

Birte Löw

Perspektiven für religiöse Bildung an neuen Sekundarschulformen

Eine qualitative Interviewstudie an
Oberschulen und Integrierten Gesamtschulen
aus religionspädagogischer Sicht



Universitätsverlag Göttingen

Birte Löw

Perspektiven für religiöse Bildung an neuen Sekundarschulformen

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



erschienen im Universitätsverlag Göttingen 2020

Birte Löw

Perspektiven für religiöse
Bildung an neuen
Sekundarschulformen

Eine qualitative Interviewstudie
an Oberschulen und Integrierten
Gesamtschulen aus
religionspädagogischer Sicht



Universitätsverlag Göttingen
2020

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen

Kontakt

Birte Löw

E-Mail: b.loew@posteo.de

Dieses Buch ist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Birte Löw

Umschlaggestaltung: Birte und Manuel Löw

© 2020 Universitätsverlag Göttingen

<https://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-477-2

DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2020-1353>

Vorwort

An der Entstehung dieser Arbeit waren viele Menschen in unterschiedlicher Weise beteiligt, denen ich danken möchte. Allen voran danke ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Bernd Schröder. Durch seine Ermutigung bin ich zu diesem Dissertationsprojekt gekommen, seine Anregungen haben diese Arbeit geprägt, die Zusammenarbeit war stets vertrauensvoll und unterstützend. Ebenso danke ich meinen beiden Betreuerinnen, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein und Prof. Dr. Monika Fuchs, für gute Beratung, hilfreiche Literaturhinweise und eine unkomplizierte Zusammenarbeit. Alle drei haben Zeit in mich und diese Arbeit investiert.

Ich danke allen Weggefährten in Göttingen, die mich während meiner kurzen Aufenthalte immer freundlich in die verschiedenen Diskussionsrunden aufgenommen haben. Dem Team der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren sowie der Steuerungsgruppe des evaluierten Projekts und besonders Corinna Deutsch verdanke ich Informationen zum Forschungsprojekt und manche Thesen oder Ideen. Außerdem danke ich meiner baden-württembergischen Schulleitung, die mir diese „Nebentätigkeit“ ermöglicht hat, meinen fleißigen Korrekturleserinnen sowie allen, die meinen Weg bis hierher begleitet haben. Dazu zählen besonders meine Eltern, die mir stets Bildung und Lernerfahrungen ermöglicht haben.

Dankenswerterweise wurde der Druck dieser Studie von der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers sowie vom Arbeitskreis Empirische Religionsforschung e. V. bezuschusst. Für diesen Druck wurden an der Dissertations-

schrift kleine Überarbeitungen vorgenommen, vor allem, um die Anonymität der Befragten zu verbessern und die Anregungen der Gutachten aufzunehmen. Viele, denen namentlich zu danken wäre, sind hier nicht genannt, um Personen zu schützen.

Ein spezieller Dank gebührt meinem Ehemann Manuel: Er hat die gesamte Arbeit gelesen, manche Frage mit mir diskutiert und die grafische Umsetzung meiner Abbildungen übernommen. Vor allem danke ich ihm für seinen Zuspruch sowie die Ermöglichung des Dissertationsprojekts durch Teilung der Familienzeit. Und ich danke unseren Kindern, dass sie so unkompliziert auf die Welt gekommen sind, dass auch sie damit ihren Beitrag zu diesem Vorhaben geleistet haben.

Schließlich danke ich besonders den Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleitungen, die sich für Befragungen zur Verfügung gestellt und in Offenheit vom erlebten Projekt erzählt haben. Ohne sie, die sich für gute Formate religiöser Bildung engagieren, wäre diese Arbeit nicht entstanden.

Leonberg, im November 2020

Birte Löw

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
1 Einleitung.....	13
2 Bezugsrahmen und Feststellung von Bedarfen.....	19
2.1 Empirische Kinder- und Jugendstudien.....	20
2.1.1 Religiosität und Lebenswelten von Kindern an Sekundarschulformen: Interesse und Zufriedenheit als wichtige Lernvoraussetzungen.....	21
2.1.2 Religiosität und Lebenswelten Jugendlicher an Sekundarschulformen: ‚Kein Interesse an Religion und Schule‘ – oder fehlt etwa nur die Passung der Angebote?.....	24
2.1.2.1 Shell Jugendstudie.....	24
2.1.2.2 Sinus-Jugendmilieus	25
2.1.2.3 Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (KMU).....	28
2.1.2.4 Studien zur Konfirmandenarbeit	31
2.1.2.5 Kinder- und Jugendbericht	32
2.1.2.6 Weitere Studien.....	33
2.1.3 Ausblick: Zusammenfassende Thesen und weiterführende Fragen....	36
2.2 Sekundarschulformen im bildungswissenschaftlichen Diskurs	39
2.2.1 Historische und aktuelle Grundzüge der Schulstrukturentwicklung – Zweigliedrigkeit als wesentliche Entwicklungslinie	40
2.2.2 Exkurs: Weitere Schulentwicklungsreformen	43
2.2.3 Einführung der Oberschule in Niedersachsen – Unbestimmtheit als wesentliches ‚Merkmal‘	46
2.2.4 Einführung neuer Sekundarschulformen in anderen Bundesländern – Einzelschule als wesentliche Entwicklungsebene ...	50
2.2.4.1 Lehrkräfte, Schulleitungen und die Einzelschulebene als entscheidende Einflussfaktoren	50
2.2.4.2 Leistungen der Schulstrukturen	53
2.2.5 Ausblick: Herausforderungen und Chancen der neuen Sekundarschulformen.....	55
2.3 Sekundarschulformen im religionspädagogischen Diskurs	56
2.3.1 Beziehungsarbeit, Lebenswelt- und Praxisbezüge – religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang.....	58
2.3.1.1 Die Bedeutung der Beziehungsebene.....	58

2.3.1.2	Lebensweltbezug.....	60
2.3.1.3	Praxisbezüge im Religionsunterricht als didaktische Perspektive.....	62
2.3.2	„Reale“ Bezüge – religiöse Bildung an Realschulen	64
2.3.2.1	Erkenntnisse aus dem historischen Rückblick.....	64
2.3.2.2	Jüngere Einblicke.....	66
2.3.3	Dialogorientierung als Schwerpunkt des Religionsunterrichts – religiöse Bildung an Gesamtschulen	67
2.3.3.1	Kontextbedingungen religiöser Bildung an Gesamtschulen	68
2.3.3.2	„Dialogorientierter Religionsunterricht“ nach Lehmann/Schmidt-Kortenbusch.....	71
2.3.4	Exkurs: Inklusion.....	73
2.3.5	Ausblick: Charakteristika neuer Sekundarschulformen	74
2.4	Religionsunterricht.....	76
2.4.1	Religionsunterricht in der Diskussion: Auf der Suche nach einem zukunftsfähigen Modell.....	76
2.4.2	Empirische Forschung zum Religionsunterricht: Ausgewählte Ergebnisse	84
2.4.2.1	„ReVikoR“-Studie	84
2.4.2.2	„Religionsunterricht kooperativ“	87
2.4.2.3	Weitere Studien	90
2.4.3	Die Unterrichtenden: Empirische Befunde zu Religionslehrenden	96
2.4.4	Perspektiven für passende didaktische Ansätze an Sekundarschulformen.....	98
2.4.5	Ausblick: Zukünftige Formen und Aufgaben des Religionsunterrichts	100
2.5	Religion im Schulleben	102
2.5.1	Begriffsklärung	103
2.5.2	Bedeutung von Religion im Schulleben.....	105
2.5.3	Exkurs: Kooperation von Schule und Kirche.....	108
2.5.4	Handlungsfelder	109
2.5.5	Ausblick: Religion im Schulleben neuer Sekundarschulformen	112
2.6	Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung.....	113
3	Methodologische und methodische Überlegungen.....	117
3.1	Forschungsziel und Erkenntnisinteresse	118

3.2	Forschungsdesign und Methoden	118
3.2.1	Überblick über das Forschungsdesign.....	118
3.2.1.1	Interviewstudie.....	118
3.2.1.2	Exkurs: Evaluationsstudie.....	121
3.2.2	Sample.....	122
3.2.2.1	Sampling-Strategien qualitativer Forschung.....	122
3.2.2.2	Auswahl von Schulen und Interviewten	124
3.2.3	Datenerhebung mit Leitfadeninterviews	133
3.2.3.1	Leitfadeninterviews als Methode.....	133
3.2.3.2	Leitfadenentwicklung.....	134
3.2.3.3	Führung der Interviews	137
3.2.4	Datenauswertung	137
3.2.4.1	Transkription.....	137
3.2.4.2	Begründung der Auswertungsmethode.....	139
3.2.4.3	Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (nach U. Kuckartz)	142
3.2.4.4	Angepasstes Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse	143
3.2.4.5	Kodierleitfaden	148
3.2.4.6	Konkretisierung der Forschungsfragen	151
3.3	Methodologische Begründungen.....	153
3.3.1	Charakterisierung der Studie	153
3.3.2	Gütekriterien.....	155
3.3.3	Transferierbarkeit der Studie.....	157
3.4	Reflexion des Forschungsprozesses.....	158
3.4.1	Vorannahmen	158
3.4.2	Anlage des Forschungsprojekts	159
3.4.3	Erhebungsphase.....	162
3.4.4	Auswertungsphase	165
4	Empirische Ergebnisse	169
4.1	Schulporträts	170
4.1.1	IGS Welthausen: „ <i>dass wir wirklich immer die Vielfalt auch im Blick haben, auch unserer Schüler. Dass wir da jedem gerecht werden.</i> “ (L07:28).....	170
4.1.1.1	Kurzvorstellung	170
4.1.1.2	Religionsunterricht	170
4.1.1.3	Religion im Schulleben	172
4.1.1.4	Begünstigende Faktoren	176

4.1.1.5	Herausforderungen und Bedarfe.....	180
4.1.1.6	Zusammenfassung.....	187
4.1.2	IGS Bücherheim: „ <i>Das sind jetzt keine großen Projekte, aber das sind (.) viele kleine Dinge. [...] wo ergänzend etwas zum Unterricht passiert</i> “ (SL01:4).....	189
4.1.2.1	Kurzvorstellung	189
4.1.2.2	Religionsunterricht	190
4.1.2.3	Religion im Schulleben	192
4.1.2.4	Begünstigende Faktoren	195
4.1.2.5	Herausforderungen und Bedarfe.....	197
4.1.2.6	Zusammenfassung.....	201
4.1.3	IGS Hohenleben: „ <i>ich glaube, dass solche Aktionen den Schülern im Gedächtnis bleiben und vielleicht auch Religion anders dann im Gedächtnis der Schüler bleibt.</i> “ (L16:58)	203
4.1.3.1	Kurzvorstellung	203
4.1.3.2	Religionsunterricht	204
4.1.3.3	Religion im Schulleben	205
4.1.3.4	Begünstigende Faktoren	210
4.1.3.5	Herausforderungen und Bedarfe.....	215
4.1.3.6	Zusammenfassung.....	219
4.1.4	OBS Herzhausen: „ <i>Ich bin hier eigentlich wunschlos glücklich. Ich kriege meine ganzen Sachen durch.</i> “ (L14:42).....	221
4.1.4.1	Kurzvorstellung	221
4.1.4.2	Religionsunterricht	221
4.1.4.3	Religion im Schulleben	226
4.1.4.4	Begünstigende Faktoren	232
4.1.4.5	Herausforderungen und Bedarfe.....	238
4.1.4.6	Zusammenfassung.....	241
4.1.5	OBS Eichingen: „ <i>für uns beide ist wichtig, Religion zu leben und das mit in den Alltag zu packen</i> “ (L03:3)	243
4.1.5.1	Kurzvorstellung	243
4.1.5.2	Religionsunterricht	244
4.1.5.3	Religion im Schulleben	246
4.1.5.4	Begünstigende Faktoren	249
4.1.5.5	Herausforderungen und Bedarfe.....	255
4.1.5.6	Zusammenfassung.....	260
4.1.6	Exkurs: Herausfordernde Bedingungen für religiöse Bildung: „ <i>der Religionsunterricht [hat] da nicht so einen hohen Stellenwert</i> “ (L08:10).....	262
4.2	Zusammenschau der empirischen Ergebnisse.....	268
4.2.1	Formate.....	268

4.2.2 Einflussfaktoren	275
5 Diskussion: Religiöse Bildung an neuen Sekundarschulformen	289
5.1 Schüler*innen.....	290
5.2 Passende Modelle für Religionsunterricht: eine Theorie-Praxis- Spannung.....	292
5.3 Gestaltung des Religionsunterrichts.....	296
5.4 Bewährte Formate von Religion im Schulleben.....	299
5.5 Perspektiven für die Schulform(en)	304
5.6 Entscheidender Einfluss von Einzelpersonen.....	307
5.7 Einfluss des Schulkontextes	307
5.8 Schule und (kirchliche) Kooperationspartner.....	308
5.9 Zukünftige Forschungsaufgaben	310
6 Ausblick.....	313
7 Verzeichnisse.....	317
7.1 Literatur- und Quellenverzeichnis	318
7.2 Abkürzungsverzeichnis	333
7.3 Abbildungsverzeichnis.....	335
8 Anhang	337
8.1 Interviewleitfaden Lehrkräfte (überarbeitet).....	338
8.2 Interview-Leitfaden Schulleitungen (überarbeitet)	339
8.3 Protokollbogen Interview (Muster).....	340
8.4 Codesystem mit Häufigkeiten	341
8.5 Codeabdeckung nach Sets	343
8.6 Beispiel Interaktive Segmentmatrix.....	344
8.7 Evaluationsbericht: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation des Modellprojekts „Religion in der Oberschule/Gesamtschule wahrnehmen und begleiten“ (Birte Löw/Prof. Dr. Bernd Schröder).....	345

1 Einleitung

„Schule verändert sich (.) und Kirche muss sich genauso verändern wie ein Sportverein oder andere Einrichtungen, die jetzt sagen: ‚Ja, wo sind denn unsere Menschen, die wir ansprechen wollen?‘ Ja wo sind sie – am Nachmittag sind sie in der Schule oft jetzt hier, in der Ganztagschule.“ (SL07:17)

Die Schullandschaft in Deutschland verändert sich stetig. In den 2010er-Jahren waren insbesondere die (nichtgymnasialen) Schulformen der Sekundarstufe I von Reformbestrebungen betroffen. Dabei zeigt sich eine Tendenz zur Zweigliedrigkeit bzw. zu schulzweigübergreifenden Schulformen (vgl. 2.2). Im Zuge der Schulstrukturreformen entstehen Chancen, aber auch Herausforderungen, Fachbereiche wie Religion neu zu gestalten. Gleichzeitig ist die gesellschaftliche Akzeptanz religiöser Bildung in der Schule nicht mehr selbstverständlich. Dabei wird ‚Religion‘ im gesellschaftlichen Diskurs immer wieder aufgegriffen. Oft ist dies verbunden mit Problemanzeigen, aber mit dem Signal: Es braucht Wissen, Reflexivität und Verständigung in religionsbezogenen Fragen. Man könnte anders formulieren: Religiöse Bildung braucht weiterhin einen festen Platz in der allgemeinbildenden Schule. Allerdings besteht auch in der Religionspädagogik ein großer Konsens darüber, dass sich Rahmenbedingungen und Kern-Formate weiterentwickeln müssen, um zukunftsfähig zu sein – sprich: Religiöse Bildung braucht insbesondere im

Feld der neuen Sekundarschulformen¹ neue Perspektiven. Oder unter Verweis auf den eingangs zitierten Schulleiter: Angesichts der Veränderungen im Kontext Schule (wie z. B. Schulstrukturreformen und vermehrte Ganztagschulen) müssen sich auch die Angebote religiöser Bildung verändern, um Schüler*innen anzusprechen.

Vor diesem Hintergrund sowie im Kontext eines zu evaluierenden Modellprojekts (vgl. 3.2.1.2) an niedersächsischen Oberschulen (vgl. 2.2.3) und Integrierten Gesamtschulen (vgl. 2.2.1) entwickelten sich die Forschungsfragen dieser Interviewstudie (vgl. 3.2.4.6). Die Studie fragt insbesondere nach charakteristischen Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht an neuen Sekundarschulformen sowie nach bewährten Formaten von ‚Religion im Schulleben‘ (vgl. 2.5), dabei geht es selten um die konkrete didaktische Gestaltung. Neben der Absicht, einen Beitrag zum theoretischen Diskurs zu leisten, wird auch das Anliegen verfolgt, Impulse für die Schulpraxis zu setzen: „Forschung mu[ss], wenn sie anschu[ss]fähig an Praxis sein will, Ergebnisse generieren, die im direkten Zusammenhang mit der zu verändernden schulischen Wirklichkeit stehen.“² Ziel der Interviewstudie ist daher, auf Basis empirischer Daten zu beschreiben, welche Formate religiöser Bildung es an neuen Sekundarschulformen in Niedersachsen gibt, und mögliche Einflussfaktoren zu analysieren. Unter Fokussierung auf die genannten Gegenstände werden Einzelschulporträts entworfen, um „Wissen über Praxis“³ bereitzustellen und Perspektiven für die weitere Entwicklung des Themenfelds aufzuzeigen. Gesucht wird nach Gelingensbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten religiöser Bildung an den sich konstituierenden neuen Sekundarschulformen. Der gewählte Forschungsansatz geht offen und deskriptiv vor und kommt mit wenigen Vorannahmen aus. Mit seinem inhaltsanalytischen Vorgehen ist er vor allem dokumentierend. Als empirische Studie versucht die Arbeit, „eine kritische Kontrollfunktion gegenüber vollmundiger theologischer oder religionspädagogischer Programmatik“⁴ sowie eine „heuristisch-problemanzeigende [...] Rolle“⁴ einzunehmen.

¹ Wenn in dieser Studie der Begriff ‚neue Sekundarschulformen‘ verwendet wird, sind die empirischen Daten auf niedersächsische Ober- und Integrierte Gesamtschulen bezogen. Für den deutschlandweiten Diskurs eignet sich der Begriff für alle Schulen der Sekundarstufe I, die in bildungsgang-gemischten Lerngruppen unterrichten und die in den 2010er-Jahren neu eingeführt wurden, vgl. 2.2.

² Till-Sebastian Idel: Die empirische Dignität der Einzelschule – Schulporträts als Gegenstand qualitativer Schulforschung, in: Arno Combe/Werner Helsper/Bernhard Stelmaszyk (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1, Weinheim 1999, 32.

³ Stefan Heil: Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: Dietlind Fischer/Volker Elsenbast/Albrecht Schöll (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 26.

⁴ Bernd Schröder: Empirische Religionspädagogik (Sammelrezension), in: Verkündigung und Forschung 59 (2014), 109.

Mit diesem Vorhaben ist ein weites Feld vor Augen, das nicht in allen Details bearbeitet werden kann. Die Studie nimmt Religionsunterricht und ‚Religion im Schulleben‘ aus einer bestimmten Sicht, aber in einer großen Breite bezüglich religionspädagogischer Themen wahr. Zudem werden zwei Forschungsperspektiven verbunden: fachspezifisch religionspädagogische Fragen mit Fragen der Schulentwicklungsforschung. Die Studie schafft somit Anknüpfungspunkte für vielfältige Diskurse, Vertiefungen und Zielgruppen (schulische wie kirchliche Akteur*innen, Schulpraktiker*innen wie Wissenschaftler*innen).

Eine ausführliche Diskussion des Begriffs ‚religiöser Bildung‘ kann hier nicht geleistet werden. Insbesondere für den Begriff ‚Religion‘ liegt „eine konsensfähige und in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen tragfähige Definition [...] in unerreichbarer Ferne.“⁵ Bei ‚Religion‘ und ‚Bildung‘ handelt es sich um „Verständigungsbegriff[e]“⁶. Gleichwohl muss das hier angenommene Verständnis des Begriffs benannt werden. Bildung wird verstanden als „facettenreiche[r] Prozess der Subjektwerdung des Menschen“⁷, welcher sich in der Auseinandersetzung mit Inhalten entwickelt.⁸ Bildung zielt u. a. auf den Erwerb von Kenntnissen und Haltungen,⁹ religiöse Bildung auf Urteilsfähigkeit in religionsbezogenen Fragen und religiöse Pluralitätsfähigkeit.¹⁰ „Religiöse Bildung erschließt Religion als einen eigenständigen Modus des Weltverstehens.“¹¹ Zu religiöser Bildung werden hier religionspädagogisch reflektierte Bildungsprozesse gezählt, die Fragen von Religion und Religiosität thematisieren, wobei dies nicht als erschöpfendes Kriterium erachtet wird.¹² Am Lernort Schule haben solche Bildungsprozesse ihren Platz zum einen im Religionsunterricht, zum anderen in Formaten von ‚Religion im Schulleben‘. Im Religionsunterricht stehen eher die reflektierte Prüfung der eigenen Religiosität und diejenige Anderer sowie der dafür notwendige Erwerb von Kenntnissen im Vordergrund.¹³ Doch auch Innenperspektiven von Religion sind – neben deren Reflexion – aus religionspädagogischer Perspektive als wichtiger Bestandteil religiöser Bildung zu betrachten. Daher wird angenommen, dass religiöse Bildung am Lernort Schule auch Formate religiöser Praxis beinhalten sollte.¹⁴

⁵ Bernd Schröder: Religionspädagogik (Neue Theologische Grundrisse), Tübingen 2012, 197, unter Verweis auf E. Feil.

⁶ Ulrich Kropač: Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule (Religionspädagogik innovativ 25), Stuttgart 2019, 202. Kropač widmet sich in seinem Band ausführlich der Klärung des Begriffs.

⁷ Schröder: Religionspädagogik, 230. Das ‚Subjektsein‘ kann wiederum mit Kriterien von H. v. Hentig: Bildung. Ein Essay‘ gefüllt werden, vgl. Übersicht Kropač: Religion, 218f.

⁸ Vgl. Kropač: Religion, 217, nach P. Biehl.

⁹ Vgl. Schröder: Religionspädagogik, 230.

¹⁰ Vgl. Kropač: Religion, 232f.

¹¹ Kropač: Religion, 231.

¹² Vgl. Kropač: Religion, 231.

¹³ Vgl. Schröder: Religionspädagogik, 240.

¹⁴ Vgl. z. B. Schröder: Religionspädagogik, 640f.

Für die Beschäftigung mit religiöser Bildung an neuen Sekundarschulformen spricht, dass diese an den genannten Schulformen einen vergleichsweise schweren Stand hat, wie andere Studien zeigen.¹⁵ Im religionspädagogischen Diskurs sind weder Schüler*innen noch Lehrkräfte der genannten Schulformen spezifisch im Blick. Das Gros der Arbeiten, Entwürfe und Diskussionen zur Sekundarstufe I geht vom Gymnasium aus. Daher bestehen Forschungslücken, zu deren Schließung diese Interviewstudie beitragen will.

Zunächst gilt es, den Forschungsstand aufzuarbeiten (Kap. 2). So werden empirische Kinder- und Jugendstudien sowie Literatur zu Sekundarschulformen auf spezifische Charakteristika hin befragt. Zudem werden jüngere empirische Studien zum Religionsunterricht gesichtet und Handlungsfelder von ‚Religion im Schulleben‘ geklärt. Somit hat die Interviewstudie durchaus einen theoriegeleiteten Hintergrund: Sie knüpft „an den Erfahrungen anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand“¹⁶ an und die Forschungsfragen sind teilweise vor diesem Hintergrund entwickelt worden. Im Zentrum steht jedoch die Auswertung der empirisch erhobenen Daten (Kap. 4), der zunächst einige methodische und methodologische Überlegungen vorangehen (Kap. 3). Die Ergebnispräsentation erfolgt in Form von Einzelschulporträts (Kap. 4.1), an die sich eine Zusammenschau anschließt (Kap. 4.2). Schließlich werden die empirischen Ergebnisse mit den Befunden anderer Untersuchungen diskutiert (Kap. 5) und ein kurzer Ausblick (Kap. 6) gegeben.

Die Datengrundlage bilden 17 Leitfaden-Interviews, die an den ausgewählten Schulen mit Lehrkräften und Schulleitungen geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden (vgl. 3.2.2 Sample). Lehrkräfte können bei diesem Thema als „zentrale Akteure“¹⁷ gelten, deshalb liegt ein Schwerpunkt auf ihrer Befragung. Gleichzeitig kommt bei Schulstrukturreformen der Schulleitung eine „entscheidende Rolle“ zu, „da sie eine Vermittlungs- und Kontrollposition zwischen der Einzelschule und der Systemebene einnimmt und ‚Ausstrahlungskraft‘ auf die anderen am Reformprozess beteiligten Akteure wie Lehrkräfte und Eltern

¹⁵ Vgl. z. B. Christhard Lück: Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung, in: Martin Rothgangel/Ders./Philipp Klutz: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen (Religionspädagogik innovativ 10), Stuttgart 2017, 123, s. S. 92; vgl. Michael Domszen/Frank M. Lütze: Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010, 40, s. S. 94; vgl. Friedhelm Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, in: Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009, 219f, s. S. 77.

¹⁶ Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel 122015, 13.

¹⁷ Carsten Gennerich/Reinhold Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religionskooperativen Unterricht, Stuttgart 2016, 148.

besitzt“¹⁸. Ebenso erscheint die Einzelschule bei der Umsetzung von Schulstrukturen entscheidend.¹⁹ Daher liegt es nahe, dem Spezifischen solcher Einzelfälle nachzugehen, und auf Schulleitungen sowie Lehrkräfte zu fokussieren. Die Daten wurden in den Jahren 2015 bis 2018 im Rahmen der Evaluation eines Modellprojekts erhoben.²⁰ Die Datenbasis der Evaluationsstudie führt dazu, dass in der vorliegenden Interviewstudie Einzelfälle aus Niedersachsen porträtiert werden.

Die ‚religionspädagogische Sicht‘ bedarf einer kurzen Klärung. Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin verbindet theologische und human- bzw. sozialwissenschaftliche Fragen.²¹ Sie wird verstanden als „Theorie christlich-religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation“²², die – hier mit einem Fokus auf empirischen Einsichten – „die Bildungs(mit)verantwortung der Kirche als auch das professionelle Handeln von Lehrenden christlicher Religion [...] zu orientieren vermag.“²³ Beim Blick auf die Fragestellungen versteht sich die Verf.‘ als ‚Anwältin‘ religiöser Bildung in der Schule, deren Motivation für diese Studie es ist, herauszufinden, wie religiöse Bildungsprozesse auf gute Weise angestoßen und gestaltet werden können. Beeinflusst ist diese Motivation durch eigene Schulpraxis,²⁴ durch ein wissenschaftliches Studium, aber auch durch religiöse Sozialisation und Erfahrungen. Und sie führt dazu, dass diese Interviewstudie eine religionspädagogische Perspektive einnimmt, die von einem berechtigten Platz religiöser Bildung am Lernort Schule ausgeht, die aber gleichzeitig anderen konfessionellen, religiösen oder weltanschaulichen Perspektiven ihr Recht lässt und gern in einen Austausch mit ihnen tritt.

Schließlich einige formale Hinweise: Wo möglich werden geschlechtsneutrale Ausdrücke verwendet, wo nicht möglich wird ein * gesetzt. Personenbezogene Begriffszusammensetzungen, wie zum Beispiel Schülerzahlen, werden zum Wohle der besseren Lesbarkeit verkürzt und schließen alle Geschlechter gleichermaßen ein. Zum Zweck der Anonymisierung wird im empirischen Teil von allen Schulleitungen in männlicher und von allen Lehrkräften in weiblicher Form gesprochen. Zitate, die länger als drei Zeilen sind, werden in der Regel kursiv eingerückt. Interviewzitate werden mit Interviewnummer und Absatz belegt (z. B. L01:25f).²⁵ Ein

¹⁸ Susanne Böse et al.: Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? Schulleiterprofile im Kontext der Implementation von Schulreformen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 21, 6 (2018), 1159.

¹⁹ Vgl. Böse et al.: Schulleiterprofile, 1159.

²⁰ Zum sog. Modellprojekt „Religion in der Oberschule/Gesamtschule wahrnehmen und begleiten“ vgl. 3.2.1.2 sowie Anhang 8.7.

²¹ Vgl. Kropač: Religion, 235.

²² Schröder: Religionspädagogik, 15.

²³ Schröder: Religionspädagogik, 172.

²⁴ Während des Erstellens dieser Arbeit war Verf.‘ zeitgleich zu 50 % im Schuldienst Baden-Württembergs tätig.

²⁵ Diese Schreibweise orientiert sich an Udo Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/Basel 2014, 169-172.

Petit-Satz wird für Einschübe genutzt, die den Gedankengang des jeweiligen Abschnitts verlassen oder referierende Ergänzungen machen.²⁶ Einfache Anführungszeichen werden für englische oder erklärungsbedürftig erscheinende Begriffe verwendet, wenn sie zum ersten Mal im Text verwendet werden, sowie für verändert aufgegriffene Interviewzitate.²⁷ Auf andere Teile der Studie wird mit ‚(vgl. Ziffer des Kapitels)‘ verwiesen. Begriffe, die in Kapitälchen gesetzt sind, entsprechen Kategorien des Kodierleitfadens (vgl. 3.2.4.5). In den Fußnoten findet sich einmalig der ausführliche Literaturverweis, danach wird mit aussagekräftigem Kurztitel verwiesen.

²⁶ Dies betrifft z. B. Erklärungen zur Schulform, die für Kenner*innen des niedersächsischen Kontextes nicht notwendig, aber für das Verständnis darüber hinaus hilfreich erscheinen, oder weitergehende Befunde aus anderen Studien.

²⁷ Eine Ausnahme bildet ‚Religion im Schulleben‘, dieser Begriff wird bis zu seiner Klärung in 2.5.1 abgesetzt.

2 Bezugsrahmen und Feststellung von Bedarfen

Aus der Fragestellung der Interviewstudie ergeben sich bestimmte Bezüge zu (religions-)pädagogischen Diskursen. Da religiöse Bildungsprozesse in der Schule auf Kinder und Jugendliche zielen, steht eine Betrachtung ihrer Religiosität und Lebenswelten am Anfang dieses Kapitels. Verschiedene Befunde legen nahe, dass besonders für Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen die Schule manchmal der einzige Ort religiöser Bildung ist, und dass besondere Bedarfe bestehen. Vor diesem Hintergrund werden die Studien auf schulformspezifische Merkmale hin befragt, um bei der Gestaltung der Formate darauf Bezug nehmen zu können (2.1). Im Anschluss folgt ein Überblick über die neuen Sekundarschulformen sowie die Sichtung bildungswissenschaftlicher, empirischer Befunde zu denselben, was sich – mindestens für den niedersächsischen Kontext – überschaubar darstellt (2.2). Weiterhin wird die religionspädagogische Literatur bezüglich schulformspezifischer Überlegungen geprüft. Da dort große Lücken bestehen, muss auf Arbeiten zu Haupt- und Realschulen zurückgegriffen werden, wenngleich auch dieser Diskurs wenig umfangreich ist (2.3).

Außerdem werden zentrale Aspekte der intensiv geführten Diskussion zu Modellen des Religionsunterrichts dargestellt, verbunden mit dem Versuch, schulformspezifische Merkmale herauszuarbeiten. Durch den Verweis auf andere empirische Studien soll ein Rahmen geschaffen werden, in den die eigenen Ergebnisse eingeordnet werden können. Ein zentraler Einflussfaktor des Religionsunterrichts

sind die Religionslehrer*innen, die in der religionspädagogischen empirischen Forschung oft im Zentrum stehen (2.4). ‚Religion im Schulleben‘ „als Spielbein“²⁸ religiöser Bildung ist ein Begriff, der einer Klärung bedarf, und dessen Handlungsfelder abzustecken sind (2.5). Schließlich wird ein Resümee der schulformspezifischen Merkmale gezogen, das den Vergleichshorizont für die empirischen Befunde zusammenfasst, und in dem Thesen formuliert werden (2.6).

2.1 Empirische Kinder- und Jugendstudien

„Wie ticken Jugendliche“²⁹ und Kinder bezüglich ihrer (A-)Religiosität und Lebenswelt? Gibt es für Schüler*innen an den neuen Sekundarschulformen differenzierte Befunde? Die Beantwortung dieser Fragen ist schwierig, denn sie birgt die Gefahr der Verallgemeinerung und Klischee-Verstärkung. „Vielmehr wird man wohl heute davon ausgehen müssen, dass die Heterogenität das hervorstechendste Merkmal der Schülerpopulation in diesen Schulen ist“³⁰. Zudem gehören „Religion und Religiosität [...] aktuell nicht unbedingt zu den zentralen Forschungsgegenständen der Jugendforschung in Deutschland“³¹, und wenn sie thematisiert werden, liegen häufig unterschiedliche Verständnisse vor.³² Dabei gibt es „Indizien für einen Zusammenhang zwischen Schulbildung und religiöser Orientierung [...]“. Eine systematische, über sporadische Einzelergebnisse hinausreichende Er-

²⁸ Diese Formulierung wurde von Bernd Schröder ‚ins Spiel‘ gebracht, vgl. z. B. Bernd Schröder: Religionspädagogik, 664.

²⁹ Titel der Sinus-Jugendmilieustudie (vgl. 2.1.2.2).

³⁰ Dieter Spanhel: Lehrerbildung für die Haupt- und Realschule, in: Sigrid Blömeke et al. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2004, 333, der wiederum auf C. Solzbacher verweist; zitiert nach: Hans Bald: Realschule – Erweiterte Realschule – Mittelschule usw. – eine Problem-anzeige, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, 1 (2011), 90.

³¹ Deutscher Bundestag (Hg.): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder- und Jugendbericht, BT-Dr18/11050, Berlin 2017, <https://www.bmfsfj.de/blob/113816/a99ff7d041784d0a41ca295ce4bceb56/15--kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [21.11.2020], 245.

³² Vgl. überblicksartig Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 245. Zur Bewertung der Studien vgl. Bernd Schröder: Schülerinnen und Schüler und ihr Verhältnis zur (christlichen) Religion. [...], in: Ders./Jan Hermelink/Silke Leonhard (Hg.): Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD (Religionspädagogik innovativ 13), Stuttgart 2017, 215f.229. F. Lütze weist deutlich auf die Nichtvergleichbarkeit hin, vgl. Frank M. Lütze: Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I (APrTh 47), Leipzig 2011, 150ff. Es gilt weiterhin zu beachten, dass für die vorliegende Studie im Kern die Jahrgänge 2000-2007 im Blick sind, und die genannten Arbeiten sich mit Studien beschäftigen, die i. d. R. Jahrgänge zwischen 1985-2000 befragten. Eine jüngere Studie von F. Schweitzer et al. kann zwar zwischen Bildungsgängen unterscheiden, befragt jedoch ältere Jugendliche ab 16 Jahren und führt daher an dieser Stelle nicht weiter (Friedrich Schweitzer et al.: Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster/New York 2018).

forschung des Zusammenhangs steht allerdings noch aus.³³ Im Blick auf die Forschungsfragen (vgl. 3.2.4.6) ist die Analyse der Kinder- und Jugendstudien wichtig, da dort nach der Charakterisierung der Schüler*innen gefragt wird. Wenn sich Formate religiöser Bildung an den Schulen bewähren sollen, müssen sie zu den Schüler*innen, ihren Lernvoraussetzungen und Interessen eine Passung aufweisen.

Allgemein von *den* Schüler*innen an Sekundarschulformen zu sprechen, wird daher nicht beansprucht. Die konkrete Lerngruppe wird immer ein – in sich heterogener – Einzelfall sein. Es wird hier vielmehr der Versuch unternommen, besondere Charakteristika von Schüler*innen an Sekundarschulformen bezüglich Lebenswelt und Religiosität bzw. der vermuteten Offenheit für religiöse Bildung in Schule gegenüber den „Durchschnittswerten“³⁴ der empirischen Studien zu suchen. Es kann im Rahmen der Interviewstudie nur um unvollständige Tendenzen gehen. Weitere differenzierende Einflussfaktoren wie Alter oder Geschlecht wären ebenfalls genauer zu berücksichtigen, würden hier aber zu weit führen. Festzustellen ist zunächst, ob die Studien ihre Ergebnisse überhaupt nach dem Bildungsgrad der Befragten differenzieren. Eine etwas schwierige – aber wissenschaftlich fundierte³⁵ – Vorannahme ist, dass Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen (im Vergleich zum Gymnasium) vermehrt aus Familien stammen, die häufiger einen niedrigen sozioökonomischen Status haben, und von finanziellen Nöten oder schwierigen Arbeitsbedingungen betroffen sind.

2.1.1 Religiosität und Lebenswelten von Kindern an Sekundarschulformen: Interesse und Zufriedenheit als wichtige Lernvoraussetzungen

Das LBS-Kinderbarometer von 2016 ergibt im Hinblick auf diese Studie folgende Befunde, die auf der Befragung von 9- bis 14-jährigen Kindern basieren (drei Viertel der repräsentativen Stichprobe besuchten die 5. bis 7. Klasse).³⁶ Der Fragebogen erfasse auch die Schulform, allerdings stellten die Autor*innen fest, dass

³³ Frank M. Lütze: Religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang, in: Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 73.

³⁴ Lütze: Religionsunterricht, 50.

³⁵ So besagt bspw. der Bildungsbericht 2018: „unter den Schularten mit mehreren Bildungsgängen und den Gesamtschulen, die vielerorts aus der Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen nach den Strukturformen hervorgegangen sind, gibt es 2015 deutlich mehr Einzelschulen mit [...] niedrigem sozioökonomischem Status der Schülerinnen und Schüler“, Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld 2018, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [21.11.2020], 92.

³⁶ Vgl. LBS-Kinderbarometer. Deutschland 2016. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland, http://www.prosoz.de/fileadmin/dokumente/service-downloads/LBS-Kinderbarometer_Deutschland_2016.pdf [21.11.2020], 14f.

aufgrund der vielfältigen Schulformen der Bundesländer „eine gemeinsame Darstellung der Verteilung der Kinder auf die Schulformen nicht sinnvoll abbildbar ist.“³⁷ Das ist einerseits nachvollziehbar und immerhin sei die Verteilung auf die Schulformen bei der Erstellung der Stichprobe berücksichtigt. Andererseits wäre denkbar, zumindest Unterschiede zwischen Grundschule, Gymnasium und weiteren Sekundarschulformen zu prüfen.³⁸

Das LBS-Kinderbarometer 2016 stellt fest, dass das Wohlbefinden in Schule (sowie in Familie) den größten Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden der Kinder habe. Jedes fünfte Kind mache sich nahezu täglich Sorgen um die eigene Versetzung und habe häufig Angst vor Klassenarbeiten.³⁹ Es gelte, „je zufriedener die Kinder mit sich sind, desto mehr trauen sie sich selbst zu und desto stärker interessieren sie sich auch für neue Dinge.“⁴⁰ Jüngere Kinder seien zufriedener mit sich selbst und gäben häufiger an, „in der Schule gut zurechtzukommen als ältere.“⁴¹ Das schulische Wohlbefinden werde durch unterstützende Lehrkräfte und eine stressfreie Lernatmosphäre gefördert.⁴²

Laut LBS-Kinderbarometer besteht folglich ein Zusammenhang zwischen schulischen Erfolgs- bzw. Frusterfahrungen und der Zufriedenheit von Kindern. Es lässt sich die These ableiten, dass Zufriedenheit und Selbstvertrauen für ein größeres Interesse, u. a. an Fragen religiöser Bildung, sorgen könnten. Hypothetisch kann davon ausgegangen werden, dass dies an neuen Sekundarschulformen, insbesondere an der Oberschule, weniger ausgeprägt ist, da Schüler*innen im Laufe ihrer Grundschulzeit vermutlich etliche negative Erfahrungen am Ort Schule gesammelt haben. Daraus könnte auch folgen, dass Schüler*innen zunächst in ihrem Selbstvertrauen gestärkt werden müssen, um ein Interesse an Themen zu entwickeln. Eine zweite sich ergebende These lautet, dass jüngere Schüler*innen leichter zu motivieren sind.

³⁷ LBS-Kinderbarometer 2016, 29. Es überrascht, dass bei der Studie von 2016 in Niedersachsen keine Oberschüler*innen befragt wurden (vgl. Tabelle a. a. O., 31), obwohl diese Schulform bereits seit vier Jahren etabliert war. 2018 wurden sie in der Stichprobe berücksichtigt, vgl. LBS-Kinderbarometer. Deutschland 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland, https://www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/LBS-Kinderbarometer_Deutschland_2018.pdf [21.11.2020], 35.

³⁸ Zum Design der Studie ist kritisch anzumerken, dass die – lobenswert kindgerechte – „Barometerskala“ (Zeichnungen mit ‚Unwetterwolken‘ bis ‚Sonnenschein‘) des Fragebogens in der Auswertung in eine Skala des Wohlbefindens von ‚sehr schlecht‘ bis ‚sehr gut‘ umgewandelt wird, was Umwandlungsfehler beinhalten könnte. Zudem ist kritisch zu bewerten, dass bei der Analyse der Zusammenhänge (Korrelation zwischen Wohlbefinden der Kinder und verschiedenen Lebensbereichen) regelmäßig Zusammenhänge $r < 0,30$ ausgeführt werden, was allerdings nicht einmal 10 % der Zusammenhänge erklärt. Vgl. LBS-Kinderbarometer 2016, 41f.18.118f.

³⁹ Vgl. LBS-Kinderbarometer 2016, 19f. 43.

⁴⁰ LBS-Kinderbarometer 2016, 19.

⁴¹ LBS-Kinderbarometer 2016, 104; vgl. a. a. O., 19.

⁴² Vgl. LBS-Kinderbarometer 2016, 134.

Ein Gefühl der Überforderung in Schule bestehe häufiger bei Kindern mit Migrationshintergrund sowie in großstädtischen Kontexten, auch Arbeitslosigkeit in der Familie wirke negativ.⁴³ Auf Grundlage des LBS-Kinderbarometers wäre die These zu prüfen, ob diese Kontextbedingungen an den neuen Sekundarschulformen tendenziell häufiger auftreten als beispielsweise am Gymnasium, was allerdings diese Interviewstudie mit ihrem Design und Fokus nicht leisten kann. Kinder wünschten sich für Nachmittagsangebote an den Schulen insbesondere Zeit zum Ausruhen, Möglichkeiten zum Spielen, Sportangebote sowie themenbezogene Projekte.⁴⁴ Diese Bedarfe (auch für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern) könnten an den neuen Sekundarschulformen in besonderem Maße bestehen:

Eine Sozialberichterstattung für Niedersachsen nennt u. a. Kirchen als mögliche Kooperationspartner solcher Angebote: „Von großer Bedeutung für Menschen in prekären Lebenslagen, besonders für Kinder und Jugendliche, ist die oft ehrenamtlich geleistete Arbeit von Kirchen und Sportvereinen, von Verbänden und in Quartieren.“⁴⁵

Abgesehen von diesen Befunden gibt es kaum Studien, die hier zur Klärung der Frage beitragen würden.⁴⁶ Mit Publikationen zur ‚Kindertheologie‘ lässt sich ergänzen, dass Kinder – im Vergleich zu Jugendlichen – „auf theologische Fragen bereitwillig, spontan und kreativ“⁴⁷ reagierten. Für Kinder sei Religion keine Lehre, sondern „eine Art Heimatgefühl, das sie mit bestimmten Zeiten und Rhythmen, mit Orten und mit Ritualen verbinden.“⁴⁸ Aus diesen Ergebnissen lässt sich

⁴³ Vgl. LBS-Kinderbarometer 2016, 106.20f.

⁴⁴ Vgl. LBS-Kinderbarometer 2016, 121.

⁴⁵ Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung: Handlungsorientierte Sozialberichterstattung Niedersachsen. Statistikteil. Bericht 2016, Hannover 2016, <http://www.sozialberichterstattung-niedersachsen.de/index.cfm?B4027634C50FAB013793BF6F4A18E896> [21.11.2020], 123.

⁴⁶ Für einen Überblick über sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung empfiehlt sich z. B. der frei zugängliche Artikel von Friederike Heinzl/Renate Kränzl-Nagl/Johanna Mierendorff: Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), H.1, 9-37, v. a. 20-27. Weitere Studien, die allgemeine Ergebnisse zum Wohlbefinden der Kinder liefern, sind bspw. „Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland“ oder die KIM-Studien (Kindheit, Internet, Medien).

⁴⁷ Petra Freudenberger-Lötz: Braucht der Religionsunterricht Jugendtheologie? Ein Beitrag aus der Perspektive jugendtheologischer Forschung in Kassel, in: Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer et al.: Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 119.

⁴⁸ Fulbert Steffensky: Gott im Kinderzimmer. Über den Versuch, Religion weiterzugeben (GILern 13), Göttingen 1998, H. 1, 4; auf die These machte ein Artikel von Hans Mendl aufmerksam, vgl. Ders.: Wie Kinder mit Differenz umgehen – Theologisieren mit Kindern im Kontext religiöser Pluralität, in: Anton A. Bucher et al. (Hg.): „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen (JaBuKi 8), Stuttgart 2009, 23-38.

m. E. ableiten, dass insbesondere für Kinder Formate wichtig zu sein scheinen, die mit Ritualen arbeiten und verschiedene Sinne ansprechen.

2.1.2 Religiosität und Lebenswelten Jugendlicher an Sekundarschulformen: ‚Kein Interesse an Religion und Schule‘ – oder fehlt etwa nur die Passung der Angebote?

2.1.2.1 Shell Jugendstudie

Die Shell Jugendstudie ist als breite und renommierte Befragung zu erwähnen. Obwohl die Studie feststellt, dass sich die Schüler*innen „je nach Schulform in ihren Einstellungen signifikant unterscheiden“⁴⁹, differenziert sie in der Darstellung der Ergebnisse nicht danach. Aufgrund fehlender konkreter Antworten für die vorliegende Fragestellung,⁵⁰ sollen folgende Grundlinien ausreichen. Die Ergebnisse sprechen von einer geringen Bedeutung religiöser Fragen im Alltag der Jugendlichen, einem wachsenden integrierten Schulsystem sowie von einem Anteil „abgehängter“⁵¹ Jugendlicher von 15 %:

2015 sagten 31 % aller befragten 12- bis 25-Jährigen, sie glaubten an einen persönlichen Gott, 45 % waren sich unsicher oder sagten, es gebe keinen Gott. 9 % gaben an, ‚ein- oder mehrmals am Tag‘ zu beten, eine Mehrheit tat dies ‚einmal im Monat oder öfter‘ (38%) bzw. ‚ein- oder mehrmals im Jahr‘ (27 %). Fast drei Viertel der Jugendlichen sagten, sie kämen aus einem wenig oder überhaupt nicht-religiösen Elternhaus. Immerhin 67 % der Jugendlichen ‚finden es gut, dass es die Kirche gibt‘, aber nur 25 % schätzten die Antworten der Kirche auf ihre Fragen.⁵² Die Studie stellt zudem fest, dass es einen Anteil von 15 % „Abgehängter“ gebe, die einen ungenügenden Zugang zu Bildung, Anerkennung, Macht und Einkommen hätten.⁵³

Wichtige Anknüpfungspunkte, die es für die Diskussion im Blick zu behalten gilt, sind der kleine Anteil von Jugendlichen mit familiärer religiöser Sozialisation und eine grundsätzliche Offenheit bei einem relevanten Teil der Befragten gegenüber

⁴⁹ Shell Deutschland Holding (Hg.): 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt a. M. 2015, 390.

⁵⁰ Einschränkungen für die Fragestellung ergeben sich daraus, dass die befragten 12- bis 25-Jährigen erstens deutlich über die Altersgruppe der Sekundarstufe I hinausgehen. Wenn man zweitens die „Statusmerkmale“ (u. a. Anteile der Schulformen) der Studie hochrechnet, machen Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen wohl 20 bis maximal 25 % der Stichprobe aus. Für die qualitativen Daten wurden in der Altersgruppe 12-17 Jahre zwei Realschüler*innen, kein*e Hauptschüler*in und sechs Gymnasiast*innen befragt – inwiefern das dem Kriterium entspricht, dass die Autor*innen der Studie auf eine Differenzierung nach Schulformen Wert legten (vgl. Shell Deutschland Holding (Hg.): 17. Shell Jugendstudie, 390), sei hier angefragt. Drittens erfasst die Shell Jugendstudie (wie auch die Sinus-Jugendmilieustudie) das Kriterium Religions-/Konfessionszugehörigkeit nicht repräsentativ, vgl. Schröder: Schülerinnen und Schüler, 209.

⁵¹ Shell Deutschland Holding (Hg.): 17. Shell Jugendstudie, 385.

⁵² Vgl. Shell Deutschland Holding (Hg.): 17. Shell Jugendstudie, 255-259.

⁵³ Vgl. Shell Deutschland Holding (Hg.): 17. Shell Jugendstudie, 67.384-386.

Elementen von Religiosität sowie der Kirche (bei gleichzeitigen Diskrepanzen zwischen ihren Fragen und den Antworten der Kirche bzw. der Religionsgemeinschaften).

2.1.2.2 *Sinus-Jugendmilieus*

„Wie ticken Jugendliche?“⁵⁴ Ein Vorteil dieser qualitativen Studie ist die Fokussierung auf die 14- bis 17-Jährigen, sie lässt sich eindeutig auf die Jugendlichen der Sekundarstufe I beziehen. Obwohl sie keine Schulformspezifität hat und eingangs vor Klischee-Verstärkung gewarnt wurde: Es soll hypothetisch davon ausgegangen werden, dass die präsentierten ‚bildungsfernen Milieus‘ an den neuen Sekundarschulformen vergleichsweise stark auftreten, selbst wenn sie nicht den Großteil der Schüler*innen der porträtierten Schulen ausmachen. Die Darstellung zielt u. a. darauf, im religionspädagogischen Diskurs bewusst zu machen, dass es Schüler*innen mit solchen Hintergründen gibt, und manche Herausforderungen in der Theoriebildung mehr Beachtung erfahren sollten.

Aufschlussreich erscheinen für diese Interviewstudie insbesondere die Kapitel „Lebenswelten“ sowie „Glaube und Religion“. Es wäre wünschenswert, wenn die Studie dort differenziertere Aussagen machte: Neben dem geringen Bezug zu Schulformen⁵⁵ werden beispielsweise Unterschiede zwischen städtischem und ländlichem Kontext lediglich am Rande erwähnt (so bei der Feststellung, dass Jugendliche mit ländlicher Lebenswelt deutlich seltener anderen Religionen begegneten, und daher nicht klar zwischen religiöser und kultureller Andersartigkeit unterschieden).⁵⁶

Ausgehend vom vergleichsweise niedrigen Bildungsgrad soll angenommen werden, dass an neuen Sekundarschulformen sowohl die „Prekären“ („die um Orientierung und Teilhabe bemühten Jugendlichen mit schwierigen Startvoraussetzungen und Durchbeißermentalität“) als auch die „Materialistischen Hedonisten“ („die freizeit- & familienorientierte Unterschicht mit ausgeprägten markenbewussten Konsumwünschen“) vermehrt vorkommen. Weitere größere Gruppen bilden an den neuen Sekundarschulformen vermutlich die „Adaptiv-Pragmatischen“ („der leistungs- und familienorientierte moderne Mainstream mit hoher Anpassungsbereitschaft“) sowie – v. a. im ländlichen Raum? – „Konservativ-Bürgerliche“ („die familien- und heimatorientierten Bodenständigen mit Traditi-

⁵⁴ Titel der Studie: Marc Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden 2016. Der Titel ist als ‚Open Access‘ unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-12533-2.pdf> zugänglich [21.11.2020].

⁵⁵ Ein Bezug zur Schulform zeigt sich z. B. bei einer vergleichenden Aussage zwischen christlichen und muslimischen Jugendlichen, die insofern relativiert wird, als dass die muslimische Gruppe einen überproportionalen Anteil von Hauptschüler*innen habe, vgl. Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 338.

⁵⁶ Vgl. Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 363.

onsbewusstsein und Verantwortungsethik“).⁵⁷ Zusammenfassend sollen wichtige Merkmale der „prekären“ Lebenswelten und der „Materialistischen Hedonisten“ genannt werden:

Jugendliche des prekären Milieus seien geprägt durch biografische Brüche, problematische Familienverhältnisse und Peergroups, Misserfolge und Konflikte in der Schule, teilweise Gewalterfahrungen. Ihr Leben sei bestimmt vom Risikofaktor Armut, oft bedingt durch Erwerbslosigkeit der Eltern.⁵⁸ Sie wünschten sich Familie, verbunden „mit der Hoffnung auf Sicherheit bzw. verlässliche Verhältnisse“⁵⁹. Vielen fehle Orientierung(swissen) zu realistischen beruflichen Perspektiven und sie nähmen in dem Bereich wenig Hilfsangebote wahr. Es dominiere die Angst vor geringer gesellschaftlicher Teilhabe, „das Gefühl, dass Chancen strukturell verbaut sind, oder auch dass man sie sich selbst verbaut“⁶⁰. Dies sei u. a. bedingt durch „Erfahrungen eigener Überflüssigkeit und Nutzlosigkeit“, die „die Entwicklung von Selbstvertrauen“⁶¹ behindere. Jugendliche im prekären Milieu hegten den Wunsch „dazuzugehören und ‚auch mal etwas richtig gut zu schaffen““⁶². Sie nutzten dankbar (Freizeit-)Angebote der offenen und mobilen Jugendarbeit. „Die klassische Hochkultur wirkt befremdlich, langweilig und überfordert sprachlich bzw. intellektuell. Die Jugendlichen dieser Lebenswelt sind es kaum gewohnt, einer Darbietung über einen längeren Zeitraum ihre ungeteilte Aufmerksamkeit zu schenken.“⁶³

Die genannte sprachliche und intellektuelle Überforderung bei der Auseinandersetzung mit ‚Hochkultur‘ könnte in prekären Milieus zu fehlender Passung vieler kirchlicher und manch schulischer Formate führen. Als Ansatzpunkte für Formate religiöser Bildung hervorzuheben sind die Bedarfe, Selbstvertrauen, erfolgreiches Selbsterleben, Teilhabe und (berufliche) Orientierung zu schaffen. Ableitbar ist, dass es in Familien häufig keine positiven Beziehungen oder Vorbilder gibt, und die Schüler-Lehrer-Beziehung an diesen Schulformen möglicherweise einen anderen Stellenwert bekommt. Zu erwähnen sind auch finanzielle Nöte, die in diesem Milieu vorherrschten, und die bei der Planung von Besuchen außerschulischer Lernorte zu berücksichtigen wären.

Ähnliches gilt für die „Materialistischen Hedonisten“, wie folgende Ergebnisse zeigen. Dort wird ebenso das geringe Interesse an schulischem Lernen deutlich. Zudem drängt sich für die Perspektive religiöser Bildung die Frage nach dem persönlichen Wert (unabhängig vom Äußeren oder Leistungen) auf:

⁵⁷ Vgl. Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 38, Kurzbeschreibungen der SINUS-Lebenswelten u18.

⁵⁸ Vgl. Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 75f.78.

⁵⁹ Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 462.

⁶⁰ Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 76; vgl. a. a. O., 462.

⁶¹ Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 81.

⁶² Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 77.

⁶³ Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 84; vgl. a. a. O., 87.

Die „Materialistischen Hedonisten“ kennzeichne die große Bedeutung der „Repräsentation von (angestrebtem) Status“⁶⁴. Sie seien konsumorientiert und legten viel Wert auf ihr Äußeres. Davon sei ihre Freizeitgestaltung geprägt (Shoppen, Party, ‚Abhängen‘ mit der Peergroup, Computerspiele, Filme schauen, YouTube, etc.). Dies bringe ihnen die Anerkennung der – für sie äußerst bedeutsamen – Peers.⁶⁵

Sie wiesen etliche Gemeinsamkeiten mit dem prekären Milieu auf: Mit Hochkultur kämen sie i. d. R. nicht in Berührung, im Zweifel verteidigten sie ihre Rechte gewaltsam.⁶⁶ „Für eine längere Zeit und mit gewisser Regelmäßigkeit bei einer Sache zu bleiben, fällt den meisten schwer bzw. ist langweilig.“⁶⁷ Eine regelmäßige Teilnahme gebe es allenfalls im sportlichen Bereich – hier motiviere sie auch die Anerkennung, zu den Besten zu gehören. Sie investierten wenig in das Lernen, erzielten meist niedrige formale Bildungsabschlüsse, ihr Wunsch sei ein „gechilltes Leben“⁶⁸. Gleichzeitig wünschten sie sich sozialen Aufstieg und ein luxuriöses Leben. Dabei wählten sie letztlich eher gering entlohnte Berufe. Sie orientierten sich am häufig traditionellen Familienmodell ihrer Eltern, erlebten dort (im Unterschied zu den Prekären) Geborgenheit und Sicherheit.⁶⁹

Die Sinus-Jugendmilieustudie 2016 bestätigt – bezüglich Religion und Glaube – bekannte Befunde zu individueller, veränderbarer, anlassbezogener und von Institutionen losgelöster Patchwork-Religion sowie einem Bedürfnis nach Sinnfindung. Sie unterstreicht, dass der prägende Faktor für die (Nicht-)Religiosität die familiäre Sozialisation sei, und bescheinigt dem religionsbezogenen Unterricht, dass er Anstöße für die Beschäftigung mit Glaube und Religion gebe. Es zeige sich große Heterogenität unter den Befragten, insbesondere zwischen muslimischen und christlichen Jugendlichen, die in sich wiederum ein großes Spektrum von Engagement bis Tradition aufwiesen. Folgende religionsbezogene Aussagen erscheinen für die genannten Milieus und die Diskussion wichtig:

Am ehesten seien die traditionellen Milieus, prekäre und konservativ-bürgerliche, familiär und institutionell mit dem Glauben verbunden. Als ‚streng gläubig‘ wolle unter christlichen Jugendlichen niemand wahrgenommen werden. Auch konfessionslose Jugendliche interessierten sich für Religion, speziell für den Lebensstil der in Deutschland wenig vertretenen. Sie „gehen oft davon aus, dass Religionen sinnstiftend sind und eine Orientierung geben können“⁷⁰ sowie gemeinschaftsbildend seien, wenngleich sie die Existenz Gottes sowie den Wahrheitsgehalt der Bibel bzw. des Korans anzweifeln und ihnen vieles ‚unlogisch‘ erscheine. Religiöse Toleranz sei für fast alle Jugendliche eine Norm.⁷¹

⁶⁴ Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 91.

⁶⁵ Vgl. Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 91-95.102-105.109.

⁶⁶ Vgl. Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 95.103.

⁶⁷ Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 103.

⁶⁸ Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 93; vgl. a. a. O., 94.106.

⁶⁹ Vgl. Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 99f.94f.

⁷⁰ Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 345.

⁷¹ Vgl. Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 336.338-340.342f.346-348.352.474.476.

Als häufigste religiöse Praxis werde das Gebet genannt. Dies gelte insbesondere für Jugendliche, die den materialistischen Hedonisten zugerechnet werden. Ihre „Stoßgebete“ in herausfordernden Situationen seien „durchaus mit der Hoffnung auf konkrete Hilfe durch Gott verbunden“ und verschafften „eine gewisse Entlastung“⁷². Für Jugendliche aus der prekären Lebenswelt sei charakteristisch, dass sie „Religionen gern einmal kurzfristig und unverbindlich ‚ausprobieren‘ [würden], um zu testen, was dahintersteckt, ähnlich wie bei der Auswahl einer neuen Sportart.“⁷³ Für beide Milieus sei feststellbar, dass sie – im deutlichen Unterschied zu den anderen Milieus – größtenteils religiös homogene Freundeskreise haben. Zudem seien sie weniger gut informiert, was u. a. mit einer geringeren Sprachfähigkeit und Fähigkeit zur Positionierung einhergehe.⁷⁴ Sie tendierten außerdem eher zu „Angst vor Überfremdung und vor Veränderungen der Lebensbedingungen in Deutschland“.⁷⁵

In den Befunden zeigt sich, dass viele Jugendliche grundsätzlich interessiert an religiösen Fragen seien und gern mit Unbekanntem experimentierten. Trotz mancher Zweifel würden Religionen von vielen Schüler*innen als sinnstiftend, orientierend und gemeinschaftsbildend geschätzt. Angesichts der Ergebnisse der Sinus-Jugendmilieustudie wird sehr deutlich, dass dem Religionsunterricht, insbesondere in bildungsfernen Milieus, die Aufgabe zukommt, zu religiöser Sprachfähigkeit und der Entwicklung einer eigenen Position anzuleiten.

Es lässt sich schließen, dass der schulische Religionsunterricht manchmal der einzige Ort ist, an dem Jugendliche über Glaube und Religion sprechen, es sei für viele kein alltägliches Thema.⁷⁶ Aus weiteren Befunden wird für die Gestaltung von Formaten religiöser Bildung Folgendes deutlich: Möglicherweise sollte am vorherrschenden Bild, Kirche und Glauben bedeuteten in erster Linie die Einhaltung von Regeln,⁷⁷ gearbeitet werden. Hingegen könnte am Motiv von „positiven Gemeinschaftserlebnissen“⁷⁸ angeknüpft werden. Für den Unterricht begrüßten gerade bildungsferne Jugendliche den Einsatz digitaler Medien, auch „weil man sich davon mehr Spaß verspricht.“⁷⁹

2.1.2.3 Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (KMU)

Das Alleinstellungsmerkmal der V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (KMU) von 2012 gegenüber anderen Studien ist darin zu sehen, dass sie die „Mitglieder einer Religionsgemeinschaft fokussiert“⁸⁰ und die ‚Kirchlichkeit‘ in den Blick

⁷² Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 352.

⁷³ Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 343.

⁷⁴ Vgl. Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 359f.367f.370.

⁷⁵ Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 469.

⁷⁶ Vgl. Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 361f.

⁷⁷ Vgl. Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 356-358.

⁷⁸ Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 356.

⁷⁹ Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016, 468.

⁸⁰ Schröder: Schülerinnen und Schüler, 216.

nimmt, während in anderen Studien häufig von einem offenen Religionsverständnis ausgegangen werde.⁸¹ Allerdings ist sie keine dezidierte Jugendstudie und ermöglicht auch keine Differenzierungen nach Schulformen (überhaupt waren 2012 nur 3,9 % der Befragten Schüler*in⁸²). „Über den Prägefaktor des schulischen Religionsunterrichts [hätte man] gern mehr gewusst.“⁸³ Weitere Kritikpunkte an der V. KMU sind in einschlägigen Arbeiten ausgeführt.⁸⁴ Bei aller Kritik erscheinen einige im Folgenden aufgezeigte Tendenzen durchaus relevant für die Weiterentwicklung religiöser Bildung an den neuen Sekundarschulformen.

Die Studie stellt eine zunehmende Distanz jugendlicher Mitglieder (14 bis 21 Jahre) zur Kirche fest. Im Kontext einer sich säkularisierenden Umwelt, die vermittele, „dass man in der modernen Gesellschaft auch gut ohne Religion leben kann“⁸⁵, konstatiert sie einen Traditionsabbruch. Dies führe zu einem Rückgang von Kommunikation *über* Religion sowie zu einer Abnahme religiöser Praxis.⁸⁶ Als Gründe für zunehmende Distanz und Indifferenz werden Individualisierung, die Zunahme materiellen Wohlstands sowie die Bildungsexpansion angeführt.⁸⁷ „Die Verankerung religiöser Überzeugungen [erfolge] weitgehend in der Kindheit und Jugend“⁸⁸. Dabei sei zu beobachten, dass immer weniger Jugendliche religiöse Sozialisation in der Familie erfahren, da Eltern zunehmend religiös ‚sprachlos‘ seien.⁸⁹

⁸¹ Vgl. Bernd Schröder: Die V. KMU – religionspädagogisch gelesen, in: Jan Hermelink/Silke Leonhard/Ders. (Hg.): Engagiert und indifferent? Religionspädagogische Lesarten der V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft (Loccum Impulse 11), Loccum 2015, 57f.

⁸² Vgl. Heinrich Bedford-Strohm/Volker Jung (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015, 522.

⁸³ Thomas Schlag: Kommentar: Religion und Kirche im Lebenslauf – ein Kommentar aus praktisch-theologischer Perspektive, in: Heinrich Bedford-Strohm/Volker Jung (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015, 178. Auch anderswo wird kritisiert, dass die Studie zu wenig berücksichtige, dass Bildungsangebote wie der Religionsunterricht die breiteste Kontaktmöglichkeit zwischen Kirche und ihren Mitgliedern böten, vgl. Schröder: Die V. KMU, 58f.

⁸⁴ Vgl. z. B. Schlag: Kommentar, 180f oder Bernd Schröder: Religionspädagogische Ansatzpunkte und Konsequenzen, in: Ders./Jan Hermelink/Silke Leonhard (Hg.): Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD (Religionspädagogik innovativ 13), Stuttgart 2017, 289.

⁸⁵ Gert Pickel: Jugendliche und Religion im Spannungsfeld zwischen religiöser und säkularer Option, in: Heinrich Bedford-Strohm/Volker Jung (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015, 159. Gegen die Betonung des „Traditionsabbruchs“ wurde mehrfach Kritik laut, so z. B. Schröder: Schülerinnen und Schüler, 234.

⁸⁶ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014, 61.63-67.

⁸⁷ Vgl. EKD: Engagement und Indifferenz, 62.65f.

⁸⁸ Pickel: Jugendliche und Religion, 150.

⁸⁹ Vgl. Barbara Hanusa: Es geht auch ohne! Zur religiösen und kirchlichen Orientierung Jugendlicher und junger Erwachsener, in: Hermelink/Leonhard/Schröder (Hg.): Engagiert und indifferent? [...], Loccum 2015, 52.

Interessant ist m. E. die Aussage, dass die Bildungsexpansion bzw. eine formal höhere Bildung für die Verbundenheit mit der evangelischen Kirche abträglich sei.⁹⁰ Sie widerspricht anderen Beobachtungen, dass überdurchschnittlich viele Gymnasiast*innen in der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit präsent seien, wie beispielsweise die Konfirmandenstudie feststellt (vgl. 2.1.2.4). Dieser Widerspruch wäre zu prüfen. Mit weiteren Ergebnissen wird die Bedeutung der Kinder- und Jugendphase für die Entwicklung religiöser Überzeugungen betont. Aus zurückgehender religiöser Sozialisation sowie fehlender religiöser Sprachfähigkeit in Familien folgt eine größere Bedeutung für Schule als Ort religiöser Bildung.

Dabei habe laut KMU-Analyse der Religionsunterricht bei unter 30-Jährigen die „Einstellungen zu Religion, Glauben und Kirche negativ beeinflusst“⁹¹. Kirche – auch der Religionsunterricht – müsse weiter am „angestaubt[en]“ und „uncool[en]“⁹² Image arbeiten. Nur dann ergäben sich Chancen, bei jungen Menschen Zugänge zu Religion zu schaffen.⁹³ Th. Schlag regt in dem Zusammenhang an, u. a. einen Schwerpunkt auf „möglichst eindrücklich[e] religiös[e] Erfahrungen“⁹⁴ zu setzen. Manche Autor*innen fordern als Konsequenz der Befunde einen verstärkten Blick auf konfessionslose Schüler*innen sowie auf Praxisvollzüge christlicher Religion:

Für F. Lütze unterstrichen die Ergebnisse der V. KMU, dass Religionsunterricht zunehmend Rücksicht auf konfessionslose Schüler*innen nehmen müsse, die Religion wie eine Fremdsprache (im umfassenden grammatischen Sinne) lernten.⁹⁵ Es gelte zu bedenken, dass „die Konsistenz von Religionskulturen [...] keine logisch stringent konstruierte, sondern eine historisch gewachsene Konsistenz [ist]. Ihre Plausibilität erschließt sich weniger im denkerischen Nachvollzug als in der Anteilnahme an religiöser Lebenspraxis.“⁹⁶

B. Schröder schließt in ähnlicher Weise, dass Ansätze schulisch-religiöser Bildung, die Praxisvollzüge christlicher Religion einbeziehen (wie etwa die performative Didaktik oder ‚Religion im Schulleben‘), gestärkt werden sollten. Zudem könnten mit Projektarbeit oder produktorientierten Unterrichtseinheiten didaktische Settings entwickelt werden, die die Relevanz religiöser Ideen und Vollzüge für Jugendliche deutlich machten.⁹⁷

⁹⁰ Vgl. EKD: Engagement und Indifferenz, 66.

⁹¹ Hülke Rebenstorf: Die Generation U30 – wie hält sie’s mit der Religion? Signifikante empirische Befunde in der V. KMU, in: Schröder/Hermelink/Leonhard (Hg.): Jugendliche und Religion, 61.

⁹² Pickel: Jugendliche und Religion, 159.

⁹³ Vgl. EKD: Engagement und Indifferenz, 68.

⁹⁴ Schlag: Kommentar, 181.

⁹⁵ Vgl. Frank M. Lütze: Konfessionslosigkeit im Spiegel der fünften Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung und im Religionsunterricht. Beobachtungen und Thesen, in: Schröder/Hermelink/Leonhard (Hg.): Jugendliche und Religion, 178f.

⁹⁶ Lütze: Konfessionslosigkeit, 179.

⁹⁷ Vgl. Schröder: Die V. KMU, 62. Im weiteren Verlauf des Artikels werden zudem Forschungsdesiderata benannt, die sich aus der Analyse der V. KMU ergeben.

Demnach gilt es, Fragen nach der Übersetzung von religiösen Begriffen bzw. Inhalten, passenden Elementen religiöser Praxis sowie weniger kognitiv orientierten Methoden nachzugehen.

2.1.2.4 Studien zur Konfirmandenarbeit

Ein Vorteil der Konfirmandenstudien gegenüber anderen Untersuchungen ist, dass sie konkrete Angaben über die Religiosität 13- bis 14-jähriger Jugendlicher machen können, während andere Studien oft die Einstellungen der 14- bis mindestens 21-Jährigen zusammenfassen.⁹⁸ Zu begrüßen ist, dass die Studien wenigstens Seitenblicke auf die Differenzierung nach Schulformen werfen,⁹⁹ insbesondere mit Bezug auf Hauptschüler*innen lassen sich einige Beobachtungen Lützes bestätigen (vgl. 2.3.1). Als ein Ergebnis ist hervorzuheben, dass es für Hauptschüler*innen – man könnte vermuten auch für Oberschüler*innen – schwieriger sei, sich in der Konfirmandengruppe wohl zu fühlen:

20 % der Hauptschüler*innen hätten sich in der Konfirmandengruppe manchmal als Außenseiter gefühlt und seien insgesamt unzufriedener mit der Zeit als Gymnasiast*innen (besonders mit Gruppenerfahrungen).¹⁰⁰ Weiterhin hätten sie eine geringere „Vorerfahrung“¹⁰¹ mit kirchlichen Angeboten. Es zeige sich eine „ausgeprägte Milieugebundenheit christlicher Kinder- und Jugendarbeit [...] bereits im Kindesalter“¹⁰². Mit den Daten lasse sich feststellen, dass „Konfirmanden im Vergleich zum Gesamtjahrgang tendenziell aus den besser gebildeten Familien kommen“¹⁰³.

Allerdings sagten Hauptschüler*innen häufiger als Gymnasiast*innen, „dass die Konfirmandenzeit für sie einen wichtigen Schritt zum Erwachsenwerden bedeutete und dass sie dort ins Nachdenken über ethische Fragestellungen kamen.“¹⁰⁴ Zudem könnten 18 % von ihnen sich vorstellen, sich auch nach der Konfirmation bei persönlichen Problemen an eine*n Pastor*in zu wenden (Gymnasium 10 %). Außerdem wird als Charakteristikum für Hauptschüler*innen festgestellt, dass sie häufiger ‚pragmatische Ziele‘ verfolgten (Familienfest, Geld, Patenamnt).¹⁰⁵

⁹⁸ Vgl. Pickel: Jugendliche und Religion, 145.

⁹⁹ Vgl. Wolfgang Ilg et al. (Hg.): Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 3), Gütersloh 2009, 54.

¹⁰⁰ Vgl. Ilg et al.: Konfirmandenarbeit, 54.196. Eine weitere Untersuchung 2014 zeigte insgesamt wenige Veränderungen zu diesen Befunden, vgl. Friedrich Schweitzer: „Gut, dass es die Kirche gibt“, in: zeitzeichen 4/2016, 34f.

¹⁰¹ Ilg et al.: Konfirmandenarbeit, 194.

¹⁰² Ilg et al.: Konfirmandenarbeit, 194; vgl. a. a. O., 55.194.

¹⁰³ Ilg et al.: Konfirmandenarbeit, 193.

¹⁰⁴ Ilg et al.: Konfirmandenarbeit, 197.

¹⁰⁵ Vgl. Ilg et al.: Konfirmandenarbeit, 195.197.

Die Autoren der Studie vermuten die „einseitig kognitiv orientierte Didaktik“ mit methodisch „gymnasial-unterrichtlichem Repertoire“¹⁰⁶ als Hauptgrund für die größere Unzufriedenheit von Hauptschüler*innen mit ihrer Konfirmandenzeit. Sie schreiben, „dass evangelische Jugendliche, die die Hauptschule besuchen, im Jugendalter mit höherer Wahrscheinlichkeit auf die Konfirmation verzichten als Schüler anderer Schularten“¹⁰⁷. Es scheint einen Zusammenhang zwischen Schulform und der Verbundenheit mit Kirche zu geben. Ebenso klingen Ansatzpunkte für religiöse Bildung an: Hauptschüler*innen nutzten den Konfirmandenunterricht vermehrt als Ort für ein „Nachdenken über ethische Fragestellungen“ – auch in Schule könnten mit dem Religionsunterricht sowie freiwilligen Formaten solche Orte geschaffen werden. Dazu kommt der Bedarf einer pragmatischen Orientierung der Formate. Ableitbar ist möglicherweise eine schulformspezifisch höhere Bedeutung der Schüler-Lehrer-Beziehung (parallel zur größeren Offenheit von Hauptschüler*innen gegenüber Pastor*innen bei persönlichen Problemen).

2.1.2.5 *Kinder- und Jugendbericht*

Ohne eigene Untersuchungen, sondern andere Studien zusammenfassend, geben Bildungsexpert*innen in jeder Legislaturperiode einen Kinder- und Jugendbericht ab.

Der 15. Bericht unterstreicht in Bezug auf Religion, dass Jugendliche „ihren privaten Glauben zunehmend von kirchlichen Dogmen“ lösten, „Glaubensevents [...] für sie eine wachsende Anziehungskraft“ entwickelten und „die Zahl der Jugendlichen [wachse], die sich einer privat konstruierten Spiritualität zuwenden.“¹⁰⁸

Beim Verhältnis von benachteiligten Jugendlichen und dem System Schule stellt der Bericht wenig ‚Passung‘ fest (mit negativen Auswirkungen auf die zukünftige Teilnahme am Arbeitsmarkt¹⁰⁹): „Jugendliche in schwierigen, sie benachteiligenden Lebens- und Bildungssituationen erleben [...] sehr früh Ausgrenzung und Nichtanerkennung. Bei diesen von der Schule abgewerteten, enttäuschten und ‚schulversagenden‘ Jugendlichen kann es dann vorkommen, dass sie andere, schulferne soziale Stützsysteme suchen, um ihre Misserfolgs- und Versagenserfahrungen zu kompensieren. Schule erscheint ihnen als Ort der Unterwerfung und Disziplinierung, der [...] ihre jugendkulturellen Praktiken als Störung schulischer Abläufe ahndet.“¹¹⁰

Mit Blick auf die Formate religiöser Bildung lässt sich zunächst der Bedarf nach einem ‚Event-Charakter‘ ableiten. Zudem fühlten sich Jugendliche in schwierigen Lebens- und Bildungssituationen in Schule häufig abgewertet. Dieses Gefühl

¹⁰⁶ Ilg et al.: Konfirmandenarbeit, 196.

¹⁰⁷ Ilg et al.: Konfirmandenarbeit, 194.

¹⁰⁸ Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 57; vgl. a. a. O., 247.

¹⁰⁹ Vgl. Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 192.

¹¹⁰ Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 331. Somit kann das Bildungsniveau z. B. die „Offenheit für fundamentalistische Ansprache“ als anderes Stützsystem beeinflussen, a. a. O., 57.

könnte bei Jugendlichen die Entstehung religiöser Bildungsprozesse (in dem für sie unpassenden System) hemmen. Als eine Aufgabe religiöser Bildung könnte betrachtet werden, Themen zu suchen und Formate zu schaffen, die dem Gefühl der Ausgrenzung und Nichtanerkennung entgegenwirken.

Zudem werden Ungleichheiten benannt, die Jugendliche auf dem Land erfahren (z. B. überlange Wegezeiten zu Schulen oder eingeschränkte jugendkulturelle Wahlmöglichkeiten und Peerkontakte). „Die Wohnregion stellt damit gleichermaßen einen Ermöglichungs- und Begrenzungsraum jugendlichen Handelns und der damit verbundenen Lern- und Bildungsprozesse dar.“¹¹¹ Solche Begrenzungen beeinflussten „die Zufriedenheit junger Menschen [...] in ländlichen, strukturschwachen Regionen“¹¹² negativ. Ermöglichungsräume entstünden dort, wo z. B. „lokale Vereinsstrukturen mit den Interessenlagen der Jugendlichen zusammenfallen.“¹¹³

Freizeitangebote der Kinder- und Jugendarbeit erfahren insgesamt eine Würdigung, auch kirchliche verantwortete Gruppen werden im Bericht erwähnt. Wichtig sei die Schaffung von Gelegenheiten, neue Erfahrungen zu machen und auch Verantwortung zu übernehmen.¹¹⁴ Erkennbar seien soziale Unterschiede in der Nutzung der Freizeitangebote: „Sozialstrukturelle und soziodemografische Merkmale wie sozialer Status, Migration und Geschlecht, aber auch der Wohnort beeinflussen das Zustandekommen der Teilnahme. Mit dem Sozialstatus der Eltern steigt außerdem die Wahrscheinlichkeit einer Beteiligung in Sportvereinen, an kulturellen Angeboten sowie in konfessionellen Jugendgruppen.“¹¹⁵

Der 15. Kinder- und Jugendbericht weist somit auf Unterschiede zwischen Stadt und Land hin, die die Möglichkeiten für Lern- und Bildungsprozesse beeinflussen. Zudem sei das eigene Erleben in der Gruppe im Rahmen von Freizeitangeboten wichtig. Es zeige sich auch ein Einfluss des Sozialstatus der Eltern. Daraus könnte der Bedarf folgen, vermehrt Freizeitangebote in der Schule zu schaffen (wie es im Rahmen der Ganztagschule vielerorts geschieht), um den Einfluss des Bildungshintergrunds auf die Teilnahme an ‚bildenden Freizeitaktivitäten‘ zu verringern.

2.1.2.6 Weitere Studien

Über die genannten Studien hinaus sollen Einzelbefunde weiterer Arbeiten aufgerufen werden, die der Klärung der Frage dienlich sein können. Die JIM-Studie (Jugend, Information, (Multi-)Media) 2016 liefert einige Einblicke zu unterschied-

¹¹¹ Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 58.

¹¹² Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 58.

¹¹³ Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 58.

¹¹⁴ Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 64.

¹¹⁵ Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 65f.

lichem Mediennutzungs- und Freizeitverhalten von 12- bis 19-jährigen Haupt- und Realschüler*innen sowie Gymnasiast*innen.¹¹⁶

Auffällig ist, dass „Jugendliche mit einem formal höheren Bildungsniveau (regelmäßige Nutzung 57 %) etwas weniger spielaffin [sind] als Jugendliche mit niedrigerem Bildungshintergrund (regelmäßige Nutzung 64 %).“¹¹⁷ 22 % der Haupt- bzw. Realschüler*innen stimmten der Aussage zu: „Es hat schon mal jemand falsche oder beleidigende Sachen über mich per Handy oder Internet verbreitet“ (Gymnasium 16 %)¹¹⁸: Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass Cybermobbing – und vielleicht auch Streitigkeiten in der Schule – an neuen Sekundarschulformen ein größeres Thema sein könnten. Zwei weitere Aspekte: „Für Jugendliche, die einen formal höheren Bildungshintergrund haben, hat das Internet als Recherche- und Informationsmedium generell eine etwas höhere Bedeutung.“¹¹⁹ Und Jugendliche am Gymnasium würden bei widersprüchlicher Berichterstattung zu 46 % am ehesten auf eine Tageszeitung vertrauen (Haupt-/Realschule 35 %).¹²⁰

Zusammenfassend zeigen die Befunde etwas mehr Schwierigkeiten bezüglich eines reflektierten Umgangs mit Medien an den untersuchten Schulformen (im Vergleich zum Gymnasium). Daraus entsteht möglicherweise eine zusätzliche Aufgabe für Lehrende und den Unterricht. Tendenziell lässt sich ein geringeres Interesse an gedruckten Medien sowie am selbstständigen Informieren erkennen.

In einer Studie von W. Düx et al. ist belegt, dass jugendliches Engagement von bestimmten Voraussetzungen abhängt und teilweise mit der Schulform korreliert: So liege beispielsweise in der Studie bei 17-Jährigen der Anteil der engagierten angehenden Abiturienten bei 30 %, bei gleichaltrigen Hauptschüler*innen lediglich bei 13 %. Freiwilliges Engagement in der Jugendarbeit sei überwiegend ein Betätigungsfeld von Jugendlichen mit höherer Schulbildung. Voraussetzungen für das Engagement seien Interesse und Einstellungen, aber auch organisations- und funktionspezifische Vorerfahrungen, Kompetenzen oder Talente – man könnte sagen, das kulturelle Kapital, das Jugendliche besitzen.¹²¹ Vor dem Hintergrund dieser Aussagen erscheint es wichtig, Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen an freiwilliges Engagement heranzuführen, um die Potentiale bezüglich der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeitsgefühl zu nutzen.

F. Lütze formuliert ausgehend von einer Analyse verschiedener Studien einige recht konkrete Aussagen über Jugendliche des Hauptschulbildungsgangs, die da-

¹¹⁶ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hg.): JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart 2016, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf [21.11.2020], 4.

¹¹⁷ mpfs: JIM 2016, 58.

¹¹⁸ Vgl. mpfs: JIM 2016, 51.

¹¹⁹ mpfs: JIM 2016, 41.

¹²⁰ Vgl. mpfs: JIM 2016, 13.

¹²¹ Vgl. Wiebken Düx et al.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, Wiesbaden 2009, 33.40f.

hingehend zu prüfen wären, ob sie für einen größeren Teil von Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen gelten: Schüler*innen im Hauptschulbildungsgang seien skeptischer bezüglich des Christentums, jedoch nicht bezogen auf einen grundsätzlichen Glauben an Gott. Sie bevorzugten konkrete Vorstellungen gegenüber abstrakten, wünschten sich stärker vorgegebene Sinn-Deutungen und hätten eine größere ‚Schicksalsergebenheit‘, in dem Sinne, dass sie ihre unterprivilegierte Situation für nicht beeinflussbar durch eigenes Bemühen hielten. Außerdem seien sie stärker an der allgemeinen Mehrheitsmeinung orientiert als Lernende am Gymnasium.¹²²

Die Ergebnisse zeigten auch eine größere Distanz von Hauptschüler*innen zu kirchlichen Angeboten. Traditionelle kirchliche Jugendarbeit sei mittelschichtorientiert und für bildungsferne Jugendliche schwer zugänglich, es gebe eine mangelnde Passung (vgl. 2.1.2.4). Zudem werde Kirche von unterprivilegierten Milieus stärker als Institution und als diese negativ wahrgenommen (vgl. 2.1.2.2).¹²³ Die Analyse Lützes kommt zu dem Schluss, dass nicht der „Grad an Religiosität, wohl aber ihre konkrete Ausprägung in Form religiöser Überzeugungen und Praxen in mehrfacher Hinsicht bildungsbezogen variiert.“¹²⁴

In der eigenen Masterarbeit wurden 2012 religiöse Einstellungen Jugendlicher in Abhängigkeit von ihrer Schulform untersucht.¹²⁵ Wenngleich die quantitative Studie aufgrund des nicht repräsentativen Samples nur begrenzt als Beleg herangezogen werden kann, können mit der empirischen Untersuchung einige Aussagen anderer Studien unterstützt bzw. hinterfragt werden. Die Daten zeigen für die untersuchte Stichprobe, dass Gymnasiast*innen in ihrer Selbstbewertung durchschnittlich mehr religiöse Praxis pflegen als Berufsschüler*innen, sie offener für christliche Weltbilder und in Kirchengemeinden überdurchschnittlich präsent sind. Selbst die nicht-kirchlich gebundenen Schüler*innen des Gymnasiums stimmten den christlichen Konzepten stärker zu als die meisten Berufsschüler*innen. Es konnte bestätigt werden, dass Schulform und Elternhaus bestimmende Einflussfaktoren für die Religiosität von Jugendlichen sind. Die Studie lässt jedoch weder Aufschlüsse zu Gründen noch zu Gewichtungen zu und kann nicht erklären, in welchem Verhältnis die beiden Faktoren stehen.

Im Zentrum der Masterarbeit stand die Untersuchung von Weltbildern. Insgesamt kann ein Großteil der Gymnasiast*innen den religiösen Weltbild-Konzepten mehr zustimmen als die übrigen Schüler*innen. Beispielsweise wurde die Aussage „Ob es Gott wirklich gibt, muss bezweifelt werden“ von den gymnasialen Jugendlichen auf

¹²² Vgl. Lütze: Religionsunterricht, 156ff.

¹²³ Vgl. Lütze: Religionsunterricht, 170f.175.203.

¹²⁴ Lütze: Religionsunterricht, 171.

¹²⁵ Birte Löw: (Religiöse) Weltbilder und Einstellungen Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung am Beispiel eines Gymnasiums und einer Berufsbildenden Schule in einer ländlich geprägten Region, Masterarbeit, vorgelegt in Göttingen 2012. In der Arbeit wurden Einstellungen von Gymnasiast*innen mit denen von Berufsschüler*innen (trennbar in Berufliches Gymnasium und Berufsbildende Schule) verglichen.

den 14. von 18 Plätzen verwiesen, während sie bei den Berufsschüler*innen an fünfter Stelle steht, bei den Berufsgymnasiast*innen an sechster. Insgesamt zeigt die überwiegende Ablehnung religionskritischer Aussagen, dass es sich weniger um eine dezidierte Ablehnung des Christentums handelt, sondern eher um eine Form von Indifferenz gegenüber religiösen Weltbildern, womit sich die Aussagen renommierter Studien (z. B. Ziebertz/Riegel¹²⁶) unterstreichen lassen. Bezüglich der Wertorientierungen zeigen sich kaum signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen. Dominierend ist eine pragmatische Herangehensweise an die Herausforderungen des Lebens, was auch daran deutlich wird, dass die Berufsorientierung für die Gesamtheit der Jugendlichen an erster Stelle steht.

In Betracht gezogen wurde für die vorliegende Studie auch eine Darstellung der Ergebnisse von A. Feige/C. Gennerich, die mit ihrer Studie versuchten, Anschlussstellen für die Kommunikation mit Berufsschüler*innen zu identifizieren,¹²⁷ d. h. Jugendlichen, die zuvor oftmals Haupt- und Realschulen besuchten. Da in der vergleichsweise alten Studie jedoch eine andere Altersgruppe im Fokus steht, wird nicht weiter darauf eingegangen.

Weitere spezifische Seitenblicke, beispielsweise zu Religiosität und Lebenswelten (türkisch-)muslimischer Jugendlicher, die im (evangelischen) Religionsunterricht vorkommen, wären denkbar.¹²⁸ Ebenso wären Einblicke in die ‚Jugendtheologie‘ möglich. Da dies vom Thema der Interviewstudie zu sehr wegführt, wird darauf verzichtet.

2.1.3 Ausblick: Zusammenfassende Thesen und weiterführende Fragen

Wie ticken nun Kinder und Jugendliche an neuen Sekundarschulformen laut den Befunden der verschiedenen Studien? Welche Charakteristika lassen sich in der Tendenz für Schüler*innen der Sekundarschulformen ausmachen? Was wird in Bezug auf Religionsunterricht und Formate von ‚Religion im Schulleben‘ als passend für Sekundarschulformen gesehen, welche bildungsbezogenen Differenzen werden sichtbar? Bei einem solchen Thema kann es nicht darum gehen, eine hochkomprimierte Form der Ergebnisse noch einmal ‚auf den Punkt‘ bringen zu

¹²⁶ Hans-Georg Ziebertz/Ulrich Riegel: Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 11), Freiburg i. Br. 2008. Diese Studie trägt zwar interessante Einblicke zu Weltbildern Jugendlicher bei, befragt aber lediglich Schüler*innen des Gymnasiums sowie der Gesamtschule. Eine weitere Studie aus dem europäischen Kontext ist die „REDCo“-Studie, die allerdings ebenfalls andere Kriterien ins Zentrum rückt, vgl. Überblicksdarstellung bei Schröder: Schülerinnen und Schüler, 212f.

¹²⁷ Vgl. Andreas Feige/Carsten Gennerich: Lebensorientierungen Jugendlicher: Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland, Münster 2008, 21f.

¹²⁸ Adem Aygün: Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei. Empirische Analysen und religionspädagogische Herausforderungen (Religious diversity and education in Europe 23), Münster u. a. 2013. Hier werden allerdings 15 bis 25 Jahre alte Jugendliche befragt.

wollen. Vielmehr soll auf nennenswerte Aspekte hingewiesen werden, die es m. E. mit Blick auf die Fragestellungen dieser Studie zu betonen gilt.¹²⁹

Erstens lässt sich feststellen, dass die betrachteten Studien eher nach *Milieu* als nach Bildungsgrad differenzieren. Es kann über die Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen angenommen werden, dass ein vergleichsweise großer Teil von ihnen aus einem sozioökonomisch schwachen und bildungsfernen Milieu stammen könnte. Der Risikofaktor Armut prägt solche Schüler*innen, er gefährdet gesellschaftliche Teilhabe in Gegenwart und Zukunft (vgl. v. a. 2.1.2.2). Aus mehreren Studien ergibt sich der Bedarf, Teilhabe zu ermöglichen. Zum einen braucht es Formate, die Selbstvertrauen stärken. Zum anderen hebt dieser Bedarf die Bedeutung der Berufsorientierung hervor, um langfristige Perspektiven zu schaffen. Wie können religiöse Bildungsprozesse dazu beitragen, Schüler*innen in der Entwicklung dieser Bereiche zu fördern?

Vor dem beschriebenen sozioökonomischen Hintergrund eines relevanten Teils der Schüler*innen sowie negativer Erfahrungen am Ort Schule kommt *zweitens pädagogischen Aufgaben* an den neuen Sekundarschulformen eine große Bedeutung zu. Frustrationen und Misserfolge hemmen das Lerninteresse. Als mögliches schulformspezifisches Merkmal lässt sich die Notwendigkeit feststellen, dass zunächst Zufriedenheit und Selbstvertrauen zu schaffen sind (vgl. 2.1.1), damit überhaupt ein Interesse an Fragen religiöser Bildung entwickelt werden kann. Es kann ein Bedarf für Formate gesehen werden, bei denen Jugendliche sich als erfolgreich bzw. nützlich erleben. Dabei deuten mehrere Studien darauf hin, dass der Schüler-Lehrer-Beziehung vermutlich eine größere Bedeutung zukommt als am Gymnasium (vgl. 2.1.2.2; 2.1.2.4).

Daraus ergeben sich *drittens* konkrete Bedarfe für Formate. Bezogen auf den *Religionsunterricht* scheint eine wichtige Maxime darin zu bestehen, möglichst wenig kognitive Methoden zu nutzen. Dies müsste auch für kirchliche Angebote wie den Konfirmandenunterricht gelten, wenn er für (Haupt-)Schüler*innen eine Passung haben soll. Für Schüler*innen scheinen Formate wichtig zu sein, die mit Ritualen arbeiten sowie verschiedene Sinne berücksichtigen (s. S. 23). Mindestens ist darauf zu achten, dass die Formate keine sprachliche und intellektuelle Überforderung darstellen (vgl. 2.1.2.2). In einer Spannung dazu steht eine weitere Bedarfsanzeige: Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen müssten angeleitet werden, sich selbstständig zu informieren, Sprachfähigkeit zu entwickeln und die Fähigkeit zur Positionierung zu üben. Auch ein Bedarf für die Reflexion ethischer Fragestellungen wird in der Literatur formuliert (vgl. 2.1.2.4). Welche Formate können unter diesen Bedingungen religiöse Lernprozesse anregen? Was sind an den neuen Sekundarschulformen zentrale Themen des Religionsunterrichts? Möglicherweise können sich erfahrungsbezogene Formate mit ‚Event-Charakter‘ (vgl. 2.1.2.5) bzw. Elementen religiöser Praxis, Projektarbeit oder produktorientierte Unter-

¹²⁹ Vgl. Feige/Gennerich: Lebensorientierungen, 191.

richtigkeiten als besonders passend erweisen. Auch eine pragmatische Orientierung der Formate erscheint wichtig.

Manche solcher Formate wären nicht dem Religionsunterricht, sondern *viertens* ‚Religion im Schulleben‘ (vgl. 2.5) zuzuordnen. Besondere Chancen für die Akzeptanz bei Schüler*innen scheinen bei Formaten zu bestehen, die Gemeinschaftserlebnisse schaffen (vgl. 2.1.2.2). Es besteht auch ein – an neuen Sekundarschulformen möglicherweise höherer – Bedarf für freiwillige Nachmittagsangebote (vgl. 2.1.1). Dies biete besondere Möglichkeiten für das eigene Erleben in der Gruppe. Dabei spielen außerschulische Kooperationspartner eine Rolle, insbesondere im ländlichen Raum erscheint ein erweitertes bildendes Freizeitangebot wichtig (vgl. 2.1.2.5). Dazu zählen auch Möglichkeiten für ein freiwilliges Engagement, bei dem Kompetenzen erworben werden können (vgl. 2.1.2.6). Familiäre und kirchliche religiöse Sozialisation erfahre nur ein kleiner Teil von Jugendlichen (vgl. 2.1.2.3). Wenn Familie und Kirche als Orte religiöser Bildung entfallen, müssen die Chancen genutzt werden, die am Lernort Schule entstehen. Dabei gilt es zu fragen, ob und wie kirchliche und schulische Partner zusammenarbeiten können.

Im Blick auf das Verhältnis von Schüler*innen der neuen Sekundarschulen und Religion bzw. Kirche ergeben sich *fünfens* folgende Problemanzeigen und Bedarfe: Religiöse Fragen hätten im Alltag eine geringe Bedeutung, gleichzeitig bestehe ein Bedürfnis nach Sinnfindung (vgl. 2.1.2.2). Ein Interesse an religiösen Fragen und der Reiz, mit Unbekanntem zu experimentieren, seien bei vielen Kindern und Jugendlichen vorhanden. Über Hauptschüler*innen und den Konfirmandenunterricht ist bekannt, dass diese sich dort weniger wohl fühlten als Schüler*innen anderer Schulformen (vgl. 2.1.2.4). Auch wenn die Studien zum Teil zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, wird hier davon ausgegangen, dass kirchliche Kinder- und Jugendarbeit für Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen tendenziell eine untergeordnete Rolle spielt.

