

Pohl-Patalong, Woyke,
Boll, Dittrich, Lüdtker

Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt

Eine empirische Studie zum
evangelischen Religionsunterricht
in Schleswig-Holstein

150 Jahre
Kohlhammer

Uta Pohl-Patalong, Johannes Woyke, Stefanie Boll,
Thorsten Dittrich, Antonia Elisa Lüdke

Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt

Eine empirische Studie zum evangelischen
Religionsunterricht in Schleswig-Holstein

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Reproduktionsvorlage: Textwerkstatt Werner Veith München

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-032214-1

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-032215-8

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich.

Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

Vorwort	7
---------------	---

0. Einleitung	9
---------------------	---

I. Die Wahrnehmung der religiösen Vielfalt – deskriptive Perspektiven

1. Was verstehen Lehrkräfte unter „religiöser Vielfalt“?	29
2. Wie nehmen Lehrkräfte religiöse Vielfalt in ihren Lerngruppen wahr?	39
3. Wie schätzen Lehrkräfte die Bedeutung von Religion für ihre Schüler*innen ein?	45
4. Wie sehen Lehrkräfte den Umgang von Schüler*innen mit religiöser Vielfalt?	55
5. Wie blicken Lehrkräfte auf Schüler*innen ohne religiöse Bindung?	67

II. Der Umgang mit religiöser Vielfalt – didaktische Perspektiven

6. Wie gehen Lehrkräfte im Religionsunterricht mit religiöser Vielfalt um?	79
7. Welche Chancen hat religiöse Vielfalt für den Religionsunterricht?	99
8. Welche Schwierigkeiten entstehen durch religiöse Vielfalt für den Religionsunterricht?	116
9. Welches Selbstverständnis haben Lehrkräfte in der religiösen Vielfalt?	125
10. Welche Ziele haben Lehrkräfte für ihren Religionsunterricht?	152
11. Was leistet der Religionsunterricht in religiöser Vielfalt?	165

III. Religiöse Vielfalt als Kompetenz der Lehrkräfte – Perspektiven der Aus- und Fortbildung

12. Welche Rolle spielt die Pluralitätskompetenz in der Ausbildung der Lehrkräfte?	187
13. Wie kommt das Thema „religiöse Vielfalt“ im Lehrplan und im Fachcurriculum vor?.....	201
14. Welchen Stellenwert hat das Thema „religiöse Vielfalt“ in den Unterrichtsmaterialien?	212

IV. Der Religionsunterricht der Zukunft in religiöser Vielfalt – konzeptionelle Perspektiven

15. Mit welchen Lerngruppen würden Lehrkräfte am liebsten arbeiten?	218
16. Was verstehen Lehrkräfte unter „konfessionellem Religions- unterricht“?	229
17. Was verstehen Lehrkräfte unter „nicht-konfessionellem Religions- unterricht“?	254
18. Wie sehen Lehrkräfte mögliche rechtliche Veränderungen des Religionsunterrichts?	278
19. Wie stehen Lehrkräfte zu muslimischen Kolleg*innen?.....	287

V. Zusammenfassung und Konsequenzen – weiterführende Perspektiven

20. Was bedeuten die Ergebnisse für die Zukunft des Religions- unterrichts?	297
--	-----

Literaturverzeichnis	315
----------------------------	-----

Anhang

Fragebogen zur religiösen Vielfalt im evangelischen Religionsunterricht...	325
--	-----

Vorwort

Angesichts der zunehmenden religiösen Vielfalt in der Gesellschaft und an den Schulen wird der Religionsunterricht kontrovers diskutiert: Ist er in seiner – im Grundgesetz verankerten – konfessionellen Gestalt noch zeitgemäß? Wird er den Herausforderungen der pluralen Gesellschaft und den Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Religionen, Weltanschauungen und Religiositäten gerecht? Mit welcher Begründung soll er heute „evangelisch“ oder „katholisch“ ausgerichtet sein, wenn die großen Kirchen deutlich geringere Mitgliederzahlen aufweisen als zu Zeiten der grundgesetzlichen Formulierung? Wie kommt die wachsende Zahl islamischer Schüler*innen zu ihrem Recht? Gleichzeitig haben Schülerinnen und Schülern ein Grundrecht auf religiöse Bildung im öffentlichen Raum Schule, das angesichts aktueller Herausforderungen gesellschaftlich noch an Bedeutung gewinnt. „Religion“ gibt es zudem nur als konkrete, lebendige Religion, die auch immer die Person und ihre Identität betrifft, was gegen eine vermeintlich neutrale „Religionskunde“ ohne Beteiligung der Religionsgemeinschaften spricht.

Was diese Gemengelage für die konkrete Praxis des Religionsunterrichts bedeutet, wie also heute in religiöser Vielfalt auf der rechtlichen Grundlage konfessioneller Orientierung das Fach unterrichtet wird, darüber haben wir bislang kaum gesicherte empirische Erkenntnisse. Was Menschen mit Religionsunterricht assoziieren, speist sich meistens aus eigenem Erleben, mittelbarer Erfahrung oder medialen Berichten. Es erscheint daher sinnvoll, zu gesicherteren Erkenntnissen über die gegenwärtige Praxis zu gelangen, bevor organisatorische oder rechtliche Veränderungen geplant werden.

Vor diesem Hintergrund hat die Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland eine empirische Studie initiiert und finanziert, um empirisch abgesicherte Daten darüber zu generieren, wie im Flächenland Schleswig-Holstein das konfessionelle Angebot „Religionsunterricht“ im Horizont zunehmender religiöser wie kultureller Heterogenität erlebt und gestaltet wird. Das vierjährige Forschungsprojekt „ReVikoR“ (**R**eligiose **V**ielfalt im **k**onfessionellen **R**eligionsunterricht) wurde in Zusammenarbeit mit der Europa-Universität Flensburg, an der Lehrkräfte für die Primarstufe und Sekundarstufe I ausgebildet werden, und der Christian-Albrechts-Universität

zu Kiel, an der die Ausbildung für Sekundarstufe I und II erfolgt, durchgeführt. Die wissenschaftliche Leitung hatten Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong, Kiel und Prof. Dr. Johannes Woyke, Flensburg. Neben diesen beiden setzte sich die Forschungsgruppe zusammen aus Stefanie Boll MEd (Flensburg), Dipl-Theol. Antonia Lüdtko (Kiel) und dem Initiator der Studie OKR Thorsten Dittrich sowie Pastorin Claudia Richter (Nordkirche) zusammen.

Befragt wurden mit Hilfe qualitativer wie quantitativer Verfahren sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen. In diesem ersten Band werden die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung publiziert, während die Schüler*innenbefragung gegenwärtig noch ausgewertet wird und in einem zweiten Band erscheint. Im Kontext der Studie entstehen zudem drei Dissertationen vertiefend zu verschiedenen Fragestellungen, mit denen dann eine breite Datenbasis eine valide Grundlage für Politik und Kirche bietet, um die qualitative oder ggfs. auch strukturelle Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein gemeinsam voranzutreiben.

Wir danken allen, die zu diesem Buch beigetragen haben, ganz herzlich. Unser Dank gilt zunächst der Nordkirche für ihr Engagement, einer solchen Frage ernsthaft nachzugehen und das Projekt finanziell zu ermöglichen. Er gilt weiter dem Ministerium für Schule und Berufsbildung für das unbürokratische Genehmigungsverfahren sowie die technische Hilfestellung beim Versand, dem Pädagogisch-Theologischen Institut für die großzügige Unterstützung zur Bewältigung der Sachkosten und die freundliche inhaltliche Beratung, dem IPN der Universität Kiel für die Beratung bei der Erstellung der Fragebögen und die Aufbereitung der umfangreichen Datenmengen. Wir danken zudem Prof. Dr. Claudia Schulz und Dr. Jan-Marten Ihme für wertvolle Hinweise aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, den studentischen Hilfskräften Sabrina Hammer, Sebastian Hasler und Johanna Neitzel sowie besonders Antonia Flachsenberg für Transkriptionen, Literaturrecherchen und die Erstellung des Literaturverzeichnisses sowie Eske Gröhn für ihre akribische Schlussdurchsicht des Textes. Zu danken ist weiter den Schulleitungen für die Erlaubnis, die Studie an ihren Schulen durchführen zu können. Unserer ganz besonderer Dank gilt schließlich den vielen Lehrkräften, die einen tiefen, teils sehr persönlichen Einblick in ihre Arbeit, in ihr Denken und Handeln zum Umgang mit religiöser Vielfalt gegeben haben. Ohne Ihre Offenheit, aber auch ohne das Engagement aller Genannten wäre die Studie nicht möglich geworden.

0. Einleitung

0.1. Die Hintergründe – der Weg zum ReVikoR-Projekt

Das ReVikoR-Projekt hat sich zum Ziel gesetzt zu untersuchen, wie die Lehrkräfte, die in Schleswig-Holstein evangelische Religion unterrichten, mit religiöser Vielfalt umgehen. Den Hintergrund des Projekts bildet die Tatsache, dass die grundgesetzliche Bestimmung des Religionsunterrichts, der „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, also bekenntnisgebunden zu erteilen ist, als „ordentliches Lehrfach“ (so Art. 7,3 GG¹) 1949 wie selbstverständlich als auf die beiden großen christlichen Konfessionen bezogen verstanden wurde² und damit eine andere religiöse Situation vor Augen hatte, als sie heute gegeben ist: Waren damals die Schüler*innen überwiegend evangelisch oder katholisch und sollten, getrennt voneinander, in ihrer jeweiligen Tradition und Ausrichtung unterrichtet werden, befinden wir uns heute in einer damals kaum vorstellbaren Situation religiöser Pluralität. Dies gilt in mehrfacher Hinsicht:

- Schüler*innen aus anderen Religionsgemeinschaften nehmen am Religionsunterricht teil. Dies gilt vor allem für den Islam, dem in Schleswig-Holstein nach Angaben der Schulleitungen insgesamt ca. 4% der Schüler*innen angehören: Lehrkräfte äußern im Rahmen der ReVikoR-Studie, dass durchschnittlich zwei bis drei Schüler*innen einer durchschnittlichen Religionslerngruppe muslimisch sind.³

¹ In Aufnahme von Art. 149 der „Weimarer Reichsverfassung“ vom 11. August 1919! Eine ausführliche Edition der Verfassung des Deutschen Reiches von 1919 mit zahlreichen Anmerkungen und Kennzeichnungen späterer Ergänzung findet sich bei Huber, Ernst Rudolf: Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte. Band 4: Deutsche Verfassungsdokumente 1919-1933, ³1992, 151-179.

