen im beobachteten Religionsunterricht keine Rolle und stilistische Zugänge werden bestenfalls genutzt, um positionelle zu ergänzen. Das ist in 13 Stunden so, während in nur drei Stunden der stilistischen Dimension eine vergleichbar zentrale Rolle zukommt wie der positionellen Dimension. Eine Stunde, in der eine andere Perspektive auf religiöse Vielfalt wichtiger bzw. zentraler ist als die positionelle, findet sich im Sample nicht. In diesem Sinn kann festgehalten werden, dass die positionelle Dimension die Leitperspektive auf den Umgang der befragten Lehrpersonen mit religiöser Vielfalt in ihrem Religionsunterricht darstellt.

Diese Dominanz dürfte die Wirkung des Religionsunterrichts prägen. Stellt man sich auf die Seite der Schülerinnen und Schüler, bieten sich ihnen vor allem Lernangebote zu religiöser Vielfalt, die diese als Unterschied in den Glaubensinhalten und -bekenntnissen inszenieren. Manchmal werden solche Unterschiede durch stilistische Differenzen ergänzt, oft aber auch nicht. Eine solche Wahrnehmung entspricht in der Regel den herkömmlichen nominalen Unterscheidungen der Konfessionen und Religionen. Einer heterogenitätssensiblen Perspektive entsprechen derartige Lerngelegenheiten damit eher nicht (Eisenhardt et al., 2019). Es greift wahrscheinlich zu kurz, das dezidiert positionell orientierte Lehrangebot zu religiöser Vielfalt den befragten Lehrpersonen anzulasten. Wie oben

gesehen, folgen sie damit den in der Religionspädagogik und -didaktik nach wie vor vielerorts gültigen Zugangsweisen zu dieser Vielfalt, welche sich in der unterrichtlichen Praxis nochmals deutlicher abbilden (Willems, 2020b). In diesem Sinn bieten die vorliegenden Befunde ein weitgehend repräsentatives Bild dessen, was im Religionsunterricht täglich geschieht.

Damit stellt sich die Frage nach einer geeigneten Bildung von Religionslehrpersonen im Hinblick auf einen angemessenen Umgang mit religiöser Vielfalt, seien sie bereits im Dienst oder erst auf dem Weg dorthin. Aus der Bildungsforschung ist bekannt, dass das an der Universität erworbene theoretische Wissen nur sehr gebrochen in die Praxis des Unterrichtens transformiert wird (Bromme & Tillema, 1995; Stender et al., 2015). In diesem Sinn schlägt Lindmeier vor, neben dem Professionswissen auch reflexive und handlungsbezogene Kompetenzen zu unterscheiden (Lindmeier, 2011). Unter reflexiver Kompetenz wird die Fähigkeit zur Vor- und Nachbearbeitung von Unterricht verstanden und unter Handlungskompetenz die Fähigkeit, situativ stimmig in konkreten Unterrichtssituationen zu agieren. In einer Pilotstudie unter Studierenden des Lehramts mit dem Fach Mathematik und Lehrpersonen aus diesem Fach mit mindestens fünf Jahren Berufserfahrung können sie und ihr Team zeigen, dass mit dem Professionswissen zwar auch die Handlungskompetenz steigt, d. h. unterrichtliches Handeln auch wissensbasiert ist (Jeschke et al., 2021). Der Effekt dieses Zusammenhangs fällt jedoch moderat aus. Berücksichtigt man zusätzlich die reflexiven Kompetenzen der Studierenden bzw. Lehrpersonen, ergeben sich starke Zusammenhänge. „Dies liefert erste quantitative empirische Hinweise für die theoretische Annahme, dass die durch die Unterrichtsreflexion aus dem deklarativen Professionswissen generierten Handlungsoptionen das Handeln in Unterrichtssituationen begünstigen“ (Jeschke et al., 2021, S. 180). Aus diesem Befund lassen sich zwei Konsequenzen für die Bildung von Religionslehrpersonen ableiten.

- Erstens spielt das Professionswissen eine gewisse Rolle für die Handlungskompetenz von Lehrpersonen. In diesem Sinn liegt es nahe, (angehende) Religionslehrkräfte über aktuelle Konzepte und Befunde zu religiöser Vielfalt zu informieren, die über die nominalen Kategorien des Weltreligionenparadigmas hinausgehen. Die Fähigkeit, religiöse Vielfalt jenseits grober Kategorien und quer zu diesen wahrzunehmen, gehört zum elementaren Repertoire eines angemessenen Umgangs mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht. Unseres Wissens liegt in dieser Perspektive die Sinnspitze der von Grümme propagierten „aufgeklärten Heterogenität“ (Grümme, 2017a). Die von Englert in den Pluralitätsdiskurs eingeführten Aspekte der stilistischen, kontextuellen und biographischen Dimension scheinen geeignete Ansatzpunkte zu liefern, denn sie berücksichtigen nicht nur die klassischen Aspekte des Heterogenitätsdiskurses, sondern lassen sich auch, wie die Befunde der vorliegenden Studie zeigen, an den Unterrichtserfahrungen von Religionslehrpersonen ausrichten.

Gerade die Notwendigkeit der Befragten, sich die Wirklichkeit in diesen Kategorien narrativ zu erschließen verweist darauf, dass hier noch Aufklärungspotenzial liegt. Postkoloniale Ansätze einer Relektüre klassischer theologischer Themen führen hier sicher weiter (z. B. Nehring & Wiesgickl, 2013, 2017; Ulfat, 2021b). Das müsste eine entsprechende Bildung von Religionslehrpersonen leisten.

- Insofern der Effekt eines solchen Professionswissens auf die Handlungskompetenz jedoch moderat ausfällt, müsste die Bildung von Religionslehrpersonen zweitens zusätzlich die von Lindmeier beschriebene Reflexionskompetenz in den Blick nehmen. Nach Lindmeier geht es um die Fähigkeit, Unterricht vor- und nachzubereiten – und damit um das religionsdidaktische Kerngeschäft. Mit dem Elementarisierungsmodell liegt z. B. ein Konzept vor, das in seinen Aspekten der elementaren Zugänge und Erfahrungen die Vielfalt entwicklungsbezogener und lebensweltlicher Bezüge zur Religion erfassen kann (Schweitzer, 2021a). Gleichzeitig kann über die elementaren Strukturen und Wahrheiten Vielfältigkeit in die im Unterricht verhandelten Thematiken eingeschrieben werden. Mit den elementaren Lernwegen ließe sich die Erschließung dieser Thematik vielfaltssensibel gestalten. Allerdings gehört das Elementarisierungsmodell für sich genommen in den Bereich des Professionswissens, näher hin zum religionsdidaktischen Wissen. Fruchtbar im Sinn von Lindmeiers Reflexionskompetenz wird es erst in seiner kundigen Anwendung. Erste Einsichten in das Praxissemester Religion deuten an, dass von ihm in seiner spezifischen Verschränkung von Theorie und Praxis Lernimpulse für eine solche Reflexionskompetenz ausgehen können (Caruso, 2019). Auch die Praxisreflexion unter inklusionstheoretischen Prämissen scheint eine solche Reflexionskompetenz zu fördern (Brandstetter & Reis, 2020). Geht man über den Bereich der Religionspädagogik hinaus, bewährt sich die Reflexion eigener oder fremder videographierter Unterrichtspraxis als machtvolleres Mittel zur Steigerung der Reflexionskompetenz (Janik et al., 2013; Seidel et al., 2011). In der theoretisch geleiteten Auseinandersetzung mit situativem Handeln, wie es die Unterrichtsvideos repräsentieren, kann sich ein Bewusstsein für die Rolle religiöser Vielfalt im Religionsunterricht ausbilden und habituell einprägen. Im Unterschied zur (nicht-)teilnehmenden Beobachtung von realem Unterricht lassen sich Beispiele von *best practice* oder *critical incidents* im Video beliebig oft abspielen, immer wieder neu analysieren und damit schrittweise in ihrer Tiefenstruktur durchdringen. Abermals können die empirisch bestätigten und durch die Unterrichtserfahrungen der befragten Lehrpersonen operationalisierten Dimensionen des Pluralitätsmodells Englerts (2022) hier den reflektierenden Blick auf die Praxis orientieren.

7.2 Zur Didaktik des Umgangs mit religiöser Vielfalt

Die didaktische Forschung betont die Bedeutung von Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit für einen vielfaltssensiblen Religionsunterricht. Im Folgenden werden die Befunde zu allen drei Aspekten der kognitiven Dimension im Umgang mit religiöser Vielfalt zusammengefasst und diskutiert. Den Abschluss bildet wiederum der Rückbezug dieser Facetten der Subjektiven Theorien der Lehrpersonen auf deren Umgang mit ihnen im Religionsunterricht.

7.2.1 Standpunktfähigkeit

Die Forderung, die Schülerinnen und Schüler zur Äußerung eigener Standpunkte zu befähigen, hängt eng mit der konfessionellen Verfasstheit der deutschsprachigen Religionspädagogik und dem damit einhergehenden Verständnis von Religion als Referenzpunkt eines individuellen oder kollektiven Bekenntnisses zusammen. Wer z. B. Religion als kulturelle und soziale Tatsache begreift, mit der es um des sozialen Willens kompetent und tolerant umzugehen gilt, bedarf einer solchen Standpunktfähigkeit nicht (z. B. Clarke & Woodhead, 2015). Vor allem in der römisch-katholischen Religionspädagogik gilt die Standpunktfähigkeit jedoch als eine Form des Ausdrucks einer „gesprächsfähigen Identität“ (Die Deutschen Bischöfe, 1996, S. 49), wie sie eine in den Augen der Bischöfe dieser Konfession richtig verstandene Konfessionalität auszeichnet. Aber auch in der evangelischen Religionsdidaktik erhält eine solche Fähigkeit, die vor allem unter dem Stichwort der „Positionierung“ diskutiert wird, gegenwärtig eine verstärkte Aufmerksamkeit (z. B. Lorenzen, 2020).

Angewendet auf den – katholischen – Religionsunterricht formuliert Standpunktfähigkeit nicht nur eine Kompetenzanforderung für den Lernprozess, sondern auch eine habituelle Anforderung an die Lehrperson: Diese soll im Religionsunterricht als Vorbild für gelebten Glauben agieren und mit ihrem Beispiel Brücken zwischen dem christlichen Glauben und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bauen (Heger, 2021). Letzteres scheint eine Herausforderung zu sein, denn empirische Einsichten in die Praxis des Religionsunterrichts zeigen, dass sich Lehrpersonen dieser Anforderung tendenziell entziehen (z. B. Englert et al., 2014), oder aber mit ihr ringen (Gronover et al., 2021; Woppowa, 2022). Vielfach ringen Lehrpersonen „um ein ausgewogenes Verhältnis von Kirche bzw. persönlicher Kirchlichkeit, Schülerorientierung und einem Bildungsideal, das sich per se nie vollständig in Unterrichtsprozessen auflösen lässt.“ (Gronover et al., 2021, S. 15) Wenn im Folgenden die Befunde zur Standpunktfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angesichts religiöser Vielfalt bilanziert und diskutiert werden, gilt es im Hinterkopf zu behalten, dass eine solche Standpunktfähigkeit auch für die Lehrpersonen alles andere als trivial erscheint.

In der vorliegenden Untersuchung wurde Standpunktfähigkeit aus einer kompetenzorientierten Perspektive heraus analysiert, in der ihr Aufbau entlang der Niveaustufen (1) den eigenen Standpunkt zu erkennen, (2) ihn zu äußern und (3) ihn zu begründen modelliert wird (vgl. Kap. 2). Diese Konzeptualisierung wird durch die Befunde empirisch bestätigt, denn sie lässt sich sowohl in den Interviews als auch in den Religionsstunden rekonstruieren. Mit dem entsprechenden Analysemanual für Unterrichtsvideographien liegt somit ein bewährtes Instrument vor, das von Projekten mit einem vergleichbaren Erkenntnisinteresse aufgegriffen werden kann. Geht man ins Detail der einzelnen Niveaustufen, lassen sich folgende Befunde festhalten:

- Für die Ausbildung eines eigenen Standpunkts erachten die Befragten die Vielfalt innerhalb der Lerngruppe als elementaren Stimulus, denn erst angesichts dieser Vielfalt stellt sich die Frage, was man eigentlich selbst glaubt. Allerdings ist diese Entwicklung eines eigenen Standpunkts in den Augen der Lehrpersonen stark durch die Tatsache behindert, dass die meisten Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht keinen eigenen Bezug zu Religion aufweisen. Hier liegt in der Tat eine Sollbruchstelle des Anspruchs an den katholischen Religionsunterricht, zu einer gesprächsfähigen Identität zu befähigen: Muss man sich zu einer Sache verhalten, die keine Bedeutung im eigenen Leben hat? Publikationen, die das Recht des Kindes auf Religion propagieren, beantworten diese Frage mit ja, weil einem Religion im Alltag jederzeit begegnen könne (z. B. Schweitzer, 2013). Dabei geht es dann aber in der Regel um eine individuell verantwortete Haltung gegenüber Religion und weniger um religiöse Identität. Die befragten Lehrpersonen thematisieren diese Sollbruchstelle nicht. Sie diskutieren die von ihnen beobachtete Divergenz als didaktisches Problem, die durch das eigene Beispiel überbrückt werden kann. Hier liegen die Befragten also ganz auf der Linie der Kirche, die sie im Unterricht vertreten sollen.
- Darüber hinaus wird betont, dass eine vertrauensvolle Unterrichtsatmosphäre wichtig ist, um einen eigenen Standpunkt auszubilden. Damit ist der Bildungserfolg abhängig von der didaktischen Inszenierung. Dazu gehört wohl auch, dass konfliktäre Erfahrungen durchaus zu Lernanlässen werden können, die zu intensiven Auseinandersetzungen mit anderen Standpunkten führen. Immer kommt dabei aber der Lehrperson eine entscheidende Rolle zu, denn sie muss diese Konflikte nicht nur moderieren, sondern ist auch wichtiges Rollenmodell für die Weiterentwicklung von Standpunkten. Die eigentliche Schwierigkeit im Unterricht liegt darin, die spezifische Perspektivität eines Standpunktes der Schülerinnen und Schüler herauszuarbeiten, ohne deren Glaubwürdigkeit im Sinne eines persönlichen Statements zu untergraben. Insofern die Lehrpersonen Offenheit für Standpunkte signalisieren bzw. dazu aufmuntern, diese zu äußern, wird Standpunktfähigkeit befördert oder nicht.

- Bei der Äußerung eigener Standpunkte betonen die Lehrpersonen, dass es hierbei nicht nur um eine eigene Meinung gehe, sondern ein solcher Standpunkt Sachkenntnis voraussetze. In ihren Augen ist die Fähigkeit, sich zum eigenen Standpunkt zu äußern, somit eng an das Wissen der Schülerinnen und Schüler gekoppelt. Allerdings wird auch klar benannt, dass das weitgehende Desinteresse vieler Kinder und Jugendlicher an Religion die Äußerung von Standpunkten massiv behindert. Besondere Aufmerksamkeit verdient damit die sozialstrukturelle Ebene, denn in den Augen der Lehrpersonen hängt die Fähigkeit, sich zum eigenen Standpunkt zu äußern stark von Sozialisation und Herkunft, aber auch von religiösen Institutionen wie Kirchen und Moscheegemeinden ab. Institutionelle Bindung fördert, so der Befund, die Standpunktfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Daten zeigen, dass Standpunkte vorrangig geäußert werden können, wenn religiöse Erfahrungen eine Rolle in der Sozialisation spielten. Daneben tritt aber auch die soziale Lage, denn die Äußerung eines Standpunktes von Mitgliedern marginalisierter religiöser Gruppierungen fällt oft schwer (z.B. den „Mennoniten“, S. 117). Wiederum wird eine vertrauensvolle Unterrichts Atmosphäre als hilfreich dafür erachtet, eigene Standpunkte zu äußern.
- Die Begründung eigener Standpunkte ist für die meisten der Befragten das Ziel ihrer eigenen Bildungsanstrengungen. Hier entsprechen die rekonstruierten Subjektiven Theorien den Ansprüchen an den Religionsunterricht, zu Mündigkeit und Kritikfähigkeit anzuregen. Allerdings hängt diese Fähigkeit für die Lehrpersonen wiederum eng mit der religiösen Sozialisation und Erfahrung der Schülerinnen und Schüler zusammen, denn wer religiöse Erfahrungen hat, kann diese in der Regel zur Begründung des eigenen Standpunktes anführen. Wer keine solche Erfahrungen hat, ist gemäß der Befragten tendenziell nicht in der Lage, den eigenen Standpunkt zu begründen. Das wirft die Frage nach der Rolle des Wissens auf, das für die Ausbildung eines eigenen Standpunktes angemahnt wird. Nimmt man diese Prämisse ernst, wird man erwarten, dass das Wissen, das den eigenen Standpunkt formt, auch für dessen Begründung zur Verfügung steht. Gemäß den Interviews scheint ein solches Wissen hier aber keine Rolle zu spielen. Damit wird aber auch die Funktion des Religionsunterrichts an sich für die Fähigkeit, eigene Standpunkte begründen zu können, fraglich. Denn wer dazu vor allem auf eigene Erfahrungen zurückgreift, braucht keinen Religionsunterricht.
- Mit der konstitutiven Rolle eigener Erfahrungen für die Begründung religiöser Standpunkte dürfte zusammenhängen, dass es den meisten Befragten schwerfällt, solche Begründungen zu kritisieren. In den Augen vieler Befragter steht ein solches Insistieren im Widerspruch zur religiösen Freiheit der Schülerinnen und Schüler. Ein solcher Widerspruch ist aber nur schlüssig, wenn die Begründung des eigenen Standpunkts nicht rationalen Kriterien folgt und argumentativ schlüssig sein sollte. Damit scheint in dieser Haltung aber eine

implizit andere Idee von Mündigkeit und Kritikfähigkeit durch, als sie in den Ansprüchen an den Religionsunterricht gefordert wird: Es geht weniger um eine rationale Durchdringung der eigenen Position als um eine narrative Verteidigung derselben.

Nimmt man diese Befunde zusammen in den Blick, weisen die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen markante Ambivalenzen bzgl. einer Standpunktfähigkeit auf. Auf der einen Seite soll diese durch Wissen unterfüttert sein, auf der anderen Seite sind es vor allem persönliche Erfahrungen mit Religion, die die Kinder und Jugendlichen in die Lage versetzen, Standpunkte zu äußern und zu begründen. Auf der einen Seite soll kritisch-konstruktiv mit unterschiedlichen Standpunkten umgegangen werden können, auf der anderen Seite befürchten viele Befragte, dass eine kritische Auseinandersetzung mit geäußerten Standpunkten die religiöse Freiheit der Schülerinnen und Schüler verletzt. Auf der einen Seite wird das didaktische Potenzial von konfliktträchtigen Standpunkten erkannt, auf der anderen Seite wird betont, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre die Ausbildung, Äußerung und Begründung von Standpunkten in der Lerngruppe befördert. Es wäre idealistisch zu erwarten, dass sich derartige Ambivalenzen durch optimierte (Fort-)Bildungsangebote aufheben lassen. Im Beispiel der Ambivalenz von Konflikt und Atmosphäre wäre das schon aus sachlichen Gründen nicht möglich. Vielmehr dürfte es einer entsprechenden Bildung darum gehen, (angehende) Lehrpersonen für die antinomische Struktur dieser Ambivalenzen zu sensibilisieren und sie dazu zu befähigen, sie in dialektischer Spannung im Lernarrangement aufeinander zu beziehen. Es spricht nichts dagegen, in einer vertrauensvollen Atmosphäre auch konflikthafte Standpunkte zu verhandeln. Ebenso können Erfahrungen und Wissen aufeinander bezogen werden, ohne dass das eine das andere entwertet. Eine Kritik, die der religiösen Freiheit des Gegenübers gerecht wird, gehört zu den allgemeinen Bildungszielen der öffentlichen Schule. Allerdings bedarf es für entsprechende Lernszenarien reflexive und Handlungskompetenzen, die es in der Lehrkraftbildung zu erwerben gilt.

7.2.2 Perspektivenwechsel

Auch der Perspektivenwechsel wurde im vorliegenden Projekt entlang eines kompetenzorientierten Konzepts rekonstruiert, welches wiederum empirisch bestätigt werden konnte. In konzeptueller Hinsicht kann gefragt werden, inwiefern die verwendete Begriffsbestimmung sachlich angemessen ist. Auf der einen Seite definiert das Projekt jegliche inhaltliche Position als Perspektive, unabhängig davon, wie ein Individuum zu dieser Perspektive steht (vgl. Kap. 2). Auf der anderen Seite geht das Modell Selmans zum sozialen Verstehen, in dem die verwendete Operationalisierung letztlich gründet, davon aus, dass es um den Umgang mit der Perspektive eines Gegenübers geht (Selman, 1984). In diesem Sinn

wird der Perspektivenwechsel bzw. die Perspektivenübernahme auch im religionsdidaktischen Diskurs normalerweise verwendet (z. B. Schweitzer et al., 2017; Woppowa, 2017). Dass diese Facette im vorliegenden Projekt nicht übernommen wurde, hat vor allem analytische Gründe, denn so konnte religiöse Vielfalt beim Vorliegen von mindestens zwei Perspektiven angenommen werden. Die vorliegende Verwendung des Begriffs „Perspektive“ war aber auch durch eine konzeptuelle Überlegung motiviert. Im konfessionellen Religionsunterricht wird in der Regel so getan, als stünden die dort verhandelten Themen, die sich aus der Konfession bzw. Religion der Schülerinnen und Schüler speisen, der sie angehören, für deren „eigene“ Perspektive. Die Distanz der meisten Schülerinnen und Schüler zu einer institutionell verfassten Form von Religiosität gehört aber zu den Standardeinsichten religionsdidaktischer und -soziologischer Forschung (s. Kap. 1). In den meisten Fällen dürfte es sich bei der religionsunterrichtlichen Auseinandersetzung somit um die Begegnung mit einer fremden Perspektive handeln, die den Voraussetzungen des Selmanschen Modells entspricht. Die analytische Unterscheidung dieser Untersuchung in die Niveaus der Perspektividentifikation, -differenzierung, -übernahme und -koordination bringt dabei eine didaktisch nützliche Operationalisierung mit sich, wobei zu beachten ist, dass es bei der ersten Niveaustufe um die Identifikation einer Perspektive geht, nicht um die Identifikation mit einer Perspektive.

In den Interviews können alle Niveaustufen rekonstruiert werden. Zudem sprechen die Lehrpersonen auch darüber, woran ein Perspektivenwechsel scheitern könnte. Folgende Befunde erscheinen zentral:

- Für das Scheitern eines Perspektivenwechsels machen die Befragten fehlendes Wissen und die Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber Religion verantwortlich. Letztere erweist sich in drei Formen als hinderlich. Erstens lassen sich Kinder und Jugendliche, die Religion gleichgültig gegenüberstehen, eher nicht auf eine religiöse Perspektive ein. In diesem Fall steht Indifferenz einem Perspektivenwechsel im Weg. Zweitens lehnen es Schülerinnen und Schüler mit einer fest gefügten religiösen Haltung oder aus tendenziell fundamentalistischen religiösen Gemeinschaften ab, sich auf eine andere Perspektive einzulassen. In diesem Fall kann berechtigt von einer anderen Perspektive gesprochen werden, denn diese Personen wissen sehr genau, was für sie in religiöser Hinsicht richtig und verbindlich ist. Es liegt auf der Hand, dass hier nicht von einer gesprächsfähigen Identität im Sinn der katholischen Bischöfe gesprochen werden kann. Drittens schließlich tun sich areligiöse Schülerinnen und Schüler gemäß den Erfahrungen der Befragten schwer, sich in eine religiöse Perspektive hineinzudenken. Für Letztere wird in solchen Positionen eine „ganz andere Wirklichkeit“ (S. 131) angenommen, zu der sie keinerlei Bezug finden. Hier wird von Interesse sein, ob die aktuellen Überlegungen zum Religionsunterricht angesichts von Konfessionslosigkeit zu weiterführenden Ideen

- eines angemessenen Umgangs mit solchen Konstellationen führen (Domsgen & Lütze, 2020; Kropač & Schambeck, 2022).
- Im Kontext des Heterogenitätsdiskurses kann ferner festgehalten werden, dass einige Lehrpersonen auch einen kulturell gespeisten Stolz als Grund anführen, sich nicht auf die Perspektive einer anderen Religion einzulassen. In intersektionaler Hinsicht geht dieser Stolz in der Regel mit Männlichkeit und Zugehörigkeit zum Islam einher – und damit mit zwei Kategorien, die gegenwärtig gesellschaftlich unter Druck geraten sind (z. B. Harrington, 2021). Es übersteigt die Möglichkeiten dieses Projekts, Optionen eines heterogenitätssensiblen Umgangs mit solchen Konstellationen im Religionsunterricht zu skizzieren. Offensichtlich herrscht aber ein Bedarf an solchen, denn die befragten Lehrpersonen berichten diese Konstellation ausschließlich als Grund für das Scheitern eines Perspektivenwechsels. Eine Idee, wie man eine solche Konstellation im Religionsunterricht produktiv aufgreift, fehlt in den Interviews.
 - Gelingensbedingungen für den Perspektivenwechsel liegen offenbar tief im didaktischen Setting des Unterrichts. Dazu gehört die Atmosphäre des Unterrichts und – eng damit verbunden – die Qualität der Beziehungen in der Lerngruppe, die sich auf das wechselseitige Vertrauen und die Motivation auswirkt. Wiederum wird religiöse Vielfalt als Stimulus für den Perspektivenwechsel eingestuft. So können kognitive Dissonanzen (z. B. die Thematisierung eines positiven Jesusbilds im Koran) sowohl zu einer Perspektivenidentifikation als auch -übernahme führen. Scheinbar triggern solche Irritationen von geläufigen Mustern nicht nur eine thematische Auseinandersetzung, sondern auch die Reflexion auf die Richtung, aus der solch ein Thema gesetzt wird. Dabei sind auch Emotionen im Spiel, insofern Perspektivenübernahmen zum einen zwar kognitiv erfolgen, darüber hinaus aber auch die affektive Dimension berühren können. Anschaulich wird das vor allem dann, wenn authentische Zeugen von außen den Unterricht bereichern; oder aber ein Schüler oder eine Schülerin ein Bekenntnis ablegt (S. 139).
 - Angesichts der religionsdidaktischen Diskussion kommt den Äußerungen der Befragten zur Rolle des Lebensweltbezugs für die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel eine besondere Bedeutung zu. Auf der einen Seite gehört der Lebensweltbezug zu den stereotyp genannten Merkmalen eines guten Religionsunterrichts (Adam & Rothgangel, 2012, S. 425–426; Schweitzer, 2006, S. 49, 2020, S. 52–56). Auf der anderen Seite zeigt z. B. die Diskussion um eine gute Anforderungssituation im Rahmen kompetenzorientierten Lernens, dass ein solcher Bezug nicht ohne Weiteres formulierbar ist (Obst, 2015, S. 178–197). Die wenigen Beispiele in den Interviews, in denen ein Lebensweltbezug einen Perspektivenwechsel stimuliert, zeichnen sich zusätzlich zum Bezug zum Leben der Schülerinnen und Schüler durch eine besondere Relevanz dieses Bezugs aus. So scheinen angehende Erzieherinnen und Erzieher aufmerksam dem Religionsunterricht zu folgen, sobald sie in ihrem zukünftigen Arbeitsfeld er-

fahren haben, dass die religiöse Vielfalt in ihren Kindergruppen eine alltägliche und konkret zu bewältigende Herausforderung ihrer Arbeit sein wird. In diesem Beispiel ist der Lebensweltbezug kein hinreichendes Kriterium für die gesteigerte Aufmerksamkeit der Lernenden für religiöse Belange. Vielmehr muss dieser Bezug auch als bedeutsam erfahren werden. Gleiches gilt für die wenigen Beispiele aus den Interviews, in denen eine existenzielle Betroffenheit die Schülerinnen und Schüler kognitiv und emotional aktiviert hat. Wenn etwa ein Kollege von einem muslimischen Schüler berichtet, der im Unterricht von seiner eigenen Homosexualität und dem unterstützenden Umgang seiner Eltern nach seinem Outing erzählt, speist sich der stimulierende Effekt dieser Erzählung aus dem persönlichen Bekenntnis und nicht aus der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag potenziell mit Homosexualität in Berührung kommen können. In allen diesen Beispielen liegt eine tatsächliche Betroffenheit vor, keine, mit der man potenziell einmal konfrontiert sein könnte. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel – und wahrscheinlich auch die generelle Offenheit für religiöse Belange – kann durch lebensrelevante und existenziell herausfordernde Bezüge stimuliert werden. Ein allgemeiner Lebensweltbezug erreicht diese stimulierende Wirkung, zumindest gemäß den befragten Lehrpersonen dieses Samples, eher nicht.

Die didaktischen Konsequenzen des Befunds fallen ambivalent aus. Auf der einen Seite stützen sie die jüngst wieder herausgestellte Einsicht, dass die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel eng mit einem soliden Wissen über die jeweilige Perspektive verbunden ist (z. B. Schweitzer et al., 2017). In der Folge liegt es nahe, dass ein vielfaltssensibler Religionsunterricht klar und präzise über die verhandelten Perspektiven aufklärt. Auf der anderen Seite betonen die Lehrpersonen immer wieder die besondere Rolle der Einstellungen und Gefühle, wenn es um einen Perspektivenwechsel in der Domäne Religion geht. Die immer wieder berichtete Gleichgültigkeit der Schülerinnen und Schüler gegenüber Religion, die Haltung, bereits den rechten Glauben zu vertreten, oder der Stolz, der den Blick über den Tellerrand verhindert, erweisen sich als starke Emotionen, die die Auseinandersetzung mit Religion prägen – und in den meisten Fällen verhindern. Folgt man dem seit Jahrzehnten in der Tübinger katholischen Religionspädagogik verfolgten Ansatz, lässt sich dieses Dilemma vor allem durch Beziehungsarbeit angehen (Biesinger & Schmitt, 1998; Boschki, 2003; Gronover, 2019). Dabei geht es nicht nur um eine vertrauensvolle Atmosphäre innerhalb der Lerngruppe, sondern insbesondere um die Rolle der Lehrperson, die ihren Schülerinnen und Schülern zur bzw. zum signifikanten Anderen wird. Eine gelingende Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler, so wird angenommen, kann die affektive Abwehr gegenüber Religion relativieren und die Kinder bzw. Jugendlichen dazu motivieren, sich zumindest auf das Lernangebot einzulassen. Wo dies gelingt, werden Religionslehrpersonen tatsächlich

zu „Brückenbauern“ (Die Deutschen Bischöfe, 2005, S. 34) – vielleicht nicht gerade zwischen „Kirche und Schule“ (ebd.), sicher jedoch zwischen religiösem Sinnangebot und kindlicher bzw. jugendlicher Identitätsarbeit.