Die Sichtung der Studien bestätigt *sechstens* das *Desiderat*, dass empirische *Kinder- und Jugendstudien* das Differenzierungsmerkmal ‚Schulform‘ stärker in den Blick nehmen sollten: Nicht nur als ein statistisches Grundmerkmal der Stichprobe, sondern in einem sprachlich und kognitiv angemessenen Frageinstrumentarium bei der Erhebung sowie in der Auswertung des Materials – allen Schwierigkeiten angesichts eines föderalen Bildungssystems zum Trotz.

2.2 Sekundarschulformen im bildungswissenschaftlichen Diskurs

„Der Streit um die Gliederung des Schulwesens ist in Deutschland ein wahrer ‚Dauerbrenner‘.“¹³⁰ Befürworter*innen und Gegner*innen eines gegliederten Schulwesens bzw. einer Schule für alle haben sich meist entlang parteipolitischer Linien sortiert und phasenweise heftig gestritten, auch in Niedersachsen.¹³¹ Im Zuge der Schulstrukturreformen, die seit Anfang der 2010er-Jahre umgesetzt wurden, zeigt sich nun – als Kompromiss¹³² – ein deutlicher „Weg in die Zweigliedrigkeit“¹³³. Verbunden wird dies beispielsweise in Niedersachsen mit dem politischen Wunsch eines „dauerhafte[n] Schulfrieden[s]“¹³⁴. Dabei wird von manchen Bildungswissenschaftler*innen prognostiziert, dass das Zwei-Wege-Modell – mit regionalen Unterschieden – eine „temporäre Zwischenlösung auf dem Weg zu verschiedenen Varianten integrierter und teilintegrierter Schulformen“¹³⁵ darstellen könnte.

Die Oberschulreform in Niedersachsen ist bisher mit wenigen Aspekten beforcht. Allein F. Dietrich untersuchte ihre Einführung (vgl. 2.2.3). Auch zur Integrierten Gesamtschule liegen keine aktuellen empirischen Publikationen vor, auf die bezüglich der Fragestellungen dieser Interviewstudie rekurriert werden könnte. Im Zusammenhang mit dem Gegenstand religiöser Bildung gibt es bisher keine Forschung zu den neuen Sekundarschulformen, sodass diese empirische Studie einen Beitrag zum Diskurs leisten kann. Aufgrund der bestehenden Lücken kann hier kein umfassendes Bild des Forschungsstands gezeichnet werden, zu dem die Ergebnisse der Interviewstudie im Schlussteil in Beziehung gesetzt werden können. Zur Vergrößerung des bildungswissenschaftlichen Diskurses werden im Folgenden auch empirische Untersuchungen aus anderen Bundesländern herangezo-

¹³⁰ Marcelo Caruso/Patrick Ressler: Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems? Einführung in den Thementeil, in: Zeitschrift für Pädagogik 59, 4 (2013), 451.

¹³¹ Im Detail kann der niedersächsische Streit bei Herrlitz nachgelesen werden, der sich zwar klar auf die Seite der Gesamtschulbefürworter stellt, aber die Debatte auf Grundlage von Landtagsdokumenten recht ausgewogen nachzeichnen kann: Hans-Georg Herrlitz: Der Streit um die Gesamtschule in Niedersachsen. Ein dokumentarischer Rückblick auf die Landtagsdebatten 1967 – 2012 (Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung 34), Göttingen 2013.

¹³² Vgl. Klaus Hurrelmann: Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch, in: Zeitschrift für Pädagogik 59, 4 (2013), 455-468, der dort die wissenschaftliche und politische Debatte in der Bundesrepublik nachzeichnet, seinen aus den 1970er-Jahren stammenden Kompromissvorschlag für integrierte Sekundarschulen mit eigenen Oberstufen (parallel zum Gymnasium) darstellt und Gründe für die Umsetzung des Zwei-Wege-Modells analysiert.

¹³³ Klaus-Jürgen Tillmann: Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen (Pädagogik 5/2012).

¹³⁴ Koalitionsvereinbarung zwischen der SPD [...] und der CDU für die 18. Wahlperiode des Niedersächsischen Landtages 2017 bis 2022, https://cdu-niedersachsen.de/wp-content/uploads/2017/11/11-16_Koalitionsvertrag_final.pdf [21.11.2020], 13.

¹³⁵ Bernd Zymek: Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann, in: Zeitschrift für Pädagogik 59, 4 (2013), 478.

gen, um erwünschte bzw. unerwünschte Effekte der Schulstrukturreformen zusammenzufassen. Um die Interviewstudie – über das Sample von niedersächsischen Oberschulen und Integrierten Gesamtschulen hinaus – anschlussfähig für den Diskurs zu machen, wurde ‚neue Sekundarschulformen‘ als Oberbegriff gewählt.

Dabei ist die Integrierte Gesamtschule eigentlich als „alt[e] Sekundarschulform“¹³⁶ zu zählen. Es kam in Niedersachsen seit 2000 allerdings zu zahlreichen Neugründungen (vgl. 2.2.3), die angesichts ihres Aufbauprozesses als ‚neu‘ zu werten sind, wengleich sie in ihren Grundideen an die bestehenden Integrierten Gesamtschulen anknüpfen können. V. a. hat sich im pädagogischen Diskurs der Terminus ‚neue Sekundarschulformen‘ weitgehend durchgesetzt.

Möglich wäre auch gewesen, von ‚bildungsgangübergreifenden Schulformen‘ zu sprechen, zumindest der Ausdruck ‚Bildungsgang‘ ist geläufig.¹³⁷ Denkbar wäre ebenso der Begriff ‚integrierte Schulsysteme‘, wie er beispielsweise von Lehmann/Schmidt-Kortenbusch auch für die Oberschule verwendet wird (vgl. 2.3.3); er würde jedoch kooperative Formen eher ausschließen. Zur Diskussion stand weiterhin der Begriff ‚nichtgymnasiale Schulformen‘: Er hätte den Vorteil, für die (religions-) pädagogische Diskussion die Notwendigkeit zu akzentuieren, sich mit Sekundarschulformen außerhalb des Gymnasiums zu beschäftigen. Allerdings bieten viele Ober- und Integrierte Gesamtschulen gymnasiale Bildungsgänge an, zudem wären Haupt- und Realschulen eingeschlossen.

2.2.1 Historische und aktuelle Grundzüge der Schulstrukturentwicklung – Zweigliedrigkeit als wesentliche Entwicklungslinie

Das seit den 1870er-Jahren gewachsene dreigliedrige deutsche Schulsystem¹³⁸ wurde ab den 1960er-Jahren in den meisten westdeutschen Bundesländern um Integrierte Gesamtschulen zu einem viergliedrigen ergänzt,¹³⁹ so auch in Niedersachsen.

An Gesamtschulen liegt der Schwerpunkt i. d. R. auf der individuellen Förderung, mit dem Ziel, den höchsten erreichbaren Abschluss offen zu halten. Erst ab dem 9. Schuljahr werden Notenzeugnisse erstellt, bis dahin Lernentwicklungsberichte

¹³⁶ Manfred Bönsch: Die neuen Sekundarschulen und ihre Pädagogik. Grundstrukturen und Gestaltungsideen, Weinheim/Basel 2015, 53.

¹³⁷ Vgl. z. B. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i. d. F. vom 25.09.2014), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/Schulart_Bildungsg_Sek1.pdf [21.11.2020], 7f.

¹³⁸ Vgl. Zymek: Zukunft, 472.

¹³⁹ Zur Übersicht über Entstehung, Ziele und Organisationsform der Gesamtschule, vgl. z. B. Volker Ladenthin: Die Gesamtschule, in: Stephanie Hellekamps/Wilfried Plöger/Wilhelm Wittenbruch (Hg.): Schule (Handbuch der Erziehungswissenschaft 3), Paderborn 2011, 183-190.

verfasst. Nicht alle Gesamtschulen bieten eine eigene Oberstufe.¹⁴⁰ Für Niedersachsen müssen zwei Formen unterschieden werden: Die Integrierte Gesamtschule (IGS) könne eine „äußere Fachleistungsdifferenzierung [...] auf verschiedenen Anspruchsebenen“¹⁴¹ in den Hauptfächern vornehmen, sei jedoch bestrebt, den Klassenverband bestmöglich zu erhalten.¹⁴² Die Kooperative Gesamtschule (KGS) unterrichtet „überwiegend in schulzweigspezifischen Klassenverbänden“¹⁴³ mit entsprechenden Kerncurricula der jeweiligen Schulform. Eine differenzierte Förderung sei v. a. dadurch möglich, dass einzelne Schüler*innen „bei entsprechender Leistungsfähigkeit [...] am schulzweig- oder schulformspezifischen Unterricht des ‚höheren‘ Schulzweiges oder der ‚höheren‘ Schulform“¹⁴⁴ teilnehmen können.

Integrierte Gesamtschulen dürfen in Niedersachsen i. d. R. nur dann errichtet werden, wenn langfristig eine Mindestgröße von vier Zügen erreicht wird.¹⁴⁵ Anschaulich werden die Konsequenzen dieser Vorgabe bei einem Blick auf die „Gesamtschullandkarte“¹⁴⁶: Integrierte Gesamtschulen befinden sich vorwiegend in Ballungsräumen. In ländlichen Gebieten gibt es – wenn überhaupt – eher Kooperative Gesamtschulen. Ob die geringe Zahl in ländlichen Gebieten kausal auf die Regelungen zur Mindestgröße zurückzuführen ist, oder ob andere Einflussfaktoren wie politische Mehrheitsverhältnisse stärker wirken, ist hier nicht zu beantworten. Eine Konsequenz ist jedoch, dass Integrierte Gesamtschulen tendenziell in einem städtischen Kontext verortet sind, Oberschulen eher in einem ländlichen.¹⁴⁷ Das erscheint durchaus als wichtiger Einflussfaktor für die Bedingungen religiöser Bildung an den jeweiligen Schulen.

¹⁴⁰ Vgl. http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/gesamtsschule/gesamtsschule-6424.html [21.11.2020].

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule (IGS), RdErl. d. MK v. 1.8.2014, Art. 5.1-5.3, https://www.mk.niedersachsen.de/download/91811/Erlass_Die_Arbeit_in_den_Schuljahrgaengen_5_bis_10_der_Integrierten_Gesamtschule_IGS_vom_01.08.2014.pdf [21.11.2020].

¹⁴³ http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/gesamtsschule/gesamtsschule-6424.html [21.11.2020].

¹⁴⁴ Ebd.

¹⁴⁵ Vgl. § 4 Abs. 1 Nr. 6.1 i. V. m. § 6 Abs. 1 (SchOrgVO), vgl. Niedersächsische Landesschulbehörde: Errichtung von Integrierten Gesamtschulen im Land Niedersachsen; Hinweise für Schulträger, http://www.mk.niedersachsen.de/download/81231/Errichtung_von_Integrierten_Gesamtschulen_-_Hinweise_fuer_Schultraeger_Stand_14.10.2015.pdf [21.11.2020].

¹⁴⁶ <http://www.gesamtschullandkarte-niedersachsen.de/gesamtsschulen-niedersachsen.html> [21.11.2020].

¹⁴⁷ In den eher ländlich geprägten Regionen Lüneburg und Weser-Ems betrug der Anteil der Oberschüler*innen an den fünften Klassen im Jahr 2013 ca. 25 %, in den Regionen Hannover und Braunschweig nur ca. 9 %, vgl. Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung: Handlungsorientierte Sozialberichterstattung, 39; differenziert nach Landkreisen, vgl. a. a. O., 226.

Mit der eingeführten Oberschule lasse sich für Niedersachsen nun von einer „erweiterten Viergliedrigkeit“¹⁴⁸ sprechen. Einige Bundesländer beschlossen eine konsequente Zweigliedrigkeit¹⁴⁹ – allerdings wird es strenggenommen wohl „in Zukunft [...] so wenig ein zweigliedriges Sekundarschulsystem geben, wie es bisher ein dreigliedriges gab.“¹⁵⁰ Denn immer gab es neben dem ‚dreigliedrigen System‘ einen sonderpädagogischen Bereich oder Schulen in privater Trägerschaft.¹⁵¹ Auch das neu eingeführte zweigliedrige Sekundarschulsystem sei kein pädagogisch oder schultheoretisch begründetes Programm, „sondern ein schulpolitisches Projekt, mit dem pragmatisch auf den demographischen und schulstrukturellen Wandel reagiert wird.“¹⁵²

Ausgegangen seien die schulpolitischen Entscheidungen der 2010er-Jahre vom „Elend der Hauptschule und [der] Unantastbarkeit des Gymnasiums.“¹⁵³ Gründe für den Akzeptanz-Verlust der Hauptschule und die Tendenz zum „Zwei-Säulen-Modell“¹⁵⁴ sind in anderen Veröffentlichungen hinreichend genannt.¹⁵⁵ Auch Übersichten über Namen in den jeweiligen Bundesländern sind publiziert.¹⁵⁶ Zweigliedrige Lösungen scheinen u. a. deshalb ein attraktiver Kompromiss zu sein, „weil sie angesichts eines allgemein wahrgenommenen Reformdrucks in unterschiedlichen Milieus anschließbar sind: In eher ‚linken‘ Kreisen etwa bedienen sie den Wunsch nach größerer Chancengerechtigkeit [...]. Gleichzeitig sind sie aber auch ‚konservativen‘ Akteuren vermittelbar, u. a. weil sie die herausgehobene Stellung des Gymnasiums ausdrücklich nicht in Frage stellen.“¹⁵⁷

Der Erfolg der Sekundarschulform-Neugründungen sei sehr standortabhängig. „Die leistungsbezogene Zusammensetzung, die in hohem Maße mit der Schulartzugehörigkeit und der sozialen Komposition der Einzelschule zusammenhängt, hat große Bedeutung für den Lernfortschritt“¹⁵⁸ (vgl. 2.2.4.2). Die Schulstrukturen-

¹⁴⁸ Tillmann: Sekundarschulsystem. Andere Publikationen sprechen auch von einem „erweitert traditionelle[n] System“, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.): Bildung in Deutschland 2018, 89f.

¹⁴⁹ Vgl. Bönsch: Sekundarschulen, 63.

¹⁵⁰ Zymek: Zukunft, 471.

¹⁵¹ Vgl. Zymek: Zukunft, 471.

¹⁵² Zymek: Zukunft, 471.

¹⁵³ Tillmann: Sekundarschulsystem.

¹⁵⁴ Kai Maaz et al.: Was leisten Schulstrukturreformen? Die Umstellung auf das zweigliedrige Sekundarschulsystem in Berlin im empirischen Fokus – Befunde aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung, in: Nele McElvany et al. (Hg.): Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität. Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis, Münster 2018, 51.

¹⁵⁵ Vgl. z. B. Maaz et al.: Schulstrukturreformen, 51f. Bei Maaz et al. wird außerdem berichtet, dass das Problem der Hauptschule als „Restschule“ insbesondere in städtischen Ballungsgebieten bestehe – folglich i. d. R. bei anderen Kontextbedingungen als die meisten niedersächsischen Haupt- bzw. Oberschulen sie haben, vgl. ebd., 52.

¹⁵⁶ Vgl. z. B. Bönsch: Sekundarschulen, 11ff.

¹⁵⁷ Caruso/Ressler: Zweigliedrigkeit, 452.

¹⁵⁸ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.): Bildung in Deutschland 2018, 90.

formen zielten darauf, hemmende schulformspezifische Entwicklungsmilieus zu reduzieren. Gerade bei nominellen Umbenennungen könne dieses Problem jedoch nicht einfach behoben werden.¹⁵⁹

Die erkennbaren pädagogischen Ideen der neuen Sekundarschulformen seien, so M. Bönsch, längeres gemeinsames Lernen, individuelle Förderung, Offenheit ‚nach oben‘ durch bestmögliche Abschlüsse sowie stärkere Berufsorientierung. Dies entspreche den Ideen der ‚alten‘ Gesamtschulen.¹⁶⁰ Mit der Bejahung heterogener Lerngruppen gewinne Differenzierung als Grundprinzip des Unterrichts eine höhere Bedeutung. Es stelle eine der größten Herausforderungen für die neuen Sekundarschulformen dar (vgl. 2.2.4.1).¹⁶¹ Ein verbesserter Umgang mit Heterogenität setze u. a. „den kompetenten Umgang mit neu zu etablierenden personellen, zeitlichen, räumlichen und materiellen Ressourcen“¹⁶² voraus. Neue Sekundarschulformen müssten, so K.-J. Tillmann, aufgrund ihres höheren Integrations- und Förderungsanspruchs besser mit Ressourcen ausgestattet werden als die Gymnasien, um erfolgreich arbeiten zu können.¹⁶³ Eine „ideale Lösung“¹⁶⁴ für Unterricht in heterogenen Gruppen müsse Unterricht im Lehrerteam sein. Außerdem werden Arbeitszeitmodelle (nicht nur an neuen Sekundarschulformen) vorgeschlagen, die Zeiten für pädagogische Aufgaben und Schulentwicklung vorsehen.¹⁶⁵

2.2.2 Exkurs: Weitere Schulentwicklungsreformen

Neben den Schulstrukturreformen gab es – ausgelöst durch die „schockierenden Ergebnisse der PISA-Studien“¹⁶⁶ – seit der Jahrtausendwende weitere Schulreformen, die die Arbeit der Schulen in erheblichem Maße veränderten. Als parallele Entwicklung und weiterer Einflussfaktor sei auf sie kurz verwiesen. Zu den bedeutenden Schulentwicklungsreformen zählen beispielsweise nationale Bildungs-

¹⁵⁹ Vgl. z. B. Tilman Drope/Anne Jurczok: Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins, in: Zeitschrift für Pädagogik 59, 4 (2013), 496, die feststellen, dass Gleichwertigkeit von Schulformen in erster Linie von den Bedingungen einzelner Standorte abhängig sei.

¹⁶⁰ Vgl. Bönsch: Sekundarschulen, 57-59.

¹⁶¹ Vgl. Bönsch: Sekundarschulen, 67.

¹⁶² Ingrid Kunze/Claudia Solzbacher: Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung, in: Thorsten Bohl et al. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 332.

¹⁶³ Vgl. Tillmann: Sekundarschulsystem.

¹⁶⁴ Bönsch: Sekundarschulen, 112.

¹⁶⁵ Vgl. Matthias Trautmann/Beate Wischer: Professionalisierung von Lehrkräften für die Arbeit an Gemeinschaftsschulen, in: Thorsten Bohl/Sibylle Meißner (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg, Weinheim/Basel 2013, 59 unter Verweis auf U. Schaarschmidt et al.: Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. [...], Dortmund 2007; vgl. Thorsten Bohl/Sibylle Meißner: Zusammenfassung, in: Dies. (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg, Weinheim/Basel 2013, 330.

¹⁶⁶ Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, 213.

standards sowie zentrale Vergleichsarbeiten oder Inklusion.¹⁶⁷ Zentral für die Schulreformen in Niedersachsen ist auch der Gedanke der ‚*Eigenverantwortlichen Schule*‘¹⁶⁸. Dieser schafft den Schulen einerseits neue Freiräume und andererseits zusätzlich zu bewältigende Aufgaben: Inhaltliche Spielräume bei der Unterrichtsorganisation, Qualitätssicherung oder Einbeziehung außerschulischer Bildungsträger wollen gestaltet werden.¹⁶⁹ Für den Religionsunterricht habe die Eigenverantwortliche Schule eher Nachteile: Der Gestaltungsraum werde teilweise dafür genutzt, Religion nur einstündig zu erteilen.¹⁷⁰

Eine weitere einflussreiche Veränderung ist die vermehrte Einrichtung von *Ganztagschulen*, von denen u. a. eine Verbesserung schulischen Lernens, mehr Bildungsgerechtigkeit und eine pädagogisch wertvolle Gestaltung des Schulalltags erhofft werden.¹⁷¹ Der Ganztagsbetrieb biete die Chance, Schüler*innen mit schulischer Misserfolgs-Geschichte, positive und motivationsfördernde Erfahrungen zu ermöglichen.¹⁷² Bei der Übertragung von Befunden zum Hauptschulbildungsgang¹⁷³ auf die neuen Sekundarschulformen kann daher von einer besonderen Bedeutung des Ganztagsbetriebs ausgegangen werden. Zahlen für Niedersachsen zeigen zumindest, dass die Teilnahmequoten am Ganzttag mit 84 % bzw. 97 % an Ober- und Integrierten Gesamtschulen deutlich höher ausfallen als an anderen Sekundarschulformen.¹⁷⁴ Die Diskussion zur Ganztagschule wäre ein eigenes Thema, das hier nicht im Fokus steht. Da Ganztagsangebote bzw. die Zusammenarbeit von Schule und Kooperationspartnern wie Kirche im empirischen Teil immer wieder thematisiert werden, soll jedoch knapp auf diesbezügliche Ergebnisse hingewiesen werden. Der 15. Kinder- und Jugendbericht bilanziert:

„Versucht man dennoch vorsichtig eine Bilanz zu ziehen, so deutet sich an, dass die Effekte, die mit der Ganztagschule verbunden wurden, bisher eher mäßig sind. Bislang konnte ein starker systematischer Zusammenhang des Ganztagschulbesuchs mit der

¹⁶⁷ Vgl. Böse et al.: Schulleiterprofile, 1158.

¹⁶⁸ Vgl. Bernd Schröder: Religion unterrichten in Niedersachsen, in: Martin Rothgangel/Ders. (Hg.): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen, Leipzig 2020, 244. Ähnliche Entwicklungen gab es in vielen weiteren Bundesländern, vgl. z. B. Martin Bosen: Einführung: Schule leiten, in: Thorsten Bohl et al. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 189.

¹⁶⁹ Vgl. Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, 213. Die andere Seite der Autonomie seien neue Formen der Kontrolle, darunter das Zentralabitur, Vergleichsarbeiten, Schulinspektion.

¹⁷⁰ Vgl. Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, 219.

¹⁷¹ Vgl. z. B. Bönsch: Sekundarschulen, 190.

¹⁷² Marko Neumann et al. (Hg.): Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin, Münster 2017, 483.498f.

¹⁷³ Vgl. Werner Wiater: Die Hauptschule, in: Stephanie Hellekamps/Wilfried Plöger/Wilhelm Wittenbruch (Hg.): Schule (Handbuch der Erziehungswissenschaft 3), Paderborn 2011, 169.

¹⁷⁴ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen. Stand: Schuljahr 2017/2018, https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/statistik/allgemein_bildende_schulen/die-niedersaechsischen-allgemein-bildenden-schulen-in-zahlen-6505.html [21.11.2020], 36.

Verbesserung von Schulleistungen bzw. dem Erwerb entsprechender Kompetenzen nicht nachgewiesen werden. Dagegen sind Befürchtungen, die vor allem von Verbänden und Vereinen, in denen Jugendlichen sich engagieren (z. B. in der verbandlichen Jugendarbeit oder im Sportverein), geäußert wurden, dass ‚die Ganztagschule ihnen die Jugendlichen wegnehme‘, ebenso wenig in der Breite eingetreten wie eine Erosion des Familien- oder Vereinslebens.“¹⁷⁵

Demnach sind weder gewünschte Effekte wie vermehrter Kompetenzerwerb eingetreten, noch wird im Kinder- und Jugendbericht eine Auflösung außerschulischer Jugendarbeit festgestellt. Auffällig ist weiterhin, dass Haupt- und Förderschulen häufiger als Gymnasien „mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe [kooperieren], um deren sozialpädagogische Potenziale zu nutzen.“¹⁷⁶ Dies weist auf die Potentiale hin, benennt aber auch einen besonderen Bedarf. Beim Ganztagsangebot berichteten Schulen von Schwierigkeiten bei der Gewinnung außerschulischer Kooperationspartner und Personal.¹⁷⁷ Außerschulische Kooperationspartner wie Kirchengemeinden seien (so der Kinder- und Jugendbericht) angewiesen auf einen adäquaten finanziellen und personellen Rahmen sowie gewisse Freiheiten, selbstständig Konzepte zu entwickeln: „Wenn [Kinder- und Jugendarbeit] sich einbringen soll, dann bedarf es sowohl entsprechender finanzieller und personeller Ressourcen als auch der Anerkennung des Eigensinns der Kinder- und Jugendarbeit durch die Schule.“¹⁷⁸ Andererseits wird vertreten, dass Unterricht und Ganztagsangebote zusammen gedacht werden müssen, um Qualität und Förderung zu erreichen (was oft nicht der Fall sei).¹⁷⁹ Demnach müsste es bei kirchlich verantworteten Ganztagsangeboten gelingen, dass Religionslehrkräfte aktiv beteiligt sind, um eine Verbindung zum Unterricht zu schaffen. Insbesondere im Rahmen des Ganztags scheint es sich anzubieten, religiöse Bildung mit sozialem bzw. ganzheitlichem Lernen zu verbinden, und zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen beizutragen, denn:

„Auch Ganztagschulen unterliegen der Gefahr, die Kernherausforderungen des Jugendalters – Qualifizierung, Verselbstständigung, Selbstpositionierung – auf eine

¹⁷⁵ Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 62.

¹⁷⁶ Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 63. Kirchliche Kooperationen gebe es an 7 % der bildungsgangübergreifenden Ganztagschulen (ggü. 4 % an Gymnasien), vgl. a. a. O., 358.

¹⁷⁷ Vgl. DIPF et al.: Bericht der Expertengruppe zur Evaluation der Bremer Schulreform, https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Evaluationsbericht_Bremer_Schulreform.pdf [21.11.2020], 5f. Dieser Bericht entspricht inhaltlich der Veröffentlichung von Kai Maaz et al. (Hg.): Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform, Münster 2019.

¹⁷⁸ Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 73.

¹⁷⁹ Vgl. Gudrun Meister: Ganztagschule entwickeln, in: Thorsten Bohl et al. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 308; vgl. Kathrin Fussangel/Dirk Richter: Gemeinsam sind wir stark? Die Rolle von Kooperation angesichts schulischer Herausforderungen, in: Veronika Manitiuss/Peter Döbbelstein (Hg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (Beiträge zur Schulentwicklung 6), Münster/New York 2017, 104.

fachliche und berufsbezogene, zertifikatsorientierte Qualifizierung zu reduzieren, obwohl die Schulgesetze der Bundesländer nicht nur diese Funktion, sondern auch die der Erziehung zur gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, des demokratischen Handelns und der gesellschaftlichen Integration betonen.“¹⁸⁰

2.2.3 Einführung der Oberschule in Niedersachsen – Unbestimmtheit als wesentliches ‚Merkmal‘

Die Oberschule (OBS) wurde in Niedersachsen zum Schuljahr 2011/2012 unter CDU-Regierung eingeführt, „in ihr sind Hauptschule und Realschule als aufeinander bezogene Schulzweige geführt“¹⁸¹, dazu kann sie einen gymnasialen Zweig anbieten.¹⁸² Die Zielformulierung des niedersächsischen Kultusministeriums ist beinahe identisch zur Gesamtschule. Einziger Unterschied: Die Oberschule „fördert soziales Lernen“¹⁸³, die Gesamtschule hingegen „wissenschaftspropädeutisches Arbeiten“ sowie eine „breite Allgemeinbildung“¹⁸⁴. Hervorstechendes Profilmerkmal der Oberschule ist möglicherweise der „berufspraktisch[e] Schwerpunkt“¹⁸⁵. Wie bei der Gesamtschule gibt es wiederum unterschiedliche Organisationsformen: Der Unterricht kann entweder „jahrgangsbezogen in Verbindung mit Fachleistungsdifferenzierung auf zwei oder drei Anforderungsebenen in den Kernfächern [...] oder überwiegend schulzweigbezogen (mehr als 50 % des Unterrichts werden schulformbezogen unterrichtet) erteilt werden.“¹⁸⁶

Die Oberschule hat maßgeblichen Anteil daran, dass zu Beginn des Schuljahres 2017/18 36 % der Schüler*innen in Niedersachsen eine Schulform mit mehreren Bildungsgängen besuchten. 2017 bestanden 279 Oberschulen (davon 41 mit gymnasialem Zweig), die Zahl der Integrierten Gesamtschulen stieg von 34 (2005) auf 106 (2017).¹⁸⁷ Oberschulen wurden in erster Linie im ländlichen Raum gegründet (wo die geforderte Vierzügigkeit von Gesamtschulen nicht erreichbar wäre).

¹⁸⁰ Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 333.

¹⁸¹ Niedersächsisches Kultusministerium: Die Arbeit in der Oberschule, RdErl. d. MK v. 21.5.2017, Art. 1.1, https://www.mk.niedersachsen.de/download/107368/Erlass_Die_Arbeit_in_der_Oberschule.pdf [21.11.2020].

¹⁸² Da der gymnasiale Zweig lediglich an 2 % der Oberschulen geführt wird, ist diese Facette in der Interviewstudie selten im Blick.

¹⁸³ http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/oberschule/oberschule--91352.html [21.11.2020].

¹⁸⁴ http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/gesamtschule/gesamtschule-6424.html [21.11.2020].

¹⁸⁵ http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/oberschule/oberschule--91352.html [21.11.2020]; vgl. auch Bönsch: Sekundarschulen, 34f.

¹⁸⁶ http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/oberschule/oberschule--91352.html [21.11.2020].

¹⁸⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Schulen in Zahlen, 13.16.31. Die Zahl der selbstständigen Haupt- und Realschulen ging im selben Zeitraum deutlich von 395 bzw. 231 auf 104 bzw. 103 zurück. Die Zahlen zum Gymnasium blieben recht stabil, vgl. a. a. O., 13.

Die Statistik besagt zudem, dass niedersächsische Oberschulen 2017 einen Anteil von 11 % ausländischer Schüler*innen hatten, was potenziell ungünstiger ist als an Integrierten Gesamtschulen mit 8 % bzw. Gymnasien mit 4 %. Im Vergleich zu Hauptschulen mit einem Anteil von durchschnittlich 24 % konnten ungünstige Lernbedingungen mancherorts möglicherweise verbessert werden.¹⁸⁸

Die Einführung der Oberschule in Niedersachsen beinhaltet wohl Elemente einer *top-down*- sowie *bottom-up*-Strategie: „Die konkrete Strukturentscheidung [wurde] zwar auf Verwaltungsebene gefällt [...] (top-down)“¹⁸⁹, die jeweilige Ausgestaltung, beispielsweise die Wahl von innerer Fachleistungsdifferenzierung oder schulzweigbezogenen Lerngruppen, lag in der Verantwortung der Einzelschule (*bottom-up*). Es ist „zu vermuten, dass Akteure, die von einem *top-down*-Prozess betroffen sind, weniger bereit sind, sich mit einer Reform zu befassen und sich eher abwehrend gegenüber den neuen Strukturen verhalten [...], als diejenigen, die an einer *bottom-up*-Implementation beteiligt sind.“¹⁹⁰ Studien zeigen weiterhin, dass die Motivation, sich in Innovationsprojekten zu beteiligen, u. a. davon abhängig sei, welche Bedeutung Akteur*innen diesen beimessen.¹⁹¹

F. Dietrich diagnostiziert der Oberschule (ausgehend von Interviews, die während der Einrichtung der neuen Schulform im Laufe des ersten Jahres geführt wurden) „ein hohes Maß an Unbestimmtheit, Offenheit, aber auch Widersprüchlichkeit“¹⁹². Die Schulform sei aus pragmatischen Gründen (Sicherung einer wohnortnahen Schulversorgung im ländlichen Raum) eingeführt worden, es gebe kein pädagogisches Konzept. Die Unbestimmtheit zeige sich daran, dass Haupt- und Realschulen nicht abgeschafft, aber häufig durch Oberschulen ersetzt wurden, das Niedersächsische Kultusministerium 2011 langfristig ein zweigliedriges Schulsystem anstrebte (und die Integrierten Gesamtschulen dort als Ergänzung nannte). In Niedersachsen sei der Weg in die Zweigliedrigkeit wenig radikal umgesetzt worden. Auch in der Offenheit der Ausgestaltung der Einzelschule mit jahrgangsbezogenen oder schulzweigorientierten Lerngruppen, die spätestens ab Jahrgang 9 in Fachleistungsdifferenzierung und unterschiedlichen Abschlüssen münde, werde die Unbestimmtheit sichtbar.¹⁹³ Ähnlich sieht die Expertise zur Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg Herausforderungen durch „unklar[e] oder nicht vorhanden[e] Strukturvorgaben und Rahmenbedingungen“¹⁹⁴.

¹⁸⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Schulen in Zahlen, 39.

¹⁸⁹ Böse et al.: Schulleiterprofile, 1168.

¹⁹⁰ Böse et al.: Schulleiterprofile, 1160.

¹⁹¹ Vgl. Böse et al.: Schulleiterprofile, 1160, unter Verweis auf andere Studien.

¹⁹² Fabian Dietrich: Diesseits und jenseits der Dreigliedrigkeit – Rekonstruktionen zu lehrerseitigen Ausdeutungen der niedersächsischen Oberschule, in: Till-Sebastian Idel et al. (Hg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn 2016, 83.

¹⁹³ Vgl. Dietrich: Diesseits und jenseits der Dreigliedrigkeit, 84f.

¹⁹⁴ Bohl/Meißner: Zusammenfassung, 327.

Ein Problem für die neuen Sekundarschulen sei, dass Kultusministerien i. d. R. auf Kerncurricula der Haupt- oder Realschule bzw. des Gymnasiums verwiesen. Hier bestehe großer Aktualisierungsbedarf, um Inhalte und pädagogische Konzepte aufeinander zu beziehen. Da weiter von unterschiedlichen Bildungsgängen und Schulabschlüssen gesprochen werde, werde eher im Sinne von kooperativen als integrativen Lösungen gedacht.¹⁹⁵

In Ermangelung eines „pädagogischen Sinnentwurfs“¹⁹⁶ müssten die schulischen Akteur*innen die Schulform ‚nacherfinden‘.¹⁹⁷ Daraus ergebe sich Konfliktpotenzial, da Oberschulen in der Regel aus der Zusammenlegung ehemaliger Haupt- und Realschulen hervorgingen, demnach Lehrkräfte mit unterschiedlichen pädagogischen Zielvorstellungen sowie schulkulturellen Hintergründen ein neues Kollegium bildeten.¹⁹⁸ Die Hauptschule sei gekennzeichnet durch die Kultur eines „Halt gebende[n] schulische[n] Kontrastraum[s]“, der es Schüler*innen ermögliche, „über entsprechende Anerkennungserfahrungen wieder eine positive Haltung gegenüber der Schule zu entwickeln.“¹⁹⁹ Lehrkräfte agierten in einem „Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung“²⁰⁰. Kennzeichen der Realschule sei hingegen ihre Mittelstellung im Schulsystem sowie die Aufgabe der „Synthese von vertiefter Allgemeinbildung mit Berufsorientierung.“²⁰¹ Die Realschule sei der „unauffälligste Vertreter der Sekundarschulformen“²⁰². Die Unterscheidung zum Gymnasium sei bezüglich der Schülerklientel allein graduell, die Hauptschule werde hingegen für eine gänzlich andere Klientel zuständig gemacht.²⁰³

Die Untersuchung Dietrichs stellt deutliche Kontraste in der Wahrnehmung der Schulstrukturreform fest: Viele Hauptschulkolleg*innen bewerteten die Einführung der Oberschule sehr positiv, da dies den Hauptschulbildungsgang im Regelschulwesen halte. Im Zentrum ihres schulformspezifischen Sinnentwurfs stehe „eine Restitution der zur ‚Restschule‘ abgestiegenen Hauptschule“²⁰⁴. Für ehemalige Realschullehrkräfte bedeute die Oberschule hingegen den Verlust ihrer Mittelstellung und ein schwieriges Lernklima für ihre bisherige Schülerklientel. Für sie habe es keine Notwendigkeit zu einer Schulstrukturreform gegeben. In der Wahrnehmung vieler Kolleg*innen sei (so die befragte Lehrkraft) Oberschule ein anderes Wort für die Hauptschule. Eine bei Dietrich dargestellte Realschullehr-

¹⁹⁵ Vgl. Bönsch: Sekundarschulen, 56.65.69.

¹⁹⁶ Dietrich: Diesseits und jenseits der Dreigliedrigkeit, 85.

¹⁹⁷ Die Formulierung ‚nacherfinden‘ übernimmt Dietrich von J. Kussau, vgl. ebd.

¹⁹⁸ Vgl. Dietrich: Diesseits und jenseits der Dreigliedrigkeit, 83f.86.89.

¹⁹⁹ Dietrich: Diesseits und jenseits der Dreigliedrigkeit, 94.

²⁰⁰ Dietrich: Diesseits und jenseits der Dreigliedrigkeit, 94.

²⁰¹ Konrad Fees/Jürgen Rekus: Die Realschule, in: Stephanie Hellekamps/Wilfried Plöger/Wilhelm Wittenbruch (Hg.): Schule (Handbuch der Erziehungswissenschaft 3), Paderborn 2011, 172.

²⁰² Fees/Rekus: Realschule, 171, gefunden dank Dietrich: Diesseits und jenseits der Dreigliedrigkeit, 94.

²⁰³ Vgl. Dietrich: Diesseits und jenseits der Dreigliedrigkeit, 95.

²⁰⁴ Dietrich: Diesseits und jenseits der Dreigliedrigkeit, 89, vgl. ebd.

kraft befürchtet eine Anpassung ihrer Schüler*innen nach unten und den Verlust des schulischen Leistungsprinzips.²⁰⁵

Das Strukturproblem der Oberschule sieht Dietrich darin, dass sie zum einen die Position der Hauptschule am unteren Ende des Schulsystems habe, andererseits zur Rekrutierung von Schüler*innen auch ein glaubwürdiges Aufstiegsversprechen formulieren müsse. Dieses Problem sei in Richtung der Einzelschule delegiert worden. Er schlägt eine inklusive Profilierung der neuen Schulform vor.²⁰⁶

Die nationale Bildungsberichterstattung konstatiert für Niedersachsen von 2006 bis 2014 einen deutlichen Rückgang der Schulabgänger*innen ohne Abschluss. Ob dieser Erfolg in Teilen auf die Schulstrukturreform zurückzuführen ist, wird nicht nachvollzogen.²⁰⁷ Auch der Ausbau der Ganztagsbetreuung sei seit 2013 erheblich vorangetrieben worden. Niedersachsen habe eine der geringsten Quoten von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf, wobei Maaz et al. für die Inklusionsquote im Bundesvergleich Steigerungsbedarf sehen.²⁰⁸ Neben deutschlandweit auftretenden sozialen Disparitäten zeigten sich im Flächenland Niedersachsen große regionale Disparitäten, beispielsweise bei der Gymnasialbesuchsquote (die in städtischen Agglomerationsräumen höher sei) oder dem Anteil junger Menschen ohne Berufsabschluss.²⁰⁹

Für die Interviewstudie sei die These aufgestellt, dass Kollegien der Oberschule so mit der Einführung der neuen Schulform beschäftigt sind, dass für die Entwicklung anderer Aufgabenbereiche keine Zeit bleibt. Festzumachen ist diese Vermutung an Studien, die darauf hinweisen, dass anspruchsvolle Aufgaben den Fokus schulischer Akteur*innen so binden, dass andere Rahmenbedingungen in den Hintergrund treten.²¹⁰ Diesbezüglich haben Lehrkräfte an neu gegründeten integrierten Gesamtschulen möglicherweise den Vorteil, dass sie auf bestehende Konzepte zur Gesamtschule zurückgreifen können.

²⁰⁵ Vgl. Dietrich: Diesseits und jenseits der Dreigliedrigkeit, 90-92.95.

²⁰⁶ Vgl. Dietrich: Diesseits und jenseits der Dreigliedrigkeit, 96.

²⁰⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Bildung in Niedersachsen 2017 im Spiegel der nationalen Bildungsberichterstattung. Ein datengestützter Bericht zur aktuellen Situation des niedersächsischen Bildungssystems, Hannover 2017, http://www.mk.niedersachsen.de/download/119446/Bildung_in_Niedersachsen_2017.pdf [21.11.2020], 10.

²⁰⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Bildung in Niedersachsen 2017, 10.

²⁰⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Bildung in Niedersachsen 2017, 12-16.

²¹⁰ Vgl. z. B. Fussangel/Richter: Gemeinsam sind wir stark, 118, zu Schüler*innen mit Zuwanderungshintergrund.

2.2.4 Einführung neuer Sekundarschulformen in anderen Bundesländern – Einzelschule als wesentliche Entwicklungsebene

Die Einführung neuer Sekundarschulformen erfolgte in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich. So wurde beispielsweise in Bremen²¹¹ tatsächlich eine Zweigliedrigkeit etabliert und in Berlin²¹² beinahe. Diese Neueinführungen wurden jeweils von Maaz et al. empirisch evaluiert. Dagegen traf in Baden-Württemberg – ähnlich wie in Niedersachsen – eine zusätzliche Schulform „auf ein fest etabliertes, hochdifferenziertes Schulsystem, das im Bundesländervergleich als erfolgreich gilt“²¹³. Auch die Situationen an Hauptschulen waren je nach Bundesland unterschiedlich.²¹⁴ Aus den Forschungen zur Einführung in den genannten Bundesländern lassen sich dennoch einige Befunde im Hinblick auf die in dieser Studie vorliegenden Fragestellungen herausstellen.

2.2.4.1 Lehrkräfte, Schulleitungen und die Einzelschulebene als entscheidende Einflussfaktoren

Lehrkräfte

Die Einführung einer neuen Sekundarschulform stellt hohe Anforderungen an die beteiligten Lehrkräfte.²¹⁵ Zwar sind einige Herausforderungen, wie etwa Heterogenität unter Schüler*innen, nicht schulformspezifisch.²¹⁶ Für Lehrkräfte an neuen Sekundarschulformen zeigten sich diese jedoch in verschärfter und mehrfacher Weise. Als Kernanforderungen wurden bezüglich der baden-württembergischen Gemeinschaftsschulen der Umgang mit Heterogenität sowie Innovationsfähigkeit in der Schulentwicklung ausgemacht:

„(1) ein förderlicher Umgang mit einer tendenziell stärker heterogenen Schülerschaft unter veränderten organisatorischen Bedingungen – im Sinne einer Bandbreite an Lernausgangslagen (Vorwissen, Motivationen, Bedürfnissen, soziokulturellen Hintergründen usw.), die im gemeinsamen Unterricht [...] erfolgreich zu bearbeiten ist; und (2) die Be-

²¹¹ Auch in Bremen gibt es seit dem Schuljahr 2009/10 eine sogenannte Oberschule, die von ca. 70 % der Schüler*innen eines Jahrgangs besucht werde. Der zweite zentrale Reformbestandteil – neben der Schulstrukturreform – war die Umsetzung der Inklusion, vgl. DIPF et al.: Evaluation der Bremer Schulreform, 1.

²¹² Bei der Schulstrukturreform im Schuljahr 2010/11 wurde in Berlin von einem ehemals fünfgliedrigen auf ein zweigliedriges System umgestellt; zur wissenschaftlichen Begleitung vgl. Maaz et al.: Schulstruktur reformen, 53-56. Allerdings besteht in Berlin mit reformorientierten ‚Gemeinschaftsschulen‘ weiterhin eine dritte Schulform.

²¹³ Trautmann/Wischer: Professionalisierung, 47.

²¹⁴ Vgl. z. B. Thorsten Bohl: Charakteristika und Wirksamkeit unterschiedlicher Schulsysteme, in: Ders./Sibylle Meißner (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg, Weinheim/Basel 2013, 97, zum schwierigen Milieu der Hauptschulen in Stadtstaaten, das sich für Baden-Württemberg anders dargestellt habe.

²¹⁵ Vgl. Bohl/Meißner: Zusammenfassung, 322.329.

²¹⁶ Vgl. Trautmann/Wischer: Professionalisierung, 50.

*reitschaft, Fähigkeit und Gelegenheit, die neue Schulform weiterzuentwickeln und die Gemeinschaftsschule so zu einer Schule zu machen, die mit Bezug auf ein klares und zeitgemäßes Leitbild [...] Routine und Verlässlichkeit mit Veränderung und Experimentiernotwendigkeiten ausbalanciert.*²¹⁷

Als Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität bzw. als Anforderung an professionelles Lehrerhandeln werden u. a. Einstellungen der Lehrkräfte genannt. Es muss darauf hingewiesen werden, dass zu Einstellungen mehr als eine „richtig[e] Haltung von Lehrkräften“²¹⁸ zählt. In vielen Veröffentlichungen fehle der Gedanke, dass auch unzureichende Kompetenzen oder strukturelle Bedingungen, die auf Einstellungen der Lehrkräfte wirken, ein entscheidendes Reformhindernis darstellen könnten. Wichtig sei eine grundlegende Reflexionskompetenz.²¹⁹

Auch Inklusion kann als hohe Anforderung an Lehrkräfte bezeichnet werden: Die Bremer Studie stellt diesbezüglich für die neu eingeführten Sekundarschulformen fest, dass „die inklusionsbedingte Belastung [...] durchgängig als hoch wahrgenommen [wird].“²²⁰ Gründe dafür seien fehlende Fachkräfte und Ressourcen sowie fehlende Kooperationszeiten. Inklusion bedeute eine Zunahme von Kooperation unter Lehrkräften, die allein durch den Austausch von Regel- und Förder-Lehrkräften entstehe.²²¹

Kooperation sei einerseits als wichtige Voraussetzung für Schulentwicklungsprozesse zu betrachten, andererseits entwickelte sich Kooperation infolge von Schulentwicklungsmaßnahmen positiv weiter.²²² Studien stellen fest, dass ein wichtiger Nutzen der Kooperation mit Kolleg*innen das erfahrene Entlastungserleben sei. Weitere Folgen von Kooperation seien u. a. das individuelle Weiterlernen als Lehrperson, das den Aufbau neuen Wissens und eine effektivere Unterrichtsgestaltung ermögliche, ein „stärker auf das Schülerlernen fokussierte[r] Unterricht“²²³, sowie eine höhere Motivation und ein stärkeres ‚Commitment‘ gegenüber dem eigenen Beruf. Eine Herausforderung für die Kooperation von Lehrkräften ist, dass Lehrkräfte „sich von einer Zusammenarbeit einen Nutzen versprechen und die Erfahrung machen [müssen], dass es sich lohnt, zu kooperieren. Dies tritt häufig erst ein, wenn sich Kooperationsprozesse bereits eingespielt haben, d. h. nach einer u. U. aufwendigen und anstrengenden Anfangsphase.“²²⁴ Eine wichtige Voraussetzung für Kooperation ist, dass Schulleitungen Kooperation unterstützen und Strukturen schaffen, die Lehrkräften Zeitfenster für Kooperation ermöglichen.²²⁵

²¹⁷ Trautmann/Wischer: Professionalisierung, 48; vgl. a. a. O., 53.

²¹⁸ Trautmann/Wischer: Professionalisierung, 49.

²¹⁹ Vgl. Trautmann/Wischer: Professionalisierung, 49.52.

²²⁰ DIPF et al.: Evaluation der Bremer Schulreform, 5.

²²¹ Vgl. Fussangel/Richter: Gemeinsam sind wir stark, 117.119.

²²² Vgl. Fussangel/Richter: Gemeinsam sind wir stark, 105.

²²³ Fussangel/Richter: Gemeinsam sind wir stark, 108; vgl. ebd., 107f.

²²⁴ Fussangel/Richter: Gemeinsam sind wir stark, 107.

²²⁵ Vgl. Fussangel/Richter: Gemeinsam sind wir stark, 107.118f.

Schulleitung

Verschiedene Studien sind sich darin einig, dass die Schulleitung gerade in Reformprozessen eine Schlüsselrolle einnehme. Sie müsse im Kollegium die Akzeptanz der Reformen und das Erreichen gemeinsamer Ziele sicherstellen; sie beeinflusse die Lernbedingungen in der Schule und die professionellen Überzeugungen der Lehrkräfte.²²⁶ „Die Art und Weise, wie die Schulleitung ihr Amt ausfüllt, [muss] neben anderen Schulmerkmalen als bedeutsame Einflussgröße der Schulleffektivität anerkannt werden“²²⁷.

Die strukturierenden und verwaltungsbezogenen Impulse von Schulleitungen könnten über die pädagogische Qualität einer Schule entscheiden. Allerdings könnten solche Steuerungsaufgaben von Einzelpersonen (insbesondere an großen Schulen) nur begrenzt ausgefüllt werden.²²⁸ Diese Aussage könnte die Rolle der erweiterten Schulleitung sowie der Lehrkräfte bei der Schulentwicklung stärken.

Für Deutschland lasse sich feststellen, dass Schulleitungen „sich eher in der Rolle als pädagogische Führungskraft“²²⁹ wahrnahmen und sich v. a. administrativen Aufgaben widmeten. Weniger agierten sie als strategische Leitung oder in der Rolle visionärer Gestalter.²³⁰ Es brauche einen „Paradigmenwechsel von der verwalteten zur gestalteten Schule“²³¹.

Einzelschule

Der Erfolg der Einführung einer neuen Schulform scheint in hohem Maße von der Einzelschule abzuhängen.²³² „Ergebnisse der Transferforschung bestärken [...] die Überlegung, dass Schulen Reformvorgaben nicht einfach kopieren, sondern an ihre schulischen Gegebenheiten anpassen (müssen)“²³³. In der Schulentwicklung müssten sie eigene Lösungen mit Passung zur „spezifischen Ausgangslage (Personal, Entwicklungsgeschichte etc.), ihrer Schülerschaft und den regionalen und lokalen Besonderheiten“²³⁴ finden. In der Schulforschung sei immer wieder feststellbar, dass es Schulen durch eine einzelschulspezifische Ausgestaltung und

²²⁶ Vgl. z. B. Böse et al.: Schulleiterprofile, 1157f.1161; vgl. Bohl/Meißner: Zusammenfassung, 323; im Band Bohl/Meißner: Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg besonders: Achim Albrecht: Schulleitung und Schulorganisation in der Gemeinschaftsschule, 145-160.

²²⁷ Bosen: Einführung, 191.

²²⁸ Vgl. Stefan Brauckmann/Susanne Böse: Picking up the pieces? Zur Rolle der Schulleitung beim Turnaround – Ansätze und empirische Erkenntnisse, in: Veronika Manitus/Peter Dobbstein (Hg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (Beiträge zur Schulentwicklung 6), Münster/New York 2017, 98f.

²²⁹ Böse et al.: Schulleiterprofile, 1161.

²³⁰ Vgl. Böse et al.: Schulleiterprofile, 1161f.1180.

²³¹ Brauckmann/Böse: Picking up the pieces, 94.

²³² Vgl. Bohl/Meißner: Zusammenfassung, 323.

²³³ Trautmann/Wischer: Professionalisierung, 55.

²³⁴ Trautmann/Wischer: Professionalisierung, 59.

die Entwicklung eines besonderen Profils (z. B. einem hohen Stellenwert von Projektunterricht) gelinge, hohe Schülerleistungen zu ermöglichen.²³⁵

2.2.4.2 Leistungen der Schulstrukturenreformen

In der BERLIN-Studie wird immer wieder gezeigt, dass die neuen Berliner Integrierten Sekundarschulen *ohne* eigene Oberstufe schlechtere Lernvoraussetzungen böten als die übrigen. Sekundarschulen *mit* Oberstufe, die häufig aus Gesamtschulen mit bestehender Oberstufe umgewandelt wurden, kämen zu besseren Ergebnissen. Die Reform habe nicht geleistet, die „Ungleichheit von Schulen im Hinblick auf Leistungsvoraussetzung und Sozialstatus der Schülerschaft durchschlagend zu verändern.“²³⁶ Auch nach der Reform ließen sich „vergleichsweise starke Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb belegen.“²³⁷ Ein wichtiger Einflussfaktor für die Zusammensetzung der Schüler*innen sei u. a. das regionale Einzugsgebiet.²³⁸ Auch für Baden-Württemberg wurde bemängelt, dass (zumindest in den ersten beiden Jahren der Einführung) fast ausschließlich Hauptschulen umgestellt wurden, was in der Konkurrenz um leistungsstarke Schüler*innen von Nachteil sei und langfristig eine Gefährdung der neuen Schulform bedeute. Dies erscheint als wichtigster Grund dafür, dass die Expertise zur Gemeinschaftsschule der Einführung der neuen Sekundarschulform „prinzipiell gute bis sehr gute Potenziale und Perspektiven“²³⁹ diagnostiziert, diese aber (z. T. erheblich) einschränken muss. Gleichwohl könne von neuen Sekundarschulformen durch verzögerte Selektion „ein Beitrag zur Verringerung der Bildungsungleichheit erwartet werden [...] was insbesondere Schüler/innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status zugutekommt.“²⁴⁰

Als Erfolg der Reform in Berlin wird gewertet, dass kleine Schulstandorte aufgelöst werden konnten. An solchen bestehe die Gefahr, dass aufgrund eines kleinen Kollegiums Fachunterricht und Niveaudifferenzierung – und damit ein erfolgreicher Übergang in die Oberstufe – nicht gewährleistet werden könnten.²⁴¹ Eine Chance der Schulreform bestehe darin, dass durch Schulfusionen neue Kol-

²³⁵ Vgl. Bohl: Charakteristika, 108f.

²³⁶ Maaz et al.: Schulstrukturenreformen, 60. Vgl. ebd., 58-60.62.69.72f.77. Schlechtere Lernvoraussetzungen zeigten sich hinsichtlich Größe, Leistungen, Zusammensetzung und Eingangsvoraussetzungen der Schüler*innen, Vorbereitung auf die Oberstufe. Auch in Bremen sei es mit der Reform noch nicht ausreichend gelungen, die Kopplung von sozialer Herkunft und Schulerfolg zu verringern, die eigene Oberstufe sei von wichtigem Einfluss, vgl. DIPF et al.: Evaluation der Bremer Schulreform, 1.4.

²³⁷ Maaz et al.: Schulstrukturenreformen, 76.

²³⁸ Vgl. DIPF et al.: Evaluation der Bremer Schulreform, 9.

²³⁹ Bohl/Meißner: Zusammenfassung, 327; vgl. a. a. O., 321.327-329.

²⁴⁰ Bohl: Charakteristika, 110.

²⁴¹ Vgl. Maaz et al.: Schulstrukturenreformen, 58.77.

legien gebildet wurden, die über ein breiteres Spektrum an Qualifikationen und Erfahrungen verfügten.²⁴²

Zum Einfluss der Schulstrukturereformen auf die Schülerleistungen scheint es keinen hinreichend abgesicherten Forschungsstand zu geben; der Einfluss wird tendenziell als gering eingeschätzt:

Der Anteil von Schüler*innen, die in Berlin in den Kernfächern das erweiterte Niveau besuchten, sowie derjenigen, die eine Übergangsberechtigung für das Gymnasium erhielten, habe sich deutlich erhöht. Allerdings sei (bei besseren Noten) das gemessene Leistungsniveau überwiegend stabil geblieben, was das erfolgreiche Durchlaufen der Oberstufe infrage stelle und stark differierende Bewertungsmaßstäbe zwischen den Schulen sichtbar mache. Das Autorenteam schließt, dass die Auswirkungen der Schulstrukturreform bei Schüler*innen überwiegend gering seien.²⁴³

In Bremen seien die erfassten Kompetenzen der Schüler*innen im Laufe der Schulreform weitgehend stabil ausgefallen, was die Expertengruppe angesichts von zunehmender Heterogenität (durch inklusive Beschulung und vermehrte Zuwanderung) durchaus als Erfolg einordnet. Abschließend bewerten könne sie den Erfolg der Schulreform bezüglich der Schülerleistungen nicht, da zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch kein Abitur derjenigen Schüler*innen geschrieben war, die die Oberschule seit der fünften Klasse besucht hatten.²⁴⁴

Bezüglich der leistungsschwächsten Schüler*innen zeigten die Maßnahmen der Schulstrukturreform in Berlin (noch) keine erfolgreichen Wirkungen: Es gebe eine hohe Stabilität in den sozialen und schulbiografischen Merkmalen der Schüler*innen mit kumulierter Kompetenzarmut. Gelungen sei durch die Schulstrukturreform allerdings, solche Schüler*innen etwas günstiger (aber keinesfalls gleichwertig) auf die verschiedenen Schulstandorte zu verteilen.²⁴⁵

Für die Einführung der neuen Sekundarschulform in Berlin stellt das Autorenteam zusammenfassend fest, „dass eine Schulstrukturreform, die flächendeckend und zu einem Zeitpunkt eingeführt wurde, das Schulsystem nicht neu erfinden kann.“ Entscheidend sei, „einen institutionellen Rahmen zu entwerfen, der für gewachsene Strukturen und lebendige Traditionen anschlussfähig ist, aber dennoch eine konsistente Entwicklungsperspektive normiert, die [...] Nachbesserungen, Optimierungen und Weiterentwicklungen anleitet.“²⁴⁶ Mit einer Neuordnung der Schulstruktur sei eine Reform erst begonnen. Die eigentlichen Herausforderungen lägen „in der pädagogischen Arbeit der Schulen und der fachlichen

²⁴² Vgl. Maaz et al.: Schulstrukturereformen, 77.

²⁴³ Vgl. Maaz et al.: Schulstrukturereformen, 62.64f.68-71.77.

²⁴⁴ Vgl. DIPF et al.: Evaluation der Bremer Schulreform, 3f.

²⁴⁵ Ihr Anteil betrage an umgegründeten Hauptschulen nun 44 % statt vormals 56 %, vgl. Neumann et al. (Hg.): Zweigliedrigkeit, 481-483.

²⁴⁶ Maaz et al.: Schulstrukturereformen, 78.

Qualifikation des Personals.²⁴⁷ Die Befunde bestätigten zudem die These, dass für das Leistungsniveau von Schüler*innen Aspekte wie die Unterrichtsqualität ausschlaggebender seien als schulstrukturelle Veränderungen.²⁴⁸

2.2.5 Ausblick: Herausforderungen und Chancen der neuen Sekundarschulformen

Für die neu eingeführte niedersächsische Oberschule (und vergleichbare neue Sekundarschulformen in anderen Bundesländern) ist als *erste* Herausforderung auszumachen, dass sie *kein pädagogisches oder schultheoretisches Programm* umsetzt, sondern aus einer pragmatisch-schulpolitischen Entscheidung hervorging, die hemmende schulformspezifische Entwicklungsmilieus reduzieren und eine wohnortnahe Schulversorgung sichern wollte. Daher stünden schulische Akteur*innen vor der Herausforderung, die Schulform ‚nachzuerfinden‘ (s. S. 48), was innerschulische Konflikte mit sich bringen könne. Andererseits bestehe eine Chance in größeren und gemischteren Kollegien. Auch angesichts ‚eigenverantwortlicher Schulen‘ wollen Schulleben und schuleigene Arbeitspläne gestaltet werden. Insgesamt sind die diagnostizierte *Unbestimmtheit und Offenheit der Oberschule* wohl Chance und Herausforderung zugleich. Auch für religiöse Bildung entstehen Chancen und Herausforderungen – vermutlich je nach Prioritäten der Entscheidungsträger und einflussreichen Personen(gruppen), die die Freiheiten gestalten.

Es ist *zweitens* zu beobachten, dass neue Sekundarschulformen oftmals als ‚top-down‘-Prozess eingeführt wurden. Wenn es beispielsweise *Schulleitungen – als Schlüsselpersonen* (s. S. 52) – nicht gelingt, das Kollegium von der Notwendigkeit der Reform zu überzeugen und zur innovativen Gestaltung ‚von unten‘ zu motivieren, kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte der Schulstrukturreform abwehrend gegenüberstehen. Eine *abwehrende Haltung* wäre im Falle der Interviewstudie für (Realschul-)Lehrkräfte an Oberschulen zu vermuten, die durch die Reform schwierigere Lernbedingungen für ihre Schülerklientel befürchteten (s. S. 48).

Auch andere *Kontextfaktoren* könnten an Oberschulen ungünstiger sein als an Integrierten Gesamtschulen (*drittens*): Wenn Oberschulen aus ehemaligen Hauptschulen heraus umgewandelt wurden (was bei Integrierten Gesamtschulen i. d. R. nicht der Fall ist), könnte dies die Schülerklientel anhaltend bestimmen. Zudem haben Oberschulen seltener als Gesamtschulen eine gymnasiale *Oberstufe*, was als ein Indiz für schlechtere Lernvoraussetzungen gilt (s. S. 53). Der Erfolg von Neugründungen sei sehr standortabhängig (s. S. 42). Wichtig sei, dass nicht nur eine ehemalige Hauptschule abgelöst werde. Fragen nach erfolgreichen Schulen, die u. a. Schülerleistungen messen müssten, werden in der vorliegenden Studie jedoch nicht untersucht.

²⁴⁷ Maaz et al.: Schulstrukturreformen, 78.

²⁴⁸ Vgl. Maaz et al.: Schulstrukturreformen, 78.

Trotz der eindeutigen Tendenzen hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem und der möglichen Abschaffung der Hauptschule als eigenständige Schulform ist als Herausforderung *viertens* festzuhalten, dass „das Grundproblem bestehen [bleibt], dass es etwa 20 % der *Kinder und Jugendlichen* gibt, *die unter erschwerten Bedingungen aufwachsen* und große bis größte Probleme mit dem schulischen Lernen haben“²⁴⁹. Diese Herausforderung ist nicht durch Strukturreformen zu lösen, sondern geht auf die neuen Sekundarschulformen über. Mit ihnen verbindet sich dennoch die Hoffnung, durch eine bessere Durchlässigkeit nach oben Bildungsungleichheiten zu verringern (s. S. 53).

Fünftens besteht angesichts heterogener Lerngruppen die Herausforderung der *Differenzierung*. Entscheidend für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität sei die Einstellung der Lehrkräfte (s. S. 50). Es wird zudem eine entsprechende Ausstattung mit personellen Ressourcen gefordert, um beispielsweise Unterricht im Lehrerteam zu ermöglichen (s. S. 56). Andere Studien stellen außerdem hohe inklusionsbedingte Belastungen für Lehrkräfte fest (s. S. 51).

Parallel zu den Schulentwicklungsreformen wurden vermehrt *Ganztagschulen* eingerichtet (s. S. 44). Da diese u. a. auf mehr Bildungsgerechtigkeit und eine pädagogisch wertvolle Gestaltung des Schulalltags zielen, können Zusammenhänge zu den hier gestellten Fragen vermutet werden. Dabei liegen Kooperationen mit außerschulischen – insbesondere sozialpädagogischen – Partnern nahe. In der Ganztagschule könnten daher *sechstens* besondere Chancen für Formate religiöser Bildung liegen, wenn sie mit ganzheitlichen Formaten zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen beitragen (s. S. 45).

2.3 Sekundarschulformen im religionspädagogischen Diskurs

In den letzten Jahren hat sich im religionspädagogischen Diskurs vermehrt ein Bewusstsein dafür entwickelt, religionsdidaktische Überlegungen in Abhängigkeit von der Schulform zu untersuchen. Dies scheint geboten, denn es ist – bei insgesamt großer Homogenität der Religionslehrkräfte²⁵⁰ – empirisch belegt, dass „vor allem der ‚Arbeitsort‘ bestimmt [...], was [Religionslehrenden] wichtig ist“²⁵¹, während sich bei Alter oder Geschlecht selten signifikante Einflussfaktoren feststellen ließen. Häufig sind es jedoch religionspädagogische Institute, die gezielt zu schulformspezifischen Themen arbeiten und Lehrkräften Unterstützungsangebote machen, nicht die Universitäten.

²⁴⁹ Wiater: Hauptschule, 168.

²⁵⁰ Vgl. Andreas Feige/Bernhard Dressler: Zusammenfassung: ‚Bildungsreligion‘ zwischen dem Sakralraum Kirche und pluralisierter Lebenswelt [...], in: Andreas Feige et al.: „Religion“ bei ReligionslehrerInnen [...], Münster u. a. 2000, 448.

²⁵¹ Feige/Dressler: Zusammenfassung, 449.

Für den akademischen Diskurs gilt, dass „die Mehrzahl religionspädagogischer Arbeiten und Beiträge zum Religionsunterricht implizit gymnasiale Verhältnisse im Blick [hat]“.²⁵² In der Praxis zeige sich, dass die jeweiligen Konzepte nur sehr bedingt auf andere Schulformen übertragbar seien.²⁵³ Deshalb fordern Schulpraktiker beispielsweise, dass Religionspädagog*innen an den Universitäten „die spezifischen Herausforderungen für den Religionsunterricht an Gesamtschulen in Lehrerbildung und Forschung mehr berücksichtigen und verstärkt zur Entwicklung einer Religionspädagogik für integrierte Schulsysteme beitragen.“²⁵⁴ Einen wichtigen Beitrag zu diesem Diskurs lieferten Schröder/Wermke mit ihrem 2013 erschienenen Band, der für jede Schulform die bildungsgangspezifischen Blicke auf Religionsunterricht, die beteiligten Personengruppen, religionsdidaktische Entwicklungen etc. sammelt.²⁵⁵

Andererseits zeigt sich die Entwicklung hin zu einem Zwei-Wege-Modell (vgl. 2.2). Damit werde „das Postulat einer Schulformspezifizierung in der Religionsdidaktik [...] auf verschiedenen Seiten überholt“²⁵⁶, es wird von manchen „fachlich für falsch und politisch mindestens für unzeitgemäß“²⁵⁷ gehalten. Weiterhin lässt sich feststellen: „die *Unterschiede zwischen Schulen* innerhalb einer Schulform sind größer als die Unterschiede zwischen Schulformen!“²⁵⁸ Ergänzend konstatiert Lütze für den Hauptschulbildungsgang, „dass regionenspezifische konfessionelle Prägungen schulformbezogene Differenzen nicht nur überlagern, sondern sich in vielen Fällen auch nachhaltiger als jene ausprägen.“²⁵⁹ Für die Interviewstudie wäre demnach zu vermuten, dass die Schulform weniger Einfluss auf die Formate religiöser Bildung hat als andere Bedingungen des Schulkontextes. Schließlich sei die Orientierung an den Schüler*innen unabhängig von der Schulform das Entscheidende – auch für Befürworter*innen einer bildungsgangspezifischen Religionsdidaktik.²⁶⁰

²⁵² Christian Grethlein: Religionspädagogik, Berlin u. a. 1998, 385.

²⁵³ Vgl. Bernd Schröder/Michael Wermke: Schulformspezifik (?) Eine Einführung in den Thementeil, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, 1 (2011), 8.

²⁵⁴ Christine Lehmann/Martin Schmidt-Kortenbusch: Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht. Grundlagen, Materialien und Methoden für integrierte Schulsysteme, Göttingen 2016, 60.

²⁵⁵ Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013; vgl. auch die vorher entstandenen Artikel in Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011).

²⁵⁶ Bernd Schröder/Michael Wermke: Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion – zusammenfassende Thesen, in: Dies. (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 431.

²⁵⁷ Dietlind Fischer: Wider eine schulformspezifische Religionsdidaktik – eine Polemik, in: Schröder/Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion [...], Leipzig 2013, 294.

²⁵⁸ Ebd., 295. Vgl. auch Werner Helsper: Einführung: Die Bedeutung der Einzelschule, in: Thorsten Bohl et al. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 390f.

²⁵⁹ Lütze: Religionsunterricht, 154.

²⁶⁰ Vgl. z. B. Lütze: Religionsunterricht, 341.

Daraus würde folgen, dass dieses Teilkapitel als anachronistisch zu bewerten sei, wenn es versucht, Spezifika der neuen Sekundarschulformen zu finden. Da es jedoch nicht darum geht, eine bildungsgangspezifische Didaktik zu entwerfen, sondern die Herausforderungen der neuen Sekundarschulformen zu akzentuieren, behält das Kapitel seine Aktualität. Selbst wenn die Haupt- und Realschulen von anderen Schulformen abgelöst werden: Die Orientierung an den Schüler*innen müsste ähnliche Anforderungen nach sich ziehen, die Herausforderungen sind in den neuen Sekundarschulformen mit einer noch leistungsheterogeneren Bandbreite möglicherweise größer. Schließlich geht es darum, für die Religionspädagogik deutlich zu machen, dass es einen Bedarf gibt, sich mit den neuen Sekundarschulformen zu befassen und die Brille der „implizit gymnasialen Verhältnisse“ abzunehmen.

Die Forschungslücken werden schon dadurch angezeigt, dass es zu Haupt-, Real-, Gesamt- und Oberschulen wenig religionspädagogische Literatur gibt. Eine genauere Betrachtung dreier Arbeiten scheint mit Blick auf die Interviewstudie weiterführend. Mit folgenden Fragen werden die Titel zu den Spezifika der jeweiligen Schulform befragt: Hat religiöse Bildung schulformspezifische Ziele und Herausforderungen, Schwerpunkte und Konzepte? Was ist charakteristisch für die Schüler*innen? Benötigen die Lehrkräfte schulformspezifische Kompetenzen?

2.3.1 Beziehungsarbeit, Lebenswelt- und Praxisbezüge – religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang

Frank M. Lütze forschte als einer von Wenigen zu religiöser Bildung im Hauptschulbildungsgang – dezidiert nicht in der ‚Schulform Hauptschule‘. Daher erscheinen seine Überlegungen für die (niedersächsischen) neuen Sekundarschulformen passend, auch wenn bei ihm häufig ostdeutsche Kontexte im Zentrum stehen. Mit Blick auf die Fragen der Interviewstudie lassen sich drei wesentliche Befunde hervorheben.

2.3.1.1 Die Bedeutung der Beziehungsebene

Ein Aspekt, dessen Bedeutung sich in der Analyse des empirischen Materials zeigen wird, ist die Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Schüler*in.²⁶¹ Grundsätzlich stellt eine gute Beziehung eine wichtige Bedingung für alle Unterrichtsprozesse dar. Für den Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang sei die Bedeutung der Lehrkraft insofern hervorzuheben, als dass „Wissen eher durch Imitation [...] erworben“²⁶² werde. So könne durch die Lehrperson die lebensbezogene Relevanz des christlichen Glaubens anschaulich werden – eine Aufgabe, die aufgrund der Unterrepräsentation von Hauptschüler*innen am Lernort Kirche möglicherweise stärker bei Lehrkräften liegt als in anderen Bildungsgängen. Wei-

²⁶¹ Dies wurde bereits für die Beziehungsebene im Konfirmandenunterricht festgestellt, vgl. 2.1.2.4.

²⁶² Lütze: Religiöse Bildung, 72.

terhin könnten – ausgehend von der guten Beziehungsebene – Lehrkräfte ihre Schüler*innen „(wieder) neugierig [...] auf eigene Fähigkeiten [machen].“²⁶³ Dies trage zur Stärkung des Selbstvertrauens bei, was in Kap. 2.1 als wichtige Lernvoraussetzung ausgemacht wurde.

„Bemerkenswert ist [...], dass wiederum das Lehrer-Schüler-Verhältnis an Hauptschulen [und Realschulen] in der Tendenz wertschätzender wahrgenommen wird als an Gymnasien“²⁶⁴, Hauptschüler*innen hätten eine vergleichsweise hohe Schulzufriedenheit, was auf die pädagogisch-menschlichen Qualitäten zurückzuführen sei.²⁶⁵ Dies ist etwas, das sich (auch) der Religionsunterricht zu Nutze machen kann. Für viele Schüler*innen im Hauptschulbildungsgang sei die Lehrkraft ein wichtiges Motiv für die Wahl von Religionsunterricht.²⁶⁶ Damit rückt die Lehrkraft samt ihrer Vorstellungen, ihres Berufsethos und ihrer Kompetenzen im Umgang mit den Schüler*innen in den Fokus religionspädagogischer Überlegungen. Es sind andere Erwartungen an sie gestellt als an eine ‚Fachlehrkraft‘ des Gymnasiums. Vor dem Hintergrund fordert Lütze „eine auf den Hauptschulbildungsgang bezogene Profilierung des Lehramtsstudiums“ mitsamt „Vermittlung kommunikativer und seelsorgerlicher Kompetenzen“ sowie Anleitung zu einem „reflektierten Umgang mit der eigenen Person, mit der eigenen Biografie und mit der eigenen Religiosität“.²⁶⁷ Damit votiert er für mehr Bildungsgangspezifik.

Die Bedeutung der Beziehungsebene lässt sich theologisch verbinden mit der Rechtfertigungslehre: „Die Botschaft von der unverdienten Liebe Gottes [...] bietet [...] ein Fundament, um sich alltäglichen Bewältigungsaufgaben zu stellen“²⁶⁸, denen Schüler*innen im Hauptschulbildungsgang evtl. in tendenziell höherem Maß begegnen (vgl. 2.1). Diese Botschaft solle auf der Beziehungsebene sichtbar bzw. erlebbar werden: Durch die Lehrkräfte erfahre die „potentielle lebensbezogene Relevanz des Christentums“ eine „exemplarisch[e] Konkretion“²⁶⁹. Zudem könne sich besonders in Situationen des Misserfolgs die Unterscheidung von gescheitertem Werk sowie wertschätzender Anerkennung der Person zeigen.

Die Befunde Lützes finden sich in Arbeiten der Schulentwicklungsforschung wieder: Eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung könne die Lernleistungen von Schüler*innen fördern, sie könne „durch einen wertschätzenden, freundlichen Umgang miteinander [...] indirekt u. a. über das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schü-

²⁶³ Lütze: *Religiöse Bildung*, 72.

²⁶⁴ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.): *Bildung in Deutschland 2018*, 108.

²⁶⁵ Vgl. Lütze: *Religionsunterricht*, 57.

²⁶⁶ Vgl. Lütze: *Religionsunterricht*, 197f.

²⁶⁷ Lütze: *Religiöse Bildung*, 75f. Lütze vertieft das Thema schulformspezifischer Ausbildung im theologischen Studium in einem Aufsatz: Ders.: *Religionslehrer/in an Hauptschulen werden – Überlegungen zu schulformspezifischen Akzenten im theologischen Studium*, *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 10,2 (2011), 85-97.

²⁶⁸ Lütze: *Religionsunterricht*, 336.

²⁶⁹ Lütze: *Religionsunterricht*, 337.

ler Einfluss auf die Lernleistungen nehmen²⁷⁰. Dabei sei ein Beziehungsverständnis von Lehrkräften hilfreich, das eine wertschätzende und konsequente Beziehungsebene als wesentliche Grundlage für funktionierenden Unterricht betrachtet. Unvorteilhaft seien sowohl ein defizitorientierter Blick von Lehrkräften als auch die Vernachlässigung des Bildungsauftrags angesichts anderer Rollen. Wichtig für die Entwicklung einer fördernden Beziehungsebene sei ein hohes Zeitkontingent der Klassenlehrer*innen in den entsprechenden Lerngruppen.²⁷¹ Hauptschulen hätten häufig eine spezifische Kultur der Anerkennung entwickelt, um Schüler*innen zunächst als Person zu stabilisieren. Es zeigten sich Unterschiede auf Ebene der Einzelschule in der Fähigkeit, solche förderlichen Schüler-Lehrer-Beziehungen aktiv herzustellen.²⁷²

2.3.1.2 Lebensweltbezug

Die Lebenswelt der Lernenden haben Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtsplanung wohl schulformunspezifisch im Blick. Bezogen auf den Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang gilt es jedoch einen besonderen Spagat zu leisten: Die „überlieferten hochkulturell geprägten Gestalten des Glaubens“²⁷³ hätten wenig Passung mit der Lebenswelt. Deshalb sei die Lebenswelt der Schüler*innen mehr als ein Hintergrundfaktor, denn die mangelnde Passung zwischen schulischer Bildung und „bildungsbenachteiligten Milieus“²⁷⁴ wirke sich hinderlich auf den Unterricht aus.²⁷⁵

Zum Zusammenhang von Hauptschul-Lebenswelt und Religionsunterricht scheinen für die Interviewstudie insbesondere drei Aspekte von Bedeutung zu sein: Vor dem Hintergrund, dass Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen aus dem Primarbereich vermehrt Leistungsmisserfolge mitbringen, scheinen erstens die Stichworte „schulisches Selbstvertrauen“ und „Selbstwertgefühl“ eine besondere Rolle zu spielen: Kennzeichnend seien mehrheitlich „ein geringes (schul-)leistungsbezogenes Selbstvertrauen sowie eine begrenzte Lernmotivation.“²⁷⁶ Dies deckt sich mit Befunden der Kinder- und Jugendstudien (vgl. 2.1). Zweitens seien familiäre Kontexte häufiger von schwierigen sozioökonomischen

²⁷⁰ Kathrin Racherbäumer: Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage, in: Veronika Manitiuss/Peter Döbelstein (Hg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (Beiträge zur Schulentwicklung 6), Münster/New York 2017, 123. Der Beitrag untersucht dies bzgl. Schulen in sozial benachteiligter Lage. Ähnlich R. Göppel, der zugewandte Lehrkräfte als einflussreicher für die Stärkung von Schüler*innen erachtet als Programme zur Resilienzförderung, vgl. Rolf Göppel: Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, 385.389.394f.402-404.

²⁷¹ Vgl. Racherbäumer: Rekonstruktionen, 131.134.136.

²⁷² Vgl. Bohl: Charakteristika, 109.

²⁷³ Lütze: Religionsunterricht, 48.

²⁷⁴ Lütze: Religionsunterricht, 48.

²⁷⁵ Bereits bei diesen Formulierungen wird deutlich, wie schwierig es sei, wertende oder gar stigmatisierende Ausdrucksweisen zu vermeiden, vgl. Lütze: Religionsunterricht, 343.

²⁷⁶ Lütze: Religiöse Bildung, 71; vgl. Lütze: Religionsunterricht, 58ff.

Bedingungen und Bildungsferne geprägt als an anderen Schulformen. Drittens nehme das Thema Berufsorientierung einen besonderen Platz ein, der auch die religionsdidaktischen Überlegungen für den Unterricht beeinflussen sollte, wenn gleich es heute keinen klaren Auftrag zur Hinführung in das duale Ausbildungssystem mehr gebe.²⁷⁷ Auch bildungswissenschaftliche Autor*innen sehen eine Profilierungsmöglichkeit für den Hauptschulbildungsgang in einem „Fokus auf der Berufsförderung in Berufsfeldern“²⁷⁸, die den Absolvent*innen offen stehen.

Der Lebensweltbezug sollte die Themenauswahl im Religionsunterricht beeinflussen, wenn er auf die Interessen der Schüler*innen Rücksicht nimmt:

Vor dem familiären Hintergrund einiger Schüler*innen eigne sich das Nachdenken über die Pluralität von Familienformen: Ausgehend von biblischen Geschichten könnten Eifersucht, ungeplante Schwangerschaft oder innerfamiliärer Vergewaltigung thematisiert werden. Bezugnehmend auf die berufsorientierende Ausrichtung des Hauptschulbildungsgangs könnten Ängste der Schüler*innen im Hinblick auf unsichere Übergänge nach der Schule besprochen werden. Und das Thema Armut müsse ganz konkret und nah – nicht beschränkt auf ‚Armut in fernen Ländern‘ – behandelt werden. Dabei sei Leitlinie, „zwischen einem Arrangement mit den Umständen, Impulsen zu individuell möglichen Lageänderungen und der notwendigen Gesellschaftskritik eine Balance zu finden“²⁷⁹. Zudem müssten vorhandene Kompetenzen gestärkt und sowie Handlungsspielräume erweitert werden.

Ein Vergleich zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Bildungsgänge bezüglich interessierender Themen im Religionsunterricht zeige ein geringeres Interesse an explizit religiösen Themen: Neben dem Thema ‚Freundschaft und Liebe‘, das alle interessiere, folgten bei Sekundarschüler*innen die Themen ‚Alkohol und Drogen‘ sowie ‚Probleme in der Schule/Familie‘. Bei Gymnasiast*innen hingegen würden die Themen ‚Gott‘ und ‚Jesus‘ genannt.²⁸⁰

Die Beobachtungen zu interessierenden Themen finden bei Lütze eine Konkretion darin, dass sich beispielsweise die Erfahrung einer hierarchischen Eltern-Kind-Beziehung, die in diesem Schultyp häufiger auftrete, in einem machtorientierten Gottesbild spiegle. Daran könne angeknüpft werden, zugleich solle eine Erweiterung in dem Sinne erfolgen, dass den Schüler*innen das „kritischemanzipatorische Potenzial des christlichen Glaubens“²⁸¹ nahegebracht werde. Ähnliche Überlegungen gälten für prophetische Sozialkritik oder die Rechtferti-

²⁷⁷ Vgl. Lütze: Religionsunterricht, 66ff.133ff.

²⁷⁸ Wiater: Hauptschule, 169.

²⁷⁹ Lütze: Religionsunterricht, 94; vgl. a. a. O., 268. An solchen Punkten fordert Lütze dazu auf, vom ‚Hauptschulmilieu‘ zu lernen: Gerade im Hinblick auf das durch Machtaspekte gekennzeichnete Gottesbild gebe es Anstöße für die Theologie, ihren Standort zu reflektieren oder einseitige Foki zu überdenken, vgl. a. a. O., 349.

²⁸⁰ Vgl. Lütze: Religionsunterricht, 197. Lütze hält diese Aussage für Sachsen-Anhalt sowie Thüringen für valide. Einen Grund sieht er im geringeren Anteil religiös geprägter Schüler*innen an Sekundarschulen.

²⁸¹ Lütze: Religionsunterricht, 95; vgl. ebd.

gungslehre. Aufgabe der Schule sei es, die Entwicklung von Bewältigungsstrategien anzuregen, „unter schwierigen Bedingungen Handlungsfähigkeit, Selbstwertgefühl und ein Mindestmaß an sozialer Anerkennung zu erhalten bzw. zu erwerben“²⁸² – ohne dabei ausschließlich Problemlösung zu betreiben. Dafür seien Formen der Lebensbewältigung wichtig, deren Gewinn nicht ausschließlich in der Zukunft liege, um dem Wunsch der Schüler*innen nach Gegenwartsbezug und pragmatischen Lösungen zu begegnen.²⁸³ Es bietet sich an, den Erfahrungsraum Schule einzubeziehen: Im schulischen Miteinander könnten wichtige soziale Ressourcen erworben werden, die bei der Bewältigung außerschulischer Konflikte dienlich seien.

2.3.1.3 Praxisbezüge im Religionsunterricht als didaktische Perspektive

Ein Charakteristikum des Hauptschulbildungsgangs scheint seine Praxisorientierung zu sein. Allerdings sei der Praxisbezug „in Gewichtung und Bedeutung allenfalls graduell [zu] unterscheiden“²⁸⁴. Religiöse Bildung ohne Praxisbezug erscheint in keiner Schulform denkbar: Religionspädagogische Überzeugung sei, „dass die christliche Religion nicht *mitgeteilt* werden kann, ohne immer auch zugleich *dargestellt* zu werden.“²⁸⁵ Es ist jedoch festzustellen, dass Schüler*innen des Hauptschulbildungsgangs tendenziell weniger religiöse Erfahrungen aus nicht-schulischen Zusammenhängen mitbringen (vgl. 2.1). Somit scheint es naheliegend, im Religionsunterricht vermehrt Elemente religiöser Praxis aufzunehmen, evtl. als ‚Probearbeiten‘ im Sinne performativer Religionsdidaktik. Schüler*innen würde so die Möglichkeit gegeben, religiöse Erfahrungen zu machen, ohne dass dies eine übergriffige Intention hätte. Allerdings muss bedacht werden, dass Hauptschüler*innen tendenziell eine geringere Distanzierungsfähigkeit mitbringen, sodass sie möglicherweise den Schritt der Reflexion, den die performative Religionsdidaktik vorsieht, nicht mitvollziehen können (oder wollen²⁸⁶, vgl. 2.4.4). Um dieses Spannungsverhältnis zu umgehen, schlägt Lütze vor, „religiöse Praxis verstärkt außerhalb des Unterrichts an ihre[n] ‚Ursprungsorten‘“²⁸⁷ aufzusuchen. Dafür könnten Formate von ‚Religion im Schulleben‘ evtl. mehr Möglichkeiten bieten als der Fachunterricht.

²⁸² Lütze: Religionsunterricht, 335. Schnell gerät im wissenschaftlichen Diskurs aus dem Blick, dass es neben einem ‚bildungsbürgerlichen Standard‘ alternative Lebens- und Kulturformen gibt, und es eine Leistung ist, wenn sich jemand „ein physisch und psychisch befriedigendes Leben am Rand der Wohlstandsgesellschaft“ erarbeitet, so Lütze: Religionsunterricht, 343, der sich damit gegen eine Defizitperspektive wendet.

²⁸³ Vgl. Lütze: Religionsunterricht, 335f.344.

²⁸⁴ Lütze: Religionsunterricht, 346.

²⁸⁵ Bernhard Dressler: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45, 1 (2002), 13.

²⁸⁶ Vgl. Lütze: Religionsunterricht, 201.

²⁸⁷ Lütze: Religionsunterricht, 202; vgl. Lütze: Religiöse Bildung, 81.

Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass religiöse Praxisvollzüge über die spirituelle Ebene hinausgehen und „tätige Liebe [...] von Beginn an zum Kern jüdischer wie christlich-religiöser Praxis [gehört].“²⁸⁸ Die Beschäftigung mit diakonischen Themen bietet Möglichkeiten für Projektarbeit sowie Berufsorientierung. Zudem kann beispielsweise ein sozial-diakonisches Praktikum, das im Rahmen des Religionsunterrichts initiiert wird, Jugendlichen die Erfahrung ehrenamtlicher Tätigkeit ermöglichen, und damit nicht nur „zur Wertebildung, sondern auch zur Erfahrung eigener Bedeutsamkeit“²⁸⁹ beitragen.

Kriterium für projekthaftes praktisches Handeln im Unterricht sollte sein, dass „Projekte nicht unterrichtlich verzweckt erscheinen, sondern auf reale Bedürfnisse reagieren und von den Schülerinnen und Schülern als ‚Ernstfall‘ erlebt werden“²⁹⁰. Dies erfordere eine gewisse Loslösung von den Lehrplänen. Unter solchen Bedingungen könne es gelingen, die intrinsische Motivation der Schüler*innen zu wecken, kognitives und affektives Lernen anzuregen sowie im besten Fall ihr Selbstwertgefühl zu fördern, wenn am Ende von Projekten die Erfahrung stehe, „etwas zu können und nützlich zu sein“²⁹¹.

Bei einem solchen Fokus auf die lebenspraktischen Bezüge bestehe die Gefahr einer Verengung der Bildungsprozesse: „Praxisbezogenes Lernen ist in erster Linie eine didaktische Perspektive und nicht identisch mit ‚praktischem Lernen‘.“²⁹² Schwierig sei, wenn im Hauptschulbildungsgang lediglich Wissen reproduziert und reorganisiert werde, aber der Transfer ausbliebe. Wenn als Unterscheidungsmerkmal lediglich die dritte Anforderungsebene wegfallt – wie in einigen Bildungsplänen der letzten 15 Jahre geschehen – fehle die lebenspraktische Bedeutung des Wissens und die Nachhaltigkeit des Lernens werde geschwächt.²⁹³ Es müsse zudem Durchlässigkeit gegenüber höheren Bildungsgängen gewahrt werden. Hier könnte eine wichtige Chance der neuen Sekundarschulformen liegen, die alle Abschlüsse offenhalten.

Aus den konzeptionellen Überlegungen, die Lütze anstellt, ergeben sich zwei Zielbestimmungen, die er für die gesamte Sekundarstufe I übertragbar hält: Auf der Ebene *religiöser Kommunikation* solle der Religionsunterricht dazu beitragen, „dass sich Schülerinnen und Schüler selbst religiös orientieren sowie religiösen Orientierungen anderer kompetent begegnen können.“²⁹⁴ Auf einer zweiten Ebene der Kommunikation *über Religion* sollten sie ein gewisses Reflexionsvermögen im Blick auf die eigene religiöse Orientierung sowie auf andere religiöse Phäno-

²⁸⁸ Lütze: Religionsunterricht, 203.

²⁸⁹ Lütze: Religionsunterricht, 268.

²⁹⁰ Lütze: Religionsunterricht, 246f.

²⁹¹ Lütze: Religionsunterricht, 247. Zudem sei projektorientiertes Lernen ein hilfreiches Unterrichtsverfahren für die Förderung von Jungen, da es die Sache vor die Leistung stelle, vgl. a. a. O., 92.

²⁹² Lütze: Religiöse Bildung, 79.

²⁹³ Vgl. Lütze: Religionsunterricht, 245.312.

²⁹⁴ Lütze: Religionsunterricht, 340.

mene entwickeln und dies von der partizipativen Ebene unterscheiden lernen.²⁹⁵ Die formulierten Zielbestimmungen erscheinen passend, aber gleichzeitig etwas allgemein. Es ist zu vermuten, dass viele Interviewte die Zielbestimmungen teilen. Die Formate der Interviewstudie wären daraufhin zu überprüfen, ob sie den Zielbestimmungen entsprechen und zum Erreichen derselben beitragen, wenngleich dies in der vorliegenden Interviewstudie vermutlich nicht systematisch geleistet werden kann.

2.3.2 ‚Reale‘ Bezüge – religiöse Bildung an Realschulen

Zu einer auf die Realschule bezogenen Religionsdidaktik gibt es keine neueren umfänglicheren Veröffentlichungen,²⁹⁶ es liegt jedoch eine historisch-religionspädagogische Studie von S. Pfister vor. Im historischen Rückblick lassen sich einige bedeutsame Hinweise für die Schulentwicklung gewinnen, auf die aktuellen Fragestellungen der vorliegenden Interviewstudie geben nur wenige Aspekte Antworten. Deshalb werden zur Ergänzung Ausführungen von H. Bald herangezogen.²⁹⁷

2.3.2.1 Erkenntnisse aus dem historischen Rückblick

Pfister entwickelte ihre Studie zu Religion an Realschulen vor dem Hintergrund von „schulpraktischen, religionspädagogischen und schulpolitischen Problemanzeigen“²⁹⁸. Eine erste Problemanzeige ist wohl, dass auch die Realschule von der Auflösung ‚bedroht‘ ist bzw. der Bildungsgang vielerorts Teil des zweigliedrigen Schulsystems wird.²⁹⁹ Durch den Wunsch nach Durchlässigkeit im Schulsystem sei bereits seit einer Weile eine spezifische Zuordnung von Abschlüssen zu Schultypen aufgehoben worden, insbesondere ein Realschulabschluss kann auch an erweiterten Haupt- oder Gesamtschulen sowie an Gymnasien erworben werden. Ein zweites, eher religionspädagogisches Problem, das zu der Arbeit führte, sei folgendes: „Es lassen sich weder in der Unterrichtspraxis [der Realschule] noch in deren theoretischer Erschließung Hinweise darauf finden, dass an Realschulen ein spezifischer

²⁹⁵ Vgl. Lütze: Religionsunterricht, 340.

²⁹⁶ Bald: Realschule, 88.

²⁹⁷ Vgl. Hans Bald: Religiöse Bildung in der Realschule, in: Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 89-114; der Artikel ist nahezu wortgleich zum hier zitierten TheWeb-Beitrag.

²⁹⁸ Stefanie Pfister: Religion an Realschulen. Eine historisch-religionspädagogische Studie zum mittleren Schulwesen (APrTh 58), Leipzig 2015, 16.

²⁹⁹ Dies widerspreche den Bekundungen von Bildungsforschenden und -politiker*innen, die der Realschule noch vor kurzem eine vielfältige Bedeutung beigemessen hätten. Pfister steht die Realschule in Nordrhein-Westfalen vor Augen, die in Niedersachsen denselben Namen und „Rang“ im Schulsystem hat. In anderen Bundesländern wird sie auch als „Mittelschule“ o. ä. bezeichnet, vgl. Bald: Realschule, 84.

Religionsunterricht – im Vergleich zu anderen Schulformen – stattfindet oder dass das Fach Religionsunterricht hier einen besonderen Stellenwert genießt.³⁰⁰

Da in der Geschichte durchaus „ein eigenständiges Profil der Realschule mit religionspädagogischem Schwerpunkt“³⁰¹ zu erkennen sei, untersucht die Autorin die historische Entwicklung des mittleren Schulwesens dahingehend, „ob – religionspädagogisch gesehen – Gründe zu erkennen sind, die die gegenwärtige Entwicklung nachvollziehbar machen.“³⁰² Dazu werden vielfältige „Realien“ (z. B. „Sachen“ wie die deutsche Muttersprache oder „konkrete Umgebungen“ wie ein Schulgarten) in ihrem Verhältnis zu „Religion“ analysiert. Nach einer Begriffsbestimmung der beiden zentralen Begriffe Realien und Religion liegt ein Schwerpunkt auf der Darstellung der Realien-Schule August Hermann Franckes, für die „sowohl ein realschulspezifisches Profil [...] als auch eine dezidierte religionspädagogische Begründung“³⁰³ festgestellt wird. Ebenso werden für die Vor- und Nachgeschichte der Realien-Schule Funktionen von Realien, Begründungen für ihren Einbezug, didaktische sowie methodische Prinzipien untersucht.

Ein didaktisches Prinzip, das die Realien-Schule um 1700 bestimmte, sei das der Applikation, der Anwendung des Gelernten. Zudem ergäben sich Neigungsdifferenzierung und Wahlfächer sowie das wichtige Prinzip der Anschauung. Weitere innovative Grundsätze wie berufsorientierende Arbeitspädagogik (Werkstätten, regelmäßige Einblicke in die Berufspraxis), „Recreationsübungen“ (Forschungsarbeiten im Garten, Unterrichtsgänge) oder „Gesamtschau“ (Eigenwert der Arbeit, Arbeit zur Ehre Gottes) ließen sich darauf zurückführen.³⁰⁴

Der Blick in die ‚Nachgeschichte‘ zeigt, dass die theologischen Begründungen der Realien-Schule zunehmend durch die Ausrichtung auf den späteren Beruf ersetzt und der Einbezug von Realien eher schulpädagogisch sowie pragmatisch begründet worden sei. Die Realien seien zweckgebundener eingesetzt worden, um einen „brauchbaren Menschen“ zu formen und einen „zukünftig praktische[n] Nutzen für die Gesellschaft“³⁰⁵ zu erhalten. In der Nachgeschichte der Realien-Schule seien die didaktischen Prinzipien abgewandelt worden, leitend seien ‚vom Einfachen zum Schwierigen‘, Lernen mit allen Sinnen, praxisnahes Arbeiten, intensive Übung und Wiederholung.³⁰⁶ Diese Prinzipien könnten in den neuen Sekundarschulformen immer noch sichtbar sein.