² Dies war im Übrigen immer noch der Fall im Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 25.02.1987 – Aktenzeichen 1 BvR 47/84 (www.rechtsportal.de/lmk/go/r/ger_bverfg_dat_19870225_akt_1_bvr_47_84 (zuletzt abgerufen am 8.7.2016)).

³ Die Angaben der Schulleitungen erfolgten in absoluten Zahlen. Daraus wurden mit Hilfe der offiziellen Schüler*innenzahlen des Landes Schleswig-Holstein die Prozentsätze ermittelt. Vgl. dazu www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/L/land_Leute/zahlenFakten/bildung.html (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

- Schüler*innen ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft nehmen am Religionsunterricht teil. Nach Angaben der Lehrkräfte im Rahmen der ReVikoR-Studie haben durchschnittlich fünf bis sechs Schüler*innen einer Religionslerngruppe keine Religionszugehörigkeit (ca. 34% der Bevölkerung in Schleswig-Holstein gehören keiner Religionsgemeinschaft an).⁴
- Die Glaubensinhalte sind auch unter den nominell evangelischen Schüler*innen außerordentlich heterogen.

In verschiedener Hinsicht wurde der Veränderung der Situation religionspädagogisch Rechnung getragen. Seit den späten 1960er Jahren bietet der Religionsunterricht konzeptionell keine „evangelische Unterweisung“⁵, sondern eine kritisch-konstruktive⁶ Auseinandersetzung mit Religion und der christlichen Tradition. Zunehmend werden andere Religionen thematisiert, zunächst vor allem in der Beschäftigung mit zentralen Texten der Weltreligionen und zunehmend auch in der Begegnung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften. Ferner wird zudem die Situation reflektiert, dass für etliche Schüler*innen der Religionsunterricht eine Erstbegegnung mit Religion darstellt. Die christlichen und konfessionellen Inhalte werden überwiegend als ein offenes Angebot verstanden, mit dem sich die Schüler*innen konstruktiv und kritisch auseinandersetzen.⁷

⁴ Vgl. http://fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Religionszugehoerigkeit/Reli_zugehoerigkeit_Bundeslaender_02_04_11.pdf (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

⁵ Vgl. programmatisch Kittel, Helmuth: Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung, Wolfenbüttel 1947; einen Überblick bietet Möller, Rainer: Art. Evangelische Unterweisung, WiReLex 2016, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100122/ (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

⁶ Begriff und Sache kritisch-konstruktiver Didaktik haben ihren Ursprung bei Wolfgang Klafki und wurden von Karl Ernst Nipkow, Peter Biehl, Godwin Lämmermann u.a. für die Religionspädagogik und -didaktik fruchtbar gemacht, vgl. Rothgangel, Martin/Schelander, Robert: Art. Bildung, WiReLex 2015, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100081/ (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

⁷ So formulieren Gräß, Wilhelm/Thieme, Thomas: Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin (Arbeiten zur Religionspädagogik Bd.45), Göttingen 2011, 15: „Allen, die die neuere Religionspädagogik auch nur flüchtig zur Kenntnis genommen haben, kann nicht entgangen sein, dass sich der Konfessionelle Religionsunterricht energisch solchen religionsdidaktischen Konzepten geöffnet hat, die der religiösen Pluralität in der Gesellschaft Rechnung zu tragen versuchen.“

Organisatorisch ist der Religionsunterricht offiziell seit 1994 (markiert in der EKD-Denkschrift *Identität und Verständigung*)⁸ für alle Schüler*innen offen, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit und Ausrichtung.

Seit den 1980ern und vor allem seit der Einführung von „LER“ in Brandenburg 1992/93⁹ ist eine verstärkte Auseinandersetzung in Theologie und Kirchen mit dem religionskundlichen Modell als Alternative zum Religionsunterricht zu beobachten. In der wissenschaftlichen Religionspädagogik herrscht dabei ein weitreichender Konsens, dass es weder sachlich noch didaktisch sinnvoll ist, den (konfessionellen) Religionsunterricht durch eine (intendiert neutrale) Religionskunde zu ersetzen.¹⁰

Im Kontext dieser Diskurse veränderte sich das Verständnis des Begriffs „konfessionell“ und das Verständnis von Art. 7,3 GG von der Beschränkung der Perspektive auf eine bestimmte Religionsgemeinschaft hin zu einem perspektivisch erteilten Religionsunterricht mit dem Angebot zur Auseinandersetzung und der Förderung religiöser Identitätsbildung. Zentrales Ziel eines so verstandenen konfessionellen Religionsunterrichts ist mittlerweile die Förderung von religiöser Dialogfähigkeit und Pluralitätskompetenz.¹¹ Dennoch steht der konfessionelle Religionsunterricht in der (medialen) Öffentlichkeit häufig in der Kritik, gerade in Bezug auf einen adäquaten Umgang mit religiöser Pluralität.

Relevant für diese Diskussion ist besonders in Schleswig-Holstein das Modell des Nachbarlandes Hamburg „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“, der so genannte „Hamburger Weg“. Seit 1995 wird dort ein interreligiös ausgerichteter „Religionsunterricht für alle unter evangelischer Verantwortung“ praktiziert, dessen Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien unter Beteiligung diverser Religionsgemeinschaften erstellt wer-

⁸ „Es werden alle aufgenommen, deren Eltern es wünschen oder die sich nach erreichter Religionsmündigkeit selbst so entscheiden. Sie müssen nicht der evangelischen Konfession angehören.“ (Kirchenamt der EKD (Hg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*, Gütersloh 1994, 43)

⁹ Vgl. Kramer, Jens: *Art. Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*, WiReLex 2015, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100095/ (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

¹⁰ Für einen Überblick siehe Kothmann, Thomas: *Art. Religionsunterricht, evangelisch*, WiReLex 2015, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100109/ (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

¹¹ Vgl. die aktuelle Denkschrift der EKD: Kirchenamt der EKD (Hg.): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 2014.

den.¹² Dieser Unterricht ist nicht in dem Sinne konfessionell, dass die Inhalte durchgehend aus evangelischer Perspektive behandelt werden. Versteht man unter dem Begriff „konfessionell“ jedoch, dass es nicht um eine neutrale Wissensvermittlung, sondern um eine Auseinandersetzung mit religiösen Gehalten und eine Ermutigung zu religiöser Identitätsbildung geht, trifft dies auf das Hamburger Modell zu.¹³ Bislang wurde der Unterricht ausschließlich von evangelischen Lehrkräften erteilt, gegenwärtig werden an einigen Schulen probeweise auch muslimische Lehrkräfte eingesetzt. Rechtlich besteht die Möglichkeit zur Abmeldung, die jedoch in der Grundschule sowie in der Sekundarstufe kaum genutzt wird, in der Oberstufe wird jedoch alternativ Philosophie angeboten und von ca. der Hälfte der Schüler*innen gewählt.

Hintergrund und Voraussetzung der Entstehung dieses Modells sind die hohe Zahl von Schüler*innen aus nicht-christlichen Religionsgemeinschaften, die noch wesentlich höhere Zahl von Schüler*innen ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft, die jahrelange Gesprächskultur mit den muslimischen Religionsgemeinschaften, die jahrzehntelange nicht erfolgte

¹² Vgl. zu diesem Modell im Überblick Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram: Religion unterrichten in Hamburg, Theo-Web 6 (2007), 50-67 sowie Knauth, Thorsten: Art. Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, WiReLex 2016, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/ (zuletzt abgerufen am 8.7.2016). Aus der Fülle der vertiefenden Literatur seien hier nur genannt Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster u.a. 1997 und Weiße, Wolfram (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas, Münster u.a. 2008. Zum neueren Diskussionsstand vgl. Haese, Bernd-Michael: Zum Stand des Religionsunterricht für alle in Hamburg, ZPT 65 (2013), 15-24.

¹³ Bernd-Michael Haese weist darauf hin, dass beim Hamburger Weg „genau wie bei den anderen konfessionell-kooperativen Modellen von Entkonfessionalisierung [...] nicht die Rede sein [kann]. Nicht der kleinste gemeinsame Überzeugungsnenner ist das Material eines ansonsten Divergenzen vermeidenden Unterrichts, ganz im Gegenteil wird gerade der unverzichtbare Wert einer konfessionellen Position und die daraus erwachsende Notwendigkeit und Herausforderung, mit deren Verschiedenheit umzugehen, betont und in den Mittelpunkt des Geschehens gerückt. Man könnte also weitergehend konstatieren, dass ein Unterricht, der die Wahrheitsfrage, die gar nicht anders zu beantworten ist als im Sinne einer *Confessio*, nicht umgeht und daher *nicht* in der Verantwortung des Staates liegen kann, dem Sinn der Verfassung sogar vollständig entspricht.“ (Haese, Zum Stand des Religionsunterrichts für alle, 19) Zur Konformität des Hamburger Modells mit Art. 7,3 GG vgl. besonders Link, Christoph: Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit? Zur Verfassungskonformität des Hamburger Religionsunterrichts „für alle“, Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 46 (2001), 257-285.

Inanspruchnahme von Religionsunterricht auf katholischer Seite und nicht zuletzt die Staatsverträge mit muslimischen Religionsgemeinschaften. Diese spezifischen Bedingungen sind in Schleswig-Holstein nicht gegeben, sodass der „Hamburger Weg“ nicht einfach kopiert werden kann. „Gleichwohl ist interreligiöse Bildung eine gesellschaftliche Notwendigkeit auch unter anderen, religiös homogeneren Gegebenheiten.“¹⁴

Religionsunterricht wird in Schleswig-Holstein gegenwärtig faktisch aus evangelischer Perspektive (an ca. 85% der Schulen) und aus katholischer Perspektive (an ca. 60% der Schulen des Landes) erteilt. Die im Rahmen der ReVikoR-Studie unternommene statistische Erhebung ergibt, dass gegenwärtig evangelischer Religionsunterricht in etwa 8.700 Lerngruppen erteilt wird. 700 Lerngruppen erhalten katholischen Religionsunterricht, in 1.530 ist der Religionsunterricht evangelisch-katholisch ausgerichtet und es gibt 2.570 Lerngruppen Philosophie.