7.2.3 Dialogfähigkeit

Im Unterschied zu Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel konnte die Dialogfähigkeit nicht anhand eines kompetenzorientierten Modells rekonstruiert werden. Das hat konzeptuelle Gründe, denn unabhängig davon, ob man einen Dialog technisch als Sender-Empfänger-Modell begreift (Shannon & Weaver, 1948) oder sozialkonstruktionistisch als Mediation zwischen mindestens zwei sozialen Entitäten (Putnam & Fairhurst, 2001), mündete jegliche Modellierung desselben in ein Wechselspiel von Standpunkten und Perspektivenübernahmen. Es ist somit nicht gelungen, ein Analysemanual zu entwickeln, das sich nicht entweder mit dem zur Standpunktfähigkeit oder dem zum Perspektivenwechsel überschneidet. In der Folge geht diese Studie davon aus, dass Dialogfähigkeit eine sekundäre Kompetenz darstellt, die auf den beiden primären Kompetenzen der Standpunktfähigkeit und der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel aufruht. Hierbei handelt es sich um eine theoretische Ableitung, nicht um einen empirischen Befund der vorliegenden Studie, auch wenn einige Passagen aus den Interviews diese Ableitung stützen (S. 148–149). Auch beinhaltet diese Ableitung nicht die Annahme, dass sich Dialogfähigkeit in Standpunktfähigkeit und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel vollständig erfassen lässt. Technischer formuliert: Die vorliegende Studie geht davon aus, dass Standpunktfähigkeit und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel notwendig für die Fähigkeit sind, einen Dialog zu führen, nicht jedoch hinreichend.

Auf der Grundlage dieser Prämisse konnten in den Interviews Gelingensbedingungen und Gründe für das Scheitern eines Dialogs angesichts religiöser Vielfalt rekonstruiert werden. Das sind die zentralen Befunde:

- Wie schon bei den beiden anderen Dimensionen betonen die Lehrpersonen auch im Zusammenhang der Dialogfähigkeit die große Bedeutung sowohl des Wissens über die diskutierten Sachverhalte als auch der vertrauensvollen Atmosphäre innerhalb der Lerngruppe. Beides muss hier nicht weiter vertieft werden. Gemäß den Interviews kennen die Lehrpersonen didaktische Strategien, um besagte Atmosphäre im Klassenzimmer zu befördern. Für die weitere religionsdidaktische Diskussion könnte von Belang sein, dass die Befragten eine solche Atmosphäre vor allem im eigenen Verantwortungsbereich verorten. Die entsprechende Verantwortung der Schülerinnen und Schüler kommt praktisch nicht in den Blick.
- Religiöse Vielfalt erfahren die Befragten vor allem als Stimulus für einen Dialog. Sei es die kognitive Dissonanz, die die Behandlung religiöser Themen

auslöst, die den Schülerinnen und Schülern wenig vertraut sind, sei es die Erfahrung der Differenz zu denen im Klassenzimmer, die von einer alternativen religiösen Praxis oder einer als fremd empfundenen Glaubenshaltung erzählen, immer werden diese Fälle als Auslöser eines Dialogs berichtet und nie als Hemmnis für einen solchen.

- Die Interviews zeigen schließlich, dass das Gelingen eines Dialogs im Klassenzimmer wesentlich von der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler abhängt, sich auf einen Dialog einzulassen und zu einem Konsens zu kommen. Analog zum Perspektivenwechsel wird auch hinsichtlich des Dialogs das Beharren auf der eigenen Meinung als Hemmnis erlebt. Auf den ersten Blick erscheinen beide Beobachtungen als naheliegend. Auf den zweiten Blick verweisen sie auf ein Verständnis des Dialogs als harmonischen Austausch zwischen sich gegenseitig respektierenden Personen. Hierin spiegeln die Lehrpersonen den religionspädagogischen Diskurs, in dem eine vergleichbare Auffassung von Dialog vertreten wird (z. B. Knauth & Weiße, 2020). Die Befragten schreiben dem Dialog nicht nur eine instrumentelle Bedeutung zu, sondern sehen im Dialog eine echte Begegnung: Die Lernenden werden gegenseitig zu Ansprechpartnerinnen und -partnern und die Lehrperson zieht sich oft selbst aus dem Geschehen weitgehend zurück. Es geht der Lehrkraft um einen Dialog auf Augenhöhe, in dem jede Schülerin und jeder Schüler die eigene religiöse Position vertreten kann, ohne Angst zu haben, von der Gegenseite unfair behandelt oder kommentiert zu werden (S. 159). Mit Blick auf den allgemeinen Bildungsauftrag von Schule kann gefragt werden, ob die Religionspädagogik ihren Begriff von Dialogfähigkeit auf solche Dialoge unter idealen Bedingungen beschränken kann. Offensichtlich bedarf eine weltanschaulich plurale Gesellschaft, in der viele Meinungen ideologisch vertreten werden, auch der Fähigkeit, Kontroversen im Dialog auszutragen, d. h. in einem Gespräch, das nicht auf einen Konsens aus ist und in dem die Achtung des Gegenübers nur sehr bedingt gegeben ist. Ein respektvoller Dialog muss nicht unbedingt in einem Konsens enden, auch wenn das nicht dem Zeitgeist entspricht. Toleranz umfasst dementsprechend auch das Erdulden abweichender Meinungen, Praxen etc. In dieser Hinsicht lässt aufhorchen, dass eine Literaturrecherche in den beiden theologisch einschlägigen Datenbanken IxTheo und ATLA mit der Schlagwortkombination „resilience or resiliency or resilient & dialogue“ bzw. ihrem deutschsprachigen Äquivalent nur fünf Treffer erbrachte, die sämtlich dem therapeutischen Bereich zugeordnet werden können. Eine entsprechende Suche im Psydex erbrachte zwölf Treffer. Hier liegt somit noch erheblicher Forschungsbedarf. In diesem Sinn könnte an die kritischen Stimmen zum religionspädagogischen Konzept des „safe space“ angeschlossen werden (Carlson, 2020; Flensner & Lippe, 2019; Iversen, 2018; Osbeck et al., 2017).

7.2.4 Der Umgang mit Standpunktfähigkeit, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Dialogfähigkeit im Religionsunterricht

In den videographierten Religionsstunden hängen das Lernangebot zu Standpunktfähigkeit und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und die Nutzung dieser Lernangebote durch die Schülerinnen und Schüler sehr eng miteinander zusammen. Das liegt auf der einen Seite nahe, weil die unterrichtlichen Nutzungsmöglichkeiten stark durch das Unterrichtsarrangement bedingt sind. Auf der anderen Seite wäre Unterrichten keine Kunst, wenn sich die Schülerinnen und Schüler bereitwillig auf jegliches Lernangebot einließen. In den vorliegenden Fällen ist dies weitestgehend gegeben. Hierbei handelt es sich nicht um ein Messartefakt, denn das Lernangebot wurde anhand der von den Lehrpersonen arrangierten Lernmöglichkeiten rekonstruiert, während sich die Nutzung der Äußerungen von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts verdankt. Evtl. kann ein Kameraeffekt in Anschlag gebracht werden, denn allen Beteiligten war natürlich bewusst, dass es sich um eine besondere Stunde handelt. In der Summe kann festgehalten werden, dass ein wesentlicher Teil des starken Zusammenhangs zwischen Lernangebot und Nutzung durch die Kinder und Jugendlichen auf das didaktische Geschick der Lehrpersonen zurückzuführen ist.

Hinsichtlich der Ausprägung der drei Fähigkeiten in den Religionsstunden fällt auf, dass in fast der Hälfte der Stunden eine Begründung des eigenen Standpunkts eingefordert wurde und in einem weiteren Viertel der Stunden zusätzlich unterschiedliche Standpunkte miteinander verglichen wurden. In der Summe liegt das Anforderungsniveau bzgl. Standpunktfähigkeit somit relativ hoch. Beim Perspektivenwechsel ergibt sich ein leicht anderes Bild. Hier werden zwar in jeweils gut einem Fünftel der Stunden unterschiedliche Perspektiven koordiniert bzw. übernommen. Im Umkehrschluss kommen aber auch drei Fünftel der Religionsstunden nicht über eine sog. Perspektivendifferenzierung hinaus. Da es sich dabei um die inhaltliche Erarbeitung einer Perspektive handelt und in der Studie jedes im Unterricht verhandelte Thema bereits eine Perspektive darstellt, dürfte dieser Befund eher ernüchtern, wenn es darum geht, die Schülerinnen und Schüler zum Perspektivenwechsel zu befähigen. Die Daten lassen keinen evidenzbasierten Schluss auf die Gründe dieses eher niederschwellig ausgeprägten durchschnittlichen Anforderungsniveaus der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu. Vielleicht führt die Bedeutung des Sachwissens, die die Befragten für diese Fähigkeit in Anschlag bringen, in der Kombination mit einer tendenziell ausgeprägten Ahnungslosigkeit in religiösen Fragen innerhalb der Lerngruppen dazu, dass die Lehrpersonen viel Zeit in den Wissensaufbau investieren müssen. Das ist jedoch Spekulation, die weit über die zur Verfügung stehenden Befunde hinausgeht. Hier kann nur nüchtern weiterer Forschungsbedarf festgestellt werden. Letzteres gilt auch für die Tatsache, dass in nur fünf von 42 Stunden ein echter Dialog zumindest in Ansätzen

angetroffen wurde. Zwar liegen die Anforderungen eines solchen Dialogs hoch und es ist nicht leicht, einen solchen im Religionsunterricht zu stimulieren (Reese-Schnitker et al., 2021). Bedenkt man aber die Bedeutung, die die Lehrpersonen einem solchen Dialog zuschreiben, schlägt sich diese Bedeutung kaum im faktischen Religionsunterricht nieder.

Der wahrscheinlich brisanteste Befund der vorliegenden Studie dürfte im Zusammenhang zwischen dem Anforderungsniveau von Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel und der Thematisierung religiöser Vielfalt in den beobachteten Religionsstunden liegen (Riegel et al., 2022). Die Ausprägung beider Anforderungsniveaus ist statistisch unabhängig von einer Thematisierung dieser Vielfalt in positioneller Hinsicht. Dies kann an zwei Aspekten liegen. Erstens ist die Variable zur positionellen Differenz durchschnittlich stark ausgeprägt. Messtechnisch bleibt die Varianz innerhalb dieser Variablen, anhand der Zusammenhänge gemessen werden können, somit sehr klein. Statistisch würde dann ein Deckeneffekt wirksam. Allerdings weist ein solcher Effekt kein Messartefakt aus, sondern bestätigt, dass positionelle Differenzen für den untersuchten Zusammenhang keinen Einfluss haben. Zweitens könnten auch inhaltliche Gründe für diesen Zusammenhang verantwortlich sein. Oben wurde rekonstruiert, dass die Lehrpersonen religiöse Vielfalt vor allem anhand von positionellen Aspekten wahrnehmen und auch im Unterricht thematisieren. Ein positioneller Zugang zu religiöser Vielfalt ist für sie somit normal. Damit hat dieser Zugang aber auch keinen Einfluss auf das Anforderungsniveau, das die Befragten in ihrem Unterricht hinsichtlich Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel vorhalten. Wenn es um stilistische Aspekte dieser Vielfalt geht, liegt der Fall jedoch diametral anders, denn in beiden Fällen zeigt sich ein relativ starker Zusammenhang. Auf der einen Seite fällt das Anforderungsniveau zur Standpunktfähigkeit tendenziell umso höher aus, je stärker die Lehrpersonen in ihrem Unterricht religiöse Vollzüge thematisieren. Offensichtlich erachten sie religiöse Praxis als einen geeigneten Unterrichtsgegenstand, um die Schülerinnen und Schüler zur Begründung und Reflexion ihres eigenen Standpunkts herauszufordern. Bei Glaubensinhalten hat sich kein solcher Zusammenhang ergeben. Auf der anderen Seite fällt das Anforderungsniveau zum Perspektivenwechsel tendenziell umso geringer aus, je stärker religiöse Vollzüge im Unterricht thematisiert werden. Wenn es um religiöse Praxis geht, scheuen sich die Lehrpersonen eher, die Schülerinnen und Schüler zur Perspektivenübernahme oder -koordination aufzufordern. Hier könnten sich die große Achtung der negativen Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler und die Ambivalenz religiöser Positionalität auswirken. Das ist umso bemerkenswerter, als die Konfessionalität des Religionsunterrichts oftmals als Ausweis besonderer Transparenz des Faches dargestellt wird, die eigentlich vor manipulativen Identifikationen schützen soll (z. B. Schröder, 2014). Allerdings wurde schon im Zusammenhang mit dem performativen Religionsunterricht feinsinnig unterschieden, welche Form religiöser Praxis welche

Intensität an Teilnahme erlaubt (Mendl, 2008, S. 74–81). Gerade die Vollzüge nicht christlicher Religionen werden in diesem Ansatz im konfessionellen Religionsunterricht als „fremd“ eingestuft und können nur in respektvoller Distanz und punktuell performativ inszeniert werden. Diese Konstellation könnte auch für den vorliegenden Befund verantwortlich sein.

7.3 Die affektive und strukturelle Dimension des Umgangs mit religiöser Vielfalt und die Rolle der Schularart

Die bisherige Zusammenfassung hat gezeigt, dass der Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht wesentlich durch die Einstellungen und Gefühle der Schülerinnen und Schüler bedingt ist. Gleichzeitig muss dieser Umgang unter den Bedingungen von Schule didaktisch inszeniert werden. Im Folgenden werden die Befunde zur Rolle beider Dimensionen in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen zusammengefasst und diskutiert. Der Blick in den videographierten Religionsunterricht und eine Diskussion der Rolle der Schularart für die Befunde beschließen diesen Abschnitt.

7.3.1 Die affektive Dimension in der Wahrnehmung der Lehrpersonen und im Religionsunterricht

Die affektive Dimension wurde in Anlehnung an Boschkis Konzept erhoben, wobei die Beziehung der Lernenden zu sich selbst, zu ihren Mitlernenden und zu Gott im Mittelpunkt der Analyse standen (Boschki, 2003). Ganze 66 Passagen in den Interviews beziehen sich auf diese Aspekte, obwohl in den Interviews explizit nach allen drei Aspekten der affektiven Dimension gefragt wurde. Nüchtern betrachtet kann festgehalten werden, dass die affektive Dimension für die Lehrpersonen keine große Rolle spielt, wenn es um den Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht geht. Das überrascht insofern, als sie die Einstellung und die Gefühle der Schülerinnen und Schüler als wesentlichen Faktor für deren Umgang mit dieser Vielfalt darstellen. In den Subjektiven Theorien der Befragten ergibt sich eine manifeste Divergenz. U. E. wird hier ein klarer Bildungsauftrag angezeigt. Die erhobenen Subjektiven Theorien rekonstruieren die weitgehend unterbewusst vorliegenden Zugänge der Lehrpersonen zum Umgang mit religiöser Vielfalt. Es kann vermutet werden, dass die Befragten, wenn sie mit diesem Befund konfrontiert werden, zu allen drei erhobenen Beziehungsdimensionen kundig und differenziert Auskunft geben können. Die diagnostizierte Divergenz in den Subjektiven Theorien dürfte also weniger auf fehlendes Wissen oder fehlende Kompetenz zurückzuführen sein als auf die Tatsache, dass die Rolle der affektiven Dimension den Befragten weniger stark bewusst ist. Das

ließe sich durch entsprechende Bildungsangebote leicht ändern. Wahrscheinlich reicht es schon, in fachdidaktischen Seminaren oder Fortbildungen immer wieder einmal auf die affektiven Aspekte religiösen Lernens einzugehen, um hier eine hinreichende Sensibilität zu entwickeln.

Dass eine solche Sensibilität auch praktisch von Bedeutung ist, zeigen die Befunde zur Rolle der affektiven Dimensionen im videographierten Religionsunterricht. Momente, in denen sich Schülerinnen und Schüler zu sich selbst in Beziehung setzen, waren kaum anzutreffen. Auch der Gottesbezug wurde kaum reflektiert, wenn er latent auch nahezu durchgängig anzutreffen war. Lediglich die Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander wird durchgängig gepflegt, was aber in der Logik des Unterrichtens eigentlich selbstverständlich ist, bedarf ein fruchtbarer Lernprozess doch einer konstruktiven Atmosphäre in der Lerngruppe. In der Summe erweisen sich die Lehrpersonen als sozial kompetente Akteure im Religionsunterricht, die ein hohes Maß an Schülerorientierung zeigen und innerhalb der Lerngruppe eine Atmosphäre weitgehender Anerkennung schaffen. Reflexive Bezüge zum eigenen Selbst oder zu Gott werden kaum als Lernanlässe angeboten. Kritische Geister könnten einwenden, dass auch die gute Atmosphäre im Unterricht ein Methodeneffekt ist, denn durch die Kamera im Raum wissen die Schülerinnen und Schüler, dass es sich bei der Stunde um eine besondere handelt. Wer will sich schon als Rüpel videographieren lassen. Wenn etwa das Item zur gegenseitigen Anerkennung geratet wird, dürfte der Wert höher ausfallen als im regulären Unterricht. Tatsächlich dürfte es einen solchen Effekt gegeben haben. Wie stark er ausfällt, kann jedoch diskutiert werden. Im Fall der gegenseitigen Anerkennung spielen z. B. auch die verbalen Interaktionen eine Rolle. Diese kann man sicher bis zu einem gewissen Grad kontrollieren. Ob aber eine gesamte Lerngruppe, die in sich zerstritten ist, diese Kontrolle über eine ganze Stunde hinweg konsequent durchhält, erscheint uns als eher zweifelhaft. In diesem Sinn dürfte das Rating zur Beziehung zu den anderen durchaus ein realistisches Bild abgeben, zumal auf einem vierstufigen Rating subtile Differenzen eher keine Rolle spielen.

Geht man bei den Aussagen der Lehrpersonen zu den verschiedenen Beziehungsdimensionen ins Detail, scheinen uns die vier folgenden Befunde wichtige Perspektiven für den Umgang mit religiöser Vielfalt zu eröffnen.

- Wenn es um Gott geht, kann religiöse Vielfalt in den Augen der Lehrpersonen durchaus dazu anregen, die eigene Beziehung zu hinterfragen. Allerdings wirkt die im Religionsunterricht erfahrbare Vielfalt nicht aus sich heraus, sondern muss durch die Lehrperson verstärkt werden. Die Tatsache allein, dass es sich um eine fremde Position handelt, reicht noch nicht aus, damit eine entsprechende Auseinandersetzung stattfindet. Vielfalt kann somit didaktisch aufgegriffen und fruchtbar gemacht werden, muss aber auch didaktisch aufgegriffen werden, um fruchtbar zu sein.

- Allerdings kann religiöse Vielfalt auch verhindern, dass die Lerngruppen in eine Auseinandersetzung mit ihren Beziehungen zu Gott kommen. Das ist dann der Fall, wenn sich Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen Gottesbeziehungen schämen und sich deshalb vom Unterricht zurückziehen. In den Interviews war das vor allem bei Schülerinnen und Schülern der Fall, die im allgemeinen Dafürhalten eine konservative Form von Gottesbild vertreten und Angst haben, von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als nicht in die Zeit passend eingestuft zu werden. Dieser Befund verweist auf die prägende Kraft religiöser Vielfalt auch im konfessionellen Religionsunterricht. Er gewinnt an Brisanz angesichts der Beobachtung, dass der videographierte Unterricht in der Regel in einer harmonischen Atmosphäre erteilt wurde. Der in den Interviews eingeforderte „safe space“ dürfte im Unterricht der Interviewten, zumindest soweit er für ein Videoring zugänglich ist, mehrheitlich gegeben sein. In der Folge erfahren die Befragten die hemmende Kraft religiöser Vielfalt, wenn es um intime Bekenntnisse geht, obwohl sie sehr wahrscheinlich fähig sind, in ihrem Unterricht eine vertrauensvolle Atmosphäre zu erzeugen. Religiöse Vielfalt erweist sich im Religionsunterricht damit als nicht beliebig integrierbar, sondern behält eine subversive Kraft, die auch sorgfältige didaktische Arrangements unterlaufen kann.
- Ferner finden sich in den wenigen Aussagen, die eine Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst zur Sprache bringen, so gut wie keine Bezüge zu religiöser Vielfalt. Die Identität der Kinder bzw. Jugendlichen wird von den Lehrpersonen also losgelöst von religiöser Vielfalt betrachtet. Ursachen dieses fehlenden Zusammenhangs können aus dem Datenmaterial nicht erschlossen werden. Es bleibt somit offen, ob das konfessionelle Gefäß des Religionsunterrichts bzw. die konfessionelle Rahmung des Lerngeschehens suggeriert, dass Identitätsbildung im Kontext der „eigenen“ Konfession geschehen sollte. Eine solche Dynamik könnte zumindest den bischöflichen Papieren entnommen werden. Alternativ wäre denkbar, dass die Lehrpersonen Identitätsarbeit gänzlich ohne religiöse Bezüge betrachten, was im Fall von Religionslehrpersonen aber eher ungewöhnlich wäre. Festgehalten werden kann dafür, dass niemand im Sample von einem Ereignis berichtet, demnach das Erlebnis religiöser Vielfalt bzw. religiöser Differenz zu Fragen geführt habe, wie es um die eigene Religiosität stehe.
- Umso bemerkenswerter erscheint der Befund, dass stilistische Differenzen vor allem in den Stunden eine Rolle gespielt haben, in denen das Lernangebot den Schülerinnen und Schülern die Reflexion ihrer Beziehung zu sich selbst eröffnete. Vermutlich schlägt sich hier die spürbare Korrelation zwischen stilistischer Differenz und Niveaustufe von Standpunktfähigkeit nieder, denn in dem Maß, in dem ich meinen eigenen Standpunkt entwickle, begründe und reflektiere, in dem Maß denke ich auch über mich selbst nach. Da es sich beim Niveau der Standpunktfähigkeit und bei der Beziehung zu sich selbst im Unter-

richt um zwei verschiedene Ratingmanuale mit unterschiedlichen Indikatoren handelt, kann es sich kaum um ein Messartefakt handeln. Hier liegt tatsächlich ein innerer Zusammenhang vor, was in didaktischer Hinsicht bedeutet, dass die Befähigung, Standpunkte begründet und reflektiert einzunehmen, einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung darstellt. Was theoretisch schlüssig erscheint, wird durch die vorliegenden Befunde empirisch bestätigt.

7.3.2 Die strukturelle Dimension in der Wahrnehmung der Lehrpersonen und im Religionsunterricht

Wenn es um die strukturellen Merkmale des Religionsunterrichts geht, finden sich klassische Qualitätsmerkmale der bildungswissenschaftlichen Diskussion wieder, ohne dass sich alle einschlägigen Aussagen der Lehrpersonen in diesen Merkmalen erschöpfen. Theoretisch instruktiv ist die Beobachtung, dass manchen Merkmalen im Horizont religiöser Vielfalt andere Funktionen zugeschrieben werden, als sie in den Bildungswissenschaften anzutreffen sind. Geht es Letzterer bei inhaltlicher Klarheit etwa um einen thematisch schlüssigen Ablauf des Unterrichts, wird dieser Klarheit in den Subjektiven Theorien der Befragten eher die Funktion der Konfliktvermeidung zugeschrieben. Je klarer der inhaltliche Gedankengang im Unterricht arrangiert ist, umso kleiner ist die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler über religiöse Differenzen in Streit geraten.

Darüber hinaus waren die Aussagen der Lehrpersonen zu strukturellen Unterrichtsmerkmalen angesichts religiöser Vielfalt insgesamt erwartbar: So kann religiöse Vielfalt kognitiv aktivierend wirken, wenn sie entsprechend didaktisch aufgegriffen wird. Weiterhin ist es den Lehrpersonen wichtig, dass sich der Umgang mit dieser Vielfalt an den Bedürfnissen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausrichtet und demnach subjektorientiert erfolgt. Schließlich zeigt sich in den Aussagen der Lehrpersonen auch das ambivalente Potenzial religiöser Vielfalt wieder, insofern es sowohl kognitiv aktivierend wirken wie auch zu Konflikten führen kann. Zum Befund gehört dabei auch, dass die kognitive Aktivierung als Maß für die Effizienz des Unterrichts in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen unterentwickelt ist. Obgleich sich Beispiele finden lassen, wo eine rationale Auseinandersetzung mit dem Lernangebot stattfindet, spricht der Gesamtbefund dafür, dass dieser Bereich der Qualitätsentwicklung von Unterricht weiter reflektiert werden muss. Dabei können Lern- und Anforderungssituationen eine wichtige Rolle spielen, weil in ihnen die verschiedenen Aspekte religiöser Vielfalt, insbesondere im Blick auf die narrativen Heuristiken, die bei den Religionslehrkräften angetroffen werden können, gute Anknüpfungspunkte liefern. Es zeigte sich schließlich auch, dass Religionslehrkräfte tendenziell zur Konfliktvermeidung neigen. Dahinter stecken wahrscheinlich pädagogische Erwägungen, vielleicht aber auch ein an Harmonie orientiertes Verständnis von

Religion. Dass theologische Expertise auch genutzt werden kann, um Fragen, die nicht harmonisch gelöst werden können, in einen historischen oder theoretischen Kontext einzubetten, haben die Befragten nicht im Blick. Hierin liegt ein Desiderat für die (Fort-)Bildung von Religionslehrkräften. Dabei geht es weniger um eine Befähigung, weltanschauliche Positionen für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler fruchtbar zu machen als um die Kompetenz, eine sachliche Erklärung für aktuelle Konfliktpotenziale anzubieten, die sich aus religiöser Differenz ergeben.

7.3.3 Die Rolle der Schulart für den Umgang mit religiöser Vielfalt

Die Berufsschule stellt insofern einen eigenen Fall dar, als in ihr durch die Lernfelddidaktik die Fachspezifik allgemeinbildender Schulen relativiert ist. Wo in allgemeinbildenden Schulen jedes Fach seine Gegenstände aus der eigenen Fachlogik heraus betrachtet, orientiert sich berufliches Lernen an den Herausforderungen der Arbeitswelt. Manchmal wird zusätzlich angeführt, dass die segregierende Funktion des Schulwesens dazu führt, dass die Religionsklassen der Berufsschule in besonderer Weise durch religiöse Vielfalt geprägt sind (z. B. Gronover, 2021) und berufliche Bildung darauf reagieren müsse (z. B. Obermann, 2005).

In der vorliegenden Studie lassen sich jedoch keine berufsschulspezifischen Aspekte feststellen, wenn es um die Wahrnehmung und den Umgang mit religiöser Vielfalt geht. Weder finden sich charakteristische Unterschiede in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen noch bedingt die Variable „Schulart“ signifikante Differenzen auf den Ratings zum Unterrichtsgeschehen. Der einzig manifeste Unterschied zwischen Berufsschule und allgemeinbildenden Schulen ist der, dass Lehrpersonen aus der beruflichen Bildung auch die Arbeitswelt als Referenzpunkt religiöser Vielfalt ins Spiel bringen. Hierbei handelt es sich um eine erwartbare Ergänzung der materialen Bezugspunkte religiöser Vielfalt. Unterschiedliche Strategien im Umgang mit religiöser Vielfalt ergeben sich aus ihm nicht. Wenn es um die Wahrnehmung und den Umgang mit dieser Vielfalt geht, stellt die Berufsschule somit keinen eigenen Fall dar – zumindest ausweislich der vorliegenden Befunde.

Diese Einschränkung ist insofern wichtig, weil weder die Erhebungs- noch die Auswertungsstrategie auf schulartspezifische Unterschiede ausgelegt waren. Zum einen handelt es um ein für derartige Fragestellungen zu kleines Sample, das noch dazu mit beruflichen Bildungsgängen, die zum Abitur führen, eine dritte Kategorie zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung beinhaltet. Zum anderen wurde insbesondere bei der Inhaltsanalyse der Interviews eine eventuelle Bildungsgangspezifik nicht eigens kodiert. Wenn sich in der vorliegenden

Studie keine bildungsgangspezifischen Unterschiede zeigen, kann das also auch an ihrem methodischen Zuschnitt liegen. M. a. W.: Mögliche Unterschiede zwischen Berufsschule und allgemeinbildender Schule im Umgang mit religiöser Vielfalt sind nicht so manifest, dass sie sich auch dann im Befund niederschlagen, wenn man nicht gezielt nach ihnen sucht.

7.4 Die Reichweite und die Grenzen der vorliegenden Studie

Mit den Überlegungen zur Rolle der Schulart kommen die Reichweite und die Grenzen der vorliegenden Studie in den Blick. Zum Zeitpunkt ihrer Planung und Beantragung lagen erst wenige empirische Studien vor, die sich explizit mit dem Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht beschäftigt haben (z. B. Pohl-Patalong et al., 2016; Pohl-Patalong et al., 2017). Vielfalt wurde in empirischen Studien in der Regel als Nebenaspekt zur eigentlichen Fragestellung erfasst, weil sie sich in die Daten eingeschrieben hat. Gleichzeitig trendete mit dem Konzept der religiösen Heterogenität ein Begriff, der eine alternative Wahrnehmung von Vielfalt in die religionspädagogische Diskussion einschrieb, als sie der etablierte Begriff der Pluralität anbot. Beide Aspekte sind wesentliche Kontexte der vorliegenden Studie und wirken sich auf ihre Anlage aus.

In theoretischer Hinsicht dürften die vorliegenden Analysen stärker dem Pluralitäts- als dem Heterogenitätsbegriff verpflichtet sein. Das liegt vor allem an den zum Zeitpunkt der Anlage der Studie zur Verfügung stehenden Konzepten. Zu diesem Zeitpunkt wurde der Pluralitätsdiskurs bereits über einige Jahrzehnte in der Religionspädagogik geführt und mit dem Konzept Englerts lag eine hinreichend konkrete Dimensionierung vor, an die material angeschlossen werden konnte (Englert, 2002). Der sich langsam etablierende Heterogenitätsdiskurs wurde dagegen vor allem unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten geführt (Burrichter, 2015; Grümme, 2018), was zwar eine für sich genommen wichtige Debatte ist, für die vorliegende Studie jedoch nicht zentral. Zudem weist der Heterogenitätsbegriff eine konzeptuelle Leerstelle auf, die für das vorliegende Projekt entscheidend ist: Er berücksichtigt zwar die Kategorie Religion, füllt sie jedoch nicht inhaltlich. Aus der Perspektive des Heterogenitätsdiskurses macht diese Leerstelle Sinn, will er doch verschiedene Aspekte wie Alter, Geschlecht, Ethnie, Religion, soziale Lage etc. miteinander verschränken, um Fragen von Gerechtigkeit und Benachteiligung in den Blick zu bekommen (Könemann, 2021, S. 3–11). Im vorliegenden Projekt bedurfte es jedoch einer inhaltlichen Differenzierung dessen, was unter Religion zu verstehen sei. Hier erwies sich der Pluralitätsbegriff aufgrund seiner Binnenperspektive auf Religion als einschlägiger (Schweitzer, 2021b). Mit dieser Entscheidung für ein Konzept, das eher dem Pluralitäts-

diskurs verpflichtet ist, sind entscheidende Weichenstellungen für die Reichweite und Grenze der vorliegenden Befunde verbunden. So erlaubt diese Entscheidung einen relativ differenzierten Blick auf die Art und Weise, wie Konfession(en) und Religion(en) in den Subjektiven Theorien und den videographierten Religionsstunden thematisiert werden, während Fragen etwa der Verzweckung von Konfession und Religion für didaktische Ziele oder der Selbstermächtigung von Schülerinnen und Schülern aus gesellschaftlich tendenziell marginalisierten religiösen Traditionen kaum in den Blick kommen. In der Folge konnte mit der narrativen Heuristik eine Form der Wahrnehmung von religiöser Vielfalt durch die Lehrpersonen rekonstruiert werden, die die kategorial subsummierende Heuristik der nominalen Zugangsweise zu Religion ergänzt. In dieser Hinsicht dürfte die vorliegende Studie geeignet sein, das religionspädagogische Bewusstsein für den professionellen Blick auf religiöse Vielfalt zu schärfen. Gleichzeitig bleibt dieser Befund unter den Prämissen des Heterogenitätsdiskurses unbefriedigend, denn weder wird das kritische Potenzial einer narrativen Heuristik gegenüber einer nominalen gehoben, noch werden z.B. Prozesse des Otherings, welchen eine narrative Heuristik potenziell ausgesetzt ist, rekonstruiert.