Die Frage nach den spezifischen Bedingungen für Religionsunterricht mit Realschüler*innen lässt sich mit Pfister also lediglich mit dem Verweis auf einige

³⁰⁰ Pfister: Religion an Realschulen (2015), 14.

³⁰¹ Stefanie Pfister: Religion an Realschulen – Eine religionspädagogische Studie des mittleren Schulwesens, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, 2 (2011), 265.

³⁰² Pfister: Religion an Realschulen (2015), 16.

³⁰³ Pfister: Religion an Realschulen (2015), 230.

³⁰⁴ Vgl. Pfister: Religion an Realschulen (2015), 232f.

³⁰⁵ Pfister: Religion an Realschulen (2015), 236f. Dies erinnert an die Diskussion über eine ökonomische Verzweckung von Bildung, die allerdings schulformübergreifend geführt wird.

³⁰⁶ Vgl. Pfister: Religion an Realschulen (2015), 237.

didaktische Prinzipien beantworten. An die Interviewstudie lässt sich die Frage stellen, ob umgesetzte Formate die (scheinbar) realschultypischen didaktischen Prinzipien berücksichtigen. Für ‚Religion im Schulleben‘ zeigt die Rückschau, dass es mit der Realien-Schule Vorbilder speziell für diese Schulform gäbe, wenngleich die pietistischen Leitvorstellungen auf den Kontext einer heutigen staatlichen Schule angepasst werden müssten. Zu Besonderheiten von Schüler*innen oder Lehrkräften lässt sich bei Pfister nichts Weiterführendes finden, eine „entsprechende Schülerklientel“³⁰⁷, die es einmal gegeben habe, scheint Geschichte zu sein. Die Annäherung von „Mittelschule“ und „Volksschule“ sei spätestens seit 1872 zu beobachten.³⁰⁸ Das spricht für eine Auflösung schulformspezifischer Profile über einen langen Zeitraum.

2.3.2.2 Jüngere Einblicke

Zentrale didaktische und methodische Prinzipien der Realschule heute seien „die Wahlpflichtdifferenzierung mit der entsprechenden Individualisierung und Differenzierung“, die „in dynamischer Anpassung an die Berufswelt und auf die Schülerklientel bezogen sind“, aber nicht mehr „als realschulgenuin zu bezeichnen“³⁰⁹ seien. Ein Wirklichkeitsbezug (oder mit Lütze Lebensweltbezug), der häufig als Spezifikum angeführt werde, sei allerdings nur als „ein Versuch zu verstehen, der Realschule noch gegenwärtig ein Profil zu geben“³¹⁰. Auch andere Prinzipien wie offene Unterrichtsmethoden, Handlungsorientierung oder Gruppenarbeit, die an der Realschule gelten, können – so die Autorin m. E. zu Recht – nicht als schulformspezifisch angesehen werden. Die Frage nach der passenden Methodik müsse vielmehr schulstufenspezifisch beantwortet werden.³¹¹

Mit H. Bald lässt sich die Frage stellen, ob es tatsächlich eine realschulspezifische Didaktik braucht:

„Die Tatsache, dass der Unterricht in den Sekundarstufen-Schulformen/Arten immer mehr aneinander heranrückt, zumindest im Bereich der Hauptschule und der Realschule, legt es nahe, nicht mehr eine spezielle Didaktik der Realschule oder der Hauptschule zu entwickeln, sondern eine Sekundarstufe-I-Didaktik mit jeweiliger innerer (auf die Schularten bezogener) Differenzierung.“³¹²

Eine schulartenübergreifende Didaktik der Sekundarstufe I müsse es auch geben „um die Kräfte zu bündeln“³¹³. Diese Aussagen sprechen für die gegenwärtigen Entwicklungen hin zum Zwei-Wege-Modell und unterstützen das Anliegen dieser Interviewstudie, die Entwicklungsaufgabe einer solchen Didaktik in den religions-

³⁰⁷ Pfister: Religion an Realschulen (2015), 18.

³⁰⁸ Vgl. Pfister: Religion an Realschulen (2015), 239.

³⁰⁹ Pfister: Religion an Realschulen (2015), 240f.

³¹⁰ Pfister: Religion an Realschulen (2015), 241.

³¹¹ Vgl. Pfister: Religion an Realschulen (2015), 25; vgl. auch Bald: Realschule, 94.

³¹² Bald: Realschule, 87.

³¹³ Bald: Realschule, 97.

pädagogischen Diskurs einzubringen. Denn auch zehn Jahre nach der Forderung Balds fehlt eine solche Didaktik.

H. Bald ergänzt, dass die Realschule als „Schule der Mitte“ einen doppelten Bildungsauftrag habe: „Sie soll die ‚praktische‘ und die ‚theoretische‘ Orientierung in sich vereinigen. Es soll ihr gelingen, den Anspruch der Berufsorientierung wie der Hinführung zur aufbauenden Schulbildung Rechnung zu tragen.“³¹⁴ Diese Aufgabe ist nun auf die neuen Sekundarschulformen übergegangen, die von den Erfahrungen der Realschulen profitieren könnten. Ähnliches gelte für den Religionsunterricht, er könne „durchaus seinen Beitrag speziell zum Bildungsziel der jeweiligen Schulform leisten, [...] er hat aber von seinem Inhalt/Thema und Auftrag her doch zugleich übergreifende Ziele, die grundsätzlich unabhängig von der jeweiligen Schulart gelten.“³¹⁵ Interessant für die Abgrenzung zu anderen Schulformen ist eine ältere, aber von Bald bestätigte Beobachtung: Bei aller Mittelstellung sei die Realschule hinsichtlich des Niveaus näher am Gymnasium als an der Hauptschule, bezüglich der Schullebens sei die Nähe zur Hauptschule größer.³¹⁶

Über die Schüler*innen der Realschule können auch andere Studien keine gesicherten und allgemeingültigen Informationen liefern. Wenn etwas geschrieben werde, seien dies oft erfahrungsbasierte Beobachtungen aus der Praxis ohne empirische Belege, räumlich begrenzte Merkmale oder generalisierende Mittelwerte. Es bedürfe dazu weitere Untersuchungen. Noch weniger Informationen gebe es zu den Unterrichtenden.³¹⁷

2.3.3 Dialogorientierung als Schwerpunkt des Religionsunterrichts – religiöse Bildung an Gesamtschulen

Literatur zum Religionsunterricht an Gesamtschulen ist ebenso selten vorhanden und das mag folgenden Grund haben: „Gesamtschulreligionsunterricht [hat] innerhalb der Religionspädagogik bislang keine Lobby“³¹⁸. Zudem gebe es begriffliche Unschärfen und je nach Bundesland unterschiedliche Traditionen. C. Lehmann/M. Schmidt-Kortenbusch bevorzugen es daher, von „integrierten Schulsystemen“ zu sprechen, wobei ‚die Gesamtschule‘ das „Urbild“³¹⁹ sei, und sich wohl auch deshalb als eine Art Überbegriff durchgesetzt habe.³²⁰

³¹⁴ Bald: Realschule, 84.

³¹⁵ Bald: Realschule, 97.

³¹⁶ Vgl. Jürgen Baumert: Das allgemeine Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland, in: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München 1991, 344.346; vgl. Bald: Realschule, 85.

³¹⁷ Vgl. Bald: Realschule, 89-93.

³¹⁸ Christine Lehmann et al.: Religiöse Bildung in der Gesamtschule, in Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 141.

³¹⁹ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 58; vgl. a. a. O., 80f.

³²⁰ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 60f.

Zudem spiegelt die geringe Beachtung in der Literatur möglicherweise die reale Situation des Religionsunterrichts an Gesamtschulen wider: Er scheint dort im Vergleich zu anderen Schulformen vermehrt ein Schattendasein zu führen.³²¹ Schließlich deutet der kleine Umfang von Literatur an, dass es einige Desiderata zu bearbeiten gibt. Einen recht umfassenden Überblick zu religiöser Bildung an Gesamtschulen gibt das „Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht“ (Lehmann/Schmidt-Kortenbusch). Für die Betrachtung des Bands an dieser Stelle spricht auch, dass sie Expert*innen für die niedersächsischen Integrierten Gesamtschulen sind.³²²

Anliegen des Autorenpaars sei es, „Religionslehrkräften, Referendaren und Lehramtsstudierenden Wege [zu] zeigen, wie das Fach Religion zum Bildungsauftrag integrierter Schulsysteme beitragen und die Persönlichkeit der Schüler stärken kann.“³²³ Es will „Anregungen und Hilfen zur Dialogorientierung geben“, aber auch „zum Diskurs mit der wissenschaftlichen Religionspädagogik und den Bildungsverantwortlichen der Kirchen [auffordern]“³²⁴. Das Buch vermittelt Basisinformationen zu Religionsunterricht und Gesamtschule und lässt sich tatsächlich als Handbuch nutzen.

Das Autorenpaar vertritt die Meinung, dass konfessioneller Religionsunterricht nicht mehr zeitgemäß sei, und stellt dies ausführlich dar, bevor es ein eigenes Modell vorschlägt. Es benennt diejenigen religionsdidaktischen Konzepte, die sich besonders für Religionsunterricht an Gesamtschulen eignen, konkret: problemorientierten Religionsunterricht bzw. Korrelationsdidaktik sowie Symboldidaktik.³²⁵ Als Ziel des Autorenpaars für den Religionsunterricht lässt sich zusammenfassen, dass dieser eine „Inklusions- und Dialogfunktion“ wahrnehme und „wechselseitiges Verstehen“³²⁶ zwischen nichtreligiösen und verschiedenen religiösen Schülern fördere.

2.3.3.1 *Kontextbedingungen religiöser Bildung an Gesamtschulen*

Religionsunterricht

Wer sich im Handbuch auf die Suche nach schulformspezifischen Bedingungen für Religionsunterricht macht, erhält teilweise Antworten, die nicht besonders spezifisch erscheinen.³²⁷ Hervorzuheben sind allerdings die vielfältigen Lernvor-

³²¹ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 34. Die Regel sei konfessionell-kooperativer Unterricht oder „Religion ‚im Grauzonenbereich‘ im Klassenverband“, in der Sekundarstufe II werde überwiegend konfessioneller Unterricht erteilt, ebd.

³²² Als „Fachmoderatoren“ sind sie die Ansprechpartner*innen für Fortbildung und Beratung im Bereich der Gesamtschule, vgl. Lehmann et al.: Religiöse Bildung, 140.

³²³ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 10.

³²⁴ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 11.

³²⁵ Zudem seien Elemente der konstruktivistischen Religionsdidaktik, der Jugendtheologie, des dialogischen Religionsunterrichts, der performativen Religionsdidaktik sowie die Elementarisierung passend, vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 73-78.

³²⁶ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 41.

³²⁷ Z. B.: „Religionsunterricht an Gesamtschulen ist ein variantenreiches tagtägliches Bemühen von Religionslehrkräften, den vielfältigen Lernvoraussetzungen und Interessen ihrer Schüler gerecht

aussetzungen im Sinne unterschiedlicher Niveau-Ausgangslagen. Tatsächlich spezifisch scheint erstens zu sein, dass Gesamtschulen aufgrund ihrer Konzeption nach Integration bzw. Inklusion streben, was im Widerspruch zu einem konfessionellen Religionsunterricht stehe,³²⁸ weshalb die Dringlichkeit zur Weiterentwicklung der Organisationsform des Religionsunterrichts an Gesamtschulen möglicherweise höher ist. Momentan gebe es verschiedene ‚Grauzonenregelungen‘, bei denen entweder die positive oder negative Religionsfreiheit verletzt werde, beispielsweise durch Religionsunterricht bzw. ein Alternativfach im Klassenverband.³²⁹ Zudem gebe es in diesem Fach erhebliche Unterrichtsausfälle, möglicherweise weil „Schulleitungen und Kollegien dem Religionsunterricht oftmals kritisch-reserviert gegenüberstehen und dieser dann bei knappem Lehrerstundenkontingent benachteiligt [...] wird.“³³⁰ Ein diesbezüglicher kausaler Zusammenhang ist nicht belegt. Es wäre zu untersuchen (aber in dieser Interviewstudie nicht zu leisten), ob die meisten Vorbehalte dem *konfessionellen* Religionsunterricht gelten, und ein inklusionsfördernder Religionsunterricht im Klassenverband (in zu bestimmender Form) mehr Akzeptanz erfahren würde. Denn grundsätzlich seien viele Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen offen für religiöse Bildung bzw. Religion als „inklusionsförderndes Fach“³³¹. Das Autorenpaar macht weiterhin einen zunehmenden Fachkräftemangel in evangelischer und katholischer Religion als Ursache für den Akzeptanzverlust des konfessionellen Religionsunterrichts verantwortlich.³³²

Zweitens erscheint charakteristisch, dass „Heterogenität als Chance“³³³ begriffen wird. Daher hätten Lehrkräfte vergleichsweise viel Erfahrung mit differenzierendem Unterricht.³³⁴ Im Schulalltag führe dies zu einem hohen Stellenwert des individuellen Lernens sowie einem Fokus auf die Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien.³³⁵ Drittens lässt sich feststellen, dass Teamarbeit unter Lehrkräften an Gesamtschulen selbstverständlich sei. Dies ergebe sich aus mehreren Einflussfaktoren: der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrkräfte, die somit unterschiedliches fachliches Wissen oder Methodenkenntnis haben; der Organisation vieler Schulen im Jahrgangsteams; dem fachfremden Unterrichten, das den Austausch mit entsprechenden Fachkolleg*innen erforderlich mache.³³⁶ Viertens er-

zu werden, bedeutsame Inhalte für deren Leben zu thematisieren und Raum für eine tiefgründige, lebendige Auseinandersetzung mit den großen Fragen nach dem Selbst und der Welt zu schaffen“, Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 72.

³²⁸ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 34.58.89.

³²⁹ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 65.

³³⁰ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 64.

³³¹ Lehmann et al.: Religiöse Bildung, 120; vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 64.

³³² Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 33f.

³³³ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 62; vgl. a. a. O., 81f.

³³⁴ Vgl. a. a. O., 60.62; vgl. Lehmann et al.: Religiöse Bildung, 130f.

³³⁵ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 74.

³³⁶ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 59.63.65f.72.

möglichten die Strukturen von Gesamtschulen – gerade vor dem Hintergrund der Jahrgangsteams – vermehrt fächerübergreifendes Arbeiten bzw. die Beteiligung des Faches Religion an Projekten.³³⁷

„Es hat sich gezeigt, dass der Religionsunterricht der Gesamtschule sich nicht nur auf den Fachunterricht beschränkt. Er lebt von der Kooperation und bringt sich immer wieder gestaltend ins Schulleben ein. Er lebt von der Vielfalt seiner Lernorte und von seiner Offenheit.“³³⁸

Religion im Schulleben

Ausführungen zu ‚Religion im Schulleben‘ sind bei Lehmann/Schmidt-Kortenbusch deutlich kürzer und unspezifischer als zum Religionsunterricht.

Ein zentraler Leitgedanke wird formuliert: „Religion im Schulleben einen Platz einzuräumen bedeutet, Religion sichtbar werden zu lassen und einen Gestaltungsraum für religiös motiviertes, sozial-förderliches Handeln bieten.“³³⁹ Dann „können die Schüler an unterschiedlichen Initiativen und Aktionen erfahren, dass christlicher Glaube etwas mit ihrem Leben und seiner Ausgestaltung zu tun hat.“³⁴⁰

Die grundsätzlichen Ansichten sind aus religionspädagogischer Perspektive zu unterstützen, etwas kontroverser könnte es werden, wenn es um die konkrete Füllung geht.

Das Autorenpaar verweist zunächst auf die „Erfahrungsräume“³⁴¹, die die EKD-Denkschrift von 2014 benennt. Als Beispiele führt es einen religionsphilosophischen Studientag zum Nachdenken über Sinn- und Wertfragen, ein Projekt ‚Soziale Verantwortung‘ oder eine Schulpartnerschaft an. Ob es bei solchen Projekten tatsächlich gelingt, dass Schüler*innen „erfahren, dass christlicher Glaube etwas mit ihrem Leben [...] zu tun hat“³⁴², hängt letztlich wohl an den gestaltenden Lehrkräften und am jeweiligen Verständnis von „christlichem Glauben“. Z. B. liegt der Schwerpunkt beim geschilderten religionsphilosophischen Studientag m. E. eher auf der Förderung einer allgemeinen Dialog- und Pluralitätsfähigkeit sowie dem grundsätzlichen Beitrag der Fachgruppe Religion zum Schulleben.³⁴³ Sichtbar wird hier eine Breite an unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten für ‚Religion im Schulleben‘ (vgl. 2.5).

³³⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der IGS. Der RdErl. zur Oberschule formuliert vergleichbar. Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 72. In einem eigenen Abschnitt stellt das Autorenpaar Merkmale für Projektarbeit dar, vgl. a. a. O., 171ff.

³³⁸ Lehmann et al.: Religiöse Bildung, 139.

³³⁹ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 266.

³⁴⁰ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 268.

³⁴¹ 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, 107.

³⁴² Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 268.

³⁴³ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 40.

Zu den Besonderheiten von ‚Religion im Schulleben‘ von Gesamtschulen lassen sich mit dem Handbuch nur indirekte Schlüsse ziehen: Zentral erscheint, dass Kollegien und Schüler*innen es aufgrund der Schulstrukturen eher gewohnt sind, fächerübergreifend und projekthaft zu arbeiten. Dies könnte die Initiierung von religionsbezogenem Projektunterricht erleichtern.³⁴⁴ In der historischen Entwicklung der Gesamtschule könnten Schwerpunkte auf sozialem Lernen sowie der Gestaltung des Schullebens angelegt sein.³⁴⁵

*Schüler*innen und Lehrkräfte*

Die Gesamtschule als „Schule für alle [...] wird von Schülern aller Begabungen und sozialen Schichten besucht.“³⁴⁶ Dies kann die Gesamtschule wohl nicht als Alleinstellungsmerkmal für sich beanspruchen, wenngleich die Heterogenität vermutlich vergleichsweise groß ist, insbesondere bezüglich der Bildungsempfehlungen der Grundschule. Charakteristischer ist wohl vielmehr der pädagogische Umgang damit (vgl. ‚Heterogenität als Chance‘). Aus der Schülerschaft ergeben sich für die Lehrkräfte also schulformspezifische pädagogische Herausforderungen, wie die „Spannung zwischen gemeinsamem Lernen und individueller Förderung“³⁴⁷. Die Schüler*innen selbst sind schwer zu charakterisieren.

Für Lehrkräfte werden als spezifische Anforderung ausgeprägtere Kompetenzen bezüglich Binnendifferenzierung sowie eine hohe Bereitschaft zur Arbeit im Team benannt.³⁴⁸ „Fundierte Kenntnisse der eigenen Konfession, gute Grundkenntnisse der Weltreligionen sowie Kenntnisse gegenwärtiger säkularer Lebensstile und atheistischer Weltanschauungen“³⁴⁹ brauchen Religionslehrkräfte aller Schulformen – die der Gesamtschulen möglicherweise in erhöhtem Maße, wenn sie ihren Religionsunterricht im Klassenverband erteilen.³⁵⁰

2.3.3.2 „Dialogorientierter Religionsunterricht“ nach Lehmann/Schmidt-Kortenbusch

Angesichts der drängenden Frage der Weiterentwicklung der Organisationsform des Religionsunterrichts fordert das Autorenpaar zunächst die flächendeckende Einführung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (vgl. 2.4.1) als eine Art Mindeststandard. Nur wenn diese Maßnahme *bald* erfolge, könnten „konzeptioneller Wildwuchs“ und eine „Marginalisierung des Religionsunterrichts“³⁵¹ ge-

³⁴⁴ Vgl. auch Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 72.

³⁴⁵ Vgl. Ladenthin: Gesamtschule, 186.

³⁴⁶ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 68

³⁴⁷ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 70.

³⁴⁸ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 65f.

³⁴⁹ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 68.

³⁵⁰ Weitere genannte Kompetenzen wie theologische Bildung und „persönlich[e] Erfahrungen über Glaube und Kirche“ (Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, S. 36), „Positionalität“ (S. 41f), „Gesprächsführungskompetenzen“ (S. 75) oder Kooperationsbereitschaft mit außerschulischen Partnern (S. 67) gelten wohl schulformübergreifend.

³⁵¹ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 39.

stoppt werden. Diesen Schritt sehen sie allerdings nur als „Zwischenstadium auf dem Weg zu einem zukunftsfähigen Religionsunterricht“³⁵². Für die Förderung der Pluralitätsfähigkeit sei der Dialog in *einer* Fächergruppe von (verschiedenen) Religion(en) und Alternativfach notwendig³⁵³ und in einem weiteren Schritt der Austausch der Schüler*innen innerhalb des Unterrichts.

Das Modell, welches Lehmann/Schmidt-Kortenbusch entwerfen, besteht aus (mindestens 70 %) *differenzierenden Kursphasen* und einem kleineren Teil *integrierender Klassenphasen*. In der Kursphase würden die eigenen kulturell-religiösen Perspektiven geklärt, in der Klassenphase könnten diese miteinander ins Gespräch gebracht werden. Alle unterrichtenden Lehrkräfte sollten als eine Fachgruppe gemeinsam inhaltliche Absprachen treffen. Pro Schulhalbjahr solle es mindestens zwei der jeweiligen Phasen geben, die Klassenphase sei möglichst mit zwei Lehrkräften unterschiedlicher Hintergründe zu besetzen.³⁵⁴ Mit diesem Modell versuchen sie, sowohl der Pluralität der Schüler*innen und der Passung zur Konzeption der Gesamtschule als auch der Notwendigkeit der Positionalität der Lehrkraft sowie der kirchlichen Bindung des Unterrichts gerecht zu werden. Sie sehen durchaus, dass dieses Modell organisatorisch kompliziert erscheint, sagen aber: „der personelle Aufwand ist nicht höher als gewohnt, und der organisatorische Aufwand dürfte handhabbar sein“³⁵⁵. Diese Aussage teilen vermutlich nicht alle Lehrkräfte und Schulleitungen.³⁵⁶

Wenn im religionspädagogischen Diskurs gefordert wird, „Konfessioneller Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG bedürfte einer Ergänzung um kooperative und inklusive Unterrichtsphasen, in denen die Schüler, die im Ethikunterricht beschult werden, mit denjenigen im evangelischen, römisch-katholischen, jüdischen und muslimischen Religionsunterricht zusammengeführt werden“³⁵⁷, dann wäre mit dem Entwurf von Lehmann/Schmidt-Kortenbusch ein mögliches Modell gefunden. Mit ihren Thesen zu einem zukunftsfähigen Religionsunterricht treffen sie zudem viele „gesellschaftliche Realitäten“³⁵⁸. Es stellt sich m. E. dennoch die Frage, ob sich ihre Erfahrungen an einer großstädtischen Integrierten Gesamtschule all-gemeingültig übertragen lassen. Man müsste wohl einschränken, dass ihre Überlegungen eher für große und städtische integrierte Schulkontexte passen, und nicht

³⁵² Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 40.

³⁵³ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 40f.

³⁵⁴ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 43. Eine knappe Übersicht über das Modell bietet eine Tabelle, in der auch alle anderen praktizierten Modelle zusammengefasst sind, vgl. a. a. O., 30f.

³⁵⁵ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 43.

³⁵⁶ Auch Kropač hält die breite Etablierung eines solchen Modells in der Praxis für zweifelhaft, vgl. Kropač: Religion, 343.

³⁵⁷ Bernd Schröder: (Religiöse) Heterogenität und Binnendifferenzierung. Herausforderungen, Einsichten, Desiderate für den Religionsunterricht, in Ders./Michael Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 387.

³⁵⁸ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 32.

auf alle neuen Sekundarschulformen in sämtlichen Regionen Deutschlands übertragbar sind.

Einen zunehmenden Fachkräftemangel in evangelischer und katholischer Religion würde der Entwurf ebenso wenig beheben: Auch – oder gerade? – das vorgeschlagene Modell erfordert kompetente und positionell verortete Lehrkräfte. Voraussetzung ist, dass Schulen über eine große Zahl solcher Lehrkräfte verfügen.

Eine letzte Anfrage soll an den Begriff „Dialogorientierter Religionsunterricht“ gestellt werden. Erstens findet in jedem Religionsunterricht, egal welcher Schulform, Dialog statt. Die Merkmale, die für Dialogorientierten Religionsunterricht benannt werden,³⁵⁹ haben wenig Alleinstellungscharakter. Zweitens ist der Begriff auch anderweitig besetzt:³⁶⁰ F. Schweitzer et al. veröffentlichten unter dem Titel „Dialogischer Unterricht“ ihre Analysen zu konfessionell-kooperativem Religionsunterricht. Sie benennen dabei „Dialog- und Pluralitätsfähigkeit“ als „zentrale Bildungsziele“³⁶¹, die durch ihr kooperatives „Programm“ erreicht werden könnten. Noch prominenter tritt Dialogischer Religionsunterricht als ‚Hamburger Weg‘ auf (s. S. 82).

Trotz der genannten Bedenken macht der Vorschlag deutlich, dass alle bisherigen Modelle für Religionsunterricht für viele Gesamtschulen ungeeignet scheinen, und es eine konzeptionelle Lücke zu schließen gibt. Auf weitere Entwicklungsmöglichkeiten wird in Kap. 2.4 eingegangen.

2.3.4 Exkurs: Inklusion

Ein Aufgreifen des Themas Inklusion wäre durchaus wichtig und die religionspädagogische Perspektive könnte Verschiedenes zum Diskurs beitragen. Vor allem stellt es ein schulformspezifisches Merkmal dar, dass die neuen Sekundarschulformen von der Aufgabe stärker betroffen sind. 2017 besuchten 39 % der in Niedersachsen an öffentlichen Schulen inklusiv beschulten Schüler*innen der Sekundarstufe I eine Oberschule (davon 61 % mit dem Förderschwerpunkt Lernen). An der Integrierten Gesamtschule, die aufgrund ihrer Konzeption grundsätzlich stark auf Inklusion ausgerichtet ist, waren es 25 %, am Gymnasium lediglich 5 %.³⁶² Daher muss sich religiöse Bildung an neuen Sekundarschulformen in besonderer Weise mit Prinzipien inklusiven Unterrichts, wie etwa vielfältigen Aneignungsformen, auseinandersetzen. Da Inklusion jedoch ein Thema aller Schulformen bzw. -fächer sein sollte und um den Bezugsrahmen nicht nochmals zu vergrößern, wird auf eine ausführliche Bearbeitung verzichtet.³⁶³

³⁵⁹ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 10f.

³⁶⁰ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 75f. Darauf weist das Autorenpaar selbst hin.

³⁶¹ Schweitzer: Dialogischer Religionsunterricht, 10.

³⁶² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Schulen in Zahlen, 33.

³⁶³ Zur weiteren Orientierung empfohlen sei bspw. ein theoretischer Überblick mit Forderungen an die Religionspädagogik bei Erna Zonne-Gaetjens: Inklusion. Bildungspolitische Vorgabe und

2.3.5 Ausblick: Charakteristika neuer Sekundarschulformen

Aus der Sichtung der religionspädagogischen Befunde zu den drei behandelten Schulformen ergeben sich mit Blick auf die Fragestellungen der Interviewstudie folgende Thesen und Fragen zu neuen Sekundarschulformen.

Erstens wurde, insbesondere für den Hauptschulbildungsgang, die *Bedeutung der Beziehungsebene* für den Lernprozess herausgestellt (vgl. 2.3.1.1). Vorgabe und pädagogischer Grundsatz für die neuen Sekundarschulformen in Niedersachsen ist, dass „die Anzahl der Lehrkräfte in einer Klasse [...] möglichst gering sein [soll]“³⁶⁴, woraus sich fachfremder Unterricht ergibt, dessen Qualität gesichert werden muss, aber womit die Vorteile guter Schüler-Lehrer-Beziehungen genutzt werden können. Dies könnte sich im empirischen Material bestätigen. Es ist zu vermuten, dass die hohe Bedeutung für den Lernprozess Einfluss auf die Rolle oder das Selbstverständnis der Lehrkräfte hat, wenngleich dieses Thema in dieser Studie nicht im Mittelpunkt steht. Es stellt sich jedoch die Frage nach Ausbildung und Begleitung der Lehrkräfte angesichts solch (schulform-)spezifischer Aufgaben.

Ein wichtiges Prinzip, insbesondere an Integrierten Gesamtschulen, ist (vor dem Hintergrund eines inklusiven Anspruchs) *zweitens* das *Lernen im Klassenverband* (vgl. 2.3.3.1). Aus den ersten beiden Punkten ergibt sich *drittens* dringender Handlungsbedarf hinsichtlich der *Organisationsform des Religionsunterrichts*, was in Kap. 2.4.1 und mit den empirischen Ergebnissen weiter zu diskutieren ist. Welche ‚Grauzonen‘ zeigen sich in der Praxis? Welche von der Religionspädagogik diskutierten Modelle werden präferiert bzw. können die Akzeptanz für Religionsunterricht steigern? Wie lässt sich das von Lehmann/Schmidt-Kortenbusch vorgeschlagene Modell (vgl. 2.3.3.2) einordnen?

Aufgrund einer mangelnden Passung von kirchlicher Sprache und Lebenswelt der Schüler*innen sollte der Religionsunterricht an neuen Sekundarschulformen, insbesondere im Hauptschulbildungsgang, *viertens* den *Lebensweltbezug* stärker in den Blick nehmen (vgl. 2.3.1.2). Angesichts der Sozialisation und Motivation der Schüler*innen erscheint zudem *praxisbezogenes Lernen* bedeutsam. Für Wahlpflichtkurse und Projektunterricht sowie Berufsorientierung scheint es an Ober- und Gesamtschulen vergleichsweise große Freiräume bzw. ein anderes (historisch gewachsenes) Selbstverständnis zu geben (vgl. 2.3.2, Realschule; vgl. 2.3.3.1, Ge-

religionsdidaktische Herausforderung, in: Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 269-284, sowie weitere Artikel im zweiten Teil des genannten Bands. Für einen Überblick über Inklusionsforschung sowie das Inklusionsverständnis bei Lehrkräften vgl. Rainer Möller et al.: Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften, Münster/New York 2018. Hinweise für einen inklusiven Religionsunterricht finden sich bspw. bei Patrick Grasser: Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben, Göttingen 2014.

³⁶⁴ Niedersächsisches Kultusministerium: Die Arbeit in der Oberschule, Art. 3.2.3, entsprechend im RdErl. zur IGS.

samtschule). Dies gelte auch für die Prinzipien Anschauung, Applikation, Lernen mit allen Sinnen, praxisnahes Arbeiten, die nicht mehr realschulgenuin seien. Welche Haltungen haben Lehrkräfte dazu? Gelingt es mit „religiöse[r] Praxis verstärkt außerhalb des Unterrichts“³⁶⁵ – d. h. eher mit Formaten von ‚Religion im Schulleben‘ – fehlende religiöse Erfahrungen auszugleichen und gleichzeitig zu reflektieren? Mit welchen konkreten Formaten und mit welchen Themen geschieht das? Bieten sich diakonische Themen in besonderer Weise an? Liegt ein Fokus auf Projektunterricht und Berufsorientierung?

Zudem bestehen mit solchen praxisbezogenen Lernformen Potenziale für die Entwicklung von Selbstbewusstsein. Dies erscheint *fünfstens* angesichts des festgestellten *Bedarfs für die Stärkung (schulischen) Selbstvertrauens* und Selbstwertgefühls relevant. Im Hinblick auf den Gewinn durch ehrenamtliches Engagement erscheint es zudem förderlich, wenn Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen zur Verantwortungsübernahme in Kirchengemeinden oder anderen Einrichtungen bzw. Vereinen motiviert werden, um auf diese Weise Kompetenzen auszubilden. Welche Formate religiöser Bildung können zur Entwicklung von Selbstvertrauen sowie zum Aufbau von Bewältigungsstrategien beitragen?

Über die *Schüler*innen* und *Lehrkräfte (sechstens)* der Realschule gibt es kaum schulformspezifische Aussagen. Sind diese – aufgrund der Mittelstellung(?) – nicht zu finden oder fehlt lediglich empirische Forschung, die das Kriterium Schulform bzw. Bildungsgang in den Fokus stellt? Die Frage kann in dieser Interviewstudie nicht bearbeitet werden. Auch für die Schüler*innen der Gesamtschule lassen sich wenig differenzierende Merkmale feststellen, für die Lehrkräfte hingegen schon: Sie scheinen besonders geübt in Binnendifferenzierung und Teamarbeit (vgl. 2.3.3.1). Zeigt sich das in den empirischen Daten?

Wie eingangs von Kap. 2.3 aufgeworfen, stellt sich *siebtens* die Frage, ob es ergebnisreich ist, die Entwicklung *bildungsgangspezifischer religionsdidaktischer Ansätze* voranzutreiben. Sie wird – angesichts der jüngeren schulpolitischen Entwicklungen – zumeist verneint, auch wenn die herausgearbeiteten Charakteristika darauf hinweisen, dass manche bildungsgangspezifischen Merkmale als einflussreiche Faktoren zu berücksichtigen wären. Stattdessen rückt – insbesondere vor dem Hintergrund des Inklusionsgedankens – ins Zentrum, Konzepte zum Umgang mit der gestiegenen Heterogenität im Religionsunterricht zu finden. Dies stellt den Gedanken einer *weiterzuentwickelnden Sekundarstufen I-Didaktik* mit innerer Differenzierung ins Zentrum. Bezüglich Religionsunterricht und Binnendifferenzierung bzw. des Umgangs mit religiöser Pluralität im Religionsunterricht gebe es bisher wenige Untersuchungen.³⁶⁶ Der Gedanke einer Sekundarstufen I-Didaktik wäre weiter zu verfolgen, wobei in dieser Interviewstudie keine didaktischen Fragen fokussiert werden. Dennoch könnten die Interviews auch dazu Ergebnisse liefern.

³⁶⁵ Lütze: Religionsunterricht, 202, s. S. 62.

³⁶⁶ Vgl. Schröder: (Religiöse) Heterogenität, 398.

Schließlich ergeben sich *achtens* folgende Überlegungen zur *Schulstrukturreform*. Die Realschule kann als „Schule der Mitte“³⁶⁷ bezeichnet werden, die traditionell mehrere Bildungswege offenhält. Ist sie damit ein Modell für die neuen Sekundarschulformen? Kann die Integrierte Gesamtschule ihren wichtigen Leitgedanken „Heterogenität als Chance“³⁶⁸ in die neuen Sekundarschulformen einbringen bzw. wird dieser Gedanke in den Oberschulen aufgenommen?

2.4 Religionsunterricht

Religionsunterricht ist ein zu großes Feld, als dass es hier umfassend behandelt werden könnte. Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte mit Bezügen zu den Fragestellungen der empirischen Interviewstudie dargestellt. Dies ist in erster Linie die Diskussion zur Weiterentwicklung der Organisationsform bzw. zur Theorie des Religionsunterrichts (2.4.1). Zudem werden die Befunde anderer empirischer Arbeiten zum Religionsunterricht und zu Religionslehrenden geprüft (2.4.2/2.4.3). Dabei sind konkrete Aussagen zu den hier untersuchten Schulformen, die die in Kap. 2.1 herausgestellten Anforderungen der Schüler*innen berücksichtigen, die Ausnahme. In knapper Form werden weiterzuverfolgende didaktische Ansätze thematisiert (2.4.4).

2.4.1 Religionsunterricht in der Diskussion: Auf der Suche nach einem zukunftsfähigen Modell

„Der Religionsunterricht stößt auf wenig bis gar kein gesellschaftliches Interesse. Seine Intention und Anlage scheinen weder auf struktureller noch inhaltlicher Ebene mehr nachvollziehbar“³⁶⁹. Mindestens steht er in seiner bisherigen konfessionellen und grundgesetzlich geschützten Form nach Art. 7.3 GG unter Legitimations- und Veränderungsdruck, es ist von einem rückläufigen Belegungsinteresse auszugehen. Hauptprobleme sind erstens: „Dem konfessionsgebundenen Religionsunterricht wird oft nicht zugetraut, positiv zu einer pluralitätsfähigen und heterogenitätsorientierten Bildung an öffentlichen Schulen beizutragen.“³⁷⁰ Zweitens gibt es keine Passung zwischen der Konfessionsbindung des Religionsunterrichts und dem religiösen Selbstverständnis der meisten Schüler*innen.³⁷¹ Ähnlich nimmt dies die EKD in ihrer Denkschrift von 2014 wahr: „In Deutschland [...] muss von einer zunehmenden Spannung zwischen der rechtlich begründeten Stel-

³⁶⁷ Bald: Realschule, 84, s. S. 67.

³⁶⁸ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 62, s. S. 69.

³⁶⁹ Monika E. Fuchs: Wer hat kein Interesse am Religionsunterricht?, in: Stefan Altmeyer et al. (Hg.): *Reli – keine Lust und keine Ahnung?* (JRP 35), Göttingen 2019, 99.

³⁷⁰ Henrik Simojoki/Konstantin Lindner: *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Bilanz eines religionspädagogischen Konsultationsprozesses*, in: Konstantin Lindner et al.: *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg/Basel/Wien 2017, 432f.

³⁷¹ Vgl. Simojoki/Lindner: *Zukunftsfähiger Religionsunterricht*, 433.

lung des Religionsunterrichts auf der einen und seiner schulischen Realität auf der anderen Seite ausgegangen werden.“³⁷²

Die ‚statistische Realität‘ Niedersachsens besagte 2017, dass an Oberschulen 41 % der Schüler*innen am evangelischen Religionsunterricht teilnahmen, 9 % am katholischen, 16 % an einem konfessionell-kooperativen sowie 30 % am Werte und Normen-Unterricht. An Integrierten Gesamtschulen (Sekundarstufe I) lagen die Teilnahmequoten bei 23 % am evangelischen, 2 % am katholischen sowie 50 % am konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sowie 24 % am Werte und Normen-Unterricht. Besonders der ausgesprochen hohe Anteil konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an Integrierten Gesamtschulen im Vergleich zu anderen Schulformen sticht hervor. Er ist als konsistent zu den Ausführungen in Kap. 2.3.3 zu bewerten. Auffällig ist weiterhin ein Anteil von 51 % Werte und Normen-Unterricht an Hauptschulen – eine ‚Tradition‘, die Hauptschulen in die neuen Oberschulen mitgebracht haben könnten.³⁷³ Religionsunterricht werde an nichtgymnasialen Sekundarschulformen in Niedersachsen häufig nicht erlasskonform erteilt (sondern z. B. als einstündiges Fach oder im Klassenverband als ‚Religion/Werte und Normen‘). Gründe dafür seien ein Mangel an Fachlehrkräften sowie pädagogische Überzeugungen.³⁷⁴

Aus diesen Zahlen folgt, dass der Veränderungsdruck für konfessionellen Religionsunterricht an den neuen Sekundarschulformen (insbesondere Integrierten Gesamtschulen) besonders hoch sein könnte. Gründe für den Veränderungsdruck resultieren vor allem aus der steigenden Zahl konfessionsloser und kirchendistanzierter Schüler*innen im Zuge zunehmender Säkularisierung, zweitens aus einer wachsenden religiösen Pluralisierung in Schule und Gesellschaft sowie drittens aus vermehrter Individualisierung des Glaubens.³⁷⁵ Dazu werden weitere Faktoren diskutiert: die Zunahme von Heterogenität innerhalb der Konfessionen, Umsetzung von Inklusion, veränderte schulorganisatorische Bedingungen etc. Eine kontroverse Frage dabei ist, inwieweit Religionsunterricht „positiv-religionsfreundliche Anstöße zur Förderung entsprechender Religiosität“³⁷⁶ geben

³⁷² EKD: Religiöse Orientierung gewinnen, 26.

³⁷³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Schulen in Zahlen, 41. Die statistischen Berechnungen der letzten Jahre führen immer wieder zu widersprechenden Angaben, was wohl auch an der Zuordnung der Bildungsgänge zu einer Schulform liegt. Die Zahlen hier sind aber bspw. weitgehend konsistent zu Comenius-Institut (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen (Evangelische Bildungsberichterstattung 5), Münster 2019, 82. Diese Studie erklärt den hohen Anteil von Werte und Normen-Unterricht an Hauptschulen mit einem höheren Anteil muslimischer Schüler*innen, vgl. ebd., 83.

³⁷⁴ Vgl. Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, 219f, mit Bezug auf Haupt-, Real- und Gesamtschulen.

³⁷⁵ Vgl. Ulrich Riegel: Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018, 12-21.

³⁷⁶ Bernd Schröder: Einleitung, in: Ders. (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 10.

oder Inhalte möglichst neutral vermitteln soll. Kurz: Konfessioneller Religionsunterricht steht der gesellschaftlichen Realität von enorm gewachsener (religiöser) Pluralität entgegen und er muss – auch um seiner selbst willen – weiterentwickelt werden.

Bemerkenswert ist, dass trotz der steigenden Zahl konfessionell nicht gebundener Schüler*innen „die Teilnehmerzahlen im Religionsunterricht nicht analog abnahmen“³⁷⁷. Das hängt möglicherweise damit zusammen, dass dem Religionsunterricht von verschiedenen Seiten ein großer allgemeinbildender Wert sowie die Klärung von Sinnfragen zugetraut werden.³⁷⁸ Gleichzeitig bringt dies eine Reihe von vielfältigen Anforderungen und Zielen mit sich: Konfessionell nicht oder wenig gebundene Schüler*innen bringen oft weniger Wissen und religiöse Erfahrungen mit – der Religionsunterricht muss daher Basiswissen vermitteln und zum Teil Erstbegegnung mit Religion schaffen. Religionspädagogischer Konsens scheint zudem, dass der „Aufbau interreligiös-interkultureller Kompetenz“³⁷⁹ immer mehr in den Vordergrund rückt, und religiöse Bildung in der Schule konsequenter auf Dialog ausgerichtet werden sollte – bietet konfessioneller Religionsunterricht dafür einen angemessenen Rahmen? Oder bräuchte es eine Art „Fachbereich Religion – obligatorisch für alle“³⁸⁰? Religionspädagogische Expert*innen sprechen sich in großer Mehrzahl für einen konfessionell gebundenen – aber kooperativ weiterentwickelten – Religionsunterricht in Deutschland aus, wie ein Positionspapier von 2016 verdeutlicht. Dieses stieß im deutschsprachigen Raum auf breite Resonanz in der wissenschaftlichen Religionspädagogik.³⁸¹ Laut der V. KMU sei Jugendlichen wichtig, dass sie im Religionsunterricht „nicht nur aus einer Perspektive informiert und schon gar nicht in Richtung einer Religion gedrängt werden. Diese Anliegen sähen sie allerdings – je nach eigener bisheriger Erfahrung – in verschiedenen Organisationsformen von Religionsunterricht er-

³⁷⁷ Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 24. Vgl. auch: Carsten Gennerich/Mirjam Zimmermann: Abmeldung vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven, Leipzig 2016, 81. Dies gelte für die Abmeldequoten, nicht jedoch für die absoluten Teilnehmerzahlen, vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 64.

³⁷⁸ Zur Plausibilisierung von Religion in der Schule vgl. z. B. Burkhard Porzelt: Welcher Religionsunterricht passt zur Schule? Erwägungen zu Legitimation und Gestaltung eines schulkompatiblen Religionsunterrichts, in: Rudolf Englert et al. (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (JRP 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 126f.

³⁷⁹ Schröder/Wermke: Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifität und Inklusion, 429.

³⁸⁰ So Christian Kahrs: Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen „Fachbereich Religion“ – obligatorisch für alle (RPG 13), Freiburg i. Br. 2009.

³⁸¹ Vgl. Positionspapier „Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“, <https://www.akrk.eu/positionspapier-damit-der-religionsunterricht-in-deutschland-zukunftsfahig-bleibt/> [21.11.2020]; vgl. Riegel: Religion in Zukunft, 5; vgl. Simojoki/Lindner: Zukunftsfähiger Religionsunterricht, 429f.434f.

füllt.³⁸² Welche Formen könnten sich in einem Flächenland wie Niedersachsen mit sehr unterschiedlichen Schulkontexten durchsetzen?³⁸³

Zur Situation des Religionsunterrichts in Deutschland und alternativen Organisationsformen wurde in den letzten Jahren hinreichend viel veröffentlicht, was u. a. zeigt, dass das Thema weit oben auf der religionspädagogischen Agenda steht.³⁸⁴ Deshalb werden drei grundlegende Modelle bzw. Szenarien des religionspädagogischen Diskurses nur kurz umrissen. Als Gemeinsamkeiten seien zu nennen, dass alle Modelle Religion als relevanten Gegenstand allgemeiner Bildung in Deutschland betrachten, sowie das Ziel haben, Schüler*innen in einer religiös pluralen Welt Orientierung zu bieten und sie zu aufgeklärter Dialogfähigkeit anzuleiten.³⁸⁵ Kritisch anzumerken ist, dass dabei schulformspezifische Fragen in der Regel keine Rolle spielen, obwohl festgestellt wird, dass die Situation des Religionsunterrichts oft von Schulform zu Schulform unterschiedlich ist, und unter ‚kontextuellem Religionsunterricht‘ auch schulformspezifische Adaptionen gefasst werden dürfen.³⁸⁶ Wo möglich, wird dennoch versucht, auf die neuen Sekundarschulformen sowie die niedersächsischen Verhältnisse zu fokussieren.

1. Der ursprüngliche, konfessionell gebundene Religionsunterricht hat sich längst geöffnet. Auch die EKD nehme wahr, dass „die Förderung von religiöser Dialogfähigkeit und Pluralitätskompetenz“ ein „zentrales Ziel eines so verstandenen konfessionellen Religionsunterrichts ist“³⁸⁷. Konfessioneller, evangelischer Religionsunterricht verstehe sich „als ein dialogisch offenes pädagogisches Angebot und strebt ausdrücklich die Kooperation mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften an.“³⁸⁸ Das „positionell verantwortet[e]“³⁸⁹ Modell biete Raum für unterschiedliche religiöse oder konfessionelle Themen und Meinungen. In Niedersachsen wird an vielen Schulen Religion konfessionell-kooperativ unterrichtet. Mit

³⁸² Schröder: Schülerinnen und Schüler, 232.

³⁸³ Zu den konzeptionellen und rechtlichen Bestimmungen des Religionsunterrichts in Niedersachsen vgl. z. B. Schröder: Religion unterrichten in Niedersachsen, 247-251.

³⁸⁴ Vgl. z. B. Übersicht bei Riegel: Religion in Zukunft, 5. Einen tabellarischen Überblick über die Organisationsformen mitsamt Stärken und Problemanzeigen verschafft Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 26-31. Umfassend behandelt wird die Situation des Religionsunterrichts in Deutschland in Beiträgen bei Rothgangel/Schröder (Hg.): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Leipzig 2020.

³⁸⁵ Vgl. Riegel: Religion in Zukunft, 26.132.

³⁸⁶ Vgl. Simojoki/Lindner: Zukunftsfähiger Religionsunterricht, 447; vgl. Henrik Simojoki: Königsweg oder Sargnagel? – Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts, in: Konstantin Lindner et al.: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg/Basel/Wien 2017, 106.

³⁸⁷ Uta Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016, 11.

³⁸⁸ EKD: Religiöse Orientierung gewinnen, 13.

³⁸⁹ Schröder: Einleitung, Religionsunterricht – wohin, 12. An den dortigen Szenarien orientiert sich diese Darstellung.

diesem theologisch und rechtlich gut abgesicherten Modell gebe es mehrheitlich positive Erfahrungen (vgl. 2.4.2.2). Es könnte weiter zur Regelform ausgebaut werden,³⁹⁰ ein alternativer Werte und Normen- bzw. Ethikunterricht würde dabei die negative Religionsfreiheit gewährleisten, müsste aber konsequent angeboten werden.³⁹¹ Parallel dazu verlief ein vermehrt eingeführter islamischer Religionsunterricht. Je nach örtlichen Gegebenheiten könnten diese Unterrichte miteinander kooperieren, um den Dialog untereinander zu fördern. Unterricht im Klassenverband wäre jedoch nicht vorgesehen, es bliebe konfessionell gebundener Religionsunterricht. Für Lehrkräfte entsteht die Aufgabe, „die Perspektive der in ihrer Lerngruppe vertretenen Minoritätskonfession(en) differenzsensibel in ihren Unterricht zu integrieren.“³⁹² Ein Vorteil des Modells besteht in der Passung zur bisherigen grundgesetzlichen Regelung.³⁹³ Dennoch könnte die gesellschaftliche Akzeptanz dieses Modells zunehmend schwinden, da seine Passung zu einer religiös pluralen Gesellschaft schwer vermittelbar zu sein scheint.³⁹⁴

Denkbar wäre – als Variante nach Gennerich/Mokrosch (vgl. 2.4.2.2) – ein christlich-ökumenischer Religionsunterricht. Die Trennung nach Konfessionen würde wegfallen, die schulische Organisation wäre entlastet, es bestünde nach wie vor eine Passung zur grundgesetzlichen Regelung. Es wäre vermutlich die nachträgliche Legalisierung dessen, was in einigen Schulen unter dem Dach des ‚konfessionell-kooperativen‘ Religionsunterrichts geschieht. Schwierig sei aufgrund der innerchristlichen Heterogenität die Festlegung der Inhalte dieses Unterrichts, weshalb ein solches Modell manchen „derzeit als nicht realistisch“³⁹⁵ erscheint. V. a. ist auch diese Form nicht konsequent für den Klassenverband mit konfessionslosen und andersreligiösen Schüler*innen nutzbar, es braucht mindestens ein Alternativfach, um die negative Religionsfreiheit zu wahren.³⁹⁶ Für eine Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen Modells ist diese Variante wohl nicht notwendig.

³⁹⁰ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen (EKD Texte 128), Hannover 2018, 10; vgl. z. B. das zweite Profilerkmal des Positionspapiers „Konfessionell, kooperativ, kontextuell“.

³⁹¹ Vgl. Uta Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2017, 245.

³⁹² Simojoki/Lindner: Zukunftsfähiger Religionsunterricht, 439.

³⁹³ Vgl. Schröder: Einleitung, Religionsunterricht – wohin, 11f.

³⁹⁴ Vgl. Riegel: Religion in Zukunft, 126; vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht II, 12.

³⁹⁵ Bernd Schröder: Auf dem Weg zu einer zukünftigen Gestalt des Religionsunterrichts – methodische Überlegungen, in: Ders. (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 192.

³⁹⁶ Vgl. Schröder: Einleitung, Religionsunterricht – wohin, 12f.

2. Es könnte auch ein Umbau hin zu einem „*multireligiösen Religionsunterricht*“³⁹⁷ bzw. „dialogischen Modell“³⁹⁸ erfolgen, das sich am Hamburger Weg (s. S. 82) orientiert, der seit langem einen ‚Religionsunterricht für alle‘ erprobt. Zentral wäre die „gemeinsame Auseinandersetzung mit unterschiedlichen weltanschaulichen Positionierungen und deren Bedeutung für die individuelle Lebensgestaltung“³⁹⁹. Dabei wäre „die Lehrkraft [...] weiterhin konfessionell ausgewiesen“⁴⁰⁰, anders als das erste Modell wäre es stärker religions-kooperativ. Der Religionsunterricht behielte seine Positionalität und idealerweise würden Schüler*innen im Laufe ihrer Schulzeit Lehrkräfte verschiedener Religionen und Konfessionen kennenlernen – dies wäre allerdings stark abhängig von den örtlichen Gegebenheiten: Religiöse Vielfalt (im Kollegium und unter Schüler*innen) wäre dafür wichtig. Dies ist nicht in allen Teilen Deutschlands gegeben, für vorwiegend konfessionslos dominierte Bundesländer wäre es ebenso wenig ein gangbares Modell. Zu klären wäre, in wessen Verantwortung der Unterricht und seine Inhalte liegen. Schwierig wäre auch hier die Wahrung des Klassenverbands: Niemand kann zur Teilnahme an diesem Religionsunterricht verpflichtet werden, ein Alternativfach wäre weiterhin nötig. Auch der Schutz der positiven Religionsfreiheit erscheine in diesem Modell schwierig, da religiös gebundene Schüler*innen – insbesondere Minderheiten – selten von einer Lehrkraft derselben Bindung unterrichtet würden.⁴⁰¹ Phasenmodelle wie der Vorschlag von Lehmann/Schmidt-Kortenbusch (vgl. 2.3.3.2) bieten mögliche Lösungen an.
3. Ein *religionskundlicher Unterricht*, wie es ihn mit dem Modell LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde) oder in Bremen gibt, würde versuchen, ‚neutral‘ bzw. in der „Beobachterperspektive“⁴⁰² über das Phänomen Religion zu sprechen. Nur dieses Modell würde den Klassenverband konsequent ermöglichen und berücksichtigt religionsungebundene Schüler*innen am besten. Das Modell hätte auch den Vorteil, dass es bundesweit einheitlich angeboten werden könnte. Es würde allerdings weitreichende gesetzliche Veränderungen und neue staatliche Aufgaben erfordern. Zu klärende Fragen wären u. a., wer die Unterrichtsinhalte festlegt, wie die positive Religionsfreiheit geschützt wird und wie Neutralität hergestellt werden kann.⁴⁰³ Es gäbe Vorbilder aus etlichen europäischen

³⁹⁷ Schröder: Einleitung, Religionsunterricht – wohin, 13f.

³⁹⁸ Riegel: Religion in Zukunft, 112-120.

³⁹⁹ Riegel: Religion in Zukunft, 113.

⁴⁰⁰ Schröder: Einleitung, Religionsunterricht – wohin, 13.

⁴⁰¹ Vgl. Schröder: Einleitung, Religionsunterricht – wohin, 14.

⁴⁰² Riegel: Religion in Zukunft, 101.

⁴⁰³ Vgl. Schröder: Einleitung, Religionsunterricht – wohin, 15f; vgl. Riegel: Religion in Zukunft, 100-112.

Ländern. Kritisch wird allerdings gefragt, ob ein solches Modell den Gegenstand Religion angemessen behandeln kann.⁴⁰⁴

Darüber hinaus gibt es weitere Vorschläge, die eine unterschiedliche Synthese der dargestellten Modelle vornehmen, die Profilm Merkmale des genannten Positionspapiers⁴⁰⁵ aufgreifen und meist auf die Wahrnehmung religiöser Vielfalt fokussieren.⁴⁰⁶ Weitgehende Einigkeit scheint in der Religionspädagogik darüber zu bestehen, dass Religionsunterricht eine religiös positionierte Lehrkraft sowie die Anbindung an Religionsgemeinschaften braucht. Ein Konzept, das säkulare Weltanschauungen gleichsam vertrete, sei derzeit utopisch.⁴⁰⁷ Unabhängig vom präferierten Modell sollte es auch Ziel sein, die „bunte Vielfalt von ‚Grauzonenregelungen‘ oder gar Gesetzesverstößen“⁴⁰⁸ aufzulösen. Dabei erscheint es ratsam, je nach Region – im besten Falle Bundesland – eine den Ortsbedingungen angemessene ‚kontextuelle‘ Form zu wählen.⁴⁰⁹ Ob es beispielsweise in Niedersachsen, mit seinen ländlichen Regionen und Großstädten, gelingt, ein Modell zu wählen, erscheint m. E. fraglich. Der ‚Hamburger Weg‘ entwickelte sich unter spezifischen großstädtischen Rahmenbedingungen, die nicht ohne weiteres in die niedersächsische Fläche übertragen werden können.⁴¹⁰ Allerdings ist gleichsam wichtig, regional unterschiedliche Modelle überregional zu vernetzen, um den Religionsunterricht nicht zu schwächen.⁴¹¹

In Hamburg wurde nach dem Zweiten Weltkrieg ausschließlich evangelischer Religionsunterricht eingeführt. Mit zunehmender religiöser Heterogenität der Schüler*innen wurde seit den 1980er-Jahren ein ‚Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung‘ entwickelt (mit paralleler Abmeldemöglichkeit).⁴¹² Dieser

⁴⁰⁴ Vgl. Riegel: Religion in Zukunft, 104-110.128.

⁴⁰⁵ Gemeint ist Positionspapier „Konfessionell, kooperativ, kontextuell“.

⁴⁰⁶ Vgl. z. B. „religions-kooperativer Religionsunterricht in konfessorisch-dialogischer Perspektive“, Riegel: Religion in Zukunft, 135-182, der dort auch auf ähnliche Vorschläge anderer Autor*innen Bezug nimmt (ebd., 135-153), z. B. Jan Woppowa et al. (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (Religionspädagogik innovativ 20), Stuttgart 2017.

⁴⁰⁷ Vgl. Riegel: Religion in Zukunft, 181f.197f.

⁴⁰⁸ Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 13.

⁴⁰⁹ Kontextuell: Das dritte Profilm Merkmal eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts, Positionspapier „Konfessionell, kooperativ, kontextuell“, vgl. Schröder: Gestalt des Religionsunterrichts, 192. Ähnlich auch das Resümee der Befragung rheinischer Religionslehrkräfte, vgl. Martin Rothgangel/Christhard Lück/Philipp Klutz: Triangulation und Ausblick, in: Dies.: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen (Religionspädagogik innovativ 10), Stuttgart 2017, 264.

⁴¹⁰ Vgl. Thorsten Knauth: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, Lexikonartikel erstellt 2/2016, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/> [21.11.2020].

⁴¹¹ Vgl. z. B. Simojoki/Lindner: Zukunftsfähiger Religionsunterricht, 443f; vgl. dazu vertiefend Artikel Simojoki: Königsweg oder Sargnagel.

⁴¹² Vgl. Hans-Ulrich Keßler: Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg, in: Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 45-47. Vgl. ausführlicher Jochen Bauer:

wurde in den 2010er-Jahren zu einem ‚Religionsunterricht für alle 2.0‘ weiterentwickelt, um ihn und seine Inhalte auch von muslimischen, alevitischen und jüdischen Verbänden mitzuverantworten. Ziel sei, „alle Religionsgemeinschaften i. S. des Grundgesetzes gleichberechtigt am Religionsunterricht [zu beteiligen]“⁴¹³ und gleichzeitig Unterricht im Klassenverband zu ermöglichen. Dabei wird je nach Unterrichtseinheit mit religionsübergreifenden Phasen im Klassenverband sowie religionspezifischen Phasen gearbeitet. Die empirische Evaluation des Erprobungsjahres zeigt neben vielen Chancen auch Herausforderungen (s. S. 95).⁴¹⁴

Neben der Evaluation gab es ein verfassungsrechtliches Gutachten. Dieses stellt fest, dass der Hamburger ‚Religionsunterricht für alle 2.0‘ dann mit Art. 7.3 GG vereinbar ist, wenn die beteiligten Religionsgemeinschaften „die Vermittlung eigener Glaubenswahrheit für verträglich mit der Vermittlung fremder Glaubenswahrheiten“⁴¹⁵ halten, Übereinstimmung in den Glaubenssätzen herstellen und den Unterricht tatsächlich gemeinsam verantworten können. Diese juristische Feststellung erforderte eine theologische Klärung: W. Härle kommt in seinem Gutachten zu dem Schluss, dass die Verfassungsgemäßheit „von der durch den *Lehrplan* inhaltlich und durch die *Lehrkräfte* personell repräsentierten *Übereinstimmung mit den Grundsätzen* der den jeweiligen Religionsunterricht verantwortenden *Religionsgemeinschaften bzw. Konfessionen*“⁴¹⁶ [Herv. i. O.] abhängt. Härle plädiert für einen zukünftigen, *pluralismusoffenen* – ‚konfessionellen, kooperativen, kontextuellen‘ – Religionsunterricht „als *Angebot für alle* Schülerinnen und Schüler“⁴¹⁷.

Für Niedersachsen fordern Schröder/Tammeus, dass am Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG und seiner transparent positionierten, konfessionell gebundenen Lehrkraft festgehalten werden sollte: „Angesichts religionssoziologischer, pädagogischer und schulorganisatorischer Entwicklungen scheint es gleichwohl sinnvoll und geboten zu sein, möglichst restriktionsfrei Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation [...] zu ermöglichen“⁴¹⁸ und diesen perspektivisch zum Regelfall werden zu lassen. Zum einen sollte dabei die ‚echte‘ Kooperation noch ausgebaut werden, zum anderen phasenweise eine interreligiöse Öffnung erfolgen. Pa-

Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik (Religionspädagogik innovativ 30), Stuttgart 2019, der neben der Darstellung der historischen Entwicklungen des Hamburger Wegs ein fachdidaktisches Konzept entwirft.

⁴¹³ Keßler: Religionsunterricht für alle, 48.

⁴¹⁴ Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg (Hg.): Evaluation. Kurzbericht. Weiterentwicklung des Religionsunterrichts alle, Hamburg 2018, 7.17-21, [https://www.hamburg.de/bsb/ifbq-evaluation-religionsunterricht-fuer-alle/11228338/bericht-evaluation-religionsunterricht-fuer-alle/\[21.11.2020\]](https://www.hamburg.de/bsb/ifbq-evaluation-religionsunterricht-fuer-alle/11228338/bericht-evaluation-religionsunterricht-fuer-alle/[21.11.2020]).

⁴¹⁵ Hinnerk Wißmann: Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft, Tübingen 2019, 83, vgl. a. a. O., 57.

⁴¹⁶ Wilfried Härle: Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Leipzig 2019, 143.

⁴¹⁷ Härle: Religionsunterricht, 143.

⁴¹⁸ Bernd Schröder/Rudolf Tammeus: Wünschenswerte Schritte zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts – Thesen, in: Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 193f.

rallel bräuchte es ein Alternativfach.⁴¹⁹ Ausgehend von der KMU-Analyse folgert Schröder: „Schulischer Religionsunterricht sollte so offen sein wie möglich für interessierte Schülerinnen und Schüler und so positionell wie nötig, um Religion als Option der Lebensdeutung und -führung plausibel, anschaulich und erfahrbar werden zu lassen.“⁴²⁰

Gleichzeitig sollte auch versucht werden, die Perspektive der Konfessionslosigkeit (als eine von mehreren) stärker in den Religionsunterricht einzubeziehen, wie es Lütze fordert:

Angesichts eines guten Drittels Konfessionsloser bzw. Konfessionsfreier in Deutschland und aus „Respekt vor nichtreligiösen Orientierungen“ sollte „die Berücksichtigung konfessionsloser Perspektiven [...] im Religionsunterricht ebenso selbstverständlich sein wie ein interreligiöser Horizont [...]. Didaktisch ist von dieser Perspektiverweiterung ein grundlegender Beitrag zur Sprach- und Verständigungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu erwarten.“⁴²¹

Für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts braucht es, so stellt die EKD-Denkschrift zusammenfassend fest, mehr religionsdidaktische Überlegungen, die den Kontext konfessionell-kooperativer und interreligiöser Lernzusammenhänge reflektieren, sowie interdisziplinäre Kooperationen.⁴²² Zutreffend erscheint auch, dass begriffliche Diskussionen müßig sind, vielmehr sollte die inhaltliche Gestaltung im Mittelpunkt der Diskussion stehen.⁴²³

2.4.2 Empirische Forschung zum Religionsunterricht: Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden sind einige empirische Einblicke gesammelt, die in Beziehung zu den eigenen Untersuchungen gesetzt werden können. Dabei stehen die Organisationsform des Unterrichts sowie seine grundlegenden Ziele im Fokus.

2.4.2.1 „ReVikoR“-Studie

Eine der jüngeren Veröffentlichungen stammt von Pohl-Patalong/Woyke et al., die für Schleswig-Holstein den Umgang mit religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht (ReVikoR) qualitativ wie quantitativ untersuchten. Sie zielt darauf, die Frage zu beantworten, ob „ein konfessionelles Modell fähig [ist], mit der wachsenden religiösen Pluralität umzugehen und ihr gerecht zu werden“⁴²⁴. Als westdeutsche, evangelisch geprägte Flächenländer sind Schleswig-Holstein und Niedersachsen recht gut vergleichbar, weshalb manche Schlüsse der zwei

⁴¹⁹ Vgl. Schröder/Tammeus: Wünschenswerte Schritte, 194.

⁴²⁰ Schröder: Religionspädagogische Ansatzpunkte, 297f.

⁴²¹ Lütze: Konfessionslosigkeit, 182.

⁴²² Vgl. EKD: Religiöse Orientierung gewinnen, 93-95.

⁴²³ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 312f.

⁴²⁴ Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 14.

ReVikoR-Bände auch für Niedersachsen gelten könnten. Allerdings gibt es in den Publikationen nicht immer konkrete Aussagen zu neuen Sekundarschulformen. Gut die Hälfte der befragten Lehrkräfte sei an einer Grundschule tätig, auf die schleswig-holsteinische Gemeinschaftsschule entfielen 20 % der quantitativ Befragten.⁴²⁵ Schüler*innen der Gemeinschaftsschule waren zu etwa einem Drittel im Sample repräsentiert.⁴²⁶

Die ReVikoR-Studie stellt fest, dass Lehrkräfte ihre Lerngruppen „überwiegend (zu 77,9 %) als religiös heterogen wahrnehmen“⁴²⁷ und darauf didaktisch eingingen (vorzugsweise indem sie religionsverbindende Themen wählten bzw. sich auf Grundlagenvermittlung konzentrierten). Auch Schüler*innen teilten die Wahrnehmung religiös heterogener Lerngruppen.⁴²⁸ Der Begriff ‚religiöse Vielfalt im Religionsunterricht‘ werde sehr unterschiedlich verstanden, es scheint kein klares Kriterium zu geben.⁴²⁹ Die Wahrnehmung der Vielfalt sei sehr abhängig von der jeweiligen subjektiven Sicht der Lehrkraft, vielleicht auch von ihrem eigenen Rollenverständnis.⁴³⁰ Religiöse Vielfalt habe zwar das Potenzial, zu Konflikten zu führen, es entstünden dadurch jedoch kaum reale Konflikte. Fremde Religionen interessierten Schüler*innen oft mehr als die eigene Tradition.⁴³¹

Grundsätzlich sprechen sich in der ReVikoR-Studie 74 % der befragten Lehrkräfte und 90 % der Schüler*innen für Religionsunterricht im Klassenverband aus, zumindest würden „die Chancen deutlich größer eingeschätzt [...] als die Schwierigkeiten“⁴³², wengleich Interviewbeispiele manche Probleme aufzeigen.⁴³³ Für den Unterricht im Klassenverband angeführte Argumente seien, dass der Unterricht „lebendiger und interessanter“⁴³⁴ werde, Wissen über andere Religionen unmittelbar präsent sei und im Dialog sinnvoller aufgenommen werden könne; das Erlernen von Toleranz und Respekt sowie schulorganisatorische Gründe. Unklar

⁴²⁵ Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 341.

⁴²⁶ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht II, 16.19.

⁴²⁷ Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 298; vgl. a. a. O., 81.302ff.

⁴²⁸ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht II, 243.

⁴²⁹ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 253f.287.297f.311f.327.

⁴³⁰ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 299. Über das Rollenverständnis herrsche große Uneinigkeit, ein Drittel der Lehrkräfte sehe sich als „neutrale(r) Wissensvermittler/in“, eines als „authentisches Beispiel für meine gelebte Religion“ und ein weiteres positionierte sich nicht zu der Frage, vgl. a. a. O., 305.

⁴³¹ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 299f; Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht II, 246f.249.

⁴³² Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 303; vgl. a. a. O., 219.309. Besonders bei dieser Frage wäre eine Aufschlüsselung nach Schulformen interessant, es lassen sich aber wohl „keine gravierenden Abweichungen [feststellen]“, a. a. O., 219; vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht II, 253.

⁴³³ Bspw., dass aufgrund des Unterrichts im Klassenverband biblische Themen ausgeklammert würden, z. T. auf Anweisung der Schulleitung, vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 97, oder dass „konfessioneller Religionsunterricht“ durch Philosophielehrkräfte erteilt werde, vgl. a. a. O., 270.

⁴³⁴ Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 309.

bleibt m. E., ob Lehrkräfte und auch die Studie selbst reflektieren, dass das ‚Expertenwissen‘ von Schüler*innen gewisse Grenzen hat.⁴³⁵

Eine weitere offene Frage ist, ob und wie Lehrkräfte den Wunsch nach Religionsunterricht im Klassenverband konsequent weiterdenken: Wie wird die negative Religionsfreiheit geschützt? Wer (mit welcher Qualifikation oder religiösen bzw. weltanschaulichen Zugehörigkeit) darf diesen Unterricht halten? Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden gewählt? 51 % der befragten Lehrkräfte sagten, dass der Unterricht evangelisch bleiben solle, also auch ein Teil derjenigen, die Religionsunterricht im Klassenverband befürworteten. Eine andere Hälfte spreche sich für ein religionskundliches Modell aus.⁴³⁶ Teamteaching oder sich abwechselnde Phasen seien denkbar, allerdings wollten mehr als 60 % der Lehrkräfte „eher“ bzw. „überhaupt nicht“, dass ihre Lerngruppe von einer Lehrkraft einer nicht-christlichen Religionsgemeinschaft unterrichtet werde.⁴³⁷ Zudem hätten Lehrkräfte eine größere Distanz zur evangelischen Kirche als zum evangelischen Glauben⁴³⁸, was die Offenheit für Kooperationen mit kirchlichen Partnern negativ beeinflussen könnte. Aus Sicht der Schüler*innen sei eine religiöse Positionierung der Lehrkraft nicht widersprüchlich zur wahrgenommenen Rolle, dass Lehrkräfte Schüler*innen zur Entwicklung einer eigenen Position anregen, oder dazu, andere, unterschiedliche religiöse Positionen zu akzeptieren. „73,3 % befürworten es voll oder eher, wenn die Lehrkraft von ihrem Glauben erzählt“⁴³⁹.

Zwischen den schleswig-holsteinischen Gemeinschaftsschulen und Gymnasien lassen sich folgende – eher kleine – Unterschiede feststellen: Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen nähmen ihre Lerngruppe als etwas religiös vielfältiger wahr (84,6 % ggü. 79,1 %) und schätzten dies als interessanter für den Religionsunterricht ein (54,2 % ggü. 44,9 %).⁴⁴⁰ Andererseits beurteilten Lehrkräfte am Gymnasium den Einfluss einer heterogenen Lerngruppe auf die religiöse Identität der Schüler*innen deutlich positiver.⁴⁴¹ Die Trennung der Lerngruppen nach Konfessionszugehörigkeit lehnten Lehrkräfte an beiden Schulformen mit knapp 90 % ab.⁴⁴² Schließlich ein sehr deutlicher Unterschied: Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen sprächen sich häufiger für einen religionskundlichen Unterricht ohne

⁴³⁵ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 116.303.88; vgl. Riegel: Religion in Zukunft, 27.

⁴³⁶ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 312f.

⁴³⁷ Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 289.314.337; in der qualitativen Befragung zeige sich diese Diskrepanz nicht, vgl. a. a. O., 291f.

⁴³⁸ 25,2 % sähen sich – gefragt nach ihren Rollenbildern – als „Vertreter/in der Evangelischen Kirche“, 42,1 % als „Vermittler/in des evangelischen Glaubens“. V. a. betrachten sie sich als „Moderatorin“, vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 126.

⁴³⁹ Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht II, 252; vgl. a. a. O., 248f.

⁴⁴⁰ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 40.

⁴⁴¹ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 112.

⁴⁴² Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 221.

religiöse Erfahrungen aus, um der Vielfalt auf sinnvolle Weise zu begegnen (53,7 % stimmen „voll“ oder „eher zu“, 39 % am Gymnasium).⁴⁴³

Die Autor*innen stellen sehr unterschiedliche Verhältnisse (v. a. zwischen Stadt und Land) fest und folgern deshalb, dass die organisatorische Form des zukünftigen Religionsunterrichts regionale Flexibilität ermöglichen sollte, abhängig von den in der Klasse gegebenen Verhältnissen und Selbstverständnissen. In jedem Fall sei religiöse Heterogenität auch im evangelischen Religionsunterricht ein zu berücksichtigendes Phänomen.⁴⁴⁴ Dabei fordern sie, die Mehrdimensionalität des Religionsunterrichts und seiner Ziele (Wissensvermittlung, persönliche Auseinandersetzung, gesellschaftliche und atmosphärische Aspekte) zu erhalten.⁴⁴⁵ Aufgrund ihrer Befunde sprechen sie sich für einen „mehrperspektivische[n] Religionsunterricht“ aus, „der sowohl den Klassenverband erhält als auch die unterschiedlichen (authentischen) Perspektiven der Religionsgemeinschaften als konstitutives Element für das Unterrichten von Religion begreift.“⁴⁴⁶ Allerdings sei ein Alternativfach für das Recht auf Abmeldung weiterhin nötig. Im Sinne der regionalen Flexibilität könnten in überwiegend evangelischen Regionen die Anteile dieser Perspektive überwiegen.⁴⁴⁷ Demnach handelt es sich um eine Weiterentwicklung des in Kap. 2.4.1 vorgestellten ersten konfessionellen Modells (s. S. 79), das die erwähnten Profilerkmale eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts erfüllt.⁴⁴⁸

2.4.2.2 „Religionsunterricht kooperativ“

Unter dem Titel „Religionsunterricht kooperativ“ veröffentlichten Gennerich/Mokrosch die Ergebnisse der Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen, in der sie die Sicht der Lehrkräfte erhoben, und dies um Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht erweitern. Der Gewinn der Publikation für die Interviewstudie liegt darin, dass sie die niedersächsischen Verhältnisse behandelt.

Allerdings sind folgende Einschränkungen zu machen: Die Einleitung des Fragebogens und die Beschreibung der Stichprobe lassen vermuten, dass es kein repräsentativ ausgewähltes Sample gab, das ganz Niedersachsen abbilden würde (46 % der 152 quantitativ befragten Lehrkräfte seien katholisch gewesen). Auch darüber hinaus ist nur bedingt erkennbar, welche Kriterien für die Auswahl der quantitativ und v. a. der qualitativ Befragten sowie für die Auswertung der Interviews zu

⁴⁴³ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 274.

⁴⁴⁴ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 80.299.314; vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht II, 244.

⁴⁴⁵ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 306; zu den Zielen vgl. a. a. O., 152-165.

⁴⁴⁶ Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht II, 255.

⁴⁴⁷ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht II, 255.

⁴⁴⁸ Vgl. Positionspapier „Konfessionell, kooperativ, kontextuell“.

Grunde lagen. Zudem gibt es im quantitativen Teil keine und im qualitativen nur am Rande Aussagen, die speziell Ober- und Gesamtschulen betreffen.⁴⁴⁹

Insgesamt werde das Modell ‚konfessionell-kooperativer Religionsunterricht‘ von den Lehrkräften positiv bewertet, wenngleich das Modell ‚in Reinform‘ nicht so gut abschneide wie ein ökumenischer Unterricht.⁴⁵⁰ Für Religionsunterricht in solcher Form spreche, dass er im Vergleich zum konfessionellen stärker für verschiedene Gläubige oder Religionslose geöffnet werde. So sei der Erhalt des Klassenverbands eher möglich, was die Dialogfähigkeit der Schüler*innen fördere. Vorteile des Klassenverbands würden auch darin gesehen, dass die Klasse offener und ehrlicher miteinander sprechen könne, dies werde besonders von Lehrkräften aus Haupt-, Gesamt- und Oberschule genannt.⁴⁵¹ Speziell zwei Oberschullehrkräfte führten das Problem an, dass in ihrer Schulform ohnehin (zu) häufig in Kursform unterrichtet werde. Am Gymnasium scheint der Erhalt des Klassenverbands (zumindest in den Klassenstufen 7 bis 10) weniger Bedeutung zu haben. Lehrkräfte erführen mit dem Modell kaum Schwierigkeiten, hinderlich sei manchmal ein gewisser Mehraufwand sowie regelmäßige Lehrerwechsel.⁴⁵²

Dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in seiner differenzierten Form (Wechsel zwischen Phasen im Klassenverband und konfessionellen Gruppen) kommen nur 33 % Zustimmung (gegenüber 51 % Ablehnung) zu. Dies entspricht der Beobachtung, dass „eine formal geregelte echte personelle Kooperation [...] schon jetzt in vielen Regionen am Fehlen einer entsprechenden Lehrkraft der anderen Konfession oder an den konkreten schulischen Rahmenbedingungen vor Ort [scheitert].“⁴⁵³ Diese Bewertung weicht von der eben wiedergegebenen ab. Die Form von Religionsunterricht, die bei der Befragung 2005 die höchste Zustimmung erhielt, war ein ökumenischer Religionsunterricht im Klassenverband (83 % Zustimmung) – mit J. Woppowa wohl „ein Religionsunterricht [...], der über einen längeren Zeitraum von einer (katholischen oder evangelischen) Lehrkraft in einer Lerngruppe aus mindestens katholischen und evangelischen (sowie zunehmend auch konfessionslosen) Schülerinnen und Schülern erteilt wird.“⁴⁵⁴ Deutlich abgelehnt wurden sowohl der konfessionell getrennte Unterricht (92 %

⁴⁴⁹ Vgl. Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 9.51f.179. In der quantitativen Befragung machten Lehrkräfte der Gesamtschule sowie der damaligen Haupt- und Realschulen zusammen ein Viertel der Befragten aus (Grundschule 54 %, Gymnasium 5 %); qualitative Interviews seien etwa zu einem Drittel mit Lehrkräften dieser Schulformen geführt worden, vgl. a. a. O., 52.54. In der Darstellung der qualitativen Ergebnisse wird zwar regelmäßig die Schulform der Befragten benannt, es werden jedoch kaum Zusammenhänge dazu hergestellt.

⁴⁵⁰ Vgl. Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 100f.146; zur Begründung der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht vgl. a. a. O., 24-35.

⁴⁵¹ Vgl. Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 35f.135.146.133f.

⁴⁵² Vgl. Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 134.131.65.69.76f.

⁴⁵³ Jan Woppowa: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: Konstantin Lindner et al.: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg/Basel/Wien 2017, 176.

⁴⁵⁴ Woppowa: Perspektivenverschränkung, 176.

Ablehnung) als auch das Modell LER (85 %) und ein Pflichtreligionsunterricht ‚für alle‘ (64 %) sowie ein interreligiöser Religionsunterricht im Klassenverband (49 %).⁴⁵⁵ Diese Zahlen bräuchten eine Aktualisierung und es müsste genauer untersucht werden, welche Vorstellungen Religionslehrkräfte bei Religionsunterricht im Klassenverband von den unterrichtenden Personen haben (vgl. 2.4.2.1). Der Vorschlag, dass Religionsunterricht für christliche Schüler*innen durch eine muslimische Lehrkraft erteilt wird, stoße auch hier auf Bedenken.⁴⁵⁶

Eine Problematik (sowohl bei Befragten als auch bei den Autoren) zeigt sich bei der Auslegung des Begriffs ‚konfessionell-kooperativ‘: Dadurch, dass ‚schon seit langem Religion im Klassenverband, *also* [Herv. d. Verf.] kooperativ unterrichtet wird‘⁴⁵⁷, ökumenische Schulgottesdienste stattfinden oder konfessionslose Schüler*innen am Unterricht teilnehmen,⁴⁵⁸ entsteht m. E. noch kein *konfessionell-kooperativer Religionsunterricht*. Ebenso wenig kann daraus geschlossen werden, dass ‚grundlegende Bedingungen für einen RKRU [religions-kooperativen Religionsunterricht, Anm. d. Verf.] damit gegeben‘⁴⁵⁹ wären.

Weitere Ergebnisse der Studie: Team-Teaching erweise sich in der Theorie als sehr erwünscht und produktiv, aber in der Praxis selten umsetzbar. Die Unterrichtsziele, die von vielen Lehrkräften vorrangig genannt werden, wären gut mit einem zukünftigen religions-kooperativen Unterricht vereinbar: Obenan stünden die Vermittlung allgemeiner Wertvorstellungen, eine christliche Grundbildung, die Entwicklung der Schülerpersönlichkeiten und die Betonung der Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen (und etwas nachrangig den Religionen). Auffällig ist weiterhin, dass es drei Lehrkräfte der Gesamt-, Ober- sowie der Hauptschule sind, die die Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Schüler*innen für erfolgreichen Unterricht betonen.⁴⁶⁰

Auch auf kollegialer Ebene lebe der bisherige kooperative Unterricht stark von vertrauensvollen Beziehungen und Absprachen zwischen den Lehrkräften, die deutlich machten, ‚dass ein zwischenmenschliches Harmonisieren der Lehrkräfte von zentraler Relevanz für das Gelingen der konfessionellen Kooperation ist‘⁴⁶¹. Mit Blick auf einen religions-kooperativen Unterricht kann dieser wohl nur gelingen, wenn eine solche Situation vor Ort gegeben ist. Dazu bräuchte es mehr muslimische Religionslehrkräfte, die zudem vollständig in das Kollegium eingebunden sind.⁴⁶² Von Seiten der muslimischen Befragten gebe es hinsichtlich eines religions-kooperativen Unterrichts deutliche Bedenken gegenüber vielen kooperativen

⁴⁵⁵ Vgl. Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 75.

⁴⁵⁶ Vgl. Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 140.

⁴⁵⁷ Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 52.

⁴⁵⁸ Vgl. Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 74.151.

⁴⁵⁹ Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 151.

⁴⁶⁰ Vgl. Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 63.66.128f.136.143.

⁴⁶¹ Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 58.

⁴⁶² Vgl. Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 140f.153.

Phasen, sie wünschten sich „einen geschützten Raum für Eigenständigkeit“⁴⁶³. Auch unter christlichen Lehrkräften fühlen sich einige „mit der Perspektive eines RKRU nicht völlig wohl.“⁴⁶⁴ Deutlich angezeigt wird der Aus- und Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte für diesen veränderten Unterricht.⁴⁶⁵

Gennerich/Mokrosch schließen, dass ein religions-kooperativer Unterricht „auf der organisatorischen Ebene prinzipiell möglich wäre“⁴⁶⁶. Zu Recht stellen sie allerdings die Frage, „ob Religionsgrenzen nicht einen anderen Charakter haben als konfessionelle Grenzen.“⁴⁶⁷ Die Befürwortung eines religions-kooperativen Religionsunterrichts scheint nicht unbedingt eine Frage der Schulform, sondern eher eine der persönlichen Position zu sein.⁴⁶⁸ Mit etwas Skepsis muss gefragt werden, ob ein religions-kooperativer Religionsunterricht – ähnlich wie der konfessionell-kooperative – vor Ort nicht ‚vereinfacht‘ würde zu einem gemeinsamen Unterricht im Klassenverband, ohne die kooperativen Phasen.

2.4.2.3 Weitere Studien

Rothgangel/Lück/Klutznick (2017)

Einige der niedersächsischen Befunde (vgl. 2.4.2.2) können mit einer Studie aus dem Rheinland bestätigt werden.⁴⁶⁹ Insbesondere die Feststellung, dass Religionslehrkräfte gern kooperierten sowie das Resümee zur Bedeutung der kollegialen Beziehungen und zum Fortbildungsbedarf fallen sehr ähnlich aus.⁴⁷⁰

„Bei der Frage nach der zukünftigen Organisationsform des Religionsunterrichts waren interessanterweise kaum alters- oder geschlechtsbezogene, dafür umso mehr schulformspezifische Differenzen zu konstatieren“⁴⁷¹, ohne dass diese in der Interpretation genau erläutert werden. Im Rheinland gebe es an den neuen Sekundarschulformen eine „relativ stark verbreitete Praxis eines Religionsunterrichts im Klassenverband bzw. eines als ‚ökumenisch‘ titulierten Unterrichts“⁴⁷² in der Grauzone: „Offenbar haben in den Schulen Verhältnisse zugenommen, die den offiziell-

⁴⁶³ Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 121; vgl. a. a. O., 135f.

⁴⁶⁴ Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 153.

⁴⁶⁵ Vgl. Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 57.142.

⁴⁶⁶ Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 151.

⁴⁶⁷ Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 151.

⁴⁶⁸ Vgl. das Beispiel zweier Gesamtschulkolleginnen, vgl. Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 140.

⁴⁶⁹ Es wurden mehr als 1000 Lehrkräfte aller Schulformen mit Fragebögen befragt, davon unterrichteten allerdings lediglich 10,7 % an integrierten Schulformen, weitere 5,9 % bzw. 11,3 % an Haupt- bzw. Realschule, vgl. Lück: Darstellung und Interpretation, 34. Die qualitativen Befragungen erfolgten an drei Grundschulen.

⁴⁷⁰ Vgl. Martin Rothgangel: Qualitative Teilstudie I: Offene Items des Fragebogens, in: Ders./Lück/Klutznick: Praxis Religionsunterricht [...], Stuttgart 2017, 187; vgl. Rothgangel/Lück/Klutznick: Triangulation und Ausblick, 257f.264f.

⁴⁷¹ Lück: Darstellung und Interpretation, 122; vgl. ebd., 123f.

⁴⁷² Lück: Darstellung und Interpretation, 119.

len rechtlichen Grundlagen für dieses Fach nicht entsprechen.⁴⁷³ Trotzdem: Zusammengerechnet „plädiert mehr als drei Viertel für einen Religionsunterricht in konfessioneller Bindung und Prägung“⁴⁷⁴ (33 % konfessionell-kooperativer, 31,1 % konfessioneller Religionsunterricht sowie 11,2 % für eine Fächergruppe mit verbindlichen Kooperationsphasen; weitere 19,2 % befürworteten interreligiösen Religionsunterricht). Zwischen den verschiedenen Organisationsformen (konfessionell-kooperativ, ökumenisch, interreligiös) würden von den Befragten „keine trennscharfen Linien [ge]zogen“⁴⁷⁵.

Eine Konsequenz der Studie sei, dass „bei der Erörterung der Konfessionalitätsfrage [...] die divergierenden Voraussetzungen an den unterschiedlichen Schulformen – und die Optionen derjenigen, die das Fach jeweils ‚vor Ort‘ unterrichten – stärker als bisher [berücksichtigt] werden [sollten]“⁴⁷⁶: „Insgesamt wünschen sich die ReligionslehrerInnen von den Kirchen die Freiheit, in religionspädagogischer Eigenverantwortung vor Ort selbst entscheiden zu können, welche Form von Religionsunterricht an ihrer Schule jeweils die geeignetste ist.“ Dabei stünden sie „mehrheitlich hinter dem kirchlich mitverantworteten Religionsunterricht des Grundgesetzes“⁴⁷⁷.

Kurz: Vieles spricht auch mit dieser Studie für einen konfessionell gebundenen, aber weitreichend kooperativen Religionsunterricht, der je nach örtlichen und schulischen Gegebenheiten flexible Formen haben darf. Zweitens wird deutlich, dass die Religionspädagogik sich differenzierter mit den verschiedenen Schulformen beschäftigen sollte: „eine konsequente *Schulformdifferenzierung* [Herv. i. O.] [erscheint] für zukünftige Entwürfe einer schulischen Religionsdidaktik ebenso unentbehrlich zu sein wie für sach- und adressatenangemessene Angebote der [...] Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte.“⁴⁷⁸

Weitere Ergebnisse der Studie, die von der Frage nach der Organisationsform des Religionsunterrichts wegführen, aber anschlussfähig für die Interviewstudie sind, sollen kurz dargestellt werden:

Lehrkräfte seien für Kooperationen mit Kirche offen und begrüßten ihre Unterstützung: Religionslehrkräfte, insbesondere die jüngeren, haben ein „offenes und entspanntes Verhältnis zur evangelischen Kirche“⁴⁷⁹ und „wünschen sich eine stärkere Unterstützung durch staatliche und kirchliche Stellen im Hinblick auf die Durchführung und Sicherstellung des schulischen Religionsunterrichts.“⁴⁸⁰ Die Ergebnisse anderer Studien bestätigen, „dass das je individuelle Verhältnis der Religi-

⁴⁷³ Ulrike Baumann: Hinführung: von der Problemwahrnehmung zur Durchführung eines empirischen Forschungsprojekts, in: Rothgangel/Lück/Klutz: Praxis Religionsunterricht [...], Stuttgart 2017, 9.

⁴⁷⁴ Lück: Darstellung und Interpretation, 121.

⁴⁷⁵ Rothgangel/Lück/Klutz: Triangulation und Ausblick, 262.

⁴⁷⁶ Lück: Darstellung und Interpretation, 121.

⁴⁷⁷ Rothgangel/Lück/Klutz: Triangulation und Ausblick, 264.

⁴⁷⁸ Lück: Darstellung und Interpretation, 124.

⁴⁷⁹ Lück: Darstellung und Interpretation, 116.

⁴⁸⁰ Lück: Darstellung und Interpretation, 123.

onslehrerInnen zur Kirche mit abnehmendem (!) Alter durch zunehmend geringere Vorbehalte belastet ist.⁴⁸¹ Dabei seien „die lokalen Kirchengemeinden und ihre Repräsentanten“ sowie „das persönliche Engagement der Religionslehrkräfte“⁴⁸² von hoher Bedeutung für das Ansehen des Faches in der Schule. Kooperationen mit Kirchengemeinden gebe es v. a. an Grundschulen (92 %), aber auch an 78 % der Realschulen und jeweils 65 % der Gesamt- und Hauptschulen.⁴⁸³

An Gesamt- und Hauptschulen sei das „Renommee des Faches“ durchschnittlich „merklich schwächer“⁴⁸⁴: „[...] die Regressionsanalysen weisen darauf hin, dass der wichtigste Prädiktor für die Bedeutung des Religionsunterrichts an den Schulen die regelmäßige Feier von Gottesdiensten und/oder Andachten zu christlichen Festen ist. Darüber hinaus sind außerschulische Bezugsgruppen ein relativ guter Prädiktor, während dies auf innerschulische Bezugsgruppen entschieden weniger zutrifft.“⁴⁸⁵ Außerdem: „Die Bedeutung des Religionsunterrichts wird an organisatorischen Aspekten wie Stundenausfall bzw. -kürzungen, Randstundenlage oder an dessen Stellenwert im Vergleich zu anderen Fächern festgemacht.“⁴⁸⁶

Die Kooperation mit anderen Religionsgemeinschaften erfolge v. a. in folgendem Rahmen: „Besuche religiöser Einrichtungen und Gemeinden, gemeinsame Feste, interreligiöse Schulfeiern/Beteiligung anderer Religion am Schulgottesdienst, allgemeine Dialoge und Besuche, Teilnahme am Religionsunterricht und gemeinsame bzw. gegenseitige Hilfeleistungen“⁴⁸⁷.

In Bezug auf die durchzuführende eigene Befragung lässt sich mit der rheinischen Studie darauf hinweisen, dass für die Akzeptanz von Religionsunterricht an einer Schule „insbesondere die Akzeptanz von Schulleitung, Kollegium und Schülerinnen“⁴⁸⁸ relevant sein wird – auch wenn diese Aussage in einem Spannungsverhältnis zur eben zitierten steht, die außerschulische Bezugsgruppen zum wichtigeren Prädiktor für die Stellung religiöser Bildung machte.⁴⁸⁹ Zudem sei für „(sehr) gute Kooperation“⁴⁹⁰ von Kirchengemeinden und Schulen Folgendes bedeutsam: die Unterstützung durch die Kirchengemeinde, eine gute Kommunikation zwischen Lehrkraft und Pfarrer*in bzw. Kirchengemeinde, gemeinsame Gottesdienste und Projekte sowie die beruflichen bzw. ehrenamtlichen Verbindungen zur Kirchengemeinde. Eine „gelegentliche Kooperation“⁴⁹¹ sei durch erwünschte Distanz, Pragmatismus, knappe zeitliche oder personelle Ressourcen sowie Interesse der

⁴⁸¹ Feige/Dressler: Zusammenfassung, 466.

⁴⁸² Lück: Darstellung und Interpretation, 123.

⁴⁸³ Vgl. Lück: Darstellung und Interpretation, 120.

⁴⁸⁴ Lück: Darstellung und Interpretation, 117.

⁴⁸⁵ Rothgangel/Lück/Klutz: Triangulation und Ausblick, 256.

⁴⁸⁶ Rothgangel/Lück/Klutz: Triangulation und Ausblick, 256.

⁴⁸⁷ Rothgangel/Lück/Klutz: Triangulation und Ausblick, 259.

⁴⁸⁸ Rothgangel: Qualitative Teilstudie I, 186.

⁴⁸⁹ Vgl. Fn. 485. Es zeigt sich aber wohl auch eine Spannung innerhalb der Studie zwischen qualitativen und quantitativen Daten, vgl. Rothgangel/Lück/Klutz: Triangulation und Ausblick, 256.

⁴⁹⁰ Rothgangel: Qualitative Teilstudie I, 187.

⁴⁹¹ Rothgangel: Qualitative Teilstudie I, 187.

Gemeinde bedingt. Schließlich wird deutlich, dass es kein einheitliches Bild gibt, wenn es um die Bedeutung des Religionsunterrichts an Schulen oder den Stellenwert der Kirchengemeinde geht, sondern die einzelnen Schulsituationen stark differieren.⁴⁹²

Gennerich/Zimmermann (2016)

In einer Studie von Gennerich/Zimmermann 2016 wurden Gründe für die Abmeldung vom Religionsunterricht untersucht, die die Einflussfaktoren für die Akzeptanz von Religionsunterricht bei Schüler*innen erhellen können.

Das Autorenpaar gibt zunächst einen Überblick über bereits vorhandene Befragungen von 1970 bis 2003 und geht auf die Abmeldestatistiken einiger Bundesländer ein, bevor sie ihre eigene Fragebogenstudie vorstellen und religionspädagogische Perspektiven entwerfen. Das Sichten bisheriger Studien kommt zu dem Schluss, dass es „in Deutschland zu diesem Thema nur vereinzelt alte Publikationen und keine größeren, aktuellen Studien“⁴⁹³ gibt. Die Studie von Gennerich/Zimmermann befragt Schüler*innen mittels Fragebogen. Dabei handelt es sich um 325 befragte Jugendliche aus vier westdeutschen Flächenländern. Das Autorenpaar muss einschränken: „Gymnasien bestimmen aufgrund der vorhandenen Kontakte die Stichprobe stark“⁴⁹⁴.

Erwähnenswert erscheinen folgende Einblicke zur Schulformspezifik, auch wenn die Zahlen je nach Bundesland unterschiedliche Schlüsse zulassen: In Hessen lägen die Abmeldungen an der Hauptschule mit 24-30 % deutlich über denen der Realschule (8-13 %), des Gymnasiums (7-12 %) und der Gesamtschule (11-14 %). Im bundesweiten Vergleich hätten die Hauptschulen (neben den Berufsschulen) die höchsten Abmeldequoten.⁴⁹⁵

Ausschlag für die Abmeldung gäben uninteressante Unterrichtsthemen (61 %) oder das Verhältnis zum Glauben (62 %), manchmal die Persönlichkeit der Lehrkraft (25 %). Sehr selten seien es pragmatische Gründe wie Uhrzeiten oder Noten.⁴⁹⁶ Tendenziell würden Schüler*innen „mit Werten für ‚Offenheit für Wandel‘“⁴⁹⁷ schlechter erreicht als konservativere Schüler*innen. Aus diesen Zahlen folgt, dass die gewählten Themen ein entscheidender und beeinflussbarer Faktor für die Teilnahme der Schüler*innen am Religionsunterricht sind. Ob es dabei eine Schulformspezifik gibt, lässt sich mit den Daten nicht feststellen. Es kann aber die These unterstützt werden, dass das Schülmilieu der neuen Sekundarschulformen tendenziell schwerer mit Formaten religiöser Bildung erreichbar ist.