Seit 1997 gibt es einen Kooperationserlass zwischen den beiden großen Konfessionen und Philosophie, der feststellt, dass es „in der gegenwärtigen kirchlichen und bildungspolitischen Situation weder angebracht noch möglich ist, starr am bisherigen Konfessionalitätsprinzip des Religionsunterrichts festhalten zu wollen“ und die Notwendigkeit gesehen wird, über „Struktur und Inhalte des schulischen Religionsunterrichts neu nachzudenken und geeignete Formen der Zusammenarbeit zu erproben“.¹⁵ Dieser Erlass sieht vielfältige Formen der Zusammenarbeit zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht sowie Philosophie vor und bietet z.B. die Möglichkeit, die Lehrkraft der anderen Konfession in den eigenen Religionsunterricht einzuladen, ihn in Form von Teamteaching gemeinsam oder auch abwechselnd in einer Klasse zu gestalten sowie auf Antrag auch die ganze Klasse von einer evangelischen oder katholischen Lehrkraft unterrichten zu lassen.

47 Anträge zur Erteilung des Religionsunterrichts im Klassenverband wurden bislang genehmigt. Auch darüber hinaus wird der Religionsunter-

¹⁴ Nipkow, Karl Ernst: Interreligiöses Lernen. Interdisziplinäre Grundüberlegungen am Beispiel des Verhältnisses von Christentum und Islam, in: Klöcker, Michael/Two-ruschka, Udo (Hg.): Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf (UTB), Köln u.a. 2008, 251-261, 253.

¹⁵ Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie. Runderlaß des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 7. Mai 1997 - II I 310 - 343.30 - 1 - (NBI.MBWFK.Schl.-H. 1997, S. 259, www.schulrecht-sh.de/texte/r/religionsunterricht.htm (zuletzt abgerufen am 8.7.2016)).

richt in Schleswig-Holstein faktisch relativ häufig im Klassenverband erteilt, was sich auch in den Interviews der ReVikoR-Studie spiegelt:

„Also, wir haben hier bei uns in der Schule tatsächlich in fast jeder Klasse fast alle Kinder im Religionsunterricht, im evangelischen Religionsunterricht.“ (Wolf 1,10-12)

Diese Situation führt auch bei den Lehrkräften zu Überlegungen zu einer sinnvollen pluralitätsfähigen Gestalt des Religionsunterrichts. Eine interviewte Lehrerin drückt dies so aus:

„Nehme ich die religiöse Vielfalt als einen Widerspruch [zum konfessionellen Religionsunterricht] wahr? Ja, an dem Punkt bin ich im Moment selber am Überlegen, wie so was organisiert werden muss. Ich versuch mir da eigentlich immer ein Bild zu machen, ob ich irgendwie was ändern muss, ob Schule da was ändern muss, weil das ja auch viel jetzt in den Medien ... auch in anderen Bundesländern anders gehandhabt wird, weil natürlich auch Städte da andere Schwierigkeiten haben. Tja, da bin ich selber auf der Suche eigentlich.“ (Anna-Lena 14,13-19)

Hier setzt das Forschungsprojekt an. Es möchte deskriptiv erheben und aufmerksam wahrnehmen, wie sich der gegenwärtige Umgang mit religiöser Pluralität im evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein faktisch darstellt, bevor über rechtliche und organisatorische Veränderungen nachgedacht wird.¹⁶ Es beschränkt sich dabei auf den evangelischen Religionsunterricht, der in Schleswig-Holstein traditionell den „Normalfall“ darstellt – eine ähnliche Untersuchung für den katholischen Unterricht in seiner „Diaspora“-Situation wäre dabei allerdings hochinteressant.

Im Kern geht es um die Frage: Ist ein konfessionelles Modell fähig, mit der wachsenden religiösen Pluralität umzugehen und ihr gerecht zu werden? Diese Frage erscheint nicht nur in Schleswig-Holstein, sondern in der gesamten Bundesrepublik drängend.¹⁷

¹⁶ Allerdings hat das PTI der damaligen Nordelbischen Ev.-Luth. Kirche 2007 eine empirische Befragung der Religionslehrkräfte aller Schularten in Schleswig-Holstein durchgeführt, die die schulische Situation des Religionsunterrichts, die Konzeptionen, Inhalte und Ziele des Faches sowie auf die Fortbildung der Religionslehrkräfte erfragte. Die Studie lieferte uns bei der Konzeption und Durchführung interessante Impulse. Manche Fragen berühren sich mit der hier vorgestellten Untersuchung, allerdings lag der Fokus damals nicht auf dem Umgang mit religiöser Vielfalt. Die Ergebnisse der PTI-Studie sind dokumentiert in Doedens, Folkert: Evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Befragung der ReligionslehrerInnen in allen Schularten und Schulstufen, Hamburg/Kiel 2008.

¹⁷ Vgl. dazu auch die Denkschrift der EKD: „Wie sich Schule und Unterricht auf die [sc. religiöse und weltanschauliche] Pluralität einstellen und wie sie mit der veränderten

0.2. Das Forschungsdesign – die methodischen Wege der ReVikoR-Studie

Vor diesem Hintergrund wurde im April 2013 die ReVikoR-Studie ins Leben gerufen. Sie wird von der Nordkirche finanziert und in Kooperation mit dem Theologischen Institut der Universität Flensburg (an dem die Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe und Sekundarstufe I erfolgt) und der Theologischen Fakultät Kiel (an der für Sek I und II ausgebildet wird) durchgeführt. Die wissenschaftliche Leitung liegt bei Prof. Dr. Johannes Woyke (Flensburg) und Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong (Kiel). Wesentlich durchgeführt wird die Studie von den wissenschaftlichen Angestellten Stefanie Boll (Universität Flensburg) und Antonia Lüdtke (Universität Kiel), ihrem Initiator Thorsten Dittrich (Nordkirche) und mittlerweile Claudia Richter (Nordkirche), die die engere Forschungsgruppe bilden.

Ziel des Projekts ist eine fundierte Wahrnehmung des organisatorischen, vor allem aber des didaktischen Umgangs mit der faktischen religiösen Pluralität der Schüler*innen im Rahmen des konfessionellen evangelischen Religionsunterrichts. Diese Zielsetzung findet ihren Ausdruck in der Forschungsfrage: *„Wie wird mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht (in Schleswig-Holstein) umgegangen?“*. Eine wesentliche Motivation des Projektes – nämlich die Erkenntnis, dass nur eine aufmerksame und systematische Wahrnehmung der Erfahrungen der Gegenwart eine sinnvolle Grundlage für die Entscheidung über mögliche Veränderungen des Religionsunterrichtes in Schleswig-Holstein bilden kann – findet ihre methodische Entsprechung in empirischer Forschung („empirisch“ aus dem Griechischen: „auf Erfahrung beruhend“¹⁸). Es ist die Aufgabe empirischer Forschung, „Hypothesen über die Praxis zu liefern, um über diese aufzuklären, nicht im Sinne unmittelbarer Anwendung, jedoch in der Bereitstellung von Wissen über Praxis“¹⁹.

Situation umgehen, ist noch immer eine weithin offene Frage.“ (EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 11)

¹⁸ Vgl. Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg ⁴2006, 2.

¹⁹ Heil, Stefan: Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 14-36, 26. Vgl. auch den Hinweis von Bernhard Dressler: „Von empirischer Forschung ist (vorerst?) kaum eine Optimierung von Handlungskonzepten zu erwarten. Sie begründet vielmehr in erster Linie ein größeres Maß an Bescheidenheit hinsichtlich der Erwartungen an die Reichweite und die Nachhaltigkeit religionspädagogischer Praxis.“ (Dressler, Bernhard: Hermene-

Eine empirische Orientierung der Theologie insbesondere der Praktischen Theologie²⁰ hat im Zuge der letzten Jahre immer mehr an Bedeutung gewonnen.²¹ Demgemäß bietet auch die empirische Erkundung des Religionsunterrichts mittlerweile ein breites Spektrum an Untersuchungen.²² Um das weite Feld der empirischen Religionsunterrichtsforschung übersichtlicher zu gestalten, wurden Versuche unternommen, die einzelnen Forschungsarbeiten zum Religionsunterricht zu kategorisieren.²³ Gegenwärtig werden vor allem drei Hauptkategorien genannt, unter welchen sich die meisten Forschungsarbeiten fassen lassen: 1. Unterrichtsgeschehen, 2. Unterrichtsrezeption und 3. Unterrichtskontexte.²⁴ Der Gegenstandsbezug/Hintergrund der ReVikoR-Studie, die daraus resultierende Forschungsfrage und die im Folgenden näher erläuterte Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge lassen jedoch eine trennscharfe Zuordnung zu nur einer der genannten Hauptkategorien nicht zu. Vielmehr gibt es zahlreiche Überschnei-

neutisch-rekonstruktive Religionsforschung in pädagogisch-theologischem Interesse: Von der Person zur Kommunikation, ZPT 67 [2015], 14-27, 15)

- ²⁰ Vgl. Weyel, Birgit/Gräß, Wilhelm/Heimbrock, Hans-Günther (Hg.): *Praktische Theologie und empirische Religionsforschung* (VWGTh 39), Leipzig 2013. Vgl. auch die mittlerweile schon 28 Bände umfassende Reihe des LIT-Verlags „Empirische Theologie/Empirical Theology“ und dabei besonders: Ziebertz, Hans-Georg: *Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen* (Empirische Theologie/Empirical Theology 24), Berlin 2011.
- ²¹ Kritisch bezüglich der praktischen Relevanz empirischer Forschung Englert, Rudolf: *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*. München 2013, 38: „Bemüht man sich genügend, diese praktische Bedeutung tatsächlich herauszufinden und in Empfehlungen für eine innovative Praxis zu übersetzen? Bleibt man nicht vielfach dabei stehen, den faktischen Verlauf religiöser Aneignungsprozesse sensibel wahrzunehmen und zu rekonstruieren – ohne dann noch eingehender zu fragen, welche handlungsorientierenden Konsequenzen dies für die Gestaltung wünschenswerter Lernprozesse haben könnte.“
- ²² Vgl. den Überblick von Schröder, Bernd: *Empirische Religionspädagogik*, VuF 59 (2014), 94-109 sowie die Arbeiten des „Arbeitskreis Religionsunterrichtsforschung“ des Comenius Instituts in Münster, welcher sich mit grundsätzlichen Fragen, Zielsetzungen und möglichen Methoden der Erforschung des schulischen Religionsunterrichts intensiv befasste.
- ²³ Vgl. Bucher, Anton: *Was wissen wir über den Religionsunterricht? Forschungsüberblick über die Empirie eines umstrittenen Faches*, in: Angel, Hans-Ferdinand (Hg.): *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*, Graz u.a. 2000, 77-96 und Ders.: *Art. Religionsunterricht in Deutschland – empirisch*, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1830-1833*.
- ²⁴ Vgl. Heil: *Empirische Unterrichtsforschung*, 14-15.

dungen, welche der Studie einen „*triangulativen*“²⁵ Charakter verleihen, denn die ReVikoR-Studie versucht – im Sinne von Triangulation – „für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen“²⁶.