Die soeben skizzierte Grenze ist nicht grundsätzlicher Natur, denn natürlich lassen sich die rekonstruierten Befunde aus einer hermeneutischen Perspektive einer aufgeklärten Heterogenität weiterdenken. Rein sprachlich wurde während der Verschriftlichung der Befunde deshalb die Entscheidung getroffen, konsequent von Vielfalt zu schreiben, sofern nicht die wissenschaftlichen Konzepte Pluralität oder Heterogenität gemeint sind. Der Vielfaltsbegriff ist im Hinblick auf beide wissenschaftliche Konzepte neutral. Allerdings gibt es innerhalb der Religionspädagogik einen eigenen Vielfaltsdiskurs, der eng mit Prenalgs Pädagogik der Vielfalt verbunden ist (Prenal, 1993) und mittlerweile vor allem Fragen der Inklusion diskutiert (z. B. Knauth et al., 2020). Dieser Diskurs spielt für die Darstellung der Befunde keine Rolle, denn Vielfalt wird hier als deskriptiver, nicht konzeptueller Begriff verwendet.

Die empirische Ausgangslage legte eine explorative Studie nahe, die sich vor allem qualitativer Zugänge zum Feld bedient. In der Folge kann es in ihr nicht um eine repräsentative Darstellung des Umgangs mit religiöser Vielfalt gehen, sondern um die Erarbeitung elementarer Strukturen und möglicher, in ihrem Charakter thesenhafter Zusammenhänge zwischen diesen Strukturen. Die Wahl der konkreten Erhebungsmittel ist diesem Zugang geschuldet und gleichzeitig durch die empirische Expertise an den beiden Standorten, an denen die Studie verantwortet wurde, bedingt. Das führte zum einen zu problemzentrierten Interviews, die mit Mitteln der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, zum anderen zur Videoanalyse filmisch dokumentierten Religionsunterrichts. Die Angemessenheit beider Methoden wurde in Kapitel 2 begründet. Gleichzeitig geschehen durch diese Wahl Setzungen, die die Reichweite der Befunde bedingen. So hätten z. B. die Analysen der problemzentrierten Interviews anhand

der im sog. „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ etablierten Auswertung durch Strukturlegetechniken weiter abgesichert werden können (Groeben & Scheele, 1988). Einschlägige Expertise liegt in Siegen vor (Kindermann & Riegel, 2016). Der Aufwand für die befragten Lehrpersonen wäre jedoch nochmals größer gewesen und es fragt sich, ob die in der Strukturlegetechnik gewonnene Eigenlogik der Befragten das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie entscheidend vorangebracht hätte. Ebenso wäre es denkbar gewesen, an die Stelle der Videographie eine teilnehmende Beobachtung zu setzen, die potenziell sensibler für atmosphärische Dynamiken im Klassenzimmer ist. Eine methodische Kontrolle subjektiver Eindrücke, wie sie in der vorliegenden Studie durch das konsequente doppelte Kodieren in beiden Analysetechniken geschehen ist, wäre in diesem Erhebungssetting jedoch unmöglich. Die vorliegende Kombination aus Erhebungsmethode und Analysetechnik stellte somit angesichts der an beiden Standorten vorliegenden Expertise und den Belastungsgrenzen der Befragten einen möglichen Kompromiss zwischen explorativer Anlage und methodengeleiteter Validierung der Befunde dar. Die Grenzen in der Reichweite der Befunde liegen dabei offen auf der Hand. So bleibt offen, ob die Befragten selbst zur vorgeschlagenen Ordnung der Befunde gekommen wären, was für deren Reichweite bedeutet, dass sie zwar eine evidenzbasierte Ordnungsstruktur der professionellen Wahrnehmung religiöser Vielfalt vorstellen, jedoch keinen Schluss darüber erlauben, ob diese Struktur der Eigenlogik der Befragten entspricht. Ebenso bleiben die subtilen Dynamiken unterrichtlicher Interaktionen, die ebenfalls den Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht bedingen, außerhalb des Blickfelds dieser Studie.

Auch das Sample der Untersuchung definiert die Reichweite der Befunde. Durch die beiden Standorte der Untersuchung waren sowohl die Bildungsräume als auch die Schularten, in denen die Stichprobe gezogen wurden, in gewisser Weise definiert. Zum einen herrschen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen unterschiedliche Bildungsphilosophien, zum anderen unterscheiden sie sich sowohl in sozialer und auch religiöser Hinsicht. Damit bieten beide Bundesländer eine vielversprechende Ausgangssituation für die Ziehung der Stichprobe. Gleiches gilt für die Entscheidung, Lehrpersonen sowohl aus der beruflichen wie aus der allgemeinen Bildung zu ziehen. Die Ziehung selbst erwies sich jedoch als kontingent, wozu vor allem die Entscheidung, Religionsunterricht zu videographieren, beigetragen hat. Auf der einen Seite waren einige Kolleginnen und Kollegen zwar zu einem Interview bereit, wollten ihren Unterricht jedoch nicht per Video festgehalten bekommen. Auf der anderen Seite erteilten einige Schulen nicht die Genehmigung solcher Aufnahmen. In der Folge stellt der videographische Teil des Projekts eine große Herausforderung in der Gestaltung des Samples dar. Da eine explorative Studie keines repräsentativen Samples bedarf, stellen diese Herausforderungen keine prinzipielle Einschränkung der Reichweite der Befunde dar. Es sollte dennoch festgehalten werden, dass in vie-

len Fällen eine mehr oder weniger enge Beziehung zwischen den untersuchten Personen und ihrem Unterricht auf der einen und den beiden für diese Studie hauptverantwortlichen Wissenschaftlern besteht. Immerhin ist es gelungen, im Sample ebenso eine hinreichende Balance hinsichtlich der beiden Bildungsgänge wie auch der Unterrichtserfahrung zu erreichen.

In der Summe erfüllt die vorliegende Studie damit die Anforderungen an eine explorative Studie und kommt zu schlüssigen, evidenzbasierten Befunden, die grundsätzlich das Potenzial in sich tragen, eine allgemeinere Gültigkeit zu beanspruchen. Letzteres dürfte vor allem für die Strukturen der Wahrnehmung religiöser Vielfalt durch die Lehrpersonen gelten. Insofern diese weitgehend den Kategorien der wissenschaftlichen Diskussion entsprechen, sollten sie so ähnlich auch bei anderen Lehrkräften angetroffen werden können. Auch die Struktur der Kompetenzprofile zu Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel dürfte sich in anderen Studien replizieren lassen, ebenso die Argumente, wann ein entsprechendes Anforderungsniveau gelingen und woran es scheitern kann. Stärker thesenhaften Charakter haben die Befunde zu den Ausprägungen der verschiedenen Variablen in den Religionsstunden und die gemessenen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen. Beide Aspekte gründen deutlich im konkreten Zuschnitt des Samples und könnten auf anderen Samples andere Ausprägungen – und damit auch andere Zusammenhänge – zeigen. Hier ist eine vorsichtige Rezeption in der religionspädagogischen Diskussion geboten, die den thesenhaften Charakter dieser Befunde deutlich kennzeichnet. Weitere Studien, die die vorliegenden Befunde zur Ausprägung der Variablen bestätigen, ergänzen oder korrigieren, wären wünschenswert.

Literatur

- Adam, G. & Rothgangel, M. (2012). Was ist guter Religionsunterricht? In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (7. Aufl., S. 416–433). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Anschütz, G. (1960 [1933]). *Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919. Unveränderter Nachdruck der 14. Aufl. 1933*. Gehlen.
- Asbrand, B. (2000). *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht*. IKO.
- Aslan, E. (2017). Die Erziehung muslimischer Kinder zu Pluralitätsfähigkeit. In Y. Sarıkaya & F.-J. Bäumer (Hrsg.), *Aufbruch zu neuen Ufern: Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext* (S. 15–32). Waxmann.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (2009). *Observing Interaction. An Introduction to Sequential Analysis*. Cambridge University Press.
- Baudler, G. (1984). *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen: Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten*. Schönningh.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Behr, H. H. & Kulaçatan, M. (2022). *DİTİB Jugendstudie 2021: Lebensweltliche Einstellungen junger Muslim:innen in Deutschland*. Beltz Juventa.
- Berger, P. L. (1967). *Sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion*. Doubleday.
- Berger, P. L. (Hrsg.). (1999). *The desecularization of the world: Resurgent religion and world politics*. Eerdmans.
- Biesinger, A., Merkt, H. & Schweitzer, F. (Hrsg.). (2014). *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege: Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Waxmann.
- Biesinger, A., Münch-Wirtz, J. & Schweitzer, F. (2008). *Glaubwürdig unterrichten: Biographie – Glaube – Unterricht*. Herder.
- Biesinger, A. & Schmitt, C. (1998). *Gottesbeziehung: Hoffnungsversuche für Schule und Gemeinde; Handbuch*. Herder.
- Bizer, C. (Hrsg.). (2006). *Was ist guter Religionsunterricht?* Neukirchener.
- Böhme, K. (2021). Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnens in Schule und Hochschule. In C. Espelage, H. Mohagheghi & M. Schober (Hrsg.), *Interreligiöse Öffnung durch Begegnung: Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs* (S. 219–236). Georg Olms Verlag.
- Boschki, R. (2003). „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik: Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Schwabenverlag.
- Boschki, R. (2017). Persönlichkeits-Bildung in Beziehungen. Grundlegende Gedanken zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In R. Boschki, M. Gronover, M.

- Marose, M. Meyer-Blanck, H. Schnabel-Henke & F. Schweitzer (Hrsg.), *Person – Persönlichkeit – Bildung: Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen* (S. 69–81). Waxmann.
- Boschki, R., Meyer-Blanck, M. & Schweitzer, F. (2021). „Offene Konfessionalität“ als Leitkategorie für künftigen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In M. Gronover, C. Kraus, M. Marose, R. Boschki, M. Meyer-Blanck & F. Schweitzer (Hrsg.), *Offene Konfessionalität: Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen* (S. 223–237). Waxmann.
- Boschki, R., Schweitzer, F. & Ulfat, F. (Hrsg.). (2023). *Von der konfessionellen zur interreligiösen Kooperation im Religionsunterricht*. i. E.
- Böttigheimer, C. & Dausner, R. (2011). Kompetente Glaubenszeugen. Was sollen Religionslehrer leisten? *Herder Korrespondenz* 65(9), 457–461.
- Brandstetter, B. & Reis, O. (2020). Machtvolle Differenzierungen: Wie Inklusionsdiskurse (religions-)pädagogische Praxis prägen. In T. Knauth, R. Möller & A. Pithan (Hrsg.), *Religious diversity and education in Europe: Bd. 42. Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (S. 375–385). Waxmann.
- Bromme, R. & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4), 261–267. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00018-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00018-6)
- Bruce, S. (2002). *God is dead: Secularization in the West. Religion in the modern world*. Blackwell Publ.
- Bruce, S. (2013). Post-Secularity and Religion in Britain: An Empirical Assessment. *Journal of Contemporary Religion*, 28(3), 369–384. <https://doi.org/10.1080/13537903.2013.831642>
- Bruce, S. (Hrsg.). (2020). *British Gods: Religion in Modern Britain*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198854111.001.0001>
- Buchardt, M. (2010). When Muslimness is pedagogized: ‘Religion’ and ‘culture’ as knowledge and social classification. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 259–273. <https://doi.org/10.1080/01416200.2010.498614>
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, Ders. & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Klinkhardt.
- Bullivant, S. & Lee, L. (2012). Interdisciplinary Studies of Non-religion and Secularity: The State of the Union. *Journal of Contemporary Religion*, 27(1), 19–27. <https://doi.org/10.1080/13537903.2012.642707>
- Burrichter, R. (2015). Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht? In K. von Stosch, R. Burrichter & G. Langenhorst (Hrsg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik* (S. 141–158). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657782598_009
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2>
- Campana, S. (2005). *Perspektivenwechsel. Zur Förderung des sozialen Verstehens durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/binu/lizarbeit_sabinecampana.pdf.

- Carlsson, D. (2020). Representation and safe space: conflicting discourses in RE teacher education supervision. *British Journal of Religious Education*, 42(1), 36–44. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1556600>
- Caruso, C. (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften: Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26193-1>
- Casanova, J. (2018). The Karel Dobbelaere lecture: Divergent global roads to secularization and religious pluralism. *Social Compass*, 65(2), 187–198. <https://doi.org/10.1177/0037768618767961>
- Cipriani, R. (2017). *Diffused Religion: Beyond Secularization*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-57894-1>
- Clarke, C. & Woodhead, L. (2015). *A New Settlement: Religion and Belief in Schools*. <http://www.thetogetherschool.org/wp-content/uploads/2015/08/A-New-Settlement-for-Religion-and-Belief-in-schools.pdf> (30.06.2023)
- Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft* 31, 122–141. <https://doi.org/10.25656/01:6775>.
- Clooney, F. X. (2010). *Comparative theology: Deep learning across religious borders* (1. publ). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444318951>
- Destatis (2022a). <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37028/umfrage/mitglieder-in-relionsgemeinschaften-in-deutschland/> (abgerufen am 10. 10. 2022).
- Destatis (2022b). <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2640/umfrage/anzahl-von-katholiken-und-katholischen-gottesdienstbesuchern/#:text=Im%20Jahr%202019%20gab%20es%20in%20Deutschland%20rund,gezählt%2C%20also%20an%20möglichst%20%22normalen%22%20Sonntagen%20des%20Kirchenjahres> (abgerufen am 10. 10. 2022).
- Die Deutschen Bischöfe (Hrsg.). (1974). *Der Religionsunterricht an der Schule*. DBK.
- Die Deutschen Bischöfe (Hrsg.). (1996). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts: Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. DBK.
- Die Deutschen Bischöfe (Hrsg.). (2004). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*. DBK.
- Die Deutschen Bischöfe (Hrsg.). (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. DBK.
- Die Deutschen Bischöfe (Hrsg.). (2006). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe*. DBK.
- Die Deutschen Bischöfe (Hrsg.). (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts: Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. DBK.
- Dobbelaere, K. (1981). Secularization: A Multi-Dimensional Concept. *Current Sociology*, 29(2), 3–153. <https://doi.org/10.1177/001139218102900203>
- Domsgen, M. (2006). Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung: Welchen Religionsunterricht finden Eltern eigentlich gut? In C. Bizer (Hrsg.), *Was ist guter Religionsunterricht?* (S. 136–147). Neukirchener Verl.

- Domsgen, M. & Lütze, F. M. (2020). Religionsunterricht in Ostdeutschland. Zu alten und neuen Herausforderungen. *Evangelische Theologie*, 80(1), 40–51. <https://doi.org/10.14315/evth-2020-800107>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dressler, B. (2012a). Pluralitätsfähige Religionspädagogik im Perspektivenwechsel von Teilnahme und Beobachtung. In R. Englert, U. Schwab, F. Schweitzer & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff* (S. 53–65). Herder.
- Dressler, B. (2012b). „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 68–78). W. Kohlhammer.
- Dubach, A. & Campiche, R. (Hrsg.). (1993). *Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz: Ergebnisse einer Repräsentativbefragung*. NZN-Buchverl.; F. Reinhardt. <https://doi.org/10.13109/9783666770258>
- Eisenhardt, S., Kürzinger, K. S., Naurath, E. & Pohl-Patalong, U. (Hrsg.). (2019). *Religion unterrichten in Vielfalt: Konfessionell, religiös, weltanschaulich: ein Handbuch*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666770258>
- Englert, R. (1993). Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche: Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. In G. Hilger & G. Reilly (Hrsg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion* (S. 97–110). Kösel.
- Englert, R. (2002). Dimensionen religiöser Pluralität. In F. Schweitzer, Ders., U. Schwab & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* (S. 17–50). Herder; Gütersloher Verlagshaus.
- Englert, R. (2013). Wie kommen Schüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 249–265). Waxmann.
- Englert, R. (2015). Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In E.-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 19–30). Kohlhammer.
- Englert, R. (2017). Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen. In T. Schlag & J. Suhner (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung: Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik* (S. 21–32). Kohlhammer.
- Englert, R. (2019). *Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation* (2. Aufl.). Grünewald.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. Kösel.
- Exeler, A. (1974). Inhalte des Religionsunterrichts. In E. Feifel (Hrsg.), *Handbuch der Religionspädagogik II: Didaktik des Religionsunterrichts – Wissenschaftstheorie* (S. 90–118). Gütersloher Verl.-Haus Mohn.
- Fabricius, S. (2022). Positionalität, Lehrende. *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*, 1–16.

- Fabricius, S., Riegel, U., Zimmermann, M. & Totsche, B. (2022). Between Fight and Theatrical Performance: Conceptual Metaphors of Positionality in Communication about Cooperative Religious Education in Germany. *Religious Education*, 117(3), 207–220. <https://doi.org/10.1080/00344087.2022.2070375>
- Feifel, E., Leuenberger, R., Stachel, G. & Wegenast, K. (Hrsg.). (1973). *Handbuch der Religionspädagogik*. Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn; Benziger.
- Feige, A. (2000). „Religion“ bei ReligionslehrerInnen: Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen; berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen. Lit.
- Feige, A., Tzscheetzsch, W. & Dressler, B. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg; eine empirisch-repräsentative Befragung*. Schwabenverl.
- Flensner, K. K. & Lippe, M. von der (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’. *Intercultural Education*, 30(3), 275–288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Freuding, J. (2020). *Fremdheitserfahrungen und Othering*. transcript.
- Gabriel, K. (2016). Moderner Katholizismus und religiöser Pluralismus: Von der Abwehr zur Versöhnung – und wieder zurück? In U. Willems, A. Reuter & D. Gerster (Hrsg.), *Ordnungen religiöser Pluralität: Wirklichkeit – Wahrnehmung – Gestaltung* (S. 271–298). *Religion und Moderne: Bd. 3*. Campus.
- Gabriel, K. (2022). *Die vielen Gesichter der Religion: Religionssoziologische Analysen jenseits der Säkularisierung*. Campus.
- Gearon, L. (2001). The Imagined Other: Postcolonial Theory and Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 23(2), 98–106. <https://doi.org/10.1080/0141620010230204>
- Geiger, M. W. (2018). Locating intersubjectivity in religious education praxis: a safe relational space for developing self-conscious agency. *British Journal of Religious Education*, 40(1), 20–3. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1143805>.
- Gennerich, C., Käbisch, D. & Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität: Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040053-5>
- Gennerich, C. & Mokrosch, R. (2016). *Religionsunterricht kooperativ: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-030941-8>
- Göle, N. (2016). *Europäischer Islam: Muslime im Alltag* (B. Galli, Übers.). *Politik bei Wagenbach*. Verlag Klaus Wagenbach.
- Graf, F. W. (2007). *Die Wiederkehr der Götter: Religion in der modernen Kultur*. Beck.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Gronover, M. (2019). Der Religionsunterricht als Ort der Wertschätzung in der Berufsschule. *Katechetische Blätter: Zeitschrift für religiöses Lernen in Schule und Gemeinde* 4, 287–289.

- Gronover, M. (2021). Berufliche Schulen. In U. Kropac & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 459–464). Kohlhammer.
- Gronover, M. (2022). Religiositätsstile von Schüler:innen als Teil religiöser Vielfalt im Religions- und Ethikunterricht. In U. Kropac & M. Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall: Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 60–73). Herder.
- Gronover, M., Ambiel, D., Riegel, U., Brügge-Feldhake, M., Jumpertz, S., Krämer, M. & Boschki, R. (2022). Subjektive Theorien zu religiöser Vielfalt von katholischen Religionslehrkräften. Eine explorative Studie. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 45(1), 45–56. <https://doi.org/10.20377/rpb-160>
- Gronover, M. & Fritz, L. (2021). Konfessionalität aus der Sicht katholischer Verantwortlicher. In Ders., C. Kraus, M. Marose, R. Boschki, M. Meyer-Blanck & F. Schweitzer (Hrsg.), *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen* (S. 57–79). Waxmann.
- Gronover, M., Krause, C., Marose, M., Boschki, R., Meyer-Blanck, M. & Schweitzer, F. (Hrsg.). (2021). *Offene Konfessionalität: Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Waxmann.
- Gronover, M., Simon-Winter, C. & Pruchniewicz, S. (2020). Das Schulprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“: Religionspädagogische, schulpraktische und theologische Einordnungen. In T. Knauth & W. Weiße (Hrsg.), *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 243–258). Waxmann.
- Gross, Z. & Rutland, S. D. (2016). Creating a safe place: SRE teaching as an act of security and identity formation in government schools in Australia. *British Journal of Religious Education*, 38(1), 30–46. <https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1025699>
- Grümme, B. (2012). Alteritätstheoretische Religionsdidaktik. In B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 119–131). W. Kohlhammer.
- Grümme, B. (2014). *Bildungsgerechtigkeit: Eine religionspädagogische Herausforderung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-024220-3>
- Grümme, B. (2017a). Heterogenität. *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*, 1–19.
- Grümme, B. (2017b). *Heterogenität in der Religionspädagogik: Grundlagen und konkrete Bausteine*. Herder.
- Grümme, B. (2018). Auf dem Weg zu einem Paradigmenwechsel in der Religionspädagogik? Skizzen zu einem Konzept Aufgeklärter Heterogenität. *Praktische Theologie*, 53(2), 74–78. <https://doi.org/10.14315/prth-2018-530204>
- Grümme, B. (2021). Enlightened Heterogeneity: Religious Education Facing the Challenges of Educational Inequity. *Religions*, 12(10), Art. 835. <https://doi.org/10.3390/rel12100835>
- Gutmann, D. & Peters, F. (2020). German Churches in Times of Demographic Change and Declining Affiliation: A Projection to 2060. *Comparative Population Studies*, 45. <https://doi.org/10.12765/CPoS-2020-01>
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen: Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001*. Suhrkamp. <https://doi.org/10.5840/forphil200272>

- Hallgren, K. A. (2012). Computing Inter-Rater Reliability for Observational Data: An Overview and Tutorial. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 8(1), 23–34. <https://doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p023>
- Harrington, C. (2021). What is “Toxic Masculinity” and Why Does it Matter? *Men and Masculinities*, 24(2), 345–352. <https://doi.org/10.1177/1097184X20943254>
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Schneider Hohengehren.
- Heckel, M. (2013). Neue Formen des Religionsunterrichts? Konfessionell – unkonfessionell – interreligiös – bikonfessionell – „für alle“ – konfessionell-kooperativ? In M. Heckel (Hrsg.), *Gesammelte Schriften: Staat, Kirche, Recht, Geschichte* (S. 379–418). Mohr Siebeck.
- Heelas, P. & Woodhead, L. (2007). *The spiritual revolution: Why religion is giving way to spirituality. Religion and spirituality in the modern world*. Blackwell.
- Heger, J. (2021). Lehrpersonen als Vertreterin und Vertreter der Kirche. In U. Kropac & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 144–150). Kohlhammer.
- Heil, S. (2012). Abduktive Korrelation – Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik. In B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 55–67). W. Kohlhammer.
- Heil, S. (2015). Korrelation. *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*, 1–17.
- Heil, S. & Ziebertz, H.-G. (2002). Pluralität und Pluralismus. In G. Bitter, R. Englert, G. Miller & K. E. Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (S. 270–274). Kösel.
- Heimbrock, H.-G. & Kerntke, F. (2017). Evangelisches Profil im Widerspruch: Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern in der EKHN. Eine empirische Untersuchung. In H.-G. Heimbrock (Hrsg.), *Religious diversity and education in Europe: Volume 33. Taking position: Empirical studies and theoretical reflections on religious education and worldview: teachers views about their personal commitment in RE teaching. International contributions* (S. 23–80). Waxmann.
- Heimbrock, H.-G. (Hrsg.). (2017). *Taking position: Empirical studies and theoretical reflections on religious education and worldview*. Waxmann.
- Heinrichs, T. (2016). *Weltanschauung als Diskriminierungsgrund: Begriffsdimensionen und Diskriminierungsrisiken*. Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2007). *Der Ratingbogen der DESI-Videostudie*. http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Codebook_Rating-final_Abk.pdf.
- Helve, H. (2015). A longitudinal perspective on worldviews, values and identities. *Journal of Religious Education*, 63(2), 95–115. <https://doi.org/10.1007/s40839-016-0021-5>
- Hilger, G. (2010). Korrelationen entdecken und deuten. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 344–354). Kösel.
- Hiller, S. & Schnabel-Henke, H. (2022). Mit konfessioneller Kooperation zum Abitur? Ein Modellprojekt im Religionsunterricht am Beruflichen Gymnasium in Baden-Württemberg. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 45(2), 75–87. <https://doi.org/10.20377/rpb-178>

- Hock, K. (2014). *Einführung in die Religionswissenschaft* (5. Aufl.). *Einführung Theologie*. WBG.
- Husmann, B. (2008). *Das Eigene finden. Eine qualitative Studie zur Religiosität Jugendlicher*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hütte, S., Mette, N., Middelberg, R. & Pahl, S. (2003). *Religion im Klassenverband unterrichten: Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen*. Lit.
- Iversen, L. L. (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 24(1), 1–12.
- Janik, T., Minarikova, E. & Najvar, P. (2013). Der Einsatz von Videotechnik in der Lehrerbildung: Eine Übersicht leitender Ansätze. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 63–78). Waxmann.
- Jeschke, C., Lindmeier, A. & Heinze, A. (2021). Vom Wissen zum Handeln: Vermittelt die Kompetenz zur Unterrichtsreflexion zwischen mathematischem Professionswissen und der Kompetenz zum Handeln im Mathematikunterricht? Eine Mediationsanalyse. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42(1), 159–186. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00171-2>
- Jozsa, D.-P. (2009). Interreligiöser Dialog im Rahmen des Religionsunterrichts. In W. Weiße, D.-P. Jozsa & T. Knauth (Hrsg.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt: Analysen im Kontext Europas* (S. 374–387). Waxmann.
- Kießling, K., Günter, A. & Pruchniewicz, S. (2018). *Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen: Ansichten – Einsichten – Aussichten. Religionspädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666620157>
- Kilchsberger, J. R. (2015). Religionskundliches Lernen: Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (S. 203–212). hep.
- Kindermann, K. & Riegel, U. (2016). Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17(2), Art. 1.
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study. Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (S. 137–160). Waxmann.
- Knauth, T. (2015a). Kein Ort. Nirgends? Dialogische Religionspädagogik an der Hochschule. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 14(2), 70–85.
- Knauth, T. (2015b). Position und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts im Hamburg. In E.-M. Kennigott, R. Englert & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 69–85). Kohlhammer.
- Knauth, T., Möller, R. & Pithan, A. (Hrsg.). (2020). *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Waxmann.
- Knauth, T. & Vieregge, D. (2018). Religious Diversity and Dialogue in Religious Education. A Comparative Case Study in Duisburg and Hamburg. In J. Ipgrave, T. Knauth, A. Körs, D. Vieregge & M. von der Lippe (Hrsg.), *Religion and dialogue in the city: Case studies on interreligious encounter in urban community and education* (S. 183–229). Waxmann.