⁴⁹² Vgl. Rothgangel/Lück/Klutz: *Triangulation und Ausblick*, 256; für Gründe für den Stellenwert der Kirchengemeinde vgl. ebd., 257.

⁴⁹³ Gennerich/Zimmermann: *Abmeldung vom Religionsunterricht*, 28.

⁴⁹⁴ Gennerich/Zimmermann: *Abmeldung vom Religionsunterricht*, 83.

⁴⁹⁵ Vgl. Gennerich/Zimmermann: *Abmeldung vom Religionsunterricht*, 39.81f.

⁴⁹⁶ Vgl. Gennerich/Zimmermann: *Abmeldung vom Religionsunterricht*, 85-88.

⁴⁹⁷ Gennerich/Zimmermann: *Abmeldung vom Religionsunterricht*, 126.

Domsgen/Lütze (2010)

Aus einer Studie für Sachsen-Anhalt (Domsgen/Lütze) ließe sich einiges zu Inhalten und Methoden des Religionsunterrichts beitragen. Da jedoch das Unterrichtsgeschehen hier nicht im Fokus steht, wird darauf verzichtet. Interessant erscheint für die Betrachtung der Schulformspezifika der Hinweis auf die „Beziehungsebene des Religionsunterrichts“⁴⁹⁸: An Sekundarschulen gäben personenbezogene Motive deutlich häufiger den Ausschlag für die Teilnahme am Religionsunterricht.⁴⁹⁹ Insgesamt seien die Teilnahmequoten am evangelischen Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt an den Sekundarschulen (10,3 %) deutlich niedriger als an den Gymnasien (23,8 %).⁵⁰⁰ Aus den Ergebnissen der Studie folgern die Autoren u. a., dass Religionsunterricht „einer stärkeren Vernetzung mit außerunterrichtlichen Orten religiöser Praxis“⁵⁰¹ bedürfe (Angebote im Schulleben, Kooperationen mit Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften). Weitere Folgerungen lauten, dass Religionsunterricht schulformspezifisch gestaltet,⁵⁰² und „dass zukünftig der Stärkung und Profilierung der Person des Religionslehrers mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.“⁵⁰³

Feige/Tzscheetzsch (2005)

Bezüglich Zielvorstellungen und Selbstverständnis von baden-württembergischen Religionslehrkräften stellen die Autoren als Unterschied zwischen den Bildungsgängen fest, dass Religionsunterricht an Haupt- oder Berufsschulen stärker lebenspraktische Bezüge haben müsse:

„Religion ist von ihnen [den Religionslehrenden der Grund-, Haupt- und Berufsbildenden Schule, d. Verf.] als Unterrichtsthema sehr viel stärker lebenspraktisch-existenziell [Herv. i. O.] zu formulieren, weil es nicht bzw. nicht ohne weiteres kognitiv-intellektuell behandelbar ist. Das Thema muss stets nahe den lebensweltlich verankerten Wahrnehmungen ihrer SchülerInnen (zumindest zu den stereotypen Wahrnehmungen der Haupt- und der BBS-SchülerInnen) behandelt werden, für die ‚Kirche‘ [Herv. i. O.] häufig als Sprachlosigkeitsquelle in Sachen Religion fungiert.“⁵⁰⁴

⁴⁹⁸ So lautet Kap. VII bei Domsgen/Lütze: Schülerperspektiven.

⁴⁹⁹ Vgl. Domsgen/Lütze: Schülerperspektiven, 113.

⁵⁰⁰ Bezogen auf das Jahr 2007/2008, vgl. Domsgen/Lütze: Schülerperspektiven, 40.

⁵⁰¹ Domsgen/Lütze: Schülerperspektiven, 184.

⁵⁰² Vgl. Domsgen/Lütze: Schülerperspektiven, 185f.

⁵⁰³ Domsgen/Lütze: Schülerperspektiven, 187.

⁵⁰⁴ Andreas Feige/Werner Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern 2005, 147f.

Bucher (2000)

Eine ältere empirische Untersuchung Buchers zum katholischen Religionsunterricht lässt die Schüler*innen zu Wort kommen. Hervorheben lassen sich für die vorliegende Interviewstudie die Aussagen, dass für die Effizienz von Religionsunterricht wichtig sei, dass Schüler*innen aktiv sein könnten und sich auf abwechslungsreiche Weise mit Themen auseinandersetzen, die für sie Lebensrelevanz haben.⁵⁰⁵ Zudem gibt es den schulformspezifischen Befund, dass Gottesdienste in der Schule von Schüler*innen der Gesamtschule stärker abgelehnt würden (82 %) als von denen der Haupt- (45 %) und Realschule (53 %).⁵⁰⁶

Evaluation der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle in Hamburg (2018)

Auch in der Evaluation des weiterentwickelten Hamburger Wegs (erprobt an Stadtteilschulen, d. h. den Hamburger neuen Sekundarschulen) wurde festgestellt, dass die Lernmotivation der Schüler*innen im Religionsunterricht vor allem von der didaktisch-methodischen Gestaltung (nicht von äußeren Rahmenbedingungen) abhing:

„Sobald die Inhalte einen klaren Erfahrungs- und Lebensweltbezug aufwiesen, vielfältige Methoden und Medien zum Einsatz kamen, das Anforderungsniveau dem Leistungsvermögen der SuS entsprach und die SuS zur geistigen oder manuellen Eigenaktivität angeregt wurden, erarbeiteten sich die SuS die Inhalte motiviert.“⁵⁰⁷

Zudem deuteten die Ergebnisse darauf hin, „dass es in multireligiös geprägten Schülerschaften eine untergeordnete Rolle spielt, *welche* Religionszugehörigkeit die Lehrkraft hat, es jedoch wichtig ist, *dass* [Herv. i. O.] sie sich einer Religion zugehörig fühlt.“⁵⁰⁸ Die Lehrkraft könne Vorbild im Umgang mit der ihr fremden Religion sein und Schüler*innen fühlten sich wertgeschätzt, wenn andersgläubige Lehrkräfte sich in ihrer Religion gut auskennen. Dies stellt an Lehrkräfte jedoch Anforderungen, sich bezüglich Kenntnissen und dialoganregenden Methoden fortzubilden. Das Modell und das Unterrichtsetting seien anspruchsvoll. Wünschenswert sei zudem die Zusammenarbeit in multireligiösen Teams. Ein Desiderat bestehe darin, religionsferne Schüler*innen im Modell besser zu berücksichtigen. Schwierig sei auch ein guter Umgang mit Schüler*innen, die als einzige*r einer bestimmten Religion keine Austauschmöglichkeiten mit Angehörigen derselben Religion hätten. Eine weitere Herausforderung sei, in individualisierten religionsdifferenzierten Phasen die notwendige inhaltliche Tiefe zu erreichen.

⁵⁰⁵ Vgl. Anton Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 32001, 95.143. Zu Beginn der Publikation wird in Kürze auf Studien seit den 1970er-Jahren eingegangen.

⁵⁰⁶ Vgl. A. Bucher: Religionsunterricht, 92.

⁵⁰⁷ Freie und Hansestadt Hamburg (Hg.): Evaluation, 10.

⁵⁰⁸ Freie und Hansestadt Hamburg (Hg.): Evaluation, 10.

Insbesondere leistungsschwächere Schüler*innen seien mit der Arbeitsweise teilweise überfordert. In den Kollegien nähmen die unterrichtenden Lehrkräfte eine generelle Skepsis gegenüber dem Religionsunterricht wahr, unabhängig von der weiterentwickelten Form.⁵⁰⁹

2.4.3 Die Unterrichtenden: Empirische Befunde zu Religionslehrenden

Eine Studie, die religiöse Bildungsprozesse an Schulen erforschen will, kommt nicht ohne die Betrachtung der zentralen Akteur*innen aus. Lehrkräfte mit ihren Wertorientierungen und Haltungen – evtl. mit Motivationen, die an einen persönlichen Glauben zurückgebunden sind – beeinflussen die Gestaltung dieser Bildungsprozesse entscheidend. Dies scheint insbesondere an den neuen Sekundarschulformen zu gelten, da zumindest für die Hauptschule eine große Bedeutung der Schüler-Lehrer-Beziehung festgestellt wurde. Es soll also – parallel zu Kap. 2.1 – die Frage gestellt werden: ‚Wie ticken Religionslehrende?‘ Deshalb sollen einige empirische Ergebnisse kurz dargestellt werden, wobei der Übergang zu den Befunden zum Religionsunterricht ein fließender ist und das große Feld der Professionsforschung hier nur angerissen werden kann.

Grundlegend für Niedersachsen ist immer noch eine große, aber ältere Studie (Feige et al.), die evangelische Religionslehrkräfte qualitativ und quantitativ befragte. Im quantitativen Teil sind die Lehrkräfte der (damaligen) Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen sowie Integrierten/Kooperativen Gesamtschule mit einem Anteil von (zusammengenommen) fast 45 % an den etwa 2000 Fragebögen berücksichtigt.⁵¹⁰ Die Studie bescheinigt den Religionslehrenden eine „Homogenitätscharakteristik“⁵¹¹, gleichwohl stellt sie einige schulformbezogenen Unterschiede fest.

Kritisch muss angemerkt werden, dass die Korrelationskoeffizienten, die in der Publikation dargestellt sind (dort S. 327ff.), recht kleine Werte betragen, sodass die Zusammenhänge von Schulform und anderen Faktoren nicht alle hinreichend belegt wirken. Schwierig erscheint ebenso, dass die Mittelwert-Grafiken aufgrund ihrer Gestaltung häufig nur die Ausreißer eindeutig darstellen, die Werte der Mitte

⁵⁰⁹ Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg (Hg.): Evaluation, 10f.18.20f. Über die Teilnehmezahlen am Religionsunterricht liegen für die Sekundarstufe I in Hamburg leider keine regelhaft erfassten Daten vor, vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2017/18, 9, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2017_18.pdf [21.11.2020]. Zu verweisen ist auch auf einen weiteren Überblick zu empirischen Forschungen zum Religionsunterricht im deutschsprachigen Raum, vgl. Klaus Kließling/Andreas Günter/Stephan Pruchniewicz: Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen, Göttingen 2018, 39-54.

⁵¹⁰ Vgl. Andreas Feige/Wolfgang Lukatis et al.: ‚Religion im Religionsunterricht‘ in demoskopisch auflösender Analyse [...], in: Andreas Feige et al.: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen[...], Münster u. a. 2000, 210.215.

⁵¹¹ Feige/Dressler: Zusammenfassung, 450.

(oft die hier behandelten Schulformen) sind schlecht erkennbar und in anderer Form sind die Daten nicht verfügbar. Manche ‚gymnasialen Ausreißer‘ können jedoch als Gegenfolie genutzt werden.

In der Studie von Feige et al. wird bezüglich der Ziele des Religionsunterrichts deutlich, dass es Lehrkräften an den Sekundarschulformen (im Vergleich zum Gymnasium) deutlich wichtiger erscheint, zum Ausdruck von Gefühlen anzuleiten, eine „Oase in schulischer Leistungsroutine“ oder „Gelegenheiten zum Feiern, Gestalten zu bieten“⁵¹². Weniger wichtig als am Gymnasium sei es ihnen, zu Nachdenklichkeit in theologischen Fragen anzuleiten oder Fachwissen zu vermitteln. Dabei liegen die Integrierte und Kooperative Gesamtschule am nächsten am Gymnasium.⁵¹³ Nachgewiesen wird bei Feige et al. der deutlich kleinere Anteil von Lehrkräften mit Fakultas für das Fach Religion an den nichtgymnasialen Schulformen.⁵¹⁴ Bezüglich Fortbildungsschwerpunkten legten Lehrkräfte am Gymnasium deutlich weniger Wert auf Hilfen zur sozialen oder seelsorgerlichen Begleitung, kreativ-sinnliche Elemente sowie die Gestaltung von Schulleben.⁵¹⁵ Man könnte folgern, dass diesen Bereichen an den neuen Sekundarschulformen evtl. eine größere Bedeutung beigemessen wird.

Bemerkenswert erscheint, dass „in nur wenigen Fällen [...] schul-intern produzierte Behinderungen gemeldet [werden].“⁵¹⁶ Belastungsempfindungen seien an Hauptschulen (und Sonderschulen) am höchsten. Sie bezögen sich insbesondere auf die Schüler*innen (soziales Umfeld, Desinteresse, mangelnde Disziplin), äußerst selten auf eine Geringschätzung des Religionsunterrichts durch Kollegium oder Schulleitung.⁵¹⁷

Die Studie versucht auch, die Einstellungen von Lehrkräften mit ihren Aktivitäten in Kirchengemeinden in Verbindung zu bringen. Dabei zeigt sich, dass es zwar Einflüsse gebe, die Aktivität „das Urteil der ReligionslehrerInnenschaft über das Verhältnis zwischen Kirche und Religionsunterricht“ jedoch nicht „strukturell“⁵¹⁸ verändere. Im zusammenfassenden Vergleich schließt das Autorenteam, dass Lehrkräfte an Gesamtschulen „eher individualistisch-autonomieorientiert reagieren“, Lehrkräfte am Gymnasium hingegen „eher theologisch-hermeneutisch bzw. dogmatisch-konservativ“⁵¹⁹. Nachgewiesen ist im Hinblick auf die Schulformspezifik, dass „ReligionslehrerInnen insbesondere der IGS/KGS [...] ten-

⁵¹² Feige/Lukatis: Religion im Religionsunterricht, 232.

⁵¹³ Vgl. Feige/Lukatis: Religion im Religionsunterricht, 232.

⁵¹⁴ Vgl. Feige/Lukatis: Religion im Religionsunterricht, 214.

⁵¹⁵ Vgl. Feige/Lukatis: Religion im Religionsunterricht, 257.

⁵¹⁶ Feige/Dressler: Zusammenfassung, 452.

⁵¹⁷ Vgl. Feige/Lukatis: Religion im Religionsunterricht, 293.295.300.

⁵¹⁸ Feige/Lukatis: Religion im Religionsunterricht, 265.

⁵¹⁹ Feige/Lukatis: Religion im Religionsunterricht, 282.

denziell ‚kirchendistanzierter‘ [sind]⁵²⁰ und sich in verschiedenen Bereichen größere Zurückhaltung der Kirche wünschen.⁵²¹

Kurz gefasst lässt sich feststellen, dass Religionslehrende individuell ‚ticken‘, es aber manche schulformbezogenen Differenzen gibt. Dieser Befund spricht dafür, die Bedarfe von Lehrkräften an den neuen Sekundarschulformen näher zu untersuchen.

2.4.4 Perspektiven für passende didaktische Ansätze an Sekundarschulformen

Im Hauptteil werden (fast) keine didaktischen Fragen des Religionsunterrichts analysiert, einzelne Lehrkräfte sprechen lediglich von passenden Methoden für ihre Schulform. Daher wird hier darauf verzichtet, didaktischen Ansätzen intensiv nachzugehen. Kurz benannt werden sollen aber – ausgehend von den bisherigen Befunden – die Ansätze, die für eine Eignung an neuen Sekundarschulformen in besonderer Weise zu prüfen wären. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die didaktischen Entscheidungen nicht nur im Hinblick auf eine potenziell größere Zahl leistungsschwächerer Schüler*innen hin getroffen werden, sondern eine heterogene Leistungsbreite beachten müssen, wengleich mit dieser Studie ein besonderer Fokus auf die erstgenannte Gruppe gerichtet wird. Somit ist differenzierendes Unterrichten ein wichtiges grundlegendes Mittel (vgl. 2.3).

Vor dem Hintergrund von Schüler*innen mit geringen Erfahrungen mit christlicher Religion schlägt die EKD-Denkschrift von 2014 didaktische Ansätze (für alle Schulformen) vor und benennt gleichzeitig ein Desiderat:

„Die Religionsdidaktik hat deshalb ein ganzes Spektrum an Möglichkeiten beispielsweise eines erfahrungsbezogenen, elementarisierenden, performativen oder konstruktivistischen Religionsunterrichts entwickelt, die auf die veränderte Situation eingehen. Diese Ansätze müssen in Zukunft aber noch stärker auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft im Religionsunterricht ausgerichtet werden, beispielsweise auch mithilfe individualisierter Lehrangebote und innerer Differenzierung“⁵²².

F. Kraft betont für Niedersachsen performative Religionsdidaktik und Kindertheologie als wichtige Ansätze.⁵²³ Insbesondere die performative Religionsdidaktik könnte dem Problem fehlender christlich-religiöser Erfahrung begegnen (vgl. z. B. 2.1.2.2).⁵²⁴ Allerdings kann der Ansatz als „auf den schulischen Religionsunterricht

⁵²⁰ Feige/Lukatis: Religion im Religionsunterricht, 265.

⁵²¹ Vgl. Feige/Lukatis: Religion im Religionsunterricht, 264.

⁵²² EKD: Religiöse Orientierung gewinnen, 92f.

⁵²³ Vgl. Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, 234.

⁵²⁴ Grundlegend für die theoretische Fundierung dieses Ansatzes ist eine Publikation von Thomas Klie/Silke Leonhard (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.

des Gymnasiums hin entwickelt“⁵²⁵ eingeschätzt werden. Für die Eignung des Ansatzes an neuen Sekundarschulformen sprechen die Praxisbezüge, ganzheitliche Zugänge und Erlebnisorientierung, dagegen allerdings die nötige Distanzierungsfähigkeit, die möglicherweise weniger ausgeprägt ist wie das Beispiel Hauptschüler*innen zeigt (vgl. 2.3.1.3), sowie die Bedeutung von Sprachhandlungen. Auch hier fehlen schulformspezifische Untersuchungen.

Zur Anbahnung von Pluralitätsfähigkeit wird u. a. das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen als subjektorientierter Ansatz gehandelt:

„Beim Theologisieren erleben Kinder und Jugendliche, dass sie ihre plurale Welt stets aktiv deuten [...] und dass es möglich ist, verschiedene Deutungen miteinander ins Gespräch [zu] bringen. Theologische Gespräche erweitern die Ambiguitätskompetenzen und damit die Fähigkeit, mit Pluralität umzugehen und Positionen zu vermitteln oder auch begründet zu besetzen.“⁵²⁶

Zudem liege eine Stärke darin, Kinder als aktive Bedeutungsstifter ihrer Welt mit den Deutungsbildern der christlichen Tradition zusammenzubringen.⁵²⁷ Ob dieser sprachgebundene Ansatz, der häufig in Forschungswerkstätten und nicht im Religionsunterricht beforscht wird, für die Mehrheit der Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen geeignet ist, erscheint – trotz seiner Chancen – fraglich. Im Jahrbuch für Kindertheologie mit dem Schwerpunkt „Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus“ (2014) mussten die Akteur*innen feststellen, dass sie oft in akademischen und kirchennahen Milieus forschten.⁵²⁸

Aus den Beiträgen des Bands lässt sich – verkürzt formuliert – folgern, dass Theologisieren im eigentlichen Sinne mit religionsfernen Kindern und Jugendlichen nicht möglich sei (man müsste mit ihnen Philosophieren).⁵²⁹ Mit Förderschüler*innen gelinge es ebenso wenig, da sie sprachliche Impulse kaum aufnahmen und weiterführten. Bei der Gruppe gelang scheinbar die persönliche Auseinander-

⁵²⁵ Florian Dinger: Religion inszenieren. Ansätze und Perspektiven performativer Religionsdidaktik (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 29), Tübingen 2018, VIII; vgl. a. a. O., 314f.

⁵²⁶ Birgit Sandler-Koschel: Der Beitrag der Kinder- und Jugendtheologie zu einer veränderten Sicht von Kirche, Kindern und Jugendlichen – ein Statement, in: Anton A. Bucher/Elisabeth E. Schwarz (Hg.): „Darüber denkt man ja nicht von allein nach...“. Kindertheologie als Theologie für Kinder (JaBuKi 12), Stuttgart 2013, 85.

⁵²⁷ Katharina Kammeyer: Kindheitsforschung und Kindertheologie. Ein kindertheologischer Blick auf Beiträge soziologischer Kindheitsforschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11, 2 (2012), 57.

⁵²⁸ Vgl. Gerhard Büttner/Friedhelm Kraft (Hg.): „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus (JaBuKi 13), Stuttgart 2014, 7f.

⁵²⁹ Vgl. Frank M. Lütze: „Jesus hat sich ans Kreuz nageln lassen, weil er voll hinter seiner Weltanschauung stand.“ Christentum reflektieren mit nicht religiös sozialisierten Kindern und Jugendlichen, in: Büttner/Kraft (Hg.): „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. [...] (JaBuKi 13), Stuttgart 2014, 76-82.

setzung mittels gemalter Bilder.⁵³⁰ Ein weiterer Versuch zeigt, dass die Umsetzung an einer Hauptschule möglich war – allerdings mit deutlichen Abweichungen von der Theorie der Jugendtheologie.⁵³¹

Der Ansatz scheint somit Potenzial zu haben, in seiner ‚Reinform‘ jedoch zu voraussetzungsreich zu sein. Eine konkrete Passung für neue Sekundarschulformen wäre – auch unter Berücksichtigung der arbeitsintensiven Vorbereitung – zu prüfen.

Von Lehmann/Schmidt-Kortenbusch wurden als religionsdidaktische Konzepte, die sich besonders für den Religionsunterricht an Gesamtschulen eigneten, problemorientierter Religionsunterricht bzw. Korrelationsdidaktik sowie Symboldidaktik genannt (s. S. 68). Außerdem seien Elemente der konstruktivistischen Religionsdidaktik, des dialogischen Religionsunterrichts sowie Elementarisierung passend.⁵³² Es ist davon auszugehen, dass diese Einschätzung zutreffend ist, allerdings sind diese Konzeptionen wenig schulformspezifisch. Insbesondere die Symboldidaktik bietet m. E. vor dem Hintergrund von ganzheitlichen und wenig sprachbezogenen Zugängen, Lebensweltbezügen und offenem Charakter viele schulformspezifische Chancen, erfordert allerdings Übung und Erfahrung bzw. fachliche Qualifikation. Auch problemorientierter Unterricht könnte sich als besonders passend erweisen. Je nach Schulkontext wären zudem Ansätze interreligiösen Lernens zu prüfen und auf die neuen Sekundarschulformen hin anzupassen.

Eine andere Fährte für passende Ansätze ergibt sich, wenn man die Kooperation verschiedener Konfessionen oder Religionen im Religionsunterricht an die pädagogische Tradition fächerübergreifenden Unterrichts anknüpft. Dieser findet seine Konkretion häufig in Projektunterricht⁵³³ und sei in der Sekundarstufe I der Gesamtschulen besonders beheimatet. Es würde sich daher anbieten, dort einen ‚fächerübergreifenden Religionsunterricht‘ zu erproben.

2.4.5 Ausblick: Zukünftige Formen und Aufgaben des Religionsunterrichts

Als Ausblick ist festzuhalten, dass in der Religionspädagogik *erstens* große Einigkeit darüber besteht, den *Religionsunterricht* in seiner Organisationsform angesichts von veränderten Rahmenbedingungen, bestehenden Grauzonen sowie neuen Aufga-

⁵³⁰ Vgl. Michael Fricke: Über Kindertheologie an der Förderschule. Ein Beitrag aus grundsätzlicher und empirischer Sicht, in: Büttner/Kraft (Hg.): „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. [...] (JaBuKi 13), Stuttgart 2014, 65f.

⁵³¹ Vgl. Jörg Conrad/Rainer Kalter: Was soll Franz tun? Bericht über einen jugendtheologischen Versuch in einer sechsten Hauptschulklasse anlässlich einer Dilemmageschichte, in: Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer et al.: Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 88.

⁵³² Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht, 73-78.

⁵³³ Vgl. Mirjam Schambeck sf: Vom ‚Zauberwort‘ Kooperation, seinen fachdidaktischen und (schul-)pädagogischen Varianten und was es für heute und morgen austrägt, in: Konstantin Lindner et al.: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg/Basel/Wien 2017, 84f.

ben *weiterzuentwickeln*. „wenn sich die Rahmenbedingungen ändern, kann auch der Religionsunterricht nicht bleiben, wie er ist.“⁵³⁴ Dabei sind *zweitens drei grundsätzliche Modelle* erkennbar (s. S. 79), von denen nur das geschilderte religionskundliche Modell Unterricht im Klassenverband ermöglicht, und gleichzeitig der stärksten Veränderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen bedürfte. Zwischen den ersten beiden vorgestellten Modellen (konfessionell gebundener, aber gleichzeitig kooperativer Religionsunterricht oder multireligiöser bzw. religions-kooperativer Religionsunterricht) könnte es je nach Akzentuierung fließende Grenzen geben. In jedem Fall würden diese zwei Modelle vermehrten Dialog und Kooperation mit anderen Religionsgemeinschaften ermöglichen, aber mit eindeutig positionierten Lehrkräften ein Alternativfach weiterhin notwendig machen.

Verschiedene Befunde erachten *drittens* regional oder schulisch (also *kontextuell unterschiedliche Modelle* von Religionsunterricht für sinnvoll, die Schulform sei diesbezüglich nicht das entscheidende Kriterium. Beispielsweise erscheint religionskooperativer Religionsunterricht nur dann sinnvoll möglich zu sein, wenn es innerhalb des Kollegiums Religionslehrkräfte anderer Religionen gibt. Dies könnte in großstädtischen Kontexten – daher eher an Gesamt- als an Oberschulen – häufiger der Fall sein. Grundsätzlich braucht es „mehrere, aber nicht zu viele Grundmodelle von Religionsunterricht.“⁵³⁵ Und selbstverständlich bedeutet ein passendes Modell noch keinen guten Religionsunterricht.

Viertens sprechen sich Religionslehrkräfte aus den Bildungsgängen der neuen Sekundarschulformen nach den Ergebnissen von Gennerich/Mokrosch (vgl. 2.4.2.2) häufiger als Gymnasiallehrkräfte für Religionsunterricht im *Klassenverband* aus. Dabei zeigen die Befunde, dass viele Lehrkräfte einen solchen Unterricht in seiner Konsequenz scheinbar nicht umfassend reflektieren (z. B. Abmeldemöglichkeit, unterrichtende nichtchristliche Lehrkräfte). Auch ein Großteil der Schüler*innen wünsche sich Religionsunterricht im Klassenverband, annähernd so viele befürworteten gleichzeitig eine positionierte Lehrkraft (vgl. ReVikoR, 2.4.2.1). Für Schüler*innen seien zudem die Inhalte sowie personenbezogene Motive deutlich entscheidender als die Form oder andere organisatorische Bedingungen. Solche Haltungen von Schüler*innen sind in der Interviewstudie jedoch nicht im Blick.

Die Ergebnisse zur *schulformspezifischen Verbundenheit* der Schüler*innen mit *Religionsunterricht* (und Kirche) sind nicht eindeutig (*fünftens*). Tendenziell scheint die Verbundenheit an den neuen Sekundarschulformen jedoch geringer zu sein. Für die Lehrkräfte ist belegt, dass bei älteren Kolleg*innen (s. S. 91) sowie an Gesamtschulen (im Vergleich zum Gymnasium, s. S. 97) eine größere Distanz zur Kirche

⁵³⁴ Peter Schreiner: Von Divergenzen, Konvergenzen und Perspektiven. Was ein Blick auf Europa für den Religionsunterricht in Deutschland zu lernen gibt, in: Konstantin Lindner et al.: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg/Basel/Wien 2017, 318.

⁵³⁵ Vgl. Kropač: Religion, 364.

besteht. Die (schulformspezifischen) Haltungen und Bedarfe der Lehrkräfte stellen ein Forschungsdesiderat dar. Dies gilt noch stärker für die Prüfung geeigneter didaktischer Ansätze für die neuen Sekundarschulformen, die empirische Unterrichtsforschung erfordert.

Insgesamt ergeben sich bezüglich des Religionsunterrichts *kaum systematische schulformspezifische Befunde*, vielmehr sind Ergebnisse zu Details (bspw. zu einzelnen präferierten Unterrichtsmethoden oder -zielen) bekannt. Bei den Unterrichtszielen zeige sich (im Vergleich mit anderen Sekundarschulformen) eine größere Nähe der Gesamtschullehrkräfte zum Gymnasium. Schulformspezifisch wird wie in Kap. 2.3.1 für die Hauptschule eine starke Notwendigkeit lebenspraktischer Bezüge festgestellt. Dazu könnte die Forderung einer Studie passen, dass Religionsunterricht einer stärkeren Vernetzung mit außerunterrichtlichen Orten religiöser Praxis bedarf, weshalb nun auf ‚Religion im Schulleben als Spielbein‘ religiöser Bildung einzugehen ist.⁵³⁶

2.5 Religion im Schulleben

Ganztagschulen sowie die zunehmende Eigenverantwortlichkeit der Schulen als „pädagogische Handlungseinheit“ (H. Fend) haben Fragen des Schullebens im (religions-)pädagogischen Diskurs auf die Agenda gebracht.⁵³⁷ Dabei stellen sich Fragen nach „der Gestaltung des Zusammenlebens von Menschen“⁵³⁸ und aus religionspädagogischer Perspektive auch „nach dem Stellenwert von Religion im Programm bzw. Profil der Schule“⁵³⁹. Dabei geht es in der Interviewstudie selten um Beiträge religiöser Bildung zum Schulprogramm, sondern in der Regel um Formate im Schulleben. Anknüpfend an andere empirische Befunde darf davon ausgegangen werden, dass Formate religiöser Bildung einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten können, insbesondere, indem sie einen Gegenpol zum leistungsorientierten Schulalltag bieten.⁵⁴⁰

‚Religion im Schulleben‘ benötigt m. E. eine Begriffsklärung (2.5.1): Es gilt zu klären, warum die Formulierung anderen Begrifflichkeiten vorzuziehen ist und welche Schwächen bleiben. Zudem sind grundsätzliche Aufgaben zu beschreiben

⁵³⁶ Vgl. als Belege zu diesem Absatz Feige/Lukatis, s. S. 97; vgl. Feige/Tzscheetzsch, s. S. 94; vgl. Domsgen/Lütze, s. S. 94.

⁵³⁷ Vgl. Bernd Schröder: Warum ‚Religion im Schulleben‘?, in: Ders. (Hg.): Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2006, 11-14.

⁵³⁸ Martin Jäggle/Thomas Krobath/Robert Schelander (Hg.): Religiöse Dimensionen in der Schule. Vom scheinbaren Randthema zu zentralen Fragen der Schulentwicklung. Vorwort zur Dokumentation eines Symposiums, in: Dies.: lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung (Austria: Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft 5), Berlin/Wien 2009, 15.

⁵³⁹ Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, 228.

⁵⁴⁰ Vgl. Andrea Dietzsch: Evangelische Schulseelsorge. Impulse für Theorie und Praxis (Religionspädagogik in Forschung und Praxis 4), Hamburg 2013, 220. 276.409.

(2.5.2) und – bereits im Hinblick auf die eigene Kategorisierung von Formaten – Handlungsfelder zu definieren (2.5.4). Dabei erscheint es hier noch schwieriger schulformspezifische Charakteristika festzustellen. Die Frage nach ‚Religion im Schulleben‘ ist zwar grundsätzlich schulformunspezifisch zu beantworten, aber mindestens bezüglich der Passung bestimmter Formate ist von schulformspezifischen Unterschieden auszugehen. Diese Bearbeitung stellt ein Desiderat dar.

2.5.1 Begriffsklärung

Der Begriff ‚Schulleben‘ steht in einer Reihe ähnlicher Ausdrücke wie ‚Schulkultur‘, ‚Schulprogramm‘, ‚Schulentwicklung‘ etc.⁵⁴¹ ‚Schulkultur‘ – „ein einheitliches Verständnis des Begriffs Schulkultur liegt nicht vor“⁵⁴² – hätte möglicherweise die größere Anschlussfähigkeit gegenüber den Erziehungswissenschaften sowie in der Schulpraxis gegenüber Schulleitung und Kollegium. ‚Schulleben‘ bringt gut zum Ausdruck, dass es um die Gestaltung des *Lebensraums* Schule geht. ‚Schulkultur‘ und ‚Schulleben‘ ähneln sich: In der Religionspädagogik scheint ‚Schulleben‘ der geläufigere Begriff zu sein, der auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs genutzt wird.⁵⁴³

Immer wieder ist nicht die Rede von ‚Religion‘, sondern von ‚Religionssensibilität‘.⁵⁴⁴ ‚Religionssensibilität‘ meine – kurz gesagt – die Wahrnehmung von Religion aus der Perspektive der Sensibilität.⁵⁴⁵ Das Defizit, dass es für den Begriff ‚Religion‘ keine allgemein anerkannte Definition gibt, ist auch bei ‚Religionssensibilität‘ nicht aufzulösen:

Es besteht das Problem, dass das Phänomen Religion selbst „bislang nicht allgemein überzeugend“⁵⁴⁶ definiert werden konnte, jede Definition von Religion hat ihre Grenzen und deshalb muss „aus wissenschaftlichen Gründen von mehreren, sich z. T. widersprechenden Definitionen“⁵⁴⁷ ausgegangen werden. Eine zweite Schwierigkeit liegt darin, dass der Religionsbegriff „in seiner wissenschaftlichen Wahrnehmung in einem hohen Maße von der je eigenen Religion oder Religionslo-

⁵⁴¹ Vgl. zusammenfassenden Abriss zur Entwicklung des Konzepts Schulleben seit Ende der 1980er-Jahre bei Schröder: Warum ‚Religion im Schulleben‘, 11-14. Schnell steht auch die Frage nach ‚guter Schule‘ im Raum – sie zu beantworten würde in dieser Interviewstudie zu weit gehen, sie schwingt jedoch mit.

⁵⁴² Werner Helsper: Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur, in: Thorsten Bohl et al. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 106.

⁵⁴³ Vgl. z. B. Meister: Ganztagschule, 307; vgl. Idel: Dignität der Einzelschule, 29.

⁵⁴⁴ So v. a. G. Guttenberger/H. Schroeter-Wittke: Dies. (Hg.): Religionssensible Schulkultur (StRPPT 4), Jena 2011.

⁵⁴⁵ Vgl. Schroeter-Wittke: Religionssensibilität, 21. Die Sensibilität als „Kriterium angemessener Religionswahrnehmung“ lasse sich bis zu Schleiermacher zurückführen, ebd., 23. Es gehe – so Schroeter-Wittke im Anschluss an Schleiermacher – darum, „eine Ahnung von Religion zu erlangen“, ebd.

⁵⁴⁶ Schroeter-Wittke: Religionssensibilität, 21.

⁵⁴⁷ Schroeter-Wittke: Religionssensibilität, 21.

sigkeit koloriert ist.“⁵⁴⁸ Damit wird jedoch professionell umgegangen, indem bereits eingangs (vgl. 1) auf diese Positionalität hingewiesen wurde.

Der Begriff ‚Religionssensibilität‘ hat m. E. den Vorteil einer besseren Anschlussfähigkeit an den pädagogischen und schulpraktischen Diskurs. Die Offenheit ist gleichzeitig eine Schwäche, was bei einer quantitativen Befragung der Evaluationsstudie beispielhaft deutlich wurde:

Die befragten Lehrkräfte füllten den Begriff ‚religionssensible Schule‘ sehr unterschiedlich. Die Antworten reichten von der Benennung der schulischen Angebote (Gottesdienste, Trauerseelsorge etc.) über den gemeinsamen Religionsunterricht aller Konfessionen und Religionen hin zu der (Nicht-)Affinität des Kollegiums zu Religion. Teilweise sagten die Befragten, dass überhaupt Religionsunterricht stattfindet, sei ein Zeichen für die Religionssensibilität ihrer Schule. Eine vergleichbare Problematik zeigte sich in der ReVikoR-Studie mit dem Begriff ‚religiöse Vielfalt im Religionsunterricht‘ (vgl. 2.4.2.1).

Aus religionspädagogischer Perspektive genügt es m. E. nicht, wenn eine Schule ‚religionssensibel‘ (im Sinne eines sensiblen Wahrnehmens religiöser Fragen) ist. Im Schulleben darf die positive Religionsfreiheit nach Art. 4.2 GG genutzt werden und es bestehen Möglichkeiten für Formate gelebter Religion – als freiwillige Angebote für alle am Schulleben Beteiligten. B. Schröder ergänzt ‚Religion im Schulleben‘ um den Zusatz ‚Christliche Präsenz in der Schule nicht allein im Religionsunterricht‘: Der Zusatz verdeutlicht, dass Fragen religiöser Bildung am Lernort Schule auch außerhalb des Religionsunterrichts ihren Platz haben dürfen. Zugleich eigne sich der Begriff „als Dach für eine Fülle von Handlungsfeldern“⁵⁴⁹. Denn von anderen Religionspädagog*innen wird „eher unspezifisch“⁵⁵⁰ von ‚Schulseelsorge‘ gesprochen und damit vieles gemeint, das über Seelsorge im engeren Sinn hinausgeht. Zudem werde damit von der Kirche und nicht von der Schule aus gedacht. (Schul-)Seelsorge kann vielmehr als ein Teilbereich von ‚Religion im Schulleben‘ betrachtet werden (vgl. 2.5.4).⁵⁵¹ Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist im Folgenden die Rede von Religion im Schulleben.

⁵⁴⁸ Schroeter-Wittke: Religionssensibilität, 21.

⁵⁴⁹ Schröder: Warum ‚Religion im Schulleben‘, 21.

⁵⁵⁰ Michael Domsgen/Henning Schluß/Matthias Spenn: Schule und Religion – Grundlegende Perspektiven, in: Dies. (Hg.): Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 16.

⁵⁵¹ Dazu gibt es einige Publikationen bzw. Handbücher, die häufig praxisorientiert ausgelegt sind, vgl. z. B. Harmjan Dam/Stefanie Daube: Die Mitte suchen. Evangelische Spiritualität im Schulleben, Neukirchen-Vluyn 2011. Auch zum Thema Schulkultur an evangelischen Schulen gibt es eine eigene Schriftenreihe, die jedoch nicht den Kontext der hier untersuchten Schulen trifft (Schule in evangelischer Trägerschaft, hg. v. Elsenbast et al.), oder Martina Kumlehn/Thomas Klie: Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen, Stuttgart 2011.

2.5.2 Bedeutung von Religion im Schulleben

„Gute Schulen haben [...] ein anregungsreiches Schulleben.“⁵⁵² Dazu zählen u. a. Schulfeste und -feiern, Projektwochen, Fahrten – kurz: gemeinsame und besondere Erlebnisse.⁵⁵³ Aber „was soll ‚Religion‘ beim Thema Schulentwicklung?“⁵⁵⁴ Um die Bedeutung von Religion im Schulleben deutlich zu machen, muss häufig Überzeugungsarbeit geleistet werden. Wenn das Thema Beachtung findet, dann im Zusammenhang mit der Zunahme von Interkulturalität, Interreligiosität oder allgemein Heterogenität in Schulen durch Migrationsprozesse, denn „Schulen sind ein wichtiger Faktor für eine gelingende kulturelle Integration“, in denen „strukturiert der Umgang mit Menschen mit einem anderen kulturellen und religiösen Hintergrund gelernt werden“⁵⁵⁵ kann. Dabei müsse nicht nur gegenüber schulischen Akteur*innen für Religion im Schulleben argumentiert werden, sondern auch in Richtung kirchlicher Akteur*innen, „die *schulischem* Engagement skeptisch gegenüberstehen [Herv. i. O.]“⁵⁵⁶.

Es kann angenommen werden, dass es an neuen Sekundarschulformen einen vergleichsweise großen Anteil nicht christlich sozialisierter Schüler*innen gibt (vgl. Kap. 2.1), weshalb der Religionsunterricht auf weniger Erfahrungen mit Elementen religiöser Praxis zurückgreifen kann. Zur Schließung dieser Lücke könnten Formate von Religion im Schulleben besonders an diesen Schulformen beitragen. Denn der Religionsunterricht braucht den Rekurs auf religiöse Praxis (ohne Religion im Schulleben deshalb „verzwecken“⁵⁵⁷ zu wollen).

Eine rechtliche Begründung für Religion im Schulleben lässt sich aus dem Erziehungsauftrag der Schule ableiten. Dieser Auftrag stehe in einer Spannung zur „religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates sowie den Rechten der sonstigen Beteiligten – Schülerschaft, Eltern, Lehrkräfte und Religionsgemeinschaften“⁵⁵⁸. Zur Neutralität des Staates bzw. der Schule gehört, dass sie die Bedeutung von Religionsgemeinschaften nicht vollständig ausblenden dürfen, da dies eine Positionierung bedeuten würde, andererseits dürfen sie keinen „bestimmten Glauben im Rahmen des allgemeinen Unterrichts [...] befördern“, wenngleich „das

⁵⁵² Bönsch: Sekundarschulen, 199.

⁵⁵³ Vgl. Bönsch: Sekundarschulen, 64.

⁵⁵⁴ Jäggle/Krobath/Schelander (Hg.): Religiöse Dimensionen in der Schule, 12.

⁵⁵⁵ Harmjan Dam/Volker Elsenbast/Matthias Spenn: Schulseelsorge in der pluralen Schule (Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis 6), Münster 2014, 5.

⁵⁵⁶ Schröder: Warum ‚Religion im Schulleben‘, 11. Schröder spricht in dem Zusammenhang von „Legitimationsbedarf für Religion im Schulleben [...] in (mindestens) zwei Richtungen“, ebd.

⁵⁵⁷ Silke Leonhard/Peter Noß-Kolbe: Schulgottesdienst feiern – Theologische Herausforderung, pädagogische Handlung, spirituelle Chance, in: Jochen Arnold et al. (Hg.): Gottesdienste und religiöse Feiern in der Schule (gemeinsam gottesdienst gestalten 27), Hannover 2015, 33, unter Verweis auf Schleiermacher.

⁵⁵⁸ Heinrich De Wall: ‚Religion im Schulleben‘ – rechtliche Aspekte, in: Bernd Schröder (Hg.): Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2006, 51.

Christentum als prägender Kultur- und Bildungsfaktor [...] besonders zur Sprache kommen [darf].⁵⁵⁹ Angesichts der gebotenen Freiwilligkeit bestehen für Elemente religiöser Praxis evtl. mehr Möglichkeiten als im Religionsunterricht.

Ohnehin ist Religion oft ein Teil des Schullebens, wengleich oft ein latenter. In vielen Schulkontexten bieten sich allein unter den Schüler*innen große Chancen zur authentischen Begegnung zwischen unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen. Wenn Schule Raum für die Beschäftigung mit Religion schafft, fördert dies (auch) das „demokratisch[e] und interkulturell[e] Lernen“⁵⁶⁰, indem das Zusammenleben von Personen mit unterschiedlichen Sichtweisen erprobt wird. Wenn Differenz nicht thematisiert wird, können Jugendliche kaum lernen, mit ihr umzugehen.⁵⁶¹ Das Schulleben bietet Anknüpfungspunkte für solche Lernprozesse.

Worauf zielt Religion im Schulleben? Die Ziele können je nach Format und Zielgruppe unterschiedlich sein. Religion im Schulleben könne durch Positionalität provozieren, fördere die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen und somit Schüler*innen in ihrer Standpunktsuche. Sie zielt auf die ganzheitliche (Identitäts-)Bildung des Menschen, könne zur Verständigung untereinander anregen und gebe Impulse zur Gestaltung der Schulalltags.⁵⁶² Aus religionspädagogischer Perspektive gehe es u. a. darum, „den Beitrag der religiöse[n] Traditionen und Haltungen zur Wiedergewinnung eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses“⁵⁶³ einzubringen und „eine Schulkultur der Anerkennung zu fördern“⁵⁶⁴, die sich auf das christliche Menschenbild und daher auf die leistungsunabhängige Würde des Menschen beruft. „Jugendliche werden in Schulen zumeist in ihrer Rolle als Schülerin oder Schüler angesprochen, und eben nicht als Jugendliche. [...] [Es] bleiben wichtige Betrachtungen der jugendlichen Biografie und ihrer Alltagswelten eher außen vor“⁵⁶⁵. Weitere Ziele könnten die Wahrnehmung der „lebensförderliche[n] Wirkung“⁵⁶⁶ von Religion oder das Angebot eines Stücks „Lebenshilfe“⁵⁶⁷ sein. Diese Blickrichtung könnte insbesondere für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Milieus hilfreich sein.⁵⁶⁸ In dem Zusammenhang

⁵⁵⁹ De Wall: ‚Religion im Schulleben‘, 56; vgl. a. a. O., 53.

⁵⁶⁰ Martin Jäggle/Thomas Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung. Pädagogische, organisationsethische und religionspädagogische Akzente, in: Dies./Robert Schelander (Hg.): *Lebens.werte.schule*. [...], Berlin/Wien 2009, 49.

⁵⁶¹ Vgl. Jäggle/Krobath: Schulentwicklung, 28.

⁵⁶² Vgl. Dietzsch: *Evangelische Schulseelsorge*, 286.312.

⁵⁶³ Jäggle/Krobath/Schelander (Hg.): *Religiöse Dimensionen in der Schule*, 12.

⁵⁶⁴ Jäggle/Krobath/Schelander (Hg.): *Religiöse Dimensionen in der Schule*, 14.

⁵⁶⁵ Deutscher Bundestag: 15. Kinder- und Jugendbericht, 332.

⁵⁶⁶ Gudrun Guttenberger: Religionssensible Schulkultur, in: Dies./Harald Schroeter-Wittke (Hg.): *Religionssensible Schulkultur (StRPPT 4)*, Jena 2011, 31f. Guttenberger bringt dazu zwei Ansätze ins Spiel, zum einen den salutogenetischen Ansatz Antonovskys, zum anderen die Resilienzforschung.

⁵⁶⁷ Schröder: *Warum ‚Religion im Schulleben‘*, 17.

⁵⁶⁸ Vgl. Guttenberger: *Religionssensible Schulkultur*, 48.

kann ‚empowerment‘ als ‚Vermittlungskategorie‘⁵⁶⁹ ins Spiel gebracht werden. Dafür könnten im außerunterrichtlichen Bereich, evtl. in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, mehr Freiräume bestehen.

Eine offene Frage ist, inwiefern es Aufgabe der evangelischen Kirche bzw. evangelischer Religionslehrkräfte ist, Angebote zu machen, die anders- und nicht-religiöse Schüler*innen *gezielt* im Blick haben – abgesehen davon, dass Formate von Religion im Schulleben im Sinne von ‚Gastfreundschaft‘⁵⁷⁰ ein diakonisch-offenes Angebot für alle am Schulleben Beteiligten darstellen.⁵⁷¹ Sicher werden Kooperationen mit muslimischen Gesprächspartner*innen zunehmen, die von ‚Dialogizität‘, ‚Authentizität der Akteure‘ und ‚Differenz-Sensibilität‘⁵⁷² gekennzeichnet sind. Und sicher werden in bestimmten Feldern Absprachen mit Sozialpädagog*innen oder Schulpsycholog*innen getroffen. Es erscheint sinnvoll, ‚sowohl religiös differenzierende als auch integrierende Formen zu entwickeln‘⁵⁷³ bzw. bisherige ‚monokonfessionelle Formen‘ um ‚neue Arten des Miteinanders‘⁵⁷⁴ zu *ergänzen*. Es gilt wohl vor Ort die gute Balance zu finden, die neben der Haltung der Schulleitung auch davon abhängen wird, wie groß die jeweiligen Schülergruppen (Christ*innen, Muslim*innen, Konfessionslose etc.) sind.

Die Verankerung religiöser Bildung im Schulleben hängt letztlich ‚sehr stark vom Engagement der [...] beteiligten Lehrkräfte ab‘⁵⁷⁵. Lehrkräfte können zwar Unterstützung durch Kirche und andere Kooperationspartner bekommen, ‚entscheidend aber bleibt, dass die Lehrerinnen und Lehrer selbst ‚Religion im Schulleben‘ im Blick haben.‘⁵⁷⁶ Ein offenes Problem dabei ist die zeitliche Entlastung für dieses Engagement: ‚Religion im Schulleben‘ darf [...] nicht der Tropfen

⁵⁶⁹ Georg Bucher/Michael Domsgen: Empowerment in religionspädagogischer Perspektive. Überlegungen zu einem Konzept mit theologischem und pädagogischem Potenzial vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen (ZThK 113), Tübingen 2016, 438.

⁵⁷⁰ Ulrich Kumher: Interreligiöse Schulseelsorge? – Eine Problemanzeige, in: Harmjan Dam/Volker Elsenbast/Matthias Spenn: Schulseelsorge in der pluralen Schule (Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis 6), Münster 2014, 38.

⁵⁷¹ Vgl. Dietzsch: Evangelische Schulseelsorge, 286. B. Schröder stellt drei Varianten vor, wie Schulseelsorge in religiöser Pluralität stattfinden könne (Ignorieren, Inkludieren, Konvivenz üben), vgl. Bernd Schröder: Religiöse Pluralität in der Schule – praktisch-theologische und religionspädagogische Perspektiven für evangelische Schulseelsorge, in: Harmjan Dam/Volker Elsenbast/Matthias Spenn: Schulseelsorge in der pluralen Schule (Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis 6), Münster 2014, 9.24f.28. Der Band von Dam et al. bietet weitere anregende Artikel zu Religion in der pluralen Schule.

⁵⁷² Schröder: Religiöse Pluralität, 24.

⁵⁷³ Schröder: Religiöse Pluralität, 24.

⁵⁷⁴ Kumher: Interreligiöse Schulseelsorge, 34. Kumher stellt vier denkbare Modelle eines Seelsorgekonzepts für religiöse Pluralität dar, vgl. a. a. O., 34-39.

⁵⁷⁵ Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, 228.

⁵⁷⁶ Schröder: Warum ‚Religion im Schulleben‘, 23.

werden, der das Fass der Arbeitsbelastung von Lehrer/innen zum Überlaufen bringt.“⁵⁷⁷

Zu Religion im Schulleben kann kaum auf empirische Untersuchungen verwiesen werden, das Thema führt – wenigstens im Vergleich zur breiten Diskussion über den Religionsunterricht – ein Nischendasein.⁵⁷⁸ Auf Ebene der wissenschaftlichen Religionspädagogik muss es darum gehen, einen Entwurf (weiter) zu entwickeln, der den Umgang mit Religion im schulischen Kontext unter Berücksichtigung von Anschlussstellen für „interkulturelle Pädagogik, Migrations- und Diversitätsforschung“⁵⁷⁹ sowie Schulpädagogik behandelt, und gleichzeitig „den Gewinn religiöser Bildung kommunizierbar“⁵⁸⁰ zu beschreiben. Es stellt ein Desiderat dar, dass die Religionspädagogik Religion im Schulleben – auch mit empirischer Forschung – als zweite wichtige Säule religiöser Bildung in Schule stärker in den Blick nimmt.

2.5.3 Exkurs: Kooperation von Schule und Kirche

Bei der Gestaltung von Schulleben kann sich ‚Kirche‘ (in unterschiedlichen Gewändern) einbringen und tut dies grundsätzlich gern. Dabei ist Folgendes klarzustellen:

„Bezogen auf das Verhältnis von Schule und Kirche wird deutlich, dass es bei der Initiierung von Kooperationen nicht um ein ‚Hineinregieren‘ geht, sondern um eine gut begründete Zusammenarbeit, die vor allem die Schülerinnen und Schüler im Blick hat. Dass dabei auch institutionelle Interessen eine Rolle spielen, ist von vornherein mit zu bedenken und durchaus legitim. Schließlich werden Kooperationen nur dann Erfolg haben, wenn beide Seiten davon profitieren können.“⁵⁸¹

Kirche darf mit einem Engagement demnach durchaus eigene Ziele verfolgen. Schule als Lebensraum braucht außerschulische Partner, als solcher bietet Kirche sich an. Dies gelte insbesondere im ländlichen Raum, wo Kirche „eine der wenigen Institutionen ist, die dort weitgehend flächendeckend vertreten ist.“⁵⁸² Kirche braucht wiederum schulische Anknüpfungspunkte, um „Zugang zu Kindern und

⁵⁷⁷ Bernd Schröder: Religionspädagogische Optionen in der Schulentwicklung. Thesen, in: Martin Jäggle/Thomas Krobath/Robert Schelander (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung (Austria: Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft 5), Berlin/Wien 2009, 374.

⁵⁷⁸ Verwiesen sei hier auf Comenius-Institut (Hg.): Evangelische Schulseelsorge. Empirische Befunde und Perspektiven (Evangelische Bildungsberichterstattung 4), Münster 2019, Anna-Katharina Lienau: Schulseelsorge. System struktureller Kopplung (APrTh 71), Leipzig 2017 sowie s. o. Dietzsch: Evangelische Schulseelsorge.

⁵⁷⁹ Guttenberger: Religionssensible Schulkultur, 31f.

⁵⁸⁰ Bucher/Domsgen: Empowerment, 414.

⁵⁸¹ Domsgen/Schluß/Spenn: Schule und Religion, 12.

⁵⁸² Domsgen/Schluß/Spenn: Schule und Religion, 14.

Jugendlichen⁵⁸³ zu erhalten. Dabei dürfen kirchliche Akteur*innen nicht vergessen, dass sie die Gäste in Schule sind. Sie wirken mit – aber nur, wenn sie dazu eingeladen sind. Insbesondere bei regelmäßigen Angeboten im Ganztagsbereich muss auch über die Finanzierung von Kooperationen gesprochen werden (vgl. auch Kap. 2.2.2).

Eine ausstehende Aufgabe ist, dass sowohl die Institution Kirche als auch ihre Ortsgemeinden den Blick stärker auf die neuen Sekundarschulformen richten. Zumindest für Baden-Württemberg ist belegt, dass es vor allem Kooperationen mit Grundschulen und Gymnasien gebe.⁵⁸⁴ Die EKD-Denkschrift fordert für eine pluralitätsfähige Religionsdidaktik, dass sie „stärker als bisher über den Kontext des Faches und auch der Schule hinaus denkt.“ Insbesondere sollten „mögliche Synergieeffekte oder Vernetzungsmöglichkeiten etwa zwischen Religionsunterricht und Konfirmanden- oder Jugendarbeit“⁵⁸⁵ genutzt werden. Mit den Untersuchungen im empirischen Teil kann der Frage nachgegangen werden, unter welchen Bedingungen dies gelingen könnte.

2.5.4 Handlungsfelder

Bei Religion im Schulleben geht es oft „um die Gestaltung des Schullebens [...], die Feste und Feiern, in denen Religion sichtbar wird“⁵⁸⁶ sowie andere liturgisch geprägte Rituale. Ein weiterer zentraler Bereich ist das Feld der Schulseelsorge, darunter fällt insbesondere das „individuell-beratende Handeln“⁵⁸⁷ oder Krisenintervention. Die Studie des Comenius-Instituts macht Kurzgespräche ‚zwischen Tür und Angel‘ als Haupttätigkeit von Schulseelsorgenden aus, gefolgt von seelsorgerlichen Elementen im Religionsunterricht sowie Gesprächen außerhalb von Sprechstunden.⁵⁸⁸ Die Felder Andachten, Gottesdienste und Gespräche konnte auch A. Dietzsch in ihrer empirischen Untersuchung als Kernbereich ausweisen, in Gesprächen sei der bedeutendste Gegenstand das Thema ‚Tod und Trauer‘.⁵⁸⁹ Im Verständnis vieler Schulseelsorgenden zielt die Arbeit vor allem darauf, Zeit für persönliche Sorgen der Schüler*innen zu haben und zur Verbesserung des Schulklimas beizutragen, wenngleich sie viele weitere Aufgaben wie Zielgruppen

⁵⁸³ Michael Domsgen/Matthias Spenn: (Was) gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in religions- und gemeindepädagogischer Perspektive, in: Dies./Henning Schluß (Hg.): Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 95.

⁵⁸⁴ Vgl. Wolfgang Ilg/Gottfried Heinzmann/Mike Cares (Hg.): Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg, Stuttgart 2014, 168f.

⁵⁸⁵ EKD: Religiöse Orientierung gewinnen, 93.

⁵⁸⁶ Jäggle/Krobath/Schelander (Hg.): Religiöse Dimensionen in der Schule, 12. Zur Vertiefung eignet sich z. B. die Lektüre des Sammelbands: Jochen Arnold et al. (Hg.): Gottesdienste und religiöse Feiern in der Schule (gemeinsam gottesdienst gestalten 27), Hannover 2015.

⁵⁸⁷ Schröder: Warum ‚Religion im Schulleben‘, 25.

⁵⁸⁸ Vgl. Comenius-Institut (Hg.): Evangelische Schulseelsorge, 60.

⁵⁸⁹ Vgl. Dietzsch: Evangelische Schulseelsorge, 290.293.313.

im Blick haben.⁵⁹⁰ Auch wenn Gottesdienste und seelsorgerliche Gespräche – gemessen beispielsweise an der Anzahl der erreichten Schüler*innen oder den personellen Ressourcen – möglicherweise die häufigsten Formate sind, gibt es darüber hinaus vielfältige andere Möglichkeiten. Einen einheitlichen systematischen Überblick über diese Handlungsfelder gibt es bisher nicht.

Ein Systematisierungsvorschlag stammt von Schröder: Er benennt neben den erwähnten Bereichen „Schulgottesdienste“ und „Schulseelsorge“ außerdem „Unterrichtsbezogene Projekte“ (z. B. Kooperationen mit anderen Unterrichtsfächern, Kirchenraumpädagogik), „Schulsozialarbeit“ sowie „Schulnahe Jugendarbeit“⁵⁹¹.

In wesentlichen Punkten schließt die Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend mit den von ihr benannten „Erfahrungsräumen“ an diese Systematisierung an: *Situative Erfahrungsräume* entsprechen den Schulgottesdiensten, *gemeinschaftsbezogene Erfahrungsräume* z. T. der Schulseelsorge, in anderen Teilen der Schulsozialarbeit oder auch der Schulnahen Jugendarbeit, *projektformige Erfahrungsräume* decken sich z. T. mit unterrichtsbezogenen Projekten, *personal bestimmte Erfahrungsräume* entsprechen der Schulseelsorge.⁵⁹²

Eine weitere Alternative zur Ordnung der Handlungsfelder ist eine von H. Dam vorgeschlagene nach Bezugspersonen. Dies ist 1. die Seelsorge an Individuen, 2. Angebote für Gruppen (die sowohl bildenden als auch freizeitleichen Charakter haben können), 3. „Schule als System“ bzw. Lebensraum (Schulklima, Andachten und Gottesdienste) und 4. Kooperationen mit kirchlichen und nichtkirchlichen Einrichtungen.⁵⁹³

Für eine Differenzierung nach Themen (anstatt nach Personen) spricht, dass sie klarer zum Ausdruck bringt, in welchem Bereich von Schule Formate religiöser Bildung angeboten werden. So ist in der Praxis schnell geklärt, dass Unterrichtsbezogene Projekte in erster Linie an Fachunterricht anknüpfen und mit Lehrkräften besprochen werden, während Schulnahe Jugendarbeit eher die mit der Ganztagschule befassten Personen betrifft. Als Ausdifferenzierung zu Schröder soll der Bereich Unterrichtsbezogene Projekte hier unterteilt werden: Zum einen in außerschulische Lernorte, die auf den Religionsunterricht bezogen sind (sowohl Besuch außerschulischer Lernorte als auch Personen außerschulischer (religionsbezogener) Einrichtungen im Unterricht); zum anderen in Projektunterricht im überfachlichen Sinne. Zu Projektunterricht werden vorrangig Projektstage und Wahlpflichtkurse gezählt. In solchem Projektunterricht kann größere Aufmerksamkeit auf die „Felder des diakonischen Lernens [...] sowie andere Kooperationsformate zwischen Schule und Gemeinde“ gelegt werden, die „als paradigmatische Formen

⁵⁹⁰ Vgl. Comenius-Institut (Hg.): Evangelische Schulseelsorge, 69.76.

⁵⁹¹ Vgl. Schröder: Warum ‚Religion im Schulleben‘, 24f.

⁵⁹² Vgl. EKD: Religiöse Orientierung gewinnen, 116-119.

⁵⁹³ Vgl. Harmjan Dam: Welche Kompetenzen werden für Schulseelsorge gebraucht? In: Bernd Schröder (Hg.): Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2006, 39f.

von *empowerment* zu nennen⁵⁹⁴ seien. Demzufolge könnten Schüler*innen, die in leistungsbezogenen, schulischen Kontexten eher negative Erfahrungen sammeln, dort Fähigkeiten erproben, die sie in der Entwicklung ihres Selbstbewusstseins unterstützen.

Selbstredend kann es vorkommen, dass Projektunterricht mit dem Besuch außerschulischer Lernorte verbunden wird. Eine Schwierigkeit der vorgenommenen Kategorisierung bleibt, dass Projektunterricht auch im Religionsunterricht integriert sein kann, oder dass benotete Wahlpflichtkurse zum Teil eine unterrichtliche Prägung haben. Kriterium für die Einordnung der Wahlpflichtkurse als Projektunterricht ist, dass sie außerhalb der festen Lerngruppen für Religionsunterricht und ohne dessen curriculare Vorgaben stattfinden. Darüber hinaus kann grundsätzlicher Diskussionsbedarf an der Zuordnung der unterrichtsbezogenen Formate zu Religion im Schulleben angemeldet werden. Mindestens im Hinblick auf die Genese und Verortung dieser Studie im Zusammenhang mit dem evaluierten Projekt erscheint die Zuordnung jedoch schlüssig: So sind mit Religion im Schulleben viele Formate erfasst, die ein Engagement von Lehrkräften über herkömmlichen Religionsunterricht im Klassenzimmer hinaus erfordern.

Mit Vorgriff auf den Kodierleitfaden (vgl. Kap. 3.2.4.5) sowie den empirischen Teil der vorliegenden Interviewstudie sollen die weiteren Handlungsfelder für die untersuchten Formate religiöser Bildung im Schulleben definiert werden. Neben den eben genannten und stark unterrichtsbezogenen „außerschulischen Lernorten“ und „Projektunterricht“ kommt als Kategorie „Gottesdienste“ hinzu: Dieser – gegenüber der Systematisierung Schröders – etwas verkürzte Begriff umfasst Gottesdienste und Rituale, die in der Regel liturgische Formen sowie Elemente religiöser Praxis beinhalten. Oft sind sie als Schülergottesdienste, aber in Kooperation mit kirchlichen Partnern gestaltet. „Schulnahe Jugendarbeit“ wird als Kategorie übernommen. Darunter fallen Formate, die einen Freizeitcharakter haben, vorwiegend im AG- bzw. Ganztagsbereich einer Schule verortet und eher nicht von Religionslehrenden getragen sind.

Das Feld der Schulseelsorge wird in dieser Interviewstudie zu „Schulseelsorgerliche Projekte“. Im Rahmen des evaluierten Projekts konnten vorwiegend die sichtbaren Projekte erfasst werden: Beispielsweise liegen Daten dazu vor, dass ein Trauerinterventionskonzept für eine Schule erstellt wurde, sowie zu den Wirkungen, die dies auf die Fachkonferenz oder das Kollegium hatte. In der Regel wurde jedoch in den Interviews nicht von einzelnen seelsorgerlichen Gesprächen berichtet, sodass individuell-beratende Tätigkeiten in den Daten keine Rolle spielen, obwohl sie es in der Praxis mutmaßlich tun. Der Begriff „Schulseelsorgerliche Projekte“ ist daher der Versuch einzuschränken, dass damit nicht das ganze Feld der Schulseelsorge gemeint ist, sondern nur die nach außen hin sichtbaren, zählbaren Formate erfasst werden. Zum Handlungsfeld der Schulsozialarbeit ergaben die

⁵⁹⁴ Bucher/Domsgen: Empowerment, 437.

Interviews kaum Daten, sodass es in der vorliegenden Interviewstudie nicht aufgenommen wird. Zudem scheint es kein genuin religionspädagogisches Thema zu sein. Wenn es Kooperationen zwischen Schulsozialarbeit und Religionslehrenden gibt, lassen sie sich häufig auch anderen Handlungsfeldern zuordnen.

2.5.5 Ausblick: Religion im Schulleben neuer Sekundarschulformen

Das Feld Religion im Schulleben ist vergleichsweise wenig empirisch beforscht. Dabei lässt sich schließen, dass das Fach Religion, u. a. mit freiwilligen Angeboten religiöser Praxis oder mit Formaten, die Verständigung untereinander anregen, einen hilfreichen Beitrag zur Gestaltung des Lebensraums Schule bieten kann. Dafür lassen sich rechtlich abgesicherte Begründungen feststellen (vgl. 2.5.2). In jedem Fall kann es den Religionsunterricht in sinnvoller Weise ergänzen. Möglicherweise ist die *Bedeutung von Religion im Schulleben an neuen Sekundarschulformen größer* als an anderen Schulformen (*erstens*). Diese These ist zurückzuführen auf eine tendenziell geringere religiöse Sozialisation bzw. größere Religionsdistanz, den Bedarf wenig kognitiver Formate (vgl. 2.1.3), der Aufgabe von ‚empowerment‘ (vgl. 2.5.4) oder der (Haupt-)Schulkultur eines Halt gebenden schulischen Kontrastraums.⁵⁹⁵ „Wenn Religion im Leben der Religionsdistanten keine Bedeutung besitzt, gestaltet sich Lernen als schwierig, denn nur was als relevant betrachtet wird, wird nachhaltig gelernt.“⁵⁹⁶ Die Relevanzfrage ist schulformübergreifend bedeutsam, stellt sich für neue Sekundarschulformen jedoch in besonderer Weise.⁵⁹⁷

Zu prüfen ist Folgendes: Welche *Kooperationspartner* eignen sich an neuen Sekundarschulformen in besonderer Weise (*zweitens*)? Es könnten neben örtlichen Kirchengemeinden oder anderen religiösen Verbänden vermehrt Sozialpädagog*innen sein (vgl. 2.5.2). Dabei ist auch zu fragen, unter welchen Bedingungen Kooperationen mit außerschulischen Partnern gelingen können. Unter welchen Kontextbedingungen ist es *drittens* passend, Formate zu gestalten, die auf eine *religiös heterogene Schülerschaft* zielen? Es wird vermutet, dass dies vom Ausmaß des multireligiösen Kontextes der Schule abhängt. Aus dem Befund, dass die Verankerung religiöser Bildung im Schulleben sehr stark vom Engagement der beteiligten Lehrkräfte abhängt, ergibt sich *viertens* die These, dass das *Engagement einzelner Lehrkräfte* der entscheidende Einflussfaktor für das Gelingen von Formaten religiöser Bildung im Schulleben ist.⁵⁹⁸

Ausgehend von den Ergebnissen anderer Studien lässt sich *fünftens* vermuten, dass liturgisch geprägte Rituale wie *Gottesdienste* das Format sein könnten, das am häufigsten vorkommt. Weitere Schwerpunkte könnten auf *Schulseelsorge* und dem Thema ‚Tod und Trauer‘ liegen (vgl. 2.5.4). Für die genannten Handlungsfelder ist

⁵⁹⁵ Vgl. Dietrich, s. S. 48.

⁵⁹⁶ Claudia Gärtner: Das ist für alle relevant!? Religionsunterricht mit Religionsdistanten, in: Stefan Altmeyer et al. (Hg.): Reli – keine Lust und keine Ahnung? (JRP 35), Göttingen 2019, 130.

⁵⁹⁷ Vgl. Gärtner: Religionsunterricht, 133-135.

⁵⁹⁸ Vgl. Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, 228.

zu prüfen, welche Bedingungen eine gelungene Gestaltung der Formate begünstigen bzw. hemmen, und ob sich für die neuen Sekundarschulformen *besonders geeignete Formate* finden lassen. Die Sichtung des Forschungsstands lässt die These zu, dass dies möglicherweise diakonische Lernorte sowie Kooperationen zwischen Schule und Gemeinde sein könnten.

2.6 Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung

Die in den Teilkapiteln formulierten Ausblicke lassen sich entlang zentraler Forschungsfragen dieser Studie wie folgt zusammenfassen. Es sei für die Analyse die These aufgestellt, dass sich insbesondere Akteur*innen an Gesamtschulen ein religionskundliches Modell von Religionsunterricht im Klassenverband, mindestens eine Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts, wünschen. Die Umsetzung eines (gesetzlich legitimierten) Modells im Klassenverband könnte die Akzeptanz für religionsbezogenen Unterricht bei allen schulischen Akteur*innen erhöhen. Zu prüfen wäre, ob es nicht auch an Gesamtschulen gelingen kann, einen dialogorientierten, aber positionell verorteten Religionsunterricht zu etablieren. Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich ein konfessionell getrennter Religionsunterricht an den porträtierten Schulen kaum finden wird.

Über die Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen gibt es bei Sichtung des Forschungsstands kaum schulformspezifische Aussagen. Die Ergebnisse zur schulformspezifischen Verbundenheit der Schüler*innen mit dem Religionsunterricht sind zudem widersprüchlich. Das Desiderat weiterer systematischer Untersuchungen kann in der Interviewstudie nicht bearbeitet werden. Aus den Befunden anderer Untersuchungen ergeben sich als Anknüpfungspunkte für die Formate religiöser Bildung ein vergleichsweise großer Teil von Schüler*innen aus sozioökonomisch schwachem und bildungsfernem Milieu sowie die Bedeutung der Berufsorientierung. Weiterhin ist davon auszugehen, dass der Religionsunterricht dann eine Akzeptanz bei Schüler*innen findet, wenn eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung gegeben ist.

Eine hohe Passung zu Sekundarschulformen scheint der Religionsunterricht dann zu haben, wenn er (insbesondere an Oberschulen?) möglichst wenig mit kognitiven Methoden arbeitet, die viele Schüler*innen sprachlich überfordern könnten. Stattdessen scheinen solche Formate wichtig zu sein, die mit Ritualen arbeiten und verschiedene Sinne berücksichtigen. Gleichzeitig muss (insbesondere an Gesamtschulen?) der Weg zum Abitur offengehalten werden. Dies zeigt exemplarisch auf, welcher Breite von unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und Zielen Lehrkräfte an Sekundarschulformen begegnen und in einem Klassenraum zu bearbeiten haben. Zu prüfen ist, ob die empirischen Ergebnisse Aussagen zur Bearbeitung dieser Spannung ergeben. Manches spricht im theoretischen Diskurs für eine Sekundarstufen I-Didaktik mit innerer Differenzierung. Eine Frage ist, ob sich dafür in den empirischen Daten Indizien finden lassen.

Welche Formate von Religion im Schulleben könnten sich an den neuen Sekundarschulformen bewähren? Aus den Befunden der empirischen Kinder- und Jugendstudien folgt der Bedarf für Formate, die zur Stärkung von (schulischem) Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl beitragen. Hierfür ist die konkrete Umsetzung an den porträtierten Schulen zu untersuchen. Auch Formate mit ‚Event-Charakter‘ (s. S. 32) sowie Gemeinschaftserlebnisse könnten für Schüler*innen attraktiv sein. Dabei scheinen die Themen Diakonie und Berufsorientierung, Tod und Trauer sowie die Formate Gottesdienste und Wahlpflichtkurse nahe zu liegen. Eine schulformspezifisch vergleichsweise hohe Bedeutung scheint dem Ganztagsangebot zuzukommen. Dazu könnten Formate religiöser Bildung, insbesondere in Kooperation mit außerschulischen Partnern, einen Beitrag leisten. Weiterhin kann von einem Einfluss eines ländlichen bzw. städtischen Schulkontextes auf die Formate ausgegangen werden.

Als entscheidender Einflussfaktor auf die umgesetzten Formate wird das Engagement *einzelner* Lehrkräfte vermutet (s. S. 112). Dieser These ist in der empirischen Untersuchung nachzugehen. Außerdem legen die Befunde nahe, dass Lehrkräfte der Oberschulen tendenziell offener für Kooperationen mit kirchlichen Partnern sein könnten als die der Gesamtschulen (s. S. 98).⁵⁹⁹ Zudem könnten jüngere Lehrkräfte offener für solche Kooperationen sein als ältere (s. S. 92). Lehrkräfte der Integrierten Gesamtschulen seien dagegen besonders geübt in Binnendifferenzierung und Teamarbeit, was sich ebenso auf die Gestaltung der Formate auswirken könnte (s. S. 71).

Als spezifisch für alle neuen Sekundarschulformen könnte sich die große Bedeutung pädagogischer Aufgaben zeigen. Dabei könnten sich die neu gegründeten Integrierten Gesamtschulen an der gewachsenen Entwicklung anderer Gesamtschulen orientieren. Oberschulen haben – aufgrund der häufigen Umwandlungen – vermutlich eher Vorbilder in Haupt- und Realschule. Dabei könnte die Realschule als ehemalige ‚Schule der Mitte‘, die traditionellerweise vertiefte Allgemeinbildung mit Berufsorientierung verbinde, ein Modell sein. In einer Spannung zu letztgenanntem Aspekt stehen die Befunde aus Kap. 2.2.3, dass sich Realschullehrkräfte wenig zuständig für die Klientel des Hauptschulbildungsgangs fühlten. Die empirischen Daten sind daraufhin zu befragen, ob sie zu dieser Spannung Ergebnisse beisteuern können.

Die in Kap. 2.2 nachgezeichneten Schulstrukturreformen stehen nicht im Mittelpunkt der Interviewstudie. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Umwandlungen, insbesondere zur Oberschule, die Arbeit der schulischen Akteur*innen beeinflussen und damit als ein solcher Einflussfaktor mitzudenken sind, ohne dass sie sich immer von anderen Reformen, wie vermehrter Inklusion, trennen lassen. Zunächst ist zu vermuten, dass die Einführung der Oberschule an den einzelnen Schulen viele zeitliche Ressourcen bindet, die entsprechend nicht für ein Engage-

⁵⁹⁹ Auch wenn es interessant wäre, den Einflussfaktor Alter zu untersuchen, wird in dieser Studie aufgrund der ohnehin schwer zu schützenden Anonymität darauf verzichtet.

ment für religiöse Bildung zur Verfügung stehen. Gleichzeitig könnten im Zuge der Schulstrukturreformen neue Gestaltungsräume entstehen, die Chancen für Formate religiöser Bildung bieten. Tendenziell sind für Oberschulen schlechtere Lernvoraussetzungen zu vermuten als für Integrierte Gesamtschulen (s. S. 55). Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass auch nach Analyse der empirischen Daten „an vielen Stellen, etwa im Bereich möglicher Zusammenhänge von Schulbildung und Religion, [...] nur Hypothesen formuliert und Forschungsdesiderate ausgewiesen werden [können].“⁶⁰⁰

Bei der Sichtung der empirischen Befunde zur Einführung neuer Sekundarschulformen in den verschiedenen Bundesländern wurde eine große Bedeutung der Lehrkräfte, der Schulleitung sowie der Einzelschulebene festgestellt (vgl. 2.2.4.1). Daraus ist für das Forschungsdesign der Interviewstudie zu schließen, dass Befragungen von Lehrkräften und Schulleitungen sowie die Fokussierung auf Einzelschulen ein sinnvolles Vorgehen darstellen.

⁶⁰⁰ Lütze: Religionsunterricht, 343, der für seine Studie davon ausgeht.

3 Methodologische und methodische Überlegungen

„Praktisch-theologische wie religionspädagogische Reflexion ist auf empirische Erhebungen angewiesen, um ein methodisch kontrolliertes, realistisches Bild der Realität zu gewinnen, auf die sie sich bezieht. Ihre Reflexion geht allerdings nicht in Empirie auf – denn so, wie etwas ist, soll es nicht per se auch sein oder bleiben.“⁶⁰¹

Die vorliegende Interviewstudie soll einen weiteren Beitrag bzw. ‚Bildausschnitt‘ für die religionspädagogische Reflexion liefern. Dazu werden in diesem Kapitel das methodische Vorgehen der Interviewstudie sowie ihr methodologischer Hintergrund beschrieben, denn „ohne methodologische Reflexionen liefe die Forschung Gefahr, willkürliche und nicht überprüfbare Aussagen über die Wirklichkeit zu produzieren.“⁶⁰² Die Darstellung dient der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse bzw. der Möglichkeit der methodischen Kontrolle. Wesentliche Teile sind die Beschreibung des Samples sowie des methodischen Vorgehens (3.2), die methodologischen Begründungen (3.3) sowie die Reflexion (3.4).

⁶⁰¹ Schröder: Schülerinnen und Schüler, 236.

⁶⁰² Frank Kleemann/Uwe Krähnke/Ingo Matuschek: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens, Wiesbaden ²2013, 14.

3.1 Forschungsziel und Erkenntnisinteresse

Den Forschungsgegenstand dieser Interviewstudie bilden Formate religiöser Bildung an neuen Sekundarschulformen. Die Aussagen und Positionierungen zentraler schulischer Akteur*innen von Oberschulen und Integrierten Gesamtschulen in Niedersachsen zum genannten Gegenstand bilden die Datengrundlage. Das Forschungsziel besteht darin, auf dieser Grundlage Perspektiven für religiöse Bildung an den genannten Schulformen weiterzuentwickeln. Die Forschungsfragen werden in Kap. 3.2.4.6 konkretisiert. Zu religiöser Bildung in der Schule werden hier Religionsunterricht sowie Religion im Schulleben gezählt (s. S. 15). Durch die Analyse der einzelnen Fälle – d. h. einer Schule – werden Schulporträts erstellt. Es sollen begünstigende und hemmende Einflussfaktoren auf religiöse Bildung herausgearbeitet werden, die in den wissenschaftlichen Diskurs eingehen und gleichzeitig schulischen Akteur*innen Praxisanregungen liefern können.⁶⁰³ Dabei liegt das vordergründige Interesse auf dem Spezifischen der porträtierten Schulen.

3.2 Forschungsdesign und Methoden

3.2.1 Überblick über das Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit ist als qualitative Interview- und vergleichende Einzelfallstudie zu bezeichnen. Die Datenerhebung und -auswertung fand zunächst vor dem Hintergrund einer Evaluationsstudie statt. Deshalb kommt die vorliegende Interviewstudie nicht ohne Bezüge zu dem evaluierten Projekt bzw. der Evaluationsstudie (vgl. 3.2.1.2) aus, was für den Forschungsprozess Chance und Herausforderung zugleich war (vgl. 3.4.2). Insbesondere die Datenerhebung war von der Evaluationsstudie geleitet. Abbildung 1 veranschaulicht, welche der für die Evaluationsstudie erhobenen Daten in der Interviewstudie ausgewertet werden.

3.2.1.1 Interviewstudie

Das Forschungsdesign der Interviewstudie ist gezielt für die Fallanalysen in Kap. 4 entwickelt worden, die kein Bestandteil der Evaluationsstudie waren. Die Ergebnisse entstehen durch die inhaltsanalytische Auswertung des Interviewmaterials. Einige Vorannahmen entwickelten sich jedoch theoriegeleitet vom Forschungsstand aus (vgl. Kap. 2, insbesondere 2.6). Die Evaluationsstudie kann insofern als explorative Phase der Interviewstudie bezeichnet werden, als dass dort u. a. Hypothesen gebildet und Schulen auf ihre Eignung für das Sample der Interviewstudie geprüft werden konnten.

⁶⁰³ Da die Studie auch Leser*innen aus der Schulpraxis zur Zielgruppe hat, finden sich in diesem methodischen Kapitel vermutlich Aussagen, die sozialwissenschaftlich Versierten selbstverständlich erscheinen, angesichts dieser Teil-Zielgruppe m. E. aber notwendig sind.

Forschungsdesign

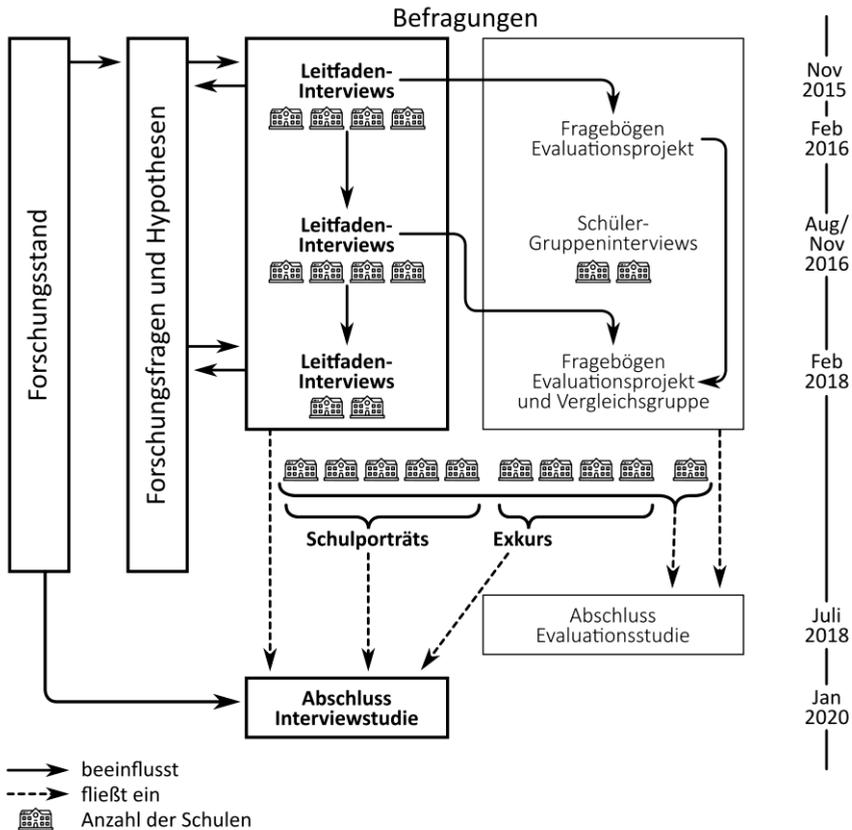


Abbildung 1: Forschungsdesign

Im „Basisdesign“⁶⁰⁴ handelt es sich bei der Interviewstudie um eine vergleichende Fallstudie. Im Zentrum des Hauptteils steht die Beschreibung der Formate religiöser Bildung und die Analyse der Einflussfaktoren an der jeweiligen Einzelschule in Form eines Schulporträts. Die Studie bleibt jedoch nicht beim Spezifischen des Einzelfalls stehen, sondern versucht, vergleichbare Linien zu finden (vgl. 4.2). Die Beschreibung und Rekonstruktion jedes Falls, d. h. einer Schule, basiert auf Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen.

⁶⁰⁴ Uwe Flick: Design und Prozess qualitativer Forschung, in: Ders./Ernst v. Kardorff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg ¹¹2015, 253.

Im Unterschied zu einer detaillierten Einzelfallstudie werden mehrere Fallanalysen verbunden, „die zunächst als solche durchgeführt werden und dann komparativ oder kontrastierend gegenübergestellt werden.“⁶⁰⁵ Für eine typische Einzelfallstudie bräuchte es zudem eine tiefergehende Rekonstruktion des Falls. Eine reine Vergleichsstudie würde sich durch einen höheren Grad an Standardisierung in der Vergleichbarkeit einer größeren Zahl von Fällen unterscheiden.

Somit ist das Basisdesign dieser Interviewstudie in einer ersten Dimension ‚Einzelfall-/Vergleichsstudie‘ auf einer Zwischenstufe einzuordnen. Auf einer zweiten, zeitlichen Achse, die U. Flick benennt, handelt es sich um eine Momentaufnahme: Es „wird eine Zustandsbeschreibung zum Zeitpunkt der Forschung gegeben.“⁶⁰⁶ In den Interviews werden zwar auch Beispiele von früheren Zeitpunkten genannt, die Forschung ist jedoch nicht „auf die Rekonstruktion eines Prozesses in retrospektiver Perspektive gerichtet.“⁶⁰⁷

Angesichts des Evaluationsauftrags wurde eine Entscheidung für das Führen von Leitfadeninterviews getroffen. Gründe dafür waren eine flexible Nutzung des Leitfadens, die eine relativ offene Interviewatmosphäre ermöglichte. Die Interviewten erhielten die Möglichkeit, zu äußern, „was für *sie selbst* wichtig ist, und in der Art und Weise wie *sie selbst* sich ausdrücken möchten“⁶⁰⁸ [Herv. i. O.]. Gleichzeitig konnte eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den Interviews sowie eine Grundlage für die behördliche Genehmigung der Interviews geschaffen werden (vgl. 3.2.3). Die Leitfaden-Interviews wurden zu drei Erhebungszeitpunkten geführt (s. Abbildung 1). Das ursprünglich entworfene Forschungsdesign erforderte im Prozess Modifikationen, die in Kap. 3.4 begründet und reflektiert werden. Durch die zirkuläre Anlage sowie den Wechsel qualitativer und quantitativer Erhebungsmethoden im Zusammenhang mit der Evaluationsstudie bestanden Korrekturgelegenheiten (z. B. wurden die Interviewleitfäden aufgrund von Ergebnissen der Fragebogen-Erhebung oder durch Reflexion vorangegangener Interviews angepasst).

Das Sample der Interviewstudie war durch den Bezug zum evaluierten Projekt begrenzt. Innerhalb der 20 Schulen des evaluierten Projekts wurden nach dem Kriterium des ‚theoretical sampling‘ (s. S. 122) für die Evaluationsstudie zehn Schulen für die qualitative Befragung ausgewählt. Nach Sichtung der erhobenen Daten und Abzug der wissenschaftlich nicht verwertbaren Interviews (z. B. solche ohne Audioaufnahme) verblieben sechs mögliche Fälle für die Einzelfallanalysen der Interviewstudie. Von diesen erwiesen sich fünf als hinreichend ergiebig und interessant (zur Begründung vgl. 3.2.2).

⁶⁰⁵ Flick: Design, 254.

⁶⁰⁶ Flick: Design, 255.

⁶⁰⁷ Flick: Design, 255.

⁶⁰⁸ Cornelia Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden, 42011, 24.

Zur Datenauswertung wird die qualitative Inhaltsanalyse angewendet. Sie orientiert sich hier an der inhaltlich strukturierenden Form nach U. Kuckartz (vgl. 3.2.4.3). Zentral dafür ist die Entwicklung eines Kategoriensystems am transkribierten Material mit anschließender, auf den Kategorien basierender Analyse.

3.2.1.2 *Exkurs: Evaluationsstudie*

Die Evaluationsstudie bezieht sich auf das Modellprojekt „Religion in der Oberschule/Gesamtschule wahrnehmen und begleiten“, das nach Einführung der Oberschule in Niedersachsen auf Initiative und in Verantwortung der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen⁶⁰⁹ ins Leben gerufen wurde. An 20 Schulen in sechs Regionen wurden von Januar 2014 bis Dezember 2016 bzw. (nach genehmigter Verlängerung) bis Juli 2018 Maßnahmen erprobt, die den evangelischen Religionsunterricht an den in der Regel neu gegründeten Schulen etablieren bzw. unterstützen und zur Weiterentwicklung einer religionssensiblen Schulkultur beitragen sollten. Dazu wurden in jeder der sechs Regionen Projektstellen (50 %) für Diakon*innen bzw. Pfarrer*innen (sog. Regionalkoordinator*innen) geschaffen. Dieses Modellprojekt stellt den Forschungsgegenstand der Evaluationsstudie dar. Viele Praxisanregungen, die während des Modellprojekts schul(form)spezifisch erprobt wurden, finden sich in unten genannter Publikation.⁶¹⁰

Zeitversetzt beauftragte die Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen die wissenschaftliche Begleitung bzw. Evaluation des Modellprojekts. Die Konzipierung und Durchführung der Evaluation geschah von August 2015 bis Januar 2019 am Lehrstuhl für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Bildungsforschung der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen (Prof. Dr. Bernd Schröder), mittels einer dafür geschaffenen 25 %-Stelle für eine wissenschaftliche Mitarbeiterin (Birte Löw).

Im Rahmen der Evaluationsstudie wurden quantitative und qualitative Methoden kombiniert. So gab es neben den Leitfaden-Interviews zwei Fragebogen-Erhebungen an allen 20 Projektschulen sowie im Februar 2018 zusätzlich mit einer Vergleichsgruppe, bei denen Schulleitungen und beteiligte Lehrkräfte befragt wurden. Aufgrund des kleinen Datensatzes von insgesamt 89 Fragebögen, der durch die Anlage des Modellprojekts mit 20 Schulen kaum erweiterbar war, wurden diese Daten nicht für die Interviewstudie bzw. wissenschaftliche Qualifikationsarbeit genutzt. Mit der Vergleichsgruppe wurde der Versuch unternommen, die Datenbasis zu vergrößern sowie Effekte des evaluierten Projekts zu diagnosti-

⁶⁰⁹ Dieser Zusammenschluss vertritt seit 1971 die Interessen der Evangelischen Kirchen gegenüber dem Land Niedersachsen, vgl. http://www.evangelische-konfoederation.de/die_konfoederation [21.11.2020].

⁶¹⁰ Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen (Hg.): Engagiert für Religion. Religion in der Oberschule und Gesamtschule wahrnehmen und begleiten, Hannover 2018.

zieren. Auch für die Evaluationsstudie lag der vordergründige Zweck der quantitativen Daten darin, die qualitativen Ergebnisse zu validieren. Allerdings gibt es einige deutliche Ergebnisse, die trotz der kleinen Datenbasis klare Aussagen zulassen. Fragebögen und Interviews dienten wechselseitig der Hypothesengenerierung bzw. -prüfung. Zudem wurde mit den Fragebögen innerhalb des evaluierten Projekts allen Beteiligten die Möglichkeit zur Rückmeldung gegeben.

Im Rahmen der Evaluationsstudie wurden auch neun Interviews mit Schülergruppen nach der Methode der Gruppendiskussion geführt. Ziel war es, sie mit der dokumentarischen Methode auszuwerten. Aus Kapazitätsgründen wurde dies nicht umgesetzt, aber die Auswertung könnte als Vertiefung der Interviewstudie folgen. Weiterhin gibt es schriftliche Befragungen bzw. Projektdokumentationen der Regionalkoordinator*innen, Notizen von Sitzungen sowie eine systematische Erfassung aller durchgeführten Formate. Diese Daten wurden für die Evaluationsstudie genutzt. Die Ergebnisse der Evaluationsstudie wurden der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen in einem Abschlussbericht übergeben, der mit kleinen Überarbeitungen hier angehängt ist (vgl. Anhang 8.7).

3.2.2 Sample

3.2.2.1 *Sampling-Strategien qualitativer Forschung*

Die Begründung der Auswahl des Samples ist erforderlich, um getroffene Entscheidungen intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Nur so kann diese qualitative Interviewstudie beanspruchen, dass „der Einzelfall [...] für etwas steht, d.h. etwas repräsentiert“⁶¹¹, und die Ergebnisse grundsätzlich übertragbar sind, auch wenn qualitative Forschung vordergründig auf das Besondere zielt.⁶¹² Entscheidende Kriterien beim Sampling waren die „Zugänglichkeit“ und die „Qualität der Informanten“⁶¹³.

Die Daten der Interviewstudie sind durch die in der Evaluationsstudie erhobenen begrenzt. Bei der Auswahl des Samples für die Evaluationsstudie wurden verschiedene Verfahren kombiniert. Ziel war es zunächst, eine maximale Kontrastierung und theoretische Sättigung zu erreichen.⁶¹⁴ Am Anfang der Befragung stand zudem das Sampling nach bestimmten Kriterien. Charakteristisch für diese Vorgehensweise ist die Orientierung an statistischen Ausgangswerten bzw. dem „Wissen über die Verteilung sozialstruktureller Merkmale“⁶¹⁵: Es wurden Schul-

⁶¹¹ Aglaja Przyborski/Monika Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München 2008, 174.

⁶¹² Vgl. Hans Merkens: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion, in: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg 112015, 291; vgl. Helfferich: Qualität, 173.

⁶¹³ Merkens: Auswahlverfahren, 288.294.

⁶¹⁴ Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung, 177f, die dort bestätigen, dass eine Kombination mehrerer Verfahren eine sinnvolle Ergänzung sein kann, vgl. a. a. O., 181.

⁶¹⁵ Przyborski/Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung, 180.

form, Kontext Stadt/Land, Größe der Schule, Engagement im evaluierten Projekt (Teilnahme an Fortbildungen, Anzahl der durchgeführten Formate) gesichtet, und so „sukzessive kontrastierende Extreme in die Stichprobe aufgenommen“⁶¹⁶. Die nötigen Daten standen durch die ‚gatekeeper‘ im evaluierten Projekt, die Regionalkoordinator*innen, zur Verfügung. Insgesamt wurden 25 Interviews an 10 Schulen geführt (davon 17 Lehrkräfte und 8 Schulleitungen; davon 3 Integrierte Gesamtschulen, 6 Oberschulen, 1 Hauptschule; davon 5 Interviews ohne Audioaufnahme). Die Datenerhebung wurde beendet, als eine theoretische Sättigung angenommen werden konnte.⁶¹⁷

Für die Interviewstudie erfuhr das Prinzip des *theoretical sampling* eine Einschränkung: Es erschien nicht weiterführend, Schulen mit wenigen Formaten bzw. wenig Interviewmaterial, ein eigenes Teilkapitel bzw. Schulporträt zu widmen. Inhaltlich wäre die Suche nach Gründen für Schwierigkeiten äußerst interessant, aber die ersten Versuche zeigten, dass es in solchen Fällen kaum möglich war, verwertbare Daten zu generieren. Teilweise waren die Interviewten nicht auskunftsfähig zu den Themen; an zwei Schulen, an denen Interviewte eher negative Erfahrungen mit dem evaluierten Projekt gemacht hatten, lehnten sie eine Audioaufnahme des Interviews ab. Somit waren keine Transkription und folglich keine Inhaltsanalyse möglich. Für die Schulporträts der Interviewstudie wurden aufgrund fehlender Mehrperspektivität weiterhin zwei Schulen ausgeschlossen, an denen die Schulleitung nicht befragt werden konnte. Solche Schulen, mit wenig Datenmaterial und vergleichsweise schwierigen Bedingungen für religiöse Bildung, werden im Exkurs erwähnt (vgl. 4.1.6).⁶¹⁸ Bei der Auswahl der Schulen für die Interviewstudie spielte auch die Möglichkeit zur Kontrastierung unterschiedlicher Formate eine Rolle.