Entsprechend legte es die Komplexität der Fragestellung nahe, den Umgang mit religiöser Vielfalt sowohl seitens der Lehrkräfte als auch seitens der Schüler*innen als die beiden hauptbeteiligten Größen am Religionsunterricht zu untersuchen.²⁷ Dabei ist sowohl deren jeweilige Perspektive auf das Phänomen religiöser Vielfalt und ihren Umgang damit interessant als auch die Frage, wie die Lehrkräfte die Schüler*innen und wie die Schüler*innen die Lehrkräfte in diesem Umgang erleben. Allerdings erschien es nicht sinnvoll, diese Perspektive direkt aufeinander zu beziehen, indem wir Lehrkräfte und Schüler*innen der gleichen Lerngruppen befragten, weil dies vermutlich als Kontrolle der Aussagen aufgefasst worden wäre und die Bereitschaft zur Mitarbeit erheblich gesenkt hätte. Wir haben daher die beiden Gruppen getrennt erforscht, beginnend mit den Lehrkräften, so dass die Erfahrungen mit diesen in die Schüler*innenbefragung einfließen konnten. Die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung werden hier dargestellt, während die Schüler*innenbefragung, die gegenwärtig erfolgt, in einem eigenen Band publiziert werden wird.

Methodisch haben wir uns nach intensiven Überlegungen und Beratungsgesprächen mit Sozialwissenschaftler*innen dazu entschieden, für beide Gruppen unterschiedliche Methoden der empirischen Forschung zu kombinieren, da die Festlegung auf nur einen methodischen Zugang als eine Be-

²⁵ Der Begriff der Triangulation wird in der Forschung unterschiedlich gebraucht. Die Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge bzw. die Verbindung mehrerer Analyseschritte wird ebenfalls „Triangulation“ genannt. Damit wird nicht nur eine Verbindung zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren bezeichnet, sondern auch eine Kombination verschiedener qualitativer Erhebungs- und Auswertungstechniken. Zu den verschiedenen Varianten einer Triangulierung (Daten-Triangulation, Investigator-Triangulation, Theorie-Triangulation und methodische Triangulation innerhalb einer Methode und von verschiedenen Methoden) vgl. Flick, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung, in: Ders./von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, 309-318. Vgl. zur Triangulation auch Flick, Uwe: Triangulation, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen/Farmington Hills 2006, 161f.

²⁶ Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 2002, 147.

²⁷ Auch die Perspektive der Eltern wäre ein interessanter Untersuchungsgegenstand, für den jedoch der Projektumfang nicht ausreichte.

schränkung²⁸ bzw. Verengung der Perspektive empfunden wurde. Diese alternative Methodologie wird allgemein als „Mixed-Methods“ Forschungsansatz bezeichnet und vor allem im anglo-amerikanischen Raum als „third methodological revolution“²⁹ bezeichnet. Grob lässt sich dieser Ansatz wie folgt skizzieren:

„An approach to research in the social, behavioral, and health sciences in which the investigator gathers both quantitative (close-ended) and qualitative (open-ended) data, integrates the two, and then draws interpretations based on the combined strengths of both sets of data to understand research problems.“³⁰

Die ReVikoR-Studie verortet sich demzufolge im Forschungsansatz der „Mixed Methods“, weil

- sie als Feldstudie konzipiert ist, welche den konfessionellen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein als Untersuchungsfeld zum Gegenstand hat („approach to research in the social sciences“);
- sowohl qualitative (durch *Interviews* gewonnene) als auch quantitative (durch standardisierte *Fragebögen* gewonnene) Daten gesammelt werden („both quantitative and qualitative data“);
- beide Datenarten systematisch integriert und korrelativ aufeinander bezogen werden („integrates the two“);
- schließlich eine Interpretation der integrierten Datenarten erfolgt, welche eine multidimensionale Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht („the combined strengths of both sets of data to understand research problems“).

²⁸ Vgl. Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha: Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung – eine Einführung in die Thematik, in: Dies. (Hg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung, Münster 2012, 7-14, 9f.: „Eine alleinige Anwendung entweder qualitativer oder quantitativer Forschungszugänge – eine immer noch in der Schul- und Bildungsforschung vorherrschende Anlage von Untersuchungen – ist daher eine Beschränkung bzw. Reduzierung des Erkenntnisfeldes. Empirische Sozialforschung in der Bildungsforschung kann nur als komplexe und vielschichtige Spurensuche gestaltet werden, in der keine einseitige Wertung bestimmter Forschungszugänge vorgenommen werden sollte.“

²⁹ Vgl. Tashakkori, Abbas/Teddlie, Charles (Hg.): Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research, Thousand Oaks 2003. Im deutschsprachigen Raum wird das Thema Mixed-Methods zwar auch diskutiert, aber wesentlich distanzierter bzw. noch nicht so populär. Allerdings scheint das Thema langsam anzukommen, vgl. beispielsweise Kuckartz, Udo: Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren, Wiesbaden 2014.

³⁰ Creswell, John: A Concise Introduction to Mixed Methods Research, Thousand Oaks 2015, 2.

In diesem Sinne geht die ReVikoR-Studie sowohl induktiv als auch deduktiv vor, da sie sich beiden Hauptaufgaben empirischer Forschung widmet – der Erkundung *und* Überprüfung von Hypothesen:³¹

- Das Setting des ReVikoR-Projektes ist insofern *induktiv*, als dass es für den Forschungsgegenstand – den Umgang mit religiöser Pluralität im konfessionellen Religionsunterricht – kaum vorhandene Theorien auf der Grundlage empirischer Daten gibt: „Am Anfang steht ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen.“³² Der induktive Ansatz der qualitativen Sozialforschung bedeutet selbstverständlich nicht den Verzicht auf die Wahrnehmung des jeweiligen Theorierahmens des Untersuchungsgegenstandes. Für die vorliegende Studie ist dies insofern entscheidend, als sie sich im Kontext der gegenwärtigen Diskussion um den evangelischen Religionsunterricht verortet. Der Religionsunterricht hat in den letzten Jahren verstärkte praktisch-theologische Aufmerksamkeit erfahren, die zu virulenten Diskursen über die Bedeutung des Religionsunterrichtes überhaupt, seiner Situation, seiner Formen und seiner Zukunft geführt hat (vgl. Kapitel 0.1.).
- Die Forschungsfrage ist so eng mit den gegenwärtigen (dynamischen!) gesellschaftlichen Kontexten verknüpft, dass kaum auf schon vorhandene Hypothesen zurückgegriffen werden konnte.³³ Diese mussten zunächst einmal im Rahmen qualitativer Forschung generiert werden. Zu diesem Zweck wählte die Forschungsgruppe den *qualitativen Zugang der Leitfrageninterviews* (vgl. Kapitel 0.2.1.), sodass ausgehend vom individuellen Einzelfall (die konkreten Wahrnehmungen und Beschreibungen der Lehrkräfte) Rückschlüsse auf das Allgemeine (beispielsweise didaktische Strategien im Umgang mit religiöser Pluralität) getätigt werden konnten.
- Der *deduktive* Charakter der Studie wird vor allem daran deutlich, dass die im Vorwege aus der qualitativen Untersuchung gewonnen Einsichten bzw. gebildeten Hypothesen in einem zweiten Schritt auf ihre Tragfähigkeit bzw. Allgemeingültigkeit hin überprüft wurden. Die Resultate der induktiven Vorgehensweise bilden somit die Ausgangspunkte der deduktiven

³¹ Vgl. Bortz/Döring: Forschungsmethoden, 30f.

³² Knoblauch, Hubert: Qualitative Religionsforschung (UTB S 2509), Göttingen 2003, 65.

³³ Dabei gilt es natürlich zu bedenken, dass bereits allein die Wahrnehmung des Theorierahmens bzw. der religionspädagogischen Diskussionen um den Religionsunterricht zu *spontanen Hypothesenbildungen* im Sinne eines permanent „stillschweigenden Kodierens“ führt, vgl. Glaser, Barney/Strauss, Anselm: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern 1998 (erstmalig: The Discovery of Grounded Theory, Chicago 1967), 94.

Vorgehensweise. Das deduktive Setting der ReVikoR-Studie wurde praktisch durch die Generierung eines *standardisierten Fragebogens im quantitativen Forschungskontext* konzipiert, welcher an alle Religionslehrkräfte in Schleswig-Holstein versandt wurde (vgl. Kapitel 0.2.2.).

Schließlich gilt es noch zu bemerken, dass die Verhältnisbestimmungen der unterschiedlichen methodischen Teile der ReVikoR-Studie nicht strikt dichotomisch aufzufassen sind (dies wäre auch nicht im Sinne des „Mixed Methods“-Ansatzes). Vielmehr ist der gesamte empirische Forschungsprozess als *zirkulär*³⁴ zu beschreiben: Der quantitative Fragebogen entstand in Korrelation zur qualitativen Befragung der Lehrkräfte. Der Kreislauf von Datenerhebung, Datensicherung und Datenanalyse wurde (und wird gegenwärtig bei der Befragung der Schüler*innen) mehrmals durchlaufen.

0.2.1. Der qualitative Zugang der Studie

Für die Lehrkräftebefragung erfolgte die qualitative Datenerhebung methodisch mit *Leitfadeninterviews*,³⁵ die einige offenere Erzählimpulse einschlossen und die gängigste Form qualitativer Befragungen darstellen:

„Durch den Leitfaden und die darin angesprochenen Themen erhält man ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse, das Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht. Dennoch lässt es genügend Spielraum, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Interviewauswertung auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfadenkonzeption nicht antizipiert wurden.“³⁶

Aufgrund des verwendeten Leitfadens verläuft die qualitative Befragung nicht ungesteuert, jedoch wird die Steuerung nicht durch ein festes Instrument (wie in standardisierten Verfahren) vorgegeben, sondern wird durch den Interviewverlauf bzw. die Interviewakteure bestimmt und gilt somit als

³⁴ Zirkuläre Forschungsprozesse werden vor allem in der qualitativen Forschung verortet, vgl. Baur, Nina/Blasius, Jörg: Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick, in: Dies. (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2014, 41-64, 47. Jedoch gilt die zirkuläre Struktur auf der Grundlage der beschriebenen Verzahnung qualitativer und quantitativer Vorgehensweisen auch für die Gesamtanlage der ReVikoR-Studie.