- Knauth, T. & Weiße, W. (Hrsg.). (2020). *Religionen im Dialog. Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*. Waxmann.
- Knoblauch, H. (2009). *Populäre Religion: Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*. Campus-Verl.
- Könemann, J. (2002). „Ich wünschte, ich wäre gläubig, glaub ich“: Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne. Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09176-9>
- Könemann, J. (2013). Bildungsgerechtigkeit – (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik. In J. Könemann & N. Mette (Hrsg.), *Bildung und Gerechtigkeit: Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (S. 37–52). Grünewald.
- Könemann, J. (2021). Vielfalt und Heterogenität. Zwei neue Leitdiskurse der Religionspädagogik – auf dem Weg zur Inklusion? Vorab-Onlinepublikation. *Theologische Revue* 117.
- Kropač, U. (2002). Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip. *Religionspädagogische Beiträge* 48, 3–18.
- Kropač, U. (2021a). Der Religionsunterricht im Spiegel kirchlicher Leittexte. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 57–68). Kohlhammer.
- Kropač, U. (2021b). Religiöse Bildung. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 17–28). Kohlhammer.
- Kropač, U. & Schambeck, M. (Hrsg.). (2022). *Konfessionslosigkeit als Normalfall: Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten*. Herder.
- Kumlehn, M. (2012). Dynamis der Differenz: Differenztheoretische Impulse für religiöse Bildungsprozesse im Zeitalter des Pluralismus. In T. Klie, D. Korsch & U. Wagner-Rau (Hrsg.), *Differenz-Kompetenz: Religiöse Bildung in der Zeit* (S. 45–60). Evangelische Verlagsanstalt.
- Kumlehn, M. (2015). Heterogenität – Grenzbewusstsein – Differenzkompetenz: Der Inklusionsdiskurs in religionspädagogisch-theologischer Perspektive am Beispiel des exemplarischen Umgangs mit Schwerstbehinderung. *ZPT*, 67(3), 237–247. <https://doi.org/10.1515/zpt-2015-0306>
- LeDrew, S. (2013). Discovering Atheism: Heterogeneity in Trajectories to Atheist Identity and Activism. *Sociology of Religion*, 74(4), 431–453. <https://doi.org/10.1093/socrel/srt014>
- Lee, L. (2014). Secular or nonreligious? Investigating and interpreting generic ‘not religious’ categories and populations. *Religion*, 44(3), 466–482. <https://doi.org/10.1080/0048721X.2014.904035>
- Lee, L. (2015). *Recognizing the non-religious: Reimagining the secular*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198736844.001.0001>
- Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (2010). Interkulturelles und interreligiöses Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 462–471). Kösel.
- Lim, C., MacGregor, C. A. & Putnam, R. (2010). Secular and liminal: discovering heterogeneity among religious nones. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 49(4), 596–618. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2010.01533.x>

- Lindmeier, A. (2011). *Modeling and measuring knowledge and competencies of teachers: A threefold domain-specific structure model for mathematics*. Waxmann.
- Link, C. (2001). Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit? – Zur Verfassungskonformität des Hamburger Religionsunterrichts für „alle“. *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht*, 46, 257–285.
- Lorenzen, S. (2020). *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038155-1>
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 357–380.
- Lotz, M., Lipowsky, F. & Faust, G. (2013). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE)*. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17081.
- Luckmann, T. (1967). *The invisible religion: the problem of religion in modern society*. Macmillan.
- Lüdtkke, A. (2020). *Confessional Gap: Konfessionalität und Religionsunterricht denken*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038878-9>
- Lundie, D. & Conroy, J. (2015). ‘Respect Study’ the Treatment of Religious Difference and Otherness: An Ethnographic Investigation in UK Schools. *Journal of Intercultural Studies*, 36(3), 274–290. <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1029886>
- Mäder, M.-T., Pezzoli-Olgiati, D., Höpflinger, A.-K. & Knauß, S. (2018). *Sichtbare Religion: Eine Einführung in die Religionswissenschaft*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110536706>
- Malti, T. (2003). *Das Gefühlsverständnis aggressiver Kinder*. [<https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/1973>; abgerufen: 5.2.2023]
- Martin, D. (1978). *A general theory of secularization*. Harper & Row.
- Martínez, M. (2012). *Einführung in die Erzähltheorie* (9. Aufl.). C.-H.-Beck-Studium. C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406638619>
- Mattes, A. (2022). *Migration und Religion*. Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20.
- Meckel, T. (2011). *Religionsunterricht im Recht: Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657771981>
- Mendl, H. (2008). *Religion erleben: Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht; 20 Praxisfelder*. Kösel.
- Merkt, H. & Losert, M. (2014). Eine empirische Studie zur Struktur interreligiöser Pflegekompetenz und zur Wirksamkeit interreligiöser Unterrichtsmodule an Alten-, Gesundheits- und Krankenpflegeschulen. In H. Merkt, F. Schweitzer & A. Biesinger (Hrsg.), *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege: Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 191–246). Waxmann.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666720062>

- Meyer-Blanck, M. (2017). „Identität“ als Leitbegriff des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen: Die Bedeutung von Glaube und Religion für die Bildung der beruflichen Identität. In R. Boschki, M. Gronover, M. Marose, M. Meyer-Blanck, H. Schnabel-Henke & F. Schweitzer (Hrsg.), *Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen* (S. 83–94). Waxmann.
- Nehring, A. & Wiesgickl, S. (2017). *Postkoloniale Theologien II: Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum*. Kohlhammer.
- Nehring, A. & Wiesgickl, S. (Hrsg.). (2013). *Postkoloniale Theologien: Bibelhermeneutische und kulturwissenschaftliche Beiträge*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-029468-4>
- Nipkow, K. E. (1998a). *Bildung in einer pluralen Welt: Bd. 1. Moralpädagogik im Pluralismus*. Gütersloher Verlagshaus.
- Nipkow, K. E. (1998b). *Bildung in einer pluralen Welt: Bd. 2. Religionspädagogik im Pluralismus*. Gütersloher Verlagshaus.
- Obermann, A. (2005). *Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamitischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen*. Lit.
- Obst, G. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht* (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666616198>
- Osbeck, C., Sporre, K. & Skeie, G. (2017). The RE Classroom as a Safe Public Space – Critical Perspectives on Dialogue, Demands for Respect, and Nuanced Religious Education. In M. Rothgangel, K. von Brömssen & H.-G. Heimbrock (Hrsg.), *Location, space and place in religious education* (S. 49–66). Waxmann.
- Owen, S. (2011). The World Religions paradigm Time for a change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(3), 253–268. <https://doi.org/10.1177/1474022211408038>
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774–798. <https://doi.org/10.25656/01:4488>.
- Petko, D., Waldis, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35, 265–280. <https://doi.org/10.1007/BF02656691>
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pickel, G. (2018). Säkularisierung, Pluralisierung, Individualisierung: Entwicklung der Religiosität in Deutschland und ihre politischen Implikationen. *APuZ* 68(28–29), 22–27.
- Pirner, M. L. (2012). Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In R. Burcher, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch* (S. 107–125). W. Kohlhammer.
- Pohl-Patalong, U. (2018). Die Situation des Religionsunterrichts heute. In K. S. Kürzinger, U. Pohl-Patalong, E. Naurath, G. Langenhorst, B. Schröder, H. Simojoki, G. Büttner, C. Schulz, T. Schlag & S. Eisenhardt (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt*:

- Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 19–27). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666770258.19>
- Pohl-Patalong, U. (2020). Mehrperspektivischer Religionsunterricht: Ein dialogisches Modell aus Schleswig-Holstein. In T. Knauth & W. Weiße (Hrsg.), *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 161–178). Waxmann.
- Pohl-Patalong, U., Boll, St., Lüdtkke, A. & Richter, C. (2017). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033368-0>
- Pohl-Patalong, U. & Lüdtkke, A. (2016). Religiöse Pluralität im konfessionellen Religionsunterricht: Empirische Wahrnehmungen der ReVikoR-Studie in Schleswig-Holstein. *Praktische Theologie* 51(3), 166–177. <https://doi.org/10.14315/prth-2016-0309>
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T. & Lüdtkke, A. E. (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt: Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032215-8>
- Pollack, D. (2016a). *Säkularisierung*. www.wirelex.de (10.10.2022).
- Pollack, D. (2016b). Wiederkehr der Religion oder Rückgang ihrer Bedeutung: Religiöser Wandel in Westdeutschland. *Soziale Passagen*, 8(1), 5–28. <https://doi.org/10.1007/s12592-016-0231-4>
- Poscher, R. (2022). *Gutachtliche Stellungnahme zur Verfassungsmäßigkeit des gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen*. https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/damfiles/default/religionsunterricht_in_niedersachsen/CRU/2022-05-16_GemChristRUFinaleFassg.pdf-b258fa99a510de1629b64ce4625c5c9b.pdf
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0>
- Prokopf, A. (2008). *Religiosität Jugendlicher: Eine qualitative-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen*. Kohlhammer.
- Putnam, L. & Fairhurst, G. (2001). Discourse analysis in organizations. In F. Jablin & L. Putnam (Hrsg.), *The New Handbook of Organizational Communication* (S. 78–136). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412986243.n3>
- Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.). (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Gütersloher.
- Reese-Schnitker, A., Bertram, D. & Fröhle, D. (Hrsg.). (2021). *Gespräche im Religionsunterricht: Einblicke – Einsichten – Potenziale*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025565-4>
- Riegel, U. (2014). *Religionsunterricht planen: Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde* (2. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025565-4>
- Riegel, U. (2017). Videoanalyse. *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*, 1–8.
- Riegel, U. (2018a). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034464-8>

- Riegel, U. (2018b). Video Analysis: Opening the Black Box of Teaching Religious Education. In F. Schweitzer & R. Boschki (Hrsg.), *Glaube, Wertebildung, Interreligiosität: Band 12. Researching religious education: Classroom processes and outcomes* (S. 117–129). Waxmann.
- Riegel, U. (2022). So glauben Jugendliche heute: Das sagen die Studien. *Herder Korrespondenz* 9, 37–39.
- Riegel, U. & Delling, S. (2019). Dealing with worldviews in religious education. *Journal of Beliefs & Values*, 111(8), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1618150>
- Riegel, U. & Leven, E.-M. (2016). How do German RE teachers deal with truth claims in a pluralist classroom setting? *Journal of Religious Education*, 64(2), 75–86. <https://doi.org/10.1007/s40839-017-0034-8>
- Riegel, U. & Macha, K. (Hrsg.). (2013). *Fachdidaktische Forschungen: Bd. 4. Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Waxmann.
- Riegel, U. & Ziebertz, H.-G. (2009). Germany: Teachers of Religious Education – Mediating Disparity. In H.-G. Ziebertz & U. Riegel (Hrsg.), *How teachers in Europe teach religion: An international empirical study in 16 countries* (S. 69–80). Lit-Verl.
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043135-5>
- Roose, H. (2022). *Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts*. Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042481-4>
- Rothgangel, M. (2015). ReligionslehrerInnen im Horizont jüngerer empirischer Studien. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 23, 101–109.
- Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, P. (2017). *Praxis Religionsunterricht: Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-028946-8>
- Saada, N. L. (2017). Schooling, othering, and the cultivation of Muslim students religious and civic identities. *Journal of Religious Education*, 64(3), 179–195. <https://doi.org/10.1007/s40839-017-0042-8>
- Sajak, C. P. (2012). Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht. In B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 223–233). Kohlhammer.
- Sajak, C. P. & Buchmüller, A.-K. (2010). *Kippa, Kelch, Koran: Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen*. Kösel.
- Sajak, C. & Simojoki, H. (2022). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht und religiöses Lernen mit Konfessionslosen – Versuch einer Verhältnisbestimmung. In U. Kropač & M. Schambeck. (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall: Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 95–111). Herder.
- Sandt, F.-O. (1996). *Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft: Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen*. Waxmann.
- Savage, S. (2014). *Making Sense of Generation Y: The World View of 16- to 25- year-olds*. Hymns Ancient & Modern.
- Schambeck, M. (2009). *Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schambeck, M. (2006). *Mystagogisches Lernen: Zu einer Perspektive religiöser Bildung*. Echter.
- Schambeck, M. (2020). Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband: Eine Modellidee in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. In T. Knauth & W. Weiße (Hrsg.), *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 31–50). Waxmann.
- Schambeck, M. (2021). Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie. In U. Kropac & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 221–231). Kohlhammer.
- Schambeck, M. (2022). Konfessionslose Schüler:innen im Religionsunterricht – Überlegungen zu einer Didaktik mit konfessionslosen Schüler:innen und zu organisatorischen Vorschlägen. In U. Kropac & M. Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall: Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 74–94). Herder.
- Schaper, N. (Hrsg.). (2009). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1).
- Schreier, M. (2015). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Artikel Art. 18.
- Schröder, B. (2014). Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 163–187). Neukirchener. <https://doi.org/10.13109/9783666501784.163>
- Schröder, B. & Emmelmann, M. (Hrsg.). (2018). *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation*. Vandenhoeck & Ruprecht Neukirchener Theologie. <https://doi.org/10.13109/9783788733100>
- Schweitzer, F. (2006). „Guter Religionsunterricht“ – aus der Sicht der Fachdidaktik. In C. Bizer (Hrsg.), *Was ist guter Religionsunterricht?* (S. 41–51). Neukirchener.
- Schweitzer, F. (2013). *Das Recht des Kindes auf Religion*. Gütersloher.
- Schweitzer, F. (2017). Bildung – als Leitbegriff des Berufsschulreligionsunterrichts? In R. Boschki, M. Gronover, M. Marose, M. Meyer-Blanck, H. Schnabel-Henke & F. Schweitzer (Hrsg.), *Person – Persönlichkeit – Bildung: Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen* (S. 95–110). Waxmann.
- Schweitzer, F. (2020). *Religion noch besser unterrichten: Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702969>
- Schweitzer, F. (2021a). Elementarisierung. In U. Kropac & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 353–360). Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2021b). Religiöser Pluralismus und Heterogenität: konkurrierende, komplementäre oder inkommensurable Grundbegriffe der Religionspädagogik? In B. Grümme, T. Schlag & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität: Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 29–39). Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2022a). Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Religion subjektorientiert erschließen* (S. 18–32), Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666703287.18>
- Schweitzer, F. (2022b). Christlicher oder evangelischer Religionsunterricht? Zur Wiederkehr der unliebsamen Bekenntnisfrage. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 74(3), 354–372. <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0038>

- Schweitzer, F. & Biesinger, A. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden: Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Gütersloher Verl.-Haus; Herder.
- Schweitzer, F., Biesinger, A., Conrad, J. & Gronover, M. (2006). *Dialogischer Religionsunterricht: Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Herder.
- Schweitzer, F., Bräuer, M. & Boschki, R. (Hrsg.). (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Waxmann.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Boschki, R. & Gronover, M. (2018). Einführung – Zusammenfassung – zentrale Ergebnisse. In Diess., A. Böhner & R. Nowack (Hrsg.), *Jugend-Glaube-Religion: Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht* (S. 10–39). Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866.
- Seidel, T., Prenzel, M. & Kobarg, M. (Hrsg.). (2005). *How to run a video study: Technical report of the IPN Video Study*. Waxmann.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards and Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. In T. Seidel & F. Thiel (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft: 32 (2017). Videobasierte Unterrichtsforschung: Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15739-5_1
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens: Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Suhrkamp.
- Shannon, C. & Weaver, W. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *Bell Systems Technical Journal*, 27(3), 379–423. <https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x>
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sire, J. W. (2004). *Naming the elephant: Worldview as a concept*. InterVarsity Press.
- Sorg, P. (2020). *Religionsunterricht im globalisierten Klassenzimmer: Positionierungen von Lernenden im multireligiösen Kontext beruflicher Schulen*. Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (1966). Fachserie A: Bevölkerung und Kultur. Volks- und Berufszählung vom 6. Juni 1961, Heft 5, Bevölkerung nach der Religionszugehörigkeit. Stuttgart.
- Staudigl, G. (1982). Inhalte des Religionsunterrichts. In F. Weidmann (Hrsg.), *Didaktik des Religionsunterrichts* (2. Aufl., S. 78–117). Auer.
- Stender, A., Brückmann, M. & Neumann, K. (2015). Vom Professionswissen zum kompetenten Handeln im Unterricht: Die Rolle der Unterrichtsplanung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 33(1), S. 121–133. <https://doi.org/10.36950/bzl.33.2015.9585>

- Stettberger, H. & Leimgruber, S. (2010). Was wird gelernt? Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 194–205). Kösel.
- Stosch, K. von, Burrichter, R. & Langenhorst, G. (Hrsg.). (2015). *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657782598>
- Streib, H. & Gennerich, C. (2011). *Jugend und Religion: Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*. Beltz/Juventa.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674044289>
- Ulfat, F. (2020). Wie wollen Musliminnen und Muslime im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden? In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Judentum und Islam unterrichten* (S. 114–128). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702976.114>
- Ulfat, F. (2021a). Religionsunterricht in muslimischer Perspektive. In U. Kropac & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 85–91). Kohlhammer.
- Ulfat, F. (2021b). Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(1), 22–25. <https://doi.org/10.31244/zepp.2021.01.05>
- Unser, A. (2019). *Social inequality and interreligious learning: An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks*. *Empirische Theologie*. Lit.
- van der Kooij, C., Ruyter, D. J. de & Miedema, S. (2013). “Worldview”: the Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. *Religious Education*, 108(2), 210–228. <https://doi.org/10.1080/00344087.2013.767685>
- van der Kooij, C., Ruyter, D. J. de & Miedema, S. (2017). The Merits of Using “Worldview” in Religious Education. *Religious Education*, 112(2), 172–184. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1191410>
- Verburg, W. (2022). Religiöse Bildung in der Schule im Horizont wachsender Konfessionslosigkeit – Schulpolitische und kirchliche Konsequenzen. In U. Kropac & M. Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall: Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 341–354). Herder.
- Vergote, A. (1980). Religion – Gottesbild. Ergebnisse empirischer Forschungen. In T. Rendtorff & W. Dupré (Hrsg.), *Religion als Problem der Aufklärung: Eine Bilanz aus der religionstheoretischen Forschung* (S. 221–245). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vincett, G. & Woodhead, L. (2009). Spirituality. In L. Woodhead, C. H. Partridge & H. Kawanami (Hrsg.), *Religions in the modern world: Traditions and transformations* (S. 319–338). Routledge Taylor & Francis Group.
- von Stosch, K. (2021). *Einführung in die Komparative Theologie*, Brill/Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838557540>
- Wegenast, K. (1972). Bibel. In D. Zilleßen (Hrsg.), *Religionspädagogisches Werkbuch* (1. Aufl., S. 147). Diesterweg.
- Werner, G. (2022). Pas de Deux der Idealtypen subjektorientierten Denkens aus systematisch-theologischer Perspektive. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E.

- Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Religion subjektorientiert erschließen* (S. 65–74), Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666703287.65>
- Willems, J. (2020a). Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Judentum und Islam unterrichten* (S. 149–161). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702976.149>
- Willems, J. (Hrsg.). (2020b). *Pädagogik. Religion in der Schule: Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453551>
- Wippermann, C. (1998). *Religion, Identität und Lebensführung: Typische Konfiguration in der fortgeschrittenen Moderne. Mit einer empirischen Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Leske & Budrich.
- Wippermann, C. & Calmbach, M. (2008). *Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27*. Haus Altenberg; MVG Medienproduktion.
- Wirtz, M. A. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Wißmann, H. (2019). *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*. Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-156655-4>
- Wissner, G. (2018). Untersuchung des repräsentativen t_1 -Samples. In F. Schweitzer, Dies., A. Bohner, R. Nowack, M. Gronover & R. Boschki, *Jugend-Glaube-Religion: Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht* (S. 65–167). Waxmann.
- Witzel, A. (2000). The problem-centered interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22.
- Wolfert, S. & Quenzel, G. (2019). Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 133–161), Beltz.
- Woodhead, L. (2016). The rise of ‘no religion’ in Britain: The emergence of a new cultural majority. *Journal of the British Academy*, 4, 245–261.
- Woppowa, J. (2015). Garant konfessioneller Vielfalt?! Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. *Loccumer Pelikan* 04.2015, 157–161.
- Woppowa, J. (2017). Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 174–192). Herder.
- Woppowa, J. (2018). Denkschriften zum Religionsunterricht, katholisch. *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*, 1–16.
- Woppowa, J. (2021). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In U. Kropac & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 198–204). Kohlhammer.
- Woppowa, J. (2022). Positionierung. Von normativen Verschiebungen und unterrichtlicher Praxis. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21(2), 204–219.
- Woppowa, J. & Caruso, C. (2021). „... damit unsere Welt eine gute Welt werden kann.“ Explorative Befunde einer Befragung von Religionslehrkräften zu ihrem professions-

- bezogenen Selbstverständnis. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(2), 264–279.
- Ziebertz, H.-G., Kalbheim, B., Riegel, U. (2003). *Religiöse Signaturen heute: Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Gütersloher; Herder.
- Ziebertz, H.-G. & Riegel, U. (2008). *Letzte Sicherheiten: Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher*. Kaiser Gütersloher Verl.-Haus; Herder.
- Ziebertz, H.-G., Heil, S. & Prokopf, A. (Hrsg.). (2003). *Abduktive Korrelation: Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*. Lit.
- Zimmer, V., Ceylan, R. & Stein, M. (2017). Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 16, 347–367.
- Zimmermann, M., Riegel, U., Fabricius, S. & Totsche, B. (2021). Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRW durch die Lehrpersonen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(2), 103–121.
- Zimmermann, M., Riegel, U., Totsche, B. & Fabricius, S. (2021). Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel als Anforderung an die Lehrperson im konfessionell-kooperativen Lernsetting aus der Sicht von betroffenen Religionslehrkräften. *Religionspädagogische Beiträge*, 44(1), 47–57. <https://doi.org/10.20377/rpb-93>
- Zuckerman, P. (2012). *Faith no more: Why people reject religion*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199740017.001.0001>
- Zuckerman, P., Galen, L. W. & Pasquale, F. L. (2016). *The nonreligious: Understanding secular people and societies*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199924950.001.0001>

Anhang

In diesem Anhang werden die empirischen Instrumente der vorliegenden Studie dokumentiert. Diese Instrumente beziehen sich zum einen auf die Datenerhebung, zum anderen auf die Datenanalyse. Für die Datenerhebung wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der im Folgenden dokumentiert wird (1.). Das Kameraskript, welches die Organisation der Videografie vor Ort festlegte, wird hier nicht eigens beschreiben, weil es sich an die Konstellation der klassischen IPN-Videostudie angelehnt hat und in diesem Sinn bereits mehrfach beschrieben wurde.

In der Datenanalyse kamen Codebücher in der Analyse der Interviews und Ratingmanuale in der Analyse der Videos zum Einsatz. Sämtliche Manuale der Datenanalyse finden sich unter 2.

1 Interviewleitfaden

A. Informationen und Organisatorisches

Handy in Flugmodus

Projektinformationen:

Unser Forschungsvorhaben trägt den Titel „Umgang mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht“ und gliedert sich in zwei Teile: Es besteht zum einen aus dem Interview mit Ihnen als Lehrperson und zum anderen aus zwei Videoaufnahmen von jeweils zwei unabhängigen Unterrichtsstunden. Bei der Auswertung geht es uns nicht darum, zu schauen, ob das, was Sie im Interview erzählen, auch in der eigenen Unterrichtspraxis eingelöst wird. Wir setzen Interview und Video miteinander in Beziehung, allerdings nicht personenbezogen. Vielmehr suchen wir dabei innerhalb aller Interviews und Videoaufnahmen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, um diese übergreifend miteinander zu vergleichen.

Inhaltlich möchten wir dabei die Rolle von religiöser Heterogenität/Vielfalt für bzw. in Ihrem Unterricht untersuchen. Religiöse Heterogenität/Vielfalt ist ein bedeutsames Thema, da alle SchülerInnen ihre individuelle und somit vielfältige Religiosität in den Unterricht mitbringen. Zusätzlich ist das Thema auch in Hinblick auf unsere Gesellschaft von akuter Relevanz.

Datenschutz:

Verweis auf Einverständniserklärung.

Daten werden für die Dauer des Projektes gespeichert

> *Wenn dann alles klar ist, starte ich das Aufnahmegerät.*

B. Interview

Narrativer Erzähleinstieg:

„Wenn sie einmal auf Ihren RU in den letzten Wochen zurückblicken: Da gab es sicherlich die eine oder andere Situation, in der religiöse Heterogenität/Vielfalt eine Rolle gespielt hat.

Erzählen Sie mir doch bitte von dieser Situation. Was hat sich dort abgespielt?“

Verständnis von religiöser Heterogenität/Vielfalt:

„An welchen Merkmalen machen Sie religiöse Heterogenität fest? Auf welchen Ebenen zeigen sich Unterschiedlichkeiten in Hinblick auf Religion?“

Positionelle Differenzen (Inhalt des Glaubens)

- „Woran“ glauben die SchülerInnen
- Unterschiede in den Glaubensinhalten innerhalb der Religion/Konfession/säkular

Stilistische Differenzen (Art und Weise den Glauben zu leben)

- Wie sprachfähig/wie entschieden sind SchülerInnen im Glauben?
- Kindlicher, dogmatischer, reflektierter Glaube

Kontextuelle Differenzen (soziale Faktoren)

- Inwiefern spielt Geschlecht, Alter, Umfeld/Milieu eine Rolle?

Biographische Differenzen (Lebenserfahrung, Sozialisation)

- Religiöse Sozialisation durch Familie/Gemeinde
- Einfluss der Peer Group

Kognitive Dimension

„Können Sie mir erzählen, welche Kompetenzen Ihre SchülerInnen in der Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt ausbilden sollen?“

„Was ist ihnen wichtig, dass Ihre SchülerInnen im Umgang/in der Auseinandersetzung mit religiöser Heterogenität lernen?“

Eigener Standpunkt (gesprächsfähige Identität).

Haben Sie den Eindruck, dass sich Ihre SchülerInnen eines eigenen (konfess./rel./weltanschaul.) Standpunktes bewusst sind? Woran erkennen Sie das?

Wie äußern Ihre SchülerInnen ihre persönlichen Überzeugungen?

Wie hoch ist die Bereitschaft für den eigenen Standpunkt einzutreten?

Inwiefern schaffen Sie Unterrichtssituationen, die darauf angelegt sind, dass sich Ihre SchülerInnen ihren eigenen Standpunkt vergegenwärtigen/ausbilden (bspw. in Bezug auf ein bestimmtes Thema)?

Perspektivenwechsel:

Inwiefern regen Sie Ihre SchülerInnen dazu an, andere (religiöse/weltanschauliche) Perspektiven bspw. von MitschülerInnen einzunehmen?

Inwiefern regen Sie Perspektivwechsel der SchülerInnen untereinander an?

Inwieweit versetzen sich Ihre SchülerInnen in die religiösen Positionen anderer MitschülerInnen hinein?

Welche Methoden/Sozialformen nutzen Sie dafür?

Dialogfähigkeit:

Inwiefern ermöglichen Sie Ihren SchülerInnen, mit anderen religiösen Positionen bzw. anderen Weltanschauungen in Dialog zu treten?

Inwiefern kommt es zu einem Austausch der religiösen Vorstellungen unter den SchülerInnen? Wie sieht dieser Austausch aus? Können Sie ein Beispiel erzählen?

Affektive Dimension

„Gerade im Religionsunterricht kann die Beziehungsebene ein wichtiger Faktor sein.

Inwiefern hat die religiöse Vielfalt Ihrer SchülerInnen ihrer Meinung nach einen Einfluss auf die verschiedenen Beziehungsgefüge/auf das Miteinander in der Lerngruppe?“

„Inwiefern halten Sie die verschiedenen Beziehungsebenen für einen heterogenitätssensiblen Unterricht für wichtig?“

Beziehung zu sich selbst:

Trauen sich ihre SchülerInnen von ihrem Glauben zu erzählen? Woran liegt das (in diesem speziellen Fall)?

Herrscht in Ihrem Unterricht angesichts religiöser Heterogenität eine Atmosphäre, in denen es SchülerInnen möglich ist, ihre eigenen religiösen Überzeugungen zu äußern?

Welche Lernformen bieten Sie an (Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion) damit Ihre SchülerInnen angesichts religiöser Heterogenität ihre Beziehung zu sich selbst stärken und reflektieren können?

Beziehung zu den anderen:

Spielen die religiösen Unterschiedlichkeiten oder Zugehörigkeiten in Ihrer Lerngruppe eine Rolle in Bezug auf die Beziehungen innerhalb der Klasse?

Herrscht in ihrem Unterricht eine Atmosphäre, in der sich Ihre SchülerInnen auf einen wirklichen Austausch untereinander einlassen? Welche Rolle spielen Sie bei diesem Austausch? (safe space)

Inwiefern schaffen Sie in Ihrem Religionsunterricht einen Rahmen, der Ihre SchülerInnen für eine Beziehung zu anderen Menschen anderen Glaubens sensibilisiert?

Beziehung zu Gott:

Wie äußern sich die SchülerInnen zu ihrer Gottesbeziehung? (authentisch vs. das, was die Lehrkraft vermeintlich hören will)

Sprechen Ihre SchülerInnen von sich aus ihre eigene Gottesbeziehung an?

Angesichts religiöser Heterogenität/Vielfalt: Welche Situationen schaffen Sie in Ihrem Unterricht, in denen Ihre SchülerInnen der Frage ihrer eigenen persönlichen Beziehung zu Gott nachgehen können?

Berücksichtigung von religiöser Heterogenität in Planung

„Jetzt haben Sie viel aus der Unterrichtspraxis erzählt. Können Sie mir davon erzählen, wie Sie den Aspekt der religiösen Heterogenität/die religiösen Unterschiedlichkeiten Ihrer SchülerInnen in Ihren Planungen für Ihren RU berücksichtigen?“

Wie sieht ihr Planungsprozess einer Unterrichtsstunde in Hinblick auf religiöse Heterogenität aus? Haben Sie bestimmte Vorgehensweisen?

Spielt die religiöse Heterogenität bei der Planung überhaupt eine Rolle?

Welches Konzept zur Gestaltung Ihres Unterrichts ist Ihnen wichtig, wenn Sie religiöse Vielfalt bei der Planung Ihres RU berücksichtigen? (Haben Sie ein bestimmtes Ziel, wie Sie allg. mit religiöser Heterogenität im RU verfahren wollen?)

Welche Methoden planen Sie ein, um mit den religiösen Unterschiedlichkeiten der SchülerInnen umzugehen?

Weitere Erzählimpulse

„Wie sieht – oder sah – möglicherweise eine erfolgreiche Unterrichtsstunde für Sie aus, in der religiöse Heterogenität eine Rolle gespielt hat? Erzählen Sie bitte davon (ggf. auch ein Gedankenexperiment).“

„Erzählen Sie mir doch bitte von einer Situation in Ihrem Unterricht, in der Ihre SchülerInnen in einen Austausch über ihre religiösen Vorstellungen gekommen sind.“

„Warum ist Ihnen der Umgang mit religiöser Vielfalt/Heterogenität wichtig?“

„Es ist zu erwarten, dass selbst in einer auf dem Papier konfessionell homogenen Lerngruppe unterschiedliche (religiöse/weltanschauliche) Überzeugungen oder Standpunkte vorherrschen.“

Erzählen Sie mir bitte an Beispielen, wie diese Heterogenität in Ihrem RU aufgreifen?“

Intervenierende Faktoren

Können Sie davon erzählen, ob und wie Sie religiöse Vielfalt/Heterogenität als Thema in den Unterricht einspielen?

Welche Themen behandeln Sie, bei denen religiöser Heterogenität/Vielfalt eine besondere Bedeutung zukommt?

Welche Vorgaben zum Umgang mit religiöser Heterogenität/Vielfalt aus Bildungsstandards, schulinternen Curricula o. Ä. sind Ihnen bekannt? Inwiefern beeinflussen sie diese in Ihrer Unterrichtsplanung?

Inwiefern spielen weitere Heterogenitätsfaktoren (z. B. Sprachfähigkeit, Geschlecht, Behinderung) der SchülerInnen bei Ihrem Umgang mit religiöser Heterogenität eine Rolle?

Welche Rolle spielt Ihr Selbstverständnis als katholische Lehrkraft bei der Beschäftigung mit religiöser Heterogenität/Vielfalt?

Inwiefern beeinflusst die religiöse Zusammensetzung Ihrer Klasse Ihr eigenes Rollenverständnis im katholischen Religionsunterricht?

Strukturelle Dimension

„Welche Qualitätsmerkmale von Unterricht sind für Sie von zentraler Bedeutung, angesichts einer religiös vielfältigen Lerngruppe?“

Inhaltliche Klarheit:

Wie stellen Sie die inhaltliche Klarheit Ihrer Unterrichtsstunden angesichts religiöser Vielfalt sicher? (Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)

Kognitive Aktivierung:

Wie gelingt Ihnen die kognitive Aktivierung Ihrer SchülerInnen angesichts ihrer religiös vielfältigen Unterschiedlichkeiten?

Wie gehen Sie vor, dass sich möglichst alle Ihre SchülerInnen angesichts religiöser Heterogenität auf Ihren RU einlassen bzw. sich davon angesprochen fühlen?

Hoher Anteil echter Lernzeit:

In der didaktischen Forschung heißt es oft, dass es eine Bedingung für erfolgreiche Lernprozesse ist, dass SchülerInnen auf ein hohes Maß an echter Lernzeit kommen.

Wie gewährleisten Sie in Ihrem Unterricht einen hohen Anteil an echter Lernzeit Ihrer SchülerInnen angesichts religiöser Heterogenität?

Wie sieht es mit dem (hohen) Anteil an echter Lernzeit in einem Religionsunterricht aus, die möglicherweise von der religiösen Vielfalt seiner SchülerInnen beeinflusst wird?

Wie gehen Sie im Hinblick darauf mit Störungen in Ihrem Religionsunterricht um, die möglicherweise auch durch religiöse Heterogenität entstehen können?

C. Schluss

„Ausgehend von dem, was Sie nun die letzte Stunde erzählt haben: Welche Bedeutung schreiben Sie religiöser Heterogenität für den Religionsunterricht zu?“

Kurzfragen am Ende:

Alter

Geschlecht

Seit wann als Religionslehrer:in tätig?