Das erwähnte Kriterium der ‚Qualität der Informanten‘ war das wichtigste bei der Auswahl des Samples: Es waren Interviewpartner*innen gefragt, die über „Wissen und die Erfahrung“ im evaluierten Projekt verfügten, bereit waren, „an der Untersuchung teilzunehmen“ und „die Zeit“⁶¹⁹ für ein Interview fanden. Dies setzte voraus, „dass man über Vorkenntnisse bezüglich des untersuchten Falls verfügt“⁶²⁰, was über die Evaluationsstudie gegeben war. Das Kriterium der ‚Qualität der Informanten‘ wurde auf den gesamten Schulfall angewendet: Beispielsweise erfüllte das Interview mit SL04 das Kriterium eher nicht, dennoch wurde die Schule als Fall in das Sample aufgenommen, da sie aufgrund ihres Schulkontextes sowie besonderer Formate einen interessanten Beitrag verspricht (vgl. 3.2.2.2 IGS Welthausen).

⁶¹⁶ Helfferich: Qualität, 174.

⁶¹⁷ Zu *Theoretical Sampling*, vgl. z. B. Przyborski/Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung, 177f.182.

⁶¹⁸ Vgl. Merrens: Auswahlverfahren, 286, zu den verschiedenen Ebenen der Auswahlentscheidungen im Forschungsprozess.

⁶¹⁹ Merrens: Auswahlverfahren, 294.

⁶²⁰ Merrens: Auswahlverfahren, 294; vgl. a. a. O., 297.

3.2.2.2 *Auswahl von Schulen und Interviewten*

An vier Schulen konnte mit mindestens drei Personen ein Interview geführt werden. Diese Schulen erfüllten das Kriterium der ‚Qualität der Informanten‘ (vgl. 3.2.2.1). Da sich darunter lediglich eine Oberschule befand, wurde ein fünfter Fall hinzugenommen (eine Oberschule, an der ein Interview mit der Schulleitung und ein langes Interview mit einer Lehrkraft geführt wurden), um die Perspektiven auf diese neue Sekundarschulform nicht nur anhand *eines* Einzelfalls zu entwerfen. Damit ergibt sich für die Interviewstudie ein Sample von fünf Fällen, die anhand von 15 transkribierten Interviews analysiert werden. Es kann ein mittlerer Stichprobenumfang beansprucht werden.⁶²¹ Die Interviews mit der jeweiligen Schulleitung wurden unabhängig von ihrer Länge aufgenommen. Es wird angenommen, dass Schulleitungen stets einflussreiche Personen, u. a. für religiöse Bildung an ihrer Schule, sind (vgl. 2.2.4.1). Daher soll ihre Haltung in jedem Fall dargestellt werden. Die fünf Schulen befinden sich in vier Regionen Niedersachsens. Sie und die Gründe für die Aufnahme ins Sample sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

Bei der Beschreibung lässt sich nicht immer vermeiden, dass vor der Analyse bereits Bewertungen vorgenommen werden. Ziel ist es jedoch, für Leser*innen Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu schaffen, warum eine Schule Teil des Samples ist. Dazu werden verschiedene formale Kriterien berücksichtigt, um Formate religiöser Bildung in unterschiedlichen Kontexten zu beschreiben: Schulform und -größe sowie ein städtisch bzw. ländlich geprägtes Einzugsgebiet. Angestrebt wird auch eine Abbildung der Vielfalt unterschiedlicher Formate religiöser Bildung. Weiterhin ergeben sich aus der Sichtung des Forschungsstands interessante Thesen (z. B. dass sich an Integrierten Gesamtschulen eher der Bedarf für Religionsunterricht im Klassenverband zeigen könnte). Deshalb werden die Schulen aufgenommen, die nach Sichtung des Interviewmaterials Ergebnisse zu solchen Thesen versprechen, was deshalb nicht als Vorab-Wertung oder Spekulation, sondern als Begründung für die Aufnahme ins Sample verstanden werden sollte. Zudem wird auf die interviewbegleitende Dokumentation (z. B. Protokollbogen Interview) zurückgegriffen, in der u. a. Notizen zur Interviewatmosphäre vermerkt sind.⁶²² Transparenz wird auch zu Interviewlänge geschaffen. Damit lässt sich u. a. reflektieren, inwieweit die Interviews die Erwartungen an die genannten Kriterien erfüllen (vgl. 3.2.2.1), beispielsweise ob sich bei der interviewten Person Wissen und Erfahrungen zum untersuchten Gegenstand erwarten lassen.

⁶²¹ Laut C. Helfferich gelten 6-30 Interviews als mittlerer Stichprobenumfang, vgl. Helfferich: Qualität, 173. Zu diesen 15 transkribierten Interviews können zwei weitere hinzugezählt werden, die in den Exkurs eingehen und damit zur eingangs genannten Datengrundlage von 17 Interviews führen.

⁶²² Vgl. Helfferich: Qualität, 193.

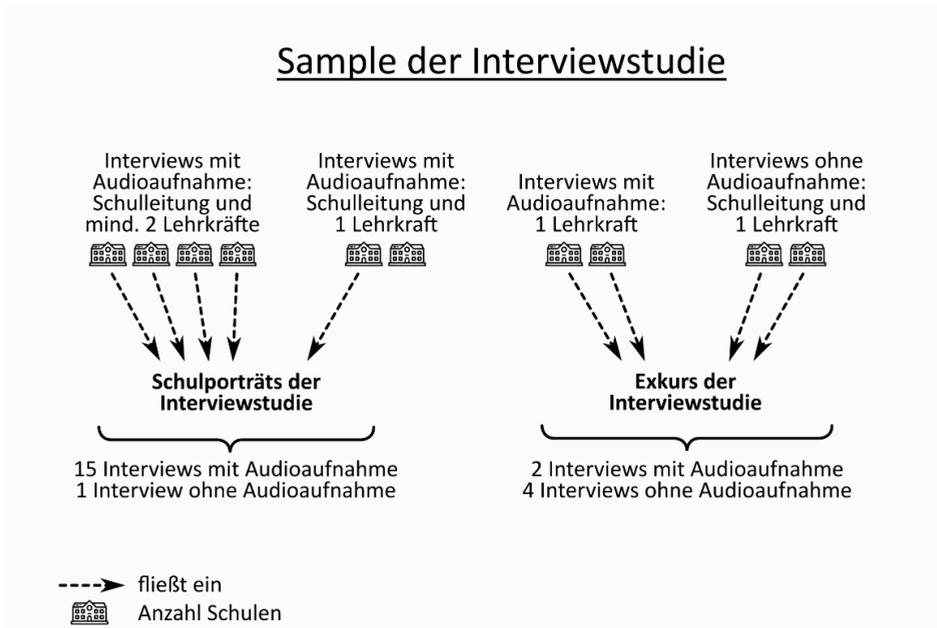


Abbildung 2: Sample der Interviewstudie

IGS Welthausen

Die Interviewten der IGS Welthausen betonen im Vergleich mit den anderen Schulen des Samples am stärksten das großstädtische Einzugsgebiet der Schule.⁶²³ Folglich sei die Schülerschaft durch Multinationalität und -religiosität gekennzeichnet. Angesichts dieses Schulkontextes scheint konfessionell-kooperativer Religionsunterricht nicht zur Schule zu passen: Zwei der Interviewten sagen, sie wünschten sich ‚Religionsunterricht für alle‘ im Klassenverband. Ferner wurde in der Schule ein großes Projekt realisiert, das an das Thema Multireligiosität anknüpfte. Das Thema Multireligiosität sowie die gewünschte Organisationsform des Religionsunterrichts sprechen für die intensivere Beschäftigung mit dieser Schule und die Aufnahme ins Sample, da diese Aspekte zur Zeit intensiv diskutiert werden (vgl. 2.4.1).

An der IGS Welthausen wurde die Schulleitung in Person des didaktischen Leiters (SL04) befragt. Zwar wurde der Schulleiter für das Interview angefragt, dieser delegierte den Termin jedoch an den didaktischen Leiter. Neben der Fachleiterin für Religion (L06), die die umgesetzten Formate entscheidend initiierte, konnte eine Lehrkraft befragt werden, die an Formaten beteiligt war, ohne dass sie das Fach Religion unterrichtet (L07). Die umgesetzten Formate konzentrierten sich auf den Jahrgang dieser beiden Lehrkräfte. Zudem fanden an der Schule

⁶²³ Vgl. L07:10.

sechs Gruppeninterviews mit Schüler*innen statt. Somit ist in diesem Fall eine vergleichsweise große Mehrperspektivität anzunehmen. Allerdings ist das Material der Schüler*innen-Interviews nicht Teil der Interviewstudie. Der Umfang der drei Interviews beträgt ca. 75 Minuten. Die Interviews mit L07 und SL04 fallen mit 12 bzw. 9 Minuten (2100 bzw. 1300 Wörter) kurz aus. Dadurch ist die Mehrperspektivität wieder eingeschränkt, denn es dominieren die Aussagen L06s. Dennoch ist die Schule Teil des Samples, da sie den erwähnten Beitrag zur Frage nach dem Umgang mit Multireligiosität in Schule leistet und das Interview mit L06 m. E. eine gute Qualität aufweist.

Das Interview mit L06 ist ca. 53 Minuten lang und umfasst in der Transkription 9500 Wörter, was an anderen Schulen dem Textumfang von zwei Interviews entspricht. L06 leitet den Fachbereich Religion und ist die federführend gestaltende Kraft. Es war ein selbstläufiges Interview mit weitgehend offener Atmosphäre. Bei der Frage nach der Organisationsform des Religionsunterrichts an ihrer Schule hatte die Interviewte zunächst Vorbehalte, frei zu antworten, sie konnte dennoch zu offenen Aussagen ermutigt werden.⁶²⁴ Sie scheute sich nicht, Kritik, beispielsweise an der Evaluation mittels Fragebogen, zu äußern. Am Ende des Interviews wurde im Protokollbogen des Interviews festgehalten: „Zeit hat kaum gereicht, um alles anzusprechen“. Zehnmal wurden bei der Transkription kurze Passagen von weniger als einer halben Minute aufgrund von Wiederholungen zu Nebenaspekten ausgelassen.⁶²⁵

L07 war aktiv an Formaten von Religion im Schulleben beteiligt, obwohl sie das Fach selbst nicht unterrichtet. Daher bietet sich das Interview in besonderer Weise dafür an, Gründen nachzugehen, die vor einem solchen Hintergrund für das Engagement motivieren. Zudem kann sie eine Außenperspektive auf das Fach Religion beitragen. Das freundliche Interview fiel dennoch kurz aus, da L07 zu vielen Teilen des (für Religionslehrende erstellten und in der Form genehmigten) Interviewleitfadens wenig sagen konnte. Dies war erwartbar und erschwerte die Interviewführung nicht. Das Interview mit der didaktischen Leitung SL04 fiel kürzer als andere Schulleiterinterviews aus. Gründe sind darin zu vermuten, dass der Interviewte mehrfach betonte, dass er erst seit Kurzem an der Schule sei, und vieles in der Entwicklung des evaluierten Projekts nicht mitbekommen habe. Dies erschwerte die Interviewführung, gleichwohl bestand eine freundliche und interessierte Atmosphäre.

IGS Bücherheim

Die IGS Bücherheim befindet sich in einer kleineren Großstadt Niedersachsens. Ihre Aufnahme in das Sample bildet daher eine gute Ergänzung zur IGS Welthausen. Es sind die beiden einzigen Schulen des Datensatzes, die einen großstädti-

⁶²⁴ Vgl. L06:7-9.

⁶²⁵ Vgl. z. B. #17:38#, #18:41# oder #49:22#. Dazu kamen zwei etwas längere Auslassungen, #24:00# sowie #49:46#.

schen Schulkontext haben. Das ist für religiöse Bildung allein deshalb ein Einflussfaktor, da dadurch der Anteil konfessionsloser und verschiedenen religiöser Schüler*innen durchschnittlich größer ist. Laut einer Lehrkraft der IGS Bücherheim seien im 5. Jahrgang 50 % der Eingeschulten muslimischen Glaubens, zum größten Teil seien die Schüler*innen insgesamt Atheisten. Der Schulleiter bestätigt einen multireligiösen Kontext der Schule, der in den Interviews sonst jedoch nicht thematisiert wird.⁶²⁶ Es wird sich zeigen, dass die Formate religiöser Bildung und die Haltungen der Interviewten trotz der Gemeinsamkeit des großstädtischen Schulkontextes unterschiedlich sind. Daher erscheint es wichtig, die IGS Bücherheim aufzunehmen, um Fehlschlüsse, die sich auf einen großstädtischen Kontext berufen könnten, zu vermeiden.

Zum Zeitpunkt der Interviews befand sich die Schule in der Umwandlung zur Integrierten Gesamtschule, ohne dass diese für die Interviews ein Thema ist. Im Unterschied zu den anderen Schulen des Samples kann diese „linke, städtische IGS“⁶²⁷ auf eine längere Entstehungs- und Entwicklungszeit zurückblicken. Die IGS Bücherheim ist in der Regel sechszügig. Aufgrund ihrer Größe ist ein breites Angebot von Projekten und Profilen möglich.⁶²⁸ Auffällig war bei der Führung der Interviews sofort, dass SL01 und L02 Formate mit Elementen religiöser Praxis, wie z. B. Gottesdienste, für den Lernort Schule ablehnen. Hingegen scheint der Religionsunterricht – parallel mit Werte und Normen-Unterricht – eine gute Stellung zu haben. Dies stellt einen deutlichen Kontrast zur IGS Welthausen dar, was die Aufnahme ins Sample entscheidend beeinflusste, um dieser Beobachtung nachzugehen. Schwerpunkte der durchgeführten Formate von Religion im Schulleben sind bei diakonischem Lernen und Handeln, in Verbindung mit dem Besuch verschiedener außerschulischer Lernorte, zu erkennen.

Neben dem Schulleiter SL01 wurden drei Religionslehrkräfte befragt, wobei L01 nicht in das Sample aufgenommen werden konnte, da sie die Audioaufnahme des Interviews ablehnte, es liegt lediglich ein Interviewprotokoll vor. Die Lehrkraft L12 wurde zu einem späteren Zeitpunkt interviewt. Die Interviewten SL01, L02 und L12 zeigen ein vergleichsweise großes Interesse an religionspädagogischen und -didaktischen Fragen.⁶²⁹ Auch dies sprach für die Aufnahme ins Sample. Eine Besonderheit ist, dass alle drei Interviewten eine gymnasiale Fakultät haben. Die Gesamtlänge des transkribierten Materials der IGS Bücherheim beträgt ca. 70 Minuten.

Das Interview mit dem Schulleiter SL01 hat einen Umfang von 13 Minuten, der transkribierte Text ergibt knapp 2000 Wörter. Es verlief ohne besondere Vorkommnisse mit einer freundlichen Interviewatmosphäre. Die eher knappen Ant-

⁶²⁶ Vgl. L01:35.37; vgl. SL01:28.

⁶²⁷ L12:21.

⁶²⁸ Vgl. Informationen der Schulhomepage und des Schulprogramms [anonymisiert].

⁶²⁹ Vgl. z. B. L02:48-52; vgl. L12:17: „mein Religionsunterricht und dessen didaktisches Theoriegebäude“.

worten sowie die Aussage „Ich glaube, das Wichtigste hatte ich ja schon gesagt“ (SL01:28) führten dazu, dass die Interviewerin den Eindruck bekam, das Interview kurz halten zu sollen. Als die Interviewerin das Interview beendete, zeigte sich der Befragte allerdings überrascht, dass es das schon gewesen sei.⁶³⁰ Eine Besonderheit ist, dass der Schulleiter selbst Religionslehrer ist, was ein Einflussfaktor sein könnte.

Das Interview mit der Religionslehrerin und Funktionsstelleninhaberin⁶³¹ L02 umfasst 21 Minuten (3300 Wörter). Nach Beendigung der Audioaufnahme wurde das Gespräch noch für kurze Zeit weitergeführt. L02 ist diejenige, die an der Schule wohl die meisten Berührungspunkte mit dem evaluierten Projekt hatte. Es können daher von ihr die meisten Aussagen zu umgesetzten Formaten erwartet werden. Die Interviewatmosphäre war sachlich. Es entstand ein diskursiver Moment, als L02 die Interviewerin zur Stellungnahme zu einer religionspädagogischen Frage aufforderte. L02s Umgang mit einer Störung, die sie sofort beseitigen wollte, kann so verstanden werden, dass sie das Interview wichtig nahm.⁶³²

L12 wurde telefonisch befragt, was zum Teil für Schwierigkeiten in der Audioqualität sorgte. Zum Zeitpunkt der anderen Interviews hatte L12 noch keine Erfahrungen mit dem evaluierten Projekt gesammelt, daher fand das Interview später statt.⁶³³ Der transkribierte Text hat einen Umfang von 35 Minuten und 5600 Wörtern.

Auffällig ist, dass der Umfang des Schulporträts der IGS Bücherheim trotz vergleichbarer Länge der Interviews deutlich kleiner ist als andere. Als Grund dafür könnte der frühe Zeitpunkt der zwei Interviews vermutet werden, sodass relativ wenige Formate umgesetzt waren und es mehr Bezüge zum evaluierten Projekt gibt, die nicht in die Interviewstudie eingehen.

IGS Hohenleben

Für die Berücksichtigung der IGS Hohenleben im Sample der Interviewstudie spricht zunächst ihre Lage im ländlichen Raum. Dies bildet einen Kontrast zu den städtischen IGS Welthausen und IGS Bücherheim. Die Schulform IGS ist für ländliche Gegenden in Niedersachsen eher untypisch (vgl. 2.2.1). Dies lässt eine Betrachtung des Einflussfaktors Schulkontext bzw. Einzugsgebiet auf Formate religiöser Bildung interessant erscheinen (vgl. 2.6). Auch der Umstand, dass die fünfzügige Integrierte Gesamtschule keine Oberstufe hat, könnte die Schule und die angebotenen Formate beeinflussen (vgl. 2.2.4.2). Besonders fällt auf, dass an der IGS Hohenleben sehr vielfältige Formate religiöser Bildung umgesetzt wurden: Es gibt regelmäßig Gottesdienste, im Rahmen des evaluierten Projekts fanden besondere Exkursionen statt, zum Reformationsjubiläum 2017 wurde ein

⁶³⁰ Vgl. SL01:32.

⁶³¹ Vgl. L02:63; vgl. SL01:10.

⁶³² Vgl. L02:38.50f.

⁶³³ Vgl. L12:33.

Projekttag für die gesamte Schule umgesetzt, Lehrkräfte entwickelten einen Wahlpflichtkurs für den Fachbereich Religion und es gab einen Versuch Schulnaher Jugendarbeit. Diese Vielfalt näher zu untersuchen und möglichen Gründen nachzugehen, erscheint lohnenswert. In ihrer Selbstdarstellung präsentiert sich die IGS Hohenleben als Schule, die einen Schwerpunkt auf gemeinsames sowie soziales Lernen setzt. Das Fach Religion wird in leistungsgemischten Gruppen unterrichtet.⁶³⁴

Da die Interviews an der IGS Hohenleben zu einem vergleichsweise späten Zeitpunkt stattfanden, gab es im Rahmen des evaluierten Projekts bereits Kontakt mit zentralen Akteur*innen dieser Schule, in denen Offenheit für die Evaluationsstudie signalisiert wurde. Dies versprach gut nutzbare Daten. Es wurden der Schulleiter SL08 sowie zwei engagierte Lehrkräfte (L16 und L17) interviewt. Die Gesamtlänge des transkribierten Materials beträgt ca. 70 Minuten.

Das Interview mit der Fachkonferenzleiterin L16 hat eine Länge von 32 Minuten und umfasst in der Transkription ca. 4500 Wörter. Die Interviewte scheint ihre Funktion engagiert auszufüllen und als entscheidende Person für religiöse Bildung an der Schule aufzutreten. Die Interviewatmosphäre war freundlich und der Kontakt im Vorfeld dadurch erleichtert, dass durch eine Tagung im Rahmen des evaluierten Projekts eine kurze Bekanntschaft bestand.

In ihrem Engagement für religiöse Bildung wird L16 von L17 unterstützt. Daher vermittelt auch das Interview mit L17 wichtige Einblicke in die umgesetzten Formate. Das Interview hat eine Länge von knapp 20 Minuten und ca. 3000 Wörtern. Im Protokollbogen wurde es als aussagekräftiges und kompaktes Interview kommentiert. Die Interviewführung wurde als leicht empfunden. Das Interview mit dem Schulleiter SL08 hat eine Länge von 16 Minuten und umfasst 2500 Wörter. Es war von einer freundlichen Atmosphäre bestimmt, die die Interviewführung erleichterte. Im Protokollbogen zum Interview wurde dennoch notiert: „kann zurückgestellt werden“, da das Interview für die Evaluationsstudie wenig neue Einsichten brachte.

OBS Herzhausen

Für die Berücksichtigung der OBS Herzhausen im Sample der Interviewstudie spricht ihre Lage im ländlichen Raum und die Schülerzahl. Für viele Oberschulen der Evaluationsstudie greifen die Merkmale ländlicher Raum, unter 500 Schüler*innen sowie *eine* sehr engagierte Religionslehrkraft. Besonders spricht für die Aufnahme in das Sample, dass die Datenbasis eine gute Mehrperspektivität ermöglicht: Neben einem Schulleiterinterview (SL07) und dem Interview mit einer Lehrkraft, die im evaluierten Projekt sehr engagiert war und die Fachkonferenz leitet (L14), wurden Interviews mit einer weiteren Lehrkraft (L15) sowie einer Sozialpädagogin (L13) geführt. Diese Vielzahl an Interviewpartner*innen mit einer

⁶³⁴ Vgl. Informationen Schulhomepage [anonymisiert].

zufriedenstellenden Aussagekraft der Interviews sowie ein Umfang des Interviewmaterials von insgesamt ca. 110 Minuten Länge wurden an keiner anderen Schule erreicht.

Die Expertin der Schule für das evaluierte Projekt ist L14, die damit vielerlei Erfahrungen gemacht hatte. Daher wurde im Vorfeld als Herausforderung vermutet, die zugesagte Höchstdauer des Interviews von 45 Minuten einzuhalten. Dies wurde mit 40 Minuten erreicht, zu Beginn wurden aus dem Grund allerdings wenige Nachfragen gestellt (Umfang der Transkription ca. 5000 Wörter). L14 war der Interviewerin durch zwei Fortbildungen bekannt, sie war auch diejenige, die die Interviewtermine mit den anderen Befragten ihrer Schule organisierte. Es bestand der Eindruck, dass L14 das Interview gut machen und entsprechend genau auf die Fragen antworten wollte. Es war ein einfach zu führendes Interview mit offener Atmosphäre, da die Interviewte auf jede Frage antworten konnte und es wenig ausschweifende Passagen gab. Insbesondere der Anfang ergab kompakte Informationen, an drei Stellen wurden bei der Transkription Teile ausgelassen, die sich ausschließlich auf das evaluierte Projekt bezogen.

Das Interview mit der Kollegin L15 war deutlich kürzer (24 Minuten). Dies ist teilweise damit erklärbar, dass sie im evaluierten Projekt lediglich an einer Stelle beteiligt war. Allerdings ist die Länge der Aufnahme nur bedingt ein Indikator: Die Transkription umfasst ca. 4000 Worte, in MAXQDA ergeben sich 101 markierte Fundstellen (im Vergleich L14: 126 Fundstellen). Dies ist auf ein schnelleres Sprechtempo zurückführbar. Der Beginn des Interviews war etwas stockend, weil L15 zu den Fragen, die sich auf das evaluierte Projekt bezogen, weniger beitragen konnte. Einen Einfluss hatte möglicherweise auch, dass im Vorfeld keine Informationen zu L15 vorlagen. An einigen Stellen fielen die Antworten sehr kurz aus, vor allem beim Verneinen von Fragen,⁶³⁵ es ergaben sich viele Sprecherwechsel. Im Laufe des Interviews wurde die Interviewführung leichter, da L15 – bei über das evaluierte Projekt hinausgehenden Fragen – mehr ins Erzählen kam. Da an den Schulen oft diejenigen interviewt wurden, die sehr umfangreich am evaluierten Projekt beteiligt waren, liefert das Interview einen wichtigen Beitrag zum Sample, insbesondere für Engagement-hemmende Einflussfaktoren.

Das Interview mit der Sozialpädagogin L13 trägt ein Stück weit eine Außenperspektive auf religiöse Bildung in der Schule bei und leistet damit einen besonderen Beitrag zum Sample. L13 war an der Erarbeitung des Trauerkonzepts beteiligt und betont mehrfach, dass sie darüber hinaus wenig zum Thema Religion sagen könne. Entsprechend lag der Fokus des Interviews auf dem Thema Trauerkoffer sowie der Erfragung von Außenperspektiven auf die Stellung des Faches Religion und von Informationen zum Schulkontext. Die Interviewte erwies sich als offen und redefreudig, die Länge der Audioaufnahme beträgt 40 Minuten. Das Interview kann als selbstläufig bezeichnet werden, allerdings gab es Redundanzen

⁶³⁵ Vgl. z. B. L15:39-47.

und eine Herausforderung bestand darin, Themen abseits des Aspekts Trauerkoffer zu erfragen, da sich L13 als nicht dafür qualifiziert darstellte. L13 zeigte der Interviewerin während des Interviews die Trauerkoffer (ca. 8 Minuten) und Details zu zwei Unfällen an der Schule wurden nicht transkribiert. Daher hat das nutzbare Interviewmaterial einen Umfang von etwas mehr als 20 Minuten und die Transkription eine Länge von 3600 Wörtern.

Das Interview mit SL07 ist mit einem Umfang von 26 Minuten und 3200 transkribierten Wörtern eines der längsten Schulleiterinterviews. In einer freundlichen Interviewatmosphäre äußerte sich SL07 ausschließlich positiv über das evaluierte Projekt sowie seine Lehrkräfte. Aufgrund seiner langen Schullaufbahn scheint er das evaluierte Projekt und die darin umgesetzten Dinge gut einordnen zu können. Im letzten Teil des Interviews, nachdem es eigentlich schon einmal beendet war, wird die Schulform Oberschule zum zentralen Thema.⁶³⁶ Insgesamt war das Interview gut führbar.

Eine Besonderheit der OBS Herzhausen ist, dass acht Lehrkräfte Religion unterrichten sowie zwei weitere Werte und Normen erteilen.⁶³⁷ Es sticht auch hervor, dass ein Wahlpflichtkurs während der Laufzeit des evaluierten Projekts nachhaltig etabliert wurde. Eine Besonderheit dieses Wahlpflichtkurses ist wiederum, dass dort das Fach Religion mit dem Thema Berufsorientierung verknüpft wird. Dies hatte die Aufmerksamkeit bereits vor der Datenerhebung auf diese Schule gelenkt. Die OBS Herzhausen scheint zusammenfassend für die Aufnahme in das Sample interessant, da sie zum einen durchschnittliche Verhältnisse der Rahmenbedingungen abbildet, und zum anderen durch besondere Formate sowie gut wertbares Interviewmaterial auffiel.

OBS Eichingen

Die OBS Eichingen erfüllt nicht das angelegte Kriterium, neben der Schulleitung zwei Lehrkräfte zu interviewen. Entschieden wurde jedoch, dass nicht nur *eine* Oberschule Teil des Samples sein sollte (s. S. 124). Unter den zwei zur Auswahl stehenden Schulen konnte eine begründete Entscheidung für die OBS Eichingen getroffen werden, da das Interview mit L03 viele Informationen über die Schulform Oberschule bereitstellt. Zudem zeichnet sich das umfangreiche Interview mit dieser Lehrkraft durch eine hohe Selbstläufigkeit und eine m. E. dichte Erzählung aus. Festgemacht wird dies an drei Aspekten: L03 erzählte viel, sodass sich das Interview weniger am Leitfaden orientierte als andere; es gibt lange Passagen ohne Unterbrechungen durch die Interviewerin; drittens ist es das Interview des Datensatzes mit den meisten markierten Fundstellen. An der OBS Eichingen wurden der Schulleiter SL02 und die Fachkonferenzleiterin L03 interviewt. Insgesamt liegt transkribiertes Material im Umfang von ca. 65 Minuten vor.

⁶³⁶ Vgl. SL07:6.39.54-57.

⁶³⁷ Vgl. L14:34.

Auffällig war im Vorfeld, dass an der OBS Eichingen mit einem ‚Raum der Religionen‘ (vgl. 4.1.5.3) ein Format besteht, das an anderen Schulen des Samples nicht existiert. Die Möglichkeiten dieses Formats können daher nur durch die Porträtierung dieser Schule analysiert werden, was sich ebenso entscheidend auf die Aufnahme ins Sample auswirkte. Vorannahme (durch das evaluierte Projekt) über die OBS Eichingen war, dass religiöse Bildung an der Schule eine gute Stellung habe, viele Formate religiöser Bildung angeboten würden und die beteiligten engagierten Lehrkräfte trotzdem gern noch mehr tun wollten. Dies weckte ebenso das Interesse an der Schule.

Merkmale der OBS Eichingen sind, dass sie wie viele Oberschulen im ländlichen Raum liegt, und mit in der Regel drei Zügen eine durchschnittliche Schulgröße aufweist. In der Nähe befinden sich zwei weitere Oberschulen, mit denen sie um Anmeldungen von Schüler*innen konkurriert.⁶³⁸ Daraus scheint sich eine Notwendigkeit zur Profilierung zu ergeben. Die OBS Eichingen scheint einen Schwerpunkt auf das soziale Lernen zu setzen, indem sie dies an die erste Stelle ihres Leitbilds stellt. Konkret wird die Umsetzung beispielsweise darin, dass in Jahrgang 5 statt Religion oder Werte und Normen ‚Soziales Lernen‘ als Unterrichtsfach erteilt wird. Es besteht ein Ganztagsangebot, das sich in der Weiterentwicklung befindet.⁶³⁹

Das Interview mit der Schulleitung SL02 umfasst 16 Minuten bzw. ca. 2000 Wörter. Im Protokollbogen wurde notiert, dass eine freundliche Interviewatmosphäre bestand, aber ein Zeitdruck bei der Schulleitung empfunden wurde. Das könnte – angesichts der geringen Interviewerfahrung zum frühen Erhebungszeitpunkt – dazu geführt haben, dass das Interview eher kurz ausfiel. Es ist dennoch wichtig für das Schulporträt, zumal L03 dem Wechsel in der Schulleitung eine hohe Bedeutung für die Stellung religiöser Bildung an ihrer Schule beimisst.⁶⁴⁰

Deutlich länger war mit einem Umfang von 54 Minuten bzw. ca. 9500 Wörtern das Interview mit der Fachkonferenzleiterin L03. Sie initiierte als Fachkonferenzleiterin das evaluierte Projekt für ihre Schule. Bei der Transkription des Interviews wurden gegen Ende an drei Stellen Teile im Umfang von ca. fünf Minuten ausgelassen, die als nicht weiterführend für die Erstellung des Schulporträts bewertet wurden. Nach 45 Minuten hätte das Interview – wie im Vorfeld angekündigt – beendet werden können. Die Interviewatmosphäre war jedoch geprägt von der ruhigen und gelassenen Ausstrahlung der Interviewten, die signalisierte, dass sie das Interview sehr gern führe und Zeit dafür habe.

Eine Gefahr, die es reflektierend im Blick zu behalten gilt, ist, dass das Schulporträt aufgrund des einen dominierenden Interviews kein Lehrerporträt wird. Laut Aussagen L03s habe sie viele Dinge gemeinsam mit einer Kollegin entschieden, die eine ähnliche Haltung zu religiöser Bildung in der Schule habe. Sie versu-

⁶³⁸ Vgl. L03:41.

⁶³⁹ Vgl. Informationen der Schulhomepage [anonymisiert]; vgl. L03:44.49.

⁶⁴⁰ Vgl. L03:43.45.80.

che als Fachkonferenzleiterin im Team zu arbeiten und spricht oft in der ersten Person Plural.⁶⁴¹ Daher könnte man vermuten, dass viele ihrer Aussagen nicht nur für sie als Einzelperson sprechen.

Exkurs

Als Exkurs soll im Hauptteil auch auf Bedingungen eingegangen werden, die die Gestaltung von Formaten religiöser Bildung erschweren. Es erscheint wichtig, diese aufzunehmen, um Wissen über Problemanzeigen und Einflussmöglichkeiten zu generieren. Es gibt jedoch keine Daten, die ausreichend wären, um eine solche Schule als Einzelfall zu porträtieren. Daher werden Daten aus sechs Interviews zusammengefasst, die zur Frage der erschwerenden Bedingungen für religiöse Bildung einen Beitrag liefern sollen. Aufgrund von zum Teil kritischen Aussagen gegenüber einzelnen Personen ist der Schutz der Anonymität umso wichtiger. Auf Details zur Beschreibung des Samples wird deshalb verzichtet.

Bei den Daten des Exkurses handelt es sich um zwei Interviews mit Schulleitungen und vier Interviews mit Religionslehrenden von vier Schulen. Die Grundlage des Exkurses bilden die Interviews mit L05 und L08. Das Interview mit L05 ist (mit Ausnahme des Endes) durchgängig transkribiert. Für das Interview mit L08 besteht eine Audioaufnahme, hier wurden jedoch Abkürzungsstrategien angewandt (vgl. 3.2.4.1) und nur die Teile transkribiert, die zur Fragestellung des Exkurses beitragen. Die übrigen vier Interviews (SL03, SL05, L04, L09) werden ergänzend herangezogen, da es dazu lediglich Notizen in Form von Gedächtnisprotokollen gibt.

3.2.3 Datenerhebung mit Leitfadeninterviews

3.2.3.1 Leitfadeninterviews als Methode

Als qualitatives Erhebungsinstrument wurden Leitfadeninterviews gewählt. Diese ermöglichten für die Evaluationsstudie einerseits eine gewisse Vergleichbarkeit, andererseits gab es ausreichend Offenheit, um im Interview auf Themen zu reagieren, die die Interviewpartner*innen einbrachten. Von den Interviewten wurden mit dieser Methode zudem keine besonderen Fähigkeiten vorausgesetzt.⁶⁴² Während der Führung des Interviews lag die Priorität auf den „subjektiven Relevanzstrukturen der Befragten“⁶⁴³, nicht auf der Ordnung des Leitfadens, um das Kriterium der Kontextualität sowie der Relevanz zu erfüllen.⁶⁴⁴ Qualitative Interviews zielen auf die „Ermittlung von Expertenwissen über das jeweilige Forschungsfeld“. Es geht „um die Erfassung von Deutung, Sichtweisen und Einstellungen

⁶⁴¹ Vgl. L03:3.32.

⁶⁴² Vgl. Helfferich: Qualität, 181; vgl. Przyborski/Wohlrab-Sah: Qualitative Sozialforschung, 140.143.

⁶⁴³ Przyborski/Wohlrab-Sah: Qualitative Sozialforschung, 139.

⁶⁴⁴ Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sah: Qualitative Sozialforschung, 141.

der Befragten selbst.⁶⁴⁵ Speziell Leitfadeninterviews eignen sich für enger begrenzte Fragestellungen.⁶⁴⁶

Bezogen auf die Evaluationsstudie waren dies Fragen wie: *Was wurde durch das Projekt möglich? Welche Belastungen gab es? Welche Wünsche haben Sie an die Kirche?* Das gesamte Erkenntnisinteresse ging über diese Fragen hinaus.

Ein weiterer Grund für die Wahl der Interviewform war die Genehmigungspflicht der Interviews: Befragungen an Schulen in Niedersachsen müssen von der Landes Schulbehörde genehmigt werden. Voraussetzung für die Genehmigung ist eine Transparenz über die Inhalte der Befragung, in dem Fall die Vorlage eines ‚Fragenkatalogs‘. Dies war mit dem Leitfaden gegeben, er konnte im Interview dann flexibel eingesetzt werden (bzgl. Reihenfolge, Auslassungen, Ergänzungen).

3.2.3.2 Leitfadenentwicklung

Als Erstes wurde der Interviewleitfaden für Lehrkräfte entwickelt (vgl. Anhang 8.1). Der Interviewleitfaden für Schulleitungen orientierte sich daran. Insbesondere für den Beginn des Interviews galt das Kriterium der Offenheit: Es „ist daher eine möglichst offene, unter Umständen narrative Eingangsfrage zu stellen.“⁶⁴⁷ Im Leitfaden der Lehrkräfte bestand die Erzählaufforderung aus zwei Impulsen: ‚An welchen Schul-Projekten waren Sie beteiligt?‘ sollte kurz eine gemeinsame Ausgangsbasis schaffen (auch wenn die interviewende Verf. oft Vorwissen hatte, in welchen Projekten die Interviewten involviert waren), gab aber auch die Möglichkeit zur Narration. ‚Was hat sich durch das Modellprojekt für Sie als Religionslehrerin bzw. Religionslehrer verändert?‘ war die eigentliche Eingangsfrage.

Um möglichst flexibel auf die „Darstellungslogik des Interviewpartners“⁶⁴⁸ reagieren zu können, wurden die weiteren Fragen im Leitfaden in thematischen Blöcken gegliedert und im Interviewverlauf spontan eingebracht. Neben den Erzählaufforderungen und Detail-Nachfragen wurden auch Aufrechterhaltungs- oder Wissensfragen gestellt.⁶⁴⁹ Grundsätzliches Ziel war es, zu weitgehend allen interessierenden Aspekten Informationen zu erfragen, aber:

„Als qualitatives Erhebungsinstrument hat das Leitfadeninterview daher nur als flexibel gehandhabtes Instrument einen Ort. Nur auf eine solche Art und Weise zustande gekommene Interviewtexte lassen sich anschließend tatsächlich interpretieren und nicht allein oberflächlich klassifizieren.“⁶⁵⁰

⁶⁴⁵ Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 33.

⁶⁴⁶ Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung, 140.

⁶⁴⁷ Przyborski/Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung, 140.

⁶⁴⁸ Przyborski/Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung, 142.

⁶⁴⁹ Vgl. Helfferich: Qualität, 104ff.

⁶⁵⁰ Przyborski/Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung, 144.

<p><u>1. Einstiegsfrage:</u></p> <p>a. An welchen Schul-Projekten waren Sie beteiligt? (kurz)</p> <p>b. Was hat sich durch das Modell-Projekt für Sie als RL verändert?</p> <p><u>Rückblick:</u></p> <p>2. Projekt als Solches</p> <p>3. Veränderungen durch das Projekt?</p> <p>a. Für Sie als RL?</p> <p>b. Für die Schüler*innen?</p> <p>c. In der Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atmosphäre in der Schule? • Stellenwert des RU? • Haltungen von Kolleg*innen (ggü. Religion in der Schule/RU) • Kirche als Partner von Schule: andere Wahrnehmung? • Welche Besonderheiten sehen Sie für Religion an Ihrer Schule? <p><u>Ausblick:</u></p> <p>5. Ihr Wunsch für Ihre Schule in Bezug auf den Aspekt Religion?</p> <p>7. Was braucht es für Nachhaltigkeit?</p> <p><u>Abschluss:</u></p> <p>9. Kirche in der Schule finde ich ...</p> <p>10. Möchten Sie noch etwas loswerden?</p> <p style="text-align: right;">(ausführlicher Interviewleitfaden vgl. Anhang 8.1)</p> <p>RU = Religionsunterricht; RL = Religionslehrer*in</p>

Abbildung 3: Gekürzter Interviewleitfaden Lehrkräfte

Da der Interviewleitfaden flexibel genutzt werden konnte, entwickelten die Interviews unterschiedliche Schwerpunkte. Die Regionalkoordinator*innen hatten bereits dokumentiert, ob an einer Schule beispielsweise in allen Jahrgängen Religionsunterricht erteilt wird oder zu welchen Anlässen an der Schule religiöse Feiern stattfinden. Um die Lehrkräfte und die Interviews zu entlasten, wurden solche Daten im Interview nicht noch einmal abgefragt, sondern die Dokumente der Regionalkoordinator*innen genutzt.

Für die Evaluationsstudie wurde vorrangig nach Wirkungen durch das evaluierte Projekt gefragt. Dabei ging es sowohl um persönliche Veränderungen bei den befragten Lehrenden als auch um Wirkungen auf Schüler*innen sowie das Schulleben. Für die Interviewstudie erscheint die Frage nach Wünschen (5.) besonders relevant. Der Abschluss des Interviews wurde bei allen Befragten gleich gestaltet.

Bei den Schulleitungen bestand die Eingangsfrage in folgendem Impuls: ‚Welche (positiven und negativen) Auswirkungen sehen Sie durch das Projekt für Ihre Schule?‘ Auf diese Erzählung der Befragten konnte die Interviewerin anschließend Bezug nehmen und spezifischere Nachfragen stellen.⁶⁵¹ Der Leitfaden für die

⁶⁵¹ Kriterium der Spezifität, vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung, 141.

Schulleitungen fiel deutlich kürzer aus, da sie weniger direkte Erfahrungen mit dem evaluierten Projekt gemacht hatten. Wichtig erschienen in diesen Interviews der Blick auf den Fachbereich Religion und die Stellung religiöser Bildung.

<p><u>Einstiegsfrage:</u> 1. Welche (pos.+neg.) Auswirkungen sehen Sie durch das Projekt für Ihre Schule?</p> <p><u>Rückblick:</u> 2. Projekt als Solches 3. Veränderungen durch das Projekt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hat sich Ihr Blickwinkel auf das Fach Ev. Religion verändert? (Aufgaben von Religionsunterricht in der Schule/Beitrag religiöser Bildung für Ihr Schulleben und für Ihre Schüler*innen)? • Atmosphäre in der Schule? • Ihr Blick auf Kirche als Partner von Schule <p><u>Ausblick:</u> 5. Ihr Wunsch für Ihre Schule in Bezug auf den Aspekt Religion?</p> <p><u>Abschluss:</u> 7. Kirche in der Schule finde ich ... 8. Möchten Sie noch etwas loswerden?</p> <p style="text-align: right;">(ausführlicher Interviewleitfaden vgl. Anhang 8.2)</p>

Abbildung 4: Gekürzter Interviewleitfaden Schulleitungen

Die beiden Interviewleitfäden wurden im Herbst 2015 nach ersten Eindrücken aus dem evaluierten Projekt entwickelt, mit der Steuerungsgruppe des evaluierten Projekts diskutiert und der Landesschulbehörde zur Genehmigung vorgelegt. Sie wurden im Prozess (nach der Erprobung in fünf Lehrer*innen- und drei Schulleitungsinterviews sowie der ersten Fragebogenerhebung) adaptiert, um auf neue Fragestellungen zu reagieren, Hypothesen zu verifizieren und ‚Stolperstellen‘ im Leitfaden auszuräumen.

In der Überarbeitung wurde eine Nummerierung ergänzt: In den ersten Leitfäden wurde darauf verzichtet, um die Flexibilität zu verdeutlichen, in den zweiten wurden sie zur leichteren Bezugnahme eingeführt. Der Vergleich der beiden Leitfäden für Schulleitungen zeigt nur eine Veränderung: Zusätzlich wurde um eine Einschätzung des Kollegiums (4.) gebeten, da eine These aus der Fragebogen-Auswertung vermuten ließ, dass der Gegenwind gegen Religion vor allem von Kolleg*innen komme, weniger von der Schulleitung. In den Leitfäden der Lehrkräfte ergaben sich deutlich mehr Anpassungen: Die Einstiegsfragen wurden getauscht, da a) die erwähnte gemeinsame Basis schuf und sich von der Frage b) aus das Interview besser entwickeln ließ. Unter 3.a.iv. wurde die Frage zu Religion im Schulleben präzisiert. Die Frage nach „unterrichtlichem Geschehen“ wurde gestrichen, da mit den vorherigen Fragen ausreichende Möglichkeiten zur Bezugnahme gegeben waren und die Frage in den ersten Interviews wenig ergiebig war. Gleiches galt für die Auswirkungen auf die Schüler*innen. Im Block 3.c. sowie im

Ausblick wurde besonders viel verändert, i. W. handelte es sich um Umstrukturierungen. Neu aufgenommen wurde die Frage vii. nach Veränderungen durch die Einführung der Ober- bzw. Integrierten Gesamtschule. Die Punkte 3.c.viii. und 8. hatten perspektivische Fragen für die Evaluationsstudie zum Hintergrund. Dazu kamen weitere kleine Adaptionen im Wortlaut. Für die Auswertung werden alle Interviews gleichermaßen berücksichtigt, da es sich insgesamt um kleinere Anpassungen handelte.

3.2.3.3 *Führung der Interviews*

Alle Einzelinterviews wurden zwischen November 2015 und Februar 2018 von der Verf. geführt. Zu der Zeit hatten die Lehrkräfte und Schulleitungen zwei bis vier Jahre Erfahrung mit dem evaluierten Projekt. Die größeren zeitlichen Abstände zwischen den Interviews waren aus praktischen Gründen nicht zu vermeiden.⁶⁵² Für die Beschreibung der Formate religiöser Bildung in den Schulporträts ist ein früher Zeitpunkt der Datenerhebung insofern nachteilig, als dass die Interviewten von weniger umgesetzten Formaten erzählen konnten. Zum Teil wurden daher Formate mithilfe der Projektdokumentationen ergänzt.

Die Anfrage zur Bereitschaft zu einem Interview sowie einem möglichen Termin erfolgte per E-Mail. Im Anschreiben wurden die Interviewten über die Ziele des Interviews informiert. Meist wurden die Interviews im Büro der Schulleitung oder einem Besprechungszimmer geführt, einem Raum, den die Interviewten bestimmten. Zu Beginn des Interviews wurden die Befragten nochmals über die Verwendung der Daten informiert und sie erklärten schriftlich ihr Einverständnis. Die Interviews waren auf maximal 45 Minuten geplant, um sie in einer Unterrichtsstunde zu ermöglichen. Dabei wurde erwartet, dass Interviews mit Schulleitungen kürzer ausfallen würden, da sie weniger im evaluierten Projekt involviert waren. In der Praxis ergaben sich Interviews zwischen 9 und 60 Minuten Länge, die mit einer Audioaufnahme festgehalten wurden, sofern die Interviewten ihr Einverständnis erklärt hatten. Je involvierter die Interviewten im evaluierten Projekt waren, desto mehr erzählten sie. Für jedes Interview liegt ein kurzes Protokoll vor (Muster Protokollbogen vgl. Anhang 8.3). Die Interviews sind chronologisch nummeriert und mit ‚SL‘ für Schulleitung bzw. ‚L‘ für Lehrkräfte versehen.

3.2.4 **Datenauswertung**

3.2.4.1 *Transkription*

„In der qualitativen Forschung beginnt die Analyse eines Interviews im Grunde bereits mit, ja sogar vor der Transkription: Man entwickelt bereits während des Interviews oder beim Abhören des Bandes Auswertungsideen und Hypothe-

⁶⁵² Vgl. z. B. L03:23-25. Ein vergleichbarer Zeitpunkt der Datenerhebung wäre wünschenswert gewesen, war aufgrund des Hauptberufs (Schuldienst) der Interviewerin jedoch nicht möglich.

sen.⁶⁵³ Folglich ist die Transkription ein wesentlicher Schritt der Datenauswertung. Ziel der Transkription ist es, „die geäußerten Wortfolgen [...], deren inhaltliche Gestaltung [...] sowie redebegleitendes nichtsprachliches Verhalten [...] möglichst genau auf dem Papier darzustellen“ und somit „das flüchtige Interviewverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen.“⁶⁵⁴ Nicht zu vergessen ist, dass „eine Transkription nie die Gesprächssituation vollständig festhalten kann.“⁶⁵⁵ Leitend für die Entwicklung des eigenen Transkriptionssystems waren zwei Prinzipien von ‚HIAT‘ (halb-interpretative Arbeits-Transkription): Einfachheit und Validität sowie gute Lesbarkeit und Korrigierbarkeit.⁶⁵⁶ Als Vorlage diente das einfache Transkriptionssystem von Dresing/Pehl,⁶⁵⁷ welches nach Kuckartz für die meisten Forschungsprojekte als völlig ausreichend gelten kann.⁶⁵⁸ Grundsätzliche Schritte, die zur Transkription gehören, sind das Festlegen der Transkriptionsregeln, das eigentliche Transkribieren sowie anschließendes Korrekturlesen, Anonymisieren, Formatieren und Importieren in QDA-Software.⁶⁵⁹

Das einfache Transkriptionssystem konnte gewählt werden, da die inhaltlichen Aussagen im Zentrum stehen und die Studie nicht auf die Analyse einzelner sprachlicher Mittel zielt. Aufgrund der zur Verfügung stehenden personellen und zeitlichen Ressourcen wurde bei der Transkription der Interviews teilweise zu „Abkürzungsstrategien“ gegriffen: Es wurden „nur die Teile von Interviews und auch nur so genau [transkribiert], wie die Fragestellung der Untersuchung es tatsächlich verlangt“⁶⁶⁰. Wenn Interviewte für längere Zeit zu Themen abschweiften, die der Beantwortung der Fragestellung nicht dienlich erschienen, wurde an diesen Stellen nicht transkribiert. Die ausgelassenen Teile sind durch Zusammenfassungen für den Forschungsprozess sichtbar gehalten.

Es wurde wörtlich und dialektfrei sowie nach Standardorthographie verschriftet. Wortverschleifungen wurden in der Regel nicht transkribiert.⁶⁶¹ Parasprachliche Merkmale wurden – sofern auf der Audioaufnahme erfassbar – in Klammern gesetzt beschrieben und nicht transkribiert, z. B. ‚(lacht)‘ als emotionaler Ausdruck.⁶⁶² Pausen sind durch Auslassungspunkte in Klammern markiert und nach

⁶⁵³ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 139.

⁶⁵⁴ Sabine Kowal/Daniel C. O’Connell: Zur Transkription von Gesprächen, in: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg ¹¹2015, 438.

⁶⁵⁵ Thorsten Dresing/Thorsten Pehl: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, Marburg ⁶2015, <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> [11.06.2018], 17.

⁶⁵⁶ Vgl. Kowal/O’Connell: Transkription, 440, nach K. Ehlich/J. Rehbein.

⁶⁵⁷ Vgl. Dresing/Pehl: Praxisbuch Interview, 21-25.

⁶⁵⁸ Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 136.

⁶⁵⁹ Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 133.

⁶⁶⁰ Flick: Design, 263f. Dies gilt v. a. für die zu einem späteren Zeitpunkt transkribierten Interviews, als die Fragestellung der Interviewstudie geklärt war.

⁶⁶¹ Vgl. Kowal/O’Connell: Transkription, 441; vgl. Dresing/Pehl: Praxisbuch Interview, 21.

⁶⁶² Vgl. Kowal/O’Connell: Transkription, 443; vgl. Dresing/Pehl: Praxisbuch Interview, 22.

Länge unterschieden.⁶⁶³ Regelmäßig wurden Zeitmarken gesetzt, um gut auf das Audiomaterial zurückgreifen zu können (allerdings ohne Computer-Unterstützung wie f4-Software oder Verlinkung). Weitere Regeln nach Dresing/Pehl, die berücksichtigt wurden:

„Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet [...].

Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet [...].

Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie ‚mhm, aba, ja, genau, ähm‘ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus ‚mhm‘ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als ‚mhm (bejahend)‘, oder ‚mhm (verneinend)‘ erfasst, je nach Interpretation.

Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.

Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. [...] Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. [...]

Die interviewende Person wird durch ein ‚I:‘, die befragte Person durch ein ‚B:‘ gekennzeichnet. [...]

Wort- und Satzabbrüche werden mit / markiert: ‚Ich habe mir Sor/Gedanken gemacht‘. Wortdoppelungen werden immer notiert.“⁶⁶⁴

Sprecherüberlappungen werden z. T. mit ⊥ gekennzeichnet.

Die Interviews wurden alle von der Verf.‘ transkribiert. Dabei wurde unterstützend die Spracherkennungs-Software ‚Dragon Naturally Speaking‘ verwendet, auch wenn „dieses Verfahren keine zeitliche Verbesserung [bietet].“⁶⁶⁵ Zwecks besserer Anonymisierung wurde entschieden, im empirischen Hauptteil von allen Lehrkräften in weiblicher und von allen Schulleitungen sowie Regionalkoordinator*innen in männlicher Form zu sprechen.⁶⁶⁶

3.2.4.2 Begründung der Auswertungsmethode

Zu Beginn des Forschungsvorhabens war recht schnell klar, dass die qualitative Inhaltsanalyse ein geeignetes Auswertungsinstrument sein könnte, um Antworten auf die Forschungsfragen zu gewinnen. Für das Analyseverfahren sprechen seine systematische bzw. regelgeleitete und sprachbezogene Vorgehensweise sowie die „Intention der Zusammenfassung“⁶⁶⁷. Zudem orientiert es sich an den Gütekrite-

⁶⁶³ Vgl. Dresing/Pehl: Praxisbuch Interview, 21.23.

⁶⁶⁴ Dresing/Pehl: Praxisbuch Interview, 21-23.

⁶⁶⁵ Dresing/Pehl: Praxisbuch Interview, 32.

⁶⁶⁶ Denkbar wäre auch das Gendern aller Personen gewesen. Darauf wurde zugunsten besserer Lesbarkeit verzichtet.

⁶⁶⁷ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 76; vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 12f.50f.66f. Die Absicht der Zusammenfassung gilt nicht für alle Analyseformen.

rien Validität und Reliabilität.⁶⁶⁸ In der „Vielzahl von Methoden und Techniken qualitativer Inhaltsanalyse“⁶⁶⁹, die sich zudem miteinander ergänzen lassen, die passende Form zu finden, war allerdings ein längerer Prozess. Schließlich wurde nach der Beschäftigung mit P. Mayring und U. Kuckartz ein eigenes Vorgehen entwickelt. Leitend waren dabei die folgenden Überlegungen.

Die Interviewstudie stützt sich auf die Form der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz, bei der es vorrangig um „die Identifizierung von Themen und Subthemen, deren Systematisierung und Analyse der wechselseitigen Relationen“⁶⁷⁰ geht. „Kern [...] ist es, [...] das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben.“⁶⁷¹ Diese Zielrichtung erscheint passend zum Erkenntnisinteresse der Interviewstudie. Zudem muss der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse nicht linear erfolgen, sondern die Phasen Textarbeit, Kategorienbildung, Kodierung, Analyse und Ergebnisdarstellung werden zirkulär verstanden und können immer wieder durchlaufen bzw. müssen nicht strikt voneinander getrennt werden. Ebenso erfolgt immer wieder der Bezug zur Forschungsfrage, die sich dynamisch verändern darf. In vielen Fällen kann parallel zur laufenden Erhebung mit der Auswertung der Daten begonnen werden. Weiterhin müssen (im Unterschied zu Mayring) zu Beginn der Planungsphase nicht zwingend Hypothesen formuliert werden.⁶⁷² Dieses Vorgehen schien u. a. für den Zeitplan geeignet, der von vornherein damit rechnete, die Interviews zu verschiedenen Zeitpunkten zu führen. Sinnvoll erwies sich dies auch vor dem vorgegebenen Rahmen, dass der Forschungsprozess erst im bereits laufenden, zu evaluierenden Projekt begann.

Durch die Genese der Interviewstudie in Anbindung an das evaluierte Projekt sowie die Verknüpfung zu den quantitativ erhobenen Daten, die ohnehin mit Skalen arbeiten, wäre auch eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse naheliegend gewesen. Allerdings zielt diese Interviewstudie nicht so sehr auf „die Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten“⁶⁷³ oder auf quantitative Aussagen bzw. eine Theorieorientierung,⁶⁷⁴ sondern vielmehr auf eine möglichst „dichte Beschreibung [des] Gegenstands“⁶⁷⁵. Es wäre „auch denkbar, die evaluative Inhaltsanalyse mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse zu kombinieren und nur für einzelne besonders interessierende Bereiche evaluative Kategorien zu definieren.“⁶⁷⁶ Dafür be-

⁶⁶⁸ Vgl. Margrit Schreier: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum Qualitative Sozialforschung 15, 1 (2014), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> [21.11.2020].

⁶⁶⁹ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 72; vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 67.

⁶⁷⁰ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 98.

⁶⁷¹ Schreier: Varianten.

⁶⁷² Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 49-51.54.

⁶⁷³ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 98. Bei Mayring entspräche dies der skalierenden Strukturierung, vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 106-109.

⁶⁷⁴ Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 99.114.

⁶⁷⁵ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 75; vgl. a. a. O., 114.

⁶⁷⁶ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 114.

stand die Möglichkeit – im Prozess wurde entschieden, auf solche Bewertungen zu verzichten. Gegen die evaluative Inhaltsanalyse sprach letztlich auch, dass es dann „unbedingt empfehlenswert [ist], mit zwei voneinander unabhängigen Codierenden zu arbeiten.“⁶⁷⁷ Dies konnte in dieser Interviewstudie nicht geleistet werden, wenngleich es „generell empfehlenswert“⁶⁷⁸ ist.

Es wäre durchaus erstrebenswert, am Ende zu einer Typologie von Formaten religiöser Bildung in Schule zu kommen, denn oft ist „das Ziel qualitativer Sozialforschung die Herausarbeitung des Typischen.“⁶⁷⁹ Die Schulporträts im Hauptteil könnten jeweils einen möglichen ‚Typ‘ beschreiben.

Bei einer Vergrößerung des Samples könnten weitere Fälle verglichen und die hier beschriebenen Fälle möglicherweise als typisch bestätigt oder korrigiert werden. Erst daraus könnte eine Typologie entstehen, denn Typenbildung ist „etwas anderes als der induktive Schluss vom Einzelfall auf das Allgemeine.“⁶⁸⁰ Wenn eine Typenbildung angestrebt wird, ist „zwingend erforderlich, dass nicht jeder Einzelfall ein Sonderfall ist, sondern sich die definierten Merkmalsdimensionen auch bei mehreren Fällen des Samples finden lassen.“⁶⁸¹

Die Interviewstudie strebt jedoch vorrangig danach, das Spezifische der jeweiligen Schulen herauszuarbeiten. Man könnte Typenbildung als ein von der Inhaltsanalyse unabhängiges Sekundärverfahren betrachten, um „die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung weiter aufzubereiten und zu verdichten.“⁶⁸² Dieses Sekundärverfahren könnte sich an die Interviewstudie anschließen.

An einzelnen Stellen wird auf die Grundform der Explikation zurückgegriffen, ohne dass dies streng nach dem Modell von Mayring erfolgt.⁶⁸³ Notwendig erscheint dies dann, wenn eine Fundstelle inhaltlich interessant ist und „der Sprecher [...] spezifische eigene Bedeutungen in Sprache hineinlegt oder sich unvollständig, unklar ausdrückt. Da muss dann auf den *Kontext* [Herv. i. O.], in dem die Äußerung steht, zurückgegriffen werden.“⁶⁸⁴ Dies ist in der Regel das direkte Textumfeld („enge Kontextanalyse“), manchmal jedoch auch der weite Kontext, bis hin zum „gesamten Verstehenshintergrund des oder der Interpreten“⁶⁸⁵. Das Produkt der Textanalyse ist dann eine explizierende Paraphrase, die hilft, die interpretationsbedürftige Fundstelle zu erklären.

⁶⁷⁷ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 114.

⁶⁷⁸ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 83. Kuckartz weiter: „Insbesondere bei Qualifikationsarbeiten wird es aber nicht immer möglich sein, zu zweit zu codieren, dann wird man nicht umhin kommen, sich mit diesem Mangel zu arrangieren und selbst darauf zu achten, bei Zweifelsfällen die expliziten Kategoriendefinitionen zu verbessern und Ankerbeispiele festzuhalten.“, ebd.

⁶⁷⁹ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 75; vgl. a. a. O., 117.

⁶⁸⁰ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 118; vgl. ebd.; vgl. 3.3.3 Transferierbarkeit der Studie.

⁶⁸¹ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 88.

⁶⁸² Schreier: Varianten; vgl. ebd.

⁶⁸³ Vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 91-94.

⁶⁸⁴ Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 90.

⁶⁸⁵ Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 92.

Denkbar wäre auch gewesen, sich an der Auswertungsstrategie C. Schmidts zu orientieren, „die speziell für Leitfadeninterviews geeignet ist.“⁶⁸⁶ Der Fokus liegt hier ebenso auf der Kategorienbildung am Material sowie der Erstellung eines Kodierleitfadens mit anschließender Kodierung und bietet ein schnelleres und weniger komplexes Vorgehen. Allerdings wäre dann die Quantifizierung des Materials ein weiterer zentraler Schritt gewesen.⁶⁸⁷ Zudem ist die qualitative Inhaltsanalyse wohl das geläufigere Vorgehen.

3.2.4.3 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (nach U. Kuckartz)

Es wird nun das grundlegende Vorgehen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz beschrieben; in Kap. 3.2.4.4 schließt sich die Beschreibung der konkreten Auswertungsschritte an. Das „Herzstück“⁶⁸⁸ der qualitativen Inhaltsanalyse „sind die mit der Kategorienentwicklung und -modifizierung befassten Phasen des Arbeitsablaufs, in denen ein fortschreitendes Arbeiten am Material stattfindet.“⁶⁸⁹ Allgemein ist eine Kategorie zunächst „das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten.“⁶⁹⁰ Zur Definition einer Kategorie gehören die Angabe von Indikatoren sowie die Umschreibung ihres Inhalts, in der Regel durch Nennung von Ankerbeispielen. Grundsätzlich sollte das Kategoriensystem „in enger Verbindung zu den Fragestellungen und Zielen des Projekts gebildet [...], nicht zu umfangreich sein“⁶⁹¹. Die Kategorien werden fortlaufend verfeinert, ausdifferenziert und das gesamte Material in mehreren Durchläufen kodiert.⁶⁹²

Die qualitative Inhaltsanalyse bietet die Möglichkeit, die Kategorien theoriebasiert deduktiv oder induktiv am Material zu entwickeln. In der vorliegenden Interviewstudie besteht eine „Mischform der Kategorienbildung“⁶⁹³, „die man als *deduktiv-induktive Kategorienbildung* bezeichnen kann“⁶⁹⁴ [Herv. i. O.]: Die vorab (ausgehend vom Interviewleitfaden und dem Forschungsstand) formulierten Kategorien leiteten die ersten Durchgänge durch das Material. Während der Analyse wurde das Kategoriensystem vom transkribierten Text aus weiterentwickelt. Dieses Vorgehen gilt als recht typisch für die inhaltlich strukturierende qualitative

⁶⁸⁶ Christiane Schmidt: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 2010, 473.

⁶⁸⁷ Vgl. Schmidt: Auswertungstechniken, 481f.

⁶⁸⁸ Schreier: Varianten.

⁶⁸⁹ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 52; vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 51f.

⁶⁹⁰ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 41. Es lassen sich verschiedene Arten von Kategorien unterscheiden. Kuckartz problematisiert zudem die fehlende Abgrenzung des Begriffs zu anderen wie Konzept, Code und Variable, vgl. a. a. O., 43f.

⁶⁹¹ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 81.

⁶⁹² Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 46.52.77.

⁶⁹³ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 62; vgl. a. a. O., 59; für eine Definition von induktiver bzw. deduktiver Kategorienbildung vgl. auch Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 85.

⁶⁹⁴ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 69; vgl. a. a. O., 62.

Inhaltsanalyse.⁶⁹⁵ In der Auswertung sind „sowohl themenorientierte als auch fallorientierte Verfahren“⁶⁹⁶ möglich, wodurch im Forschungsprozess Offenheit und Flexibilität besteht.

Ein Merkmal der Regelgeleitetheit der Inhaltsanalyse ist die Festlegung von Analyseeinheiten.⁶⁹⁷ Diese sind in der vorliegenden Interviewstudie wie folgt definiert: Die *Auswahleinheit* („Sampling Unit“) umfasst das in Kap. 3.2.2.2 beschriebene Sample. Die *Analyseeinheit* („Recording Unit“) entspricht einem einzelnen Interview. Die *Kodiereinheit* („Content Unit“) oder *Fundstelle* besteht als minimaler Textbestandteil aus mindestens einem Wort. Die *Kontexteinheit* („Context Unit“), die die größte Einheit definiert, die zur Kategorisierung hinzugezogen werden darf, entspricht grundsätzlich der Analyseeinheit. Wenn es zur Explikation notwendig erscheint, kann auch auf andere Interviews zurückgegriffen werden (z. B. bei der Analyse eines Schulleiterinterviews auf das Interview mit der im evaluierten Projekt stärker involvierten Lehrkraft).

Für die Arbeit mit der qualitativen Inhaltsanalyse gibt es mittlerweile ein größeres Angebot an unterstützender Software, deren Vorteile die einschlägige Literatur darstellt.⁶⁹⁸ Da sich das konkrete Vorgehen dieser Interviewstudie am ehesten an Kuckartz orientiert, wurde das von ihm entwickelte Programm MAXQDA in der Version von 2018 genutzt.

3.2.4.4 *Angepasstes Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse*

*„Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden. Dies wird vorab in einem Ablaufmodell festgelegt [...]“*⁶⁹⁹

Daher soll nun das an den Gegenstand angepasste Auswertungsvorgehen beschrieben werden. Bei qualitativer Forschung „spricht in den meisten Fällen nichts dagegen, mit der ersten Auswertung von erhobenen Daten parallel zu den weiterlaufenden Erhebungen zu beginnen.“⁷⁰⁰ Zunächst wurden die ersten fünf Interviews transkribiert (vgl. 3.2.4.1) und anonymisiert, indem Namen von Personen und Orten durch Kürzel (z. B. ‚RK‘ für Regionalkoordinator*innen des evaluierten

⁶⁹⁵ Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 77; vgl. Schreier: Varianten.

⁶⁹⁶ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 73.

⁶⁹⁷ Vgl. Philipp Mayring/Eva Brunner: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 32010, 325; vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 46-48.

⁶⁹⁸ Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 132-164; für die Vorteile v. a. 147-149; vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 116-120.

⁶⁹⁹ Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 51.

⁷⁰⁰ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 54.

ten Projekts) und Pseudonyme ersetzt wurden.⁷⁰¹ Nach den Transkriptionen folgte die initiiierende Textarbeit.⁷⁰² Dabei wurde der Text mehrmals vollständig gelesen und im Hinblick auf die Forschungsfragen gesichtet. Es wurden zentrale Begriffe

Angepasstes Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse

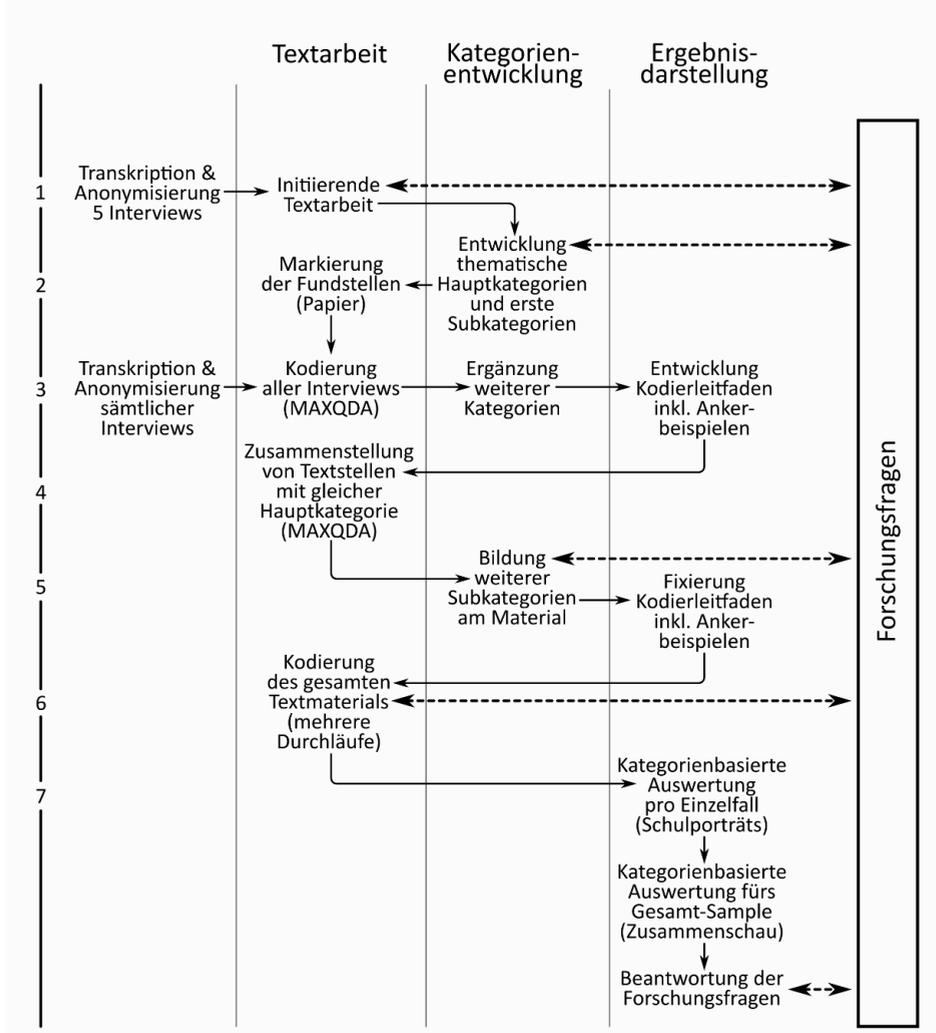


Abbildung 5: Angepasstes Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse⁷⁰³

⁷⁰¹ Regionalkoordinator*innen sind hier die kirchlich angestellten Personen, die im evaluierten Projekt an den Schulen arbeiteten.

⁷⁰² ‚initiiierende Textarbeit‘ und ‚Text‘ sind Begriffe, die von Kuckartz übernommen sind, vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 52-54.

und Abschnitte markiert und manche Ideen und Thesen als kurze Memos festgehalten. Eine Erstellung von Fallzusammenfassungen wurde als nicht notwendig erachtet. Im Fall von mehreren beteiligten Forscher*innen läge dies m. E. näher. Durch die eigene Transkription und wiederholte Textarbeit waren die einzelnen Interviews und ihre Schwerpunkte selbst bei zeitlichem Abstand sehr präsent.⁷⁰⁴

Im zweiten Schritt wurden ausgehend von Forschungsfragen und Forschungsstand, dem Interviewleitfaden und dem vorliegenden Text die thematischen Hauptkategorien entwickelt.⁷⁰⁵ Teilweise wurden anhand der Vorannahmen durch die Befunde des Forschungsstands und der Evaluationsstudie (in Abweichung zu Kuckartz) bereits Subkategorien formuliert. Wiederum war es ein Prozess, die Anzahl der Kategorien, ihre Differenziertheit oder Abstraktion sowie ggf. neue Kategorien zu entwerfen.⁷⁰⁶ Dieser Arbeitsschritt der ersten Kategorienbildung mit Markierung der Fundstellen fand ohne Software-Unterstützung statt; erst nach Abschluss der gesamten Datenerhebung und Transkription wurden die Texte nach MAXQDA importiert.

Kategorie	Anzahl
Codesystem	1.727
Religionsunterricht	111
Religion im Schulleben (Formate)	353
Haltungen (zu religiöser Bildung in der Schule)	473
Hintergrundwissen Person(en)	135
Schulkontext: Rahmenbedingungen	249
Kooperationspartner	384
Verschiedenes	22

Abbildung 6: Übersicht über Hauptkategorien
(Grafik MAXQDA 2018, VERBI Software)

In MAXQDA wurden zunächst alle weiteren transkribierten Interviews mit bestehenden Kategorien kodiert und am Material weitere passende Kategorien gesucht. Als eine Sättigung erreicht war, wurden die Hauptkategorien fixiert und der Kodierleitfaden um typische Ankerbeispiele ergänzt. Im Anschluss daran fand die Kodierung des gesamten transkribierten Materials mit den Hauptkategorien statt

⁷⁰³ Vorlage für dieses Modell bildet die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Daher stammt auch die Nummerierung, vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 78.

⁷⁰⁴ Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 53-56. Vgl. für einen Überblick Ablaufschema bei Kuckartz, a. a. O., 78.

⁷⁰⁵ Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 79.

⁷⁰⁶ Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 63f; vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 87.

(Schritt 3), „in Zweifelsfällen [wurde] die Zuordnung aufgrund der Gesamteinschätzung des Textes vorgenommen.“⁷⁰⁷ Bei einigen Kategorien war offensichtlich, dass es einer feineren Gliederung in weitere Subkategorien bedurfte, da die Zahl der Fundstellen vergleichsweise groß und Subthemen gut erkennbar waren.

In der eigentlichen Analyse (Schritt 4) wurden alle mit der gleichen Hauptkategorie kodierten Fundstellen mithilfe der Software („Liste der Codings“) zusammengestellt. Somit konnten am Material Subkategorien definiert und der Kodierleitfaden weiter ausdifferenziert bzw. schließlich fixiert werden (Schritt 5). Die Definition einer Kodierregel erschien nicht immer sinnvoll möglich, da einige Kategorientitel selbstsprechend sind (z. B. „Schulgröße“ – Kodierregel: „Angaben zur Schulgröße“). Bei anderen Kategorien konnten die Kodierregeln sinnvolle Abgrenzungen definieren (z. B.: „Schulnahe Jugendarbeit“ – „Thematisierung des jeweiligen Formats: AGs, Ganztagsangebote“). Zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurden alle Kodierregeln notiert.⁷⁰⁸ Auch in dieser Phase wurden

Kategorie	Subkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Kommentar
Haltung (zu religiöser Bildung in der Schule)				
	Engagement Lehrkraft	–	–	
	Push-Faktoren (Motive)	L12: das Modellhafte daran mich auch irgendwie interessiert und ich das auch in der Freizeit machen würde / L07: Da ich an beiden Projekten schon (.) Spaß hatte, habe ich es nicht als Belastung empfunden. / L13: Aber (.) es ist etwas Gutes und es ist etwas, wo ich hinter stehe	Faktoren/Bedingungen, die Engagement befördern	
	Ziele religiöser Bildung für Befragte/n	L16: Aber ich glaube, dass solche Aktionen den Schülern im Gedächtnis bleiben und vielleicht auch Religion anders dann im Gedächtnis der Schüler bleibt. Und das ist ja (.) Ziel als Lehrer eigentlich auch. / SL01: dass die Menschen lernen, sich miteinander zu verstehen, so wie sie sind. / L02: dass ich jetzt den sozialen Tag in die Oberstufe geholt habe	Aussagen zu Zielen, auch implizit (Ausrichtung/Schwerpunkte)	(Vermittlung kognitiver Inhalte, Erziehung zu sozialem Handeln, möchte anstecken mit dem Glauben, ...)

Abbildung 7: Auszug aus dem ausführlichen Kodierleitfaden

⁷⁰⁷ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 80; vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 52.

⁷⁰⁸ Der ausführliche Kodierleitfaden ist nicht mehr Teil dieser Veröffentlichung der Dissertation.

regelmäßig die Forschungsfragen abgeglichen. Leitend bei der Erstellung der Subkategorien war in erster Linie die Ergiebigkeit: Die Kategorie „Projektunterricht“ beispielsweise war mit mehr als 70 markierten Fundstellen recht umfangreich und ließ sich sinnvoll aufgliedern in „Wahlpflichtkurs“, „Projekttag(e)“ bzw. „Verschiedenes“. Beim Hintergrundwissen zu befragten Personen erwies sich „Familienphase“ als überflüssig bzw. konnte zusammen mit anderen wie „Alter“ zu „Persönliches“ zusammengefasst werden. In diesem Arbeitsschritt wurden die Hauptkategorien in MAXQDA geleert und jeweils eine Subkategorie „Verschiedenes“ erstellt, wenn keine sinnvolle Feingliederung möglich erschien. In der Regel umfasst eine Subkategorie mindestens acht Fundstellen. Schließlich wurde in einem sechsten Schritt das Textmaterial abschließend kodiert. Der gesamte Text wurde mindestens dreimal bearbeitet und kodiert (bzw. Kodierungen überprüft), die ersten Interviews und schwierige Passagen wurden häufiger durchlaufen. Memos wurden zu dem Zweck erstellt, Gedanken festzuhalten, die als wichtig für die Ergebnispräsentation erachtet wurden.

Dann erfolgte – ausgehend von den definierten Haupt- und Subkategorien – die Auswertung sowie Ergebnispräsentation für jeden Fall in Form eines Schulporträts (Schritt 7). Nach Kuckartz lag der Schwerpunkt auf einer „kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptthemen“⁷⁰⁹. Für die Hauptkategorien Religionsunterricht und Religion im Schulleben konnten die inhaltlichen Ergebnisse beschreibend und systematisch in einem jeweils eigenen Teilkapitel präsentiert werden. Für die übrigen Hauptkategorien war dieses Vorgehen schwieriger, da sie immer wieder mit anderen Kategorien zusammenhingen. Es wurde auch die Auswertungsform „Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien“⁷¹⁰ genutzt. Eine Präsentation der Ergebnisse in der Reihenfolge des Kategoriensystems erschien nicht ratsam, vielmehr sollte der Auswertungsteil „für den Leser einen nachvollziehbaren Aufbau [besitzen]“.⁷¹¹ In der Regel folgte der Aufbau eines Schulporträts den Schwerpunkten der Interviews sowie einer „sinnvoll“ erscheinenden Verknüpfungen der Kategorien: „Man bringt die Kategorien, über die man schreiben will, in eine sinnvolle Reihenfolge, am besten so, dass ein Spannungsbogen erzeugt und somit Langeweile beim Lesen vermieden wird.“⁷¹² Bei der Ergebnispräsentation sollten nach Kuckartz „prototypische Beispiele zitiert“ und es können „durchaus auch Vermutungen geäußert und Interpretationen vorgenommen werden“⁷¹³. Zum Teil konnten Feldbegriffe übernommen werden

⁷⁰⁹ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 94.

⁷¹⁰ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 95. Dies geschah nicht mit speziellen Funktionen von MAXQDA (z. B. ‚Komplexe Coding-Suche‘), sondern durch die Analyse im ‚Dokument-Browser‘.

⁷¹¹ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 94; vgl. ebd.

⁷¹² Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 149. In dem Zusammenhang spricht Kuckartz auch von ‚Storyline‘, ebd.

⁷¹³ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 94.

(z. B. „Niveau“, L14:32; „federführend“, L17:73; diese Begriffe wurden auch für Aussagen anderer Interviewter genutzt).

Jede Zusammenfassung eines Schulporträts beinhaltet ein Schema, das helfen soll, einen Überblick über wesentliche Formate und zentrale Einflussfaktoren zu behalten, auch wenn schematische Darstellungen immer eine Verkürzung vornehmen müssen. Dort werden auch ‚Fundamente‘ herausgestellt, die die Formate religiöser Bildung in der umgesetzten Form ermöglichen. Mittels unterschiedlicher Schriftarten werden beteiligte oder einflussreiche Personen(gruppen) bzw. außerschulische Partner gekennzeichnet und Herausforderungen bzw. Bedarfe angezeigt.

Als hilfreiche Funktion von MAXQDA wurde der ‚Code-Matrix-Browser‘ verwendet. Dieser visualisiert die Kategorien bzw. ‚Codes‘ pro Fall und ermöglicht einen guten Überblick über die Interviewschwerpunkte an jeder Schule.⁷¹⁴ Allerdings besagt er nichts über den Umfang der markierten Stellen oder die Qualität der Aussagen. Auch für die Zusammenschau (vgl. 4.2) wurde diese Funktion genutzt, um Dokumentensets zu vergleichen. Wichtiger war dafür jedoch die Analyse der ‚Codeabdeckung‘: Dies erscheint als sinnvolle Ergänzung zum Code-Matrix-Browser, da sie Informationen über den Umfang der Fundstellen eines Codes, gemessen am Gesamttext des Interviews, liefert. Zentrales Vorgehen für die Zusammenschau war die Arbeit mit einer ‚interaktiven Segmentmatrix‘ (vgl. Beispiel Anhang 8.6). Damit konnten die fünf Schulen jeweils im Set bezüglich einzelner Kategorien verglichen werden. Teilweise wurde die ‚lexikalische Suche‘ genutzt, um zu einem bestimmten Thema alle betreffenden Fundstellen zu prüfen.

3.2.4.5 Kodierleitfaden

Da der Kodierleitfaden das zentrale Auswertungsinstrument und analyseleitend ist, wird seinem Aufbau ein eigenes Teilkapitel gewidmet. Im empirischen Hauptteil, in diesem Teilkapitel sowie in Kap. 3.4.4 werden die Kategorien bzw. Codes des Kodierleitfadens zur besseren Übersicht mit Kapitälchen abgesetzt. In der Diskussion wird bewusst darauf verzichtet, da dort der Kodierleitfaden nicht leitend ist. Ziel der Kapitälchen ist es, Leser*innen eine leichtere Orientierung zu ermöglichen. Ein Code wird in Kapitälchen gesetzt, wenn er in einem Textabschnitt zum ersten Mal benutzt und seine Beschreibung im Mittelpunkt steht bzw. sein Bezug wesentlich ist.⁷¹⁵ Dabei wird der Code nach Möglichkeit in den Text integriert, ansonsten in Klammern ergänzt.

⁷¹⁴ Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 160f. Für diesen Druck wurden die generierten Grafiken zum Schutz der Anonymität einzelner Interviewter entfernt.

⁷¹⁵ Ein Beispiel: „Im KOLLEGIUM sei es keine Frage, dass Lehrkräfte ihre Schüler*innen zum Schulgottesdienst begleiteten. SL08 sagt bezüglich der Offenheit des Kollegiums [...].“ Hier geht es um die Haltungen im Kollegium. Da es nicht um die der anderen Akteur*innen geht und der Schulgottesdienst nur als Beispiel angeführt wird, sind diese Wörter nicht in Kapitälchen gesetzt. Bei der zweiten Nennung des Kollegiums werden ebenso keine Kapitälchen gesetzt.

RELIGIONSUNTERRICHT
-INHALTE
-ORGANISATION
-EVALUATIONSTUDIE-BEZOGEN
-VERSCHIEDENES-RU
RELIGION IM SCHULLEBEN
-AUßERSCHULISCHE LERNORTE
-PROJEKTUNTERRICHT
-PROJEKTTAG(E)
-WPK
-VERSCHIEDENES-PU
-GOTTESDIENSTE
-SCHULNAHE JUGENDARBEIT
-SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE
-WEITERES
-VERNETZUNG
-RAUM DER RELIGIONEN
-BEDARFE
-ZEITLICHES
-VERSCHIEDENES-RELIS
-EVALUATIONSTUDIE-BEZOGEN
HALTUNG
-AKZEPTANZ
-SCHULLEITUNG
-KOLLEGIUM
-FACHKONFERENZ
-SCHÜLER*INNEN
-RELIGIONSLEHRKRAFT
-ENGAGEMENT LEHRKRAFT
-PUSH-FAKTOREN
-HEMMFAKTOREN
-FORTBILDUNGSBEREITSCHAFT
-VERSCHIEDENES-ENGAGEMENT
-ZIELE

HINTERGRUNDWISSEN PERSON(EN)
-SCHULISCHE AUFGABEN
-FACHKONFERENZLEITUNG
-PERSÖNLICHES
-HALTUNG KIRCHE
-VERSCHIEDENES-PERSON
SCHULKONTEXT
-SCHULGRÖßE
-EINZUGSGEBIET
-SCHÜLER*INNEN
-RELIGIÖSER HINTERGRUND
-SCHULFORM-SUS
-VERSCHIEDENES-SUS
-SCHULFORM
-EINFLUSSREICHE PERSONEN(GRUPPEN)
-STELLUNG RELIGIÖSE BILDUNG
-VERSCHIEDENES-SCHULKONTEXT
KOOPERATIONSPARTNER
-NAME / INSTITUTION
-ROLLEN
-RK-ROLLE
-KONTAKTE HERSTELLEN
-IDEENGEBER / ANSTOßER
-FINANZEN
-EVALUATIONSTUDIE-BEZOGEN
-ROLLE ANDERER KOOP
-VERSCHIEDENES-KOOP
-BEWERTUNG EVALUATIONSPROJEKT
VERSCHIEDENES

Abbildung 8: Kurzfassung Kodierleitfaden⁷¹⁶

⁷¹⁶ In Anhang 8.4 befindet sich das aus MAXQDA exportierte ‚Codebuch‘ mit Angabe der Häufigkeiten der einzelnen Codes.

Der erste Entwurf für den Kodierleitfaden orientierte sich an den Forschungsfragen. Bei der Entwicklung der Forschungsfragen ließen sich viele Teilfragen einem der beiden Aspekte RELIGIONSUNTERRICHT und RELIGION IM SCHULLEBEN zuordnen. Diese beiden Hauptkategorien spiegeln den theoretischen Diskurs wider: Das zentrale Format religiöser Bildung in Schule ist der Religionsunterricht (als Pflichtunterricht mit der Möglichkeit zur Abmeldung). Unter Religion im Schulleben lassen sich viele Angebote mit freiwilligem Charakter sammeln (vgl. 2.5). Die Setzung dieser beiden Hauptkategorien geschah also vor dem Hintergrund des religionspädagogischen Forschungsstands sowie dem der Forschungsfragen.

Beim Durchgang durch das Material wurde der Kodierleitfaden ergänzt und ausdifferenziert, korrigiert und schließlich fixiert. Insbesondere Subkategorien entstanden während der Textanalyse, mit dem Ziel gleichsam aussagekräftige und ordnende Kategorien einer sinnvoll erscheinenden Größe zu finden.

Mit den ersten beiden Haupt- bzw. den entsprechenden Subkategorien sind die Formate religiöser Bildung in Schule erfassbar. Sie bilden jeweils die Basis für die Teilkapitel 2 und 3 eines jeden Schulporträts. Die dazugehörigen Subkategorien entstanden aus der Systematisierung von Formaten im Rahmen der Evaluationsstudie, die wiederum unter Rekurs auf die Fachliteratur entwickelt wurde (vgl. 2.5.4). Die Subkategorie WEITERES markiert andere Aussagen zu Religion im Schulleben, die weniger auf der Ebene der konkret umsetzbaren Formate angesiedelt sind. Hervorzuheben sind dabei die zwei Subkategorien VERNETZUNG und RAUM DER RELIGIONEN. VERNETZUNG meint in dieser Studie den Austausch mit Religionslehrenden anderer Schulen oder außerschulischen Kooperationspartnern.

VERNETZUNG ist jedoch kein klassisches Handlungsfeld von Religion im Schulleben, bei dem Formate für Schüler*innen angeboten werden. Im Rahmen des evaluierten Projekts wurde es dennoch als Subkategorie eingeführt, da dazu Formate für Lehrkräfte entwickelt wurden. Daraus folgt für die Interviewstudie die Schwierigkeit, dass es im Kodierleitfaden auf der eher beschreibenden Ebene der Formate angesiedelt ist, es aber v. a. als begünstigender Faktor analysiert wird.

RAUM DER RELIGIONEN wurde als eigene Subkategorie eingeführt: In anderen Systematisierungen ist dies dem Handlungsfeld Gottesdienste zugeordnet.⁷¹⁷ Während der Kodierung fiel jedoch auf, dass diese Zuordnung zumindest an der OBS Eichingen nicht passte, da mit dem Raum viele andere Handlungsfelder verbunden werden (vgl. 3.4.4).

Eine wichtige Frage der Evaluationsstudie war die nach der Akzeptanz religiöser Bildung in der Schule. Dies machte die nähere Betrachtung von Personen bzw. Personengruppen und ihre Einstellungen gegenüber Angeboten religiöser Bildung bedeutsam: Welche Entscheidungen oder Haltungen befördern bzw. behindern

⁷¹⁷ Vgl. Schröder: 'Warum ‚Religion im Schulleben‘, 24.

die Entwicklung von Angeboten? Diese Frage findet sich in der Ergebnispräsentation in der Analyse der begünstigenden und herausfordernden Faktoren wieder (Teilkapitel 4 und 5). Für den Kodierleitfaden ergab sich daraus die Kategorie HALTUNG: Darunter lassen sich zunächst Akzeptanz-Aussagen der jeweiligen Personengruppen fassen: Wie stehen sie zu Formaten religiöser Bildung, die unter RELIGIONSUNTERRICHT und RELIGION IM SCHULLEBEN beschrieben werden? Unterstützen sie diese grundsätzlich, warum lehnen sie welche ab? Im Verlauf der Studie ließ sich die These aufstellen und bestätigen, dass das Engagement einzelner Lehrkräfte einen entscheidenden Einfluss auf die Formate hat. In dem Zusammenhang entstanden die Subkategorien ENGAGEMENT LEHRKRAFT bzw. ZIELE. Die ZIELE, die Lehrkräfte mit bestimmten Formaten verfolgen, ermöglichen Aussagen über ihre Haltung zu religiöser Bildung in der Schule sowie präferierte Formate.

Weiterhin lag auf der Hand, dass die Rahmenbedingungen einer jeden Schule möglichst konkret dargestellt werden sollten: Zum einen, weil diese Teil der zu analysierenden begünstigenden bzw. herausfordernden Faktoren sind. Zum anderen erscheint es als Voraussetzung für die Transferierbarkeit der Ergebnisse (vgl. 3.3.3): Leser*innen sollten Rahmenbedingungen der Schule kennen, um eine Übertragbarkeit auf andere Schulen zu prüfen. Daraus ergaben sich die Kategorie HINTERGRUNDWISSEN-PERSON(EN) und SCHULKONTEXT.

Die Kategorie KOOPERATIONSPARTNER entstand mit engem Bezug zur Evaluationsstudie, die vielen Fundstellen spiegeln dies wider. Zudem besteht die These, dass Kooperationen mit außerschulischen Partnern wichtig für vielerlei Formate religiöser Bildung sind (vgl. 2.6). Sie spielen insbesondere bei AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN und SCHULNAHER JUGENDARBEIT sowie vielen Formaten von PROJEKTUNTERRICHT und GOTTESDIENSTEN eine Rolle. Außerdem erschien es sinnvoll, neben einer Hauptkategorie VERSCHIEDENES für jede Hauptkategorie eine Subkategorie VERSCHIEDENES einzuführen, da sich manche Fundstellen weder einer anderen Kategorie zuordnen ließen noch eine sinnvolle weitere Subkategorie ergaben. Im Detail lassen sich alle Subkategorien dem Codesystem entnehmen (vgl. Anhang 8.4).

3.2.4.6 Konkretisierung der Forschungsfragen

Um die Formate religiöser Bildung an den neuen Sekundarschulformen zu beschreiben, gilt es verschiedenen Forschungsfragen nachzugehen. Dies sind i. W. zwei Fragen, zu denen sich detailliertere Teilfragen stellen lassen. Sie ergeben sich aus der vorgenommenen Einteilung religiöser Bildung in Religionsunterricht und Formate von Religion im Schulleben sowie aus Befunden des theoretischen Diskurses und eigenen Vorannahmen. Der Verf.‘ ist bewusst, dass der Forschungsge-

genstand mit dieser Einteilung vorstrukturiert wird. Dem Ziel, beschreiben zu wollen, entspricht die häufige Formulierung mit ‚wie?‘ bzw. ‚welche?‘.⁷¹⁸

Erstens muss zum Religionsunterricht gefragt werden, was für diesen an der jeweiligen neuen Sekundarschule charakteristisch ist. Dazu gehört die Teilfrage nach passenden organisatorischen Rahmenbedingungen. Es erscheint wesentlich, dass der Unterricht u. a. die Anforderungen berücksichtigt, die die Schüler*innen stellen, daher wird nach letzteren gefragt. In einer Zeit, in der die allgemeinbildende Bedeutung von Religionsunterricht zunehmend gerechtfertigt werden muss, stellt sich ergänzend die Frage: Wodurch erfährt der Religionsunterricht an der untersuchten Schule Akzeptanz? Für die Diskussion ergibt sich weiterführend die Frage nach Charakteristika, die möglicherweise für neue Sekundarschulformen allgemein gelten könnten.

- **Was wird als charakteristisch für den Religionsunterricht an OBS und IGS angesehen?**
 - Welche Wünsche werden für die organisatorischen Rahmenbedingungen geäußert?
 - Wie werden die Schüler*innen beschrieben, an die der Religionsunterricht adressiert ist?
 - Wodurch erfährt der Religionsunterricht an der untersuchten Schule Akzeptanz?
- **Welche Formate von Religion im Schulleben bewähren sich aus der Perspektive der Befragten für ihre Schule?**
 - Welche Einflüsse können dafür beobachtet werden?
 - Welche Personen(gruppen) beeinflussen die Formate entscheidend? Welche Haltungen, Ziele und Motive leiten einzelne Personen, die die Formate religiöser Bildung beeinflussen?
 - Welche externen Unterstützungsmöglichkeiten werden genutzt bzw. sind verfügbar?
 - Wie wirkt der Schulkontext als Einflussgröße auf das Angebot?
 - Wie werden die Schüler*innen beschrieben, für die die Formate angeboten werden?

Abbildung 9: Übersicht der Forschungsfragen

In ähnlicher Weise gilt dies zweitens für Religion im Schulleben: Hier stellt sich die Frage, welche Formate sich unter welchen Bedingungen bewähren. Im Detail soll nach einflussreichen Personen(gruppen) sowie ihren Haltungen und Zielen gefragt werden, nach externen Unterstützungsmöglichkeiten, dem Einfluss des Schulkontextes sowie wiederum nach den Bedürfnissen der Schüler*innen. Es kann vermutet werden, dass die Antworten zu Formaten von Religion im Schulleben heterogener ausfallen werden als zu Religionsunterricht, da es sich erstens um

⁷¹⁸ Vgl. Jürg Aepli et al.: Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften, Bad Heilbrunn 2014, 122 (nach D. H. Rost). Für die Formulierung einer ‚guten‘ Fragestellung und Forschungsfragen vgl. auch Flick: Design, 258f.

den Teil freiwilliger Arbeit von Lehrkräften handelt, und es zweitens noch vielseitigere Möglichkeiten für Formate gibt. Die Fragen nach der Passung von Formaten sind für jede porträtierte Schule als solche zu stellen. In der Zusammenschau wird schließlich auch nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den Schulen sowie Schulformen gefragt.

3.3 Methodologische Begründungen

3.3.1 Charakterisierung der Studie

Die Interviewstudie lässt sich in die qualitative Schulforschung einordnen. Als solche nimmt sie eine „deskriptive Falldokumentation“⁷¹⁹ vor, indem sie die Aussagen zentraler schulischer Akteur*innen zu religiöser Bildung erfasst und kategorisiert. „Qualitative Wissenschaft als verstehende will also am Einmaligen, am Individuellen ansetzen“⁷²⁰. Als eine Form idiographischer Schulforschung basiert die Studie auf der Beschreibung und Analyse von Besonderheiten der jeweiligen Schule.⁷²¹ Ziel ist es jedoch auch, daraus übertragbare Aussagen abzuleiten (vgl. 3.3.3), um bessere Anchlüsse an die (religions-)pädagogischen Diskurse zu schaffen.