³⁵ Die qualitative Forschung arbeitet mit vielen unterschiedlichen Interviewtypen, welche sich ganz grob in ihrer Anlage dadurch unterscheiden, dass sie entweder offen, standardisiert oder teilstandardisiert sind bzw. unterschiedliche Anteile aufweisen. Für einen knappen Überblick vgl. z.B. Hopf, Christel: Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Flick/Kardorff/Steinke, Qualitative Forschung, 349-360.

³⁶ Bortz/Döring, Forschungsmethoden, 314.

„halbstrukturiert“³⁷. Auch wenn jedes Interview als ein „Stegreifdrama“³⁸, welches von beiden Teilnehmenden aktiv produziert wird, bezeichnet werden kann, stellt die Strukturierung durch einen Leitfaden die Interviewenden insofern vor eine besondere Gestaltungsaufgabe, als dass sie ständig abwägen müssen, ob sie eher dem Leitfaden folgen, oder die Befragten erzählen lassen (sog. „Loyalitätskonflikte durch Leitfadenbürokratie“³⁹). Die Verwendung dieser Technik stellt jedoch ein sinnvolles Vorgehen dar, da auf diese Weise vor allem die subjektiven Wahrnehmungen, Konstruktionen und Handlungsstrategien der Religionslehrkräfte untersucht werden können.

In jeder qualitativen Untersuchung spielt die Auswahl der Interviewpartner*innen und -partner, das so genannte „Sampling“, eine wichtige Rolle. Da es nicht um Repräsentativität, sondern um typische Fälle geht, werden keine Zufallsstichproben vorgenommen, sondern die Interviewpartner*innen nach bestimmten Kriterien ausgesucht. Das qualitative Sample der ReVikoR-Lehrkräftebefragung besteht aus 30 Interviews, die zwischen 30 und 120 Minuten dauerten. Ausgewählt wurden die Interviewpartner*innen nach folgenden Kriterien:

- *Alter*: Zwei Altersgruppen wurden eingegrenzt („25-40 Jahre“ und „41-65 Jahre“), welche etwa gleichmäßig vertreten sein sollten.
- *Geschlecht*: Frauen und Männer sollten etwa gleichmäßig vorkommen. Befragt wurden insgesamt 18 Frauen und 12 Männer (da vor allem im Grundschulbereich der Religionsunterricht eher aus weiblicher Perspektive erteilt wird).
- *Ausbildung*: In der Praxis wird der evangelische Religionsunterricht in Schleswig-Holstein zu einem großen Teil von Lehrkräften erteilt, welche keine „grundständige Ausbildung“ haben, also weder einen für das Fach evangelische Religion qualifizierenden Universitätsabschluss (Facultas) noch eine kirchliche Lehrerlaubnis (Vocatio) besitzen. Im Sample der ReVikoR-Studie sollten beide Perspektiven einbezogen werden und so wurden schließlich 22 Lehrkräfte mit Facultas/Vocatio befragt und 8 Lehrkräfte, die „fachfremd“ unterrichten.

³⁷ Vgl. Hopf, Christel: Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung, Zeitschrift für Soziologie 7 (1978), 97-115.

³⁸ Hermanns, Harry: Interviewen als Tätigkeit, in: Flick/Kardorff/Steinke, Qualitative Forschung, 360-368, 361.

³⁹ Hopf, Pseudo-Exploration, 103.

- *Schulform*: Es wurden alle vorhandenen staatlichen Schulformen in Schleswig-Holstein befragt: Grundschule, Gemeinschaftsschule, Gymnasium, Berufsbildende Schulen und auch Förderzentren.⁴⁰
- *Schullage*: Da Schleswig-Holstein als Flächenland regional sehr unterschiedlich strukturiert ist, wurde darauf geachtet, dass sowohl Lehrkräfte aus eher städtischen Kontexten als auch aus eher ländlichen Regionen befragt wurden. Zudem wurde auf eine gleichmäßige regionale Verteilung Wert gelegt, um die Spanne zwischen „Gaarden (Kiel) und Garding (Nordfriesland)“ abzubilden.
- *Gegenwärtige Form des Religionsunterrichtes*: Der Religionsunterricht ist in Schleswig-Holstein faktisch unterschiedlich organisiert. Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen wurde darauf geachtet, dass sowohl Lehrkräfte, die im Klassenverband unterrichten, als auch solche, die separate Religionskurse haben, befragt wurden.
- *Die prozentuale Verteilung der Schüler*innen*: Auf der Grundlage der prozentualen Verteilung der Schüler*innen auf die jeweiligen Schulformen wurde berechnet, wie viele Lehrkräfte welcher Schulform befragt werden müssen, um die Schulrealität bestmöglich abzubilden.

Die Kontakte zu den Lehrkräften kamen auf vielfältigen Wegen und u.a. auch mit Hilfe des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Nordkirche (PTI) sowie der Lehrer*innenverbände zustande. Die aufgezeichneten Interviews wurden anschließend von den Mitgliedern der Forschungsgruppe bzw. von den studentischen Hilfskräften transkribiert. Schließlich wurden die Daten in der engeren Forschungsgruppe kodiert und die Ergebnisse in der erweiterten Forschungsgruppe diskutiert.

Als Auswertungsansatz haben wir den von Christiane Schmidt entwickelten Ansatz der „*Kategorienbildung am Material*“ gewählt⁴¹ und minimal modifiziert. Dieser bewegt sich zwischen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring) und der Grounded Theory (Glaser/Strauss) und ist damit weder so starr wie der eine noch so frei wie der andere (vgl. „Mixed Methods“). Die „*Kategorienbildung am Material*“ hat den Vorteil, dass sie Linien quer zu den

⁴⁰ Quantitativ haben wir die Förderschulen allerdings nicht ausgewertet, da wir zu wenig Rücklauf von diesen Schulen erzielt haben und zudem die betroffenen Lehrkräfte rückgemeldet haben, dass manches in dem Fragebogen nicht auf Förderschulen zu beziehen sei.

⁴¹ Vgl. Schmidt, Christiane: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews, in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 1997, 544-568 und Dies: Analyse von Leitfadenterviews, in: Flick/von Kardorff/Steinke, Qualitative Sozialforschung, 447-456.

Einzelfallstudien zieht und eine Beziehung zwischen dem neu erhobenen Material und dem bisherigen theoretischen Diskussionsstand herstellen kann.⁴²

Der Auswertungsansatz ordnet das gesamte Material nach Themen und Aspekten, den so genannten Auswertungskategorien („*Materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien*“). Diese wurden als mögliche vorläufige Varianten schon vor der Erhebung angedacht und in den Leitfragen konkretisiert. Auf der Grundlage der Probeinterviews wurden diese vorläufigen Kategorien weiter differenziert und verändert und flossen dann in den endgültigen Interviewleitfaden ein, wurden in der Auswertungsarbeit an den konkreten Interviews modifiziert und verfeinert und schließlich zu einem Kodierleitfaden zusammengestellt („*Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Codierleitfaden*“). In einem nächsten Schritt wurde das gesamte Material auf der Grundlage des Kodierleitfadens kodiert („*Codierung des Materials*“)⁴³, also den erstellten Auswertungskategorien zugeordnet: „Die Auswertungskategorien, die im vorangegangenen Auswertungsschritt aus dem Material heraus gebildet worden sind, werden jetzt also auf das Material angewendet.“⁴⁴ Dabei wurden zunächst alle Textstellen identifiziert, die sich einer formulierten Kategorie zuordnen lassen, unabhängig davon, ob die befragte Person damit auf eine im Interviewleitfaden formulierte Frage geantwortet hat, von sich aus das Thema ansprach oder von einer ganz anderen Frage aus auf das Thema zu sprechen kam. Anschließend wurden für jede Kategorie inhaltliche Ausprägungen gefunden, die die eher formalen Kategorien inhaltlich füllen.⁴⁵ Diese richteten sich teilweise auch nach den Ant-

⁴² Vgl. a.a.O., 448: „Leitprinzip dieser Auswertungsstrategie ist der Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis. Dieser Austauschprozess beginnt nicht erst dann, wenn die Daten in transkribierter Form vorliegen, sondern schon zu Beginn der Erhebung: als eine Art Wechselspiel zwischen theoretischen Überlegungen auf der Basis von Auseinandersetzungen mit Literatur und Theorietraditionen auf der einen Seite, Erfahrungen und Beobachtungen bei der Erkundung des Forschungsfeldes auf der anderen Seite. Im Verlauf dieses Austauschprozesses können auch die theoretischen Vorannahmen ausdifferenziert, in Frage gestellt und verändert werden.“

⁴³ Der Begriff wird in diesem Ansatz anders verwendet als bei Glaser/Strauss, bei denen Kodieren das Entwickeln und Weiterentwickeln der Codes meint, vgl. Schmidt, „Am Material“, 555f.

⁴⁴ Schmidt, Analyse, 452-453 (Hervorhebung im Original).

⁴⁵ Dieses Vorgehen entspricht nicht strikt dem Ansatz von Schmidt, sondern macht Anleihen bei der von Philipp Mayring entwickelten Qualitativen Inhaltsanalyse (auf die Schmidt selbst verweist). So wird die Form des fixierten Kodierleitfadens, also Definition der Kategorie, Ankerbeispiele und Kodierregeln, nicht bei Schmidt selbst,

wortmöglichkeiten aus dem quantitativen Fragebogen (vgl. zirkuläre Arbeitsweise – Korrelation qualitativer und quantitativer Daten), teilweise ergaben sie sich aus dem Arbeiten an den qualitativen Daten, indem sich bestimmte Muster zeigten. Das Ergebnis dieses Schrittes bildete ein ausformulierter Kodierleitfaden, welcher die Auswertungskategorien inhaltlich genau definiert, durch Ankerbeispiele illustriert und Kodierregeln fixiert. Auf dessen Grundlage wurde dann die eigentliche Auswertung verfasst, welche auch Möglichkeiten bot, „vertiefende Fallinterpretationen“⁴⁶ vorzunehmen. Dabei verschoben sich noch einmal manche Kategorien und es ergaben sich einige neue Aspekte – vor allem im Blick auf die quantitativen Daten.