Studiengang mit Abschluss

Schulart

SchülerInnen, genannt im Interview, aus Klassen XY

„Wir bedanken uns für das Interview und freuen uns schon auf die Religionsstunden, in denen wir Sie besuchen dürfen.“

2 Ratingmanuale

2.1 Codebücher der Interviewanalyse

Das Codebuch zur Variablen „religiöse Vielfalt“

<i>Code</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Indikator</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
<i>Positionelles Element</i>	Bei diesem Merkmal geht es um den Inhaltsaspekt von Religion. Positionelle Elemente zeigen sich in Annahmen, Glaubenssätzen, Einstellungen und Überzeugungen. Im Sinne dieses Merkmals beziehen sie sich auf die etablierten religiösen Traditionen (z. B. Christentum, Islam, etc.) und auf religionsanaloge säkulare Sinnmuster (z. B. Humanismus, Ökosophie, etc.). Ein positionelles Element im Sinne dieses Merkmals liegt vor, wenn im Interviewsegment Positionen in Bezug auf den Inhaltsaspekt religiöser oder religionsanaloger Sinnmuster genannt werden. Auch wenn bewusst keine Position eingenommen wird, handelt es sich um ein positionelles Element.	<ul style="list-style-type: none"> - Religions-/Konfessionszugehörigkeit (z. B. Christen, Muslime, katholisch, evangelisch, etc.) - Positionierung zur eigenen/zu einer fremden Religion/Konfession (z. B. Begeisterung, Erwartungen, Probleme, etc.) - Theologische Positionen (z. B. Theismus, Atheismus, Agnostizismus, etc.) - Religionsanaloge säkulare Positionen (z. B. Humanismus, Ökosophie, etc.) - Positionierung zu Heiligen Schriften der eigenen/einer fremden Religion - Positionen zu religiös-ethischen Fragen (z. B. Organspende, Abtreibung, Sterbehilfe, etc.) - Bewusste Nicht-Positionierung oder Unsictherheit 	„Das ist bei den Muslimen auch immer sehr wichtig, dass, also bei den bekennenden Muslimen, dass man sie nicht mit Islamisten verwechselt, zumindest eben denjenigen, mit denen ich gesprochen habe, von denen wurde das immer abgelehnt, Religion und Gewalt und so.“ (TUE_001_S22)

<i>Code</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Indikator</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
<i>Stilistisches Element</i>	Bei diesem Merkmal geht es um die Art und Weise bzw. Ausdrucksform, wie individuelle oder kollektive Religiosität oder Spiritualität gelebt und ausgeübt wird. Stilistische Elemente können sich also auch in einer Gruppe zeigen, die in positioneller Hinsicht homogen ist (z. B. die verschiedenen Formen Katholizismus zu praktizieren). Ein stilistisches Element im Sinne dieses Merkmals liegt vor, wenn im Interviewsegment religiöse oder spirituelle Ausdrucksformen (z. B. Beten, etc.) genannt werden.	<ul style="list-style-type: none"> - Religiöse oder spirituelle Vollzüge (z. B. Riten, Gebet, Gottesdienst, Fasten, Zuckerfest, etc.) - Verständnis bzw. Umgang mit Heiligen Schriften - Modus des Glaubens (konservativ, liberal, orthodox, reflexiv, Zweifel, Vertrauen, etc.) - Religiöses/spirituelles Erleben in Musik, Literatur, Kunst, Natur, Persönlichkeiten, etc. - Positionierung zu stilistischen Elementen der eigenen/einer fremden Religion/Konfession (z. B. Begeisterung, Erwartungen, Probleme, etc.) - Religiös motiviertes Engagement 	„Und dann ist sie irgendwo in so eine, weiß ich nicht, was das ist, ich sag jetzt mal aus meinem Backgrund heraus, „Jesus-People-Bewegung“ irgendwie gekommen, also so eine spirituelle Geschichte, die Jugendliche offensichtlich sehr stark anspricht mit so Bibelcamps und ich weiß nicht, was alles. Und die fährt jetzt da total drauf ab und spricht auch sehr frei darüber.“ (TUE_001_S9)

Code	Beschreibung	Indikator	Ankerbeispiel
Biographisches Element	<p>Bei diesem Merkmal geht es um die Art und Weise, wie ein Individuum seine eigene Vergangenheit religionsbezogen verarbeitet und zu einem religionsbezogenen Lebensgefühl verdichtet. Im Sinne dieses Merkmals müssen diese Erfahrungen nicht notwendig etwas mit Religion zu tun haben, sie müssen aber vom Individuum auf Religion bezogen werden (z.B. Luthers Gewitterlebnis als Auslöser für Bekehrung). Biographische Elemente sind somit immer nur individuell gültig bzw. schlüssig.</p> <p>Ein biographisches Element im Sinne dieses Merkmals liegt vor, wenn im Interviewsegment eine biographische Referenz genannt wird, die zu einer Verdichtung des religionsbezogenen Lebensgefühls geführt hat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kontingenzerfahrungen (z. B. Trennung der Eltern, Tod eines Angehörigen, Geburt des eigenen Kindes, Krankheit, Erfahrung von Gewalt, etc.) - Erziehung - Religionsunterricht, Katechese - Begegnung mit Religionsvertretern - Rezeption religiöser Schriften - Religiöse Feiern - Jugendfreizeit, Vereinsleben, Reisen, Besuch religiöser Orte - Beziehungen - Wendepunkte (Heirat, Geburt, Tod, etc.) - Flucht-, Migrationserfahrung - Erfahrungen von Liebe, Glück, Solidarität, etc. - Sexualität - Bewusste Entscheidungen im Leben - Ausbildung, Beruf, Praktika 	<p>„Und zwar ist es ein junger Mann, der sozusagen sich als Muslim und Homosexueller geoutet hat und sich auch der Problematik bewusst war. Der hat auch freimütig darüber erzählt, was es für Schwierigkeiten gab. Die Unterstützung seiner Eltern als Muslime, die ihm mit einer sehr offenen Haltung gegenüber getreten sind und ihm in seiner Problematik auch unterstützt haben. Sonst könnte der auch nicht mit so einem Outing gleich in der ersten oder zweiten oder dritten Unterrichtswoche sozusagen in die Klasse kommen.“ (TUE_001_S5)</p>

<i>Code</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Indikator</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
<i>Kontextuelles Element</i>	Bei diesem Merkmal geht es um kulturelle oder entwicklungspsychologische Prägnanzen individueller Religiosität, die durch das soziokulturelle Umfeld, das Geschlecht oder Geburtskohorte bedingt sind (z. B. religiöse Milieus der Sinus-Studien, geschlechtsspezifische Unterschiede in der Religiosität oder entwicklungspsychologische Stufenausprägungen). Kontextuelle Elemente sind somit immer über-individuell plausibel, können sich aber exemplarisch an einer konkreten Person zeigen oder an ihr veranschaulicht werden.	<ul style="list-style-type: none"> – Milieu – Geschlecht – Migrationshintergrund (z. B. Mentalität, Offenheit oder Verslossenheit gegenüber bestimmten religiösen/ethischen Themen, Zusammenghörigkeitsgefühl, etc.) – Alter (z. B. Geburtskohorte, Pubertät, religiöse Entwicklung, etc.) – Zeitgeist (Trends, Interessen, Sprachwilligkeit, Erreichbarkeit, Haltung gegenüber Religion,-etc.) – Kultur (z. B. Geschlechterverhältnis, Rollenbilder, etc.) – Medien – Schularzt (religiöses Vorwissen, Themenwahl der LP, etc.) – Regionale Prägung 	„Und dann bin ich damals miteingestiegen, der Glaube Jesu eint uns, der Glaube an Jesus trennt uns. Und das hat, jetzt bin ich seit zehn Jahren, ich altes Schaf, vor zehn Jahren geklappt. Denen war schon klar, dass Jesus Jude war. Und ich habe das vor zwei Jahren, bin ich auch eingestiegen mit der Glaube Jesu eint uns, der Glaube an Jesus trennt uns. Und dann haben sie mich angeguckt wie die Autos. Da hatte ich sie scheinbar nicht berücksichtigt, die religiöse Vielfalt, weil sie nicht wussten, dass Jesus Jude ist“ (SIE_010_S39)

Ein kontextuelles Element im Sinne dieses Merkmals liegt vor, wenn im Interviewsegment explizit eine Prägung individueller Religiosität durch einen kontextuellen Faktor (z. B. Milieu) genannt wird.

Das Codebuch zur Variablen „kognitive Dimension“

Vorbemerkung: Es gilt folgendes Verständnis der drei Perspektiven:

- Es wird der Begriff des Perspektivenwechsel verwendet, weil dieser gut in der religionspädagogischen Diskussion eingeführt ist. Er wird aber entlang der Kompetenzniveaus identifizieren, differenzieren, übernehmen und koordinieren (evtl. wäre verschränken ein fünftes Niveau!) verstanden, d. h. ein Perspektivwechsel liegt nicht erst dann vor, wenn eine andere Perspektive übernommen wird, sondern bereits dann, wenn ein Perspektivenwechsel angebahnt wird.
- Perspektivenwechsel ist das grundlegende Konzept, insofern ein jegliches Thema (mindestens) eine Perspektive zur Verfügung stellt. In diesem Sinn handelt es sich beim Fall, dass sich Schüler:innen mit einer Thematik beschäftigen, bereits um einen Perspektivenwechsel, denn sie lassen sich auf die verhandelte Perspektive ein.
- Standpunktfähigkeit liegt dann vor, wenn eine eigene Position bzw. Perspektive anzutreffen ist. Auch hier kann man im Sinn von Kompetenzniveaus unterscheiden zwischen ausbilden, zur Kenntnis geben und argumentativ vertreten. Standpunktfähigkeit ist demnach eine Untermenge von Perspektivenwechsel und bedarf der Identifikation mit einer Perspektive.
- Bei Perspektivenwechsel und Standpunktfähigkeit wird die Unterkategorie „Kompetenz“ berücksichtigt. Die entsprechenden Label sind im Manual vermerkt. Es gilt zu beachten, dass im Fall der Standpunktfähigkeit noch nicht klar ist, ob es sich hierbei um Kompetenzniveau handelt! Das muss die Analyse der Daten erst erweisen.
- Dialogfähigkeit wird induktiv kodiert, weil theoretisch nicht bestimmt werden kann, was dieses Konzept jenseits von Perspektivenwechsel und Standpunktfähigkeit im Detail ausmacht. Wichtig! In allen Ratingperspektiven ist zu beachten, dass es auch Gegenbeispiele bzw. negative Indikatoren gibt. Diese sind für das Verständnis der Perspektiven wichtig! Beispiel: aggressives Anreden eines Gegenübers ist ein negativer Indikator für Dialogfähigkeit, denn wo man sich aggressiv begegnet, scheint keine Dialogfähigkeit vorhanden zu sein. Um aber gut zu verstehen, welches Verständnis von Dialogfähigkeit bei den Lehrpersonen anzutreffen ist, müssen wir auch erkennen, wann sie von Streit, etc. sprechen.

<i>Code</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Indikator</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
<i>Standpunkt-fähigkeit</i> Kompetenz SPF0: negativ SPF1: ausbil- den SPF2: zur Kenntnis geben SPF3: argu- mentieren können	Dieses Merkmal beschreibt die Fähigkeit, eine eigene Position bzw. Perspektive in religiösen, weltanschaulichen und ethischen Fragen auszubilden (SPF1), anderen gegenüber zur Kenntnis zu geben (SPF2) und argumentativ vertreten zu können (SPF3). Standpunktfähigkeit liegt vor, wenn sich die interviewte Person explizit über „Standpunktfähigkeit“ oder ein inhaltlich äquivalentes Konzept äußert oder Unterrichtspraxis oder Unterrichtsplanung im Sinne der obigen Definition beschrieben wird, ohne den Begriff der Standpunktfähigkeit oder einen äquivalenten Begriff explizit zu verwenden. Standpunktfähigkeit wird auch dann codiert, wenn sich die interviewte Person über das Fehlen von Standpunktfähigkeit äußert oder Unterrichtspraxis beschrieben wird, in der das Fehlen von Standpunktfähigkeit deutlich wird (SPF0).	– Substantive, die auf einen Standpunkt hinweisen (z.B. Position, Meinung, Urteil, Einstellung, Überzeugung, Ansicht, Glaube, Behauptung, Argument etc.) – Verben, die auf einen Standpunkt hinweisen (z.B. darstellen, begründen, argumentieren, behaupten, etc.) – Adjektive, die auf einen Standpunkt hinweisen (z.B. gefestigt, stark, sicher, überzeugt, desinteressiert, etc.) – Vermutung, Annahme, Ahnung der LP bezüglich des Standpunktes der SuS (v.a. bezogen auf SPF 1) – LP sagt, dass SuS sich zu religiösen Praktiken und Ausdrucksformen bekennen, über Formen des gelebten Glaubens berichten etc. Negativindikatoren: LP sagt, dass SuS – auf Nachfrage keine Auskunft über ihre religiösen, weltanschaulichen oder ethischen Vorstellungen geben können. – keine (Glaubens-)Überzeugung, Einstellung oder Position haben – sich zu einem religiösen, weltanschaulichen oder ethischen Thema noch keinen Standpunkt/Meinung/etc. gebildet haben. – sich nicht trauen, ihre Meinung zu äußern.	„Also ich kann mich an einen Fall erinnern, da ging es um Moraltheologie und das ging so Richtung, ich glaube, es ging am Ende um Euthanasie, also um Selbsttötung, glaube ich, so die Richtung. Da hat sich dann ein Schüler [...] sehr stark auch für die katholische Position stark gemacht. Wir hatten einen Muslimen in der Lerngruppe, der war auch für diese Position“ (SIE_001_S53)

Code	Beschreibung	Indikator	Ankerbeispiel
<p><i>Perspektivenwechsel</i> Kompetenz PW0: negativ PW1: identifizieren PW2: differenzieren PW3: einnehmen PW4: koordinieren</p>	<p>Dieses Merkmal beschreibt die Fähigkeit, eine andere Perspektive als solche identifizieren (PW1), sie inhaltlich differenzieren (PW2), einnehmen (PW3) und ggf. mit anderen Perspektiven koordinieren (PW4) zu können. Bei einer Perspektive handelt es sich um Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen einer Person, aber auch um derartige Positionen, Stile, Ausdrucksformen oder Normen einer Gemeinschaft. Ein Perspektivenwechsel liegt vor, wenn sich die interviewte Person explizit über „Perspektivenwechsel“ oder ein äquivalentes Konzept äußert oder Unterrichtspraxis oder Unterrichtsplanung im Sinne der obigen Definition beschrieben wird, ohne den Begriff des Perspektivenwechsels oder einen äquivalenten Begriff explizit zu verwenden. Perspektivenwechsel wird auch dann codiert, wenn sich die interviewte Person über das Ausbleiben bzw. Scheitern von Perspektivenwechsel äußert oder Unterrichtspraxis beschrieben wird, in der das Ausbleiben bzw. Scheitern von Perspektivenwechsel deutlich wird (PW0).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thematisch geht es um Religionen, religiöse oder ethische Theorien und Denkformen - Thematisch geht es um unterschiedliche Interpretationen z.B. Heiliger Schriften - Textarbeit (z.B. Bibel, Zeitungsartikel, Karikaturen, Quellentexte, lehramtliche Texte, etc.) - Thematisch geht es um ethische Streitfragen - Vergleich von Religionen, Konfessionen, Religionsgemeinschaften, Glaubensinhalten, etc. - LP sagt, dass SuS eine Position, Einstellung, Meinung oder ein Gefühl erkennen (PW1), Gedanken, Absichten, Einstellungen oder Gefühle anderer (auch im Unterrichtsmaterial) verstehen (PW2), Beziehungen zwischen Perspektiven (z.B. Gegenposition, Gemeinsamkeiten, Unterschiede, etc.) erkennen (PW2), Gedankenexperimente anstellen (PW3) <p>Negativindikatoren: LP sagt, dass SuS</p> <ul style="list-style-type: none"> - nicht erkennen, dass eine andere Perspektive vorliegt - eine andere Perspektive inhaltlich nicht verstehen. - bildnerische, textliche oder sprachliche Zeugnisse der Vergangenheit oder Gegenwart nicht deuten können. - religiöse, biblische, kirchliche Sprache nicht deuten / nicht verwenden können. 	<p>„Naja, in den, in allen anderen Klassen außer im Gymnasium haben wir gemischt-konfessionelle, gemischt-religiöse Klassen. Da habe ich das sowieso immer. Und je nach Thema werde ich, nutze ich das ganz gezielt. Und es gibt Themen, da spielt das einfach kaum eine spürbare Rolle. Also es gibt schon Themen, in denen ich das ganz bewusst abfrage: „Wie sehen denn das Muslime?“, „Wie sehen das Christen?“, „Wie sehen das denn dezidiert nichtgläubige Menschen?““ (TUE_006_S37)</p>

Code	Beschreibung	Indikator	Ankerbeispiel
<i>Dialogfähigkeit</i>	Dieses Merkmal beschreibt die Fähigkeit, ein wechselseitiges Kommunikationsgeschehen über religiöse, weltanschauliche oder ethische Themen initiieren, mitbestimmen, aufrechterhalten oder beenden zu können.	<ul style="list-style-type: none"> - Substantive, die auf Kommunikationsprozesse hinweisen (z.B. Dialog, Diskussion, Diskurs, Streit, Gesprächsregeln, Konsens, Dissens, Debatte, Austausch, Gespräch, Argument, etc.) - Verben, die auf Kommunikationsprozesse hinweisen (z. B. diskutieren, debattieren, austauschen, sprechen, argumentieren, etc.) - Adjektive, die auf Dialogfähigkeit hinweisen (z. B. dialogfähig, kritikfähig, argumentativ, etc.) - LP sagt, dass SuS auf (Rück-)Fragen reagieren, Kritik äußern oder annehmen, argumentieren, direkte und indirekte Zitate verwenden. Negativindikatoren: LP sagt, dass SuS <ul style="list-style-type: none"> - kein Interesse an einem Austausch, Gespräch oder Diskurs haben, - sich nicht trauen, etwas zu sagen, - keine Gegenargumente zulassen. die sprachliche oder argumentative Unterstützung der LP nicht annehmen. <ul style="list-style-type: none"> - das Gespräch über ihre Religion, Glaubensansichten, Konfessionszugehörigkeit scheuen. - verbale Gewalt ausüben. 	„Sie haben das diskutiert, also sie war ja in der Klasse sehr anerkannt, also, dass sie da jetzt keine Orchiideenhaltung hatte oder so, aber die anderen haben das schon auch besprochen mit ihr und haben ihre Sichtweise dargelegt. Das war aber auch ein sehr offener Kurs tatsächlich. Meistens in der Klasse Dreizehn, weil man sie solange hat und oft habe ich sie ja schon vier, fünf Jahre am Stück mitunter. Dann hat man so eine Atmosphäre, in der man sich so etwas auch einmal an den Kopf knallen kann. Und das funktioniert eigentlich gut.“ (SIE_010_19)

Das Codebuch zur Variablen „affektive Dimension“

Dieses Manual erfasst den Beziehungsaspekt religiösen Lehrens und Lernens. Unter einer Beziehung werden dabei ein wechselseitiges Verhältnis oder ein innerer Zusammenhang zwischen zwei personal gedachten Entitäten verstanden. In analytischer Perspektive bedarf eine Beziehung somit (mindestens) zweier Größen, die in der Lage sind, eine Verbindung miteinander einzugehen. Diese Verbindung kann kognitiv, emotional oder praktisch eingegangen werden. Sobald diese Verbindung aktiviert wird, setzen sich die beteiligten Größen zueinander ins Verhältnis.

Im vorliegenden Manual wird der Beziehungsaspekt auf religiöses Lehren und Lernen im Religionsunterricht angewendet, d. h. er ereignet sich in einem institutionell und personal relativ fest umrissenen Ereignisraum. Im Fokus der Analyse stehen dabei die Schüler:innen, d. h. religiöses Lehren und Lernen – und damit auch der Beziehungsaspekt derselben – werden hinsichtlich der Subjekte religiöser Bildung im Religionsunterricht fokussiert. Es geht im vorliegenden Codiermanual somit um die Beziehung ...

... der Schüler:innen zu sich selbst

... der Schüler:innen zu den anderen am Lernprozess Beteiligten, d. h. den Mitschüler:innen und den Lehrpersonen

... der Schüler:innen zu Gott.

Das Codiermanual bezieht sich auf Interviews mit Lehrpersonen, sodass die Beziehungsqualität religiösen Lehrens und Lernens stets nur mittelbar vorliegt. Sie lässt sich entweder a) in den Erzählungen der Lehrpersonen über Lehr- und Lernprozesse entdecken oder b) in Aussagen der Lehrpersonen über den Beziehungsaspekt dieses Lehrens und Lernens. Gleichzeitig lassen sich (mindestens) drei Bezugspunkte unterscheiden, innerhalb derer der Beziehungsaspekt in den Interviews angesprochen wird, nämlich im ...

... Bezug zu konkreten Erfahrungen im Unterrichtsgeschehen

... Bezug zu (religionspädagogischer) Theorie

... Bezug zu Zielen religiösen Lehrens und Lernens.

Diese drei Bezugspunkte werden als Dimensionen im Codiermanual festgeschrieben.

Code	Beschreibung	Indikator	Ankerbeispiel
Beziehung zu sich selbst	Dieser Beziehungsfaktor umfasst die Art und Weise wie Schülerinnen und Schüler ihre Beziehung zu sich selbst wahrnehmen, beschreiben oder modifizieren. Bei einer Beziehung zu sich selbst setzen sich die Schülerinnen und Schüler somit zu sich selbst ins Verhältnis. Ein solches Verhältnis drückt sich aus in Prozessen der Identitätsbildung sowie der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie. Der Beziehungsfaktor Beziehung zu sich selbst liegt vor, wenn sich die interviewte Person explizit zur Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst oder einem inhaltlich äquivalenten Konzept äußert (Aussageebene) oder Unterrichtspraxis oder Unterrichtsplanung im Sinne der obigen Definition beschrieben wird (Erzählebene).	<p>Erzählebene</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thematisierung von Selbstkonzept und Lebenszielen (Wo stehe ich? Wer bin ich? Was ist meine Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft?) - Bearbeitung von Lebens-, Sinn- und Existenzfragen (Woher komme ich? Wohin gehe ich, Warum gibt es mich? Was soll ich hier?) - Beschäftigung mit sexueller Orientierung - Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und Glaubensbiographie - SuS hinterfragen sich selbst, üben Selbstkritik <p>Aussageebene: LP sagt, dass SuS ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - ein Selbstvertrauen oder Selbstbewusstsein besitzen - sich in einer Umbruchphase, Entwicklungs- etappe oder Veränderungssituation befinden - über ihr (früheres) Selbst reflektieren - von ihren (früheren) Gottesvorstellungen erzählen - ihre eigene Lebensweise hinterfragen - ihr eigenes Handeln beurteilen 	<p>„Und ich glaube... Ich habe so das Gefühl, wenn ich die folgenden Wochen so angucke, er denkt immer noch so ein bisschen drüber nach, wie er es für sich fassen kann. Aber ich glaube, er ist dann selber drüber gestolpert, dass dieses Bild vom alten Mann mit Bart auch eher ein sehr kindliches Bild ist. Und er muss jetzt erst seine Entwicklungsschritte gehen, um von dem Bild auch wieder wegzukommen. Vielleicht behält er es auch. Das weiß ich nicht.“ (TUE_006_S07)</p>

Code	Beschreibung	Indikator	Ankerbeispiel
<p>Beziehung zu den anderen</p>	<p>Dieser Beziehungsfaktor umfasst das Verhältnis von Schülerinnen und Schülern zu deren Mitschülerinnen und Mitschülern sowie zur Lehrperson. In dieser Dimension setzen sich die Schülerinnen und Schüler somit ins Verhältnis zu den Personen in ihrer Lerngruppe. Eine Beziehung zu anderen kennzeichnet sich wesentlich durch Umgangsformen untereinander, dem Reagieren auf und Umgang mit Gefühlen oder dem gemeinsamen Reflektieren über Beziehungen.</p>	<p>Erzählebene</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung und Beurteilung des Klassen- und Sozialklimas - Organisation von safe spaces - Beschreibung der Rang- und Gruppendynamiken in der Lerngruppe - Zwischenmenschliche Effekte zu Schülerinnen und Schülern eines anderen Bekenntnisses <p>Aussageebene: LP sagt, dass SuS ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sorgen und Probleme ihrer Mitschülerinnen und Mitschülern wahrnehmen - mit der Klassengemeinschaft über ihre religiösen Gedanken und Gefühle sprechen - Bestätigung durch andere suchen - hilfsbereit, teamfähig und solidarisch sind - Empathie gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zeigen <p>Negativindikatoren: LP sagt, dass SuS</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich weigern am Klassengeschehen teilzunehmen - eine ablehnende, indifferente, distanzierende oder bewusst provozierende Haltung einnehmen. - gemobbt, diskreditiert oder verleumdet werden - Vorurteile gegenüber anderen Personengruppen haben - Gegenüber der Klasse scheu und zurückhaltend sind 	<p>„Muss man. Also die persönliche Ebene muss ja auf mehreren Ebenen stimmen. Einmal in Richtung Lehrer, dass man sich auch traut, dem Lehrer etwas zu sagen, was vielleicht der Meinung des Lehrers nicht entspricht oder vielleicht auch vielleicht Provokantes wie auch immer. Aber man muss ja auch bei den anderen sich trauen, das ist eigentlich fast noch wichtiger, eine vielleicht abweichende Haltung deutlich zu machen. Und das ist gar nicht so leicht, also finde ich, also das als Lehrer anzubahnen.“ (SIE_010_S24)</p>

Code	Beschreibung	Indikator	Ankerbeispiel
<p>Beziehung zu Gott / eine transzendente Wirklichkeit</p>	<p>Dieser Beziehungsfaktor umfasst die Arten, wie sich Schülerinnen und Schüler zu Gott ins Verhältnis setzen. Eine Beziehung zu Gott wird in der Rede über Gott sowie in religiösen Vollzügen (Feiern, Nächstenliebe, Gebet, etc.) ersichtlich. Der Beziehungsfaktor Beziehung zu Gott liegt vor, wenn sich die interviewte Person explizit zur Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu Gott oder einem inhaltlich äquivalenten Konzept äußert (Aussageebene) oder Unterrichtspraxis oder Unterrichtsplanung im Sinne der obigen Charakterisierung beschrieben wird (Erzählebene).</p>	<p>Erzählebene</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thematisieren der Bedeutung Gottes oder einer transzendenten Wirklichkeit für das eigene Leben bzw. das Leben im Allgemeinen (z. B. „Gott gibt mir Kraft“, „Gott ist für mich wie ein guter Freund“ etc.) - Äußerung von Gefühlen im Zusammenhang mit Gott/einer transzendenten Wirklichkeit (z. B. „Jeder Mensch ist von Gott geliebt“, „Da war ich wütend auf Gott“, etc.) - Ausdruck der Sehnsucht nach Gott/einer transzendenten Wirklichkeit (z. B. „Ich würde gern an Gott glauben“, „Bedürfnis nach einem ‚Mehr‘“, „Sinnhaftigkeit auch nach dem Tod, etc.) - Religiöse Feiern, religiöse Praktiken als Ausdruck der Gottesbeziehung (Gebet, Fasten, Gottesdienst, Rituale, Gebote, etc.) <p>Aussageebene: LP sagt, dass SuS ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - in ihren Handlungen einen religiösen Sinn verleihen - ihr Verhältnis zu Gottvater, Jesus Christus, Heiligem Geist oder einer transzendenten Wirklichkeit beschreiben - ihren Weg der Gottesbeziehung suchen - über ihre Beziehung zu Gott reflektieren <p>Negativindikatoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Äußerungen der Gottesklage - LP sagt, dass SuS keine Beziehung zu Gott haben, eine Nicht-Gottesbeziehung bemängeln oder beklagen. 	<p>„Es ging darum hinzugucken: Wie hat sich mein Gottesbild, meine Gottesvorstellung im Lauf meines Lebens verändert? Und es gab eine sehr große Übereinstimmung dahingehend, dass sie früher eben diese Vorstellung hatten vom „alten Mann mit Bart“ und heute eher von was Ungriffigem wie Energie oder so was ausgehen. Und aber ganz klar: Gott ist immer da. Man kann sich an Gott wenden. Sie haben zwar ein sehr unpersönliches Bild, also vielleicht könnte man es unpersönlich nennen, aber irgendwie kann man sich an ihn wenden. Und er ist auch immer irgendwie da, aber er ist nicht in einem Bild fassbar. So würden sie sagen.“ (TUE_006_S10)</p>

Das Codebuch zur Variablen „strukturelle Dimension“

<i>Code</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Indikator</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
<i>Kognitive Aktivierung</i>	<p>Dieses Merkmal beschreibt, inwieweit die Schüler:innen im Unterricht dazu angeregt werden, sich mit einem Lerngegenstand (kognitiv) auseinanderzusetzen. Es geht dabei sowohl um kognitiv aktivierende Strategien bzw. Interaktionen der Lehrpersonen als auch um Effekte bei den Schüler:innen, die auf eine erfolgreiche kognitive Aktivierung verweisen.</p> <p>Dieses Merkmal liegt vor, wenn die interviewte Person sich explizit zur kognitiven Aktivierung der Schüler oder einem inhaltlich äquivalenten Konzept äußert oder Unterrichtspraxis oder Unterrichtsplanung im Sinne der obigen Definition beschrieben wird.</p> <p>Der Code wird auch dann vergeben, wenn sich die interviewte Person über das Ausbleiben bzw. Scheitern von kognitiver Aktivierung äußert oder Unterrichtspraxis beschrieben wird, in der dies deutlich wird.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtseinstiege, die zum Nachdenken anregen (z.B. Impuls, Bildbetrachtung, etc.) - Unterrichtselemente, die zum Nachdenken anregen (z. B. Widersprüche, Paradoxa, persönliche Erfahrungenberichte) - Reflexive Tätigkeiten der SuS (z. B. bewerten, stellunehmen, entwerfen, beurteilen, erörtern, reflektieren, gestalten, problemlösen, urteilen, etc.) - Lehrperson sagt, dass SuS Nachfragen stellen. - über einen Lerngegenstand nachdenken/diskutieren - aufblühen und gut mitarbeiten. - sich in ein Unterrichtsgespräch einklinken. - etwas intellektuell nachvollziehen. - abblocken, ignorieren (Negativindikator) - Verknüpfungen zu schon bekanntem und neuem Lerninhalt herstellen 	<p>Es war so, dass eine Schülerin gefragt hatte: „Wie ist das denn mit Pfingsten?“ Sie hat [...] ein Bild gesehen mit den Feuerflammen und dann habe ich eben auch rückgestellt: „Wie könnte man sich das denn vorstellen, wie das bei diesem Pfingstereignis war, [...]“ Und dann haben wir gemeinsam überlegt und viele Schüler:innen und Schüler haben gesagt: „Die waren ja wohl wahrscheinlich, auf einmal haben sie sich wieder getroffen. Zuerst waren sie niedergeschlagen nach dem Tod Jesu und dann, ja, dann müssen sie wahrscheinlich irgendwie, als sie wieder zusammen waren, dann waren sie irgendwie wieder begeistert.“ Die konnten das schon übertragen, dieses Bild. (TUE_009_6)</p>

<i>Code</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Indikator</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
<i>Inhaltliche Klarheit</i>	Dieses Merkmal beschreibt, inwieweit der Unterricht inhaltlich klar gestaltet ist, etwa durch verständliche Aufgabenstellungen, thematische Plausiblen Unterrichtsaufbau oder eine klar und verbindlich gestaltete Ergebnissicherung. Es geht dabei um die Gestaltungsdimension von Unterricht, nicht um die Inhaltsdimension. Dieses Merkmal liegt vor, wenn die interviewte Person sich explizit zu Elementen der Unterrichtsgestaltung äußert, die zur inhaltlichen Klarheit beitragen oder diese bewirkt haben, sei es auf der praktischen oder auf der theoretischen Ebene. Der Code wird auch dann vergeben, wenn sich die interviewte Person über das Fehlen von inhaltlicher Klarheit äußert oder Unterrichtspraxis beschrieben wird, in der dies deutlich wird.	<ul style="list-style-type: none"> - Etablierung von Handlungsrountinen o. konsequenten Handlungsabläufen - Erklärung und Begründung der Unterrichtsreihe oder Unterrichtsstunde - Klassenführung (z. B. Regelkodex, Rollenklarheit, etc.) - Lehrperson sagt, dass ... - SuS den Grund für die Beschäftigung mit einem Thema im Unterricht (er-)kennen. - angestrebte Lernziele erreicht werden (Lernerfolg) - SuS um Verständlichkeit/Korrektheit bzw. um verständlich-inhaltlichen Zusammenhang durch Nachfragen, Kontrastieren, Weiterentwickeln etc. ringen 	Da gibt es Ansätze vom „Inter-religiösen Problem lösen“ in den Einrichtungen. Da geht es zunächst mal darum eine religionsensible Haltung bei Erzieherinnen und Erzieherinnen auch zu erzeugen, dass die Religion auch immer zum Kind dazugehört. Da gibt es Prinzipien der inter-religiösen Bildung und Erziehung für die Schüler und Schülerinnen. Da werden auch mal Situationen aus der Praxis, wo Religion und wo Religion in der Vielfalt vorkommt auch reflektiert. (TUE_009_85)