Einzelschulforschung ist ein Bereich empirischer Schulforschung, dessen Fallstudien einzelne Schulen und ihre (religions-)pädagogische Arbeit zum Gegenstand haben. Seit den 1990er-Jahren habe es eine Wende hin zur breiteren Erforschung der Einzelschule gegeben, da deutlich geworden sei, „dass für Unterschiede in der pädagogischen Arbeit und deren Ergebnisse weniger die Tatsache der Zugehörigkeit zu einer Schulform als vielmehr die Spezifik der pädagogischen Arbeit der einzelnen Schule verantwortlich schien“⁷²². Die einzelne Schule sei eine „unabhängige Handlungs- oder Entscheidungseinheit“⁷²³ (vgl. auch 2.2.4.1).

Die Auswertung und Präsentation der Ergebnisse der Einzelfallanalysen erfolgt in Form von Schulporträts. „Ein Schulporträt ist eine systematische und methodisch-kontrollierte, an Gütekriterien empirischer Forschung orientierte umfassende Darstellung [...] einer Einzelschule.“⁷²⁴ Mit ihm lasse sich „die einzelschulspezifische Konfiguration von Gestaltungsmöglichkeiten und -beschränkungen, von inner- und außerschulischen hemmenden und fördernden Fakto-

⁷¹⁹ Idel: Dignität der Einzelschule, 54.

⁷²⁰ Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 19; vgl. ebd., 20.

⁷²¹ Vgl. Idel: Dignität der Einzelschule, 44.

⁷²² Kerstin Rabenstein/Sabine Reh: Einzelschulforschung als rekonstruktiv-qualitative Sozialforschung, in: Gerhard Mertens et al. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Teilband II/1 (Schule), Paderborn 2009, 732; vgl., ebd., 731; vgl. auch Idel: Dignität der Einzelschule, 32; vgl. auch Befunde in 2.2.4.1.

⁷²³ Rabenstein/Reh: Einzelschulforschung, 732.

⁷²⁴ Idel: Dignität der Einzelschule, 30.

ren⁷²⁵ differenziert abbilden. Mit ihrer Anlage kann die vorliegende Interview- und Fallstudie jedoch wenig beanspruchen, „die Einzelschule als Ganzes“⁷²⁶ im Detail zu porträtieren. Vielmehr handelt es sich um „themenspezifische Schulporträts“⁷²⁷, die sich auf Teil-Aspekte religiöser Bildung konzentrieren. „Durch abschließende Kontrastierungen bleiben überdies die Befunde nicht unvermittelt und nur für die jeweilige Schule geltend nebeneinanderstehen, sondern werden zu allgemeineren Aussagen verdichtet“⁷²⁸. Nur so – sowie durch In-Beziehung-Setzen zu allgemeinen Wissensbeständen – könne Theoriebildung mittels Schulporträts gelingen.⁷²⁹ Dies erfolgt in den Kapiteln 4.2 sowie 5.

Unter Berücksichtigung von Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (vgl. 3.3.2) hat die vorliegende Interviewstudie zum Ziel, einen wissenschaftlichen Beitrag zu den Erkenntnissen über Schule – insbesondere zu religiöser Bildung an den neuen Sekundarschulformen – zu leisten. Ihre Ergebnisse sollen „für die Weiterentwicklung gegenstandstheoretischer Annahmen“⁷³⁰ im (religions-)pädagogischen Diskurs genutzt werden. Aufgrund der Verknüpfung der erhobenen Daten mit der Evaluationsstudie (vgl. 3.2.1) zeigen sich bei dieser Interviewstudie einige Merkmale, die eher für „Fallstudien als Entwicklungsforschung“⁷³¹ gelten: Ziel ist, nicht nur über die einzelne Schule Erkenntnisse zu gewinnen, sondern darüber hinaus – fallkontrastierend und verallgemeinerbar – Aussagen über „Gelingens- und Misslingenskonstellationen“ zu generieren, „um dieses Wissen so für die Praxis bereit zu stellen“⁷³². Als Begleitforschung bestand der Auftrag, mit den Ergebnissen die Entwicklungs- und Innovationsprozesse an den neuen Sekundarschulformen konstruktiv zu unterstützen.⁷³³ Dabei sind die Schulporträts jedoch nicht im Sinne von Handlungsforschung an die untersuchten Schulen adressiert. Teilweise werden Bedarfe festgestellt, auf die die Bildungsadministration reagieren müsste.

Das evaluierte Projekt sollte auf seine Wirksamkeit und Zielerreichung überprüft, die Lernprozesse im Rahmen des Projekts dokumentiert sowie Entscheidungshilfen für den Auftraggeber geliefert werden.⁷³⁴ „Die Praxis der Evaluationsforschung [...] zeichnet sich durch ein hohes Maß an Pragmatismus, eine eklektische Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden [...] aus.“⁷³⁵ Die Evaluation

⁷²⁵ Idel: Dignität der Einzelschule, 32.

⁷²⁶ Idel: Dignität der Einzelschule, 29; vgl. a. a. O., 33f.

⁷²⁷ Idel: Dignität der Einzelschule, 33.

⁷²⁸ Idel: Dignität der Einzelschule, 41.

⁷²⁹ Vgl. Idel: Dignität der Einzelschule, 53.

⁷³⁰ Rabenstein/Reh: Einzelschulforschung, 735.

⁷³¹ Rabenstein/Reh: Einzelschulforschung, 733.

⁷³² Rabenstein/Reh: Einzelschulforschung, 735.

⁷³³ Vgl. Rabenstein/Reh: Einzelschulforschung, 733-735.

⁷³⁴ Vgl. Ernst v. Kardorff: Qualitative Evaluationsforschung, in: Uwe Flick/Ders./Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg ¹¹2015, 239.

⁷³⁵ v. Kardorff: Qualitative Evaluationsforschung, 240.

des Drittmittelprojekts hatte auch den Charakter „angewandte[r] Sozialforschung“⁷³⁶.

Durch die Vielzahl der methodischen Zugänge im evaluierten Projekt und den Einfluss mancher Ergebnisse der quantitativen Befragung auf den Interviewleitfaden (vgl. Übersicht Forschungsdesign S. 119) lag es nahe, für die Interviewstudie ein Mixed-Methods-Design zu prüfen, um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen: Qualitative Verfahren seien hilfreich, um die statistischen Zusammenhänge zu erklären, und „quantitative Verfahren [könnten] überindividuelle Strukturzusammenhänge aufzeigen“⁷³⁷. Da die Erhebung der quantitativen Daten jedoch nicht ausreichend wissenschaftlich fundiert stattfinden konnte, wurde die Entscheidung gegen ein solches Design getroffen.

3.3.2 Gütekriterien

„Die Gütekriterien der standardisierten Verfahren greifen [...] nicht“⁷³⁸ bei qualitativen Methoden. Dies gilt für die Reproduzierbarkeit von Interviews wie für die Objektivität: „die Unmöglichkeit von Objektivität ist ja nicht ein Mangel, sondern Ausgangspunkt qualitativer Forschung, daher kann es nicht um anzustrebende *Objektivität* gehen, sondern um einen anzustrebenden *angemessenen Umgang mit Subjektivität*“⁷³⁹ [Herv. i. O.].

Dennoch kann „qualitative Forschung [...] ohne Bewertungskriterien nicht bestehen“⁷⁴⁰, sondern „es müssen Belege angeführt und diskutiert werden, die die Qualität der Forschung erweisen können.“⁷⁴¹ Die zentrale Frage bei empirisch-qualitativer Forschung sei, „inwieweit die Konstruktionen des Forschers in den Konstruktionen der Befragten begründet sind.“⁷⁴² Dabei scheint es sinnvoll, einen Katalog mit zentralen „Kernkriterien“ zu haben, der „untersuchungsspezifisch“⁷⁴³ konkretisiert, modifiziert oder ergänzt wird. Das wohl wichtigste Kriterium ist das der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Um Leser*innen der Interviewstudie zu ermöglichen, dieselben Schlüsse aus den Daten zu ziehen bzw. eine Überprüfbarkeit des Prozesses zu gewährleisten, ist der Forschungsprozess dokumentiert: Die

⁷³⁶ v. Kardorff: Qualitative Evaluationsforschung, 239.

⁷³⁷ Udo Kelle/Christian Erzberger: Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz, in: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg 112015, 306. Auch der Begriff ‚Triangulation‘ wird bei der Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden verwendet, vgl. Uwe Flick: Triangulation. Eine Einführung, Wiesbaden 32011, 313.

⁷³⁸ Helfferich: Qualität, 155; vgl. Philipp Mayring: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken, Weinheim/Basel 52002, 141 f.

⁷³⁹ Helfferich: Qualität, 155.

⁷⁴⁰ Ines Steinke: Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff/Dies. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg 112015, 321.

⁷⁴¹ Mayring: Einführung, 140; vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 23f.

⁷⁴² Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 166.

⁷⁴³ Steinke: Gütekriterien, 323f.

Datenbasis (vgl. 3.2.2), das Vorgehen der Datenerhebung (vgl. 3.2.3) bzw. der Auswertung (vgl. 3.2.4) werden genau geschildert. Damit wird gleichzeitig das Kriterium eines regelgeleiteten Vorgehens nach bestimmten Auswertungs- und Analyseschritten erfüllt. Auch subjektive Vorannahmen werden reflektiert (vgl. 3.4.1).⁷⁴⁴

Eine weitere Möglichkeit zur Herstellung von Intersubjektivität wäre die Interpretation des Datenmaterials in Gruppen.⁷⁴⁵ Für die Güte der Interviewstudie wäre dies wünschenswert gewesen, bei dieser Qualifikationsarbeit war die Umsetzung jedoch nicht möglich. Zudem könne Interkoderreliabilität auch problematisch gesehen werden.⁷⁴⁶ Eine gewisse gemeinsame Interpretation („Peer debriefing“⁷⁴⁷) erfolgte in der Steuerungsgruppe zum evaluierten Projekt sowie in wissenschaftlichen Diskussionsforen, jedoch nicht an den Rohdaten, sondern eher im Sinne der Interpretation von Einzelfragen oder -ergebnissen.

Zudem bestand durch die zirkuläre Anlage des Forschungsprozesses und die Verbindung mehrerer Interviews zu einem Schulfall immer wieder die Möglichkeit zur Reflexion und – wenn nötig – zur Korrektur. Zirkularität war insbesondere durch mehrere Erhebungszeitpunkte (vgl. 3.2.1, Abbildung 1) gegeben. Für jeden Zeitpunkt konnte das Erhebungsinstrumentarium erneut überprüft und ausgehend von ersten Analysen ggf. adaptiert werden. Auch die Auswertung mit mehreren Kodier-Durchläufen war zirkulär angelegt.

Der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse dient weiterhin, dass neben der Rolle der Verf.‘ als Forscherin auch das Forschungsdesign und die Gegenstandsangemessenheit der gewählten Methoden reflektiert werden (vgl. 3.4).⁷⁴⁸ Als selbstverständlich kann gelten, dass die generierten Theorien, Interpretationen und Schlüsse am Datenmaterial begründet werden. Weiterhin werden die Rahmenbedingungen der Einzelfälle so genau wie möglich beschrieben, um das Kriterium der Limitation zu berücksichtigen, wobei sich eine gewisse Grenze durch die zu schützende Anonymität ergibt. Schließlich können die Kohärenz und die Relevanz der Ergebnisse überprüft werden.⁷⁴⁹ Letzteres geschieht vor allem im Vergleich mit den Ergebnissen anderer Studien, im Sinne „korrelativer Gültigkeit“⁷⁵⁰ (vgl. Kap. 5). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse ist schließlich ein Kriterium die Intrakoderreliabilität, die dadurch erfüllt wird, dass zumindest Teile des Materials bei mehreren Durchgängen gleich kodiert wurden.⁷⁵¹

⁷⁴⁴ Vgl. Steinke: Gütekriterien, 324f; vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 13; vgl. Mayring: Einführung, 145f; vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 25; vgl. Vgl. Rabenstein/Reh: Einzelschulforschung, 732.

⁷⁴⁵ Vgl. Steinke: Gütekriterien, 326; vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 53.

⁷⁴⁶ Vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 124.

⁷⁴⁷ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 169.

⁷⁴⁸ Vgl. Steinke: Gütekriterien, 326f.330f.

⁷⁴⁹ Vgl. Steinke: Gütekriterien, 328-330; vgl. Mayring: Einführung, 145.

⁷⁵⁰ Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 126.

⁷⁵¹ Vgl. Mayring/Brunner: Qualitative Inhaltsanalyse, 326.

In Ansätzen kann man auch das Kriterium der kommunikativen Validierung bzw. des „Member checking“⁷⁵² anführen: Auf zwei Tagungen im Rahmen des evaluierten Projekts wurden die Ergebnisse u. a. mit interviewten Lehrkräften diskutiert. Ihnen wurde zwar nicht der jeweilige Einzelfall vorgelegt, die Gesamtergebnisse konnten jedoch „von ihnen hinsichtlich ihrer Gültigkeit bewertet werden.“⁷⁵³

3.3.3 Transferierbarkeit der Studie

Es ist zu bedenken, dass die Perspektiven der Lehrkräfte und Schulleitungen kein abschließendes oder gar objektives Bild von Religionsunterricht und Religion im Schulleben vermitteln. Auch wenn die Interviews mit den zentralen Akteur*innen religiöser Bildung geführt wurden, entsteht selbstredend ein unvollständiges Bild. Eine wichtige Ergänzung wäre die Befragung anderer Akteur*innen, insbesondere Schüler*innen, auf die aus Ressourcengründen verzichtet werden musste. Um die ‚tatsächliche‘ Praxis zu erforschen bräuchte es Unterrichtsbeobachtungen o. Ä. Doch selbst dann blieben es Momentaufnahmen und subjektive Wahrheiten: „Aus Erzählerperspektive gibt es kontextgebundene, subjektive Wahrheiten im Plural. Erzählt wurde eine wahre Version.“⁷⁵⁴ In anderen Kontexten gibt es andere, auch wahre Versionen, das Forschungsinteresse kann nur einer situativen, nicht einer allgemeinen ‚Wahrheit‘ gelten. Diese Aspekte begrenzen den Generalisierungsanspruch. Die Ergebnisse präsentieren das Porträt einer Schule bezüglich religiöser Bildung, auf Grundlage von Aussagen einzelner Akteur*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt.

Diese Interviewstudie beansprucht daher keine Generalisierbarkeit der Ergebnisse im Sinne quantitativer – auf Zufallsstichproben beruhender – Sozialforschung. Allerdings lassen sich auch die Ergebnisse eines einzigen Falls ‚transferieren‘.⁷⁵⁵ Anhand der Rekonstruktion der jeweiligen Fälle wird bei der theoretischen oder analytischen Generalisierung „ein bestimmter Zusammenhang, eine Regel oder ein Mechanismus herausgearbeitet, der von allgemeiner Bedeutung ist.“⁷⁵⁶ Ziel ist es „zu zeigen, wie bestimmte Elemente ineinandergreifen und so zu einem spezifischen Resultat führen.“⁷⁵⁷ In dem Sinne soll die Interviewstudie der Theoriebildung dienen. D. h. für diese Studie, dass – neben der Beschreibung der Formate religiöser Bildung an einer Schule – Faktoren und Hinweise auf Zusammenhänge gefunden werden sollen, die die Formate beeinflussen. Damit erscheint es

⁷⁵² Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 169.

⁷⁵³ Steinke: Gütekriterien, 320; vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 127.

⁷⁵⁴ Helfferich: Qualität, 76; vgl. a. a. O., 63.

⁷⁵⁵ Es gibt Sozialwissenschaftler*innen, die sich vor allem am Begriff der Generalisierung stören und ‚Transferierbarkeit‘ oder ‚Passfähigkeit‘ vorziehen, vgl. Przyborski/Wohlrab-Sah: Qualitative Sozialforschung, 320; vgl. Kleemann/Krähne/Matuschek: Interpretative Sozialforschung, 24.

⁷⁵⁶ Przyborski/Wohlrab-Sah: Qualitative Sozialforschung, 320.

⁷⁵⁷ Przyborski/Wohlrab-Sah: Qualitative Sozialforschung, 318.

möglich, vom beschriebenen Fall auf weitere Schulen zu schließen. Möglicherweise muss dabei die Übertragung der Ergebnisse „auf einen anderen Kontext, [...] nicht von der Forscherin selbst, sondern vom Leser vorgenommen [werden].“⁷⁵⁸ Das gilt wohl insbesondere für Akteur*innen der Praxis, die die Einflussfaktoren mit den Bedingungen an ihrer je eigenen Schule vergleichen können.

Es gilt zudem, ein gutes Verhältnis zwischen Abstraktion und Konkretion zu finden: Zu viel Abstraktion führt zu banalen Zusammenhängen – bei einem hohen Maß an Konkretion nimmt jedoch die Vergleichbarkeit ab. Da eine Vergleichbarkeit bei den zum Teil sehr individuellen Formaten ohnehin schwer erreichbar ist, soll in dieser Interviewstudie die Konkretion Vorrang vor Abstraktion haben. Wichtig für die Transferierbarkeit ist eine genaue Beschreibung der Rahmenbedingungen des jeweiligen Falls, was bestmöglich geleistet wird.⁷⁵⁹

3.4 Reflexion des Forschungsprozesses

3.4.1 Vorannahmen

Eingangs (vgl. Kap. 1) wurde transparent gemacht, dass die Verf.‘ die Prämisse teilt, dass religiöse Bildung am Lernort Schule einen berechtigten Platz hat, und zur Gestaltung des Schullebens – auch außerhalb des Religionsunterrichts – beitragen sollte. Diese Vorannahme wird nicht jede*r teilen. Bei der Datenanalyse wurde versucht, subjektive Bewertungen einzelner Formate zu vermeiden. Dennoch steht die Analyse in der Gefahr, von der Vorannahme und Präferenzen für bestimmte Formate beeinflusst zu sein. Auch die Doppelrolle der Verf.‘ als Interviewerin und Lehrerin sowie das Ziel, Ergebnisse für die Praxis zu generieren, könnten die Ergebnisse beeinflussen. Für die Auswahl der porträtierten Schulen war jedoch nicht etwa die ‚Interessantheit‘ einzelner Formate vor dem Hintergrund einer eigenen Verwendung in Schule leitend. Wichtigstes Kriterium waren aussagekräftige Daten sowie der Beitrag möglichst unterschiedlicher Perspektiven und Schulkontexte. Vorannahmen bestanden in der Interviewstudie ebenso durch die Ergebnisse der Evaluationsstudie. Diese beeinflussten beispielsweise die erste Version des Kodierleitfadens und strukturierten den Forschungsgegenstand vor. Dadurch, dass der Kodierleitfaden am Textmaterial weiterentwickelt und korrigiert wurde, bestand jedoch die Möglichkeit zur empirischen Prüfung der Vorannahmen. Durch Bewusstmachen dieser Gefahren sollen unreflektierte Bewertungen in Datenanalyse und Ergebnispräsentation vermieden werden. Letztlich müs-

⁷⁵⁸ Przyborski/Wohlrab-Sahr: *Qualitative Sozialforschung*, 321.

⁷⁵⁹ Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr: *Qualitative Sozialforschung*, 320; vgl. Kleemann/Krähne/Matuschek: *Interpretative Sozialforschung*, 24f.

sen sich Verf.‘ sowie Leser*innen bewusst sein, dass jedes Fremdverstehen seine Grenzen hat, die beispielsweise in der Standortgebundenheit liegen.⁷⁶⁰

Ebenso entstehen Vorannahmen aus der Sichtung des Forschungsstands (vgl. v. a. 2.6). Eine etwas schwierige – aber mit theoretischen Befunden belegbare – Vorannahme ist, dass Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen (zumindest im Vergleich zum Gymnasium) vermehrt aus Familien stammen, die tendenziell häufiger von finanziellen Nöten oder schwierigen Arbeitsbedingungen betroffen sind. Als schwierig kann die Vorannahme betrachtet werden, wenn sie suggeriert, dass dies für alle Schüler*innen der neuen Sekundarschulformen gelte, und wenn damit Klischees verstärkt würden. Dies ist jedoch eindeutig nicht gemeint. Zudem gab es – meist positiv, manchmal negativ konnotierte – Vorannahmen über Schulen oder Interviewte, die aus der Anlage des Forschungsprojekts bzw. den Erkenntnissen der Evaluationsstudie entstanden (vgl. 3.4.2).

3.4.2 Anlage des Forschungsprojekts

Die Anlage der Interviewstudie ist stark vom evaluierten Projekt geprägt. Dieser Bezug ist Chance und Herausforderung zugleich. Das evaluierte Projekt eröffnete den Zugang zum Feld. Insbesondere für den Zugang zu Interviewten, die sich kritisch gegenüber einzelnen Fragen religiöser Bildung äußerten (vgl. v. a. Exkurs, 4.1.6), war dies von Vorteil. Das evaluierte Projekt ermöglichte, dass für das Sample der Interviewstudie nach den dargelegten Kriterien (vgl. 3.2.2) Daten aus dem umfangreichen Material der Evaluationsstudie ausgewählt werden konnten. Durch die personellen und finanziellen Ressourcen des evaluierten Projekts war es möglich, innovative und besondere Formate auszuprobieren, die somit erst auf ihre Bewährung geprüft werden konnten. Ein solcher Zugang zu ‚echtem‘ Material ist selten und als spezielles Merkmal der Interviewstudie herauszustellen. Andererseits wird vermutet, dass nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Regionalkoordinator*innen einen Einfluss auf die Wahl eines bestimmten Formats hatten. In der Interviewstudie sollen die Perspektiven für religiöse Bildung möglichst unabhängig vom evaluierten Projekt und der Sonderform von Unterstützung durch die Regionalkoordinator*innen entworfen werden. Daher wird versucht, das evaluierte Projekt und die Rolle der Regionalkoordinator*innen in der Ergebnispräsentation so wenig wie möglich zu berücksichtigen. Es bleibt aber als Schwierigkeit zu benennen, dass die Interviewstudie nicht ohne Rekurs auf das evaluierte Projekt auskommt.

Eine weitere Herausforderung bestand darin, ein Forschungsdesign zu einem bereits laufenden Projekt zu entwickeln. Gegenüber anderen Studien, die zunächst ein Forschungsdesign festlegen und anschließend passendes Material erheben, waren somit tendenziell höhere Anforderungen an die Verf.‘ gestellt. Als Einzelfallstudie steht die Interviewstudie zudem in der Gefahr, ihre Ergebnisse nicht auf

⁷⁶⁰ Vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek: Interpretative Sozialforschung, 15.18f.

andere Kontexte transferieren zu können. Dem wird begegnet, indem die Kontexte genau beschrieben (vgl. 3.2.2.2), mehrere Einzelfälle neuer Sekundarschulformen miteinander kontrastiert (vgl. 4.2) und die Ergebnisse zu allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden (vgl. Kap. 5). Ursprünglich war ein Mixed-Methods-Forschungsdesign geplant, das eine gegenseitige Validierung qualitativer und quantitativer Daten ermöglicht hätte. Da sich herausstellte, dass die quantitativen Daten keine ausreichende Basis hatten, wurde dieses Design modifiziert und auf die vergleichende Einzelfallstudie reduziert.

Weiterhin fällt bei der Sichtung des Forschungsstands auf, dass vermutete schulformspezifische Merkmale oft im Vergleich zur Schulform Gymnasium herausgearbeitet werden. Die Anlage der Interviewstudie lässt einen solchen Vergleich jedoch nicht zu, da keine empirischen Daten zum Gymnasium erhoben wurden. Daher können die Thesen, die in vergleichender Abgrenzung erstellt wurden, nicht in vergleichender Form geprüft werden. Darauf wird in der Diskussion (Kap. 5) nicht jedes Mal hingewiesen. Zudem besteht eine Spannung darin, dass zwar schulformspezifische Merkmale gesucht werden, aber bereits festgestellt wurde, dass Schulen immer individuell sind und sich vieles auf Ebene der Einzelschule entscheidet (vgl. 2.2.4.1). Dies stellt eine Grenze in der Transferierbarkeit der Interviewstudie dar.

Um dem Anspruch eines *umfassenden* Schulporträts (vgl. 3.3.1) gerecht zu werden, hätte die Interviewstudie tiefergehende und detailreichere Daten zu den einzelnen Schulen erheben müssen. Beispielsweise wäre eine systematische Befragung von Schüler*innen oder außerschulischen Kooperationspartnern für die Porträtierung des Einzelfalls förderlich gewesen. Dies war in der Anlage des Forschungsprojekts jedoch nicht vorgesehen und bei der Anzahl der untersuchten Schulen aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Die bildungswissenschaftlichen Befunde zur Einführung der neuen Sekundarschulformen (vgl. 2.2.4.1) rechtfertigen jedoch die Fokussierung auf Lehrkräfte, Schulleitungen und Einzelschulen.

Ein großer Vorteil für die Datenerhebung war, dass der Bezug zum evaluierten Projekt einen erleichterten Zugang zu den Interviewten ermöglichte. Ansprechpartner*innen wurden von Seiten der ‚gatekeeper‘ benannt und Kontaktdaten zur Verfügung gestellt. Gleichzeitig bedeutet dies, dass die ‚gatekeeper‘ aufgrund von Eigeninteressen eine Vorauswahl getroffen haben könnten.⁷⁶¹ Da in der Regel die Schulleitungen und Fachkonferenzleiter*innen befragt wurden, die ohnehin die ersten Ansprechpartner*innen für solche Interviews wären, fällt eine mögliche Selektion durch die ‚gatekeeper‘ m. E. nicht ins Gewicht. Zudem wurde die Entscheidung, welche Schulen in das Sample der Interviewstudie aufgenommen wurden, allein von der Verf. getroffen. Gegen die Auswahl des Samples könnte der Einwand erhoben werden, dass die interviewten Schulleitungen und Religionslehrkräfte (allein durch die Teilnahme an dem evaluierten Projekt in kirchlicher

⁷⁶¹ Vgl. Merken: Auswahlverfahren, 288.

Trägerschaft) möglicherweise keine ‚typischen‘ Schulen abbilden. Da das Ziel dieser qualitativen Einzelfallstudie jedoch darin besteht, aussagekräftige Einzelfälle zu porträtieren, kann ein solcher – an quantitativen Kriterien orientierter – Einwand als unberechtigt abgewiesen werden.⁷⁶²

In der Reflexion zeigt sich, dass die Interviews zum Teil stark von Fragen der Evaluationsstudie dominiert sind. Insbesondere an der IGS Bücherheim ist ein Viertel der markierten Fundstellen auf die Evaluationsstudie bezogen. Für die Verf.‘ hätte es vermutlich Möglichkeiten gegeben, dies besser zu steuern. Schließlich erschwert der Bezug zum evaluierten Projekt den vollständigen Schutz der Anonymität der Interviewten. Es besteht ein forschungsethisches – und nicht gänzlich auflösbares – Problem darin, dass mit dem Schulporträt ein Bild gemalt wird, das negativ auf die Interviewten oder ihre Schule zurückwirken könnte.⁷⁶³ Um Schädigungen der Beforschten zu vermeiden, werden im Exkurs (vgl. 4.1.6), in dem vermehrt kritische Aussagen getätigt werden, weniger Details präsentiert (z. B. erfolgen die Fundstellen-Belege oft absatzweise, um eine Zuordnung zu erschweren).

Durch den Auftrag der Begleitforschung des evaluierten Projekts – nicht nur im Rahmen der Befragungen, sondern auch mit der Teilnahme an Teamtreffen oder der Mitgestaltung von Tagungen – wurde die Verf.‘ teilweise eine Teilnehmerin im Feld: Dies nicht im Sinne der Methode der teilnehmenden Beobachtung, aber durch punktuelle Kontakte mit den Befragten auch außerhalb der Befragungssituation. So – und zusätzlich durch Vorwissen, das von den ‚gatekeepern‘ stammte – entstanden gewisse Vorannahmen über Schulen und Interviewte, die in der Beschreibung des Samples transparent gemacht wurden (vgl. 3.2.2.2). Aufgrund des Umstands, dass „es sich bei jeder Sozialforschung um eine Art teilnehmender Beobachtung handelt, da man die soziale Welt nicht erforschen kann, ohne selbst Teil von ihr zu sein“⁷⁶⁴, wird dies als vertretbar beurteilt. Vorannahmen wurden reflektiert und das Prinzip der Offenheit befolgt.

Eine Schwäche des Forschungsprojekts könnte darin gesehen werden, dass die Arbeit von nur einer Person geleistet wurde.⁷⁶⁵ Dies ist zum einen für Qualifikationsarbeiten nicht ungewöhnlich, zum anderen war im Rahmen der Evaluationsstudie lediglich eine 25 %-Stelle zur Verfügung gestellt, sodass beispielsweise die Transkriptionen und die Kodierung des Materials nicht von mehreren Personen erarbeitet werden konnten. Um evtl. blinde Flecke aufzudecken, erfolgte eine kommunikative Validierung der Ergebnisse (vgl. 3.3.2). Zudem wurde dem Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit eine wichtige Rolle beigemessen.

⁷⁶² Zudem zeigt ein Blick in die quantitative Befragung der Evaluationsstudie bzgl. der Kooperation mit Kirchengemeinden keine Unterschiede zwischen Schulen des evaluierten Projekts und der (nicht repräsentativ, aber zufällig ausgewählten) Vergleichsgruppe.

⁷⁶³ Vgl. Idel: Dignität der Einzelschule, 57.

⁷⁶⁴ Przyborski/Wohlrab-Sah: Qualitative Sozialforschung, 58.

⁷⁶⁵ Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 61.

Das Bild von religiöser Bildung an einer Schule, das Interviewte zu einem bestimmten Zeitpunkt und in maximal 45 Minuten vermitteln, ist ein fragmentarisches. Interviews wurden mit einzelnen Religionslehrenden einer Schule geführt – Interviews mit anderen Lehrkräften würden andere Bilder produzieren. Im Rahmen des Interviews können sie nicht all das erzählen, was sie über religiöse Bildung an ihrer Schule denken. Ein Jahr später – selbst eine Woche später oder früher – würden sie möglicherweise andere Schwerpunkte setzen. Dies könnte als Begrenzung der Ergebnisse gewertet werden, es entspricht jedoch dem Forschungsdesign, das grundsätzlich Momentaufnahmen festhält (vgl. 3.2.1).

Der Zeitraum, in dem die Interviews geführt wurden, beträgt etwas mehr als zwei Jahre. Das macht für eine porträtierte Schule einen Unterschied für die Anzahl der umgesetzten Formate im evaluierten Projekt. Im Sinne der Momentaufnahme von Einzelfällen darf diese Schwierigkeit jedoch als gering eingeschätzt werden. Zudem ist m. E. davon auszugehen, dass Lehrkräfte als erstes solche Formate umgesetzt haben, die am meisten zu ihrer Schule und zu ihnen selbst passen, sodass der Zeitpunkt des Interviews für die Schulporträts eine untergeordnete Rolle spielt. Ergänzende Informationen konnten auch über die Projektdokumentation gewonnen werden (z. B. weitere Informationen über umgesetzte Formate im Raum der Religionen an der OBS Eichingen). Die Nutzung dieser anderen Art von Daten und Quellen könnte kritisiert werden, wird aber nur zur Ergänzung herangezogen, um das Problem der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte ein Stück weit aufzulösen, und ist als solche gekennzeichnet.

3.4.3 Erhebungsphase

Beim Interviewleitfaden fällt auf, dass er in erster Linie für die Evaluationsstudie entwickelt wurde. Zudem wurde er während der Entwicklung vorrangig inhaltlich-thematisch reflektiert, sodass manche verbesserungswürdigen Details nicht sofort auffielen.⁷⁶⁶ Dadurch, dass zu Beginn der Datenerhebung das Forschungsziel der Interviewstudie noch nicht geklärt war, wurden die Interviewfragen teilweise nicht zum Erkenntnisinteresse der Interviewstudie passend gestellt. Vielmehr entstand zuerst ein Großteil des Materials, die Forschungsfragen der Interviewstudie wurden daraufhin weiterentwickelt. Es entspricht jedoch der zirkulären Anlage qualitativer Forschungsprozesse, dass Forschungsfragen eine solche Entwicklung durchlaufen dürfen. Mit den Ergebnissen der ersten acht Interviews wurden weitere Hypothesen gewonnen, die mithilfe eines Fragebogens überprüft werden konnten. Dies führte dann zur Modifikation des Interviewleitfadens (vgl. 3.2.3). Im Rückblick wäre es für die Interviewstudie möglicherweise hilfreich gewesen, eher mit problemzentrierten Interviews zu arbeiten, die klarer auf die Fragestel-

⁷⁶⁶ Im Rückblick erscheint es bspw. unpräzise, im Leitfaden von Wünschen in Bezug auf „den Aspekt Religion“ zu sprechen (vgl. Frage 5). Auch bzgl. geschlechtergerechter Sprache sind die ersten Interviews verbesserungsfähig.

lungen und Akzentsetzung derselben fokussiert hätten. Zu Beginn fehlte jedoch das Wissen zum ‚Problem‘, dieses entwickelte sich während der Evaluationsstudie.

Beim Führen von Leitfadeninterviews ist zu beachten, dass „zwischen Offenheit und strukturierenden Vorgaben, zwischen Vertrautheit und Fremdheit vermittelt[t]“⁷⁶⁷ wird. In anderen Worten muss ein Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz gefunden werden: „Ohne Nähe wird man von der Situation zu wenig verstehen, ohne Distanz wird man nicht in der Lage sein, sie sozialwissenschaftlich zu reflektieren.“⁷⁶⁸ Manchmal ermöglicht die empfundene Nähe erst den Zugang zum Feld.⁷⁶⁹ M. E. bestand durch den nur punktuellen Kontakt zu den Interviewten nie die Gefahr zu großer Nähe. Durch dieselbe berufliche Tätigkeit bestand ebenso wenig die Gefahr großer Distanz. Die Interviews wurden beinahe ausnahmslos als leicht zu führen beschrieben (vgl. 3.2.2.2). Spätestens im Verlauf des Interviews zeigten sich die Interviewpartner*innen als offen (z. B. L15). Damit kann davon ausgegangen werden, dass die Befragten „wahrheitsgemäß“⁷⁷⁰ erzählten.

In einigen Interviews erwies es sich als Vorteil, dass die Interviewerin selbst im Schuldienst tätig ist. Bei den Interviewten konnte – so die Wahrnehmung der Verf. – Vertrauen geweckt werden, dass der Interviewerin die Sicht der Lehrenden vertraut ist, und sie gewisse Schulabläufe vermeintlich besser kennt als die Regionalkoordinator*innen des evaluierten Projekts. Diese empfundene Nähe förderte m. E. die Offenheit mancher Interviewpartner*innen. Bei anderen Interviews wiederum wurde beobachtet, dass die Rolle der Evaluatorin bei den Interviewten eine distanzierte Haltung hervorrief – möglicherweise, da sie eine Bewertung der eigenen Arbeit oder der Regionalkoordinator*innen fürchteten.

In manchen Interviews gelang es besser (z. B. L17) als in anderen, die Interviewfragen einzubringen ohne den Redefluss zu stören, aber gleichzeitig die zugesagte Höchstdauer des Interviews einzuhalten (mit Ausnahme von L03 und L06 waren alle Interviews nach spätestens 45 Minuten beendet). Planungsfehler zu Zeit und Länge des Leitfadens zeigten sich – im Sinne eines überlangen Leitfadens und dem Abhaken der Fragen⁷⁷¹ – nicht. Mit demselben (ersten) Interviewleitfaden ergaben sich bei den Schulleitungen unterschiedliche Gesprächslängen von 13 bis 35 Minuten,⁷⁷² woraus sich ableiten lässt, dass die Interviewten und ihre Themen einen deutlichen Einfluss auf Länge und Selbstläufigkeit des Interviews hatten, nicht nur die Interviewerin.

⁷⁶⁷ Helfferich: Qualität, 11; vgl. a. a. O., 24.

⁷⁶⁸ Przyborski/Wohlrab-Sah: Qualitative Sozialforschung, 60.

⁷⁶⁹ Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sah: Qualitative Sozialforschung, 59-62.

⁷⁷⁰ Steinke: Gütekriterien, 320.

⁷⁷¹ Vgl. Christel Hopf: Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg ¹¹2015, 358.

⁷⁷² Die 35 Minuten Länge ergaben sich bei einem Schulleiterinterview, das nicht Teil des Samples der Interviewstudie ist.

Der Fragestil in den Interviews wurde immer wieder kontrolliert, beispielsweise mit dem Abgleich „guter“ Interviewfragen.⁷⁷³ Trotzdem ließ es sich nicht vermeiden, dass – insbesondere in den wenig selbstläufigen Interviews – in der spontanen Reaktion manchmal „unbewusste und unkontrollierte Interventionen“⁷⁷⁴ geschahen (z. B. Wertung in SL04:14: „Schade“). In einzelnen Interviews forderten die Befragten eine Positionierung der Interviewerin (z. B. L02:50-55). Hier musste ein Mittelweg zwischen möglichst wenig Wertung sowie Wahrung des Vertrauensverhältnisses gefunden werden. Eine Unfreiheit im Umgang mit dem Interviewleitfaden gab es m. E. nicht.⁷⁷⁵ Trotz der genannten Interviewfehler kann in den Interviews eine geforderte „Haltung der Offenheit für Fremdes, der Zurückstellung der eigenen Deutungen“⁷⁷⁶ festgestellt werden.

Für die Qualität der Daten wäre es förderlich gewesen, die Interviews nach jeder Datenerhebungsphase direkt zu transkribieren und auf Grundlage des transkribierten Textes das Interviewverhalten mit einer dafür geschulten Person gemeinsam zu reflektieren. Nach der ersten Erhebungsphase wurden die Interviews zwar transkribiert und teilweise ausgewertet (nach der zweiten war dies aus zeitlichen Gründen nicht möglich). Dies fand jedoch überwiegend als Selbstreflexion statt. In der Vor- und Nachbereitung der Interviews wurde entsprechende Fachliteratur genutzt. Während der Datenerhebung geschah einiges nach dem Prinzip ‚learning by doing‘. Beispielsweise wurde im zweiten Interview (mit L02) nach der Antwort auf die letzte Frage die Audioaufnahme gestoppt. Anschließend ergaben sich jedoch noch ein paar Aussagen und Kommentare, die für die Auswertung gut verwertbar gewesen wären, aber durch die fehlende Audioaufnahme nicht transkribiert werden konnten. Bei allen folgenden Interviews wurde das Aufnahmegerät erst bei der Verabschiedung abgeschaltet. Bei den beiden ersten Interviews mit Schulleitungen ist in der Beschreibung des Samples erwähnt, dass bei der Interviewerin der Eindruck entstand, das Interview kurz halten zu sollen. Zumindest bei SL01 war dies scheinbar nicht intendiert.⁷⁷⁷ Mit der Situation wäre mit größerer Interviewerfahrung möglicherweise anders umgegangen worden.

Bei manchen Begriffen wurde deutlich, dass die Interviewten diese anders füllten als die Verf.‘. Dies zeigte in besonderer Weise das Beispiel Religion im Schulleben (noch deutlicher wurde eine Unschärfe beim Begriff ‚religionssensible Schule‘ im ersten Fragebogen). Dies spricht für den Einsatz der gewählten Erhebungsmethode, da die Interviewten so erklären konnten, welchen Sinn sie dem jeweiligen Begriff geben.⁷⁷⁸ Die Form des Leitfaden-Interviews erwies sich als passend: Die Interviewten konnten in eigener Logik erzählen, dennoch ist eine

⁷⁷³ Vgl. z. B. Dresing/Pehl: Praxisbuch Interview, 9-11.

⁷⁷⁴ Helfferich: Qualität, 12.

⁷⁷⁵ Vgl. Hopf: Qualitative Interviews, 359.

⁷⁷⁶ Helfferich: Qualität, 12.

⁷⁷⁷ Vgl. SL01:32.

⁷⁷⁸ Qualitative Forschung geht von einer Differenz zwischen dem Sinn, den Forschende einbringen und den Befragte verleihen, aus, vgl. Helfferich: Qualität, 22.

Zusammenschau auf Grundlage ähnlicher Themen möglich. Bei anderen Methoden, wie z. B. einem narrativen Interview, wäre dies evtl. anders gewesen.

Es wurden bewusst keine umgesetzten Formate teilnehmend beobachtet. Dies hätte zwar neue Perspektiven auf das jeweilige Format, aber ebenso eine große Nähe geschaffen und wäre nicht an allen Schulen gleichberechtigt möglich gewesen. Mindestens für die Evaluationsstudie wurde das Sättigungsprinzip m. E. erreicht: Zusätzliche Interviews hätten keine wesentlich neuen Informationen gebracht.⁷⁷⁹ Für die Interviewstudie als Einzelfallstudie wären weitere Schulporträts denkbar, aber kaum weiterführend und im gesetzten Rahmen schwer leistbar gewesen.

3.4.4 Auswertungsphase

Zunächst ist zu reflektieren, ob die gewählte inhaltsanalytische Methode für die Auswertung der Interviews und die Beantwortung der Fragestellung als passend zu betrachten ist. Die Methode ermöglichte die systematische Beschreibung der Formate und die Analyse der Einflussfaktoren für jedes Schulporträt. Auch die Zusammenschau war – unterstützt von Software – gut möglich. Den Äußerungen der Interviewten wurde m. E. ausreichend Raum gegeben, auch wenn es zum Zweck des besseren Vergleichs eine Vorstrukturierung der Ergebnispräsentation gab. Es ließen sich Antworten auf die Forschungsfragen finden, sodass auch damit die Passung der Methode bestätigt werden kann.

Einige Gütekriterien qualitativer Forschung, die der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dienen, können durch die Dokumentation der methodischen Überlegungen als erfüllt gelten (z. B. 3.2.2.2 oder 3.2.4.4). Für andere Gütekriterien wurde die Berücksichtigung direkt in Kap. 3.3.2 bestätigt (z. B. Intrakoderreliabilität oder Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Interviewäußerungen). Die Analyse gründet auf Aussagen der Interviewten, Vermutungen der Verf.‘ sind als solche gekennzeichnet, auf Widersprüche wird hingewiesen (z. B. ein Missverständnis zwischen Interviewerin und SL07, vgl. 3.2.2.2). Eine kommunikative Validierung, bei der das erstellte Schulporträt mit den Interviewten besprochen würde, wurde in Betracht gezogen, aber verworfen. Durch die starke Bezugnahme auf den Schulkontext wird das Kriterium der Limitation möglichst berücksichtigt.

Eine Herausforderung der Transkription, die auch für diese Interviewstudie gilt, ist, dass „mit erheblichem Aufwand viel mehr transkribiert, als analysiert wird.“⁷⁸⁰ Bei den Interviews, die im Exkurs analysiert werden, wurden vermehrt Abkürzungsstrategien angewendet, da es dort nicht um eine detailreiche Einzelfallanalyse ging. Weiterhin konnte nicht immer dem Anspruch genügt werden, die Dauer von Sprechpausen oder die Betonung einzelner Silben mit exakt demselben

⁷⁷⁹ Vgl. Helfferich: Qualität, 174f.

⁷⁸⁰ Kowal/O’Connell: Transkription, 443.

Maßstab zu transkribieren.⁷⁸¹ Da bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse jedoch der Inhalt und nicht so sehr der Diskurs im Fokus steht, wird dies als hinnehmbar bewertet. Sicherlich wäre die Nutzung einer unterstützenden Software wie ‚f4‘ arbeitserleichternd gewesen, erscheint aber nicht notwendig für das Erreichen des Erkenntnisinteresses (z. B. exakte Textmarken). Da die Arbeit mit einer Spracherkennungssoftware aus persönlichen Gründen gesetzt und die technische Kompatibilität beider Software-Angebote unsicher war, wurde frühzeitig die Entscheidung gegen eine Transkriptionssoftware getroffen. Die Anonymisierung fand zum Teil zu einem späten Zeitpunkt statt (z. B. Schulleiterinnen zu männlichen Schulleitungen zu machen). Deshalb gibt es im Text von MAXQDA Uneinheitlichkeiten, da nur die Teile überarbeitet wurden, die zitiert werden. Wäre die Entscheidung zur Anonymisierung vor der Transkription getroffen worden, gäbe es die Uneinheitlichkeiten nicht.

Der Kodierleitfaden wurde (wie in 3.2.4.4 beschrieben) mehrfach modifiziert, zumindest die Subkategorien. Dies erscheint angesichts einer zirkulären Anlage der Auswertungsschritte legitim.

Beispielsweise gab es bei RELIGIONSUNTERRICHT eine Subkategorie für Akzeptanz. Diese wurde aufgrund von Dopplungen mit HALTUNGEN schulischer Akteur*innen und lediglich sieben Fundstellen aufgelöst. Nicht personenbezogene Aussagen konnten auch bei STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG integriert werden. Schwierige Überschneidungen zeigten sich bei HALTUNG und ENGAGEMENT der RELIGIONSLEHRKRÄFTE. Eine Subkategorie ‚Motive‘ konnte aufgelöst und die Fundstellen bei PUSH-FAKTOREN sowie ZIELEN kodiert werden.

Eine vollständig trennscharfe Kodierung, wie die Theorie sie fordert,⁷⁸² erschien bei einigen Subkategorien trotz vielfacher Überarbeitungen schwierig. Die Subkategorie VERSCHIEDENES-ENGAGEMENT enthält zudem sehr viele Fundstellen. Eine sinnvollere Subkategorisierung konnte jedoch nicht entwickelt werden. Zwei weitere Beispiele verdeutlichen die Schwierigkeit einer trennscharfen Kodierung:

An der OBS Herzhausen wurden WAHLPFLICHTKURSE neu eingerichtet und im Rahmen dieses PROJEKTUNTERRICHTS werden regelmäßig diakonische Lernorte besucht. An der IGS Bücherheim ist ein Diakoniepraktikum für einen Jahrgang seit langer Zeit als freiwilliger Bestandteil des RELIGIONSUNTERRICHTS vorgesehen. Die Inhalte scheinen sich an beiden Schulen zu ähneln, dennoch wurde entschieden, das Format aufgrund der organisatorischen Anbindung an Wahlpflichtkurse bzw. Religionsunterricht unterschiedlich zu kodieren.

Auch besondere Räume für Religion bereiteten bei der Kategorisierung eine Schwierigkeit. Insbesondere gilt dies für den RAUM DER RELIGIONEN der OBS Eichingen, der im Rahmen von Projekttagen gestaltet, jedoch ohne Schüler*innen entwickelt wurde und der als Ort für weitere, unterschiedliche Formate dient. Äu-

⁷⁸¹ Vgl. Kowal/O’Connell: Transkription, 444.

⁷⁸² Vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 61.168.

berst selten waren dies gottesdienstliche Formate, wie die Einteilung bei Schröder vorschlägt.⁷⁸³ Eine Einordnung in die bestehenden Kategorien war schlicht nicht möglich, sodass im Kodierleitfaden unter WEITERES eine eigene Subkategorie eingeführt wurde. Anders dagegen der Raum der Stille an der OBS Herzhausen: Dieser wurde punktuell eingerichtet und für Formate genutzt, die sich klar dem Format GOTTESDIENSTE zuordnen lassen. Daher wurde entschieden, die Fundstellen zu diesem Raum mindestens doppelt zu markieren: einmal als Gottesdienste, einmal als Raum, um mit der OBS Eichingen vergleichen zu können.

Durch die Angabe der Anzahl der jeweiligen Fundstellen pro Kategorie besteht der Reiz, aus der Anzahl der Fundstellen Schwerpunkte in der Umsetzung dieses Formats an einer Schule abzuleiten. Es gilt jedoch zu bedenken, dass damit lediglich Aussagen über die Aktualität des Themas getroffen werden können, nicht über die Bedeutung des Formats für die Schule. Noch klarer wird dies am Beispiel von GOTTESDIENSTEN an der IGS Bücherheim: Dort wurde bei der Kodierung zwar zehnmal der Code Gottesdienste verwendet. An der Schule werden jedoch keine Gottesdienste gefeiert – in den Interviews wurde darüber gesprochen, warum dies so sei.

In der Auswertung und Ergebnispräsentation zeigte sich die Schwierigkeit, dass sich begünstigende Faktoren und Herausforderungen bzw. Bedarfe oft wechselseitig verhalten: Ein begünstigender Faktor ist zugleich eine Bedarfsanzeige für zukünftige Unterstützung, für andere Schulen o. Ä.; wenn ein Bedarf erfüllt ist, wirkt dies begünstigend. Trotz Nachbesserungen in den einzelnen Schulporträts waren diesbezüglich unterschiedliche Strukturen nicht immer zu vermeiden. Die Einzelfall-Analysen wurden eher in Reihenfolge der Schwerpunkte bzw. dominierenden Themen verfasst. Diese Unterschiedlichkeit war begründet so vorgesehen (vgl. 3.2.4.4). Eine weitere Herausforderung bestand darin, die analysierten Ergebnisse lesefreundlich zu verdichten (jeweilige Zusammenfassungen sowie 4.2) und weitgehend mit Belegen zu versehen, gleichzeitig aber Redundanzen zu vermeiden. Es wurde versucht, einen Mittelweg zu wählen. Eine Schwierigkeit bereitete zudem das einheitliche Setzen von Kapitälchen. Trotz der definierten Regel (s. S. 148) konnte nicht immer Einheitlichkeit erreicht werden. Das Ziel der Lesehilfe und besseren Übersicht wird hoffentlich dennoch erfüllt.

Für eine gelungene Untersuchung spricht zum einen, dass Vorannahmen anhand der Auswertung der empirischen Daten weitgehend verifiziert werden können. Zum anderen zeigt sich eine Kohärenz zwischen den empirischen Ergebnissen und den Befunden des Forschungsstands. Es kann somit der Anspruch erfüllt werden, einen Beitrag zum Diskurs zu liefern. Teilweise können kleine, weiterführende Anstöße gegeben werden, wie z. B. die Verdeutlichung, dass schulstufenspezifische Modelle für den Religionsunterricht zu prüfen wären (s. S. 295).

⁷⁸³ Vgl. Schröder: Warum ‚Religion im Schulleben‘, 24.

4 Empirische Ergebnisse

Den Hauptbestandteil der Ergebnisanalyse und -präsentation bilden fünf Schulporträts. Für alle Schulen des dargestellten Samples (vgl. 3.2.2) gibt es eine kompakte Kurzvorstellung, die auf Rahmendaten zum Schulkontext sowie den Schwerpunkten des Code-Matrix-Browsers basiert. Es werden jeweils die Bedingungen für Religionsunterricht sowie die umgesetzten Formate von Religion im Schulleben beschrieben. Es folgt die Analyse der begünstigenden bzw. herausfordernden Faktoren, aus denen sich manche Bedarfsanzeigen ergeben. Dabei dürfen – so U. Kuckartz – Interpretationen vorgenommen und Vermutungen geäußert werden.⁷⁸⁴ Abschließend wird jedes Schulporträt mittels eines Schemas veranschaulicht und eine Zusammenfassung der Spezifika vorgenommen. Der Aufbau jedes Schulporträts, insbesondere das Teilkapitel zu Religion im Schulleben, folgt den jeweiligen Interviewschwerpunkten. Zum Religionsunterricht werden vorwiegend die Organisationsform sowie inhaltliche Schwerpunkte untersucht.

In Kap. 4.1.6 schließt sich ein Exkurs an, der Interviewmaterial von vier weiteren Schulen beinhaltet und schwierige Bedingungen für religiöse Bildung beschreibt. Die Zusammenschau 4.2 präsentiert die empirischen Ergebnisse entlang von aussagekräftigen Kategorien des Kodierleitfadens. Dabei geht es insbesondere darum, die für die einzelnen Schulen festgestellten Schwerpunkte miteinander in

⁷⁸⁴ Vgl. 3.2.4.4, vgl. Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 94.

Beziehung zu setzen. Für alle vorgenommenen Schlüsse gilt, dass sie sich mit dem ausgewerteten Interviewmaterial begründen lassen. Daher wird nicht immer explizit formuliert, dass sich Beschreibungen auf Aussagen der Interviewten gründen, oder dass Folgerungen sich aus der Datenanalyse ergeben.

4.1 Schulporträts

4.1.1 IGS Welthausen: „*dass wir wirklich immer die Vielfalt auch im Blick haben, auch unserer Schüler. Dass wir da jedem gerecht werden.*“ (L07:28)

4.1.1.1 Kurzvorstellung

Die IGS Welthausen mit mehr als 1000 Schüler*innen hat einen großstädtischen SCHULKONTEXT. Die fünfzügige Schule bietet sämtliche Abschlüsse an. In den Stufen 5 bis 10 findet der Unterricht im Klassenverband mit starker Jahrgangsortientierung statt. Die Oberstufe ist dreizügig und im Kurssystem organisiert.

Mithilfe der Werkzeuge, die die MAXQDA-Software zur Verfügung stellt, können die Schwerpunkte in den Interviews dargestellt werden. Aus dem Code-Matrix-Browser ergeben sich folgende Schwerpunkte in den Interviews an der IGS Welthausen:⁷⁸⁵ Die meisten Fundstellen gibt es zu HALTUNG bzw. AKZEPTANZ religiöser Bildung bei KOLLEGIUM und SCHULLEITUNG sowie – dementsprechend – EINFLUSSREICHEN PERSONEN(GRUPPEN). Bei Betrachtung der einzelnen Interviewten ergeben sich für SL04 und L07 ein weiterer Schwerpunkt bei der BEWERTUNG des EVALUATIONSPROJEKTS sowie bei L07 zu SCHÜLER*INNEN (AKZEPTANZ) sowie den PUSH-FAKTOREN für das Engagement. Die meisten Informationen zu RELIGIONSUNTERRICHT und Formaten von RELIGION IM SCHULLEBEN sowie zum SCHULKONTEXT können im Interview mit L06 gewonnen werden. Die Themen Multinationalität und -religiosität beschäftigen die Interviewten, was auf den Schulkontext zurückgeführt werden kann. Die Formate spielen mit einem Anteil von 25 % am kodierten Gesamttext eine vergleichsweise kleine Rolle. Unter den Formaten stehen PROJEKTTAGE und SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE im Vordergrund, gefolgt von der ORGANISATIONSFORM des RELIGIONSUNTERRICHTS und AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN.

4.1.1.2 Religionsunterricht

RELIGIONSUNTERRICHT (ORGANISATION) werde an der IGS Welthausen zum Zeitpunkt der Interviews bis Klasse 10 im Klassenverband, ohne Alternativfach und im Prinzip ohne Abmeldungen erteilt. Offiziell genehmigt sei konfessionell-

⁷⁸⁵ Zudem liefert die Codeabdeckung Informationen zu den Schwerpunkten, vgl. Anhang 8.5.

kooperativer Religionsunterricht. In der Oberstufe könne zwischen Religion und Philosophie gewählt werden. Durch die Taktung der Schule in 60 Minuten-Blöcken gebe es pro Jahrgang einmal 60 Minuten Religionsunterricht. Fachfremd erteilter Unterricht (durch Lehrkräfte mit Vokation) sei üblich.⁷⁸⁶

Mit dieser Organisation hat die Schule für den Religionsunterricht eine Form gewählt, die an rechtlich zulässigen Möglichkeiten anknüpft, die aber – wohl begründet durch die Ortsbedingungen – darüber hinaus geht. Der Schule scheint Unterricht in der Klassengemeinschaft sehr wichtig zu sein, sodass „wir ja konfessionsübergreifend das Ganze machen. Insofern auch wirklich für ALLE“ (SL04:19).⁷⁸⁷ Dieses Vorgehen deutet auf einen Veränderungsbedarf für die ORGANISATIONSFORM des RELIGIONSUNTERRICHTS an dieser Gesamtschule (SCHULFORM) hin. Die verantwortliche Lehrkraft L06 wünscht sich die ordentliche Möglichkeit für gemeinsamen Unterricht:

„aber man weiß natürlich auch, dass das eigentlich nicht das Vorgehen ist, das man sich wünschen würde. Also, wünschenswert wäre, dass die Kirche sagt: ‚Ja, es ist in Ordnung, an der Gesamtschule ist es in Ordnung, wenn man gemeinsamen Unterricht macht. (.) Und nicht noch mal in Kurse unterteilt.‘ Solange wir dieses O. K. aber nicht haben, ist es ja eher so eine (.) Grauzone (..), in die wir uns so reinschiffen, und hoffen, dass es keiner so richtig (.) wahrnimmt, oder dass es zumindest keiner wahrnimmt, den es stört (.)“ (L06:9).

Für Religionsunterricht im Klassenverband spreche, dass es immer wieder „um soziales Miteinander geht“, (L06:46, INHALTE). Insbesondere ab Klasse 9 seien die Schüler*innen ohnehin sehr selten im Klassenverband zusammen. L06 argumentiert zudem, dass Unterricht in Bändern⁷⁸⁸ immer schwierig sei. SL04 benennt allgemeine Werteerziehung als wesentliches ZIEL von Religionsunterricht – dafür braucht es wohl keine Teilung der Klassen.⁷⁸⁹

In jedem Jahrgang werde im Religionsunterricht eine Weltreligion thematisiert (INHALTE). Dazu gehörten Erkundungen bzw. Besuche von Kirchen, Synagogen oder Moscheen. Die AUßERSCHULISCHEN LERNORTE seien fest eingeplant, wobei der Besuch der Moschee ein Novum gewesen sei: Die SCHULLEITUNG befürchte aufgrund der Vielzahl von Moscheen und dahinterstehenden Verbänden zum einen eine Benachteiligung der nicht besuchten Einrichtungen. Zum anderen sehe die Schulleitung die Schwierigkeit, dass es keine Kontrolle über die vermittelten Informationen in der Moschee gebe. Für L06 sei es hingegen selbstverständlich, die Moschee zu besuchen, wenn in den Jahren zuvor die Stätten der anderen Religionen erkundet wurden (HALTUNG RELIGIONSLEHRKRAFT/EINFLUSSREICHE

⁷⁸⁶ Vgl. L06:7.9.26.36.

⁷⁸⁷ Weitere Interviewaussagen veranschaulichen, wie die Schule die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht unpopulär mache. Zum Schutz der Befragten wird dies hier nicht abgebildet.

⁷⁸⁸ Dies meint die Kopplung mehrerer Kurse und Lehrkräfte durch geteilte Klassen, z. B. für konfessionell-getrennten Religions- und Werte und Normen-Unterricht.

⁷⁸⁹ Vgl. L06:61; vgl. SL04:19.

PERSONEN).⁷⁹⁰ Für die Erkundung einer Moschee gebe es in Welthausen verschiedenste Möglichkeiten, wobei der zeitliche Aufwand und die Erreichbarkeit beim Besuch des AUßERSCHULISCHEN LERNORTS durchaus eine Rolle spielen:

„natürlich wäre es schön, wir würden nach [Stadtteil von Welthausen] fahren, weil die einfach eine richtige Moschee haben, eine Moschee mit Kuppel, die sieht auch wirklich aus wie eine Moschee. Aber da ist der Zeitaufwand einfach wieder zu groß, dass wir sagen, wir haben hier sieben vor Ort, warum nehmen wir nicht eine von denen. (...) Und wir werden auch zu Ditib gehen, weil das einfach so DIE Organisation ist“ (L06:54).

Der Fokus der Unterrichtsthemen auf Weltreligionen scheint in der multireligiös geprägten Stadt auf das gegenseitige Verstehen bzw. Toleranz zu ZIELEN und Aufklärung leisten zu wollen. Voraussetzung für Verstehen ist Wissen, das bei vielen Schüler*innen fehle.⁷⁹¹ L06 sagt, im Religionsunterricht für alle lernten „ganz viele Schüler, die eigentlich auch nichts von Religion halten, [...] trotzdem ganz viel in dem Unterricht. Und die wissen auch, dass sie nicht irgendwie (...) beten müssen oder sonst (...) [...] irgendwelche merkwürdigen Dinge tun“ (L06:61-63), wie z. B. Singen. Wichtig sei, dass inhaltlich gearbeitet werde. „Ganz viele“ Schüler*innen besuchten den Religionsunterricht gern, so L06 (AKZEPTANZ SCHÜLER*INNEN).⁷⁹²

4.1.1.3 Religion im Schulleben

Das evaluierte Projekt sei nicht so sehr im Unterricht verankert gewesen, „es waren ja eher alles so (...) Sachen außerhalb des Unterrichts“ (L06:22), im Bereich RELIGION IM SCHULLEBEN. Als erstes sei im Rahmen des evaluierten Projekts an der IGS Welthausen ein Konzept für den Umgang mit Trauerfällen erarbeitet worden (SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE). An der IGS Welthausen müsse ein Trauerkonzept die SCHÜLER*INNEN unterschiedlichster RELIGIÖSER HINTERGRÜNDE berücksichtigen:

„Wir haben am Anfang den/hier in der Schule ein Trauerkonzept erarbeitet, haben den Trauerkoffer erstellt (...). Das ist soweit abgeschlossen [...]. Aber natürlich muss da noch ganz viel gemacht werden. (...) Was wir noch gar nicht angegangen sind, war (...) der Bereich (...) Trauer(...)riten im Islam. Da wollten wir uns noch mal jemanden herholen, der sich besser auskennt als wir, da wir auch sehr viele muslimische Schüler haben.“ (L06:4)⁷⁹³

⁷⁹⁰ Kl. 5: Besuch ev. Kirche, Kl. 6: Besuch kath. Kirche, Kl. 7: Besuch Synagoge/jüdisches Museum, Kl. 8: Besuch Moschee, Kl. 9: Besuch buddhistisches Zentrum, Kl. 10: Besuch hinduistischer Tempel, vgl. L06:4.54; vgl. L07:16.28; vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators.

⁷⁹¹ Vgl. L06:46.

⁷⁹² Vgl. L07:14; vgl. L06:26. Über die Akzeptanz bei Schüler*innen sagen die drei Interviews davon abgesehen wenig.

⁷⁹³ Zum Thema Trauerrituale im Islam gab im Laufe des evaluierten Projekts eine regionale Fortbildung, die der Regionalkoordinator für die am evaluierten Projekt beteiligten Schulen organisierte (VERNETZUNG), vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators.

Es bestünden das Trauerinterventionsteam sowie drei Trauerkoffer. Die Koffer würden auch im Religionsunterricht beim Thema ‚Tod und Sterben‘ eingesetzt. An der einjährigen Entwicklung seien auf freiwilliger Basis L06, L07 und eine weitere Kollegin aus dem Jahrgangsteam beteiligt gewesen sowie der damalige Fachbereichsleiter für Gesellschaftslehre und Religion, die Schulsozialarbeiterin und der Regionalkoordinator. Durch die Unterstützung des Regionalkoordinators habe es mehr Kompetenz gegeben und die Erstellung des Konzepts sowie der Materialien habe schneller erfolgen können. Die Genannten bilden das Trauerinterventionsteam, das sich weiterhin halbjährlich treffe. Weitere Religionslehrende (FACHKONFERENZ) hätten sich dort nicht eingebracht, sondern lediglich an der verpflichtenden schulinternen Fortbildung teilgenommen, erzählt L06. Unterstützt werde die Arbeit von der örtlichen evangelischen Kirchengemeinde (KOOPERATIONSPARTNER), die für die Bearbeitung von Trauerfällen ihre Räumlichkeiten anbiete.⁷⁹⁴

Im KOLLEGIUM seien die Reaktionen auf die Entwicklung des Trauerkonzepts positiv gewesen, sagt L06. L07, die keinen Religionsunterricht erteilt, sagt, sie habe sich aus persönlichem Interesse an der Thematik engagiert (PUSH-FAKTOREN). Zudem stehe sie in engem Kontakt mit L06, sodass sie überhaupt von Projekten wie diesem erfahre.⁷⁹⁵ Die Trauerkoffer seien schon eingesetzt worden, als eine Lehrkraft der Schule verstarb. In der Situation hätten die Materialien geholfen: „Und da war es für mich schon (.) / es hat mir ein bisschen Halt gegeben, dass ich einfach wusste, da gibt es Sachen, die man machen kann. Die man dann auch mit den Schülern machen kann. Und das hat mir sehr geholfen dann auch in dem Moment.“ (L07:10)

Das „Großprojekt“ der IGS Welthausen waren PROJEKTTAGE in Jahrgang 7 zu „interreligiösem Arbeiten [...] und (.) demokratischem Lernen.“ (L06:4) Dabei gab es eine KOOPERATION mit einem Großfurter⁷⁹⁶ Verein. Das interreligiöse Projekt, wie es im Folgenden genannt wird, fand wenige Wochen vor den Interviews statt. Ohne die intensive Vorbereitung und Unterstützung des Regionalkoordinators hätte es nicht stattgefunden, sagt L06 (RK-ROLLE):

„besonders dieses große Projekt, dieses interreligiöse, hätten wir so nicht machen können. Also, wir hatten uns natürlich schon immer gedacht, dass wir irgendwas machen WOLLEN, aber wir hätten einfach Zeit (.) und Finanzen gar nicht gehabt, um das zu organisieren. [...] Von daher, das wäre garantiert nicht so gelaufen.“ (L06:13)

Zunächst habe der Regionalkoordinator einen KOOPERATIONSPARTNER gesucht, der die Projekttage für die Schule gestaltete. Zu Beginn des Schuljahres habe eine Fortbildung für die beteiligten Kolleg*innen beim Kooperationspartner in Großfurt stattgefunden. Kurz vor den Sommerferien seien für jede Klasse des Jahr-

⁷⁹⁴ Vgl. L06:15.38.52; vgl. L07:4.

⁷⁹⁵ Vgl. L06:28; vgl. L07:5-8.10.26.

⁷⁹⁶ Auch bei „Großfurt“ handelt es sich um ein Pseudonym.

gangs zwei Projektstage durchgeführt worden. Zur Finanzierung der besonderen Projektstage habe die Schule Sponsoren (KOOPERATIONSPARTNER) benötigt, die die Kosten von ca. 3500 € trugen.⁷⁹⁷

Die PROJEKTTAGE wurden nicht in Schulräumen, sondern im Gemeindehaus der benachbarten Kirchengemeinde durchgeführt und von Referent*innen des Kooperationspartners gestaltet. Mit aktivierenden Methoden hätten die Referent*innen zu den Themen Vorurteile, Rassismus und Islamisierung gearbeitet. Das interreligiöse Projekt habe einen Schwerpunkt auf den Islam gelegt und versucht, Vergleiche zwischen den Religionen zu ziehen. Ziel sei auch gewesen, für adäquaten Sprachgebrauch und Zivilcourage zu sensibilisieren. Bei einer Abschlussveranstaltung seien dem Jahrgang und den Eltern die Ergebnisse präsentiert worden.

Die Schüler*innen äußerten sich in Gruppeninterviews sehr positiv über die Projektstage, insbesondere über die eingesetzten Methoden und die Referent*innen (AKZEPTANZ SCHÜLER*INNEN). Der schulferne Rahmen, zu dem auch der außerschulische Lernort gehörte, bestimmte das Erleben für die Schüler*innen scheinbar wesentlich. Sie würden so etwas gern wiederholen, sagen sie.⁷⁹⁸ Die Projektstage wirkten im Alltag bei den Schüler*innen nach, so L06: „Also sie haben ganz oft im Alltag, dass sie irgendwie sagen: ‚Wir denken immer an das Projekt, das war doch aber anders‘“ (L06:46). Die Klassengemeinschaft bzw. der Umgang miteinander habe sich verbessert und das Wissen sei gewachsen, beispielsweise werde nun besser zwischen Nationalität und Religion unterschieden.⁷⁹⁹ Auch die beteiligten Kolleg*innen, keine Religionslehrenden, hätten das interreligiöse Projekt am Ende als „gut“ (L06:36) bewertet.⁸⁰⁰

Für SL04 sei durch das Großprojekt „hängen geblieben“⁸⁰¹, die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit AUßERSCHULISCHEN PARTNERN intensiver zu nutzen. Eine weitere Wirkung der Projektstage sei laut L06, dass die Schulleitung für den Jahrgang eine Exkursion nach Großfurt genehmigt habe. Dort könne im folgenden Schuljahr die Ausstellung des Kooperationspartners besucht und das Thema auf die Weise in die weitere Arbeit des Jahrgangs eingebunden werden.⁸⁰²

Ein Jahr nach Führung der Interviews begann an der IGS Welthausen ein WAHLPFLICHTKURS, der auf die Begegnung von Schüler*innen mit Geflüchteten zielte. Es erscheint für das Schulporträt wichtig, ihn aufzunehmen, auch wenn dazu keine empirisch erhobenen Daten vorliegen, sondern auf die Projektdokumentation zurückgegriffen werden muss. Der Wahlpflichtkurs 9/10 wurde durch die Initiative und unter der Leitung L06s für den Jahrgang angeboten, der bereits

⁷⁹⁷ Vgl. L07:4; vgl. L06:18.

⁷⁹⁸ Vgl. L07:22; vgl. Projektdokumentation der Verf.* sowie Gruppeninterviews mit Schüler*innen.

⁷⁹⁹ Vgl. L06:46.

⁸⁰⁰ Vgl. L06:7.36; vgl. L07:28.

⁸⁰¹ SL04:17.

⁸⁰² Vgl. SL04:17; vgl. L06:18.

am interreligiösen Projekt teilnahm. Es bestand eine KOOPERATION mit der Stadt Welthausen (dem Träger der Flüchtlingsunterkunft). Neben L06 waren zwei Sozialpädagog*innen der Unterkunft, der Regionalkoordinator sowie drei Lehrkräfte (diese ehrenamtlich) an den Praxisphasen beteiligt. In den Praxisphasen gab es gemeinsame Aktionen in der Unterkunft oder Ausflüge mit Begegnungsmöglichkeit (AUßERSCHULISCHE LERNORTE). Dazu kamen Theoriephasen zu den Themen diakonisches Handeln und biblischen Grundlagen, Fluchtursachen oder Integration sowie Reflexionsphasen mit Raum für die Fragen und Erlebnisse der Schüler*innen. Die Theoriephasen bildeten die Grundlage für die Leistungsbewertung, auch die Reflexionsfähigkeit floss ein. Als Wahlpflichtkurs mit aktuellem Themenbezug bekomme das Format in der Schule hohe Aufmerksamkeit und das Fach Religion erfahre eine Aufwertung.⁸⁰³

GOTTESDIENSTE haben im Schulleben der IGS Welthausen ihren Platz kurz vor Weihnachten. Dann werden ökumenische Gottesdienste für die Jahrgänge 5/6 bzw. 7/8 gefeiert, dorthin „gehen eigentlich immer alle komplett“ (L06:28).⁸⁰⁴ Das scheint L06 als Indiz dafür zu nehmen, dass Gottesdienste an der Schule „funktioni[er]ten“ (ebd.). Für die älteren Jahrgänge würden keine Gottesdienste angeboten. L06 nennt als Grund dafür, dass „die Lehrer nicht mehr wollen, weil sie auch sagen, das passt bei uns nicht mehr so in den Plan, das finde ich aber vollkommen in Ordnung“ (ebd., HALTUNGEN). Die Gottesdienste würden in der nahegelegenen evangelischen Kirche gefeiert (AUßERSCHULISCHE LERNORTE). Über die Vorbereitung und inhaltliche Gestaltung ist außer folgendem Detail nichts bekannt: „wir singen auch im (.) / In der Weihnachtsbäckerei‘ im Gottesdienst. Auch das kann man ja mal machen, wenn man weiß, es gibt viele SCHÜLER, die das eigentlich nicht so leben.“ (L06:63, RELIGIÖSER HINTERGRUND)

Im KOLLEGIUM gebe es unterschiedliche HALTUNGEN zu den Weihnachtsgottesdiensten. Manche – wie L07 – befürworteten sie besonders für jüngere Jahrgänge als eine schöne Tradition. Für sie sei es auch keine Mehrarbeit, da sie mit ihrer Schülergruppe lediglich in die Kirche nebenan gehen müsse. L07 vermutet, dass einige Kolleg*innen den Weihnachtsgottesdienst als Belastung empfänden.⁸⁰⁵ Sie gibt die kritischen Stimmen folgendermaßen wieder: „Muss das denn sein?“ und „Müssen wir da noch mit den Neuntklässlern hingehen?“ (L07:24) L06 sagt, sie könne auch solchen kritischen Tönen etwas abgewinnen: „Also, ich finde immer ganz schön, nach dem Weihnachtsgottesdienst, auch wenn sie meckern – es wurde darüber gesprochen, dass es das noch gibt.“ (L06:28) Für SL04 gehörten Gottesdienste anlässlich Weihnachtens zum Schulleben dazu, allerdings „finde ich es nicht schlimm, dass es nicht jede Woche stattfindet.“ (SL04:25, HALTUNG SCHULLEITUNG)

⁸⁰³ Vgl. Projektdokumentation der Verf.‘

⁸⁰⁴ Vgl. L06:7.

⁸⁰⁵ Vgl. L06:28; vgl. L07:18.24.

Formate SCHULNAHER JUGENDARBEIT gibt es an der IGS Welthausen nicht. Es habe einen Versuch gegeben, eine Arbeitsgemeinschaft (AG) anzubieten, die einer offenen Form von Konfirmandenunterricht entsprochen hätte, dies lehnte die Schulleitung ab.⁸⁰⁶ In dem Zusammenhang macht L06 exemplarisch die entscheidende Rolle der Schulleitung deutlich (EINFLUSSREICHE PERSONEN): „das, was sie sagen, ist die Weisung, und da kann ich nicht viel zu sagen. Also ich kann jetzt/natürlich könnte ich argumentieren, aber ich kann auch nicht in irgendeine endlose Diskussion mit ihnen einsteigen“ (L06:68).

VERNETZUNG habe im Rahmen des evaluierten Projekts stattgefunden, allerdings gibt es dazu lediglich zwei Fundstellen. Die Initiative zur Vernetzung scheint eher von außen, durch Anstöße des Regionalkoordinators, gekommen zu sein. Die Lehrkräfte der IGS Welthausen nutzten die Vernetzung zum Austausch von Erfahrungen mit anderen Lehrkräften und der Entwicklung von Ideen.⁸⁰⁷

4.1.1.4 *Begünstigende Faktoren*

Aus den Daten lässt sich als entscheidend für die gute AKZEPTANZ der beschriebenen Formate schließen, dass sie ausgesprochen passend zu den Ortsbedingungen (EINZUGSGEBIET) gewählt wurden. Dies mag trivial erscheinen, ist aber als deutlich begünstigender Faktor zu sehen. Besonders gilt dies für das interreligiöse Projekt sowie für den Wahlpflichtkurs. Die Lebenswelt der SCHÜLER*INNEN in der multikulturellen Stadt macht Begegnungen mit Menschen unterschiedlicher Herkunft zur Selbstverständlichkeit. Allerdings scheint die Notwendigkeit zu bestehen, Vorurteile abzubauen und bewusste Begegnungen zu schaffen. An der IGS Welthausen wird dafür ein Bewusstsein sichtbar, was z. B. die Einrichtung eines solchen WAHLPFLICHTKURSES erleichtert haben könnte. Die Verantwortlichen fanden ein geeignetes Thema, um INHALTE des RELIGIONSUNTERRICHTS wie Nächstenliebe und Diakonie mit aktuellen gesellschaftlichen Fragen zu verbinden. Die aktuelle Relevanz scheint ein bedeutsamer Faktor für das Interesse der SCHÜLER*INNEN (AKZEPTANZ) zu sein. Auch die vielen Anteile mit Praxisorientierung (außerschulischer Ort, gemeinsame praktische Tätigkeiten) könnten dieses geweckt haben. Das evaluierte Projekt fungierte durch die zusätzlichen personellen Ressourcen unterstützend. Begünstigend wirkte bei den interreligiösen PROJEKTTAGEN die besondere Lernatmosphäre an einem AUßERSCHULISCHEN ORT mit – so die Erzählungen – authentischen und qualifizierten Referent*innen des Großfurter Kooperationspartners.

Die gut erreichbaren AUßERSCHULISCHEN LERNORTE der IGS Welthausen können als begünstigender Faktor genannt werden: In direkter Nähe gebe es eine evangelische und katholische Kirche sowie mehrere Moscheen, die Erreichbarkeit einer Synagoge war scheinbar problemlos (KOOPERATIONSPARTNER). Für den

⁸⁰⁶ Vgl. SL04:12-15.

⁸⁰⁷ Vgl. L07:34.

Wahlpflichtkurs wurde innerhalb des Stadtgebiets eine Kooperationseinrichtung gefunden. Die gute Erreichbarkeit außerschulischer Lernorte begünstigt den Anspruch, „ALLE Religionen irgendwie mit einzubeziehen.“ (L07:16)

Für die Entwicklung des Trauerkonzepts (SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE) ist festzustellen, dass von Seiten der FACHKONFERENZLEITERIN Religion, L06, sowie von der SCHULLEITUNG die Notwendigkeit dafür gesehen wurde (HALTUNGEN). Es schien einzuleuchten, dass es im Lebensraum Schule immer wieder Krisenfälle geben kann, und es für den Umgang damit eines Konzepts bedarf. Dass das Trauerkonzept als erstes entwickelt wurde, könnte zeigen, dass es für dieses Thema an Schulen – ganz allgemein? – eine große Offenheit gibt (s. S. 173).

Eine Besonderheit der IGS Welthausen sei laut L06 die Stellung von Religionsunterricht (STELLUNG RELIGIÖSE BILDUNG). Zum Zeitpunkt der Interviews gelte: „Man muss aber sagen, dass wir als Religionslehrer hier in der Schule schon einen relativ hohen Stand haben, dadurch dass es nur den gibt.“ (L06:7) L06 lässt offen, wen sie genau meint, wenn sie sagt: „Deswegen bin ich schon ganz froh, dass *man* dann auch durchsetzen kann, gut, wenn gekürzt wird, dann nicht gerade im Reli-Unterricht, sondern woanders“ (L06:26). Mehrfach erwähnt sie, dass religiöse Bildung an der IGS Welthausen grundsätzlich viel Unterstützung erfahre. Für das Fach Werte und Normen scheint es hingegen wenig Lobby zu geben. Als Grund kann vermutet werden, dass die Integrierte Gesamtschule im Aufbau in ihren ersten Jahren möglicherweise keine ausgebildete Philosophielehrkraft hatte.⁸⁰⁸

Daher sind als Einflussfaktor verschiedene EINFLUSSREICHE PERSONEN(GRUPPEN) zu betrachten, die die Formate von RELIGION IM SCHULLEBEN, HALTUNGEN anderer schulischer Akteur*innen sowie die STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG beeinflussen: Zunächst ist die SCHULLEITUNG zu nennen, die laut der Erzählung L06s hinter dem Konzept stehe, ausschließlich Religionsunterricht für alle im Klassenverband zu erteilen.⁸⁰⁹ Ein Einflussfaktor bezüglich der unterstützenden Haltung der Schulleitung könnte darin bestehen, dass der Schulleiter und sein Stellvertreter Religionslehrer sind: „Als Schule sind wir glaube ich relativ offen, auch in der Schulleitung. Schulleiter und stellvertretender (.) sind Religionslehrer, insofern (.) /Und ich komme aus der christlichen Jugendarbeit, also ich bin da auch nicht ganz fern von.“ (SL04:23).

Es wird in den Daten sichtbar, dass auch innerhalb der Schulleitung einzelne Personen ausschlaggebend sein können. Das evaluierte Projekt sei vom Vorgänger SL04s initiiert worden, der zugleich Religionslehrer war und sich um das Projekt kümmern wollte – Religionslehrkräfte hätten das Projekt nicht gewollt, auch L06

⁸⁰⁸ Eindeutig ist die Datenlage dazu nicht, doch zumindest gab es niemanden, der darauf drängte, Philosophie bzw. Werte und Normen unterrichten zu wollen.

⁸⁰⁹ Vgl. L06:60.

nicht.⁸¹⁰ SL04 lässt eine persönliche Offenheit gegenüber religiöser Bildung erkennen, allerdings auch Zurückhaltung in Bezug auf den Lernort Schule. Das evaluierte Projekt ermöglichte erst viele der beschriebenen Formate. Das unterstützende Wirken der Schulleitung zeigt sich auch daran, dass L06 für ihre Arbeit Deputatsentlastung bekomme (PUSH-FAKTOREN) – ein Alleinstellungsmerkmal im Vergleich mit den anderen Schulen.⁸¹¹

Als entscheidend für die Gestaltung der beschriebenen Formate von Religion im Schulleben ist L06 mit ihrem hohen Engagement auszumachen (EINFLUSSREICHE PERSONEN). Direkt zum Ausdruck gebracht wird dies von ihr selbst, als sie über ihr Jahrgangsteam sagt: „Also das war vorher schon so, dass man gemerkt hat, Religion ist (unv.) wichtig (.). Aber ich glaube, das hat etwas damit zu tun, dass ich als Religionslehrerin da so drin bin.“ (L06:36) Die STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG bzw. die HALTUNGEN ihrer KOLLEG*INNEN werden in diesem Jahrgangsteam scheinbar durch ihr persönliches Engagement positiv beeinflusst. L07 bestätigt die Schlüsselrolle L06s, mindestens für das evaluierte Projekt.⁸¹²

Ein Stück weit scheint sich das Engagement aus der Funktion der FACHKONFERENZLEITUNG zu ergeben. Gefragt nach Veränderungen (durch das evaluierte Projekt) in ihrer Motivation für religiöse Bildung in der Schule antwortet sie (PUSH-FAKTOREN):

„Ich glaub, die war von Anfang an ziemlich hoch, weil ich halt einfach reingeworfen wurde, so mit dem Titel ‚Ja, Fachkonferenz kriegst du‘ (...) und dadurch eigentlich so gestartet bin und dachte: ‚Dann muss ich auch was tun, wenn ich das jetzt bin.‘ (...) Aber es ist schon so, dass ich weiß, dass ich (...) doch viel motivierter rangehen kann, weil ich auch etwas erreichen kann.“ (L06:24)

Die zugewiesene Aufgabe motiviert L06, etwas zu „tun“. Ihre Motivation scheint dadurch zu wachsen, dass sie etwas erreichen könne, was sie – im Kontext der Fundstelle betrachtet – dem evaluierten Projekt verdanke. Neben den sichtbaren Ergebnissen seien ein weiterer PUSH-FAKTOR die Schüler*innen, die das Signal gäben, dass sie „Freude“ (L06:26) im Religionsunterricht hätten. Begünstigend wirkt vermutlich auch, dass sie den zeitlichen Mehraufwand für die besonderen Projekte – der objektiv betrachtet entstand – nicht so stark empfinde, da sie es gern gemacht habe (VERSCHIEDENES-ENGAGEMENT).⁸¹³ Ihr Engagement für religiöse Bildung geht über reguläre Aufgaben der Fachkonferenzleitung hinaus. Deutlich sichtbar wird es auch darin, dass sie kürzlich und auf eigenen Wunsch

⁸¹⁰ Vgl. L06:11. Durch die Veränderung in der didaktischen Leitung sei das Projekt nun an ihr „hängen geblieben“, so L06, ebd.

⁸¹¹ Vgl. L06:7.24.

⁸¹² Vgl. L07:14.26. Für die Schlüsselrolle bzgl. des evaluierten Projekts vgl. auch L06:7.

⁸¹³ Vgl. L06:20. Dabei sagt sie, dass sie sich zu Beginn gegen das evaluierte Projekt ausgesprochen habe, vgl. L06:11.

eine FORTBILDUNG zur ehrenamtlichen Schulseelsorgerin absolviert habe (SCHULISCHE AUFGABEN).⁸¹⁴

Eine HALTUNG der Offenheit und Neugier könnte als weiterer PUSH-FAKTOR für das Engagement bezeichnet werden. Beispielsweise sei L06 sich bewusst, dass es „nicht [ihre] Aufgabe [sei], zu jeder Veranstaltung zu gehen, die irgendwelche Kirchen organisieren oder irgendwelche (.) anderen religiösen Gruppen.“ (L06:55) Der Einladung zum muslimischen Fastenbrechen sei sie dennoch gefolgt, da sie „das ja auch selbst ganz spannend fand“ (L06:56). Zumindest einmalig sei sie durch persönliches Interesse motiviert gewesen, dorthin zu gehen. Eine solche Haltung wird auch bezüglich weiterer Aspekte sichtbar, beispielsweise Kooperationspartnern oder der (Nicht-)Religiosität Anderer.⁸¹⁵ Andererseits kann sie klare Positionen beziehen. Gefragt nach ‚Gegenwind‘ aus dem Kollegium sagt L06, dass solcher Gegenwind auf keiner fundierten Ebene vorgebracht werde. Daher stehe sie über solcher Kritik. Sie lässt sich in ihrem Gestalten dadurch scheinbar nicht hemmen.⁸¹⁶ Ihre interessierte und selbstbewusste Haltung beeinflusst und begünstigt m. E. das Engagement.

Sehr wichtig war in der Umsetzung die Offenheit des Jahrgangsteams L06s, das sich z. B. auf die Idee zum interreligiösen Projekt einließ und im Falle von KOLLEG*INNEN wie L07 mitgestaltete. L07 meint, dass alle im Jahrgangsteam Religion „als ganz normales Fach [empfinden], wie jedes andere auch, was auch richtig so ist, und es geben sollte.“ (L07:24) In ähnlicher Weise schreibt SL04 dem Kollegium allgemein zu, dass das Fach Religion mit seinen angebotenen Formaten gleichwertig neben allen anderen Fächern stehe.⁸¹⁷

L07 wurde nach Gründen für ihr Engagement für religiöse Bildung (ohne dass sie das Fach unterrichtet) gefragt. Als PUSH-FAKTOR nennt sie das Interesse an der Sache bzw. Thematik, sowohl bei der Entwicklung des Trauerkonzepts als auch beim interreligiösen Projekt. Weiterhin habe sie der Kooperationspartner des interreligiösen Projekts besonders interessiert.⁸¹⁸ Das zusätzliche Engagement habe sie trotz zeitlichen Mehraufwands nicht als Belastung empfunden. Als Grund dafür nennt sie die Freiwilligkeit und die „ganz toll[e]“ (L07:12) Atmosphäre bei der Zusammenarbeit. Als L07 zu ihrer HALTUNG zu KIRCHE in der Schule gefragt wird, lässt sich weiterhin ein Hintergrund erkennen, der eine wichtige Voraussetzung für ein Engagement bezüglich religiöser Bildung darstellen könnte:

„Denn ich bin ja (.) Christin (.). So gläubig ich auch sein mag oder nicht. Und kann das/ (.) kann den Religionsunterricht schon gut mit mir vereinbaren. Es gibt aber auch

⁸¹⁴ Vgl. L06:69-71. Dabei schreibt sie dem evaluierten Projekt positive Effekte zu: Durch diesen Kontext hätte die Schulleitung ihr die Weiterbildung möglicherweise eher erlaubt. Zudem schätze sie den Austausch mit dem Regionalkoordinator über ihre Aufgaben als Schulseelsorgerin.

⁸¹⁵ Vgl. L06:54.29.

⁸¹⁶ Vgl. L06:33-36.53f.

⁸¹⁷ Vgl. L06:36, 39, vgl. SL04:33.

⁸¹⁸ Vgl. L07:9f.

genug Leute, die wirklich an nichts glauben (...). Für die ist das vielleicht ein bisschen schwierig, vielleicht für diese Menschen wirkt das, glaube ich, alles immer ein bisschen (...) aufgezwängt.“ (L07:36, PERSÖNLICHES)

Nach dieser Aussage L07s ist eine Offenheit gegenüber Glauben förderlich für das Engagement. Für L07 hat sich das Engagement scheinbar ausgezahlt: „Also ich fand schon, dass mir das auch etwas gebracht hat.“ (L07:12, PUSH-FAKTOR) Der empfundene persönliche Mehrwert ist als wichtiger Einflussfaktor festzuhalten. Ergänzt werden kann bezüglich der Kolleg*innen, dass die FORTBILDUNGSBEREITSCHAFT der Lehrkräfte, die Religion fachfremd unterrichten, hoch sei, so L06. Das sei wichtig, damit Religion kein „Bastel- und Malfach“ (L06:26) werde, sondern inhaltlich gearbeitet werden könne (ZIELE).

L06 formuliert Kriterien, die aus ihrer Sicht und für ihre Schule die Akzeptanz für die Zusammenarbeit mit (kirchlichen) KOOPERATIONSPARTNERN bei der Schulleitung positiv beeinflussen: Dass „es zum einen Unterstützung von uns Lehrern ist, aber eben auch wirklich finanziell etwas bringt, dass wir wirklich etwas aufbauen können.“ (L06:18) Dies bezieht sich im Fall der IGS Welthausen wesentlich auf die Zusammenarbeit mit dem Regional Koordinator im Rahmen des evaluierten Projekts. L06 schreibt dem Regional Koordinator neben einer allgemeinen sowie der konkreten finanziellen Unterstützung, die sie betont, folgende ROLLEN zu: Er helfe, indem er Dinge organisiere, gegenüber anderen kirchlichen Kooperationspartnern die Anliegen der Schule vertrete, Kontakte und Material vermittele. Insbesondere bei der Suche nach einem Kooperationspartner für das interreligiöse Projekt habe er einen bedeutenden Anteil gehabt. Seine zeitlichen Ressourcen seien sehr nützlich gewesen und er sei als Gesprächspartner geschätzt worden. SL04 sagt, er schätze den Blick von außen.⁸¹⁹ Es ist denkbar, dass die insgesamt positive Bewertung der Arbeit des Regionalkoordinators die Akzeptanz für kirchliche Kooperationspartner allgemein gesteigert hat, und die Schule ermutigt wurde, auch in Zukunft solche externen Unterstützungsmöglichkeiten zu nutzen.

4.1.1.5 Herausforderungen und Bedarfe

Eine Herausforderung für religiöse Bildung an der IGS Welthausen sticht hervor und hat mehrere Bezüge: Angesichts des SCHULKONTEXTES mit religiös-heterogenem EINZUGSGEBIET scheint an der Schule die HALTUNG zu dominieren, „ja immer ALLE Religionen irgendwie mit einzubeziehen“ (L07:16). Anders formuliert zeigt sich deutlich der Wunsch, „dass wir wirklich immer die Vielfalt auch im Blick haben, auch unserer Schüler. Dass wir da jedem gerecht werden.“ (L07:28) Bezogen auf die Schüler*innen erscheint die Haltung, allen gerecht werden zu wollen, zunächst positiv. Bei der Vielzahl unterschiedlicher RELIGIÖSER HINTERGRÜNDE der SCHÜLER*INNEN könnte der Vorsatz in der Praxis jedoch

⁸¹⁹ Vgl. L06:7.13.15.18.71; vgl. L07:4; vgl. SL04:35.

an seine Grenzen kommen. Mindestens besteht der Bedarf, diesen Kontextfaktor bei der Planung von (Religions-)Unterricht und Formaten von Religion im Schulleben zu berücksichtigen.⁸²⁰

Bei der Wahl AUßERSCHULISCHER KOOPERATIONSPARTNER oder LERNORTE wird es mit dem Vorsatz, allen gerecht zu werden, ebenso schwierig: Bei sieben Moscheen im Stadtteil und vielen weiteren im gesamten Stadtgebiet würden von KOLLEG*INNEN Begründungen für die Kooperation mit der einen gewählten eingefordert.⁸²¹ In den Interviews entsteht der Eindruck, dass es der Schulleitung oftmals am liebsten wäre, im Fachbereich Religion grundsätzlich nicht mit außerschulischen Partnern zu kooperieren.⁸²² L06 sagt, es gebe häufig Fragen von Eltern, warum beispielsweise zur Einschulung oder anderen Feiern keine kirchlichen Vertreter*innen eingeladen seien: „Und da ist einfach die Stellung [HALTUNG] der SCHULLEITUNG ganz klar: Wo fangen wir an und wo hören wir auf? Also, das Problem, das wir ja immer haben, wie ist das mit anderen Gruppierungen?“ (L06:53) Bezüglich der von der Schulleitung abgelehnten AG ‚Konfirmandenunterricht‘ (SCHULNAHE JUGENDARBEIT) erläutert SL04 die HALTUNG der SCHULLEITUNG so: „Ja, aber wir sind uns da nicht sicher, ob wir da nicht unglaubliche Türen aufmachen für alle möglichen Religionsgemeinschaften dann. Und uns auch mit (..) eigentlich mit jedem Kirchenvorstand in Welthausen uns verscherzen könnten.“ (SL04:15) Die Schulleitung scheint zu befürchten, dass sich Personen oder Organisationen benachteiligt fühlen könnten, wenn anderen eine engere KOOPERATION mit der Schule angeboten würde. Stattdessen denkt SL04, „dass man auf die verschiedenen Religionsgemeinschaften ganz allgemein einfach zugehen kann. [...] Also dass man sich einfach breit aufstellt, um mit den GemeinDEN insgesamt irgendwie in Kontakt zu treten.“ (SL04:29) Konkretisiert wird diese Aussage im Interview nicht.

Die Befürchtungen der Schulleitung und die Entgegnungen L06s sind hier nicht zu bewerten. Die Diskussion darüber scheint aber an der IGS Welthausen regelmäßig aufzukommen. Daher ist als Beobachtung festzuhalten, dass der Vorteil vieler erreichbarer AUßERSCHULISCHER LERNORTE im städtischen Kontext (vgl. 4.1.1.4) zugleich zur Herausforderung wird. Weiterhin lässt sich aus dem Anspruch, dem vielfältigen EINZUGSGEBIET gerecht zu werden, der Bedarf ableiten, dass die Formate religiöser Bildung einen offenen Charakter benötigen: „Ja,

⁸²⁰ Zum Anteil muslimischer Schüler*innen gibt es widersprüchliche Aussagen: so wird formuliert, es gebe „sehr viele muslimische Schüler“ vieler muslimischer Gruppen (L06:4.54). Dem steht entgegen, dass in der Klasse L07s zwei Schüler*innen muslimischen Glaubens seien, vgl. L07:20. Der multikulturelle Kontext der Schule soll nicht in Frage gestellt werden. Von einem großen Anteil muslimischer Schüler*innen kann jedoch nicht pauschal ausgegangen werden.

⁸²¹ Im Beispiel L06s waren dies Politiklehrende bzgl. einer Kooperation mit Ditib. L06 entgegnet, dass bei einem einmaligen Besuch „Kooperation“ sehr weit gefasst sei und verweist auf deutschsprachige Erklärungen in Ditib-Gemeinden, s. S. 172, vgl. L06:54.