0.2.2. Der quantitative Zugang der Studie

Das qualitative Vorgehen in der Lehrkräftebefragung ermöglichte uns durch die Rückkopplung an die Unterrichtspraxis in Schleswig-Holstein, die vagen Vorannahmen zur Thematik der Studie zu Hypothesen zu formen, welche im Rahmen einer quantitativen Erhebung verifiziert bzw. falsifiziert werden sollten. Dazu nutzten wir das Instrument des Fragebogens:

„Unter einem Fragebogen wird die Sammlung von Fragen, die für eine systematische Befragung von Personen konzipiert sind, verstanden. Anstelle von Fragen können Fragebögen auch Aussagen oder lediglich einzelne Begriffe beinhalten, die von den Befragten einzuschätzen sind.“⁴⁷

Die Konzeption des ReVikoR-Fragebogens kann als „vollstandardisiert“ bezeichnet werden, da wir sowohl die Reihenfolge der Fragen als auch deren genauen Wortlaut und die entsprechenden Antwortmöglichkeiten festgelegt haben (eine Ausnahme bilden die statistischen Angaben zur Person der Lehrkraft). Die Fragen wurden demnach geschlossen gestellt, da sämtliche Antwortalternativen vorformuliert wurden. Dies ermöglicht vor allem eine ökonomische und vergleichsweise objektive Auswertung der Daten.⁴⁸ Die

sondern bei Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim und Basel ¹¹2010, 105-109 beschrieben.

⁴⁶ Vertiefende Fallinterpretationen bilden den letzten Schritt der von Schmidt präsentierten Auswertungsstrategie. Durch die vertiefte Analyse eines einzelnen Interviews bzw. einzelner Interviewpassagen können u.a. neue Hypothesen gefunden, Hypothesen am Einzelfall überprüft und begriffliche Konzepte ausdifferenziert werden. Vgl. Schmidt: Analyse, 455-456.

⁴⁷ Rammstedt, Beatrice: Fragebogen, in: Petermann, Franz/Eid, Michael (Hg.): Handbuch der Psychologischen Diagnostik (Handbuch der Psychologie), Göttingen 2006, 109-117, 109.

⁴⁸ Vgl. a.a.O., 114.

Befragung wurde schriftlich durchgeführt, und zwar auf postalischem und auf computergestütztem Weg.⁴⁹

Die Formulierung der einzelnen Fragen gestaltete sich als komplexer Prozess, welcher durch einen beständigen Dialog zwischen den qualitativen Daten, themen- und methodenspezifischer Literatur⁵⁰ und der Beratung durch Sozialwissenschaftler*innen geprägt war. So arbeitete die Forschungsgruppe während der Konzeption des Fragebogens und vor allem während der Durchführung und computergestützten Auswertung der quantitativen Erhebung in enger Kooperation mit dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität in Kiel zusammen (IPN). Das Spektrum der Antwortmöglichkeiten auf die geschlossenen Fragen wurde dabei differenzial konzipiert und variierte: So eröffneten einzelne Fragestellungen auch die Möglichkeit der Mehrfachnennung, andere wiederum arbeiteten mit sogenannten „Ratingskalen“, auf welchen die Lehrkräfte einschätzen mussten, inwieweit eine Aussage zutrifft bzw. inwieweit sie einer Aussage zustimmen. Dabei wurden sämtliche Abstufungen der dargebotenen Ratingskalen vollständig verbalisiert.⁵¹

Als Zielgruppe der quantitativen Befragung definierte die Forschungsgruppe – in Anlehnung an die qualitative Befragung – alle Lehrer*innen in Schleswig-Holstein, die Religion unterrichten (unabhängig von ihrer Ausbildung). Damit richtet sich die Fragebogenerhebung an die „Grundgesamtheit“⁵² der Religionslehrkräfte und gewinnt zugleich den Charakter einer „Vollerhebung/Totalerhebung“⁵³. Die intendierte Vollerhebung lässt sich jedoch nur unter zwei Voraussetzungen realisieren:

- (1) Die Grundgesamtheit muss bekannt sein, damit Aussagen über die Repräsentativität getroffen werden können.
- (2) Besondere Umstände forcieren eine Teilnahme an der Untersuchung.

⁴⁹ Über das Ministerium für Schule und Berufliche Bildung des Landes Schleswig-Holstein wurden die Fragebögen via „Hauspost“ an die Schulen gesendet, mit der Bitte diese an alle Lehrkräfte, die Religion unterrichten zu verteilen. Den Lehrkräften stand es frei, die Bögen ausgefüllt zurückzusenden, oder dem angegebenen Link zu folgen und an der Befragung online teilzunehmen.

⁵⁰ Vgl. z.B. den Leitfaden zur Formulierung allgemein verständlicher Items bei: Porst, Rolf: Question Wording – Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen (ZUMA How-To-Reihe 2), Mannheim 2000.

⁵¹ Vgl. die Übersicht der Varianten für Ratingskalen bei Bortz/Döring, Forschungsmethoden, 176f.

⁵² Vgl. Bol, Georg: Deskriptive Statistik: Lehr- und Arbeitsbuch, München 62004, 9-15.

⁵³ Vgl. Bosch, Karl: Basiswissen Statistik: Einführung in die Grundlagen der Statistik mit zahlreichen Beispielen, Übungsaufgaben und Lösungen, München 2007, 6.

Vor allem der erstgenannte Punkt stellte das ReVikoR-Projekt vor ein Problem, da in Schleswig-Holstein (im Gegensatz zu anderen Bundesländern) keine konkreten Zahlen zu der Grundgesamtheit der Religionslehrkräfte vorliegen. So entschloss sich die Forschungsgruppe, parallel zur Befragung der Lehrkräfte eine quantitative Befragung aller Schulleiter*innen in Schleswig-Holstein durchzuführen, um Angaben über die Anzahl und Ausbildung der Religionslehrkräfte an den unterschiedlichen Schulformen zu erlangen. Da die Grundgesamtheit der Schulleitungen eine bekannte Größe in Schleswig-Holstein darstellt, gilt die erste Voraussetzung zumindest für die zweite „kleine Vollerhebung“ der Schulleitungen als erfüllt. Der Fragebogen wurde von 53,7% der Schulleitungen beantwortet und ergab hochgerechnet eine Zahl von ca. 4.300 Lehrkräften, die in Schleswig-Holstein ev. Religion über alle Schularten⁵⁴ unterrichten. Diese legten wir als Grundgesamtheit zu Grunde.

Dies führt zum zweiten Punkt: Sowohl die Schulleitungsbefragung als auch die Lehrkräftebefragung konnten nur realisiert werden durch die enge Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Berufliche Bildung des Landes Schleswig-Holstein, welches die Befragungen autorisierte und selbst an die Schulen leitete. Dieser besondere Umstand forcierte die Teilnahme an beiden Befragungen erheblich. Der Fragebogen wurde von 1283 Lehrkräften ausgefüllt. Das entspricht, bezogen auf die anhand der Schulleitungsbefragung erhobenen Grundgesamtheit, einer Quote von 33,9%, was eine sehr gute Beteiligung bedeutet. Die Ergebnisse können damit als repräsentativ für die Lehrkräfte, die in Schleswig-Holstein Religion unterrichten, gelten. Sie sind sicher nicht unbesehen übertragbar auf andere Bundesländer, aber dürften durchaus auch außerhalb Schleswig-Holsteins relevant sein, da Schleswig-Holstein als Bundesland verhältnismäßig wenig strukturelle Extreme aufweist.

Die gegenwärtig laufende Schüler*innenbefragung erfolgt exemplarisch mit Schüler*innen der 6. und 11. Klassen in Gruppeninterviews; parallel dazu wird in den gleichen Jahrgängen eine quantitative Erhebung mithilfe von Fragebögen nach einer Variation der sog. „Klumpenauswahl“⁵⁵ vorgenom-

⁵⁴ Die höchste Anzahl findet sich mit etwas über 32 % bei den Grundschullehrkräften. Dies entspricht auch der Teilnahmequote an der ReVikoR-Umfrage.

⁵⁵ Die „Klumpenauswahl“ ist ein „geschichtetes Zufallsauswahlverfahren, bei dem in der letzten Auswahlstufe nicht ein Individuum ausgewählt wird, sondern die gesamte Gruppe (‘Klumpen‘ oder ‘Cluster’) befragt wird. [...] Bekanntes Beispiel ist die PISA-Studie, bei der zunächst aus allen Schulen eines Bundeslandes eine zufällige Auswahl getroffen wird und anschließend alle Schüler einer oder mehrerer Klassen dieser Schule befragt werden.“ (Heyse, Marco: Art. Klumpenauswahl, in: Diaz-Bone, Rai-

men, welche anstelle einer – nicht realistischen – Vollerhebung exemplarisch in unterschiedlich strukturierten Orten (Kiel/Neumünster mit einem Fokus auf Schulen mit vielen Schüler*innen mit Migrationshintergrund, Lübeck mit weniger Migrationshintergrund, Nordfriesland als ländlicher Raum) in unterschiedlichen Schulformen und in unterschiedlichen Situationen religiöser Pluralität arbeitet. Diese wird 2017 abgeschlossen sein.

0.2.3. Die Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Lehrkräftebefragung vorgestellt.⁵⁶ Gegliedert sind sie grob in vier Perspektiven: die Wahrnehmung der religiösen Vielfalt durch die Lehrkräfte (I.), die diesbezüglichen didaktischen Entscheidungen (II.), die Vorbereitung des Umgangs mit religiöser Vielfalt durch Aus- und Fortbildung (III.) sowie die Wünsche und Vorstellung der Lehrkräfte vom künftigen Religionsunterricht angesichts religiöser Vielfalt (IV.). Diese Gliederung entspricht in etwa dem Duktus des Leitfadens und auch des Fragebogens, ergab sich aber in der Endfassung aus sachlogischen Gesichtspunkten, die es nahelegten, bestimmte Fragestellungen aufeinander zu beziehen oder gemeinsam auszuwerten. Dabei werden die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Befragung jeweils gemeinsam dargestellt und miteinander verknüpft, so dass sie sich gegenseitig erhellen und teilweise auch deuten. Ein Schlusskapitel (V.) stellt die zentralen Ergebnisse aus den vier Abschnitten Zusammenfassung dar und entfaltet mögliche Konsequenzen für die Zukunft des Religionsunterrichts, die sich aus diesen ergeben. Dabei kann aus den empirischen, deskriptiv orientierten Erkenntnissen selbstverständlich nicht ein künftiges Modell von Religionsunterricht abgeleitet werden, aber bestimmten Konsequenzen liegen, wenn man die Ansichten der den Unterricht erteilenden Lehrkräfte ernst nehmen möchte, doch näher als andere.