Code	Beschreibung	Indikator	Ankerbeispiel
Schülerorientierung	<p>Dieses Merkmal beschreibt, inwieweit sich die Lehrperson bei der Planung oder Durchführung ihres Unterrichts an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler:innen orientiert oder inwiefern die Lehrperson ein Thema aufgrund religiöser, kultureller oder gesellschaftlicher Entwicklung für seine Lerngruppe als relevant hält/einstuft. Es geht dabei vor allem um die didaktische Dimension dieses Konzepts, d.h. Maßnahmen, die die Gestaltung von Unterricht betreffen. Pädagogische Aspekte, also Fragen, bei denen es um das erzieherische Wirken geht, sind nicht Gegenstand dieses Merkmals.</p> <p>Dieses Merkmal liegt vor, wenn die interviewte Person sich explizit zur Schülerorientierung oder einem inhaltlich äquivalenten Konzept äußert oder Unterrichtsplanung oder Unterrichtspraxis im Sinne der obigen Definition beschreiben wird.</p> <p>Der Code wird auch dann vergeben, wenn sich die interviewte Person über das Fehlen von Schülerorientierung äußert oder Unterrichtspraxis beschrieben wird, in der dies deutlich wird.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der SuS am Unterrichts-/Reihenplanung, -gestaltung - Durch SuS motivierte Vermeidung von bestimmten Themen oder Konflikten - Durch SuS motivierte Themenwahl (z. B. Jesus im Islam, Gewalt in der Erziehung, Homosexualität, etc.) - Berücksichtigung von Bedürfnissen oder Anregungen der Schüler (z. B. kulturell, religiös, sozial, bzgl. des Leistungsniveaus, Lernfortschritt, etc.) - Regelmäßige Evaluation und Reflektion des Kennnisstandes der SuS - Förderung einer fachlichen Interessenentwicklung - Herstellung eines Lebensweltbezugs 	<p>Die Auseinandersetzung ist für alle Schüler und Schülerinnen wichtig, dass das irgendwann mal auf ihre Ebene auch kommt. Nur bringe ich oft die Impulse rein, weil ich eben den Bildungsplan habe und den auch umsetzen darf. [...] Das ist leider nicht so, dass ich da die große Möglichkeit habe. Ich frage schon ab und an auch noch mal: „Was interessiert euch?“, wenn Zeit da ist, aber ich habe nicht die Offenheit. Leider. (TUE_009_26)</p>

<i>Code</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Indikator</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
<i>Situationsbedingtes Unterrichts-handeln</i>	<p>Dieses Merkmal beschreibt, inwieweit die Lehrperson situationsbedingt von ihrem geplanten Unterricht bzw. Thema abwertet, um z. B. auf eine Störung zu reagieren.</p> <p>Situationsbedingtes Unterrichts-handeln liegt vor, wenn die interviewte Person sich explizit zum situationsbedingten Unterrichtshandeln oder einem inhaltlich äquivalenten Konzept äußert oder Unterrichtsplanung oder Unterrichtspraxis im Sinne der obigen Definition beschrieben wird.</p> <p>Der Code wird auch dann vergeben, wenn sich die interviewte Person über das Fehlen von situationsbedingtem Unterrichts-handeln äußert oder Unterrichtspraxis beschrieben wird, in der dies deutlich wird.</p>	<p>Lehrperson sagt, dass ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sie in konkreten Situationen von ihrer Unterrichtsplanung abgewichen ist, um auf Bedürfnisse der SuS oder Störungen einzugehen (z. B. erwartet großes Interesse, ständiger Widerspruch, Desinteresse, Respektlosigkeit, keine fachbezogenen Fragen, Kritik an Beiträgen, etc.) - sie ihre Lehrerrolle aufgrund eines sich entwickelten Diskussionsverlauf geändert hat (z. B. Moderator, Erzieher, Wissensvermittler, etc.) - Zulassung von Handlungsspielräumen 	<p>Ja, das war schwierig. Irgendwann kam dann der Pausengang, [...]. Mit der Schülerin hatte ich dann noch einmal ein persönliches Gespräch in der Pause. Die hat dann auch noch mal sich rückversichert bei ihrem Prediger, [...], dass sie das richtige Verständnis hat, und das hat sie auch die Stunde drauf mir noch einmal gesagt. Aber sie hat sich nicht mehr in dem Kontext „Klasse“ positioniert. Nur mir gegenüber als Lehrerin. (TUE_009_14)</p>
<i>Methoden</i>	<p>Dieses Merkmal beschreibt, inwieweit die Lehrperson bewusst auf unterschiedliche Handlungsformen im Unterricht zurückgreift. Das Merkmal „Methoden“ liegt vor, wenn die interviewte Person sich explizit zur Verwendung bestimmter Methoden äußert oder Unterrichtsplanung oder Unterrichtspraxis im Sinne der obigen Definition beschrieben wird.</p> <p>Der Code wird auch dann vergeben, wenn sich die interviewte Person über das Fehlen oder Scheitern von Methoden äußert oder Unterrichtspraxis beschrieben wird, in der dies deutlich wird.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsmethoden (Lehrervortrag, Unterrichts-gespräch, Inszenierungstechniken, etc.) - Sozialform (Freiarbeit, Partnerarbeit, (Klein-)Gruppenarbeit, Plenum, etc.) - Kooperatives Lernen (Projektarbeit, Gruppenpuzzle, Think-pair-share, Karussellgespräch, Schreibgespräch, etc.) - Exkursion (Museum, Friedhof, Synagoge, Kirche, Moschee, Mausoleum) - Unterrichtsgestaltung durch Externe (Sozialdienststellen, Religionsvertretern, Gesundheitswesen, Staatsbedienstete, Experten) 	<p>Ja. Grundsätzlich schon. Also wenn man natürlich in der Diskussion miteinander ist, dann kommen wir auch immer auf Fragen und moderieren: „Was spricht denn für diese Position?“, „Was spricht dagegen?“ Da sind wir schon in die Diskussion gegangen auch. Wir haben uns auch überlegt: „Was wäre die Konsequenz von so einer Position, wenn wir die Bibel tatsächlich wortwörtlich nehmen?“ Das habe ich schon versucht aufzuzeigen im Lehrer-Schüler-Gespräch. Von dem her auf jeden Fall, ja. (TUE_009_28)</p>

2.2 Ratingmanuale der Videoanalyse

Das Ratingmanual zur Variablen „religiöse Vielfalt: positioneller Aspekt“

Positioneller

Aspekt

Ratingeinheit: 5 min

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um den Inhaltsaspekt von Religion. Positionelle Elemente zeigen sich in Annahmen, Glaubenssätzen, Einstellungen und Überzeugungen. Im Sinn des Merkmals beziehen sich solche Sinnmuster auf die etablierten religiösen Traditionen (z. B. Christentum, Islam, etc.) und auf religionsanaloge säkulare Sinnmuster (Humanismus, Ökosophie, etc.).

Solche Positionen können als Unterrichtsinhalt oder aber als Aussage der handelnden Personen über sich selbst vorliegen. Es geht bei diesem Merkmal also nicht darum, dass eine religiöse Position notwendig im Sinn eines Bekenntnisses vorgetragen wird (z. B. „Ich glaube, dass Jesus eher ein toller Mensch war und eher kein Gott.“). Es reicht bereits, wenn solche Positionen im Unterricht besprochen werden (z. B. in einer Arbeitseinheit über das Gebet im Islam).

Achtung: Das Merkmal liegt bereits dann vor, wenn eine solche Positionen in der Sequenz erkennbar ist. Es wird also jede positionale Äußerung bzw. jedes positionale Element geratet, unabhängig davon, ob es in einer Differenz zu einer anderen Position steht.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Der positionelle Aspekt spielt in der Sequenz eine zentrale Rolle. Sie prägt den thematischen Kern der Sequenz und/oder ist ein wichtiges Element in den Schülergesprächen.

Trifft eher zu (3):

Der positionelle Aspekt spielt in der Sequenz eine deutlich erkennbare, aber nicht zentrale Rolle. Sie prägt Teile der Sequenz und/oder ist ein wichtiges Element einiger Schülergespräche. Allerdings gibt es auch Phasen des Unterrichts, in denen der positionelle Aspekt keine Rolle spielt.

Trifft eher nicht zu (2):

Der positionelle Aspekt spielt in der Sequenz eine untergeordnete Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Sequenz, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Lediglich in Randaspekten der Sequenz wird der positionelle Aspekt ab und an erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Trifft nicht zu (1):

Der positionelle Aspekt spielt in der Sequenz gar keine Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Sequenz, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Auch in den Randaspekten der Sequenz wird der positionelle Aspekt nicht erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Kann nicht geratet werden (99):

Die betreffende Sequenz ist nicht deutbar.

Hinweise:

Ethische Sinnmuster werden als positioneller Aspekt geratet, auch wenn in der Sequenz kein expliziter Bezug auf Religion genommen wird (da viele Werte sowohl von Religionen als auch von säkularen Sinnmustern geteilt werden und eine eindeutige Zuordnung deshalb nicht möglich ist.)

*Ursache positioneller
Aspekt*

Ratingeinheit: 5 min

Der positionelle Aspekt muss nicht notwendig von der Lehrperson ins Spiel gebracht werden. Sie kann auch von den Schüler:innen thematisiert werden.

Wenn eine Lehrperson den positionellen Aspekt ins Spiel bringt, ohne dass die Schüler:innen darauf eingehen, zählt das im Sinn des Merkmals. Es geht hier nicht um das didaktische Geschick der Lehrperson, sondern um die Frage, welche Rolle der positionelle Aspekt für den Unterricht spielt bzw. spielen sollte.

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es darum, von wem ein positioneller Aspekt ins Spiel gebracht wird. Grundsätzlich kann ein solcher von der Lehrperson (entweder direkt durch eine Äußerung oder indirekt durch entsprechendes Material) zum Thema einer Sequenz gemacht werden oder aber durch die Schüler:innen (durch entsprechende direkte, verbale oder indirekte, evtl. auch non-verbale Äußerung).

Achtung: Dieses Merkmal wird nur dann geratet, falls im Manual zum positionellen Aspekt eine 3 oder eine 4 geratet wurde! Für den Fall, dass im Manual zum positionellen Aspekt eine 1 oder eine 2 geratet wurde, wird eine 0 eingetragen.

Ratingkategorien:

Lehrperson als Ursache (2):

Der positionelle Aspekt wird von der Lehrperson ins Spiel gebracht.

Schüler:innen als Ursache (1):

Der positionelle Aspekt wird von den Schüler:innen ins Spiel gebracht.

Keine Ursache (0):

Der positionelle Aspekt spielt keine tragende Rolle für die Unterrichtssequenz, sodass auch nicht nach ihrer Ursache gefragt werden kann.

Hinweis:

Sollte sich eine Interaktion, in der ein positioneller Aspekt eine tragende Rolle spielt, über mehrere Sequenzen hinwegziehen, ist für die Zuweisung des Ratings die Eingangssequenz entscheidend. Das in der Eingangssequenz vergebene Rating wird auf die folgenden Sequenzen übertragen, die dieselbe Interaktion abdecken.

Positionelle Vielfalt

Ratingeinheit:

Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es darum, wie stark die gesamte Stunde durch positionelle Vielfalt geprägt ist. Dazu müssen mindestens zwei unterschiedliche positionelle Äußerungen vorliegen.

Achtung: Die Ratingeinheit dieses Merkmals ist die gesamte Stunde. Es wird pro Stunde also nur ein Rating vergeben.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Positionelle Vielfalt spielt in der Stunde eine zentrale Rolle. Sie prägt den thematischen Kern der Stunde und ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen.

Trifft eher zu (3):

Positionelle Vielfalt spielt in der Stunde eine deutlich erkennbare, aber nicht zentrale Rolle. Sie prägt Teile der Stunde und ist sie ein wichtiges Element einiger Schülergespräche. Allerdings gibt es auch Phasen des Unterrichts, in denen positionelle Vielfalt keine Rolle spielt.

Trifft eher nicht zu (2):

Positionelle Vielfalt spielt in der Stunde eine untergeordnete Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Stunde, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Lediglich in Randaspekten des Unterrichts wird positionelle Vielfalt ab und an erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Trifft nicht zu (1):

Positionelle Vielfalt spielt in der Stunde gar keine Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Stunde, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Auch in den Randaspekten des Unterrichts wird positionelle Vielfalt nicht erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Das Ratingmanual zur Variablen „religiöse Vielfalt: stilistischer Aspekt“

Stilistischer Aspekt
Ratingeinheit: 5 min

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Art und Weise bzw. Ausdrucksform, wie individuelle oder kollektive Religiosität oder Spiritualität gelebt und ausgeübt wird. Der stilistische Aspekt kann sich also auch in einer Gruppe zeigen, die in positioneller Hinsicht homogen ist (z. B. die verschiedenen Formen, Katholizismus zu praktizieren). Der stilistische Aspekt im Sinn dieses Merkmals kann sich im Thema des Unterrichts zeigen (Stil als Erkenntnisgegenstand), kann aber auch in der Art und Weise, wie über Religion gesprochen wird (Stil als performativer Akt), auftreten. Beim Thema des Unterrichts ist es egal, ob die der stilistische Aspekt durch das Material eingespielt wird oder sich im Unterrichtsgespräch einstellt.

Achtung: Das Merkmal liegt bereits dann vor, wenn ein solcher Stil in der Sequenz erkennbar ist. Es wird also jede stilistische Äußerung bzw. jedes stilistische Element geratet, unabhängig davon, ob es in einer Differenz zu einem anderen Stil steht.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Der stilistische Aspekt spielt in der Sequenz eine zentrale Rolle. Sie prägt den thematischen Kern der Sequenz und/oder ist ein wichtiges Element in den Schülergesprächen.

Trifft eher zu (3):

Der stilistische Aspekt spielt in der Sequenz eine deutlich erkennbare, aber nicht zentrale Rolle. Sie prägt Teile der Sequenz und/oder ist ein wichtiges Element einiger Schülergespräche. Allerdings gibt es auch Phasen des Unterrichts, in denen der stilistische Aspekt keine Rolle spielt.

Trifft eher nicht zu (2):

Der stilistische Aspekt spielt in der Sequenz eine untergeordnete Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Sequenz, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Lediglich in Randaspekten der Sequenz wird der stilistische Aspekt ab und an erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Trifft nicht zu (1):

Der stilistische Aspekt spielt in der Sequenz gar keine Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Sequenz, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Auch in den Randaspekten der Se-

quenz wird der stilistische Aspekt nicht erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Kann nicht geratet werden (99):

Die betreffende Sequenz ist nicht deutbar.

Hinweise:

Es geht um religionsbezogene Stile. Die generelle Art und Weise von Schüler:innen (z. B. jdm neigt zu unflätiger und grober Ausdrucksweise) wird für dieses Merkmal erst dann interessant, wenn sie sich auf religionsbezogene Teile des Unterrichts auswirkt (z. B. jdm. bemerkt, dass jdm. anderes bitte nicht so grob und unflätig über Gott sprechen soll).

Ethische Stile sind auch zu raten, auch wenn sie nicht explizit auf Religion bezogen werden.

Der stilistische Aspekt muss nicht notwendig von der Lehrperson ins Spiel gebracht werden. Sie kann auch von den Schüler:innen thematisiert werden.

Wenn eine Lehrperson den stilistischen Aspekt ins Spiel bringt, ohne dass die Schüler:innen darauf eingehen, zählt das im Sinn des Merkmals. Es geht hier nicht um das didaktische Geschick der Lehrperson, sondern um die Frage, welche Rolle der stilistische Aspekt für den Unterricht spielt bzw. spielen sollte.

Ursache stilistischer Aspekt

Ratingeinheit: 5 min

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es darum, von wem ein stilistischer Aspekt ins Spiel gebracht wird. Grundsätzlich kann ein solcher von der Lehrperson (entweder direkt durch eine Äußerung oder indirekt durch entsprechendes Material) zum Thema einer Sequenz gemacht werden oder aber durch die Schüler:innen (durch entsprechende direkte, verbale oder indirekte, evtl. auch non-verbale Äußerung).

Achtung: Dieses Merkmal wird nur dann geratet, falls im Manual zum stilistischen Aspekt eine 3 oder eine 4 geratet wurde! Für den Fall, dass im Manual zum stilistischen Aspekt eine 1 oder eine 2 geratet wurde, wird eine 0 eingetragen.

Ratingkategorien:

Lehrperson als Ursache (2):

Der stilistische Aspekt wird von der Lehrperson ins Spiel gebracht.

Schüler:innen als Ursache (1):

Der stilistische Aspekt wird von den Schüler:innen ins Spiel gebracht.

Keine Ursache (0):

Der stilistische Aspekt spielt keine tragende Rolle für die Unterrichtssequenz, sodass auch nicht nach ihrer Ursache gefragt werden kann.

Hinweis:

Sollte sich eine Interaktion, in der der stilistische Aspekt eine tragende Rolle spielt, über mehrere Sequenzen hinwegziehen, ist für die Zuweisung des Ratings die Eingangssequenz entscheidend. Das in der Eingangssequenz vergebene Rating wird auf die folgenden Sequenzen übertragen, die dieselbe Interaktion abdecken.

Stilistische Vielfalt

Ratingeinheit:

Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es darum, wie stark die gesamte Stunde durch stilistische Vielfalt geprägt ist. Dazu müssen mindestens zwei unterschiedliche stilistische Äußerungen vorliegen.

Achtung: Die Ratingeinheit dieses Merkmals ist die gesamte Stunde. Es wird pro Stunde also nur ein Rating vergeben.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Stilistische Vielfalt spielt in der Stunde eine zentrale Rolle. Sie prägt den thematischen Kern der Stunde und ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen.

Trifft eher zu (3):

Stilistische Vielfalt spielt in der Stunde eine deutlich erkennbare, aber nicht zentrale Rolle. Sie prägt Teile der Stunde und ist sie ein wichtiges Element einiger Schülergespräche. Allerdings gibt es auch Phasen des Unterrichts, in denen stilistische Vielfalt keine Rolle spielt.

Trifft eher nicht zu (2):

Stilistische Vielfalt spielt in der Stunde eine untergeordnete Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Stunde, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Lediglich in Randaspekten des Unterrichts wird stilistische Vielfalt ab und an erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Trifft nicht zu (1):

Stilistische Vielfalt spielt in der Stunde gar keine Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Stunde, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Auch in den Randaspekten des Unterrichts wird stilistische Vielfalt nicht erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Das Ratingmanual zur Variablen „religiöse Vielfalt: biographischer Aspekt“

biographischer Aspekt
Ratingeinheit: 5 min

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Art und Weise, wie ein Individuum seine eigene Vergangenheit religionsbezogen verarbeitet und zu einem religionsbezogenen Lebensgefühl verdichtet. Für den biographischen Aspekt muss die Erfahrung selbst, um die es geht, also nicht notwendig etwas mit Religion zu tun haben. Sie muss in der konkreten Situation aber auf Religion bezogen werden (z. B. Luthers Gewittererlebnis als Auslöser für Bekehrung). Ein biographischer Aspekt ist somit immer nur individuell gültig bzw. schlüssig.

Biographische Aspekte im Sinn dieses Merkmals können als Unterrichtsinhalt (z. B. Luthers Gewittererlebnis) oder aber als Aussage der handelnden Personen über sich selbst vorliegen.

Achtung: Das Merkmal liegt bereits dann vor, wenn eine solche biographische Referenz in der Sequenz erkennbar ist. Es wird also jede biographische Äußerung bzw. jedes biographische Element geratet, unabhängig davon, ob es in einer Differenz zu einer anderen biographischen Äußerung steht.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Der biographische Aspekt spielt in der Sequenz eine zentrale Rolle. Sie prägt den thematischen Kern der Sequenz und/oder ist ein wichtiges Element in den Schülergesprächen.

Trifft eher zu (3):

Der biographische Aspekt spielt in der Sequenz eine deutlich erkennbare, aber nicht zentrale Rolle. Sie prägt Teile der Sequenz und/oder ist ein wichtiges Element einiger Schülergespräche. Allerdings gibt es auch Phasen des Unterrichts, in denen der biographische Aspekt keine Rolle spielt.

Trifft eher nicht zu (2):

Der biographische Aspekt spielt in der Sequenz eine untergeordnete Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Sequenz, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Lediglich in Randaspekten der Sequenz wird der biographische Aspekt ab und an erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Trifft nicht zu (1):

Der biographische Aspekt spielt in der Sequenz gar keine Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Sequenz, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Auch in den Randaspekten der Sequenz wird der biographische Aspekt nicht erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Kann nicht geratet werden (99):

Die betreffende Sequenz ist nicht deutbar.

Hinweise:

Es geht um Erfahrungen, die in der Unterrichtssituation mit Religion oder Weltanschauung in Beziehung gebracht werden. Es reicht nicht aus, wenn z. B. Schüler:innen eine Schote von ihrem Ausbilder berichten.

Der biographische Aspekt muss nicht notwendig von der Lehrperson ins Spiel gebracht werden. Sie kann auch von den Schüler:innen thematisiert werden.

Wenn eine Lehrperson der biographische Aspekt ins Spiel bringt, ohne dass die Schüler:innen darauf eingehen, zählt das im Sinn des Merkmals. Es geht hier nicht um das didaktische Geschick der Lehrperson, sondern um die Frage, welche Rolle der biographische Aspekt für den Unterricht spielt bzw. spielen sollte.

Ursache biographischer Beschreibung des Merkmals:

Aspekt

Ratingeinheit: 5 min

Bei diesem Merkmal geht es darum, von wem der biographische Aspekt ins Spiel gebracht wird. Grundsätzlich kann ein solcher von der Lehrperson (entweder direkt durch eine Äußerung oder indirekt durch entsprechendes Material) zum Thema einer Sequenz gemacht werden oder aber durch die Schüler:innen (durch entsprechende direkte, verbale oder indirekte, evtl. auch non-verbale Äußerung).

Achtung: Dieses Merkmal wird nur dann geratet, falls im Manual zum biographischen Aspekt eine 3 oder eine 4 geratet wurde! Für den Fall, dass in diesem Manual eine 1 oder eine 2 geratet wurde, wird eine 0 eingetragen.

Ratingkategorien:

Lehrperson als Ursache (2):

Der biographische Aspekt wird von der Lehrperson ins Spiel gebracht.

Schüler:innen als Ursache (1):

Der biographische Aspekt wird von den Schüler:innen ins Spiel gebracht.

Keine Ursache (0):

Der biographische Aspekt spielt keine tragende Rolle für die Unterrichtssequenz, sodass auch nicht nach ihrer Ursache gefragt werden kann.

Hinweis:

Sollte sich eine Interaktion, in der der biographische Aspekt eine tragende Rolle spielt, über mehrere Sequenzen hinwegziehen, ist für die Zuweisung des Ratings die Eingangssequenz entscheidend. Das in der Eingangssequenz vergebene Rating wird auf die folgenden Sequenzen übertragen, die dieselbe Interaktion abdecken.

Biographische Vielfalt

Ratingeinheit:

Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es darum, wie stark die gesamte Stunde durch biographische Vielfalt geprägt ist. Dazu müssen mindestens zwei unterschiedliche biographische Äußerungen vorliegen.

Achtung: Die Ratingeinheit dieses Merkmals ist die gesamte Stunde. Es wird pro Stunde also nur ein Rating vergeben.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Biographische Vielfalt spielt in der Stunde eine zentrale Rolle. Sie prägt den thematischen Kern der Stunde und ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen.

Trifft eher zu (3):

Biographische Vielfalt spielt in der Stunde eine deutlich erkennbare, aber nicht zentrale Rolle. Sie prägt Teile der Stunde und ist sie ein wichtiges Element einiger Schülergespräche. Allerdings gibt es auch Phasen des Unterrichts, in denen biographische Vielfalt keine Rolle spielt.

Trifft eher nicht zu (2):

Biographische Vielfalt spielt in der Stunde eine untergeordnete Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Stunde, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Lediglich in Randaspekten des Unterrichts wird biographische Vielfalt ab und an erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Trifft nicht zu (1):

Biographische Vielfalt spielt in der Stunde gar keine Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Stunde, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Auch in den Randaspekten des Unterrichts wird biographische Vielfalt nicht erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Das Ratingmanual zur Variablen „religiöse Vielfalt: kontextueller Aspekt“

kontextueller Aspekt

Ratingeinheit: 5 min

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um kulturelle oder entwicklungspsychologische Prägungen individueller Religiosität, die durch das soziale Umfeld, das Geschlecht oder die Geburtskohorte bedingt sind (z. B. die religiösen

Milieus der Sinus-Studien, geschlechtsspezifische Unterschiede in der Religiosität oder entwicklungspsychologische Stufenausprägungen). Der kontextuelle Aspekt ist damit immer über-individuell plausibel. Er kann sich zwar an einer konkreten Person zeigen oder anhand einer solchen veranschaulicht werden. In diesen Fällen liegt ein kontextueller Aspekt vor, wenn die konkrete Person als exemplarisches Beispiel für den Fall dient. Das Merkmal kann als Unterrichtsinhalt (z. B. Glaube der ersten Christen und der heutige) oder aber durch Aussagen der handelnden Personen vorliegen (z. B. „Wir Mädels beten anders.“).

Achtung: Das Merkmal liegt bereits dann vor, wenn ein solcher Kontext in der Sequenz erkennbar ist. Es wird also jede kontextuelle Äußerung bzw. jedes kontextuelle Element geratet, unabhängig davon, ob es in einer Differenz zu eine, anderen Kontext steht.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Der kontextuelle Aspekt spielt in der Sequenz eine zentrale Rolle. Sie prägt den thematischen Kern der Sequenz und/oder ist ein wichtiges Element in den Schülergesprächen.

Trifft eher zu (3):

Der kontextuelle Aspekt spielt in der Sequenz eine deutlich erkennbare, aber nicht zentrale Rolle. Sie prägt Teile der Sequenz und/oder ist ein wichtiges Element einiger Schülergespräche. Allerdings gibt es auch Phasen des Unterrichts, in denen der kontextuelle Aspekt keine Rolle spielt.

Trifft eher nicht zu (2):

Der kontextuelle Aspekt spielt in der Sequenz eine untergeordnete Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Sequenz, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Lediglich in Randaspekten der Sequenz wird der kontextuelle Aspekt ab und an erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Trifft nicht zu (1):

Der kontextuelle Aspekt spielt in der Sequenz gar keine Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Sequenz, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Auch in den Randaspekten der Sequenz wird der kontextuelle Aspekt nicht erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Kann nicht geratet werden (99):

Die betreffende Sequenz ist nicht deutbar.

Hinweise:

Es ist möglich, dass dieses Merkmal in den Videos eine eher untergeordnete Rolle spielt, weil Lerngruppen im deutschen Schulsystem hinsichtlich ihrer Kontexte eher homogen sind.

Es geht um Kontexte, die für Religion und Religiosität (bzw. Weltanschauung) von Bedeutung sind, nicht um Kontexte an sich.

Der kontextuelle Aspekt muss nicht notwendig von der Lehrperson ins Spiel gebracht werden. Sie kann auch von den Schüler:innen thematisiert werden.

Wenn eine Lehrperson der kontextuelle Aspekt ins Spiel bringt, ohne dass die Schüler:innen darauf eingehen, zählt das im Sinn des Merkmals. Es

*Ursache kontextueller
Aspekt*

Ratingeinheit: 5 min

geht hier nicht um das didaktische Geschick der Lehrperson, sondern um die Frage, welche Rolle der kontextuelle Aspekt für den Unterricht spielt bzw. spielen sollte.

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es darum, von wem der kontextuelle Aspekt ins Spiel gebracht wird. Grundsätzlich kann ein solcher von der Lehrperson (entweder direkt durch eine Äußerung oder indirekt durch entsprechendes Material) zum Thema einer Sequenz gemacht werden oder aber durch die Schüler:innen (durch entsprechende direkte, verbale oder indirekte, evtl. auch non-verbale Äußerung).

Achtung: Dieses Merkmal wird nur dann geratet, falls im Manual zum kontextuellen Aspekt eine 3 oder eine 4 geratet wurde! Für den Fall, dass in diesem Manual eine 1 oder eine 2 geratet wurde, wird eine 0 eingetragen.

Ratingkategorien:

Lehrperson als Ursache (2):

Der kontextuelle Aspekt wird von der Lehrperson ins Spiel gebracht.

Schüler:innen als Ursache (1):

Der kontextuelle Aspekt wird von den Schüler:innen ins Spiel gebracht.

Keine Ursache (0):

Der kontextuelle Aspekt spielt keine tragende Rolle für die Unterrichtssequenz, sodass auch nicht nach ihrer Ursache gefragt werden kann.

Hinweis:

Sollte sich eine Interaktion, in der der kontextuelle Aspekt eine tragende Rolle spielt, über mehrere Sequenzen hinwegziehen, ist für die Zuweisung des Ratings die Eingangssequenz entscheidend. Das in der Eingangssequenz vergebene Rating wird auf die folgenden Sequenzen übertragen, die dieselbe Interaktion abdecken.

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es darum, wie stark die gesamte Stunde durch kontextuelle Vielfalt geprägt ist. Dazu müssen mindestens zwei unterschiedliche kontextuelle Äußerungen vorliegen.

Achtung: Die Ratingeinheit dieses Merkmals ist die gesamte Stunde. Es wird pro Stunde also nur ein Rating vergeben.

Kontextuelle Vielfalt

Ratingeinheit:

Unterrichtsstunde

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Kontextuelle Vielfalt spielt in der Stunde eine zentrale Rolle. Sie prägt den thematischen Kern der Stunde und ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen.

Trifft eher zu (3):

Kontextuelle Vielfalt spielt in der Stunde eine deutlich erkennbare, aber nicht zentrale Rolle. Sie prägt Teile der Stunde und ist sie ein wichtiges Element einiger Schülergespräche. Allerdings gibt es auch Phasen des Unterrichts, in denen kontextuelle Vielfalt keine Rolle spielt.

Trifft eher nicht zu (2):

Kontextuelle Vielfalt spielt in der Stunde eine untergeordnete Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Stunde, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Lediglich in Randspek-

ten des Unterrichts wird kontextuelle Vielfalt ab und an erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Trifft nicht zu (1):

Kontextuelle Vielfalt spielt in der Stunde gar keine Rolle. Sie prägt weder den thematischen Kern der Stunde, noch ist sie ein wichtiges Element in den Schülergesprächen. Auch in den Randaspekten des Unterrichts wird kontextuelle Vielfalt nicht erkennbar, sei es im angebotenen Material oder in der Unterrichtskommunikation.

Das Ratingmanual zur Variablen „Perspektivenwechsel“

Definition Perspektive:

Bei einer Perspektive handelt es sich um die im Unterricht verhandelten Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen einer Person, aber auch um derartige Positionen, Stile/Ausdrucksformen oder Normen einer Gemeinschaft. Eine Perspektive ist damit immer relativ zum Unterrichtsgeschehen. Sie kann die persönliche Einstellung einer Person zum Unterrichtsthema beinhalten, aber eben auch die Einstellung (bzw. Gefühle, Gedanken, etc., s. o.), die dem im Unterricht behandelten Sachverhalt zugeschrieben wird. Wenn z. B. ein christlicher Schüler berichtet, wie sich ein Muslim beim Gebet fühlt, nimmt er eine Perspektive im Sinn der Definition ein, auch wenn diese Perspektive keine ist, der er persönlich teilt.

Niveaus des Perspektivenwechsels:

In Anlehnung an Selman (1984) unterscheidet Campana (2005, 27f.) die folgenden Kompetenzniveaus eines Perspektivenwechsels:

„Kompetenzbereich der Perspektividentifikation als Bezeichnung für diejenigen Kompetenzen, welche ermöglichen, an der Interaktion beteiligte Personen und ihre spezifische Situation zu erkennen. [...]