⁸²² „es wurde [...] immer gesagt: ‚Nein, das machen wir nicht, es gibt viel zu viele hier in der Gegend, wir wissen gar nicht, zu welcher wir gehen. [...] Wir machen es einfach nicht.‘“, L06:54.

sonst ist es [das evaluierte Projekt]/Also es hat in dieser Schule (.) wenig mit Religion zu tun“ (L06:7). Daran schließt sich die – hier ebenso wenig zu bewertende – Frage an, welche Balance vor Ort zwischen dem offenen Charakter eines Formats und dem erkennbaren Bezug zu religiösen Fragen gefunden wird, wenn sich Religionslehrkräfte für ihr Fach engagieren.

Ein Bedarf, den L06 formuliert, ist ein – offiziell genehmigtes – Modell für RELIGIONSUNTERRICHT für alle im Klassenverband (vgl. L06:9, vgl. 4.1.1.2, ORGANISATION). Dieser hat die erstgenannte Herausforderung wohl zum Hintergrund: Ein nach Religionen oder gar Konfessionen getrennter Religionsunterricht erscheint bei der Vielzahl von vertretenen Bekenntnissen nicht durchführbar sowie unpassend. In Aussagen L06s werden erste Konsequenzen sichtbar, die ein solches Modell von Religionsunterricht für alle im Klassenverband nach sich zieht: Es bedeutet, „den Religionsunterricht dann schon auch so ein bisschen [zu] öffnen (..) und (..) für ALLE ertragbar [zu] machen“ (L06:63). Was diese Aussage für die konkrete Gestaltung des Unterrichts bedeutet, wird im Interview nicht thematisiert. Vermutlich verschiebt sich der Charakter des Unterrichts weg vom positionell verorteten Religionsunterricht hin zu dem in Kap. 2.4.1 geschilderten dritten Modell (s. S. 81). Eine Herausforderung der an der IGS Welthausen praktizierten Organisationsform besteht darin, dass es „aber auch genug Leute [gibt], die wirklich an nichts glauben“ (L07:36). Diesen wird die Form wohl nicht ‚gerecht‘.

Es schließen sich Fragen an, die über die Inhaltsanalyse hinausgehen: Kann eine Lehrkraft mit bestimmter konfessioneller oder weltanschaulicher Prägung, „allen Schüler*innen gerecht werden? Im Kontext der Entwicklung des Trauerkonzepts formuliert L06 den Bedarf, dass ihnen als Religionslehrenden Informationen zu Trauerritten im Islam fehlten, und dass sie eine qualifizierte Person zur Fortbildung einladen müssten⁸²³ – wie werden die unterschiedlichen religiösen und nicht-religiösen Perspektiven qualifiziert in einen gemeinsamen Unterricht eingebracht? Würde aus dem Religionsunterricht der IGS Welthausen bei einem Wechsel der Lehrkraft ein ‚Werte und Normen-Unterricht für alle im Klassenverband?‘

Ein Aspekt bezüglich der Organisation des Religionsunterrichts ist (unabhängig von Gruppenteilung oder Klassenverband) zu ergänzen: Es gibt an der IGS Welthausen zwar in jedem Jahrgang Religionsunterricht, allerdings werden jeweils 60 Minuten erteilt. Dies scheint der Taktung der Schule zu entsprechen.⁸²⁴ D. h. jedoch, dass die Schüler*innen während ihrer Schulzeit ein Drittel weniger Religionsunterricht haben, als von der Stundentafel vorgesehen ist.⁸²⁵ Der Erlass räumt den Schulen zwar eine abweichende Verteilung der Fachstunden ein, die Kürzung an der IGS Welthausen scheint aber nicht in vergleichbarem Umfang kompensiert zu werden. Hier bestünde Korrektur-Bedarf, wenn gelten soll, „dass man dann

⁸²³ Vgl. L06:4.

⁸²⁴ Vgl. L06:26, vgl. 4.1.1.2.

⁸²⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der IGS.

auch durchsetzen kann, gut, wenn gekürzt wird, dann nicht gerade im Reli-Unterricht“ (L06:26) – wie in Kap. 4.1.1.4 von L06 als Indiz für eine gute STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG angeführt.

Schließlich ist ein Detail bezüglich INHALTLICHER Bedarfe im RELIGIONSUNTERRICHT bekannt. Ein Lernbedarf bestehe darin, das Differenzieren zwischen Religion und Nationalität zu erlernen. Selbst SCHÜLER*INNEN muslimischen Glaubens sagten: „Ich gehe zum (..) Islammarkt“ (L06:46), wenn sie den türkischen Supermarkt meinten. Das interreligiöse Projekt habe, so L06, für Lernzuwächse gesorgt. Folglich müsste der Bedarf für andere Jahrgänge noch bestehen, aber evtl. auch ohne solche Projektstage bearbeitet werden können. Eine weitere Beobachtung ist, dass von den gelungenen Projekten in der Schulöffentlichkeit scheinbar wenig bemerkt wird. Gefragt, ob andere Jahrgänge etwas mitbekämen, verneint L06:

„Ich glaube, die anderen Schüler würden das nicht so sagen. Also die Lehrer vielleicht, obwohl das auch nur wenige mitbekommen haben, obwohl es halt auch überall aushing, aber ich glaube, das ist halt immer so ein bisschen – manche Dinge nimmt man auch nicht wahr, die einen nicht betreffen. Das verstehe ich aber auch, also das ist halt so Lehrer-Alltag, und viel in der Schule, was da ist, und wenn man alles wahrnehmen wollte, wäre man auch (.) total überfordert. Von daher denke ich mehr (.)/Ich bin ja schon ganz froh, wenn das Grobe sozusagen ankommt.“ (L06:50)

L07 bestätigt, dass man im Schulalltag nicht viel von der Kooperation mit dem evaluierten Projekt mitbekomme, dass sie es nur deshalb wahrnehme, da sie mit L06 in einem Team sei.⁸²⁶ Es darf wohl geschlossen werden, dass Lehrkräfte in erster Linie das wahrnehmen, was sie betrifft. An Integrierten Gesamtschulen, die grundsätzlich große Schulen sind und zudem mit starker Jahrgangsorientierung arbeiten, bei denen SCHULFORM häufig mit SCHULGRÖßE zusammenhängt, könnte dieses Phänomen verstärkt auftreten.⁸²⁷

Auch der Schulleiter scheint nicht alle Formate wahrzunehmen: Bis zur Abschlussveranstaltung der interreligiösen Projektstage habe er laut L06 nicht gewusst, worum es dort gehe.⁸²⁸ „Am Anfang war es tatsächlich noch so, dass unser Schulleiter das alles in der Hand hatte, weil wir halt auch keine didaktische Leitung hatten. Dann sind wir natürlich alle hin, mit Fachbereichsleiter und so und haben unsere Projekte vorgestellt.“ (L06:44) Aus dieser Beobachtung ist die Herausforderung ableitbar, angesichts der SCHULGRÖßE und der damit zusammenhängenden Strukturen, Themen religiöser Bildung ins Gespräch der Schulöffentlichkeit zu bringen.

⁸²⁶ Vgl. L07:26; vgl. L06:39. Die Jahrgangsorientierung bei den Lehrenden als Team wird auch bei L07:24 deutlich. Ähnlich wie L07 äußert sich L06:7: Nur Kolleg*innen, die etwas mit ihr zu tun hätten, wüssten vom evaluierten Projekt.

⁸²⁷ Vgl. L06:28.

⁸²⁸ Vgl. L06:7.

In Kap. 4.1.1.4 wurden Personengruppen dargestellt, die für religiöse Bildung an der IGS Welthausen begünstigend wirken. Entsprechend sind EINFLUSSREICHE PERSONENGRUPPEN darzustellen, die diese eher herausfordern. Die Zusammenarbeit in der FACHKONFERENZ Religion scheint nach Aussagen L06s herausfordernd zu sein: Die anderen Religionslehrenden hielten sich mit ihrem Engagement für Religion im Schulleben zurück. Sie meldeten sich beispielsweise nicht freiwillig für die Mitarbeit am Trauerkonzept oder arbeiteten eher „gezwungenermaßen“ (L06:7) beim Weihnachtsgottesdienst mit. Erst als sie das Trauerkonzept kennengelernt hatten, hätten viele ihre Mitarbeit angeboten.⁸²⁹ Auch L06 selbst sagt, dass sie durch die erlebten Projekte mehr Möglichkeiten für religiöse Bildung im Schulleben sehe. Daraus kann als Bedarf abgeleitet werden, dass der Mehrwert von besonderen Formaten konkreter sichtbar bzw. erlebbar sein muss, damit sich Lehrkräfte zusätzlich engagieren (ENGAGEMENT LEHRKRAFT).

Zudem wird in der FACHKONFERENZ erkennbar, dass personelle Konstellationen einen hohen Einfluss haben bzw. eine Herausforderung darstellen können (HEMMFAKTOREN): Durch personelle Veränderungen sei eine bessere Zusammenarbeit entstanden „und dadurch denke ich, wenn wir JETZT anfangen würden (.), dass es auch viel, viel mehr geben würde, die da mitmachen würden.“ (L06:41)

Die Bedeutung des Erlebens von Formaten religiöser Bildung scheint – wie für die Fachkonferenz – auch für die AKZEPTANZ in Teilen des KOLLEGIUMS zu gelten. L06 sagt, dass die durchgeführten Projekte mehr Offenheit im Kollegium zur Folge hätten: „Also ich glaube schon, dass es viele Kollegen gibt, die jetzt offener sind.“ (L06:73) Als Bedarf formuliert: Es braucht gelungene Formate religiöser Bildung, um im Kollegium (oder bei anderen schulischen Akteur*innen) Offenheit für dieselbe zu bewirken.

L06 sagt zwar, dass die Religionslehrkräfte an der IGS Welthausen einen relativ hohen Stand hätten (STELLUNG RELIGIÖSE BILDUNG), allerdings bedauert sie, dass von einigen an der Schule vermittelt werde, dass „man“ die Religionslehrer*innen „jetzt auch nicht unbedingt [bräuchte]“ (L06:7). Es lässt sich mit dem Textmaterial nicht klären, ob mit „man“ tatsächlich die Kolleg*innen oder andere Schulangehörige gemeint sind. Religionslehrende scheinen durch kritische Kommentare zu ihrer Arbeit herausgefordert zu werden.

Nach der Erzählung L06s sei weiterhin ein Wechsel in einer Funktionsstelle ein hemmender Faktor für die Stellung religiöser Bildung an der IGS Welthausen (EINFLUSSREICHE PERSONEN). Das Problem sei, dass das Fach Religion in Sitzungen nicht mehr vertreten werde. Eine Konsequenz sei, dass es für die Religionslehrenden oft nicht die Möglichkeit gebe, bei Fachtreffen zusammen zu arbeiten. Der Umstand, dass ihr und ihrer Fachkonferenz keine Zeit zur Zusammenar-

⁸²⁹ Vgl. L06:7.27.37f.

beit eingeräumt werde, wirke sich negativ auf ihre Motivation aus, so L06 (HEMMFAKTOREN).⁸³⁰

Die SCHULLEITUNG wurde in Kap. 4.1.1.4 als weitgehend unterstützend dargestellt. Im Interview mit L06 zeigen sich jedoch auch Aspekte, die als herausfordernd gelten müssen. Das Interesse der Schulleitung an den umgesetzten Projekten sei „nicht so groß“ (L06:7, HALTUNG). Möglicherweise fehle SL04, dadurch dass er neu an der Schule sei, der Bezug zum Projekt, deutet L06 an. Sie sehe aufgrund der Erfahrung mit der Ablehnung einer AG Schwierigkeiten beim Anstoßen weiterer, neuer Projekte. Dies scheint zur Folge zu haben, dass ihr ENGAGEMENT zum Zeitpunkt des Interviews etwas abwartend ist.⁸³¹ Aus ihren Aussagen könnte die Herausforderung abgeleitet werden, dass die Motivation und das ENGAGEMENT von LEHRKRÄFTEN durch ungünstige Kommunikation der Schulleitung und fehlende Signal von Interesse leiden können (EINFLUSSREICHE PERSONEN). Für die Schulleitung der IGS Welthausen ist festzustellen, dass die Unterstützung für religiöse Bildung je nach Format unterschiedlich ist.

Die interreligiösen PROJEKTTAGE werden für die beteiligten Schüler*innen und Lehrkräfte als bereichernd und informativ dargestellt, sie stießen scheinbar ausnahmslos auf positive Resonanz. Eine Schwierigkeit liegt jedoch in der Übertragbarkeit dieses besonderen Formats: Die Planung und Umsetzung erforderten enorme zeitliche und – durch die Zusammenarbeit mit dem KOOPERATIONSPARTNER – FINANZIELLE Ressourcen (HEMMFAKTOREN). Die Gestaltung der Projektstage lag in der Hand der externen Referent*innen. Daher erscheint eine Durchführung durch Lehrkräfte der Schule in weiteren Jahrgängen zwar denkbar, ist jedoch mit einem erheblichen Vorbereitungsaufwand verbunden. Manche Besonderheit der Projektstage wäre nicht wiederholbar und eine nochmalige Umsetzung sei nicht konkret geplant (ZEITLICHES):

„Doch, der Wunsch ist schon da, dass man etwas nachhaltig installiert, vielleicht auch einfach (.) ohne Großjurter Hilfe zum Beispiel. Aber wir haben ja jetzt die ganzen Materialien und Methoden. Und dass man da vielleicht sagt: ‚Gut, man guckt, ob man das auf andere Jahrgänge übertragen kann‘ oder Ähnliches. Aber da muss man dann noch einmal genauer gucken, wenn es dann soweit ist“ (L06:73).

Wichtig erscheint für die Etablierung eines solchen interreligiösen Projekts o. Ä., „dass man für bestimmte Jahrgänge gewisse Projekte schon in den Schuljahresplan einbaut, dass das so eine Tradition auch wieder wird. Ich glaube, das wäre für alle gewinnbringend.“ (L07:32) Eine Nachahmung an anderen Schulen bräuchte vermutlich zunächst die Zusammenarbeit mit dem KOOPERATIONSPARTNER, um ähnlich erfolgreich zu sein: „Und wenn wir jetzt sagen, wir HABEN eine Koope-

⁸³⁰ Vgl. L06:24.

⁸³¹ Vgl. L06:44: „Also das ist alles so ein bisschen schwierig im Moment, aber ich denke, wir kriegen das irgendwie hin (lacht). Also, (.) von daher sind wir da erstmal nicht so, dass wir wissen, das wollen wir unbedingt machen, sondern dass es schon erstmal heißt, wir gucken mal weiter (.), wie es denn weitergehen KÖNNTE“; vgl. L06:65-67.

ration, die wir aufgebaut HABEN, das dann irgendwie wiederzubeleben oder zu sagen: ‚Das was wir erlebt haben, können wir auch selbst nachmachen‘, ist natürlich viel einfacher, als wenn man gar nichts hat.“ (L06:18)

Auch für den WAHLPFLICHTKURS gilt, dass die Vorbereitungszeit die eines regulären Unterrichts deutlich übersteigt, und die Durchführung ohne das Engagements L06s sowie zusätzliche personelle Unterstützung (allein aus Aufsichtspflichtgründen) nicht möglich wäre. Die Umsetzung scheint nur mit ehrenamtlichem Engagement der beteiligten Lehrkräfte zu funktionieren – zusätzliche Formate im Schulleben brauchen Zeit. Im Interview mit L06 fällt das Wort ‚Zeit‘ zwölfmal bezüglich zeitlicher Ressourcen: L06 bemängelt fehlende Zeit für Fachtreffen, der Zeitaufwand für den Besuch einer Moschee mit Kuppel sei zu groß, Zeit allgemein sei begrenzt im Schulalltag.⁸³²

Neben einem Bedarf für Zeit ist ein Bedarf für Austausch-Angebote auszumachen. L07 sagt über die VERNETZUNG mit anderen Schulen und die Multiplikation von gelungenen Formaten:

„Na, das ist immer so eine Sache. (.) Wir als IGS im Aufbau sollten uns ja eigentlich sowieso mit anderen IGSen immer kurzschließen und uns Tipps geben. Aber das ist auch immer leichter gesagt als getan. Also gerade wir als Lehrkräfte, wann kommen wir denn mal mit anderen Kollegen von einer anderen Schule ins Gespräch? Es wäre sicherlich toll, andere Schulen auch an den positiven Erfahrungen oder vielleicht auch negativen teilhaben zu lassen, aber mir fällt jetzt keine konkrete/oder ich habe keine konkrete Idee, wie man das bewerkstelligen könnte.“ (L07:34)

Es fehle die Möglichkeit, mit Lehrkräften anderer Schulen über positive und negative Erfahrungen ins Gespräch zu kommen, obwohl ein solcher Austausch – mit Kategorien dieser Interviewstudie eine solche VERNETZUNG – laut L07 für die SCHULFORM IGS ohnehin angedacht sei.

Ein weiterer Aspekt wird benannt, müsste aber an kirchliche Akteur*innen adressiert sein und wird daher in der Interviewstudie nicht weiterverfolgt. L06 sagt: „Also, ich habe halt echt gedacht, da [beim evaluierten Projekt] kommt jemand von der Kirche, guckt sich das an, (.) und sieht eben auch, dass hier die/einige Dinge nicht so laufen, wie es im Erlass steht. [...] Und DIE Angst wurde uns aber auch relativ schnell genommen“ (L06:11). Auch an anderer Stelle scheint L06 positiv überrascht zu sein bzw. bezeichnet das Verhalten der Kirchengemeinde als „erstauulich“.⁸³³ Aus diesen Beobachtungen lässt sich der Bedarf ableiten, dass Kirche (auf verschiedenen Ebenen) an ihrem Bild als kontrollierende und wenig unterstützende Einrichtung arbeiten sollte, das selbst Religionslehrende von ihr zu haben scheinen.

Abschließend sei SL04 zitiert, der – gefragt nach seinem Wunsch für seine Schule in Bezug auf den Aspekt Religion – sagt: „(..) Unser Wunsch? (..) Friedliches Mit-

⁸³² Vgl. L06:39-42.24.54.73.

⁸³³ Vgl. L06:52.

einander. (.) Und (..) wenige extrem(,)e Äußerungen (.) Und dass nicht irgendwo so ein Missverständnis herrscht.“ (SL04:31) Aus dieser Aussage lässt sich der Bedarf nach Formaten religiöser Bildung ableiten, die ein gutes Miteinander befördern und Aufklärung gegen Vorurteile in Bezug auf Religionen leisten.

4.1.1.6 Zusammenfassung

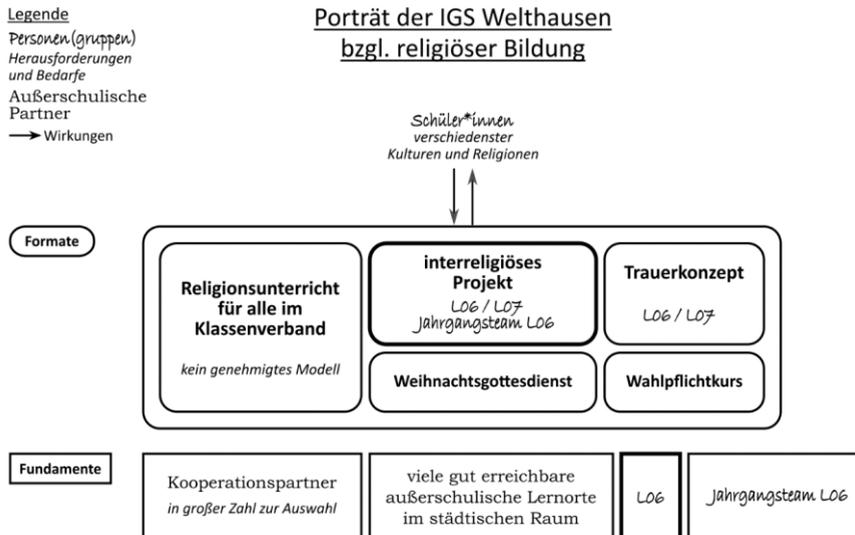


Abbildung 10: Porträt der IGS Welthausen

SL04 formuliert für seine Schule – vermutlich angesichts der vielfältigen kulturellen und RELIGIÖSEN HINTERGRÜNDE der SCHÜLER*INNEN – den Wunsch nach „friedliche[m] Miteinander“ (SL04:31). Daraus ergibt sich ein Bedarf für Formate religiöser Bildung, die ein gutes Miteinander in der Schule befördern. Für die ORGANISATIONSFORM des RELIGIONSUNTERRICHTS an der IGS Welthausen bedeutet dies den Wunsch nach Religionsunterricht für alle im Klassenverband. Ein solches Modell werde bereits umgesetzt, ohne dass es dafür einen gesetzlich geregelten Rahmen gibt, was eine Bedarfsanzeige darstellt. In einer solchen Form könnten die SCHÜLER*INNEN verschiedenster RELIGIÖSER HINTERGRÜNDE lernen, sich besser miteinander zu verständigen. Thematisch scheint die Erarbeitung verschiedener Weltreligionen im Mittelpunkt zu stehen (INHALTE). ZIEL ist Aufklärung gegen Vorurteile bezüglich der verschiedenen Religionen und möglicherweise auch, „jedem gerecht [zu] werden“ (L07:28). Religionsunterricht habe laut L06 eine gute STELLUNG an der Schule, was in erster Linie an der HALTUNG der SCHULLEITUNG liegen könnte.

Für die Formate von RELIGION IM SCHULLEBEN der IGS Welthausen gilt, dass sie gut zur Schule passen und eine hohe AKZEPTANZ finden, wenn sie – im Sinne des Leitzitats des Schulporträts – den religiös vielfältigen SCHULKONTEXT aufgreifen. Insbesondere das interreligiöse Projekt (PROJEKTTAGE), das in den Interviews mit L06 und L07 eine zentrale Stellung einnimmt, reagierte darauf. Neben der passenden Thematik können als Charakteristika ein schulferner Rahmen an einem AUßERSCHULISCHEN LERNORT mit externen Referent*innen und ansprechenden Methoden ausgemacht werden. Dies schien die AKZEPTANZ bei SCHÜLER*INNEN in besonderer Weise zu fördern. Einen entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung des Formats hatte L06, die das interreligiöse Projekt für ihren Jahrgang anregte (EINFLUSSREICHE PERSON). Ohne die Ressourcen des evaluierten Projekts und die externen KOOPERATIONSPARTNER sowie die Unterstützung ihres Jahrgangsteams (KOLLEGIUM) hätte es jedoch nicht stattgefunden, was eine Wiederholbarkeit erschwert. Eine ähnlich gute Passung zu den Interessen der Schüler*innen sowie zum Schulkontext scheint der Wahlpflichtkurs zu haben.

Aus den Fundstellen zum WEIHNACHTSGOTTESDIENST lassen sich drei Dinge schließen, erstens: Dieses Format scheint im KOLLEGIUM umstritten zu sein, wird aber zum Zeitpunkt der Interviews (noch) als etablierte Tradition akzeptiert. Zweitens wird dieses Format mit Elementen religiöser Praxis – in der Form für gesamte Jahrgänge – nur für jüngere SCHÜLER*INNEN als passend bewertet. Drittens ist dabei eine hohe Jahrgangsorientierung der Integrierten Gesamtschule zu erkennen (SCHULFORM).

Es scheint, dass an der IGS Welthausen Formate umgesetzt wurden, die das Interesse der LEHRKRÄFTE weckten (ENGAGEMENT), und bei denen sie einen (persönlichen) Nutzen entdeckten (PUSH-FAKTOREN): Sowohl L06 als auch L07 formulieren jeweils, dass ihnen ein Format „etwas gebracht“ habe.⁸³⁴ Unter solchen Voraussetzungen investierten sie die – für besondere Formate erforderlichen – zusätzlichen zeitlichen Kapazitäten scheinbar gern. Dies ist besonders für das erarbeitete Trauerkonzept (SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE) festzustellen, an dem L06 und L07 federführend beteiligt waren. Die FACHKONFERENZ Religion war im Fall der IGS Welthausen (wenigstens im Rahmen des evaluierten Projekts) kaum in die Gestaltung der Formate eingebunden. Erwähnt wird eine Beteiligung am GOTTESDIENST. Es zeigt sich die Abhängigkeit von einzelnen EINFLUSSREICHEN PERSONEN und personellen Konstellationen: Besonders zu nennen ist die LEHRKRAFT L06, die mit einer offenen HALTUNG und hohem ENGAGEMENT für religiöse Bildung eintritt, und sagt, ihre Motivation u. a. aus der Freude der Schüler*innen und der Rolle als FACHKONFERENZLEITERIN zu beziehen (PUSH-FAKTOREN). Entscheidend für das evaluierte Projekt war scheinbar auch die Initiative der ehemaligen didaktischen Leitung (EINFLUSSREICHE PERSON).

⁸³⁴ Vgl. L07:12; vgl. L06:18.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die angebotenen Formate an der IGS Welthausen einen offenen Charakter haben sollten. Möglicherweise geht dies mit dem ZIEL einher, allen Schüler*innen gerecht werden zu wollen. Der offene Charakter der Formate scheint zur Folge zu haben, dass sie letztlich eher „wenig mit Religion zu tun“ (L06:7) haben. Zumindest könnten das interreligiöse Projekt oder der Wahlpflichtkurs ebenso einem anderen Fachbereich wie Gesellschaftslehre zugeordnet sein. An der vergleichsweise großen Schule sei es zudem schwer (SCHULGRÖßE), dass besondere Projekte von allen schulischen Akteur*innen wahrgenommen würden. Die SCHULLEITUNG signalisiere laut L06 – trotz der Unterstützung für Religionsunterricht – wenig Interesse an besonderen Formaten religiöser Bildung.

Einen Einfluss hat der städtische SCHULKONTEXT nicht nur hinsichtlich der SCHÜLER*INNEN, sondern er ermöglicht auch eine gute Erreichbarkeit AUßERSCHULISCHER LERNORTE. Andererseits scheint die große Auswahl gleichzeitig die SCHULLEITUNG daran zu hindern, Kooperationen mit einzelnen religionsbezogenen Einrichtungen zu genehmigen – auch diesbezüglich möchte man wohl ‚jedem gerecht werden‘. Ein wichtiges Kriterium für KOOPERATIONEN sei laut L06, dass die Schule einen Nutzen habe und die Lehrkräfte dadurch unterstützt würden.

4.1.2 IGS Bücherheim: *„Das sind jetzt keine großen Projekte, aber das sind (.) viele kleine Dinge. [...] wo ergänzend etwas zum Unterricht passiert“ (SL01:4)*

4.1.2.1 Kurzvorstellung

Die IGS Bücherheim hat einen großstädtischen SCHULKONTEXT mit multireligiöser Schülerschaft. Die IGS Bücherheim sei bis in die Oberstufe hinein in der Regel sechszügig, wird daher von deutlich mehr als 1000 Schüler*innen besucht. Bei den Formaten wird hauptsächlich über AUßERSCHULISCHE LERNORTE gesprochen (insbesondere bei L02) sowie über PROJEKTUNTERRICHT. Auch Fundstellen zu VERNETZUNG mit KOOPERATIONSPARTNERN haben mit einem Umfang von 8 % am Interviewmaterial eine hervorgehobene Bedeutung. Im Interview mit SL01 sind keine besonderen Schwerpunkte erkennbar. Im Gespräch mit L12 wird vermehrt die STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG und das EINZUGSGEBIET der Schule mit seinen SCHÜLER*INNEN thematisiert. Wenige bis gar keine Fundstellen wurden mit den Codes RELIGIONSUNTERRICHT-ORGANISATION, SCHULNAHE JUGENDARBEIT und SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE kodiert. Es ist auffällig, dass nur 22 % des Interviewmaterials Religionsunterricht und die Formate von Religion im Schulleben betreffen. Im Vergleich zu anderen Schulen spielen HAL-

TUNGEN und das EVALUATIONSPROJEKT mit der ROLLE DES REGIONALKOORDINATORS eine deutlich größere Rolle.⁸³⁵

4.1.2.2 Religionsunterricht

Der Religionsunterricht finde an der IGS Bücherheim in konfessionell-kooperativer Form zweistündig statt. Bis einschließlich Klasse 8 werde im Klassenverband – mit wenigen Abmeldungen – unterrichtet. Auch muslimische Schüler*innen nähmen an dem „flächendeckend[en]“ (L02:31) Religionsunterricht bis Klasse 8 teil (SCHÜLER*INNEN-RELIGIÖSER HINTERGRUND). In Klasse 9 und 10 werde weiterhin schulformübergreifend gelernt, aber im Wahlpflicht-Kurssystem nach Religion bzw. Werte und Normen getrennt. Die Religionskurse scheinen weiterhin religiös heterogen zusammengesetzt zu sein (s. S. 191).⁸³⁶ In Jahrgang 10 bestehe die Möglichkeit für eine Phase mit Diakonieverpraktikum statt regulären Religionsunterrichts. In der Oberstufe werde neben Grundkursen ein vierstündiger Leistungskurs angeboten, der regelmäßig von etwa 20 Schüler*innen besucht werde.⁸³⁷ Aus der Beobachtung, dass die ORGANISATION des RELIGIONSUNTERRICHTS von den Befragten darüber hinaus nicht thematisiert wird, kann man m. E. schließen, dass er in seiner umschriebenen Form zur Schule passt.

In der 10. Klasse wird durch das Diakonieverpraktikum ein Schwerpunkt auf dieses Thema gelegt (RELIGIONSUNTERRICHT-INHALTE). Das Praktikum als solches und die Kooperation mit den diakonischen Einrichtungen funktioniere „immer gut“ (L02:28). Eingeführt worden sei das Diakonieverpraktikum in Zusammenarbeit mit der Fachkonferenz Werte und Normen, mit der grundsätzlich gut zusammengearbeitet werde.⁸³⁸ Den definierten Handlungsfeldern zufolge wäre ein Diakonieverpraktikum eher als Projektunterricht einzuordnen. Da es stark in den Religionsunterricht eingebunden ist, bleibt es hier verortet.

Über das Diakonieverpraktikum ist bekannt, dass sich etwa 20-30 Schüler*innen des 10. Jahrgangs für Religionsunterricht mit einem halben Jahr Diakonieverpraktikum entschieden. Eine vergleichbar große Gruppe wähle Werte und Normen mit ‚Sozialpraktikum‘. Die übrigen Schüler*innen des Jahrgangs besuchten regulären Werte und Normen- bzw. Religionsunterricht. Ziel der Schule sei es, mit dem Praktikum ein attraktives Angebot zu schaffen, das durch praktisches Ausprobieren eigener Interessen und Fähigkeiten der Persönlichkeitsbildung sowie der Berufsorientierung diene. Bis zu den Herbstferien werde schulischer Unterricht mit theoretischen und biblischen Grundlagen zum Thema Diakonie erteilt. Grundlage für die No-

⁸³⁵ Dies ist z. T. möglicherweise damit zu erklären, dass es die ersten Interviews waren, und die Interviewführung stärker von der Aufgabe der Projektevaluation als von der – zu dem Zeitpunkt noch unklaren Fragestellung der – Interviewstudie geprägt war.

⁸³⁶ Vgl. L02:31.

⁸³⁷ Vgl. L02:59; vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators.

⁸³⁸ Vgl. L02:6.28f.33. Das Diakonieverpraktikum besteht unabhängig vom evaluierten Projekt und war bereits vorher als regelmäßiges Angebot eingeführt. Der Regionalkoordinator unterstützte bei der Suche nach Praktikumsplätzen.

tenbildung seien die mündliche Mitarbeit, der Praktikumsbericht und das Engagement am Praktikumsort. Nach den Osterferien gebe es eine kurze Reflexionsphase sowie Religionsunterricht zu anderen Themen.⁸³⁹

Über die weiteren INHALTE des Religionsunterrichts ist wenig bekannt. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrplanthemen unterrichtet werden, denn zumindest über den Unterricht in den Leistungskursen der Oberstufe sagt L02, dass es durch das Zentralabitur keine Möglichkeit gebe, vom Lehrplan abzuweichen.⁸⁴⁰ Darüber hinaus werden einzelne Aspekte sichtbar: Im Unterricht L02s seien die erwähnten muslimischen Schüler*innen wichtig, sie würden „immer wieder befragt (.) auf das, was der Koran sagt, sie werden sehr, sehr ernst genommen“ (L02:31). Sie schildert mit dem Beispiel Beschneidung, wie die Debatte im Religionskurs dadurch bereichert werde, dass ein muslimischer Schüler von seinen persönlichen Erfahrungen erzählen könne.⁸⁴¹

L12 führt – gefragt nach Kirche in der Schule – aus, dass Kirche und christliche Praxis Gegenstand des Religionsunterrichts sein müssten, denn „wenn es im Religionsunterricht auch darum gehen soll, christliche Praxis kennen zu lernen und zu durchdenken, kann es gar nicht sein, dass Kirche kein Gegenstand sein kann [...] und natürlich christliche Praxis gar nicht sein kann ohne irgendwie eine kirchliche Bindung.“ (L12:48) Dabei gehe es ihr um die didaktische Inszenierung der christlichen Praxis. Religionsunterricht bedeute nicht Kirche in der Schule, sondern Kirche sei dort nur zu Gast. L12 sieht eine Chance – und möglicherweise ein ZIEL – von Religionsunterricht darin, dass Schüler*innen mit christlichen Bildungsinhalten bzw. dem Christentum überhaupt in Kontakt kämen.⁸⁴²

Die Wortwahl der beiden Gymnasiallehrkräfte L02 und L12 („Debatte“, „durchdenken“)⁸⁴³ könnte darauf hindeuten, dass ihr Unterricht kognitive Schwerpunkte setzt. L02 macht dies explizit, als sie sagt: „Also für mich ist Religionsunterricht vor a/auch eine stark kognitive Auseinandersetzung, (.) dass man sich da über die Dinge Gedanken macht. Da kann/man kann ja auch über den Verstand oder über die Vernunft sehr weit kommen.“ (L02:52) Neben den Beispielen der beiden Lehrkräfte gibt es Aussagen des Schulleiters, die etwas über die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichts erkennen lassen:

„Es geht ja, wenn (.)/beim Thema Religion auch darum, erstmal die eigene Identität zu erfahren (.), die wahrzunehmen und davon ausgehend den anderen dann wahrnehmen zu können. [...] Das geht in Zukunft darum, dass die Menschen lernen, sich miteinander zu verstehen, so wie sie sind. Und da ist Kirche, Religion eben auch sozusagen (.) / Das ist ein guter Ausgangspunkt, um über (.) das gemeinsame Zusammenleben und wie wir es ausgestalten wollen ins Gespräch zu kommen.“ (SL01:28)

⁸³⁹ Vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators und der Verf.‘

⁸⁴⁰ Vgl. L02:18.

⁸⁴¹ Vgl. L02:31.

⁸⁴² Vgl. L12:48.50.

⁸⁴³ Vgl. auch L12:25: „viel mit Schülern darüber gesprochen [...] in der theoretischen Reflexion“.

Er benennt den interreligiösen Dialog als immer wichtiger werdenden Aufgabenbereich des Religionsunterrichts an seiner Schule. Es müsse um die eigene und die gegenseitige Wahrnehmung von Religiosität sowie um die Gestaltung des Zusammenlebens gehen. Demnach wären für den Religionsunterricht solche Themen oder Projekte passend, die Fragen von Identität und Zusammenleben aufgreifen. SL01 deutet an, dass das Ziel eines guten (interreligiösen) Zusammenlebens möglicherweise nicht mit zwei Stunden Religionsunterricht erreicht werden könne. Das gegenseitige Entdecken und Verstehen der Religionen brauche Zeit, auch Vorbereitungszeit der Lehrenden (daher begrüße er die personelle Unterstützung der Kirche im Rahmen des evaluierten Projekts).⁸⁴⁴ Möglicherweise steht im Schulleben mehr Zeit für diese Art des Lernens zur Verfügung.

4.1.2.3 Religion im Schulleben

„Das sind jetzt keine großen Projekte, aber das sind (.) viele kleine Dinge. [...] wo ergänzend etwas zum Unterricht passiert“ (SL01:4). Mit diesem Zitat lassen sich viele der im Rahmen des evaluierten Projekts umgesetzten Formate von Religion im Schulleben an der IGS Bücherheim überschreiben. Die interviewten Lehrkräfte erzählen, dass sie im Rahmen des evaluierten Projekts einige AUßERSCHULISCHE LERNORTE besuchten. Sie benennen Lerngänge oder Fahrten, die der Regional Koordinator für sie organisierte. L12 sei mit einem Kurs der Jahrgangsstufe 9 bei einer Drogenberatungsstelle sowie bei der Bahnhofsmision gewesen, bei diakonischen Einrichtungen also. Sie habe dabei für die eigene Handlungskompetenz lernen können, dass der Besuch eines solchen außerschulischen Lernorts leicht zu organisieren sei. Eine Wiederholung beim entsprechenden Unterrichtsthema könne sie sich vorstellen.⁸⁴⁵ Auch für das Diakoniepraktikum (vgl. PROJEKTUNTERRICHT) bestünden Kooperationen mit außerschulischen Partnern.

„Das Entscheidende“ (L02:5), das der Regional Koordinator organisiert habe, sei das Angebot einer Fahrt zum Kirchentag gewesen. „Eine kleine Gruppe, aber von sehr interessierten Schülerinnen und Schülern“ (L02:3) aus drei Oberstufenkursen habe es genutzt (AKZEPTANZ SCHÜLER*INNEN).

Die Kategorisierung dieses Kirchentagsbesuch gestaltet sich schwierig. Man könnte es als Fahrt an einen AUßERSCHULISCHEN LERNORT einordnen. Durch die kirchliche Trägerschaft der Fahrt sowie den hohen Freizeitcharakter könnte es auch ein Format SCHULNAHER JUGENDARBEIT sein. In jedem Fall wurde von der Schule die Dienstleistung der Kirche eines organisierten Besuchs genutzt. Aufgrund der Einmaligkeit des Kirchentagsbesuchs wird dieser im Folgenden unter Besuch eines AUßERSCHULISCHEN LERNORTS geführt.

Außerdem sei L02 mit ihrem Leistungskurs zum Schülertag der Landeskirche gefahren, was sie ohne das evaluierte Projekt „nicht so ohne weiteres gemacht

⁸⁴⁴ Vgl. SL01:28.

⁸⁴⁵ Vgl. L12:7.31.35.

[hätte]“ (L02:5). Kirchenbesichtigungen mit Schüler*innen habe sie schon immer wieder gemacht. Ihr Wunsch sei es aber, *eine* Kirche als festen und regelmäßigen Bezugsort zu haben. Zur jüdischen Gemeinde bestehe ein guter Kontakt, das sei kein Problem.⁸⁴⁶ Gewünscht, aber zum Zeitpunkt der Befragung schwer herstellbar, sei der Kontakt zur benachbarten Moschee. Der Kontakt müsse zum ZIEL haben, dass Schüler*innen Muslim*innen besser verstehen und Ängste abzubauen könnten:

„Und ich denke, da müsste, gerade auch im Hinblick auf die Flüchtlingsfrage, weil ja immer stärker so/ durch den Islam herausgefordert werden und immer stärker Muslime zu uns kommen, um die besser zu verstehen und auch um (.) Ängste abzubauen bei den Schülerinnen und Schülern, müssten da stärkere Kontakte vorhanden sein. Das ist einfach noch mal (..) das ist ein Desiderat, also das müsste man haben.“ (L02:40)

Bei den außerschulischen Lernorten wurden bereits diakonische Bezüge erwähnt. Bei PROJEKTTAGEN wird der Fokus auf sozialem Handeln noch deutlicher: In der Oberstufe gebe es einen ‚sozialen Tag‘, im Rahmen einer schulischen Jubiläumsfeier habe es einen ‚Tag der Toleranz‘ (L02:33) gegeben. Auch an Wettbewerben hätten verschiedene Schülergruppen teilgenommen, im genannten Fall zum Thema ‚Respekt‘.⁸⁴⁷ Zudem gab es ein Projekt in Zusammenarbeit mit der Bahnhofsmission und Studierenden, das als Ergebnis eine Ausstellung von Kunstobjekten in die Schule brachte.⁸⁴⁸

Laut L12 wirkten das projekthafte Arbeiten und der Besuch außerschulischer Lernorte positiv auf ihren Religionsunterricht zurück. Die lebensweltliche Relevanz von Religion sei für die Schüler*innen klarer erkennbar und dies entlaste den Unterricht:⁸⁴⁹

„dass auf so einer (..) nachklingenden Ebene vielleicht sozusagen das projekthafte Arbeiten deutlich Einfluss nimmt auf die/ auf den Religionsunterricht. Also, ich bin (.)/ Ich finde, es IST anderer Unterricht, wenn ich mit den Leuten schon an drei verschiedenen außerschulischen Lernorten gewesen bin, alle möglichen anderen Gespräche geführt habe und so, das führt dann dazu, dass die/ dass den Schülerinnen und Schülern die (..) lebensweltliche Relevanz von Religion deutlich klarer vor Augen steht (.). Und das (.) und das entlastet auch wiederum mein Unterrichtshandeln. (..) Also das würde ich sagen, hat dann indirekt irgendwie (..) Positives für den Unterricht gehabt.“ (L12:17)

Religion im Schulleben nehme an der IGS Bücherheim „im ethischen Bereich [...] relativ viel Platz“ (L02:33) ein. Dies gilt nicht für GOTTESDIENSTE oder religiöse Feiern. Da sind die Aussagen sehr deutlich: „Ich glaube nicht, dass die Schule unbedingt der Ort sein muss, an dem religiöse Feiern stattfinden.“ (SL01:30)

⁸⁴⁶ Vgl. L02:40.

⁸⁴⁷ Vgl. L02:8.22; vgl. L12:7.

⁸⁴⁸ Vgl. L12:7.

⁸⁴⁹ Ähnlich antwortet SL01, dass der Religionsunterricht durch Begegnungen mit außerschulischen Personen eine andere Perspektive bekomme, was ihn positiv verändere, vgl. SL01:14.

„Schulgottesdienste (.) machen wir hier nicht. Das wollte [RK] am Anfang (..), die lehne ich ab!“ (L02:29) L02 führt wiederholt aus, dass sie das Begehen religiöser Handlungen am Lernort Schule ablehne (HALTUNG RELIGIONSLEHRKRAFT). Sie sehe die Möglichkeit, dass man in Schule wahrnehmen und darauf hinweisen könne, dass es Spiritualität oder konkrete kirchliche Angebote wie den Kirchentagsbesuch gebe.⁸⁵⁰ Sie wiederholt stattdessen, dass man in Schule gemeinsam ethisch handeln könne:

„Schule ist kein Raum der Spiritualität, der muss/kann/es kann ein Raum (.) sein, dass man das wahrnimmt, dass es so etwas gibt, Spiritualität, die man sich anderswo holt. Und hier ist wieder ein Raum, dass man gemeinsam eben sozusagen ethischen Auftrag des Christentums und des Islam wahrnimmt oder gemeinsam handelt. Aber die Spiritualität (spricht sehr betont) hat hier keinen Platz (.) für mich.“ (L02:35)

Spiritualität leben oder Gebet einüben, solle man an anderen Orten. Sie habe allerdings schon mit Schüler*innen meditiert. Auf Nachfrage bezeichnet sie ihre Schule als religionssensibel und begründet dies damit, dass der Islam an der Schule eine große Bedeutung habe, weil viele Schüler*innen einen muslimischen Hintergrund hätten.⁸⁵¹ L12 befürwortet christliche oder multireligiöse Feiern in der Schule, sagt aber, dass sie nicht wisse, ob eine regelmäßige religiöse Feiernkultur an ihrer Schule zu etablieren wäre. Sie zeigt sich offen, eine multireligiöse Schulfeier zu planen. Wichtig fände sie dabei eine „Art Kursanbindung“, denn sie „brauche unbedingt (.) fünf, sechs, sieben verlässliche Köpfe, die da irgendwie mitmachen bei. Und dann kann ich mir so etwas toTAL gut vorstellen.“ (L12:59) In einem anderen Interviewabschnitt stellt sie ihre HALTUNG vergleichbar dar, dass Religion im Schulleben von schulischen Akteur*innen bzw. aus Kursen heraus gestaltet werden solle. Um an der IGS Bücherheim Religion im Schulleben entstehen zu lassen, möchte sie auf eine kirchliche Trägerschaft (wie das evaluierte Projekt) eher verzichten, unterstützende Ressourcen aber gern nutzen.⁸⁵²

Die Interviewten begrüßen das Netzwerk von Kontakten zu außerschulischen bzw. kirchlichen Partnern, das der Regionalkoordinator ihnen biete (VERNETZUNG). Ansprechpartner und externe Unterstützungsmöglichkeiten seien zwar bisher auch bekannt gewesen, aber der Kontakt sei nun schneller oder intensiver und teilweise neu hergestellt. Eine Vernetzung mit anderen Schulen habe an der IGS Bücherheim im Rahmen des evaluierten Projekts nicht stattgefunden.⁸⁵³ L12 sagt, dass die entstandene Vernetzung nachhaltig nutzbar sei:

„Da habe ich inzwischen so ein richtiges kleines Buch mit Telefonnummern und Ansprechpartnern [...]. Wo ich das Gefühl hatte, da haben sich jetzt offensichtlich Kontakte geknüpft, auf die ich in anderen Settings auch zurückgreifen könnte. (unv.) Ich glaube,

⁸⁵⁰ Vgl. L02:33.52.

⁸⁵¹ Vgl. L02:31.35.54.

⁸⁵² Vgl. L12:21-23.33.57-59.

⁸⁵³ Vgl. SL01:14.20; vgl. L02:8; vgl. L12:33.

das ist wechselseitig [...]. Da gibt es, glaube ich, eine Menge von Sachen, die jetzt schon entstanden sind, die keinen festen Takt im Jahreskalender haben, aber die doch irgendwie – wenn ich jetzt so drüber nachdenke – eigentlich schon nachhaltig sind.“ (L12:35)

Bezüglich der ZEITLICHEN DIMENSION sei an der IGS Bücherheim besonders, dass im Rahmen des evaluierten Projekts Formate punktuell umgesetzt worden seien, sagt L12. Es gebe beispielsweise keinen bleibenden Ort oder ein regelmäßiges Fest:

„Aber sozusagen (..) was Formate angeht da haben wir eigentlich – das ist glaube ich bei unserer Schule auch besonders – nicht sozusagen (..) irgendwelche Sachen sozusagen mit großer Regelmäßigkeit oder einem Wiedererkennungswert geschaffen (.) oder etabliert, die jetzt dauerhaft weiterlaufen. (.) Es gibt jetzt bei uns NICHT durch das Projekt irgendwie (.) keine Ahnung, einen Raum, der vorher nicht da war, oder (.) eine Art Fest, das wir jetzt ständig wiederholen oder so (..) so etwas haben wir nicht gemacht (..) eher punktuell gemacht.“ (L12:31)

Dies entspricht der Aussage des Schulleiters, es seien keine großen Projekte, sondern kleine, den Unterricht ergänzende Formate umgesetzt worden. Im Hinblick auf eine Nachhaltigkeit des evaluierten Projekts bei Schüler*innen meint L12, dass bei denen, die an Formaten teilnahmen, Vieles angestoßen worden sei. Sie sagt, dass religiöse Lernprozesse ausgelöst worden seien, und es in Schule ohnehin selten Dinge gebe, bei denen man einen festen Lernertrag feststellen könne:

„da sind Erstkontakte oder Kontakte (.) entstanden, die irgendwie religiöse Lernprozesse (..) losgelöst haben (..) oder (..) ausgelöst haben, die jetzt sozusagen (.) weiter (..) glaube ich sich weiter verfestigen könnten – das ist ja schon mal was, in Schule. Selten sind ja Sachen irgendwie so, dass wir dann einen festen Lernertrag haben, der dann irgendwie ganz deutlich zu fixieren wäre, aber da ist jetzt glaube ich viel angestoßen worden.“ (L12:31)

4.1.2.4 Begünstigende Faktoren

Als entscheidend begünstigend für religiöse Bildung an der IGS Bücherheim lässt sich ausmachen, dass die Schulleitung mit Religionslehrenden besetzt ist, die diesen Fachbereich fördern. SL01 und L02 sind allein durch ihre Funktionsstellen EINFLUSSREICHE PERSONEN und formulieren dies selbst:

„ich denke, dass das an meiner Person hängt und an der Person des Schulleiters, (.) weil wir beide Religion als Prüfungsfach ha/üb als Unterrichtsfach haben und, evangelische Religion, und beide in relativ hohen/also, was heißt/er natürlich in der höchsten Funktionsstelle und ich aber kurz darunter bin. Das heißt, wir fördern (.)/Also bei ihm geht alles durch, was in die Richtung geht, und ich fördere es ganz aktiv“ (L02:22).⁸⁵⁴

Laut SL01 solle Schule vermitteln, dass Religion ein Bestandteil der Gesellschaft sowie der persönlichen Identität sei (ZIELE). Kirche dürfe sich in Schule darstellen –

⁸⁵⁴ Vgl. auch SL01:10.

so wie andere Anschauungen der pluralen Gesellschaft. Damit wird seine grundsätzliche Offenheit für religiöse Bildung in der Schule erkennbar. Diese findet wohl ihren Ausdruck in der Genehmigung von allem, „was in die Richtung geht“, wie L02 formuliert.⁸⁵⁵ Die klare HALTUNG der SCHULLEITUNG führt möglicherweise dazu, dass (so L02) das KOLLEGIUM an die etablierten Projekte gewöhnt sei und nichts dazu sage, ihrer Meinung nach „das wahrscheinlich auch ganz in Ordnung“ (L02:22) finde. Es wäre mit einer anderen Untersuchung zu fragen, ob die Akzeptanz der Formate im Kollegium u. a. mit Schwerpunkten auf sozialen Themen zusammenhängt, und gegenüber Formaten mit Elementen religiöser Praxis möglicherweise anders wäre.

L12 sagt, dass sie den zusätzlichen Zeitaufwand für die besonderen Formate nicht als Belastung empfunden habe, da sie so etwas auch in ihrer Freizeit machen würde (nicht nur im Rahmen des evaluierten Projekts, PUSH-FAKTOREN).⁸⁵⁶ Die drei Interviewten treten auf unterschiedlichen Ebenen als begünstigend für religiöse Bildung an der IGS Bücherheim auf: als fördernd auf gewissen Funktionsebenen oder gestaltend in der engagierten Umsetzung. Andere Religionslehrende der Fachkonferenz werden von den Interviewten nicht erwähnt. Allein in einer Nebenbemerkung SL01s wird zum Ausdruck gebracht, dass Lehrkräfte die EINFLUSSREICHEN PERSONEN für Religionsunterricht seien.⁸⁵⁷ Eine ordentliche Erteilung von Religionsunterricht steht an der IGS Bücherheim scheinbar außer Frage, wenngleich es in den unteren Jahrgängen einzelschulspezifische Adaptationen des Erlasses gibt.

Als weiterer begünstigender Faktor für die STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG an der IGS Bücherheim kann der Charakter der durchgeführten Formate genannt werden. Die besonderen Projekte mit Besuchen außerschulischer Lernorte hätten im Schulalltag sichtbare Auswirkungen gehabt. Die Resonanz der Schüler*innen auf die erlebten Projekte sei positiv gewesen.⁸⁵⁸ Durch die Thematisierung der besonderen Projekte sei das Fach Religion bei Schüler*innen und Kolleg*innen aufgewertet worden (AKZEPTANZ SCHÜLER*INNEN und KOLLEGIUM):

„also habe ich das Gefühl, hat die (.) die Akzeptanz des Religionsunterrichts innerhalb des (.) des schulischen Fächerkanons irgendwie (.) eine Aufwertung dadurch erfahren, dass den Schülerinnen und Schülern klar wurde, dass wir hier alle möglichen Dinge unternehmen können im Rahmen dieses Unterrichts [...] das fand ich, da war klar: ‚Die können jetzt nicht in den Deutschunterricht gehen, weil sie mit Reli unterwegs sind.‘ (..) Das hatte, glaube ich, durchaus so etwas wie (.) einen Aba-Effekt so (.) in Bezug auf die Akzeptanz.“ (L12:17)

Die von L12 beschriebene Außenwirkung wurde erreicht, obwohl die genannten Formate in der Regel an einzelne Lehrkräfte und Kurse gebunden waren. Als

⁸⁵⁵ Vgl. SL01:26.30; vgl. L02:22.

⁸⁵⁶ Vgl. L12:13.

⁸⁵⁷ Vgl. SL01:18.

⁸⁵⁸ Vgl. L12:23.

begünstigender Einflussfaktor formuliert: Es begünstigt die Umsetzung von Formaten religiöser Bildung, wenn diese kursgebunden – ‚ergänzend zum Unterricht‘ (vgl. Leitzitat) – realisiert werden können. An der IGS Bücherheim wurden kaum jahrgangsübergreifende oder gesamtschulische Formate umgesetzt. Auffällig ist weiterhin ein Schwerpunkt von Formaten mit sozialen bzw. diakonischen Bezügen. Für dieses Thema besteht scheinbar die größte Offenheit.

In finanzieller und organisatorischer Hinsicht sei das evaluierte Projekt ein begünstigender Faktor, so L12. Die finanziellen Mittel hätten das projekthafte Arbeiten befördert. Als Beispiel nennt sie die Finanzierung einer Fahrt an einen außerschulischen Lernort, die viele ihrer Schüler*innen sonst nicht zahlen könnten.⁸⁵⁹ Durch das evaluierte Projekt habe es weiterhin einen *Rahmen* gegeben, in dem besondere Projekte umgesetzt werden konnten:

„ich fand irgendwie, dass es einen Rahmen schon gegeben hat für sowas, wo ich mich immer, wenn ich sonst so etwas gemacht habe, vorher gefragt habe, wie/ (..) wie/was ist denn jetzt eigentlich sozusagen der trägermäßige Überbau? (..) Da habe ich das Gefühl, das wurde einem auch schon abgenommen, musste man nur noch sagen, ok, das machen wir über das Projekt, und dann war klar, hier haben wir jetzt eine (.) / so eine Art Struktur, in die wir uns nur noch rein begeben müssen.“ (L12:13)

Das hieße, dass Lehrkräfte besondere Formate religiöser Bildung leichter umsetzen können, wenn sie diese gegenüber Schulleitung oder Kolleg*innen als zugehörig zu einem existierenden Rahmen präsentieren können.

Eine Ergänzung zu den SCHÜLER*INNEN (SCHULFOM-SUS) soll gemacht werden, wenngleich sie etwas spekulativ bleiben muss: Die IGS Bücherheim sei bis in die Oberstufe hinein sechszügig. Selbst wenn es in der Oberstufe Zugänge von anderen Schulen gibt, kann vermutet werden, dass der Anteil der Schüler*innen mit gymnasialem Leistungsniveau auch in der Mittelstufe höher sein könnte als an anderen Schulen des Samples. Daraus würde folgen, dass beispielsweise die Methoden, die zu den Schüler*innen passen, ebenso andere sein können. Vor dem Hintergrund erscheint es zur Schule passend, wenn L02 und L12 vorwiegend kognitive Schwerpunkte ihres Unterrichts erwähnen.

4.1.2.5 Herausforderungen und Bedarfe

Die Interviewten SL01 und L02, die Religionsunterricht und manche Formate religiöser Bildung fördern, hemmen gleichzeitig die Entwicklung anderer Formate. Bezüglich einer regelmäßigen religiösen Feierkultur sagt L12, dass es „von den anderen Entscheidungsträgern her“ (L12:33) vermutlich schwierig wäre, eine solche zu etablieren. Alle drei Befragten machen transparent, dass die Schulleitung Schulgottesdienste ablehne (EINFLUSSREICHE PERSONEN/HALTUNG SCHULLEITUNG). L02 begründet diese HALTUNG damit, dass Schule ein säkularer Raum sei.

⁸⁵⁹ Vgl. L12:11.

Gottesdienste im Raum Schule muteten dem Kollegium zu viel zu, sagt sie.⁸⁶⁰ Diese klare Ablehnung in der Schulleitung scheint dazu zu führen, dass sich manche Religionslehrende nicht an andere Formate von Religion im Schulleben „herantrauen“, wie L12 (Abs. 21) selbst sagt.

Daran schließt sich ein Bedarf an, den L12 für ihre Schule sieht. Sie wüsche sich ein entspannteres Verhältnis ihrer Schule zu christlichen oder multireligiösen Feiern. Unter der Prämisse, dass Kirche in einer staatlichen Bildungseinrichtung zu Gast sei und die Formate Angebotscharakter hätten, dürfe Kirche Schulleben mitgestalten und Schule ein möglicher Ort religiöser Praxis sein (HALTUNG RELIGIONSLEHRKRAFT):

„ich würde mir in Bezug auf unsere Schule wünschen, dass wir ein etwas entspannteres Verhältnis zu Religion im Schulleben entwickeln (...). Also, ich (...) glaube, wir müssten sozusagen ein bisschen dahin kommen, dass wir christliche Feiern ausrichten können oder vielleicht auch multireligiöse Feiern und (...) dass wir nicht sozusagen zu stark auf diese (...) die Trennung von irgendwie staatlichem Bildungsort und (...) religiöser Praxis pochen.“ (L12:29)

Anders als L02, die davon spricht, dass Schule auf religionsbezogene Angebote anderer Träger lediglich *hinweisen* dürfe, zeigt sich L12 offen, solche Formate – unter bestimmten Voraussetzungen – auch am Lernort Schule anzubieten. L02 weist zudem auf die Abhängigkeit von einzelnen (EINFLUSSREICHEN) PERSONEN hin: Es hänge an Einzelnen, kirchliche Angebote zu nutzen. Je nach Engagement und Fähigkeiten gelinge die Nutzung dieser Angebote oder nicht.⁸⁶¹ Dies markiert eine Grenze für religiöse Bildung – wohl auch für die Gestaltung von Schule insgesamt.

Der SCHULKONTEXT der IGS Bücherheim scheint eher hemmenden Einfluss auf (nicht-diakonische) Formate religiöser Bildung zu haben. L12 setzt die Ablehnung von Schulgottesdiensten durch die Schulleitung in Beziehung mit der Beschreibung ihrer Schule als „linke, städtische IGS“ (L12:21). Wenige schulische Akteur*innen – explizit im Kollegium – hätten „mit Kirche etwas am Hut“ (L12:29). In den Aussagen über die HALTUNGEN im KOLLEGIUM kontrastieren die Erzählungen L02s und L12s teilweise miteinander. Möglicherweise ist die Prägung, die die IGS Bücherheim im Unterschied zu anderen Integrierten Gesamtschulen des Samples zu haben scheint, durch die langjährige Geschichte als Gesamtschule beeinflusst.⁸⁶² Der städtische Schulkontext ist dann als herausfordernder Einflussfaktor zu benennen, wenn eine damit einhergehende multireligiöse Schülerschaft als Begründung für die Ablehnung von Schulgottesdiensten oder vergleichbaren Formaten herangezogen wird.

⁸⁶⁰ Vgl. SL01:30; vgl. L02:29.48-52; vgl. L12:21.

⁸⁶¹ Vgl. L02:44.

⁸⁶² Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch, S. 68; vgl. Feige/Lukatis, S. 98.

In jedem Fall ergibt sich aus dem städtisch-multireligiösen SCHULKONTEXT der Bedarf, dass die Formate religiöser Bildung diesen berücksichtigen.⁸⁶³ Aufgrund der unterschiedlichen RELIGIÖSEN HINTERGRÜNDE der SCHÜLER*INNEN – aber auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Fragen wie dem Abbau von Ängsten gegenüber Muslim*innen – sehen die Interviewten einen Bedarf für die Förderung interreligiöser Dialogs. Insbesondere SL01 benennt dies als wichtige Aufgabe. Auch L12 erwähnt interreligiöses Lernen und das Führen von Dialogen als Teilaufgabe religiöser Bildung.⁸⁶⁴ Die Formate sollten Raum für die gegenseitige Wahrnehmung verschiedener religiöser Positionen schaffen, so L02.⁸⁶⁵ Auch ein finanzieller BEDARF für die Unterstützung besonderer Formate wie dem Besuch außerschulischer Lernorte wird formuliert: An der Schule bzw. im Stadtteil gebe es viele Schüler*innen, die die Kosten von zwei Busfahrten und einer Eintrittskarte nicht selbst tragen könnten (EINZUGSGEBIET).⁸⁶⁶ Weiterhin würden besondere Projekte aufgrund der SCHULGRÖÖE nicht in allen Jahrgängen oder im gesamten Kollegium wahrgenommen. Nur dort, wo konkret etwas passiere, werde es gesehen.⁸⁶⁷

Schließlich sei die Oberstufe einer Integrierten Gesamtschule – bei gleichen äußeren Anforderungen – eine spezifische, so L02 (SCHULFORM). Es gebe auch ehemalige Realschüler*innen in der Oberstufe. Diesen „Schüler-Typ“ scheint L02 (Abs. 63) als different wahrzunehmen. In ihrer Funktionsstelle profitiere sie davon, diese Schüler*innen mit eigenen Stärken und Defiziten im Religionsunterricht der Mittelstufe zu erleben.⁸⁶⁸ Aus diesen Aussagen könnte gefolgert werden, dass die Oberstufe der IGS Bücherheim heterogener zusammengesetzt sei als die an Gymnasien.

Zudem werden zeitliche BEDARFE formuliert: SL01 äußert den Wunsch einer kontinuierlichen Fortsetzung und professionellen Verankerung der Kooperation mit Kirche wie im evaluierten Projekt. Das gegenseitige Wahrnehmen bzw. das Entdecken von (religiösen) Identitäten seien Prozesse, die viel Zeit und Geduld kosteten (s. S. 191).⁸⁶⁹ L12 hingegen lehne eine Dauerhaftigkeit einer solchen kirchlichen Präsenz in Schule ab. Ihre Aussagen lassen bezüglich zeitlicher Aspekte die Deutung zu, dass es im schulischen Alltag zu wenig Zeit für projekthaftes Arbeiten gebe. Neben der Zeit fehle möglicherweise ein verbindlicher Rahmen für Projektunterricht (der im evaluierten Projekt gegeben war), der den Anreiz schaffe, dieser zusätzlichen Arbeit im gefüllten Alltag Priorität zu verleihen.⁸⁷⁰ Hilfreich sei eine zusätzliche Person wie der Regionalkoordinator auch als Aufsicht für den

⁸⁶³ Vgl. SL01:28.

⁸⁶⁴ Vgl. SL01:28; vgl. L02:40; vgl. L12:29.

⁸⁶⁵ Vgl. L02:35.

⁸⁶⁶ Vgl. L12:11.

⁸⁶⁷ Vgl. SL01:16.

⁸⁶⁸ Vgl. L03:63.

⁸⁶⁹ Vgl. SL01:22.28.

⁸⁷⁰ Vgl. L12:10.33.

Besuch außerschulischer Lernorte.⁸⁷¹ Es kann begründet vermutet werden, dass in der Oberstufe (bzw. in den Leistungskursen) weniger zeitliche Freiräume für Projektunterricht bestehen als in der Mittelstufe: L02 sagt, durch das Zentralabitur gebe es keinen Raum für Dinge abseits des Lehrplans. Umgekehrt könnte man schließen, dass die Lehrenden es gewohnt sind, in der Mittelstufe vergleichsweise viele Freiräume zu haben.⁸⁷²

In Kap. 4.1.2.3 wurde beschrieben, dass sich L12 die Gestaltung einer multireligiösen Schulfeier unter bestimmten Voraussetzungen gut vorstellen könne.⁸⁷³ Als Bedarf formuliert: Für L12 braucht die Gestaltung von Formaten wie Schulfeiern die Anbindung an eine feste Schülergruppe bzw. einen Kurs. Konkret denke sie an interessierte Oberstufenschüler*innen, die sich durch die Teilnahme am Leistungskurs als solche bezeichnen lassen.

Bezüglich der KOOPERATION von Schule und Kirche bei Formaten von Religion im Schulleben äußert L12 indirekt einen weiteren Bedarf. Sie sei sehr zufrieden mit dem evaluierten Projekt, es ermögliche besondere Projekte mit kirchlichem Bezug, aber die Schule dürfe die Regeln vorgeben:

„Denn da bin ich wirklich sehr zufrieden mit diesem Impuls, weil ich das Gefühl habe, dass dieses Projekt ermöglicht, dass Schule in schulischen (.) / in schulischer Logik sozusagen Veranstaltungen und (.) planen kann, kirchliche Lernorte aufsuchen kann und alle möglichen kirchlichen Themen einspielen kann, aber das unter den Regeln der Schule machen kann. [...] ich habe das Gefühl, dass die (.) / dass ich eigentlich so handeln kann, wie ich mir fachdidaktisch reflektiert vorstellen würde, Schülerinnen und Schüler an christliche Lernprozesse heranzuführen.“ (L12:23)

Im evaluierten Projekt hätten beide Seiten, Schule und Kirche, von der Kooperation profitiert.⁸⁷⁴ Die beschriebene Unterstützungsweise von Kirche scheint diejenige zu sein, die L12 sich auch für zukünftige Projekte wünschen würde. Bereits oben (s. S. 194) wurde die Aussage L12s wiedergegeben, dass Religion im Schulleben von schulischen, nicht von kirchlichen Personen gestaltet werden solle. SL01 äußert sich ähnlich, dass Religionsunterricht durch Lehrkräfte stattfinde, und eine Partnerschaft mit Kirche vor allem in der Wahrnehmung dieser bestehe. Eine aktive Rolle der Kirche, dass sie auf Schule zugehe, wird beispielsweise von L02 aber geschätzt.⁸⁷⁵ Als Bedarf könnte gegenüber der Kirche daher formuliert wer-

⁸⁷¹ Diesen Bedarf formuliert L01: Für Exkursionen brauche sie eine Begleitperson. Wenn sie Kolleg*innen frage, bedeutet das für diese Engagement in der Freizeit. Daher habe sie im evaluierten Projekt von der Zeit des Regionalkoordinators im Sinne einer ‚Ressource Begleitperson‘ profitiert, vgl. L01:24.

⁸⁷² Vgl. L02:18. Bei L01 findet sich eine vergleichbare Notiz: Sie meint, sie müsse sich einen Wahlpflichtkurs wünschen, um mehr Kapazitäten für die Erprobung von Formaten im Rahmen des evaluierten Projekts zu bekommen. Das projektorientierte Arbeiten brauche viel Zeit, vgl. L01:3.44.21.

⁸⁷³ Vgl. L12:59.

⁸⁷⁴ Vgl. L12:50.

⁸⁷⁵ Vgl. L12:21.23; vgl. SL01:18; vgl. L02:44.

den, dass Lehrkräfte der IGS Bücherheim sich aktive kirchliche Unterstützung und Impulse wünschen, aber die Lehrenden die gestaltenden Akteur*innen sind und den Rahmen bestimmen möchten, der zu ihrer Schule und ihren Schüler*innen passt. Zudem weist L02 darauf hin, dass die Bindung zwischen ihr und ihren Schüler*innen wichtig für die Durchführung von Formaten sei. Bei der Kooperation mit externen Personen wie dem Regionalkoordinator fehle diese.⁸⁷⁶

Es ist auffällig, dass sich an der IGS Bücherheim scheinbar wenige Lehrkräfte am evaluierten Projekt beteiligten. Bezüglich der Fachkonferenz erwähnt L01 Unwissenheit über die Möglichkeiten des evaluierten Projekts als denkbaren Grund. In ihrem eigenen Fall scheint es fehlende (Unterrichts-)Zeit zu sein, die die aktive Gestaltung von Formaten hemmt.⁸⁷⁷ Möglich ist selbstverständlich, dass andere Religionslehrende unabhängig vom evaluierten Projekt unterrichtsbezogene Formate gestalten. Aufgrund der genannten herausfordernden Faktoren ist jedoch auch denkbar, dass andere Lehrende evtl. aufgrund der Haltung der Schulleitung, des Schulkontextes oder eines kirchlich getragenen Projekts ein Engagement scheuen. Die möglichen Gründe stellen Vermutungen dar, dennoch kann m. E. als Herausforderung für religiöse Bildung an der IGS Bücherheim benannt werden, dass ein kirchlicher Impuls wie das evaluierte Projekt in der Fachkonferenz Religion auf wenig Resonanz stieß.

4.1.2.6 Zusammenfassung

Für die ORGANISATIONSFORM des RELIGIONSUNTERRICHTS an der IGS Bücherheim werden keine Veränderungswünsche geäußert: Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht im Klassenverband bis Jahrgang 8 und die schulformübergreifenden Religions- bzw. Werte und Normen-Kurse ab Jahrgang 9 scheinen gut zur Schule zu passen. Allerdings bedeutet diese Organisationsform auch, dass die Schule mit religionsbezogenem Unterricht im Klassenverband in den unteren Jahrgängen über den bestehenden konfessionell-kooperativen Rahmen hinausgeht und dort grundsätzlich rechtlicher Veränderungsbedarf besteht. Auf die SCHÜLER*INNEN, die trotz anderer RELIGIÖSER Zugehörigkeit (HINTERGRÜNDE) den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht besuchen, werde eingegangen.

Durch die Einbindung von AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN und PROJEKT-UNTERRICHT – bzw. kleiner, ergänzender Dinge (vgl. Leitzitat) – in den RELIGIONSUNTERRICHT werde die Schüler-Lehrer-Beziehung positiv verändert. Dadurch erfahre der Religionsunterricht außerdem gegenüber dem Kollegium vermehrte AKZEPTANZ, so L12. Auffällig ist, dass die umgesetzten Formate kurs- bzw. lehrkraftbezogen durchgeführt wurden, die FACHKONFERENZ spielte an der IGS Bücherheim im Rahmen des evaluierten Projekts keine Rolle. Insbesondere

⁸⁷⁶ Vgl. SL01:18; vgl. L02:6.

⁸⁷⁷ Vgl. L01:12.44.

KOOPERATIONEN mit diakonischen Einrichtungen scheinen sich zu bewähren (vgl. z. B. Diakoniepraktikum Klasse 10). Dass vorzugsweise außerschulische Lernorte und Projektunterricht umgesetzt werden, könnte auf die Ablehnung von GOTTESDIENSTEN in der SCHULLEITUNG (AKZEPTANZ) zurückzuführen sein. Außerdem fällt auf, dass die IGS Bücherheim stärker als andere Schulen des Samples eine gymnasiale Ausrichtung zu haben scheint. Ein Unterricht auf erhöhtem Niveau scheint mit vielen SCHÜLER*INNEN möglich zu sein (SCHULFORM). Dies könnte evtl. mit den Interviewten, die alle eine gymnasiale Fakultas haben, und ihren (Oberstufen-)Lerngruppen begründbar sein, allerdings spricht auch die Sechszügigkeit der Oberstufe für ein vergleichsweise hohes Leistungsniveau der Schule. Zudem scheint bei den Lehrkräften die Teilnahme an Wettbewerben im Blick zu sein.

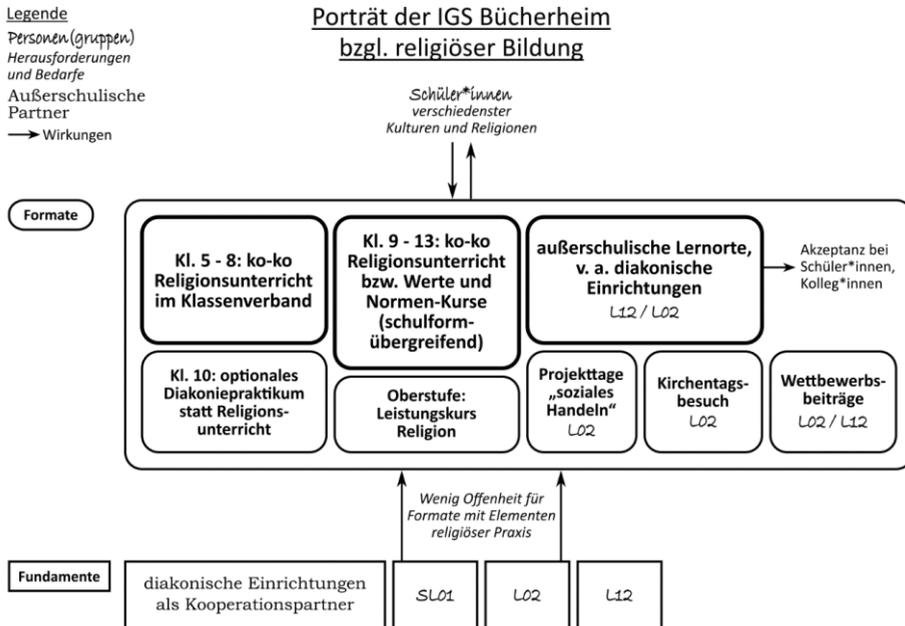


Abbildung 11: Porträt der IGS Bücherheim

EINFLUSSREICHE PERSONEN für religiöse Bildung an der IGS Bücherheim sind der SCHULLEITER SL01 und L02. Sie genehmigten (laut eigener Darstellung) sehr vieles, L02 gestalte als RELIGIONSLEHRKRAFT aktiv viele Formate mit sozialen Bezügen. Allerdings hemmen sie mit ihrer ablehnenden HALTUNG gegenüber Elementen religiöser Praxis in der Schule die Entwicklung von GOTTESDIENSTEN oder vergleichbaren Feiern. Diese Ablehnung, auch im KOLLEGIUM, könnte mit

der längeren Geschichte als Gesamtschule zusammenhängen (SCHULFORM).⁸⁷⁸ L12 formuliert einen Bedarf für mehr Offenheit gegenüber solchen Formaten, angesichts des RELIGIÖSEN HINTERGRUNDS der SCHÜLER*INNEN eher für multireligiöse Feiern. Von allen Interviewten wird interreligiöser Dialog als zunehmend wichtige Aufgabe betrachtet. Einzelne SCHÜLER*INNEN (AKZEPTANZ) scheinen sich freiwillig für Formate mit religiösen Bezügen zu interessieren (z. B. Leistungskurs Oberstufe, Kirchentagsbesuch). L12 zeigt sich bezüglich der KOOPERATION mit kirchlichen Partnern sehr offen und engagiert – vorausgesetzt sie lassen sich in ihre eigenen konzeptionellen Vorstellungen einbinden und sind von den Bedingungen der Schule bestimmt (HALTUNG LEHRKRAFT). Wie an anderen Schulen besteht ein Bedarf für zusätzliche zeitliche und finanzielle Ressourcen, um besondere Formate anzubieten. Außerdem benennt L12 den Bedarf für einen Rahmen, in dem diese leichter umgesetzt werden könnten.

4.1.3 IGS Hohenleben: „*ich glaube, dass solche Aktionen den Schülern im Gedächtnis bleiben und vielleicht auch Religion anders dann im Gedächtnis der Schüler bleibt.*“ (L16:58)

4.1.3.1 Kurzvorstellung

Die IGS Hohenleben liegt in einer ländlichen Region Niedersachsens. In der Kleinstadt ist sie die einzige Schule der Sekundarstufe I. Die fünfzügige Integrierte Gesamtschule hat keine Oberstufe, sie wird von unter 1000 Schüler*innen besucht. Gelernt werde überwiegend im Klassenverband bei starker Jahrgangsorientierung. Für die Wahlpflichtkurse ab Klasse 6 bzw. Fächer mit äußerer Differenzierung ab Klasse 9 werde der Klassenverband aufgelöst.⁸⁷⁹

An der IGS Hohenleben sind folgende Schwerpunkte erkennbar: 10 % des Interviewmaterials betreffen GOTTESDIENSTE. Unter den Formaten von Religion im Schulleben haben weiterhin PROJEKTTAGE, AUßERSCHULISCHE LERNORTE und der WAHLPFLICHTKURS eine größere Bedeutung. Bezüglich der HALTUNGEN wird besonders die AKZEPTANZ religiöser Bildung im KOLLEGIUM sowie bei SCHÜLER*INNEN thematisiert. Außerdem spielen die BEWERTUNG DES EVALUATIONSPROJEKTS und die ROLLE DES REGIONALKOORDINATORS eine hervorgehobene Bedeutung. Im Interview mit SL08 zeigt sich ein Schwerpunkt auf der SCHULFORM mit ihren SCHÜLER*INNEN sowie auf der ORGANISATION des RELIGIONSUNTERRICHTS. Die Formate stehen (im Vergleich mit anderen Schulen und mit 36 % Anteil) mehr im Vordergrund als der SCHULKONTEXT. Im Vergleich fällt ebenso auf, dass bei der Kodierung der Interviews der IGS Hohenleben sehr viele Kategorien und Subkategorien genutzt wurden (bei L16 37 und bei

⁸⁷⁸ Dieser Zusammenhang kann hier jedoch nicht untersucht werden, die Hypothese beruht auf der Einbeziehung der Befunde des Forschungsstands.

⁸⁷⁹ Vgl. Schulhomepage [anonymisiert].

SL08 30 der Codes). Dies könnte die Breite der Interviewthemen, aber auch die Breite der Formate religiöser Bildung widerspiegeln.

4.1.3.2 Religionsunterricht

Der Religionsunterricht an der IGS Hohenleben werde durchgängig zweistündig in konfessionell-kooperativer Form erteilt, parallel werde Werte und Normen-Unterricht angeboten. Dafür würden klassengemischte Kurse gebildet (ORGANISATION).⁸⁸⁰ Der Schulleiter SL08 äußert den Wunsch nach Religionsunterricht im Klassenverband, dies sei auch der Wunsch der Klassenlehrer*innen, sagt er. L17 wurde im Interview auf die HALTUNG der SCHULLEITUNG angesprochen und sagt, sie würde Religionsunterricht im Klassenverband unterstützen und könne SL08 verstehen. Sie weist jedoch auf eine Schwierigkeit hin (HALTUNG RELIGIONSLEHRKRAFT): Religionsunterricht für alle dürfe nicht verpflichtend sein – sie nennt nicht explizit die negative Religionsfreiheit, doch es kann davon ausgegangen werden, dass sie sich darauf bezieht. Da nicht alle Schüler*innen am Religionsunterricht teilnehmen wollten, löse sich der Klassenverband wieder auf.⁸⁸¹ Die Zufriedenheit mit den organisatorischen Rahmenbedingungen für Religionsunterricht ist bei den Interviewten der IGS Hohenleben demnach unterschiedlich. Im Interview mit L16 wird die Frage nicht thematisiert.

Den Wunsch nach Religionsunterricht im Klassenverband begründet SL08 ansatzweise organisatorisch (keine Anträge mehr ausfüllen, nicht mehr Werte und Normen anbieten müssen), vor allem jedoch inhaltlich. Als Gründe nennt er die bessere Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Schüler*innen im Klassenverband, sowie die seiner Ansicht nach gleichen inhaltlichen Themen von Religions- und Werte und Normen-Unterricht (HALTUNG SCHULLEITUNG/INHALTE):

„Ja, auch mein Wunsch, und der Wunsch der Klassenlehrer wäre, wenn es möglich wäre, dass man sagen könnte: Religionsunterricht wird im Klassenverband unterrichtet. Und nicht im Kursverband. Einfach weil man dann eine ganz andere Beziehung zu den Kindern hat als wirklich ein Kurslehrer, weil die haben es wirklich manchmal ziemlich schwer, im eigentlichen Unterricht Beziehungen aufzubauen, je nachdem wie die Zusammensetzung ist. Und als Klassenlehrer kennt man seine Schäfchen doch noch etwas besser als als Fachlehrer. [...] die Inhalte sind ja ähnlich. (..) Und da stellt sich mir immer die Frage: Warum kann man es nicht in einem Fach zusammenfassen? (..) Das finde ich so ein bisschen schade. Da hätte ich gedacht, wäre es gut, wenn man das wirklich für (.) alle Kinder machen kann, weil ja auch die Kinder sehr unterschiedlich sind. Aber die Themen sind die gleichen.“ (SL08:33)

Der Unterricht im Klassenverband scheint SL08 zudem im Blick auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen wichtig zu sein, ein mögliches SCHULFORMspezifisches Merkmal. „Der soziale Bereich oder auch der (.) ‚Wie gehe ich miteinander

⁸⁸⁰ Vgl. L16:21-24.

⁸⁸¹ Vgl. SL08:33; vgl. L17:43.

um?“, der Wertebereich, [ist] ein ganz großes Thema, gerade bei uns.“ (SL08:35) Für die Bearbeitung dieses Themas erachtet er eine vertraute Umgebung, sprich den Klassenverband, für wichtig. Der Religionsunterricht könne einen guten Beitrag zu dem Thema leisten.⁸⁸² Auch L17 sagt, viele Inhalte und Methoden des Religionsunterrichts ZIELTEN auf Gemeinschaft und den Dialog miteinander. Sie sieht im Religionsunterricht ebenso die Möglichkeit zur Stärkung der Klassengemeinschaft.⁸⁸³ Damit sind keine Aussagen über konkrete Themen gemacht, sondern über grundsätzliche inhaltliche Schwerpunkte des Religionsunterrichts an der IGS Hohenleben. Über die INHALTE wird darüber hinaus nicht gesprochen.

Im Interview mit L17 wird der Religionsunterricht im Zusammenhang mit der SCHULFORM IGS thematisiert: Im Vergleich zu anderen Schulformen wie dem Gymnasium müsse L17 im Religionsunterricht mehr differenzieren. Damit macht sie indirekt auch eine Aussage über die SCHÜLER*INNEN (SCHULFORM-SUS), zu denen es in den Interviews an der IGS Hohenleben diesbezüglich kein weiterführendes Material gibt. Allerdings sei die Aufgabe der Differenzierung im Religionsunterricht nicht auffälliger als in anderen Fächern, sondern für L17 manchmal sogar einfacher. Im Religionsunterricht könne sie viel mit Bildern arbeiten, die Schüler*innen könnten einfach einen kürzeren Text schreiben oder ihre Meinung malen. Im Religionsunterricht habe sie mehr Möglichkeiten, er sei ungezwungener.⁸⁸⁴

Die Interviewten sagen, dass sich der Religionsunterricht durch das evaluierte Projekt nicht verändert habe, neu seien „religiöse Aktionen rundherum“ (L16:16), die das Fach Religion an der Schule durchaus gestärkt hätten.⁸⁸⁵ L17 sagt, für die Schüler*innen bedeute Religionsunterricht oft: „Wir sitzen im Unterricht und lernen etwas über Gott oder Jesus.“ (L17:21) Mit den „religiösen Aktionen rundherum“ erlebten sie andere, auch praktische Seiten von Religion. Diese werden im nächsten Teilkapitel beschrieben.

4.1.3.3 Religion im Schulleben

Ein bestimmendes Thema, insbesondere im Interview mit L16, ist das Format GOTTESDIENSTE. An der IGS Hohenleben gebe es regelmäßig einen Weihnachtsgottesdienst sowie einen Gottesdienst am Schuljahresende, Gottesdienste hätten eine lange Schulkultur.⁸⁸⁶ Die Begleitung von außen durch den Regionalkoordinator habe ihren Blick auf Gottesdienste verändert, sagt L16 (RK-ROLLE).

⁸⁸² Vgl. SL08:35.

⁸⁸³ Vgl. L17:43.

⁸⁸⁴ Vgl. L17:48-51.

⁸⁸⁵ Vgl. auch SL08:9.15.

⁸⁸⁶ Vgl. L16:34.62. Laut Informationen des Regionalkoordinators gab es von 2014 bis 2017 einen Gottesdienst zum Schuljahresende, dies werde in 2018 umgestellt zu einer Abschlussandacht für die Jahrgänge 9 und 10. Angeregt wurden vom Regionalkoordinator zudem Adventsandenken, die die Fachkonferenzleiterin aus Kapazitätsgründen abgelehnt habe, vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators.

Die Vorbereitung und Durchführung der Schulgottesdienste hätten sich durch seine Beratung positiv verändert. Eine positive Wirkung des Außenblicks zum Aufzeigen neuer Möglichkeiten benennt auch SL08. Früher seien Gottesdienste „mal eben schnell“ (L16:10) in Pausen geplant worden und Kolleg*innen hätten sich kaum beteiligen wollen. Als verantwortliche Gestalter*innen sind L16 und L17 sowie eine weitere Lehrkraft bekannt, andere Religionslehrende unterstützten. Aktiv beteiligt sei weiterhin eine Musiklehrerin, die das Orgelspiel übernehme.⁸⁸⁷

Als Problem sei bezüglich des Weihnachtsgottesdienstes festgestellt worden: „So wie wir sie gerade durchführen, ist das nicht besonders effektiv bzw. das Problem ist einfach, dass viele Schüler, die überhaupt gar keine Lust haben, darin sitzen.“ (L16:28) Vor der Umstellung seien die Klassenlehrer*innen mit nahezu der gesamten Klasse in den Gottesdienst gegangen, was für viel Unruhe gesorgt habe. Mit dem neuen System müssten sich die Schüler*innen während einer Pause in eine Liste eintragen und auf die Weise ihr Interesse am Besuch des Gottesdienstes bewusst bekunden. Diese ‚Hürde‘ habe sich u. a. positiv auf die Lautstärke ausgewirkt. Auch die Vorbereitung habe sich durch Anregungen des Regionalkoordinators verändert: Vorbereiten würden nun drei Lehrkräfte und 30 bis 40 freiwillig teilnehmende Schüler*innen, vorwiegend in zwei Unterrichtsstunden.⁸⁸⁸ Die Umstellung habe für positive Rückmeldungen aus dem KOLLEGIUM gesorgt. Dies bestätigt SL08, der die Veränderungen ebenfalls begrüße. Auch bei den SCHÜLER*INNEN sei mehr AKZEPTANZ für die Gottesdienste geschaffen worden, so L17. Gleichzeitig sehe sie bei Gottesdiensten weiterhin Entwicklungsmöglichkeiten.⁸⁸⁹

Für die IGS Hohenleben stehen kirchliche AUßERSCHULISCHE LERNORTE zur Verfügung. Wenn sie das Thema „evangelisch-katholisch“ unterrichte, rufe sie schlicht an und gehe hin, sagt L17. Eine gute KOOPERATION habe es auch vor der Tätigkeit des Regionalkoordinators gegeben, aber den nun bestehenden „kurzen Draht“ (L17:33) erachte sie als bereichernd.⁸⁹⁰ Ohne die räumliche Distanz zu spezifizieren, erwähnt L17 im Zusammenhang des Wahlpflichtkurses (s. S. 208) drei diakonische Lernorte „vor Ort“ (L17:5). Für SL08 seien kirchliche Orte als Praktikumsplatz ein neuer Gedanke gewesen, den er für seine Schüler*innen als gute Möglichkeit bewertet.⁸⁹¹ Hilfreich sei für Lehrkräfte wie L17, die nicht aus der Region der Schule stammen, dass der Regionalkoordinator der Fachkonferenz in einer fortbildenden Exkursion Möglichkeiten für regionale außerschulische Lernorte zeigte.⁸⁹²

⁸⁸⁷ Vgl. L17:3.30f.74f.77.

⁸⁸⁸ Vgl. L16:4.10.46; vgl. SL08:6.

⁸⁸⁹ Vgl. L16:28-32; vgl. SL08:25; vgl. L17:56-59.

⁸⁹⁰ Vgl. L17:35.

⁸⁹¹ Vgl. SL08:27.

⁸⁹² Vgl. L17:13.81; vgl. L16:6.

Bei AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN sticht ein Projekt hervor: L16 und L17 organisierten (mit großer Unterstützung des Regionalkoordinators und des evaluierten Projekts) eine Fahrt nach Wittenberg. Interessierte Schüler*innen verschiedener Jahrgänge, auch aus Werte und Normen-Kursen, gingen zwei Tage lang den Spuren Luthers nach. Dies sei viel spannender gewesen, als das Thema im Unterricht zu bearbeiten, so L17.⁸⁹³ Für L16 sei die Wittenberg-Fahrt „so fantastisch toll“ (L16:62) gewesen, dass sie sich eine regelmäßige Wiederholung, beispielsweise im 3-Jahres-Abstand, gut vorstellen könne.

SL08 lobt dieses Format und betont seine Nachhaltigkeit bzw. Verknüpfung mit dem Schulalltag: Beim PROJEKTTAG zum Reformationsjubiläum (s. u.) hätten teilnehmende Schüler*innen auf Grundlage der Lernerfahrungen der Wittenberg-Fahrt außerordentlich motiviert Unterrichtsstunden für jüngere Schüler*innen gestaltet.⁸⁹⁴ Nachhaltige Wirkungen, die u. a. den Religionsunterricht veränderten, zeigen sich auch bezüglich der Schüler-Lehrer-Beziehungen. L17 sagt:

„ich finde, man lernt die Schüler in solchen zusätzlichen Aktionen noch einmal anders kennen. Und das verändert insofern den Religionsunterricht, weil man ganz anders rein geht. Also die Schüler, die jetzt mit in Wittenberg waren, die sprechen immer noch davon, dass das schön war, und ob wir mal wieder so eine Fahrt machen können. Da tritt man tatsächlich mehr in Beziehung mit den Schülern. Insofern, dahingehend diese Lehrer-Schüler-Beziehung hat sich dadurch schon verändert durch die Aktionen, die wir haben.“ (L17:19)

Am erwähnten PROJEKTTAG Reformation wurden für alle Jahrgänge kreative Projekte zum Thema angeboten. Das sei „einfach etwas anderes als der klassische Religionsunterricht.“ (L17:19) Bemerkenswert ist, dass das gesamte Kollegium der IGS Hohenleben aktiv in die Gestaltung des religionsbezogenen Projekttags eingebunden war.⁸⁹⁵ Dazu sagt L16:

„Ja, der wurde (.) den Lehrern aufgezwungen ist ein bisschen übertrieben, aber ich glaube, es war ihnen nicht bewusst/Ich hatte das in irgendeiner Dienstbesprechung vorgestellt, dass wir uns das gut vorstellen können, und da hat niemand Einwand erhoben und dann stand fest: O. K. Wir machen den. Und ich glaube, es war ihnen nicht so bewusst. Und da waren sie auch erst am Grummeln. Aber dadurch, dass wir viel vorbereitet haben, ihnen ganz viele Themen zur Verfügung gestellt haben, ganz viel Material zur Verfügung gestellt haben, war es dann letztendlich in Ordnung für die Lehrer.“ (L16:28)

Alle Lehrkräfte der Schule boten Projekte an, die überwiegend von der Fachkonferenz Religion angeregt und vorbereitet worden seien. An dem Tag habe das gesamte Kollegium – und alle Schüler*innen – sich mit einem religionsbezogenen

⁸⁹³ Vgl. L16:4.26; vgl. L17:3.23. Das Format profitierte von der finanziellen Unterstützung des evaluierten Projekts. Der Besuch dieses außerschulischen Lernorts wäre aufgrund der für die Schüler*innen entstehenden Kosten sonst vermutlich nicht angeboten worden, vgl. L17:15.

⁸⁹⁴ Vgl. SL08:15-17.

⁸⁹⁵ Vgl. L17:3.

Thema beschäftigen müssen, das Fach Religion erzielte eine Außenwirkung. Ob das „Grummeln“ im Kollegium auf die vermutete Mehrarbeit oder eine Ablehnung von religionsbezogenen Projekten für die gesamte Schule zurückzuführen ist, lässt sich anhand der Daten nicht sagen. Rückblickend bewertet L16 den Projekttag so positiv, dass sie gern etwas Vergleichbares wiederholen würde.⁸⁹⁶

Für alle Jahrgänge der IGS Hohenleben sind regelmäßige Projekttage vorgesehen, in Jahrgang 5 ein religionsbezogener PROJEKTTAG. Er werde von kirchlichen KOOPERATIONSPARTNERN verantwortet und sei seit mehr als zehn Jahren fest etabliert. Möglicherweise wurde er in den Interviews aufgrund des langen Bestehens (unabhängig vom evaluierten Projekt) lediglich erwähnt und nicht ausführlich thematisiert.⁸⁹⁷ Aus der Projektdokumentation sind einige Informationen bekannt.

Gestaltet werde der Projekttag von Haupt- und Ehrenamtlichen aus fünf Kirchengemeinden bzw. kirchlichen Einrichtungen der Region. Diese böten an einem Vormittag verschiedene Workshops sowie ein Rahmenprogramm an, bei dem die Schüler*innen auf spielerische Weise verschiedene Angebote von Kirche für junge Menschen kennenlernen könnten. Die Fachkonferenzleiterin Religion sei Ansprechpartnerin, sie Sorge für die Eltern-Information und eine begleitende Lehrkraft pro Klasse. Darüber hinaus entstünden für die Schule keine zeitlichen Belastungen. Es bestehe die Möglichkeit, dass Schüler*innen von der Veranstaltung abgemeldet werden.

Nach Angaben der Projektdokumentation schätzten die Lehrkräfte den altersgerecht gestalteten Projekttag sowie die Möglichkeit, ihre Schüler*innen in einem außerschulischen Setting zu erleben. Das positive Erleben des Tages (AKZEPTANZ) bei SCHÜLER*INNEN und KOLLEG*INNEN wirke sich positiv auf das weitere Verhältnis bzw. gemeinsame Aktivitäten von Schule und Kirche aus.⁸⁹⁸

Zudem entwickelten L16 und L17 einen auf das Fach Religion bezogenen WAHLPFLICHTKURS. Idee und Ziel sei es, für die Jahrgänge 9 und 10 einen zweijährigen Wahlpflichtkurs zum Thema diakonisches Lernen mit Erwerb der Juleica⁸⁹⁹ anzubieten. Angedachte Inhalte seien die Erarbeitung von diakonischen Handlungsfeldern, auch mittels Exkursionen an außerschulische Lernorte, sowie die Juleica-Theorie samt Erste-Hilfe-Kurs. Dazu komme ein kleines Praktikum, das die Schüler*innen wahlweise in den Ferien oder regelmäßig wöchentlich absolvieren könnten.⁹⁰⁰ Mit der Juleica-Ausbildung hätten die Schüler*innen nach den zwei Jahren „etwas Handfestes“ (L17:5) erworben.

⁸⁹⁶ Vgl. L16:62; vgl. L17:24-27.

⁸⁹⁷ Vgl. Schulhomepage [anonymisiert]; vgl. L16:4.62.

⁸⁹⁸ Vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators.

⁸⁹⁹ Die Juleica (kurz für Jugendleitercard) ist ein Ausweis, der ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen der Jugendarbeit als Nachweis für die Qualifikation dient, die sie durch die Teilnahme an Gruppenleitungs-Kursen erwerben. Mit dieser erhalten sie zudem bestimmte Vergünstigungen.

⁹⁰⁰ Vgl. L16:4.62-64; vgl. L17:3-5.