Jedes *Kapitel* (1., 2. etc.) entspricht einer Kategorie, die beim Vorgang des Kodierens identifiziert wurde (beispielsweise „didaktischer Umgang mit religiöser Vielfalt“).⁵⁷ Wir haben die Kategorien in der Darstellung in Frageform formuliert, weil es uns adäquat erschien, sie als offene Fragen im Um-

ner/Weischer, Christoph (Hg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2015, 213).

⁵⁶ Die Veröffentlichung der Schüler*innenbefragung ist in einem weiteren Band für 2018 ebenfalls im Verlag W. Kohlhammer geplant.

⁵⁷ Dabei erwiesen sich manche ursprünglich erstellten Kategorien letztlich als wenig ergiebig, sodass wir sie hier nicht aufgenommen haben.

gang mit religiöser Vielfalt zu formulieren, auf die es unterschiedliche Antworten gibt.

Die möglichen Antworten werden in den Unterkapiteln oder *Abschnitten* (1.1., 1.2. etc.) gegeben. Diese werden wiederum durch die ebenfalls beim Kodieren festgelegten Ausprägungen gebildet. Daraus ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten, die formalen Kategorien inhaltlich zu füllen (beispielsweise „interreligiöses Lernen“ oder „religiöse Alphabetisierung“). Teilweise werden damit auch gegensätzliche Einschätzungen und inhaltliche Widersprüche beschrieben wie beispielsweise die Befürwortung muslimischer Lehrkräfte, eine eingeschränkte Befürwortung bzw. deren Ablehnung.

Weitere Untergliederungen haben wir nicht vorgenommen. Viele Ausprägungen lassen jedoch unterschiedliche Akzente darin erkennen, wie eine inhaltliche Füllung genau zu verstehen ist oder wie diese begründet wird; diese wurden als *Varianten* der Ausprägung im gleichen Abschnitt dargestellt.

In der Darstellung erfolgt eine Deutung der in den Interviews und Fragebögen erhobenen Daten. Dass die Ergebnisse aus den Daten entwickelt wurden, zeigen wir anhand von Interviewausschnitten. Es geht in dieser Studie um die Wahrnehmungen, Einschätzungen, Einstellungen, Strategien, Erfahrungen und Vorstellungen der Religionslehrkräfte in Schleswig-Holstein – dies soll auch in der Darstellung deutlich werden.⁵⁸ Alle aufgezeichneten Interviews wurden nach einem im Vorwege entwickelten System transkribiert. Das von uns erstellte Transkriptionssystem legt den Fokus auf eine wortgetreue und zugleich gut lesbare Darstellung des Gesagten. So wird bei der Darstellung der Interviewausschnitte beispielsweise auf Füllwörter wie „ähm“ größtenteils verzichtet und Wiederholungen werden nicht wiedergegeben. Die Umgangssprache wird allerdings originalgetreu beibehalten. Auslassungen innerhalb einer Interviewpassage werden im Folgenden mit „[...]“ gekennzeichnet.

Ein möglichst treffendes Zitat aus den Interviews haben wir jeweils für die Überschrift einer Ausprägung ausgewählt, um prägnant in das Thema einzuführen. Jedes Kapitel wird mit einer kurzen Zusammenfassung seines Ertrags (kursiv gedruckt) abgeschlossen.

⁵⁸ Dieses Forschungsinteresse spiegelt sich auch in der Darstellung der Interviewausschnitte bzw. der Form der Transkription wider. Vgl. Dittmar, Norbert: Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien, Wiesbaden ²2004, 235: „Keine Transkription wird jedoch alles diskursiv und interaktiv Relevante vollständig erfassen können. Jede Transkription spiegelt die Forschungsinteressen wider und ist PER DEFINITIONEM selektiv. Die Originalaufnahme ist immer substanziiell reicher an Informationen als die Transkription.“ (Hervorhebung im Original)

I. Die Wahrnehmung der religiösen Vielfalt – deskriptive Perspektiven

Da didaktische Orientierungen immer auf Wahrnehmungen und Einschätzungen beruhen, soll zunächst die Frage behandelt werden, wie Religionslehrkräfte das Phänomen „religiöse Vielfalt“ wahrnehmen. Entscheidend ist, was sie überhaupt unter „religiöser Vielfalt“ verstehen und welche Aspekte sie darunter fassen – denn die gleiche Lerngruppe könnte je nach begrifflichem Verständnis als religiös heterogen oder religiös homogen wahrgenommen werden (1.). Vor diesem Hintergrund erscheint interessant, wie die Lehrkräfte ihre Lerngruppen in dieser Hinsicht – im rechtlichen Modell des konfessionellen Religionsunterrichts – einschätzen (2.). Dabei gilt es zu unterscheiden, wie hoch die Lehrkräfte die Bedeutung von Religion im Leben ihrer Schüler*innen einschätzen, denn religiös plurale Lerngruppen mit starker religiöser Orientierung stellen die Lehrkräfte vor andere Herausforderungen als solche mit geringerer (3.). Weiter ist es relevant, wie die Schüler*innen – immer nach Einschätzung der Lehrkräfte – selbst mit religiöser Vielfalt umgehen, d.h. ob sie Interesse für diese zeigen und sie für selbstverständlich oder für konfliktbehaftet halten (4.). Ein gesonderter Blick soll dabei auf die Perspektiven der Lehrkräfte auf religiös nicht gebundene Schüler*innen geworfen werden (5.).

1. Was verstehen Lehrkräfte unter „religiöser Vielfalt“?

„Religiöse Vielfalt“ als Leitbegriff des ReVikoR-Projekts ist ein weiter und dehnbarer Terminus – gleichwohl hängt es sehr von seinem Verständnis ab, wie die derzeitige Situation des Religionsunterrichts wahrgenommen wird.⁵⁹

⁵⁹ Wir haben in der Kommunikation mit den Lehrkräften den Begriff der „Vielfalt“ gewählt, weil er weniger theoretisch und abstrakt klingt als „Pluralität“ oder „Heterogenität“. Im Folgenden differenzieren wir jedoch nicht zwischen diesen drei Begriffen, sondern verwenden sie bedeutungsgleich.

Bewusst wurde er unsererseits nicht vorweg definiert, sondern die Frage nach dem Verständnis dieses Begriffs wurde offen an die Lehrkräfte herangetragen, weil es uns wichtig erschien, welche Konstellationen und Definitionen dieses komplexen Phänomens bei den Lehrkräften im Blick sind und auf welche Aspekte sich ihre Aufmerksamkeit richtet. Daher wurde in den Interviews nicht nach einer „Definition“ gefragt, sondern nach dem persönlichen Verständnis („Religiöse Vielfalt kann man ja unterschiedlich verstehen. Was verstehen Sie persönlich unter religiöser Vielfalt?“), um auch fragmentarischen und subjektiven Zugängen Raum zu geben. Interessanterweise wurde die Frage durchweg nicht abstrakt beantwortet, sondern auf die konkrete Schulschulwirklichkeit bezogen, was als erster Hinweis darauf verstanden werden kann, dass im Fach evangelische Religion längst aktiv mit einer religiösen Pluralität umgegangen wird und die Lehrkräfte diese wahrnehmen und reflektieren. In der quantitativen Erhebung lautete parallel dazu die erste Frage: „Was verstehen Sie unter religiöser Vielfalt im Religionsunterricht?“ (Frage 1) Hier waren Mehrfachnennungen möglich, so dass jede Antwortoption angekreuzt werden konnte. Im Ergebnis zeigt sich folgendes Bild (bei dem sich auch im Blick auf die Schulformen nur geringe Abweichungen zeigen):

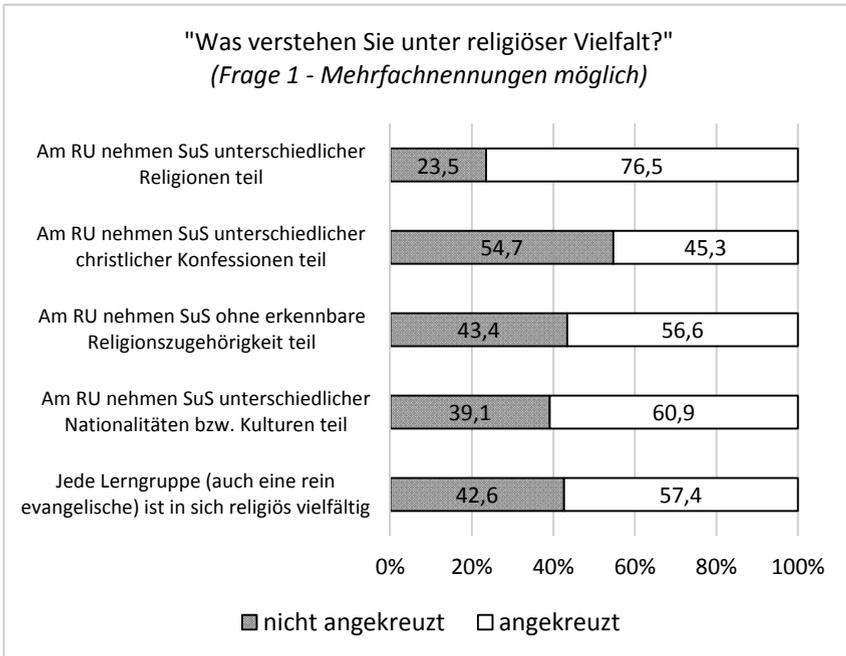


Abbildung 1

Die Abbildung 1 zeigt, dass die Antwortmöglichkeit „Am Religionsunterricht nehmen SuS unterschiedlicher Religionen teil“ mit 76,5% die höchste Zustimmung erhält, während die Angabe „Am Religionsunterricht nehmen SuS ohne erkennbare Religionszugehörigkeit teil“ 56,6% positive Nennungen bekommt. Darunter rangiert allerdings noch die Antwort „Am Religionsunterricht nehmen SuS unterschiedlicher christlicher Konfessionen teil“, der 45,3% zustimmen. Interessant dabei ist, dass die Assoziation religiöser Vielfalt mit unterschiedlichen Nationalitäten bzw. Kulturen nach den Religionen mit 60,9% am zweithäufigsten und noch vor den Schüler*innen ohne Religionszugehörigkeit genannt wird: Die Lehrkräfte nehmen offensichtlich das Phänomen der religiösen Vielfalt in einer engen Verquickung von Religion und Kultur wahr. Mit 57,4% wird dann die Ansicht vertreten, dass jede Lerngruppe religiös vielfältig ist, und damit die individuelle religiöse Ausrichtung in den Vordergrund gestellt.