Kompetenzbereich der Perspektivendifferenzierung als Bezeichnung für diejenigen Kompetenzen, welche ermöglichen zu erkennen, dass andere Personen auch andere Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen haben. Dieser Kompetenzbereich lehnt sich an das Niveau 1 von Selman an.

Kompetenzbereich der Perspektivenübernahme als Bezeichnung für diejenigen Kompetenzen, welche ermöglichen, die Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen von anderen Personen zu bestimmen und zu übernehmen. Dieser Kompetenzbereich lehnt sich an das Niveau 2 von Selman an.

Kompetenzbereich der Perspektivenkoordination als Bezeichnung für diejenigen Kompetenzen, welche ermöglichen, die Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen von anderen Personen gleichzeitig zu übernehmen und zu koordinieren. Dieser Kompetenzbereich lehnt sich an das Niveau 3 von Selman an.“

Anmerkungen:

Gegenstand von Perspektiven können Sachverhalte, Gefühle oder Vollzüge sein. Der Gegenstandsbereich einer Perspektive im Sinn dieses Manuals deckt also das gesamte Spektrum von kognitiv über affektiv bis pragmatisch ab. Die im Manual geratete Fähigkeit des Perspektivenwechsels (bzw. das unterrichtliche Angebot im Sinne dieser Fähigkeit) erfasst jedoch ausschließlich die kognitive Dimension (vgl. Kategorie im konzeptuellen Modell des Antrags!), d. h. die Fähigkeit, eine Perspektive rational zu identifizieren, zu differenzieren, zu übernehmen und zu koordinieren.

Eine Perspektive stellt eine didaktisch klar konturierte Position innerhalb der Stundendynamik dar, d. h. wenn von zwei (oder mehr) Perspektiven in einer Stunde vorkommen, müssen diese klar als eigenständige Perspektive herausgearbeitet werden. Wenn bei der Ausarbeitung jedoch eine Perspektive aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird, um diese Perspektive zu klären, stellen

die Blickwinkel keine eigenständige Perspektive dar. Entscheidend in dieser Hinsicht ist somit die didaktische Konstellation dar.

*Niveau des
Perspektivenwechsels
lokal – Angebot*
Ratingeinheit: 5 min

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, welche Möglichkeiten bzw. Lernchancen eines Perspektivenwechsels im konkreten Unterrichtsgeschehen einer Sequenz den Schülerinnen und Schülern eröffnet wird, also dem Angebotsaspekt des Unterrichts. Bei einer Perspektive handelt es sich dabei um die im Unterricht verhandelten Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen einer Person, aber auch um derartige Positionen, Stile/Ausdrucksformen oder Normen einer Gemeinschaft. Zu beurteilen ist, ob in der jeweiligen Sequenz überhaupt eine Aktivität im Sinn des Perspektivenwechsels eingefordert wird, und falls ja, welchem Niveau des Perspektivenwechsels diese entspricht.

Achtung: Es wird jeweils die Kategorie eingetragen, deren Charakteristik in der jeweiligen Sequenz überwiegt.

Ratingkategorien:

Perspektivenkoordination (4):

In der Sequenz geht es vor allem darum, zwischen mindestens zwei Perspektiven zu vermitteln, d. h. mindestens zwei Perspektiven zueinander ins Verhältnis zu setzen. Im Unterschied zur Perspektivenübernahme sind bei der Perspektivenkoordination also mehrere Perspektiven im Spiel.

Perspektivenübernahme (3):

In der Sequenz geht es vor allem darum, sich in die thematisierte Perspektive hineinzusetzen und aus dieser Perspektive heraus zu denken, urteilen, etc. Im Unterschied zur Perspektivendifferenzierung wird hier also nicht nur etwas nachvollzogen, sondern darüber hinaus im Sinn besagter Perspektive agiert, etwas Neues konstruiert.

Perspektivendifferenzierung (2):

In der Sequenz geht es vor allem darum, eine thematisierte Perspektive inhaltlich nachzuvollziehen, d. h. deren Gehalt differenziert aufzuklären. Im Unterschied zur Perspektivenidentifikation wird hier nicht nur erkannt, dass es sich um eine Perspektive handelt, sondern auch deren Gehalt dargestellt, beschrieben, etc.

Perspektivenidentifikation (1):

In der Sequenz geht es vor allem darum zu erkennen, dass eine Perspektive vorliegt. Dies kann durch die Lehrperson konstatiert werden oder durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet.

Kein Angebot im Sinn des Perspektivenwechsels (0):

In der Sequenz geht es inhaltlich nicht um eine Perspektive im obigen Sinn.

Nicht zuordenbar (99)

In der Sequenz ist eine Zuordnung nicht möglich.

Hinweise:

Es geht hier um das didaktische Angebot der Unterrichtsinszenierung, nicht darum, ob dieses Angebot von den Schülerinnen und Schülern auch wahrgenommen wird.

Im Sinn des didaktischen Angebots liegt das Merkmal auch dann vor, wenn die entsprechende Aktivität von der Lehrperson durchgeführt wird.

Niveau des
Perspektivenwechsels
global – Angebot
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde

Wenn diese also etwa den Ablauf eines muslimischen Gebets beschreibt, handelt es sich bereits um eine Perspektivendifferenzierung. Gleiches gilt, wenn in einer Sequenz eine Aufgabe behandelt wird, in der die Schülerinnen und Schüler den Ablauf eines muslimischen Gebets rekonstruieren sollen.

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, welche im Sinn der Kompetenzniveaus maximale Möglichkeit bzw. Lernchance eines Perspektivenwechsels im konkreten Unterrichtsgeschehen der Gesamtstunde den Schülerinnen und Schülern eröffnet wird, also dem Angebotsaspekt des Unterrichts. Bei einer Perspektive handelt es sich dabei um die im Unterricht verhandelten Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen einer Person, aber auch um derartige Positionen, Stile/Ausdrucksformen oder Normen einer Gemeinschaft. Zu beurteilen ist, welches Niveau des Perspektivenwechsels in der Stunde eingefordert wird.

Achtung: Es wird jeweils die höchste Kategorie eingetragen, die irgendwann in der Stunde so eingefordert wird, dass man von einer geplanten bzw. bewusst inszenierten unterrichtlichen Interaktion sprechen kann.

Ratingkategorien:

Perspektivenkoordination (4):

In der Stunde geht es auch darum, zwischen mindestens zwei Perspektiven zu vermitteln, d. h. mindestens zwei Perspektiven zueinander ins Verhältnis zu setzen. Im Unterschied zur Perspektivenübernahme sind bei der Perspektivenkoordination also mehrere Perspektiven im Spiel.

Perspektivenübernahme (3):

In der Stunde geht es auch darum, sich in die thematisierte Perspektive hineinzuversetzen und aus dieser Perspektive heraus zu denken, urteilen, etc. Im Unterschied zur Perspektivendifferenzierung wird hier also nicht nur etwas nachvollzogen, sondern darüber hinaus im Sinn besagter Perspektive agiert, etwas Neues konstruiert.

Perspektivendifferenzierung (2):

In der Stunde geht es auch darum, eine thematisierte Perspektive inhaltlich nachzuvollziehen, d. h. deren Gehalt differenziert aufzuklären. Im Unterschied zur Perspektivenidentifikation wird hier nicht nur erkannt, dass es sich um eine Perspektive handelt, sondern auch deren Gehalt dargestellt, beschrieben, etc.

Perspektivenidentifikation (1):

In der Stunde geht es auch darum zu erkennen, dass eine Perspektive vorliegt. Dies kann durch die Lehrperson konstatiert werden oder durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet.

Kein Angebot im Sinn des Perspektivenwechsels (0):

In der Stunde geht es inhaltlich zu keinem Zeitpunkt um eine Perspektive im obigen Sinn.

Nicht zuordenbar (99)

In der Sequenz ist eine Zuordnung nicht möglich.

Hinweise:

Es geht hier um das didaktische Angebot der Unterrichtsinszenierung, nicht darum, ob dieses Angebot von den Schülerinnen und Schülern auch wahrgenommen wird.

Im Sinn des didaktischen Angebots liegt das Merkmal auch dann vor, wenn die entsprechende Aktivität von der Lehrperson durchgeführt wird.

Wenn diese also etwa den Ablauf eines muslimischen Gebets beschreibt, handelt es sich bereits um eine Perspektivendifferenzierung. Gleiches gilt, wenn in einer Sequenz eine Aufgabe behandelt wird, in der die Schülerinnen und Schüler den Ablauf eines muslimischen Gebets rekonstruieren sollen.

*Niveau des
Perspektivenwechsels
lokal – Nutzen*
Ratingeinheit: 5 min

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, welche konkreten Vollzüge eines Perspektivenwechsels durch die Schülerinnen und Schüler in einer Sequenz beobachtet werden können, also dem Nutzungsaspekt des Unterrichts. Bei einer Perspektive handelt es sich dabei um die im Unterricht verhandelten Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen einer Person, aber auch um derartige Positionen, Stile/Ausdrucksformen oder Normen einer Gemeinschaft. Zu beurteilen ist, ob in der jeweiligen Sequenz überhaupt eine Aktivität im Sinn des Perspektivenwechsels durch die Schülerinnen und Schüler beobachtet werden kann, und falls ja, welchem Niveau des Perspektivenwechsels diese entspricht.

Achtung: Es wird jeweils die Kategorie eingetragen, deren Charakteristik in der jeweiligen Sequenz überwiegt.

Ratingkategorien:

Perspektivenkoordination (4):

In der Sequenz vermitteln die Schülerinnen und Schüler vor allem zwischen mindestens zwei Perspektiven, d.h. sie setzen mindestens zwei Perspektiven zueinander ins Verhältnis. Im Unterschied zur Perspektivenübernahme sind bei der Perspektivenkoordination also mehrere Perspektiven im Spiel.

Perspektivenübernahme (3):

In der Sequenz setzen sich die Schülerinnen und Schüler vor allem in die thematisierte Perspektive hinein und denken, urteilen, etc. aus dieser Perspektive heraus. Im Unterschied zur Perspektivendifferenzierung wird hier also nicht nur etwas nachvollzogen, sondern darüber hinaus im Sinn besagter Perspektive agiert, etwas Neues konstruiert.

Perspektivendifferenzierung (2):

In der Sequenz vollziehen die Schülerinnen und Schüler vor allem eine thematisierte Perspektive inhaltlich nach, d.h. klären deren Gehalt differenziert auf. Im Unterschied zur Perspektivenidentifikation wird hier nicht nur erkannt, dass es sich um eine Perspektive handelt, sondern auch deren Gehalt dargestellt, beschrieben, etc.

Perspektivenidentifikation (1):

In der Sequenz erkennen die Schülerinnen und Schüler vor allem, dass eine Perspektive vorliegt. Diese muss durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden.

Kein Angebot im Sinn des Perspektivenwechsels (0):

In der Sequenz geht es inhaltlich nicht um eine Perspektive im obigen Sinn.

Nicht zuordenbar (99)

In der Sequenz ist eine Zuordnung nicht möglich.

Hinweise:

Es geht hier um die Nutzung der Lernangebote durch die Schülerinnen und Schüler, das Merkmal muss also durch die Lernenden gezeigt werden.

*Niveau des
Perspektivenwechsels
global – Nutzen
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde*

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, welches maximalen Niveau des Perspektivenwechsels durch die Schülerinnen und Schüler in der Gesamtstunde beobachtet werden kann, also dem Nutzungsaspekt des Unterrichts. Bei einer Perspektive handelt es sich dabei um die im Unterricht verhandelten Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen einer Person, aber auch um derartige Positionen, Stile/Ausdrucksformen oder Normen einer Gemeinschaft. Zu beurteilen ist, welches Niveau des Perspektivenwechsels in der Stunde durch die Schülerinnen und Schüler realisiert wird.

Achtung: Es wird jeweils die Kategorie eingetragen, deren Charakteristik in der jeweiligen Sequenz überwiegt.

Ratingkategorien:

Perspektivenkoordination (4):

In der Stunde vermitteln die Schülerinnen und Schüler zwischen mindestens zwei Perspektiven, d. h. sie setzen mindestens zwei Perspektiven zueinander ins Verhältnis. Im Unterschied zur Perspektivenübernahme sind bei der Perspektivenkoordination also mehrere Perspektiven im Spiel.

Perspektivenübernahme (3):

In der Stunde setzen sich die Schülerinnen und Schüler in die thematisierte Perspektive hinein und denken, urteilen, etc. aus dieser Perspektive heraus. Im Unterschied zur Perspektivendifferenzierung wird hier also nicht nur etwas nachvollzogen, sondern darüber hinaus im Sinn besagter Perspektive agiert, etwas Neues konstruiert.

Perspektivendifferenzierung (2):

In der Stunde vollziehen die Schülerinnen und Schüler eine thematisierte Perspektive inhaltlich nach, d. h. klären deren Gehalt differenziert auf. Im Unterschied zur Perspektivenidentifikation wird hier nicht nur erkannt, dass es sich um eine Perspektive handelt, sondern auch deren Gehalt dargestellt, beschrieben, etc.

Perspektivenidentifikation (1):

In der Stunde erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass eine Perspektive vorliegt. Diese muss durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden.

Kein Angebot im Sinn des Perspektivenwechsels (0):

In der Stunde geht es inhaltlich nicht um eine Perspektive im obigen Sinn.

Nicht zuordenbar (99)

In der Sequenz ist eine Zuordnung nicht möglich.

Hinweise:

Es geht hier um die Nutzung der Lernangebote durch die Schülerinnen und Schüler, das Merkmal muss also durch die Lernenden gezeigt werden.

*Anzahl thematisierter
Perspektiven
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde*

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, wie viele unterschiedliche Perspektiven innerhalb einer Stunde thematisiert werden. Bei einer Perspektive handelt es sich dabei um die im Unterricht verhandelten Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen einer Person, aber auch um derartige Positionen, Stile/Ausdrucksformen oder Normen einer Gemeinschaft.

Achtung: Ein Unterschied im Sinn des Merkmals liegt vor, wenn eine Perspektive explizit von einer anderen abgegrenzt bzw. als verschieden thematisiert wird. Dabei ist es egal, ob dieses durch die Lehrperson oder durch eine Schülerin oder einen Schüler geschieht. Varianzen in der Darstellung einer Perspektive werden nicht als Unterschied gewertet.

Ratingkategorien:

natürliche Zahl, die die Anzahl der thematisierten Perspektiven angibt

Hinweise:

Wenn nur eine Perspektive in der Stunde verhandelt wird, dann wird eine 1 eingetragen.

Wenn in einer Stunde keine Perspektive im obigen Sinn verhandelt wird, wird eine 0 eingetragen.

Anzahl thematisierter
fremder Perspektiven
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, wie viele unterschiedliche Perspektiven innerhalb einer Stunde thematisiert werden, die im Sinn der Bezugskonfession des Religionsunterrichts fremd sind. Bei einer Perspektive handelt es sich dabei um die im Unterricht verhandelten Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen einer Person, aber auch um derartige Positionen, Stile/Ausdrucksformen oder Normen einer Gemeinschaft. Ein Unterschied im Sinn des Merkmals liegt vor, wenn eine Perspektive explizit von einer anderen abgegrenzt bzw. als verschieden thematisiert wird. Dabei ist es egal, ob dieses durch die Lehrperson oder durch eine Schülerin oder einen Schüler geschieht. Varianzen in der Darstellung einer Perspektive werden nicht als Unterschied gewertet.

Achtung: Wenn im katholischen Religionsunterricht erhoben wird, gilt als fremd, was einer anderen christlichen Konfession oder einer nicht-christlichen Religion oder einer säkularen Weltanschauung entspricht. Bei ethischen Themen ist diese Differenz auch dann gegeben, sobald kein expliziter Bezug zur katholischen Morallehre hergestellt wird.

Ratingkategorien:

natürliche Zahl, die die Anzahl der thematisierten Perspektiven angibt

Hinweise:

Wenn nur eine fremde Perspektive in der Stunde verhandelt wird, dann wird eine 1 eingetragen.

Wenn in einer Stunde keine Perspektive im obigen Sinn verhandelt wird, wird eine 0 eingetragen.

Die Vielfalt an Meinungen, die in Phasen wie z. B. einem offenen Unterrichtseinstieg unkommentiert nebeneinander im Raum stehen, gilt noch nicht als zu zählende Perspektive. Um gezählt zu werden, muss eine Perspektive im Unterrichtsgeschehen klar also solche benannt werden.

Das Ratingmanual zur Variablen „Standpunktfähigkeit“

Definition Standpunkt:

Bei einem Standpunkt handelt es sich um eine inhaltliche Äußerung, die – mehr oder weniger intensiv – mit der sich äussernden Person assoziiert ist. Im Unterschied zu sachlichen bzw. deskriptiven Äußerungen erlauben Standpunkte somit einen Schluss vom Inhalt der Äußerung auf die Person, die

einen Standpunkt geäußert hat. Ein Standpunkt stellt eine für die sich äuernde Person existenziell relevante Äußerung dar, ist somit zugleich Inhaltsmitteilung und Identifikation mit diesem Inhalt. Die Intensität dieser Identifikation spielt für die Qualifikation einer Äußerung als Standpunkt keine Rolle, denn sie kann sowohl als relativ unverbindliche Meinung, aber auch als stabilere Einstellung oder sogar als Bekenntnis geäußert werden. Entscheidend für die Einordnung einer Aussage als Standpunkt ist alleine die Tatsache, dass man eine Beziehung zwischen Aussage und sprechender Person in der Aussage ausgedrückt wird.

Operationalisierung Standpunkt:

Im vorliegenden Projekt ist ein Standpunkt immer ins Unterrichtsgeschehen eingebunden. Standpunkte sind somit Äußerungen von Schülerinnen und Schülern oder der Lehrperson innerhalb einer unterrichtlichen Kommunikationssituation, bei denen deutlich wird, dass sie auch etwas über die Schülerin bzw. über den Schüler bzw. die Lehrperson aussagen. Eine Identifikation von Aussage und Schülerin bzw. Schüler muss möglich sein. Indikatoren einer solchen Identifikation sind ...

... die sprachliche Verwendung der 1. Person Singular oder Plural (z.B.: "ich meine", "ich finde" oder "wir sollten").

... die verbale oder nonverbale Zuordnung einer Schülerin bzw. eines Schülers zu einer standpunkt-fähigen Äußerung (z.B. durch Melden auf die Frage, wer der Meinung sei, dass).

Achtung! Bei dieser Verwendung des Konzepts "Standpunkt" gibt es keinen Standpunkt anderer. Standpunkte anderer sind in unserem Projekt "Perspektiven", die es zu entdecken, zu differenzieren, nachzuvollziehen und ins Verhältnis zu setzen gilt (vgl. Manual Perspektivenwechsel). M.a.W.: Standpunkte sind Perspektiven, für die eine Schülerin oder ein Schüler persönlich eintritt und damit eine echte Teilmenge von Perspektiven.

Niveaus der Standpunktfähigkeit:

Niveau 0: keine Äußerung eines Standpunkts:

Eine Kommunikationssituation verläuft rein deskriptiv. Es werden Sachverhalte beschrieben und Argumente ausgetauscht, ohne dass dabei Äußerungen vorkommen, die einen Schluss auf die sich äuernden Personen zulassen. Es handelt sich um eine rein sachbezogene Kommunikationssituation.

Niveau 1: Äußerung eines Standpunkts:

In einer Kommunikationssituation werden Standpunkte (etwa im Sinn von Meinungen oder als Positionierungen) ausgesprochen. Sie bleiben als Äußerung stehen, werden nicht weiter hinterfragt oder begründet.

Niveau 2: Begründung eines Standpunkts:

In einer Kommunikationssituation werden Standpunkte (etwa im Sinn von Meinungen oder als Positionierungen) nicht nur geäußert, sondern auch erklärt bzw. begründet. Es findet eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Standpunkten statt, ohne dass dabei die Standpunkte bereits gegeneinander abgeglichen werden.

Niveau 3: Einordnung eines Standpunkts:

In einer Kommunikationssituation werden Standpunkte (etwa im Sinn von Meinungen oder als Positionierungen) nicht nur inhaltlich diskutiert, sondern auch zueinander in Beziehung gesetzt. Es werden somit verschiedene Standpunkte miteinander verglichen und gegeneinander abgewogen. Für diese Niveaustufe ist es egal, ob die Standpunkte, mit denen der eigene verglichen wird, Standpunkte im Sinn der vorliegenden Konzeption sind (also tatsächlich so von anderen am Unterricht Beteiligten ins Gespräch eingebracht wurden) oder Perspektiven im Sinn des Projekts (also von der Lehrperson im Modus der sachlichen Information als Standpunkt Dritter in den Unterricht eingespielt werden).

Niveau 4: Reflexion eines Standpunkts:

In einer Kommunikationssituation wird der eigene Standpunkt (etwa im Sinn einer Meinung oder als Positionierung) von den Schülerinnen und Schülern (oder der Lehrperson) hinterfragt. Die Auseinandersetzung bezieht sich somit nicht auf die Standpunkte anderer, sondern nimmt den

eigenen Standpunkt in den Blick. Man setzt sich somit zu seinem eigenen Standpunkt in Beziehung. Dabei ist es für die Niveaustufe unabhängig, ob im Verlauf dieser Reflexion der eigene Standpunkt verändert wird oder nicht.

Anmerkungen:

Die vorliegende Verwendung ist insofern spezifisch, als sie einen kompetenzstufentheoretischen Ansatz bei der Analyse von Standpunktfähigkeit verfolgt. Es geht nicht nur um den Output einer Standpunktfähigkeit (im Sinn eines Produkts), sondern um die verschiedenen Stufen, entlang derer eine Standpunktfähigkeit ausgeprägt sein kann.

In konzeptueller Hinsicht wird streng genommen Standpunktperformanz statt Standpunktfähigkeit erfasst, denn es wird analysiert, was im Unterricht gezeigt wird. Wenn sich die Schüleräußerungen innerhalb einer Unterrichtsstunde immer nur auf Niveau 1 bewegen, sagt das noch nichts darüber aus, ob sie auch zu Niveau 4 fähig wären.

Achtung! Durch die Ergänzung der Kategorie 99 ist die Zuordnung von Niveau 0 eine starke Aussage über das Unterrichtsgeschehen, denn 0 verweist auf Sequenzen/Stunden, in denen ein höheres Niveau möglich gewesen wäre, es aber nicht angestrebt bzw. eingelöst wurde.

Es muss hier offenbleiben, ob die Niveaustufen in der vorgegebenen Reihenfolge stichhaltig sind. So ist z.B. denkbar, dass in einer Stunde auf die Äußerungen von Meinungen (Niveau 1) diese zueinander in Beziehung gesetzt werden (Niveau 2), ohne dass vorher begründet wurde, warum jemand diese Meinung vertritt.

*Niveau der
Standpunktfähigkeit
lokal – Angebot*
Ratingeinheit: 5 min

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, welche Möglichkeiten bzw. Lernchancen von Standpunktfähigkeit im konkreten Unterrichtsgeschehen einer Sequenz den Schülerinnen und Schülern eröffnet wird, also den Angebotsaspekt des Unterrichts. Bei einem Standpunkt handelt es sich dabei um eine inhaltliche Äußerung, die – mehr oder weniger intensiv – mit der sich äuernden Person assoziiert ist. Die Intensität dieser Assoziation spielt für die Qualifikation einer Äußerung als Standpunkt dabei keine Rolle, denn er kann sowohl als relativ unverbindliche Meinung, aber auch als stabilere Einstellung oder sogar als Bekenntnis geäußert werden.

Achtung: Ein Standpunkt bezieht sich immer nur auf Personen, die am Unterricht beteiligt sind. Standpunkte Dritter werden nicht als Standpunkt eingestuft, sondern als Perspektive (vgl. einschlägiges Ratingmanual).

Achtung: Es wird jeweils die Kategorie eingetragen, deren Charakteristik in der jeweiligen Sequenz überwiegt.

Ratingkategorien:

Reflexion des eigenen Standpunkts (4):

In der Sequenz wird den Schülerinnen und Schülern vor allem die Gelegenheit eröffnet, ihren eigenen Standpunkt in den Blick zu und zu hinterfragen.

Einordnung eines Standpunkts (3):

In der Sequenz wird den Schülerinnen und Schülern vor allem die Gelegenheit eröffnet, die geäußerten Standpunkte miteinander zu vergleichen und zueinander in Beziehung zu setzen.

Begründung eines Standpunkts (2):

In der Sequenz wird den Schülerinnen und Schülern vor allem die Gelegenheit eröffnet, ihre geäußerten Standpunkte zu erklären bzw. zu begründen.

Äußerung eines Standpunkts (1):

In der Sequenz wird den Schülerinnen und Schülern vor allem die Gelegenheit eröffnet, Standpunkte zu äußern, ohne dass diese weiter erklärt, begründet oder hinterfragt werden.

Keine Äußerungen von Standpunkten (0):

In der Sequenz wird rein sachlich argumentiert. Den Schülerinnen und Schülern wird keine Gelegenheit eröffnet, Standpunkte im Sinn dieses Manuals zu äußern.

Nicht zuordenbar (99)

In der Sequenz ist eine Zuordnung nicht möglich.

Hinweise:

Es geht hier um das didaktische Angebot der Unterrichtsinszenierung, nicht darum, ob dieses Angebot von den Schülerinnen und Schülern auch wahrgenommen wird.

Im Sinn des didaktischen Angebots liegt das Merkmal auch dann vor, wenn die Lehrperson einen Standpunkt äußert.

*Niveau der
Standpunktfähigkeit
global – Angebot
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde*

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, welche Möglichkeiten bzw. Lernchancen von Standpunktfähigkeit im konkreten Unterrichtsgeschehen einer Stunde den Schülerinnen und Schülern eröffnet werden, also den Angebotsaspekt des Unterrichts. Bei einem Standpunkt handelt es sich dabei um eine inhaltliche Äußerung, die – mehr oder weniger intensiv – mit der sich äuernden Person assoziiert ist. Die Intensität dieser Assoziation spielt für die Qualifikation einer Äußerung als Standpunkt dabei keine Rolle, denn er kann sowohl als relativ unverbindliche Meinung, aber auch als stabilere Einstellung oder sogar als Bekenntnis geäußert werden.

Achtung: Ein Standpunkt bezieht sich immer nur auf Personen, die am Unterricht beteiligt sind. Standpunkte Dritter werden nicht als Standpunkt eingestuft, sondern als Perspektive (vgl. einschlägiges Ratingmanual).

Achtung: Es wird jeweils die höchste Kategorie eingetragen, die irgendwann in der Stunde so eingefordert wird, dass man von einer geplanten bzw. bewusst inszenierten unterrichtlichen Interaktion sprechen kann.

Ratingkategorien:

Reflexion des eigenen Standpunkts (4):

In der Stunde wird den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit eröffnet, ihren eigenen Standpunkt in den Blick zu und zu hinterfragen.

Einordnung eines Standpunkts (3):

In der Stunde wird den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit eröffnet, die geäußerten Standpunkte miteinander zu vergleichen und zueinander in Beziehung zu setzen.

Begründung eines Standpunkts (2):

In der Stunde wird den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit eröffnet, ihre geäußerten Standpunkte zu erklären bzw. zu begründen.

Äußerung eines Standpunkts (1):

In der Stunde wird den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit eröffnet, Standpunkte zu äußern, ohne dass diese weiter erklärt, begründet oder hinterfragt werden.

Keine Äußerungen von Standpunkten (0):

In der Stunde wird rein sachlich argumentiert. Den Schülerinnen und Schülern wird keine Gelegenheit eröffnet, Standpunkte im Sinn dieses Manuals zu äußern.

Nicht zuordenbar (99)

In der Sequenz ist eine Zuordnung nicht möglich.

*Niveau der
Standpunktfähigkeit
lokal – Nutzen*
Ratingeinheit: 5 min

Hinweise:

Es geht hier um das didaktische Angebot der Unterrichtsinszenierung, nicht darum, ob dieses Angebot von den Schülerinnen und Schülern auch wahrgenommen wird.

Im Sinn des didaktischen Angebots liegt das Merkmal auch dann vor, wenn die Lehrperson einen Standpunkt äußert.

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, welches Niveau der Standpunktfähigkeit die Schülerinnen und Schüler in einer Sequenz zeigen, also den Nutzungsaspekt des Unterrichts. Bei einem Standpunkt handelt es sich dabei um eine inhaltliche Äußerung, die – mehr oder weniger intensiv – mit der sich äußernden Person assoziiert ist. Die Intensität dieser Assoziation spielt für die Qualifikation einer Äußerung als Standpunkt dabei keine Rolle, denn er kann sowohl als relativ unverbindliche Meinung, aber auch als stabilere Einstellung oder sogar als Bekenntnis geäußert werden.

Achtung: Ein Standpunkt bezieht sich immer nur auf Personen, die am Unterricht beteiligt sind. Standpunkte Dritter werden nicht als Standpunkt eingestuft, sondern als Perspektive (vgl. einschlägiges Ratingmanual).

Achtung: Es wird jeweils die Kategorie eingetragen, deren Charakteristik in der jeweiligen Sequenz überwiegt.

Ratingkategorien:

Reflexion des eigenen Standpunkts (4):

In der Sequenz geht es vor allem darum, den eigenen Standpunkt in den Blick zu nehmen und zu hinterfragen.

Einordnung eines Standpunkts (3):

In der Sequenz geht es vor allem darum, die in der Stunde geäußerten Standpunkte miteinander zu vergleichen und zueinander in Beziehung zu setzen.

Begründung eines Standpunkts (2):

In der Sequenz geht es vor allem darum, geäußerte Standpunkte zu erklären und zu begründen.

Äußerung eines Standpunkts (1):

In der Sequenz werden Standpunkte geäußert, ohne dass diese weiter erklärt, begründet oder hinterfragt werden.

Keine Äußerungen von Standpunkten (0):

In der Sequenz wird rein sachlich argumentiert. Es wird keine Gelegenheit Standpunkte im Sinn dieses Manuals werden nicht geäußert.

Nicht zuordenbar (99)

In der Sequenz ist eine Zuordnung nicht möglich.

Hinweis:

Es geht hier um die Nutzung der Lernangebote durch die Schülerinnen und Schüler, das Merkmal muss also durch die Lernenden gezeigt werden.

*Niveau der
Standpunktfähigkeit
global – Nutzen*
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, welches Niveau der Standpunktfähigkeit die Schülerinnen und Schüler in der Stunde zeigen, also den Nutzungsaspekt des Unterrichts. Bei einem Standpunkt handelt es sich dabei um eine inhaltliche Äußerung, die – mehr oder weniger in-

tensiv – mit der sich äußernden Person assoziiert ist. Die Intensität dieser Assoziation spielt für die Qualifikation einer Äußerung als Standpunkt dabei keine Rolle, denn er kann sowohl als relativ unverbindliche Meinung, aber auch als stabilere Einstellung oder sogar als Bekenntnis geäußert werden.

Achtung: Ein Standpunkt bezieht sich immer nur auf Personen, die am Unterricht beteiligt sind. Standpunkte Dritter werden nicht als Standpunkt eingestuft, sondern als Perspektive (vgl. einschlägiges Ratingmanual)

Achtung: Es wird jeweils die höchste Kategorie eingetragen, die in der Stunde erreicht wird. Dabei gilt eine Kategorie als erreicht, wenn sie eine bedeutsame Phase der Stunde prägt, d. h. nicht nur zufällig und flüchtig angetroffen wird.

Ratingkategorien:

Reflexion des eigenen Standpunkts (4):

In der Stunde nehmen die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Standpunkt in den Blick zu und hinterfragen ihn.