Diese Ergebnisse zeigen, dass in der Sicht der Lehrkräfte auf religiöse Vielfalt die Präsenz unterschiedlicher Religionen im Religionsunterricht am stärksten im Blick ist, die stark in ihren kulturellen Aspekten wahrgenommen werden. Etwas weniger im Blick ist die Vielfalt individueller religiöser Einstellungen und die Präsenz von Schüler*innen ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft. Am relativ geringsten wird die Differenz zwischen den christlichen Konfessionen als Bestandteil religiöser Vielfalt wahrgenommen.

Schlüsselt man die Antworten nach der Kombination der Antwortmöglichkeiten auf, fällt zunächst auf, dass am häufigsten alle fünf Varianten angekreuzt wurden (323 von 1283 Befragten haben dies getan), und zwar mehr als doppelt so häufig wie jede andere Kombination (!). Dies zeigt, dass „religiöse Vielfalt“ von den Lehrkräften mehrperspektivisch verstanden wird, möglicherweise geradezu als Sammelbegriff, der eine diffuse Gemengelage umfasst. Typisch dafür erscheint die folgende Äußerung als Assoziation zum Stichwort „religiöse Vielfalt“:

„dass wir verschiedene Konfessionen haben, dass wir, auch wenn es um Religionsunterricht geht, Kinder haben, die überhaupt nicht religiös geprägt sind [...], dass wir ja auch zumindest bei [...] uns an der Schule Kinder haben aus verschiedenen Religionen überhaupt, also wir haben bei uns 29 Nationalitäten [...] Da haben wir also bei uns auch natürlich Kinder, die Muslime sind, wir haben Kinder mit hinduistischem Glauben.“ (Ingo 1,7-19)

Die Aspekte Religion, Konfession, religiöse und nichtreligiöse Weltanschauung und Nationalität werden additiv genannt und markieren die Heterogenität des Vielfaltsbegriffs.

Am zweithäufigsten (162x) wurde ausschließlich die Antwort „jede Lerngruppe ist in sich vielfältig“ angekreuzt, was als die anderen Aspekte einschließend verstanden werden kann, sodass es die Deutung der Mehrperspektivität noch einmal stützt. Dann folgen mit 132 Nennungen die alleinige Zustimmung zur Definition religiöser Vielfalt als Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Religionen sowie mit 117 Nennungen die Zustimmung zu allen Antwortmöglichkeiten außer der immer vorhandenen religiösen Vielfalt. Beides kann als Votum für eine Kopplung religiöser Vielfalt an äußere Kriterien verstanden werden, was zwar von weniger Lehrkräften vertreten wird als das weite Verständnis, jedoch ebenfalls klar zum Ausdruck kommt.

Die qualitative Befragung bietet hier vertiefte Einsichten in die Inhalte und Begründungszusammenhänge des Verständnisses von religiöser Vielfalt.⁶⁰

1.1. „Also, erst mal geht es ja um die Zugehörigkeit“ – Religiöse Vielfalt als Präsenz unterschiedlicher Religionen

Die große Gruppe, die „religiöse Vielfalt“ als Präsenz unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten in der Lerngruppe auffasst, wird auch in den Interviews deutlich repräsentiert. Unter religiöser Vielfalt wird verstanden,

„dass die Schüler, die ich habe, zu verschiedenen Religionen gehören.“ (Dora 1,19-20)

Entscheidend ist in dieser Linie die „Zugehörigkeit“:

„Also, erst mal geht es ja um die Zugehörigkeit. Das fällt mir immer bei den muslimischen Schülerinnen und Schülern auf. Ich kann manchmal nicht wirklich genau ermessen, ob sie ihre Religion für sich genommen wirklich praktizieren. Aber wenn man über den Islam spricht, ist für sie immer klar, dass sie Moslems sind. Bei den christlichen Schülerinnen und Schülern ist der Gedanken der Zugehörigkeit nicht so bestimmend. Einen buddhistischen Schüler [sc. hatte ich], bei dem war das auch sehr wichtig, weil er mit seiner buddhistischen Tradition eben einen Teil seiner Familie identifiziert hat. Also ich finde, die Zugehö-

⁶⁰ Diese Mehrperspektivität von religiöser Vielfalt in der Wahrnehmung der Lehrkräfte spiegelt sich auch in der religionspädagogischen Literatur, wenn beispielsweise von „Gestaltwandel von Religion oder ‚Traditionsabbruch‘“ gesprochen wird (Schweitzer, Friedrich: Erfahrung, Reflexivität und Pluralität. Wie kann die Religionspädagogik auf den Gestaltwandel von Religion reagieren?, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (JRP Bd. 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 54-64, 54). Vgl. dazu auch EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 35.

rigkeit [sc. spielt] an vielen Punkten eine sehr wichtige Rolle. Als Zweites dann erst, was die einzelnen Personen dann wirklich glauben und was sie auch im Bereich ihrer Religion praktizieren.“ (Lutz 1,19-37)

In diesen Äußerungen wird deutlich, dass für die Befragten der Begriff der religiösen Vielfalt weniger („als Zweites dann erst“) auf die Pluralität religiöser Überzeugungen und Praxen abzielt als auf verschiedene religiöse Zugehörigkeiten. Die zweite Äußerung bezieht dies allerdings dezidiert vor allem auf muslimische Schüler*innen, im Einzelfall auch auf Angehörige anderer Religionen, jedenfalls gerade nicht auf diejenigen christlicher Religionszugehörigkeit, so dass vermutlich die Frage eines verstärkten Identitätsbewusstseins bei Minderheiten hier wichtig ist.⁶¹

Einen Schritt weiter geht die Ansicht, die „religiöse Vielfalt“ nicht nur auf die Präsenz unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten bezieht, sondern auf die Thematisierung konkreter Inhalte einer Religion.

„Wenn, sagen wir mal, ein Muslim drin sitzt, der ganz offen Auskunft gibt über seine Sache, dann ist seine Religion präsent und Gesprächsgegenstand und Gesprächspartner auch.“ (Dirk-Michael 1,19-22)

Die authentische Äußerung von Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften im Gespräch macht in diesem Verständnis die religiöse Vielfalt aus.

Wenn Lehrkräfte „religiöse Vielfalt“ vorrangig an der konfessionellen bzw. religiösen Zugehörigkeit festmachen, kann theoretisch eine bestimmte Anzahl von Schüler*innen als Schwelle bestimmt werden, jenseits derer religiöse Vielfalt beginnt. Dies wird jedoch von einer großen Mehrheit der Lehrkräfte abgelehnt (Frage 2), die entweder religiöse Vielfalt als unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft sehen (71,8%)⁶² oder aber diese bereits bei einer nicht-evangelischen Person beginnen lassen (15,6%), denn sie sind der Ansicht:

⁶¹ Ähnlich die aktuelle SINUS-Studie (Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Berthold Bodo: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, OpenAccess (Springer) 2016, 340-342.

⁶² Auf den ersten Blick könnte dieses Ergebnis als Widerspruch zu Frage 1 verstanden werden, weil dort die völlige Unabhängigkeit von religiöser Zugehörigkeit nur von 57,4% angekreuzt wurde. Allerdings war dort zum einen die Alternative der kulturellen Zugehörigkeit angegeben, die zu 60,9% angekreuzt wurde, sodass sich etliche, wie die Tabelle zeigt, zwischen einer dieser Alternativen entschieden haben. Zum anderen ist die Formulierung „jede Lerngruppe (auch eine rein evangelische) ist *in sich religiös vielfältig*“ entschiedener und damit auch ein wenig radikaler, sodass die weitere

„Also, ich find schon, wenn einer irgendwie anders denkt, dann muss man sich drauf einstellen. Ganz klar.“ (Andrea 1,20-21)

11,2% meinen, dass es entscheidend für die Definition religiöser Vielfaltigkeit ist, dass einige Schüler*innen nicht evangelisch sind (und nur 1,8% setzen dies erst dann an, wenn mehr als die Hälfte der Klasse nicht evangelisch ist).

Wird „religiöse Vielfalt“ über die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft bzw. als deren bewusste Thematisierung verstanden, so sind damit verhältnismäßig klare Kriterien gegeben, wann eine Klasse als religiös vielfältig bezeichnet werden kann. Mehrheitlich wird dies aber nicht an einer bestimmten Zahl von Schüler*innen festgemacht, sondern schon allein die Tatsache, dass es zumindest eine nicht-evangelische Person gibt, wird als religiöse Vielfaltigkeit wahrgenommen.

1.2. *„Die Christen mit Evangelisch und Katholisch, was ja auch noch kleine Unterschiede hat“ – Religiöse Vielfalt als Präsenz unterschiedlicher christlicher Konfessionen*

Die Präsenz unterschiedlicher christlicher Konfessionen als Indikator für religiöse Vielfalt wurde von den fünf Antwortmöglichkeiten am relativ seltensten angekreuzt: Immerhin 54,7% sehen konfessionelle Differenzen nicht als Kriterium für religiöse Vielfalt. Unter den 45,3%, die Konfessionen als Bestandteil religiöser Vielfaltigkeit deuten, sind es nur ganz wenige, für die dies entscheidend ist: Nur 13x wurde ausschließlich diese Variante angekreuzt. Auch in die Kombination von konfessioneller Differenz und nur einem der anderen Antwortmöglichkeiten wurde sie kaum gewählt. Wenn überhaupt, dann wird das Gegenüber Evangelisch – Katholisch als Bestandteil einer in sich vielfältigen religiösen Heterogenität wahrgenommen, die gegenüber anderen Kriterien weniger relevant ist.

Dies zeigt sich auch in den Interviews, in denen die Verschiedenheit der Konfessionen ausschließlich im Rahmen von Aufzählungen verschiedener religiöser Zugehörigkeiten genannt wird. So fällt „Lutz“ zum Stichwort religiöse Vielfalt ein:

„Da fällt mir ein im Unterricht, dass ich sehr viele verschiedene gläubige oder nichtgläubige Menschen treffe, sehr viele muslimische Schülerinnen und Schüler, die aus unterschiedlichen Gruppierungen im Islam angehören, buddhistische Schülerinnen und Schüler – wenige, aber immer mehr –, protestantische Schülerinnen und Schüler, katholische, und auch eine ganze Reihe von Schüle-

Formulierung in Frage 2 „Religiöse Vielfalt ist *unabhängig* von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion“ die Zustimmung erleichtert haben dürfte.