Einordnung eines Standpunkts (3):

In der Stunde vergleichen die Schülerinnen und Schüler, die geäußerten Standpunkte miteinander und setzen sie zueinander in Beziehung.

Begründung eines Standpunkts (2):

In der Stunde erklären bzw. begründen die Schülerinnen und Schüler ihre geäußerten Standpunkte.

Äußerung eines Standpunkts (1):

In der Stunde äußern die Schülerinnen und Schüler Standpunkte, ohne dass diese weiter erklärt, begründet oder hinterfragt werden.

Keine Äußerungen von Standpunkten (0):

In der Sequenz wird rein sachlich argumentiert. Standpunkte im Sinn dieses Manuals werden nicht geäußert.

Nicht zuordenbar (99)

In der Sequenz ist eine Zuordnung nicht möglich.

Hinweis:

Es geht hier um die Nutzung der Lernangebote durch die Schülerinnen und Schüler, das Merkmal muss also durch die Lernenden gezeigt werden.

Das Ratingmanual zur Variablen „Dialogfähigkeit“

Definition Dialog:

Technisch betrachtet handelt es sich bei einem Dialog um eine Kommunikationssituation zwischen zwei Teilnehmenden, das gemäß des Sender-Empfänger-Modells funktioniert, wobei die Rollen von Sender und Empfänger ständig zwischen beiden am Dialog Beteiligten wechseln. Ferner ist dieser Austausch im religionspädagogischen Kontext insofern qualitativ definiert, insofern es bei einem Dialog um „sinn- und orientierungsbildende[n] Akte des Subjekts“ geht, in denen „die Bedeutung von Persönlichkeit und Beziehung für Interaktion betont“ wird (Knauth, 2015a, S. 73). Ein Dialog im Sinn von Dialogfähigkeit stellt damit nicht nur ein Gespräch dar, sondern findet zwischen zwei Personen mit jeweils eigener Würde statt, die sich partnerschaftlich auf Augenhöhe begegnen. Er bedeutet die konstruktive Weiterentwicklung von inhaltlichen Aspekten im gegenseitigen Respekt.

Operationalisierung Dialogfähigkeit:

Dialogfähigkeit ist eng eingebunden in das, was bereits als Standpunktfähigkeit und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erhoben wird. Offensichtlich handelt es sich bei Dialogfähigkeit um ein Phänomen, das ohne weitere, grundlegendere Fähigkeiten nicht ausagiert werden kann. Für

die Operationalisierung bedeutet das, dass bestimmte Aspekte dieser Fähigkeit bereits durch andere Ratings abgefragt werden. Im vorliegenden Projekt gilt z. B., dass ...

- ... der gegenseitige Respekt Bestandteil des Manuals "Beziehung zu anderen" der affektiven Dimension ist.
 - ... das Argumentieren Bestandteil des Manuals "Standpunktfähigkeit" ist und im Angebotsaspekt auch durch das Manual "kognitive Aktivierung" berücksichtigt wird.
 - ... das „Aufeinander-Bezug-nehmen“ im Manual "Perspektivenwechsel" berücksichtigt wird.
- Die Operationalisierung dieses Manuals wird daher nicht einzelne Bestandteile von Dialogfähigkeit in den Blick nehmen, sondern das Gesamtpaket der Dialogfähigkeit im Sinne eines echten Gesprächs im Sinn Reese-Schnitkers (2021) modellieren. Das vorliegende Manual ist deshalb insbesondere hoch-inferent, denn es müssen mehrere Indikatoren gleichzeitig in den Blick genommen und gegeneinander abgeglichen werden. Auf Seiten der Lehrperson sind solche Indikatoren ...
- ... das Öffnen des Unterrichts im Sinn eines Schülergesprächs (s.u.), bei dem sich die Lehrperson selbst zurücknimmt und die SuS auffordert, sich am Gespräch zu beteiligen und aufeinander zu reagieren.
 - ... das Zuhören und eine große Zurückhaltung mit Kommentaren zu den Schülerbeiträgen
 - ... das Einräumen von Zeit, sodass die SuS sich auf ein Gespräch einlassen und dieses gestalten können.
 - ... das Vernetzen von Schülerbeiträgen, etwa durch das Aufrufen einer Schüler:in mit der Aufforderung, eine Schüleräußerung zu kommentieren, darauf zu reagieren, etc.
 - ... das Einfordern von Respekt und Gesprächsregeln (falls die Unterrichts Atmosphäre nicht durch beides geprägt ist).

Auf Seiten der Schüler:innen sind solche Indikatoren ...

- ... das aufeinander Eingehen, d. h. dass man sich auf Beiträge anderer bezieht (statt nur Meinung neben Meinung stellt; z. B.: "ich verstehe Dich, aber ..."; "das kann ich nachvollziehen und ...").
- ... das Weglassen von Untertönen, die sarkastisch wirken bzw. das Gegenüber nicht gelten lassen.
- ... das Weglassen von verbalen und non-verbalen Kommentierung von Schülerbeiträgen, die diese herabwürdigen (z. B. durch Lachen, Aufstöhnen, abfällige Gesten, etc.).
- ... dass das Gros der Lerngruppe aufmerksam ist und sich nicht mit anderem als dem Unterrichtsinhalt beschäftigt.

Ausprägungen der Dialogfähigkeit anhand des Indikators „echter Dialog“:

Ausprägung 0: keine Anzeichen eines echten Dialogs:

Eine Kommunikationssituation verläuft rein sachorientiert. Die Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler:innen verfolgen strikt die Klärung eines Sachverhalts, ohne dass kontroverse Position oder der Austausch verschiedener Perspektiven eine Rolle spielen. Die Kommunikationssituation folgt dem Muster eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs oder beinhaltet überhaupt keine Gesprächssituation.

Ausprägung 1: vereinzelte Anzeichen eines echten Dialogs:

In einer Kommunikationssituation werden zwar verschiedene Perspektiven (und vielleicht sogar Standpunkte) ausgetauscht, es bleibt jedoch bei isolierten Meinungsäußerungen. Die Schüler:innen beziehen sich nicht wirklich aufeinander und auch die Lehrperson macht keine Anstalten, diese Beiträge zu vernetzen. Auch kann es immer wieder zu (non-)verbalen Kommentierungen einzelner Schüleräußerungen kommen, die die Regeln von Respekt und Toleranz den anderen gegenüber verletzen.

Ausprägung 2: einige Anzeichen eines echten Dialogs:

In einer Kommunikationssituation werden verschiedene Perspektiven (und vielleicht sogar Standpunkte) ausgetauscht, wobei sich die Schüler:innen immer wieder aufeinander beziehen und in ihren Beiträgen aufeinander eingehen. Auch werden die Regeln von Respekt und Toleranz den anderen gegenüber öfters eingehalten als verletzt.

Ausprägung 3: viele Anzeichen eines echten Dialogs:

In einer Kommunikationssituation werden verschiedene Perspektiven (und vielleicht sogar Standpunkte) ausgetauscht, wobei sich die Schüler:innen mit wenigen Ausnahmen aufeinander beziehen und in ihren Beiträgen aufeinander eingehen. Auch werden die Regeln von Respekt und Toleranz den anderen gegenüber fast immer eingehalten. Herabwürdigende Kommentare und Gesten bleiben die Ausnahme.

Anmerkungen:

Dem Dialog im Sinn der obigen Definition entspricht in der unterrichtlichen Wirklichkeit das, was traditionell als "sokratisches Gespräch" oder als "Schülergespräch" verhandelt wird. Im sokratischen Gespräch sollen die Teilnehmer:innen unter denen keine für den anderen Autorität ist, eigene Einsichten zu der jeweiligen Frage erlangen. Die Lehrperson beteiligt sich jedoch nicht inhaltlich an dem Gespräch, sondern achtet auf dessen Verlauf. Auch das Schülergespräch ist eine Gesprächsform, in der die Lehrperson vorwiegend Impulse gibt, die Lernenden diskursiv einbindet und sie zu Interaktionen untereinander anregt.

Angesichts der obigen Operationalisierung von Dialogfähigkeit macht es in diesem Rating keinen Sinn, zwischen Angebots- und Nutzungsaspekt zu unterscheiden. Faktisch bezieht sich das Rating ausschließlich auf den Nutzungsaspekt, d. h. es wird ausschließlich untersucht, wie stark die unterrichtliche Performanz der Schüler:innen (und damit auch der Lehrperson) dem entspricht, was Dialogfähigkeit sein soll.

Es muss hier offenbleiben, ob Dialogfähigkeit im vorgegebenen Zuschnitt noch eine kognitive Kategorie darstellt. Vieles von dem, was DF auszeichnet, ist eindeutig affektiv bestimmt.

Ausprägung der

*Dialogfähigkeit lokal –
Nutzen*

Ratingeinheit: 5 min

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, welche Ausprägung der Dialogfähigkeit die Schülerinnen und Schüler in einer Sequenz zeigen, also den Nutzungsaspekt des Unterrichts. Bei einem Dialog handelt es sich dabei um einen echten Austausch von Perspektiven oder Standpunkten zwischen den Schüler:innen, bei dem die Regeln von Respekt und Anstand gewahrt sind.

Ratingkategorien:

Viele Anzeichen eines echten Dialogs (3):

In der Sequenz werden verschiedene Perspektiven (und vielleicht sogar Standpunkte) ausgetauscht, wobei sich die Schüler:innen mit wenigen Ausnahmen aufeinander beziehen und in ihren Beiträgen aufeinander eingehen. Auch werden die Regeln von Respekt und Toleranz den anderen gegenüber fast immer eingehalten. Herabwürdigende Kommentare und Gesten bleiben die Ausnahme.

Einige Anzeichen eines echten Dialogs (2):

In der Sequenz werden verschiedene Perspektiven (und vielleicht sogar Standpunkte) ausgetauscht, wobei sich die Schüler:innen immer wieder aufeinander beziehen und in ihren Beiträgen aufeinander eingehen. Auch werden die Regeln von Respekt und Toleranz den anderen gegenüber öfters eingehalten als verletzt.

Vereinzelte Anzeichen eines echten Dialogs (1):

In der Sequenz werden zwar verschiedene Perspektiven (und vielleicht sogar Standpunkte) ausgetauscht, es bleibt jedoch mehrheitlich bei isolierten Meinungsäußerungen. Die Schüler:innen beziehen sich nicht wirklich aufeinander und auch die Lehrperson macht keine Anstalten, diese Beiträge zu vernetzen. Auch kann es immer wieder zu (non-)verbalen Kommentierungen einzelner Schüleräußerungen kommen, die die Regeln von Respekt und Toleranz den anderen gegenüber verletzen.

Keine Anzeichen eines echten Dialogs (0):

In der Sequenz wird mehrheitlich rein sachorientiert agiert. Ein Austausch von Meinungen findet so gut wie nicht statt.

Hinweise:

Die einzelnen Ausprägungen setzen sich sowohl aus inhaltlichen als auch aus atmosphärischen Indikatoren zusammen. Beide können unterschiedlich ausgeprägt sein. Im Zweifel entscheidet der Indikator über die Zuordnung einer Sequenz zu einer Ausprägung, der in der Sequenz dominiert.

Ausprägung der

Dialogfähigkeit global – Nutzen

Ratingeinheit:

Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, welche Ausprägung der Dialogfähigkeit die Schülerinnen und Schüler in einer Religionsstunde zeigen, also den Nutzungsaspekt des Unterrichts. Bei einem Dialog handelt es sich dabei um einen echten Austausch von Perspektiven oder Standpunkten zwischen den Schüler:innen, bei dem die Regeln von Respekt und Anstand gewahrt sind.

Achtung: Es wird jeweils die höchste Kategorie eingetragen, die in der Stunde erreicht wird. Dabei gilt eine Kategorie als erreicht, wenn sie eine bedeutsame Phase der Stunde prägt, d. h. nicht nur zufällig und flüchtig angetroffen wird.

Ratingkategorien:

Viele Anzeichen eines echten Dialogs (3):

In der Religionsstunde werden verschiedene Perspektiven (und vielleicht sogar Standpunkte) ausgetauscht, wobei sich die Schüler:innen mit wenigen Ausnahmen aufeinander beziehen und in ihren Beiträgen aufeinander eingehen. Auch werden die Regeln von Respekt und Toleranz den anderen gegenüber fast immer eingehalten. Herabwürdigende Kommentare und Gesten bleiben die Ausnahme.

Einige Anzeichen eines echten Dialogs (2):

In der Religionsstunde werden verschiedene Perspektiven (und vielleicht sogar Standpunkte) ausgetauscht, wobei sich die Schüler:innen immer wieder aufeinander beziehen und in ihren Beiträgen aufeinander eingehen. Auch werden die Regeln von Respekt und Toleranz den anderen gegenüber öfters eingehalten als verletzt.

Vereinzelte Anzeichen eines echten Dialogs (1):

In der Religionsstunde werden zwar verschiedene Perspektiven (und vielleicht sogar Standpunkte) ausgetauscht, es bleibt jedoch mehrheitlich bei isolierten Meinungsäußerungen. Die Schüler:innen beziehen sich nicht wirklich aufeinander und auch die Lehrperson macht keine Anstalten, diese Beiträge zu vernetzen. Auch kann es immer wieder zu (non-)verbalen Kommentierungen einzelner Schüleräußerungen kommen, die die Regeln von Respekt und Toleranz den anderen gegenüber verletzen.

Keine Anzeichen eines echten Dialogs (0):

In der Religionsstunde wird mehrheitlich rein sachorientiert agiert. Ein Austausch von Meinungen findet so gut wie nicht statt.

Hinweise:

Die einzelnen Ausprägungen setzen sich sowohl aus inhaltlichen als auch aus atmosphärischen Indikatoren zusammen. Beide können unterschied-

lich ausgeprägt sein. Im Zweifel entscheidet der Indikator über die Zuordnung einer Sequenz zu einer Ausprägung, der in der Sequenz dominiert.

Das Ratingmanual zur Variablen „Beziehung zu sich selbst“

Beziehung zu sich selbst Beschreibung des Merkmals:

Ratingeinheit: Der Unterricht hat die eigene Person zum Inhalt. Das kann von Anfang an der Fall sein, weil schon die Stundenüberschrift darauf verweist. Es kann aber auch sein, dass die Frage nach sich selbst „durch die Hintertür“ in den Unterricht gelangt und von Schülerseite eingebracht wird

Unterrichtsstunde

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Durchwegs thematisch präsent; Arbeitsblätter und Tafelanschrieb / Folien verweisen auf die Frage.

Trifft eher zu (3):

Mehr als ein Drittel der Stunde haben die Beziehung zu sich selbst zum Thema.

Trifft eher nicht zu (2):

Häufig ist dieses Thema nicht präsent; vereinzelt kommt es aber vor.

Trifft nicht zu (1):

Die Beziehung zu sich selbst als Thema kommt nicht vor.

Das Ratingmanual zur Variablen „Beziehung zu anderen“

Lehrerinduziertes

Sozialklima; Wärme, Herzlichkeit

Ratingeinheit:

Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Die Lehrperson geht auf persönliche und private Belange der Schüler:innen ein und zeigt Interesse an persönlichen Belangen. Die Lehrperson und die Schüler:innen verstehen sich gut und achten Umgangsregeln/-formen. Die Lehrperson ist im Umgang mit seinen Schüler:innen durch Freundlichkeit, Einfühlung, Herzlichkeit, Wärme gekennzeichnet. Hierbei sind auch nonverbale Punkte zu beachten, z. B. Lächeln, ermutigendes Auf-die-Schulter-klopfen etc.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Durchwegs freundlicher Umgang; Zeichen von persönlichem Interesse, Wärme und Herzlichkeit.

Trifft eher zu (3):

Überwiegend freundlich, interessiert und herzlich; gelegentlich abweisend usw., gelegentliche Zeichen geringen Respekts.

Trifft eher nicht zu (2):

Häufig abweisend, distanziert, wenig zugänglich; aber gelegentliche Zeichen von Interesse, Wärme usw.

Trifft nicht zu (1):

distanziert, unpersönlich, wenig zugänglich; rein sachbezogen; herablassend; evtl. auch Signale mangelnden Respekts und von Herabsetzung.

Hinweis:
Kumpelhaftes, joviales, anbiederndes Lehrerverhalten sind nicht Zeichen eines günstigen Sozialklimas oder von Wärme, Herzlichkeit, sondern eher Zeichen geringen Respekts

Ermutigung / Anregung von S- Äußerungen
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:
Die Lehrperson ermutigt und regt Schüler:innenäußerungen an. Sie zeigt Wertschätzung, wenn Schüler:innen sich äußern und spiegeln den Schüler:innen, wenn sie kompetent agieren.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Die Lehrperson ermutigt häufig in überzeugender Weise und trifft den richtigen Ton.

Trifft eher zu (3):

Die Lehrperson ermutigt, aber nicht immer in überzeugender Weise, und trifft mitunter nicht den richtigen Ton.

Trifft eher nicht zu (2):

Die Lehrperson ermutigt gelegentlich oder die Lehrperson ermutigt häufiger, das aber in einem mechanischen und routinehaften Ton.

Trifft nicht zu (1):

Es gibt so gut wie keine Ermutigungen.

Hinweis:

Es geht hier nicht um Rückmeldung, sondern um Anregung von Schüleräußerungen.

Schülerorientierung
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Die Schüler:innen werden mit ihren Anliegen und Ideen in den Unterricht einbezogen. Die Lehrperson berücksichtigt ihre Fragen und Anregungen, indem sie darauf eingeht. Auch im Material und in den Fragestellungen zeigt sich, dass die Lehrperson in der Anlage der Stunde die Anliegen und Bedürfnisse der Schüler:innen im Auge hat.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Die Lehrperson bezieht Schüler:innen ständig mit ein und berücksichtigt ihre Fragen und Anregungen so gut wie immer.

Trifft eher zu (3):

Die Lehrperson bezieht Schüler:innen häufig mit ein und berücksichtigt ihre Fragen und Anregungen immer wieder, aber nicht immer.

Trifft eher nicht zu (2):

Die Lehrperson bezieht Schüler:innen gelegentlich mit ein und berücksichtigt ihre Fragen und Anregungen eher selten.

Trifft nicht zu (1):

Die Lehrperson bezieht Schüler:innen so gut wie nie mit ein und berücksichtigt ihre Fragen und Anregungen fast nie.

Hinweis:

Dieses Merkmal bezieht sich auf die fachlichen Anteile im Unterricht. Es geht also darum, ob die Schüler:innen im Unterrichtsgeschehen ernst genommen werden. Wenn es um nicht-fachliche Aspekte geht, wird das unter der Kategorie personale Autorität erfasst.

Es ist unerheblich, ob die Schüler:innen tatsächlich Einfluss auf Unterrichtsgegenstand, Unterrichtsinhalte und Unterrichtsablauf nehmen.

**Humorvolle
Unterrichtsatmosphäre*
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Das Merkmal erfasst, inwieweit die Lernatmosphäre locker und entspannt ist und ob ein humorvolles, positive Lernklima herrscht. So kann in der Stunde häufig gelacht werden oder die Lehrperson lockert den Unterricht auf. Auch nimmt sich die Lehrperson nicht immer uneingeschränkt ernst oder gibt witzige (aber auch sachdienliche) Beispiel. Eine solche Atmosphäre liegt nicht vor, wenn die Schüler:innen z. B. die Witze der Lehrperson nicht verstehen oder der Humor der Lehrperson bei den Schüler:innen nicht ankommt. Ebenso liegt eine solche Atmosphäre nicht vor, wenn der Humor der Lehrperson herabsetzend ist.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Die Lehrperson nimmt sich nicht immer uneingeschränkt ernst und reagiert auf Schülerbeiträge mit Humor und lockert den Unterricht immer wieder mit lustigen Beispielen oder Bemerkungen auf.

Trifft eher zu (3):

Die Atmosphäre ist prinzipiell humorvoll, aber die Lehrperson tut von sich aus nichts, um diese Atmosphäre weiter zu steigern (z. B. durch lustige Beispiele).

Trifft eher nicht zu (2):

Die Atmosphäre ist eher trocken, wird von der Lehrperson jedoch gelegentlich durch humorvolle Bemerkungen aufgelockert.

Trifft nicht zu (1):

Die Lehrperson agiert fast ausschließlich sachbezogen und trocken und nutzt auch Schülerbeiträge nicht, um Humor im Unterricht aufkommen zu lassen.

Hinweis:

Der Humor der Lehrperson muss nicht für den Rater witzig sein. Es geht darum, ob der Humor in der Klasse ankommt.

Humor ist nicht identisch mit Freundlichkeit oder persönlichem Interesse.

Schülerbeteiligung
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Es geht darum wie viele Schüler:innen sich am Unterricht während der Stunde beteiligen. Dabei ist es egal, ob sich die Schüler:innen von selbst melden oder aber die Lehrperson Schüler:innen aufruft. Sollte eine Schüler:in durch die Lehrperson aufgerufen worden sein, zählt diese bereits als „Beteiligung“, auch wenn die Schüler:in keine Antwort gibt.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

100% bis 75% aller Schüler:innen waren dran.

Trifft eher zu (3):

75% bis 50% aller Schüler:innen waren dran.

Trifft eher nicht zu (2):

50% bis 25% aller Schüler:innen waren dran.

Trifft nicht zu (1):

25% bis 0% aller Schüler:innen waren dran.

Die Items sind entnommen:

Helmke, Andreas, Helmke, Tuyet, Schrader, Friedrich-Wilhelm, Wagner, Wolfgang (2007), Der Ratingbogen der DESI-Videostudie, Landau, 4.5.18.22.

*Lotz, Miriam, Lipowsky, Frank, Faust, Gabriele (2013), Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern" (PERLE). 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien, Frankfurt am Main, 175–82

Das Ratingmanual zur Variablen „Beziehung zu Gott“

*Beziehung zu Gott als
Thema (informativ-
implizit)*

Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Der Unterricht verhandelt die Frage einer Beziehung zu Gott (bzw. transzendenten Wirklichkeit) implizit. Es geht im Unterricht um ein Thema, das von der Sache her nur schlüssig ist, wenn eine Beziehung zu Gott angenommen werden kann (z. B: Heilige, Jesu Wunderhandlungen, das Reich Gottes), ohne dass diese Beziehung im Unterrichtsverlauf offen angesprochen wird. Die Beziehung zu Gott wird somit durch das Unterrichtsthema in den Unterricht eingespielt, bleibt aber während des gesamten Unterrichts im Hintergrund.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Die thematische Struktur der Stunde ist so angelegt, dass der Kern der unterrichtlichen Auseinandersetzung nur dann angemessen verstanden werden kann, wenn man eine Beziehung zu Gott unterstellt. Diese Beziehung ist somit zentral für das in der Stunde verhandelte Thema.

Trifft eher zu (3):

Die thematische Struktur der Stunde ist so angelegt, dass auch Aspekte angesprochen werden, die nur dann angemessen verstanden werden können, wenn man eine Beziehung zu Gott annimmt. Diese Beziehung ist somit notwendig für das Verständnis einiger Aspekte des Stundenthemas, steht aber nicht zentral im Fokus der unterrichtlichen Auseinandersetzung.

Trifft eher nicht zu (2):

An der einen oder anderen Stelle im Unterricht wird Thema angesprochen, das eine Beziehung zu Gott notwendig voraussetzt, ohne dass dieses Thema für das Stundenthema eine Rolle spielt.

Trifft nicht zu (1):

An keiner Stelle im Unterrichtsverlauf wird ein Thema angesprochen, das eine Beziehung zu Gott notwendig voraussetzt.

Hinweise:

Wenn die Beziehung zu Gott an der einen oder anderen Stelle eher zufällig explizit zur Sprache kommt, ohne dass weiter darauf eingegangen wird, zählt das noch im Sinn der impliziten Dimension (z.B. "Jesus vertraute auf Gott und ging über das Wasser zu den Jüngern.").

Diese Dimension erfasst die Beziehung zu Gott als Sachverhalt. Es geht somit um die Sache an sich, nicht um die Bedeutung dieser Beziehung für die Schüler:innen.

Transzendente Alternativen zu Gott (z.B. die Natur, der Mensch, das Nichts, etc.) gelten nicht im Sinn dieser Kategorie.

*Beziehung zu Gott als
Thema (informativ-
explizit)*
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Der Unterricht verhandelt die Frage einer Beziehung zu Gott (bzw. transzendenten Wirklichkeit) explizit. Dabei muss das Thema des Unterrichts selbst nicht Gott sein, sondern die Beziehung zu Gott kann auch als Aspekt einer Thematik auftauchen, die auf den ersten Blick auch ohne Gottesbezug verhandelt werden kann (z.B. Gleichnis vom Samariter). Entscheidend ist, dass die Beziehung zu Gott als Sachverhalt ausdrücklich verhandelt wird.

Das kann von Anfang an der Fall sein, weil schon die Stundenüberschrift darauf verweist. Es kann aber auch sein, dass die Frage nach Gott „durch die Hintertür“ in den Unterricht gelangt und von Schülerseite eingebracht wird.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Die Beziehung zu Gott wird im Unterrichtsverlauf so thematisiert, dass sie zu einer zentralen Dimension des Stundeninhalts wird. Sie muss dabei nicht die einzige in der Stunde verhandelte Thematik sein, aber ein solches Gewicht für die Stunde haben, dass sie als ein gewichtiger Aspekt des Unterrichts verstanden werden kann.

Trifft eher zu (3):

Die Beziehung zu Gott wird an einer oder zwei Stellen im Unterrichtsverlauf thematisiert, und zwar so, dass die Lerngruppe kurz darauf eingeht, sie also kurzzeitig zum Thema der Stunde wird. Sie spielt für den Verlauf der gesamten Stunde jedoch keine zentrale Rolle.

Trifft eher nicht zu (2):

Die Beziehung zu Gott wird zwar knapp an einer oder zwei Stellen im Unterrichtsverlauf thematisiert, dies geschieht jedoch eher zufällig und das Thema wird nicht weiter aufgegriffen.

Trifft nicht zu (1):

Die Beziehung zu Gott wird an keiner Stelle im Unterrichtsverlauf thematisiert.

Hinweise:

Diese Dimension erfasst die Beziehung zu Gott als Sachverhalt. Es geht somit um die Sache an sich, nicht um die Bedeutung dieser Beziehung für die Schüler:innen.

Transzendente Alternativen zu Gott (z.B. die Natur, der Mensch, das Nichts, etc.) gelten ebenfalls im Sinn dieser Kategorie.

*Beziehung zu Gott als
Thema (reflexiv)*
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde

Beschreibung des Merkmals:

Im Unterricht geht es um die eigene Beziehung zu Gott (bzw. einer transzendenten Wirklichkeit), d.h. die Schüler:innen denken über ihre Beziehung nach bzw. sprechen darüber, welche Rolle Gott in ihrem eigenen Leben spielt. Dabei muss das Thema des Unterrichts selbst nicht die eigene Gottesbeziehung sein, sondern diese Beziehung kann auch als Aspekt einer Thematik auftauchen, die auf den ersten Blick auch ohne Gottesbezug verhandelt werden kann (z.B. Gleichnis vom Samariter). Entscheidend ist, dass die Beziehung zu Gott reflexiv, d.h. in Bezug auf das eigene Leben, verhandelt wird. Das kann von Anfang an der Fall sein, weil schon die Stundenüberschrift darauf verweist. Es kann aber auch sein, dass die

Frage nach der Rolle Gottes für einen selbst „durch die Hintertür“ in den Unterricht gelangt und von Schülerseite eingebracht wird.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Die Rolle Gottes im eigenen Leben wird im Unterrichtsverlauf so thematisiert, dass sie zu einer zentralen Dimension des Stundeninhalts wird. Sie muss dabei nicht die einzige in der Stunde verhandelte Thematik sein, aber ein solches Gewicht für die Stunde haben, dass sie als ein gewichtiger Aspekt des Unterrichts verstanden werden kann.

Trifft eher zu (3):

Die Rolle Gottes im eigenen Leben wird an einer oder zwei Stellen im Unterrichtsverlauf thematisiert, und zwar so, dass die Lerngruppe kurz darauf eingeht, sie also kurzzeitig zum Thema der Stunde wird. Sie spielt für den Verlauf der gesamten Stunde jedoch keine zentrale Rolle.

Trifft eher nicht zu (2):

Die Rolle Gottes im eigenen Leben wird zwar knapp an einer oder zwei Stellen im Unterrichtsverlauf thematisiert, dies geschieht jedoch eher zufällig und das Thema wird nicht weiter aufgegriffen.

Trifft nicht zu (1):

Die Rolle Gottes im eigenen Leben wird an keiner Stelle im Unterrichtsverlauf thematisiert.

Hinweis:

In dieser Kategorie geht es um die Rolle Gottes im eigenen Leben. Transzendente Alternativen zu Gott (z. B. die Natur, der Mensch, das Nichts, etc.) gelten ebenfalls im Sinn dieser Kategorie.

*Beziehung zu Gott als
Performanz
Ratingeinheit:
Unterrichtsstunde*

Beschreibung des Merkmals:

Eine Beziehung zu Gott (bzw. einer transzendenten Wirklichkeit) kommt im Religionsunterricht dort zum Ausdruck, wo Handlungen diese Beziehung explizit ausdrücken. In der Regel sind es Handlungen, die zu traditionellen religiösen Vollzügen in Beziehung stehen (z. B. Gebet, Kreuzzeichen). Schüler:innen und/oder Lehrpersonen inszenieren diese bewusst, um die Beziehung zu Gott auszudrücken.

Ratingkategorien:

Trifft zu (4):

Eine Handlung, die eine Beziehung zu Gott ausdrückt, wird im Rahmen der Stunde vollzogen und in der Stunde selbst wird explizit und in einer zentralen Unterrichtsphase darauf Bezug genommen.

Trifft eher zu (3):

Eine Handlung, die eine Beziehung zu Gott ausdrückt, wird im Rahmen der Stunde vollzogen und in der Stunde selbst wird lose darauf Bezug genommen.

Trifft eher nicht zu (2):

Eine Handlung, die eine Beziehung zu Gott ausdrückt, ist punktuell sichtbar, ohne für die Stunde selbst eine Rolle zu spielen. Das kann z. B. ein Gebet zu Stundenbeginn sein.

Trifft nicht zu (1):

In der gesamten Stunde ist keine Handlung sichtbar, die eine Beziehung zu Gott ausdrückt.

Das Ratingmanual zur Variablen „strukturelle Dimension“

- Kognitive Aktivierung* Lauterbach Christiane, Gabriel Katrin & Lipowsky Frank (2013): Hochinferentes Rating: Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht, in: Lotz Miriam, Lipowsky Frank & Faust, Gabriele (Hg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts “Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE). 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien, Frankfurt, 405–421.
- Klarheit der Stunde* Helmke, Andreas, Helmke Tuyet, Schrader Friedrich-Wilhelm, Wagner Wolfgang (2007), Der Ratingbogen der DESI-Videostudie, Landau, 11–14.
- Anteil echter Lernzeit* Helmke, Andreas, Helmke Tuyet, Schrader Friedrich-Wilhelm, Wagner Wolfgang (2007), Der Ratingbogen der DESI-Videostudie, Landau, 15–17.21.

Autorinnen und Autoren

Reinhold Boschki, Prof. Dr. theol. habil., ist Lehrstuhlinhaber für katholische Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Malte Brügge-Feldhake ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Religionspädagogik im Siegener Seminar für Katholische Theologie.

Matthias Gronover, apl. Prof. Dr. theol. habil., Lic. theol., leitet mit Reinhold Boschki zusammen das Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik an der Universität Tübingen.

Julia Hofmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Katholischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Ulrich Riegel, Dr. theol., ist Professor für Religionspädagogik im Siegener Seminar für Katholische Theologie.