Der Anstoß zur Entwicklung eines solchen Wahlpflichtkurses sei für L16 und L17 auf einer Tagung im Rahmen des evaluierten Projekts gekommen, bei der es vorrangig um VERNETZUNG und den Austausch von Projektideen mit anderen Lehrkräften ging. Ein solches Forum bezeichnet L17 als sehr schön und hilfreich.⁹⁰¹ Neben der Vernetzung mit anderen Lehrenden auf der Tagung erhöhte sich dank des Regionalkoordinators die Vernetzung der Lehrkräfte der IGS Hohenleben im regionalen Umfeld der Schule:

„Man weiß, glaube ich, als Schule nicht, wer könnte ein guter Ansprechpartner für den oder den Bereich sein. Und da ist es wirklich super hilfreich gewesen, dass wir wussten: Alles klar, [RK] hat [...] Kontakte, weiß, wer vielleicht hier gut passen könnte zu uns. Und kann dann auch Verknüpfungen oder Kontakte herstellen. Also das ist super gewesen.“ (SL08:29, RK-ROLLE)

L16 äußert sich sehr ähnlich: Für sie und ihre Kolleg*innen sei die Kontaktaufnahme zu außerschulischen – meist kirchlichen – Partnern unglaublich vereinfacht worden. Der Regionalkoordinator stehe für sie als direkter Ansprechpartner zur Verfügung, habe Wissen über Kooperationspartner und stelle den Kontakt meist stellvertretend her.⁹⁰²

Zudem profitierte L16 bei der Erstellung eines Trauerkoffers von der Vernetzung mit anderen Schulen in der Region, die durch den Rahmen des evaluierten Projekts entstand (SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE). Es habe viel Material gegeben, das sie für die eigene Schule anpassen und nutzen konnte. Der Impuls zur Erarbeitung des Trauerkoffers sei vom Regionalkoordinator gekommen. L16 habe die Erarbeitung gut in eine einjährige Fortbildung einbinden können, während der sie ein Projekt gestalten musste. Im Interview mit L16 wird der Trauerkoffer nicht weiter thematisiert. Eine Wirkung nach außen scheint er dennoch zu haben, denn auch SL08 erwähnt ihn. Der Trauerkoffer werde im Unterricht eingesetzt und sei auch beim familiären Trauerfall eines Kindes genutzt worden. SL08 sagt, dass gerade solche Projekte wichtig seien, um in Alltagssituationen gut agieren zu können und benennt damit einen Beitrag religiöser Bildung für das Schulleben.⁹⁰³

An der IGS Hohenleben wurde mit einer AG außerdem ein Format SCHULNAHER JUGENDARBEIT angeboten. In Kooperation mit einem nahe-gelegenen außerschulischen Lernort habe der Regionalkoordinator diese AG gestaltet. Aufgrund von wenig AKZEPTANZ bei den SCHÜLER*INNEN sei die AG wieder aufgegeben worden.⁹⁰⁴ L16 scheint das Angebot an Formaten religiöser Bildung im Schulleben an der IGS Hohenleben als sehr groß zu empfinden: „Ich glaube, es läuft viel bei uns.“ (L16:62) Damit könnte sie indirekt eine Aussage über die

⁹⁰¹ Vgl. L17:17.

⁹⁰² Vgl. L16:10.

⁹⁰³ Vgl. L16:36-38; vgl. SL08:9.

⁹⁰⁴ Vgl. L16:16.

STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG an der Schule treffen. Im Vergleich zu ihren beiden vorherigen Schulen seien sie bei 150 %, so L16. Gefragt nach zukünftigen Wünschen für religiöse Bildung an ihrer Schule sagt sie, man dürfe auch nicht übertreiben, um sich nicht aufzuarbeiten. Als Fachkonferenzleiterin Religion verantwortet sie das beschriebene, breite Angebot und scheint keine Kapazitäten für weitere Projekte zu sehen. Gleichwohl befürwortet sie die Wiederholung gelungener Formate wie den Projekttag oder die Wittenberg-Fahrt.⁹⁰⁵

4.1.3.4 *Begünstigende Faktoren*

Deutlich begünstigend wirkt zunächst die Offenheit bzw. AKZEPTANZ für Formate religiöser Bildung bei vielen schulischen Akteur*innen. Die SCHULLEITUNG sei unterstützend, sehr offen und positiv: „Also immer (.) wenn es etwas Zusätzliches ist oder so, ich glaube, er freut sich darüber, kommt auch in die Gottesdienste und schaut sich das an. Also durchaus positive Rückmeldungen.“ (L16:40). Im KOLLEGIUM sei es keine Frage, dass Lehrkräfte ihre Schüler*innen zum Schulgottesdienst begleiteten.⁹⁰⁶ SL08 sagt bezüglich der Offenheit des Kollegiums gegenüber religiöser Bildung: „Also ich denke, da gibt es die und die Fraktion. Es gibt bestimmt Kollegen, die SEHR offen sind, und es gibt Kollegen, die davon eher nicht berührt werden. (.) Aber das ist ja, denke ich, auch die Entscheidung eines jeden selber.“ (SL08:23) Dies könnte bezüglich kritischer Kolleg*innen lediglich eine diplomatische Formulierung sein, doch aus der Aussage könnte auch gefolgert werden, dass die Akzeptanz für religiöse Bildung an der IGS Hohenleben kein problematisches Thema ist. Eine denkbare blockierende Haltung im Kollegium verneint SL08 (auf Nachfrage) deutlich.⁹⁰⁷ L16 äußert explizit: „Einige Lehrer sind natürlich: Und das hat nichts in der Schule zu suchen usw. Aber ich glaube, die gibt es überall. Aber habe ich tatsächlich in den letzten vier, fünf Jahren gar nicht mehr gehört.“ (L16:34)

Besonders gut sichtbar werden die Offenheit und die begünstigenden HALTUNGEN von schulischen Akteur*innen am Beispiel des PROJEKTTAGS Reformation. Die SCHULLEITUNG unterstützte die Initiative der Fachkonferenz Religion, es wurde eine öffentlichkeitswirksame Präsentationsmöglichkeit gesehen. Die Genehmigung des Projekttags (sowie der Fahrt nach Wittenberg) habe auch vom Anlass des Reformationsjubiläums profitiert. In der Form möglich war der Projekttag nur durch die engagierte Vorbereitung der RELIGIONSLEHRKRÄFTE. Bei solchen Rahmenbedingungen scheinen die wenigen skeptischen Stimmen aus dem KOLLEGIUM nicht besonders laut zu werden.⁹⁰⁸

Als besonders engagiert für religiöse Bildung an ihrer Schule und damit als EINFLUSSREICHE PERSONEN treten L16 und L17 auf. Sie sind diejenigen, die die

⁹⁰⁵ Vgl. L16:54.62; vgl. L17:26f.

⁹⁰⁶ Vgl. L16:33f.62; vgl. L17:28f.61.

⁹⁰⁷ Vgl. SL08:22-25.

⁹⁰⁸ Vgl. L16:33f.62; vgl. „Grummeln“ von Kolleg*innen (L16:28), vgl. 4.1.3.3; vgl. L17:25.

Formate (im Rahmen des evaluierten Projekts) federführend gestalteten, sie bezeichnen sich als sehr motiviert für das Fach und sagen selbst, dass die engagierten Lehrkräfte eine Schlüsselfunktion hätten: „I: Und was braucht es jetzt noch für Nachhaltigkeit des Projekts? [...] – B: (...) Eigentlich die engagierten Lehrkräfte, die wir hier haben (lacht)“ (L17:60f).⁹⁰⁹ Neben L16 und L17 gebe es viele weitere engagierte Religionslehrende, der Ausgangspunkt für die Formate religiöser Bildung sei die FACHKONFERENZ:⁹¹⁰ „Ich finde, wir haben durchaus viele engagierte Lehrer. Also wir haben Religionslehrer, die eben halt weniger engagiert sind, die eben halt dieses Fach irgendwann einmal studiert haben. Aber wir haben auch viele tolle Lehrer, die auch wollen und Lust haben usw.“ (L16:46) Wenn die Selbstaussage über „tolle Lehrer“ zutrifft, könnte dies die Akzeptanz für Religionsunterricht bei Schüler*innen erhöhen. Auch die Schulleitung nimmt mit einer unterstützenden Haltung Einfluss auf die STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG.⁹¹¹ Als begünstigend für Religionsunterricht ist weiterhin zu nennen, dass er nach Erlass (parallel mit Werte und Normen-Unterricht) erteilt wird, obwohl SL08 äußert, sich einen anderen Unterricht (im Klassenverband) zu wünschen.

Die Haltungen und das Engagement L16s und L17s als federführende Gestalterinnen religiöser Bildung an der IGS Hohenleben sollen etwas genauer untersucht werden. Bei L16 wird eine offene HALTUNG erkennbar, mit der sie sich bereitwillig auf Projektideen eingelassen habe.⁹¹² Gefragt nach den MOTIVEN für ihr ENGAGEMENT antwortet sie:

„Weil ich glaube, das sind gute Sachen, die da laufen! Und ich glaube, dass die Schule davon profitiert, dass die Schüler davon profitieren und (.) deswegen glaube ich tatsächlich, dass es etwas ist, das sich lohnt, und was den Schülern (.) ganz viel gibt. Also ich meine, zum Beispiel so etwas wie diese Luther-Exkursion: Natürlich sind das drei Tage, die ich komplett mit Schülern verbringe und auch vielleicht mit unbekanntem Schülern. Aber ich glaube, dass solche Aktionen den Schülern im Gedächtnis bleiben und vielleicht auch Religion anders dann im Gedächtnis der Schüler bleibt. Und das ist ja (.) Ziel als Lehrer eigentlich auch.“ (L16:58)

Aus dieser Aussage lässt sich schließen, dass ihr ZIEL als Lehrerin ist, ihren Schüler*innen attraktive Formate anzubieten, die sie in Kontakt mit religionsbezogenen Fragen bringen, ihnen Freude bereiten und in guter Erinnerung bleiben. Die Formate, die L16 im Rahmen des evaluierten Projekts umsetzte, scheinen diesen eigenen Anspruch zu erfüllen: Sie sei von ihnen überzeugt.⁹¹³ Daher scheint sie ihr Engagement als lohnend zu empfinden – die zusätzlichen Belastungen fallen nicht so sehr ins Gewicht. Dies ist als begünstigend für ein Engagement festzuhalten. Ihr hohes Engagement sei auch auf das Vorbild ihrer sehr engagierten Ausbilderin

⁹⁰⁹ Vgl. L16:17f; vgl. L17:72f.

⁹¹⁰ Vgl. L16:36; vgl. L17:31.

⁹¹¹ Vgl. L17:31.

⁹¹² Vgl. L16:74.

⁹¹³ Vgl. L16:26.

im Referendariat zurückzuführen, sagt L16. Das Engagement findet seinen Ausdruck auch darin, dass sie die FACHKONFERENZLEITUNG innehat.⁹¹⁴

Für L17 scheinen die Ideen, die der Regionalkoordinator einbrachte, eine motivierende Funktion zu haben. Sie begünstigen ihr Engagement (PUSH-FAKTOREN). Die gemeinsamen Erlebnisse mit Schüler*innen bei der Wittenberg-Fahrt scheinen ebenso positive Wirkungen auf ihr Engagement zu haben, sie gehe anders in den Unterricht. Der Vorbereitungsaufwand für die Wittenberg-Fahrt fällt wohl deshalb nicht negativ ins Gewicht, da es ihr „Spaß“ (L17:23) gemacht habe.⁹¹⁵ Für L17 überwiegen die Vorteile gegenüber den zeitlichen Zusatzbelastungen, die während der Erarbeitung entstanden. Sie äußert Zufriedenheit mit der Stellung religiöser Bildung an ihrer Schule, die sich wohl begünstigend auf ihr Engagement auswirkt. Es lässt sich vermuten, dass die gute Zusammenarbeit im Team der Fachkonferenz eine Rolle für die Zufriedenheit spielen könnte.⁹¹⁶

Die Schulleitung scheint eine Kultur der schuleigenen Evaluation zu pflegen. SL08 sagt mehrfach, nach einer gewissen Zeit müsse immer wieder geprüft werden, ob ein Projekt gut gelaufen sei oder es ggf. eine Veränderung brauche. Auch bei L17 und L16 zeigt sich diese HALTUNG: Im Zusammenhang mit dem Wahlpflichtkurs spricht L17 davon, dass man sich nach dem ersten Durchlauf zusammensetzen solle, um zu schauen, was verbessert werden könne. Eine solche Haltung oder Kultur könnte dazu anregen, kontinuierlich an der Qualität von Formaten zu arbeiten.⁹¹⁷ Ermöglicht wird der Raum für Reflexionen scheinbar u. a. durch die Organisation der SCHULFORM IGS: Laut SL08 seien automatisch Fachkonferenzsitzungen in der allgemeinen Terminplanung integriert, sodass keine zeitlichen Zusatzbelastungen entstünden, wenn sich Lehrkräfte für die Bearbeitung besonderer Aufgaben treffen.⁹¹⁸ Von dieser Aussage abgesehen lassen sich keine begünstigenden Faktoren mit Bezug zur Schulform erkennen.

Zusammenhänge zwischen der Qualität von Formaten religiöser Bildung und deren Akzeptanz bei schulischen Akteur*innen lassen sich zwar nicht nachweisen, aber vermuten. Die (verbesserte) Qualität der umgesetzten Formate und Veränderungen im Fachbereich Religion würden in der Schule in positiver Weise wahrgenommen (z. B. beim Kollegium bzgl. des Weihnachtsgottesdienstes). Das Fach erzielte eine Außenwirkung, insbesondere durch die beschriebenen großen Projekte. Beim Projekttag Reformation sei das Mitmachen für das Kollegium letztlich „in Ordnung“ (L16:28) gewesen, da die Fachkonferenz Religion hilfreiches Material zur Verfügung gestellt habe. SL08 begrüße die Initiative des Fachbereichs Religion zum Ausprobieren von Neuem.⁹¹⁹

⁹¹⁴ Vgl. L16:8.20.

⁹¹⁵ Vgl. L17:11.17.19.23.

⁹¹⁶ Vgl. L17:3.13.53; vgl. auch SL08:5.

⁹¹⁷ Vgl. SL08:8.37; vgl. L17:61; vgl. L16:68.

⁹¹⁸ Die Aussage wird von SL08 auf das evaluierte Projekt bezogen, sie lässt sich m. E. jedoch auf andere schulische Aufgaben wie die Selbstevaluation übertragen, vgl. SL08:5.

⁹¹⁹ Vgl. SL08:6.15.25; vgl. L16:28-30.

Begünstigend wirken die besonderen Formate scheinbar auch auf die Schüler-Lehrer-Beziehungen.⁹²⁰ Aus dem Zitat oben (L17:19, S. 207) lässt sich schließen, dass religionsbezogene Erlebnisse außerhalb des Religionsunterrichts eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung fördern: Lehrkräfte lernen die Schüler*innen besser kennen, Schüler*innen verbinden mit dem Fach Religion positive Erlebnisse. Dies verändere den Religionsunterricht in gutem Sinne. Daraus folgt auch, dass sich Religionsunterricht und Religion im Schulleben nicht voneinander trennen lassen.

Grundsätzlich gebe es laut L16 an ihrer Schule viele engagierte SCHÜLER*INNEN (HALTUNGEN). Für sie werde das beispielsweise bei der Vorbereitung des Gottesdienstes deutlich, wo mindestens 30 Schüler*innen sehr gern mitarbeiteten.⁹²¹ Eine offene Haltung vieler Schüler*innen zeigt sich auch bezüglich des Religionsunterrichts, L17 sagt:

„Und wir haben auch ganz viele Schüler im Religionsunterricht sitzen, die gar nicht getauft sind, die auch aus Interesse kommen. Ich habe jetzt auch einen Schüler in einer Klasse, der jetzt von Werte und Normen zu mir in den Religionskurs gewechselt ist. Weil ihn das mehr interessiert. Und wir haben auch in dem einen oder anderen Religionskurs auch muslimische Schüler sitzen.“ (L17:41)

Selbst wenn es Einzelfälle sind, auf die diese Aussage über Schüler*innen zutrifft, sagt dies m. E. etwas über die Atmosphäre und die STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG an der IGS Hohenleben. L17 sagt außerdem, sie empfinde den Religionsunterricht an der Schule nicht als schwierig, und begründet das mit stabilen Teilnahmezahlen in den Religionskursen.⁹²²

Begünstigend für die Entwicklung der Formate religiöser Bildung waren die Impulse, die der Regionalkoordinator als außenstehende Person setzte (RK-ROLLE). SL08 sagt, durch die Begleitung sei die große Bandbreite religiöser Bildung deutlicher geworden. Laut L16 hätte der Projekttag ohne das evaluierte Projekt möglicherweise nicht stattgefunden, da der Anstoß dazu eher vom REGIONALKOORDINATOR gekommen sei, und dieser viel Material zur Verfügung gestellt habe.⁹²³ Und L17 fasst die impulsgebende Rolle des Regionalkoordinators so zusammen: „dass es jemanden von außen gibt, der [...] manchmal mit Impulsen hereinkommt, und sagt: ‚Ich habe da eine Idee – habt ihr Lust?‘“ (L17:9)

Die IGS Hohenleben profitierte auch durch zusätzliche finanzielle Ressourcen und die Entlastung bei organisatorischen Aufgaben durch den Regionalkoordinator. L16 sagt zudem, dass sie die Begleitung durch den Regionalkoordinator in ihrer Entwicklung als Fachkonferenzleiterin als sehr hilfreich empfunden habe.⁹²⁴

⁹²⁰ Vgl. L17:19.

⁹²¹ Vgl. L16:31f.46.

⁹²² Vgl. L17:41.

⁹²³ Vgl. SL08:3.6.15.29; vgl. L16:4.12. Auch beim Trauerkoffer sei der Regionalkoordinator mit der Idee gekommen, vgl. L16:38.

⁹²⁴ Vgl. z. B. L16:4-10.42; vgl. L17:15.65; vgl. SL08:29.

Entscheidende Impulse für die Umsetzung neuer Formate nahmen L16 und L17 scheinbar auch von der Teilnahme an Fortbildungen mit, die im Rahmen des evaluierten Projekts zur VERNETZUNG der Lehrenden angeboten wurden. Explizit genannt wird dies bezüglich des Wahlpflichtkurses, SL08 spricht allgemein davon.⁹²⁵ Die Vernetzung verschaffte den Lehrenden zeitliche Entlastungen, da sie fertiges und für ähnliche Bedürfnisse erstelltes Material für ihre Schule adaptieren konnten, beispielsweise beim Trauerkoffer. Beim Trauerkoffer entsteht in der Beobachtung ein weiterer Eindruck: Da L16 für ihre einjährige Fortbildung ohnehin ein Projekt gestalten musste, war die Erstellung des Trauerkoffers scheinbar kaum zusätzliche Arbeit. Möglicherweise wirkte sich dieser doppelte Nutzen begünstigend auf das Engagement aus, da der zeitliche Aufwand für die Erstellung des Trauerkoffers weniger ins Gewicht fiel.

Es wirkt sich vermutlich begünstigend aus, dass die IGS Hohenleben gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit kirchlichen KOOPERATIONSPARTNERN gemacht habe, auch vor dem evaluierten Projekt. In dem Zusammenhang erwähnt SL08 den ländlichen SCHULKONTEXT, was auf diesen als relevanten Einflussfaktor hindeutet.⁹²⁶ Bei Gottesdiensten, aber auch im Religionsunterricht profitiert die Schule von der fußläufigen Erreichbarkeit der evangelischen bzw. katholischen Kirche und anderen außerschulischen kirchlichen Lernorten. Am evaluierten Projekt scheint von den Befragten besonders der „kurz[e] Draht“ (L17:33) zum Regionalkoordinator geschätzt zu werden. Dieser ermögliche eine noch schnellere und leichtere Kontaktaufnahme mit kirchlichen Kooperationspartnern.

Zum Projekttag in Jahrgang 5 kann vermutet werden, dass seine Akzeptanz an der IGS Hohenleben dadurch begünstigt wird, dass die Schule von den kirchlichen KOOPERATIONSPARTNERN ein fertiges und als gut erachtetes Programm geboten bekommt und kaum Arbeit damit hat. Für den Kooperationspartner Kirche könnte begünstigend wirken, dass der Projekttag seit vielen Jahren wiederholt wird, Abläufe eingespielt sind und dadurch weniger Vorbereitungszeit benötigt wird. Abschließend kann ein Bogen zum Beginn des Teilkapitels geschlagen werden, wo die Offenheit der schulischen Akteur*innen gegenüber Formaten religiöser Bildung in der Schule herausgearbeitet wurde. Die Offenheit besteht bei SL08 auch in der HALTUNG ZUR KIRCHE, der er – zumindest in der erlebten Form der Kooperation – einen wichtigen Beitrag zum Bildungsangebot seiner Schule zuschreibt: „Kirche in der Schule finde ich (..) [...] ist ein wichtiger Bestandteil (..) um (..) die Vielfalt, die sie mitbringt, allen Kindern darzustellen und vielleicht auch erleben zu lassen.“ (SL08:39)

⁹²⁵ Vgl. L17:17; vgl. SL08:3.

⁹²⁶ Vgl. SL08:27; vgl. L17:34f.65. Abgesehen vom Merkmal ländlicher Raum ist über das Einzugsgebiet der Schule kaum etwas bekannt.

4.1.3.5 Herausforderungen und Bedarfe

Aus den Faktoren, die als begünstigend herausgearbeitet wurden, lassen sich immer wieder auch Herausforderungen und Bedarfe ableiten. Z. B. ist die offene Haltung vieler schulischer Akteur*innen, die an der IGS Hohenleben begünstigend wirkt, gleichzeitig eine Bedarfsanzeige. Aller Bereitschaft zum ENGAGEMENT für religiöse Bildung zum Trotz sehen L16 und L17 diesbezüglich Grenzen bzw. HEMMFAKTOREN:

„Woran es manchmal, glaube ich, ein bisschen scheitert, ist: Man arbeitet so viel und hat das Gefühl, da kommt gerade gar nichts bei rum. Und die Schüler sind demotiviert und haben keinen Bock drauf usw. Und da habe ich manchmal das Gefühl, dass (.) ja dass es so ein bisschen (.), ja die Motivation nachlässt.“ (L16:46)

Nach dieser Aussage L16s wird die Motivation für Formate religiöser Bildung auch negativ durch die HALTUNGEN der SCHÜLER*INNEN beeinflusst (die in Kap. 4.1.3.4 als wesentliche Motiv *für* ihr Engagement herausgearbeitet worden sind). Wenig Resonanz bei Schüler*innen führe zu nachlassender Motivation. In dem Zitat klingt ebenso an, dass Schulalltag viel Arbeit bedeute. Insbesondere als Berufseinsteigerin mit vielen neuen Aufgaben sei es manchmal „irgendwie alles viel“ (L16:20) gewesen. Auch L17 nennt vor allem zeitliche Herausforderungen (HEMMFAKTOREN): Die Vorbereitung besonderer Formate neben dem normalen Unterricht und schulischem Tagesgeschäft sei sehr arbeitsaufwendig.⁹²⁷ Womöglich ist eine Verbindung zu einer weiteren Aussage zu ziehen: „Man ist manchmal auch so mit Scheuklappen in seinem Alltag gefangen.“ (L17:11) Deshalb habe sie den inspirierenden Austausch mit dem Regionalkoordinator geschätzt, der neue Ideen angeregt habe. Das hieße, dass im Schulalltag keine zeitlichen Räume bestehen, um überhaupt über Möglichkeiten für neue bzw. zusätzliche Formate religiöser Bildung nachzudenken. Für die IGS Hohenleben lässt sich ein Bedarf nach zusätzlichen zeitlichen Ressourcen ableiten, die z. B. in Form einer kirchlich angestellten Person zur Verfügung stehen. Zumindest L16 und L17 sagen, dass sie diese gern nutzten.

Vor dem Hintergrund fehlender zeitlicher Kapazitäten sagt L16, dass sie an ihrer Schule vieles im Bereich Religion leisteten und mehr nicht möglich sei.⁹²⁸ Beispielsweise sehe sie es nicht als ihre Aufgabe, kirchlichen KOOPERATIONSPARTNERN „hinterher [zu] renne[n]“ (L16:42), wenn diese wenig Initiative für gemeinsame Formate zeigten. Diese – vom Regionalkoordinator übernommene Rolle – werde sie nicht ausfüllen. L16 lässt Skepsis erkennen, ob die Schule zukünftig in derselben Intensität mit kirchlichen Partnern kooperieren werde wie in der Zeit mit dem Regionalkoordinator. Demnach folgt aus der Datenanalyse erstens der Bedarf für zusätzliche zeitliche Ressourcen bei Lehrkräften bzw. eine entspre-

⁹²⁷ Vgl. L17:9.

⁹²⁸ Vgl. L16:62.

chende Berücksichtigung im Deputat o. Ä. sowie zweitens der Bedarf von Initiative bei kirchlichen Kooperationspartnern.

Bezüglich des evaluierten Projekts sagt L16, dass es sich zunächst als Belastung angefühlt habe, da der Regionalkoordinator kontinuierlich neue Projekte angeregt habe. Letztlich habe er jedoch eine Entlastung dargestellt. Sie sagt: „Es fühlte sich erst anders an als es dann im Anschluss war.“ (L16:14) L16 formuliert daher als Empfehlung und Bedarf eine offene HALTUNG gegenüber neuen Projektideen. Man solle sich zuerst darauf einlassen und könne dann immer noch entscheiden, wie stark man sich engagiere.⁹²⁹

Die regelmäßige Selbstevaluation an der IGS Hohenleben wurde in Kap. 4.1.3.4 als begünstigender Faktor herausgearbeitet. Dabei helfe eine Person von außen wie der Regionalkoordinator (RK-ROLLE), der leichter festgefahrene Strukturen auflösen oder Impulse setzen könne. Der Schulleiter SL08 wünsche sich eine langfristige Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, um die Nachhaltigkeit der angestoßenen Formate und ihre Qualität zu sichern.⁹³⁰ Ähnlich liest sich ein Interviewabschnitt bei L16: Unter der Maxime „Es war schon immer so“ (L16:28) wurden Probleme im Zusammenhang mit dem Weihnachtsgottesdienst nicht behoben. Durch den Impuls von außen kam es zur Umstellung und damit zu positiven Veränderungen. Aus diesen Aussagen ließe sich ein Bedarf nach der – mindestens punktuellen – Begleitung durch eine außenstehende Person ableiten, die mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung neue Impulse setzen kann.

In den Interviews an der IGS Hohenleben zeigen sich immer wieder Hinweise auf die Abhängigkeit der Formate von Einzelpersonen. Explizit genannt wird dies in folgendem Zitat:

„Ja, so ein bisschen Angst habe ich, dass das so nach und nach wieder runterfährt und einschlüft usw. Das liegt natürlich auch an mir, ob es eben halt/wie engagiert ich dahinterstehe. Aber manchmal ist es auch einfacher zu sagen: Gut, dann lassen wir es jetzt dieses Jahr und dann ist es im Grunde gefühlt schon gelaufen. Also von daher (..) ja, weiß ich nicht.“ (L16:70, VERSCHIEDENES-ENGAGEMENT)

Es liege an ihr und ihrem ENGAGEMENT, ob gewisse Formate religiöser Bildung weitergeführt würden, sagt L16. In Kap. 4.1.3.4 wurde als begünstigender Faktor auch herausgearbeitet, dass die IGS Hohenleben über engagierte Lehrkräfte verfügt. Die Fundstelle zu dieser Aussage stammt jedoch aus dem Kontext von Fragen zu Bedarfen. Ähnlich sagt L17, für die gelungene und kontinuierliche Umsetzung von Formaten religiöser Bildung brauche es engagierte Lehrkräfte bzw. ein engagiertes Team.⁹³¹

In den Erzählungen der Interviewten zur Wittenberg-Fahrt lässt sich dieselbe Herausforderung der Abhängigkeit von Einzelpersonen herausarbeiten: Die Schü-

⁹²⁹ Vgl. L16:74.

⁹³⁰ Vgl. SL08:6.8.37.

⁹³¹ Vgl. L17:53.61.

ler-Lehrer-Beziehung, die bei den Teilnehmenden durch die Fahrt verbessert worden sei, war möglicherweise ein Stück weit auch Voraussetzung: L16 sagt, dass aus den Kursen der beiden verantwortlichen Lehrkräfte die meisten Schüler*innen teilgenommen hätten. Sie seien überzeugt von dem Format gewesen und hätten am meisten Werbung gemacht. Die (gute) Beziehung der Schüler*innen zu ihren Lehrkräften könnte ein Motiv für die Anmeldung gewesen sein.⁹³²

Die Verantwortung für den PROJEKTTAG in Jahrgang 5 liegt bei kirchlichen KOOPERATIONSPARTNERN, nicht bei der Schule. Dabei sei die Initiative einer Einzelperson entscheidend, die die Gesamtleitung für den Projekttag habe. L16 äußert Bedenken, ob der Projekttag in den Folgejahren angeboten werden könne, da keine Gesamtleitung mehr in Aussicht stehe. Dennoch zeigt sie sich optimistisch, dass es eine Lösung für diese Herausforderung geben werde.⁹³³ Von Seiten der Schule bedarf es lediglich Offenheit für dieses Format. Diese scheint zum Zeitpunkt der Interviews gegeben zu sein.

Die Wittenberg-Fahrt wurde bezüglich der Abhängigkeit religiöser Bildung von einzelnen Personen sowie dem Einfluss der Schüler-Lehrer-Beziehung bereits thematisiert. Darüber hinaus lassen sich an dem Format folgende Herausforderungen erkennen: Im Nachhinein wünschten sich viele Schüler*innen aufgrund der als schön empfundenen Erfahrung die Wiederholung einer solchen Fahrt. Zu Beginn hätten sich wenige Schüler*innen angemeldet und SL08 sagt, sie sei überrascht gewesen, dass eine so große Zahl von Schüler*innen mitgefahren sei.⁹³⁴ Diese Beobachtung könnte andeuten, dass manche Formate besser angenommen werden, wenn Schüler*innen konkrete Vorstellungen von dem haben, was sie erwartet. Dies ist insbesondere bei neu eingeführten Formaten eine Herausforderung, zumindest wenn andere Faktoren wie der Einfluss der Schüler-Lehrer-Beziehung oder Gruppendynamiken nicht greifen. Für die Wittenberg-Fahrt bestand außerdem der Bedarf an zusätzlichen FINANZ-Mitteln. Dies kann für vergleichbare AUßERSCHULISCHE LERNORTE verallgemeinert werden.⁹³⁵

Damit Schüler*innen die Formate religiöser Bildung überhaupt wahrnehmen, scheint ein grundsätzliches Interesse an religionsbezogenen Fragen Voraussetzung zu sein. Zumindest sagt L16 bezüglich der Wittenberg-Fahrt, dass einige SCHÜLER*INNEN, die in dem Bereich kaum Interesse hätten, davon nichts mitbekommen hätten (RELIGIÖSER HINTERGRUND).⁹³⁶ Über die Schüler*innen werden grundsätzlich wenig Aussagen getroffen. Weitergehend lassen sich die Daten so deuten, dass die Lehrkräfte die Formate stark beeinflussen, indem sie diese initiieren und gestalten, aber die Schüler*innen letztlich über sie entscheiden (AKZEP-TANZ SCHÜLER*INNEN). Der gut angenommenen PROJEKTTAG in Jahrgang 5

⁹³² Vgl. L16:26; L17:19.

⁹³³ Vgl. L16:10.

⁹³⁴ Vgl. L16:26; L17:15.19; vgl. SL08:15.

⁹³⁵ Vgl. L17:15.19.

⁹³⁶ Vgl. L16:26.

wird in jedem Schuljahr wiederholt. Der Versuch der AG (SCHULNAHE JUGENDARBEIT), die die Schüler*innen nicht ansprach, wurde schnell aufgegeben (vgl. 4.1.3.3). Eine Schülerorientierung, die immer wieder nach den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen fragt, klingt auch bei SL08 an, der sagt: „ich glaube, wir müssen gerade bei uns hier in Hohenleben gucken: Was brauchen unsere Kinder (.) insgesamt? Wie können wir hier anders tätig werden, um (.) den Bereich Religion (..) gut zu vermitteln oder attraktive Angebote auch zu schaffen?“ (SL08:8)

In Verbindung mit den Schüler*innen wird von SL08 die Bedeutung der Klassenlehrer*innen sowie der Beziehungsebene thematisiert (SL08:33, S. 204): Klassenlehrer*innen hätten eine andere Beziehung zu den Kindern als Kurslehrer*innen. Vor dem Hintergrund der anderen Beziehung spricht sich SL08 für RELIGIONSUNTERRICHT im Klassenverband aus. Er formuliert den Bedarf, dass an der SCHULFORM IGS eine entsprechende Organisationsform für Religionsunterricht ermöglicht werden solle.⁹³⁷ Damit verbunden ist, dass SL08 für seine Schulform einen verstärkten Bedarf nach der Bearbeitung von Fragen des Zusammenlebens bzw. dem „soziale[n] Bereich“ (SL08:35) sieht. Der Religionsunterricht könne einen guten Beitrag leisten – daraus würde folgen, dass es in der Schule ein Fach wie Religion, aber auch eine vertrauensvolle Lernumgebung braucht.

Weitere wesentliche Bedarfe bzw. herausfordernde Faktoren lassen sich mit Bezug auf die SCHULFORM kaum ausmachen. L16 sagt auf Nachfrage, sie könne nicht beurteilen, ob die Umwandlung zur Integrierten Gesamtschule einen Effekt auf das Fach Religion habe. Zum Zeitpunkt der Umwandlung sei sie nicht an der Schule gewesen. Auch L17 könne im Vergleich zum Gymnasium im Religionsunterricht keine Unterschiede feststellen. Sie habe beispielsweise nicht das Gefühl, dass ihre SCHÜLER*INNEN (RELIGIÖSER HINTERGRUND) weniger oder stärker religiös vorgebildet seien. Auf Nachfrage bestätigt sie, dass sie vermehrt differenzieren müsse. Über die örtliche Kirchengemeinde sagt L16, dass diese die Grundschule eher im Fokus habe.⁹³⁸

Mit Blick auf den KOOPERATIONSPARTNER Kirche lassen sich folgende Bedarfe erkennen: Dem Interview mit L16 zufolge braucht es in Kirche Personen, die Kooperationen mit Schulen initiieren und federführend gestalten. Gleichzeitig sagt L17, man solle als Schule ruhig initiativ sein, bei Kirchengemeinden vorstellig werden und Kooperationswünsche äußern. Mit dem Regionalkoordinator wurde eine Verbindung zwischen Schule und Kirche geschaffen, die sich durch den genannten kurzen Draht auszeichnete. Da L16 um die Belastungen von Pfarrer*innen mit kirchengemeindlichen Aufgaben wisse, spricht sie sich für eine Person mit Freiräumen wie dem Regionalkoordinator aus.⁹³⁹ L16 fände es schön, wenn sie einen kirchlichen Anlaufpunkt hätte, für Fälle wie diesen:

⁹³⁷ Vgl. SL08:33-35.

⁹³⁸ Vgl. L16:42.49-52; vgl. L17:46-49.

⁹³⁹ Vgl. L16:10.42.60; vgl. L17:33.65; vgl. SL08:39.

„wenn man sagt: ‚Mensch, wir haben da eine tolle Idee, wir wissen nicht: Wo sind die richtigen Stellen?‘ Und er würde dastehen und sagen: ‚Na klar, ich habe eine Ahnung. Oder ich weiß, wen ich anrufen muss, um zu erfahren, dass irgendetwas passiert.‘ Das wäre, glaube ich, ganz, ganz, ganz, ganz viel Wert.“ (L16:60)

4.1.3.6 Zusammenfassung

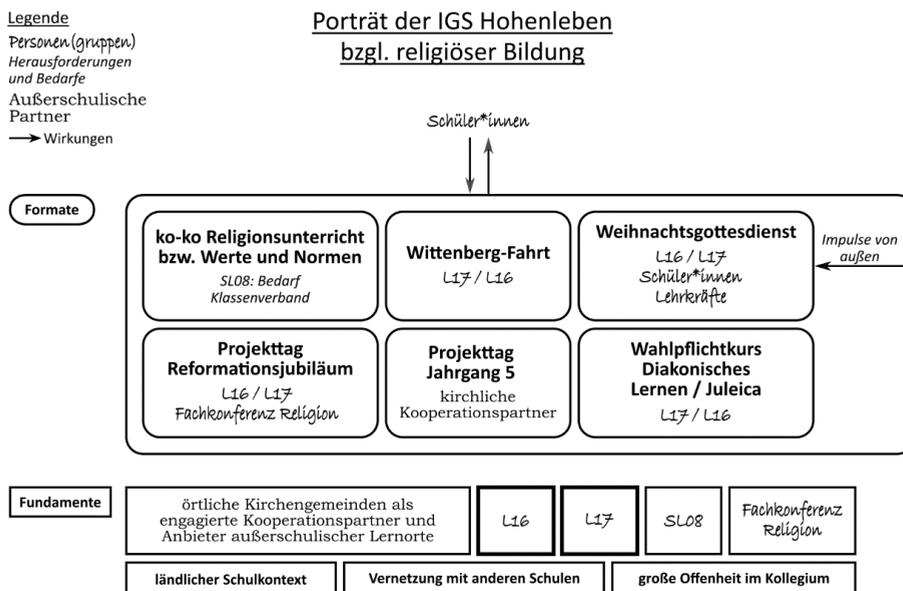


Abbildung 12: Porträt der IGS Hohenleben

Die Lehrkräfte L16 und L17 äußern keine Unzufriedenheit mit der ORGANISATION des RELIGIONSUNTERRICHTS in konfessionell-kooperativer Form, sie scheint für sie zur Schule zu passen. SL08 wünscht sich hingegen eine Veränderung hin zur Möglichkeit für Religionsunterricht im Klassenverband. Vor dem Hintergrund eines als notwendig erachteten Schwerpunkts auf Fragen des sozialen Miteinanders (INHALTE) passe dieser besser zur Schule bzw. SCHULFORM, er berücksichtige die Bedeutung der Beziehungsebene besser.

Die SCHÜLER*INNEN der IGS Hohenleben werden als teilweise sehr interessiert beschrieben, am Religionsunterricht nahmen viele konfessionslose sowie einzelne muslimische Schüler*innen teil (RELIGIÖSER HINTERGRUND). Darin spiegelt sich möglicherweise die AKZEPTANZ für das Fach bei Schüler*innen, die (so die Interviewten) durch besondere Formate wie die Wittenberg-Fahrt erhöht werden konnte: Solche ‚Aktionen‘ bleiben den Schüler*innen ‚im Gedächtnis‘ (vgl. Leitzitat). Die Schüler*innen, die an religionsbezogenen Fragen Interesse

haben, nähmen die Formate gern an, und brächten sich teilweise bei der Vorbereitung des Weihnachtsgottesdienstes engagiert ein, so die Interviewten. Es lässt sich schließen, dass Schüler*innen mit ihrem Wahlverhalten die angebotenen Formate religiöser Bildung entscheidend beeinflussen (EINFLUSSREICHE PERSONENGRUPPEN). Besonders gut sichtbar wird dies im AG-Bereich (SCHULNAHE JUGENDARBEIT). Im KOLLEGIUM habe die Fachkonferenz Religion besonders positive Rückmeldungen erlebt, als sie die Qualität des WeihnachtsGOTTESDIENSTES verbesserte. Aus diesen Beobachtungen folgt für die IGS Hohenleben, dass gelungene Formate religiöser Bildung im Schulleben positive Wirkungen auf die AKZEPTANZ des Religionsunterrichts haben.

Im Schulleben bewährten sich der genannte WeihnachtsGOTTESDIENST und die Fahrt an den AUßERSCHULISCHEN LERNORT Wittenberg sowie zwei PROJEKTTAGE. Mit dem WAHLPFLICHTKURS Diakonisches Lernen ist ein Format in Planung, das sich durch eine hohe Handlungsorientierung auszeichnet, und mit dem Erwerb der Juleica einen praktischen Nutzen für die Schüler*innen bietet, der ihr Interesse an dem Format steigern könnte (AKZEPTANZ SCHÜLER*INNEN). Kriterium für das genannte Bewähren kann sein, dass L16 sagt, sie würde die Wittenberg-Fahrt oder den Projekttag Reformation gern wiederholen.

Der PROJEKTAG Reformation zeichnet sich dadurch aus, dass alle Lehrkräfte der Schule aktiv ein religionsbezogenes Thema gestalteten. Möglich war dies dank der offenen HALTUNG vieler KOLLEG*INNEN und der Vorbereitung durch die engagierte FACHKONFERENZ Religion. Von großem Einfluss waren scheinbar auch die Impulse und Initiativen des Regionalkoordinators (RK-ROLLE). Insbesondere L16 als FACHKONFERENZLEITERIN und L17 initiierten und gestalteten die umgesetzten Formate entscheidend (EINFLUSSREICHE PERSONEN). Damit scheinen die Formate auch von diesen engagierten Religionslehrkräften abhängig zu sein, was eine zukünftige Herausforderung darstellt. Für Lehrkräfte stellen der herausfordernde Schulalltag und begrenzte zeitliche Kapazitäten HEMMFAKTOREN für ENGAGEMENT dar. Die beobachtete Offenheit bei vielen Akteur*innen, insbesondere bei der SCHULLEITUNG SL08, wirkt begünstigend und stellt zugleich eine Bedarfsanzeige dar.

Die Religionslehrkräfte profitierten auch von der VERNETZUNG mit anderen Schulen, die Ideen anregte und die Materialerarbeitung erleichterte. Ein weiteres Fundament für religiöse Bildung an der IGS Hohenleben ist die KOOPERATION mit örtlichen Kirchengemeinden. Diese böten gut erreichbare außerschulische Lernorte und zeigen sich als engagierte und offene Kooperationspartner. Vermutet wird, dass der ländliche SCHULKONTEXT einen Einfluss auf die gute AKZEPTANZ des Projekttags und die Kooperationen insgesamt hat.

Die angebotenen Formate werden nach Aussagen der Befragten immer wieder evaluiert, was sich positiv auf die Qualität und Akzeptanz religiöser Bildung an der IGS Hohenleben auszuwirken scheint. Es besteht eine Vielfalt an Formaten, die gut zur Schule passt. Als gemeinsames Kennzeichen vieler beschriebener ‚Aktio-

nen⁴⁰ (vgl. Leitzitat) kann genannt werden, dass sie bleibende Erinnerungen schaffen und den Schüler*innen die Möglichkeit bieten, Religiosität (im weiteren Sinne) zu *erleben*. Möglicherweise ist der Erlebnis-Charakter ein bestimmendes Merkmal für die Passung der Formate zur Schule bzw. den Schüler*innen.

4.1.4 OBS Herzhausen: „*Ich bin hier eigentlich wunschlos glücklich. Ich kriege meine ganzen Sachen durch.*“ (L14:42)

4.1.4.1 Kurzzvorstellung

Die OBS Herzhausen liegt wie viele Oberschulen in einer ländlichen Region Niedersachsens. Sie wird von weniger als 500 Schüler*innen besucht.⁹⁴⁰ Die Schüler*innen würden grundsätzlich jahrgangsbezogen unterrichtet. Für die Hauptfächer sowie die Naturwissenschaften gebe es ab der 6. Klasse Fachleistungsdifferenzierung mit grundlegender sowie erweiterter Anforderungsebene, es besteht kein gymnasialer Schulzweig.⁹⁴¹ Die SCHÜLER*INNEN (RELIGIÖSER HINTERGRUND) gehörten zu etwa drei Vierteln dem evangelischen oder katholischen Glauben an.⁹⁴²

Schwerpunkte in den Interviews an der OBS Herzhausen sind die Arbeit am Trauerkoffer (SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE; L13, L15) und die SCHULFORM Oberschule (SL07, L13). Im Interview mit L14 sind die Formate WAHLPFLICHTKURS und GOTTESDIENSTE (in Zusammenarbeit mit KOOPERATIONSPARTNERN) zentral. Im Interview mit L13 liegt ein weiterer Fokus auf der Ganztagschule (SCHULNAHE JUGENDARBEIT). Bezüglich des RELIGIONSUNTERRICHTS spielen Fragen der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung eine größere Rolle als die organisatorischen Rahmenbedingungen. Ein Drittel des transkribierten Textes beschäftigt sich mit Formaten.

4.1.4.2 Religionsunterricht

An der OBS Herzhausen werde Religionsunterricht in konfessionell-kooperativer Form und mit parallel angebotenen Werte und Normen-Kursen unterrichtet. In den letzten Jahren hätten sich die Schüler*innen in der Regel auf zwei Kurse Religion und einen Kurs Werte und Normen verteilt.⁹⁴³ Diese ORGANISATIONSFORM scheint zu den Ortsbedingungen zu passen und eine hohe AKZEPTANZ zu finden, auch beim SCHULLEITER. Dieser bezeichnet die konfessionell-kooperative Form von Religionsunterricht als die „normale“; ein nach Konfessionen getrennter Unterricht sei nicht umsetzbar:

⁹⁴⁰ Vgl. L13:12.

⁹⁴¹ Vgl. Schulhomepage [anonymisiert]; vgl. SL07:59.

⁹⁴² Vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators.

⁹⁴³ Vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators.

„Aber er wird natürlich, das wissen Sie ja wahrscheinlich jetzt auch, kooperativ-konfessional oder -konfessionell, wie der Begriff heißt, also beide Glaubensrichtungen gemeinsam unterrichtet, weil das schulorganisatorisch/das Andere ist für uns gar nicht händelbar. Da sind die Zahlen nicht ausreichend, auch im katholischen Bereich. Deshalb ist das ja auch hier in Absprache auch dann, dass wir das so machen. Und das wird auch weiter so laufen, also das ist der normale Religionsunterricht.“ (SL07:29)

Wünsche nach anderen Organisationsformen werden von keinem der Interviewten geäußert. Eine Lehrkraft stellt als Besonderheit heraus, dass in Herzhausen Religion erlasskonform betreffend der Stundenanzahl unterrichtet werde: „also was ich bei uns besonders finde, ist einmal, dass wir wirklich durchgängig, von 5 bis 10, zwei Stunden haben, das ist NICHT der Normalfall.“ (L14:34, STELLUNG RELIGIÖSE BILDUNG) Was für L14 eine Besonderheit ist, wird von L15 als „Selbstverständlichkeit“ (L15:55) bezeichnet, als sie auf die von L14 genannte Besonderheit angesprochen wird. Mit diesen Aussagen kann die hohe Akzeptanz, die der Religionsunterricht an der OBS Herzhausen von Seiten der Schulleitung erfährt, unterstrichen werden.

Für die AKZEPTANZ des Religionsunterrichts bei SCHÜLER*INNEN spricht nach Aussagen der Sozialpädagogin L13, dass sie keine Klagen über den Religionsunterricht höre: „wenn ich nichts von mitkriege, ist in der Regel alles gut. Weil die Schüler kommen ja in der Regel zu mir und beschweren sich.“ (L13:18, vgl. L13:14) Insbesondere der Schulleiter spricht dem Fach Religion – ausgehend von den Eindrücken bei Unterrichtsbesuchen – eine hohe Akzeptanz bei Schüler*innen zu:

„ich habe immer schon für mich festgestellt, dass Schüler außerordentlich motiviert sind, Religionsunterricht zu machen. [...] Vielleicht weil das eben auch in Abgrenzung zu diesen Lernfächern auch etwas ist, wo so ein bisschen (.) Fantasie und ganz andere Ebenen angesprochen werden. Also das habe ich HIER in den letzten Jahren besonders festgestellt. In meiner Zeit an anderen Schulen habe ich das jetzt auch nicht mehr so genau in Erinnerung. Aber hier ist Religion wirklich ein Fach, welches für die Schüler eine besondere Bedeutung hat.“ (SL07:15)

Die angesprochene „Fantasie“ und „andere Ebenen“, die der Schulleiter als Grund für die Beliebtheit des Religionsunterrichts bei Schüler*innen vermutet, decken sich mit der HALTUNG L14s, die die Vorteile des Faches Religion und gleichzeitig ihre Unterrichtsweise folgendermaßen beschreibt (INHALTE):

„Religion ist halt ein Fach, wo man unheimlich frei sein kann. Und das ist genial. Ich muss hier keinem vorzeigen, was ich wann gemacht habe – natürlich schon ein bisschen in Absprache mit Kollegen, keine Frage, und einen Lehrplan haben wir natürlich auch. Und Buch haben wir auch, alles klar. Aber ansonsten ist man ja absolut frei. (.) Und das finde ich (.) finde ich total gut. Dass man ganz viel Kreativität auch reinbringen kann.“ (L14:21, PUSH-FAKTOREN)

Die Freiheiten des Faches betont die Fachkonferenzleiterin L14 im Verlauf des Interviews wiederholt: Im Vergleich zu anderen Fächern könne sie in Religion kreativer arbeiten und vielfältigere Methoden einsetzen, müsse nicht zwangsläufig textgebunden arbeiten.⁹⁴⁴ Demnach wäre Religion als untypisches Schulfach zu bezeichnen, was das Interesse der Schüler*innen am Fach erhöhen könnte. Zudem geben die Lehrkräfte der OBS Herzhausen an, ihren Unterricht schülerorientiert zu gestalten.⁹⁴⁵ Das Interesse der Schüler*innen am Religionsunterricht sei je nach familiärem RELIGIÖSEM HINTERGRUND unterschiedlich.⁹⁴⁶

L15 sagt, die Nutzung der evangelischen und katholischen Kirchenräume für Gottesdienste und für Kirchengerkundungen oder der Besuch einer Moschee seien für sie selbstverständlich (HALTUNG RELIGIONSLEHRKRAFT).⁹⁴⁷ Im Unterricht L14s seien durch die Impulse des evaluierten Projekts deutlich häufiger AUßERSCHULISCHE LERNORTE aufgesucht oder externe Gesprächspartner*innen in den Unterricht eingeladen worden. Neu sei für L14 insbesondere der Besuch einer Moschee.⁹⁴⁸ Der Religionsunterricht L14s sei durch die KOOPERATIONSPARTNER und AUßERSCHULISCHEN LERNORTE offener geworden. Das sei auch für die Schüler*innen sichtbar gewesen und habe den Unterricht aufgrund höherer Praxisanteile attraktiver gemacht (AKZEPTANZ SCHÜLER*INNEN). Schon wenn eine fremde Person in den Unterricht komme, assoziierten die Schüler*innen, dass etwas Interessantes passiere.⁹⁴⁹

Zur SCHULFORM Oberschule sind für den Religionsunterricht folgende Beobachtungen zu machen, L14 meint:

„von der Umwandlung zur Oberschule her habe ich in Bezug auf Religion nichts gemerkt. Das muss ich einfach ehrlich sagen. (.) Von der Schülerschaft her ist es zwar schon so, dass ich gefühlt mehr Hauptschüler als Realschüler habe, also das Niveau sinkt (.) momentan. Aber das ist jetzt für den Reli-Unterricht nicht wichtig.“ (L14:32)

Früher habe es am Schulstandort eine kleine Hauptschulklasse sowie zwei Realschulklassen gegeben, jetzt sei es eher umgekehrt, mindestens hälftig verteilt. An der Oberschule sinke das Niveau.⁹⁵⁰ Die Interviewdaten lassen keine Antwort auf die Frage zu, ob das Niveau (nach Wahrnehmung L14s) gegenüber der Realschule

⁹⁴⁴ Vgl. L14:32.

⁹⁴⁵ „Ich habe ja in meinem Unterricht ja auch schon immer geguckt: Was kann ich noch zusätzlich machen? (.) Was interessiert die Schüler vor allem? Also da habe ich ja auch Fragestellungen von den Schülern auch schon immer aufgegriffen. Und wenn es dann halt mal aus einem Thema rausgeschlenkt ist, um dann irgendwann wieder hinzukommen“, L15:29, RELIGIONSUNTERRICHT-INHALTE, VERSCHIEDENES-ENGAGEMENT.

⁹⁴⁶ Vgl. L15:51; vgl. L14:23.

⁹⁴⁷ Vgl. L15:43.

⁹⁴⁸ Vgl. L14:9.

⁹⁴⁹ Vgl. L14:9.62. Die Aussage, dass der Unterricht durch hohe Praxisanteile bzw. durch das Rausgehen attraktiver werde, trifft L14 in Bezug auf die Wahlpflichtkurse. Dies ist m. E. auf den regulären Religionsunterricht zu übertragen.

⁹⁵⁰ Vgl. L14:64.

oder auch gegenüber der Hauptschule sinke. Interessant erscheint die Aussage L14s, dass das sinkende Niveau für den Religionsunterricht nicht wichtig sei. Dies begründet sie mit den kreativen und wenig textbezogenen Methoden, die sie im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern einsetzen könne (s. o.). Demzufolge hätte die Oberschulreform keinen Einfluss auf den Religionsunterricht, wie ihn L14 hält, und niedrige – möglicherweise auch unterschiedliche – Leistungsvoraussetzungen der Schüler*innen wären im Religionsunterricht irrelevant (SCHULFORM-SUS). Daran anschließend ergäbe sich die zu prüfende These, ob der Religionsunterricht eine höhere Passung zur Schulform Oberschule hat als andere Fächer, zumindest wenn er geringe Ansprüche an die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler*innen stellt.

Festzustellen ist mit dem Interviewmaterial über die Oberschule, dass die Klassen heterogener zusammengesetzt sind, wenn Lehrkräfte wie L15 die neue Schulform mit ihren Erfahrungen an Haupt- und Realschulen vergleichen:

„In der Realschule war alles homogen. (.) Die waren da halt (.) ja ein bisschen mehr auf (.)/ja informierter waren die Schüler. Interessierter teilweise. (..) Aber ich muss sagen, (.) dass das Interesse auch hier sehr wohl auch da ist. Da fehlt es vielleicht dann doch nur manchmal ein bisschen an den Informationen, die sie sich vielleicht auch einmal privat beschaffen.“ (L15:63)

Zum tendenziell geringeren Wissen der Schüler*innen bzw. ihrer geringeren Neugier und Lernmotivation erzählt L15:

„meine erste Begegnung hier mit Religion war, dass ich ein 8. Schuljahr bekommen habe, und dort mit Okkultismus angefangen habe und dann fragten mich die Schüler: ‚Müssen wir daran glauben?‘ Und dann habe ich mir so gedacht: ‚Oh Gott, oh Gott, Moment mal.‘ Und wir waren, hatten ja schon so ein bisschen darüber gesprochen – dann fragten die mich das. (lacht) Da war ich ein bisschen geplättet. Weil (.) an der Realschule, die waren da aufgeklärter. Also von vornherein, so auch aus dem Eigenen/aus der eigenen Motivation und aus dem eigenen Interesse an Sachen. Das merkt man hier, dass die so ein bisschen so (.) ja, manchmal so ein kleines Wäldlein von/vor den Augen haben, bevor sie dann Land sehen.“ (L15:59, SCHULFORM-SUS)

L15 vergleicht die Oberschüler*innen mit Realschüler*innen. Auch sie scheint dabei ein vergleichsweise geringes Niveau wahrzunehmen. Von der zitierten Episode abgesehen sagt L15, dass sie es schwierig finde, Charakteristika der Oberschule bzw. ihrer Schüler*innen anzugeben.

Einen Aspekt benennen mehrere Befragte: Die Oberschule habe leistungsgemischte Klassenverbände sowie vermehrten Unterricht im Kurssystem zur Folge (zumindest in der jahrgangsbezogenen Form, für die sich die OBS Herzhausen entschieden hat). Durch das Kurssystem hätten die Klassenlehrer*innen relativ wenig Unterricht in ihrer kompletten Klasse, besonders in den oberen Jahrgängen, sagt L13.⁹⁵¹ Für Religions- bzw. Werte und Normen-Lehrkräfte ist das Kurssys-

⁹⁵¹ Vgl. SL07:57; vgl. L13:24.

tem nicht neu, für diese Fächer wurden die Klassenverbände zuvor auch aufgelöst. Neu sei allerdings, „dass ja Real- und Hauptschüler zusammen unterrichtet werden.“ In einer 10. Klasse, die L14 durchgängig unterrichtet habe, habe sie erst in den letzten Jahren gemerkt, „wer eigentlich Hauptschüler und wer Realschüler ist. Das fand ich interessant.“ (L14:64) Dies könnte für den Erfolg der Schulform Oberschule sprechen – allerdings sei es laut L14 eine Ausnahme gewesen, in den folgenden Jahrgängen habe sie schnell feststellen können, auf welchem Niveau sich die Schüler*innen befänden.

Obwohl sie faktisch Oberschüler*innen unterrichten, sprechen die schulischen Akteur*innen weiter von Haupt- und Realschüler*innen. Dies ist vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulabschlüsse passend, es könnte aber auch etwas über die Haltungen der Akteur*innen sagen. Ein Grund für das sinkende Niveau könnte darin bestehen, dass an der Oberschule Schüler*innen mit Förderbedarf beschult werden: „Aber die Schüler sind ja weiterhin da, die hohen Förderbedarf haben, die nicht diese Leistungsvoraussetzungen haben, dass sie zum Gymnasium gehen können. Oder auch keine guten Realschüler sind.“ (SL07:52) Allerdings erscheint es schwierig, dies kausal auf die Oberschule zurückzuführen. Die Aufgabe der Inklusion könnte eine parallele Entwicklung mit eigenen Herausforderungen wie einer unzureichenden Lehrerstunden-Zuweisung sein.⁹⁵²

Die leistungsheterogenere Zusammensetzung der Schüler*innen zieht für die Befragten an der OBS Herzhausen scheinbar keine Differenzierungsaufgaben im Religionsunterricht nach sich. In den Interviews wird nicht davon gesprochen, dass sie dieser Herausforderung mit binnendifferenziertem Unterricht begegneten, möglicherweise ist das für das Fach Religion weniger relevant: L14 wurde eben zitiert (vgl. L14:32), dass ein gesunkenes Niveau für ihren Unterricht nicht wichtig sei, da sie ohnehin gern mit kreativen Methoden arbeite. Ebenso wäre denkbar, dass sie ihr Unterrichtsniveau heruntergesetzt haben, doch diesen Schluss lassen die Daten noch nicht zu. Auch der Schulleiter widerspricht einer vermehrten Anforderung durch Differenzierungsaufgaben im Religionsunterricht, als er darauf angesprochen wird:

„I: Zum Beispiel für die Religionslehrer ist dieses Thema Differenzierung wahrscheinlich ein größeres geworden seitdem es die Oberschule gibt. (.) Oder nicht?“

B: Die Religionslehrer haben damit eigentlich gar nichts zu tun. Nein, weil dort (.) musste man ja schon immer sehen (.): In einer Klasse allein Religionsunterricht zu geben war nicht möglich, da musste man ja auch da schon organisatorisch da Klassen zusammenziehen“ (SL07:60f).

⁹⁵² „Ich glaube nicht, dass das schlecht ist, dass die zusammen in einem Klassenverbund sind. (..) Inklusive der vielen Inklusionsschüler, die wir haben. Ich glaube, das ist eine viel größere Schwierigkeit [als die Einführung der Oberschule]. Also das bringt deutlich mehr Schwierigkeiten mit, weil die Lehrerstunden einfach nicht da sind.“ (L13:24)

An dieser Stelle könnte ein Missverständnis zwischen Interviewerin und Interviewtem bezüglich der Vorstellungen von differenzierendem Arbeiten vorliegen. Möglicherweise besteht das Missverständnis darin, dass der Schulleiter über die Organisation im Kurssystem spricht und nicht über binnendifferenzierenden Unterricht. Wenn die Interviewten als Neuerung feststellen, dass an der Oberschule Haupt- und Realschüler*innen sowie zusätzlich Schüler*innen mit hohem Förderbedarf unterrichtet werden, folgt daraus m. E. eine vergleichsweise leistungsheterogenere Mischung in den einzelnen Religions- bzw. Werte und Normen-Kursen.

4.1.4.3 Religion im Schulleben

„Aber das Leben kommt eben durch solche Projekte auch hinein.“ (SL07:29) Mit dieser Aussage (AKZEPTANZ SCHULLEITUNG) fasst der Schulleiter der OBS Herzhausen zusammen, was den Projekten gemeinsam war, die über den ‚normalen Religionsunterricht‘ hinausgingen. An erster Stelle stehen dabei die WAHLPFLICHTKURSE zum Diakonischen Lernen.⁹⁵³ Bemerkenswert ist bei diesen Wahlpflichtkursen, dass sie zum Zeitpunkt der Interviews im vierten Jahr in Folge durchgeführt würden. Damit seien sie eine fest etablierte ‚Institution‘: „Das mit den WPKs zum Diakonischen Lernen, das ist jetzt (.) das ist Institution, das (.)/kein Problem.“ (L14:46) Für die Wahlpflichtkurse – und darüber hinaus für den gesamten PROJEKTUNTERRICHT – gilt, dass sie oft mit AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN verbunden sind: Der Wahlpflichtkurs in Klasse 7/8 besuche verschiedene diakonische Einrichtungen, vor allem ein Seniorenheim. In der 10. Klasse gebe es eine Kooperation mit einer psychiatrischen Klinik (KOOPERATIONSPARTNER).⁹⁵⁴ In Klasse 7/8 gehe die Gruppe dreimal im Monat in eine Einrichtung, einmal gebe es einen theoretischen Block. Bei der Klinik in Klasse 10 sei es unterschiedlich, „halb-halb bis (.) bis ein Drittel Praxis [...]. Je nachdem, wie es gerade passt.“ (L14:25) Diese hohen Praxisanteile scheinen den Wahlpflichtkurs besonders zu machen.

Der Wahlpflichtkurs ist mehr als Religionsunterricht mit hohen Praxisanteilen. Erstens steht er allen Schüler*innen offen, sodass auch diejenigen, die sonst am Werte und Normen-Unterricht teilnehmen, mit religionspädagogischen Inhalten in Kontakt kommen:

„Der WPK wird jetzt nicht unbedingt mit Religion gleichgesetzt. [...] Es soll ja auch offen sein für alle. Und aber (.) aber durch diesen Namen verbinden sie nicht unbedingt den Religionsunterricht damit. Das merken die spätestens dann, wenn ich mit irgendeiner

⁹⁵³ Es ließe sich diskutieren, ob der Wahlpflichtkurs als verbindlich gewähltes und benotetes Unterrichtsfach mit geschlossener Gruppe nicht unter 4.1.4.2 Religionsunterricht stehen müsste. Allerdings handelt es sich bei diesem unterrichtsbezogenen Format von Projektunterricht um mehr als Religionsunterricht, in Kap. 2.5.4, S. 111 wurde die Entscheidung für die Zuordnung zu diesem Handlungsfeld begründet.

⁹⁵⁴ Vgl. L14:5.

Bibelstelle ankomme. [...] Aber diesen direkten Religionsbezug (.) erleben sie nicht sofort im WPK. Sondern immer mal wieder in den Theorie-Stunden.“ (L14:23)

In den Theoriestunden werde im Wahlpflichtkurs 10 beispielsweise vom Thema ‚Gefühle‘ ausgehend Hintergrundwissen über psychische Krankheiten erarbeitet. Es würden biblische Geschichten thematisiert, um Motive für diakonisches Handeln herauszuarbeiten. Wichtig seien zudem die Reflexionsphasen. In den Praxisstunden betreuten die Schüler*innen gemeinsam mit Alltagsbegleiter*innen die Bewohner*innen des psychiatrischen Pflegeheims, sie spielten und bastelten, machten Spaziergänge o. Ä. Wie in allen Wahlpflichtkursen gebe es eine Note, Grundlage seien eine Klassenarbeit, ein Erfahrungsbericht, Referate, die Mappe und besonders die mündliche und praktische Mitarbeit.⁹⁵⁵

Zweitens zeigt der Wahlpflichtkurs Wirkungen über den Religionsunterricht hinaus, indem er zum Profil ‚Gesundheit und Soziales‘ der Schule beitrage. Schule und Klinik hätten einen Kooperationsvertrag geschlossen, der die Zusammenarbeit – und den Wahlpflichtkurs – dauerhaft sichere. Die Teilnahme am Wahlpflichtkurs kann für die Schüler*innen drittens eine Form der Berufsorientierung sein: Die Klinik sei der größte Arbeitgeber des Ortes und Schüler*innen entdeckten auf die Weise Arbeitsmöglichkeiten. Viele Schüler*innen arbeiteten sehr motiviert mit, sie lernten, auf Andere selbstbewusst zuzugehen.⁹⁵⁶ Die hohe AKZEP-TANZ bzw. Beliebtheit des Wahlpflichtkurses bei SCHÜLER*INNEN wird von L13 und L15 bestätigt.⁹⁵⁷ Für L14, in deren Hand die Wahlpflichtkurse ausschließlich liegen, seien sie ein persönlich bereicherndes und gelungenes Format religiöser Bildung: „also meine WPKs – echt, da lebe ich für. Das ist so toll! Das ist auch immer mit ganz viel Nerverei verbunden und es gibt auch Schwänzer und (.) aber (.) aber das ist/da kommt so viel dabei raus! (.) Das kann ich nur weiterempfehlen.“⁹⁵⁸ (L14:52, PUSH-FAKTOREN)

Weiterer Projektunterricht fand an der OBS Herzhausen im Rahmen von PROJEKTTAGEN statt. Beispielsweise sei in einer dreitägigen Projektwoche für Schüler*innen der Jahrgänge 9/10 das Thema ‚Hospiz‘ angeboten worden. Im Mittelpunkt habe die Fahrt an den AUßERSCHULISCHEN LERNORT Hospiz gestanden. Zudem habe es einen vorbereitenden Tag sowie einen Präsentationstag in der Schule gegeben. Die Idee für dieses Format sei in Anbindung an den Religionsunterricht entstanden: Dort wurde das Thema ‚Tod und Sterben‘ behandelt und bei Schüler*innen das Interesse geweckt, den Aspekt Hospiz genauer zu be-

⁹⁵⁵ Vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators.

⁹⁵⁶ Vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators; vgl. L14:5.

⁹⁵⁷ Vgl. L13:14; vgl. L15:33.

⁹⁵⁸ L14 leitet die Wahlpflichtkurse. Sie habe schon vor dem evaluierten Projekt über die Möglichkeit von Wahlpflichtkursen nachgedacht, der entscheidende Anstoß sei vom Regionalkoordinator des evaluierten Projekts gekommen, vgl. L14:15.

trachten. Die Projektstage lagen in der Verantwortung L14s und des Regionalkoordinators.⁹⁵⁹

Ein anderes Format von fächerübergreifendem PROJEKTUNTERRICHT in Klasse 10 knüpfte ebenfalls bei der Unterrichtseinheit ‚Leben, Sterben und Tod‘ an. Das Projekt wurde von einer Lehrerin initiiert, die neben Religion auch Kunst unterrichtete. Aufgabe der Schüler*innen sei gewesen, Papphocker – nach gewissen Rahmenvorgaben, aber kreativ – zu gestalten. Zuvor habe eine Auseinandersetzung mit den persönlichen Prägungen, Wünschen und Sehnsüchten stattgefunden. Die fertigen Hocker seien schließlich in einer Ausstellung der Schulöffentlichkeit präsentiert worden.⁹⁶⁰

Es gilt für die meisten genannten Formate von Projektunterricht, dass diese in der Schule für eine öffentliche Präsenz des Religionsunterrichts sorgten. Noch breiter war in seiner Wirkung scheinbar die Entwicklung eines Trauerkonzepts, das dem Format SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE zugeordnet wird. Die gesamte Fachkonferenz Religion sei daran beteiligt gewesen, zudem die Sozialpädagogin L13. Der Regionalkoordinator sei fortbildend und beratend tätig gewesen. Das fertige Konzept sei dem Kollegium präsentiert worden. Es habe bereits die Idee zur Entwicklung des Trauerkonzepts gegeben, als das Thema durch zwei Unfälle an der Schule große Priorität bekommen habe (VERSCHIEDENES-SCHULKONTEXT).⁹⁶¹ Bei der Erstellung des Trauerkonzepts habe die OBS Herzhausen zum einen von der Unterstützung des Regionalkoordinators profitiert, zum anderen davon, dass sie das Konzept der IGS Welthausen als Vorlage nutzen konnte (VERNETZUNG):

„Und hatten dann dieses Wochenende als Fortbildung [...]. Haben dann wirklich auch zügig mithilfe des Konzeptes aus der Welthausener IGS auch schnell hier das Konzept anpassen können. (.) Das wäre sonst nie so schnell möglich gewesen. Und so hatten wir dann wirklich innerhalb von, ja, ich glaube, schlussendlich von Fortbildung bis Trauerkoffer [...] 3 Monate? (.) Wenn überhaupt. Es war dann wirklich recht zügig und auch sinnvoll.“ (L13:7)

Für die Fachkonferenz Religion und die Sozialpädagogin L13 sei die Erarbeitung der Trauerkoffer sinnvoll und persönlich bereichernd gewesen (PUSH-FAKTOREN). Daher sagen die Interviewten, sie empfänden die investierte Zeit nicht als Belastung, sondern als Entlastung, weil sie Sicherheit bekommen hätten und sich auf mögliche Trauerfälle nun vorbereitet fühlten. Die neu gewonnene Sicherheit gelte auch für das Kollegium, das wisse, dass es ein handlungsfähiges Team gebe. Als Nebeneffekt der Fortbildung hätten sie sich zudem als Kolleg*innen im Fachbereich besser kennengelernt.⁹⁶²

⁹⁵⁹ Vgl. L14:5.

⁹⁶⁰ Vgl. Projektdokumentation der Verf.‘

⁹⁶¹ Vgl. L13:6.9.

⁹⁶² Vgl. L15:20.25f; vgl. L14:60. Auch der Schulleiter SL07 stellt fest: „Also BELastung wird dann ja eher fast, ich sage mal, zur ENTlastung, wenn man sich einer Sache verschreibt, dann ist es kei-

„Mit dem Trauerkoffer ist es ja so, dass glaube ich auch allen Kollegen, die jetzt so gar nichts mit Religion und so zu tun haben, und aufgrund dieser zwei Unfälle, die wir in unserer Schule hatten, (.) dass da jetzt halt insgesamt eine Sicherheit im Kollegium herrscht. [...] wenn diese Situation eintritt, wissen halt alle: Da ist ein Team, die wissen zumindest zunächst einmal, was gemacht werden muss. Und man hat halt mit diesem Trauerkoffer etwas GREIFbares. Also, ich habe das vorher tatsächlich/muss ich tatsächlich gestehen, überhaupt nicht gekannt, diesen Trauerkoffer. Und das gibt einem persönlich ganz viel Halt, in dem Sinne. Und man hat eine Handlungsmöglichkeit.“ (L15:18, PUSH-FAKTOREN)

Die Sozialpädagogin L13 meint, dass sie „vielleicht auch einen anderen Ansatz noch einmal mit hinein[bringe]“, als eine, die nicht viel mit Religion zu tun habe. So ergebe sich ein ganz gut aufgestelltes Team. Für L13 sei im Trauerfall (wie für L15) die Befähigung zum Handeln sowie das Eingehen auf die Schüler*innen – und deshalb ein offenes Konzept – zentral:

„ich glaube, schlussendlich geht es dann nur darum, dass jemand handelt. Und (.) die Themen abarbeitet, so wie sie kommen und die Schüler auffängt. Und da ist es aus meiner Sicht (.) der Glaube zweitrangig. Wir haben ja auch muslimische Schüler hier, zum Teil, relativ wenige, (.) es hält sich in Grenzen, aber auch auf die müssten wir eingehen. Und auf die Atheisten auch.“ (L13:7, RELIGIÖSER HINTERGRUND)

Ein ausstehender Punkt sei, so L13, sich noch vertiefter mit dem muslimischem Trauerverständnis zu befassen. Die Trauerkoffer seien allerdings so angelegt, dass sie den Schüler*innen viel Material zur Verfügung stellten, nicht nur religiöses.⁹⁶³ Der Glaube sei zweitrangig – trotzdem scheint in vielen Kollegien das Thema Trauerarbeit der Fachkonferenz Religion zugeordnet zu sein. Der Schulleiter lobt das Engagement der Fachkonferenz zum Thema und betont, dass es nicht normal sei, dass Lehrkräfte freiwillig eine schulinterne Fortbildung am Wochenende und mit finanzieller Eigenbeteiligung machen wollten (FORTBILDUNGSBEREITSCHAFT).⁹⁶⁴

Im Interview mit L14 nahmen die Trauerkoffer wenig Raum ein, vermutlich da sie viele weitere Formate umsetzte (EINFLUSSREICHE PERSONEN).⁹⁶⁵ Sie nennt zunächst den Raum der Stille, der Möglichkeiten für Formate im Bereich GOTTESDIENSTE eröffne:

„Also das mit dem Raum der Stille (.) da bin ich seit (.) seit vielen Jahren unterwegs (.), so in Richtung Schulgottesdienste. Und wir haben da auch schon alle möglichen Modelle ausprobiert. Aber so richtig 100 % zugesagt hatte mir bisher keines. Also jetzt morgen zum Beispiel, der Aschermittwochsgottesdienst, finde ich fantastisch! Keine Frage. Aber da sind die Schüler natürlich nicht in dem Sinne beteiligt, dass sie selbst etwas tun. Also

ne Belastung mehr. Und das habe ich auch bei diesen Kollegen hier gemerkt“ (SL07:9, PUSH-FAKTOREN).

⁹⁶³ Vgl. L13:22.

⁹⁶⁴ Vgl. SL07:9.

⁹⁶⁵ Vgl. L15:6.

irgendwo baket es immer, egal welches Modell. Und mit diesem (.) Raum der Stille da (.) da fängt es jetzt an (.), stimmig zu werden“ (L14:11)

Mit dem Raum der Stille scheint L14 Rituale anbieten zu können, die gut zu den Schüler*innen passen. Im Raum der Stille werde während der Fastenzeit sowie im Advent in der Mittagspause einmal wöchentlich ein Stille-Angebot gemacht. L14 kooperiere dabei mit der örtlichen katholischen Gemeindeferentin (KOOPERATIONSPARTNER).⁹⁶⁶ U. a. durch diese Kooperation bekommt das Format gleichzeitig den Freizeit-Charakter SCHULNAHER JUGENDARBEIT. Die stille Mittagspause beschreibt L14 wie folgt als sehr offenes Format:

„Das ist ein absolut (.) offenes Angebot, wo die Schüler/ klar, die kriegen Impulse, ganz klar. [...] Aber sie können sich auf eine Matte legen, sie können auch NUR schlafen, sie können die Impulse annehmen, sie können es auch lassen. Sie können sich auch hinlegen und irgendein Mandala ausmalen. Also ganz, ganz offen. Sie können auch/ sie müssen pünktlich sein! Das ist das Entscheidende. Sie können auch gehen, wenn es gar nichts ist. Und (.) also man kommt nicht mit der religiösen Keule, sondern es ist absolut offen. [...] Also das ist halt jetzt etwas fürs Schulleben (..). Ja, was zumindest für DIE Schüler, die kommen, wirklich als UNHEIMLICH positiv empfunden wird.“ (L14:28)

Eine große Arbeitserleichterung für L14 sei, dass die Gemeindeferentin einen Großteil der Vorbereitung übernehme (KOOPERATIONSPARTNER). Sie selbst müsse eigentlich nur ein bisschen organisieren. Unterstützung habe der Raum der Stille durch den Eltern-Förderkreis erfahren, der Geld für Material zur Verfügung gestellt habe.⁹⁶⁷ Zwei Jahre zuvor habe es Adventsandachten (GOTTESDIENSTE) mit einem anderen Konzept gegeben. L14 habe das im Rahmen des evaluierten Projekts gern ausprobiert, allerdings sei die Art für sie nicht stimmig gewesen. Vor allem habe es eine zu große zeitliche Belastung bei geringer Resonanz der Schüler*innen dargestellt (HEMMFAKTOREN).⁹⁶⁸ Unabhängig davon würden regelmäßig GOTTESDIENSTE gefeiert, oft in KOOPERATION mit den örtlichen Kirchengemeinden. L14 erzählt (aufgrund der zeitlichen Nähe zum Interview) vom Aschermittwoch-Gottesdienst. Dazu lade die katholische Kirchengemeinde ein. Die Schüler*innen erlebten einen katholischen Ritus und sähen eine katholische Kirche von innen:

„Ich fange mal mit Aschermittwoch an, weil das gerade morgen ist. [...] Offiziell ist es ja so, (.) laut Gesetz, dass nur katholische Schüler daran teilnehmen dürfen. Wir machen es seit ein paar Jahren aber offen, sodass auch andere mitgehen können [...]. So dass wir also morgen – ich habe vorhin noch einmal gezählt – ich glaube mit 67 Schüler hochgehen. (.) [...] Und (.) also, ich denke, das ist für viele Schüler auch einfach eine

⁹⁶⁶ Vgl. L14:9.

⁹⁶⁷ Vgl. L14:42.

⁹⁶⁸ Vgl. L14:27.

*Chance, eine katholische Kirche mal von innen zu sehen. Oder einen katholischen Ritus auch einmal zu erleben“ (L14:27, AKZEPTANZ SCHÜLER*INNEN/ZIELE).*

Zu Nikolaus sei ein katholischer Diakon eingeladen worden (KOOOPERATIONSPARTNER), der in der Schule zwei Feiern für die 5. und 6. Klassen gehalten habe. In der evangelischen Kirche seien schon Buß- und Betttag und andere Gottesdienste gefeiert worden.⁹⁶⁹ Bei vielen dieser Feiern und Gottesdienste scheint L14 die initiiierende Kraft zu sein. Auffällig ist, dass Schüler*innen scheinbar nicht an der Gottesdienstgestaltung bzw. -vorbereitung beteiligt sind. Dies bestätigt L15, die gefragt wurde, ob sie auch Lust habe, Gottesdienste oder Pausenangebote zu machen. Daraufhin antwortete sie mit Verweis auf fehlende Zeit, der Schwierigkeit, dass Schüler*innen Gottesdienste nicht „ernsthaft“ feierten, sowie dem Wunsch, dass Schüler*innen aktiv in die Gottesdienstvorbereitung eingebunden würden (HALTUNG RELIGIONSLEHRKRAFT/HEMMFAKTOREN/AKZEPTANZ SCHÜLER*INNEN):

„Also prinzipiell ja. Aber ich weiß jetzt gerade ehrlich gesagt nicht, wo ich die Zeit dafür hernehmen soll. (.) Also Zeitmangel ist/oder Zeit ist wirklich ein (.) eine Mangelware. Das weiß ich auch nicht, das muss ich tatsächlich sagen, ich weiß auch nicht, wie viele Schüler DAS ernsthaft annehmen würden. Oder ob man dann wieder leider viele Schüler hätte, die es (.) ja, unter so einem Schmunzel-Aspekt dann machen würden. (.) [...] Was mir so ein bisschen fehlt, sind so schuleigene Gottesdienste. Das ist aber irgendwie tatsächlich schwierig, (.) habe ich das Gefühl, das mal so zu organisieren. Also jetzt nicht, dass man als Lehrer alles vorgibt, sondern dass die SCHÜLER ganz aktiv dabei sind.“ (L15:35)

Etwa ein Fünftel der Schüler*innen gehe zum Aschermittwochs-Gottesdienst, im Advent hätten zwischen zwölf und 30 Schüler*innen das Stille-Angebot genutzt (AKZEPTANZ SCHÜLER*INNEN).⁹⁷⁰ Die Formate von Religion im Schulleben werden also tendenziell von einer kleineren Anzahl Schüler*innen genutzt. Im KOLLEGIUM sei „ganz allgemein [...] eine Offenheit erkennbar“ (SL07:25). L14 sagt, sie empfinde keinen Gegenwind aus dem Kollegium, wobei es „natürlich [...] ganz viele Leute [gibt], die damit überhaupt nichts anfangen können. Das sicherlich. Oder denen es schlichtweg egal ist.“ (L14:19) L15 nehme zwar ebenso Offenheit wahr, habe aber durchaus den Eindruck, dass das Fach Religion im Kollegium teilweise belächelt worden sei, speziell von Kolleg*innen mit naturwissenschaftlichen Fächern.⁹⁷¹

Über Formate im Bereich Ganztagschule bzw. SCHULNAHER JUGENDARBEIT gibt es in den Interviews mit SL07 und L13 entsprechende Fundstellen. Sie zeigen eine ausgesprochene Offenheit bzw. sehen eine Notwendigkeit für die KOOPE-

⁹⁶⁹ Vgl. L14:9.

⁹⁷⁰ Vgl. L14:27.42.

⁹⁷¹ Vgl. L15:10.41.65.

RATION mit außerschulischen, kirchlichen Partnern:⁹⁷² „Also wir sind immer massiv auf der Suche nach AG-Angeboten.“ (L13:29). Sie empfiehlt allerdings: „Vielleicht nicht unbedingt als ‚Wir machen eine Kirchen-AG‘, sondern eben, dass die Kirche weiter reinkommt“ (L13:31). Ein Diakon aus dem Landkreis biete bereits immer wieder AGs an, er führe auch das Sozialtraining durch. Die konkrete inhaltliche Füllung dieser AG-Angebote ist nicht bekannt. L13 bedauert zudem, dass es strikte Richtlinien für die AG-Anbieter gebe, da so z. B. das Potenzial von qualifizierten Rentner*innen nicht genutzt werden könne (VERSCHIEDENES-KOOPERATION).

4.1.4.4 Begünstigende Faktoren

Für eine hohe AKZEPTANZ von Religionsunterricht an der OBS Herzhausen scheinen die Religionslehrenden entscheidend zu sein, zunächst in ihrer Zahl. Voraussetzung für eine erlasskonforme Erteilung ist: „Wir haben genügend Religionslehrkräfte“ (SL07:29, STELLUNG RELIGIÖSE BILDUNG). Bei einem Team von acht Religionslehrenden und der Schulgröße Herzhausens bedeutet es zudem, dass ein Viertel des Kollegiums Religion unterrichtet. Allein dadurch ist der Stand des Faches möglicherweise stärker als bei einem geringeren Anteil von Religionslehrenden am Kollegium (AKZEPTANZ KOLLEGIUM). Auch für Formate von Religion im Schulleben könnte grundsätzlich ein großes Team von Vorteil sein, das z. B. das Trauerkonzept gemeinsam gestalten kann – selbst wenn in Herzhausen in vielen Dingen L14 federführend ist.

Gleichzeitig sorgte die gemeinsame Konzeptentwicklung dafür, dass in der Fachkonferenz mehr miteinander gesprochen wurde: „Also wir Reli-Lehrer haben auf jeden Fall mehr miteinander geredet als sonst.“ (L14:60, FACHKONFERENZ). Auch darüber hinaus gab es VERNETZUNG: „Und was ich auch noch gut fand, hier, dass unsere Sozialpädagogin da mit drin ist! [...] dass über das Projekt ja auch jemand mit rein [...] gekommen ist, der damit so direkt ja sonst nichts am Hut hat. Aber da hat sich etwas vernetzt. (.) Und das finde ich ganz, ganz viel wert. [...] Da ist Beziehung halt auch mehr entstanden.“ (L14:60)

Ausschlaggebend für die umgesetzten Formate ist wohl das ENGAGEMENT der LEHRKRÄFTE:

„I: Und für die Sachen, die Sie jetzt hier in den letzten Jahren angeschoben haben, was braucht es da noch, damit die auch nachhaltig weitergehen?“

B: (...) Engagement von den Lehrern. (B lacht) (.) (I lächelt) Ja, ist schon ernst gemeint.“ (L14:45f)

⁹⁷² SL07 äußert sich vor dem Hintergrund von Ganztagschulen und des evaluierten Projekts folgendermaßen: „aber dieses Grundsätzliche, dass man da intensiver mit Schulen zusammenarbeitet, das muss haften bleiben. (.) Aus meiner Sicht.“ (SL07:17)

Sie engagieren sich für einen Unterricht, der das Interesse der Schüler*innen weckt. Dies geschieht scheinbar zu großen Teilen über kreative Unterrichtsmethoden (mindestens im Falle von L14). In Kap. 4.1.4.2 wurde der Schulleiter zitiert, der meint, eine außerordentliche Motivation seiner Schüler*innen für den Religionsunterricht festzustellen (AKZEPTANZ SCHÜLER*INNEN), und eine mögliche Erklärung dafür im „Brennen“ (SL07:15) seiner Lehrkräfte für das Fach sieht (EINFLUSSREICHE PERSONEN): „Und das (.) ist glaube ich an dieser Schule auch (.) in einem besonderen Maße vorhanden. Also Lehrkräfte, die sich dem FACH verbunden fühlen, und die sich dann auch diesem [evaluierten] Projekt verbunden gefühlt haben.“ (SL07:6, VERSCHIEDENES-ENGAGEMENT) Die Leidenschaft und Begeisterung für das Fach wird in den besonderen Formaten sichtbar, die die Lehrkräfte im Rahmen des Unterrichts sowie im Schulleben angestoßen und durchgeführt haben. Das Engagement der Lehrenden scheint dadurch gefördert zu werden, dass sie in diesen Formaten einen Sinn entdecken und sie als persönliche Bereicherung bewerten (PUSH-FAKTOREN).⁹⁷³ Neben dem Engagement der Lehrkräfte erscheint für die Akzeptanz von Religionsunterricht in Herzhausen entscheidend, dass er von den Interviewten in seiner konfessionell-kooperativen Form als „normal“ (SL07:29) bezeichnet wird. Dabei erscheint die HALTUNG der SCHULLEITUNG fundamental, die das Fach positiv bewertet und für gute Rahmenbedingungen Sorge.

In dem Zusammenhang könnte begünstigend wirken, dass es scheinbar relativ wenige muslimische bzw. konfessionslose SCHÜLER*INNEN gibt (RELIGIÖSER HINTERGRUND). Es ist zu vermuten, dass dies zu großen Teilen auf den ländlichen SCHULKONTEXT zurückführbar ist (EINZUGSGEBIET). Daher schließt sich dieser als begünstigender Faktor an: Etwa drei Viertel der Schüler*innen hätten eine konfessionelle Bindung, viele würden konfirmiert.⁹⁷⁴ Damit könnte einhergehen, dass GOTTESDIENSTE im Raum Schule wenig hinterfragt werden, und diese einen feste Stellung haben. Auch der Wunsch nach Formaten im Bereich SCHULNAHE JUGENDARBEIT in Kooperation mit kirchlichen Partnern, den L13 äußert, könnte mit dem ländlichen Schulkontext zusammenhängen, ohne dass ein solcher hier belegt werden kann. Laut L13 berge das Thema Religion unter den Schüler*innen kein Konfliktpotenzial,⁹⁷⁵ was möglicherweise auf die vergleichsweise große religiöse Homogenität zurückführbar ist. Schüler*innen, die gegenüber Religion kritisch eingestellt sind, können den Werte und Normen-Unterricht besuchen.

Ein weiterer Aspekt bezüglich des Schulkontextes ist die SCHULGRÖßE: An der vergleichsweise kleinen OBS Herzhausen könnte es einen begünstigenden Einfluss haben, dass die besonderen Formate religiöser Bildung von anderen schulischen Akteur*innen wahrgenommen werden. An der Schule scheint es gut

⁹⁷³ Vgl. L13:7; vgl. L15:18.

⁹⁷⁴ Vgl. L13:7.22; vgl. L15:51.

⁹⁷⁵ Vgl. L13:18-20.27.

zu gelingen, Projekte in Dienstbesprechungen einzubringen, auf die Weise Transparenz zu schaffen oder durch alleiniges Erzählen dafür zu sorgen, dass Kolleg*innen von Formaten religiöser Bildung hören. Denkbar ist, dass dies an einer kleinen Schule leichter möglich ist.⁹⁷⁶

„dadurch, dass dieses Projekt hier in die Schule gekommen ist, (..) wurde ja viel auch erzählt. Also die haben viel mehr mitbekommen. Und ich glaube, die Kollegen haben dadurch gemerkt, dass Religion nicht einfach nur ein sehr (.) mündlich geprägtes Fach ist, sondern dass es da Themen gibt, die viel tiefgreifender sind, die die Kinder auch oder auch die Schüler viel weiterbringen, auch in ihrer persönlichen Entwicklung. Und dass es sehr wohl auch einen wichtigen Stellenwert auch in Schule einnehmen muss.“ (L15:14)

Eine Folgerung aus diesem Zitat könnte sein, dass die AKZEPTANZ für das Unterrichtsfach Religion bereits dadurch erhöht wird, dass es im KOLLEGIUM präsent ist und seine Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen zum Gesprächsthema wird. Insbesondere dem evaluierten Projekt werden positive Wirkungen zugesprochen, die Angebote der Fachkonferenz Religion würden (laut L15 auch von der SCHULLEITUNG) ernster genommen.⁹⁷⁷

Ein weiterer einflussreicher und begünstigender Faktor für besondere Projekte könnte die Größe vieler erwähnter Lerngruppen sein: Der Wahlpflichtkurs in Klasse 10 richte sich an 15 Schüler*innen, das fächerübergreifende Projekt von Religion und Kunst sei in einer Lerngruppe mit 17 Schüler*innen umgesetzt worden. In Bezug auf das Kurssystem der Hauptfächer und den naturwissenschaftlichen Bereich gibt der Schulleiter an, dass die Lerngruppen aus 12 bis 15 Schüler*innen bestünden. Gegenüber der normalen Klassenstärke könne man im Kurssystem variieren und besser fördern bzw. fordern.⁹⁷⁸

Der Schulleiter SL07 sieht große Chancen darin, dass die SCHULFORM Oberschule viele Freiheiten biete, sich für ein pädagogisches Konzept zu entscheiden, es gebe verschiedene Modelle. Diese neue Schulform habe zudem die Stigmatisierung der Hauptschüler*innen aufheben und somit einiges auffangen können:

„Aber ich (.) glaube, dass die Oberschulen viele Möglichkeiten haben. Weil wir sind ja/Oberschule ist ja nicht so (.) EIN Modell. Also Oberschulen sind ja viele verschiedene Modelle. (.) Und wir sind ja eine andere Oberschule als die in [Ortsname] oder die in [Ortsname]. Die haben andere pädagogische Konzepte. (..) So kann man da schon einiges draus machen. Für uns ist die/Aus meiner Sicht ist die Oberschule hier für die (.) die Region [...] ein positives Modell.“ (SL07:53)

Folglich könnte die Schulstrukturreform an der OBS Herzhausen die Entstehung von Angeboten religiöser Bildung begünstigen, da sie in der Schulentwicklung viele Freiheiten biete.

⁹⁷⁶ Vgl. SL07:27.

⁹⁷⁷ Vgl. L15:10.41.65.

⁹⁷⁸ Vgl. Projektdokumentation; vgl. SL07:57.59.

Einige angebotene Formate werden erst durch die erreichbaren AUßERSCHULISCHEN LERNORTE ermöglicht. Darum ist die Verfügbarkeit und Offenheit von geeigneten KOOPERATIONSPARTNERN als begünstigend zu nennen. Selbstverständlich braucht es die erwähnten engagierten Lehrkräfte, die diese suchen, aber die Kooperationen sind z. B. Voraussetzung dafür, dass die WAHLPFLICHTKURSE in der hier umgesetzten Form nachhaltig erfolgreich sein können. Denn sie ermöglichen erst die hohen Praxisanteile, die oben als Faktoren für die AKZEPTANZ religiöser Formate – insbesondere bei SCHÜLER*INNEN – ausgemacht wurden.

In ähnlicher Weise gilt dies für die Kooperationen mit einzelnen Personen: Die Formate im Raum der Stille sind für L14 auch deshalb umsetzbar, weil sie von der – für diese Aufgaben scheinbar geeigneten – katholischen Gemeindeferentin unterstützt werde. Neu sei für L14 „dieses Mut haben, (.) Leute von außen heran zu holen und dann auch zu merken, das bringt etwas (.)“. Weil früher habe ich immer gedacht (.): Das ist Zusatzarbeit dann. Aber die nehmen einem ja auch etwas ab. (.) Und das ist schön.“ (L14:9) Die Bedingung, dass die KOOPERATION mit außerschulischen Partnern für Entlastung sorgt und ‚etwas bringt‘, ist hier gegeben (PUSH-FAKTOREN). In einer Nebenbemerkung L14s wird die Bedeutung von Menschen, die gleichsam in Schule und Kirche verortet sind, geäußert:

„da gab es den [...] evangelischen Vikar, der hier an der Schule auch sein Schulpraktikum gemacht hat. Und darüber ist dann auch ein bisschen was gelaufen [...]. Und als der sein Schulpraktikum hier (.) fertig hatte, war der ja trotzdem noch ein Jahr hier in der Gemeinde und darüber konnte dann auch etwas laufen. Also über den/hat es dann wieder attraktiver gemacht“ (L14:30).

Für die VERNETZUNG von Schule bzw. Schüler*innen mit Kirchengemeinden scheinen solche Personen eine wichtige Rolle zu spielen. Weiterführend hieße dies, dass es religiöse Bildungsprozesse begünstigt, wenn Lehrkräfte sich für Kontakte mit Kirchengemeinden engagieren bzw. kirchliche Mitarbeitende regelmäßig in Schule präsent sind.

Zudem sind einige begünstigende Faktoren bei der Erarbeitung des Trauerkonzepts zu nennen (SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE): Oben (s. S. 228) wurde erwähnt, dass der Arbeitsaufwand in Herzhausen dafür geringer ausfiel, da das Konzept aus Welthausen als Vorlage genutzt werden konnte. Diese VERNETZUNGSMÖGLICHKEIT entstand durch das evaluierte Projekt. Dazu kam ein weiterer Faktor, der in Anführungszeichen als ‚begünstigend‘ angeführt werden muss: Durch zwei Unfälle wurde sowohl in der Fachkonferenz Religion als auch im Kollegium die Notwendigkeit für ein Trauerkonzept sehr deutlich. Ohne solche Anlässe ist die Bereitschaft, sich überhaupt mit dem Thema zu beschäftigen, möglicherweise geringer:

„es ist einfach so, die Kollegen (.) die wollen sich damit nicht befassen, was ich sehr gut nachvollziehen kann, (.) ich auch nicht. Also ich glaube, das geht uns allen so, dass wir da lieber die Augen vor verschließen. Aber uns einfach mit den Unfällen jetzt auch ganz

klar geworden ist: Wenn wir nichts haben, dann kann es nur im Mega-Chaos enden und dann wird es super schwierig. Also müssen wir etwas in der Hinterhand haben.“ (L13:7)

Auffällig ist, dass auch die Schüler*innen im Rahmen von Projektunterricht die Beschäftigung mit dem Thema ‚Tod‘ wünschten – bei diesem anthropologischen Aspekt scheint die Relevanzfrage eindeutig zu bestehen.

Schließlich ist als begünstigender Faktor das evaluierte Projekt als Ganzes zu nennen. Es brachte zusätzliche zeitliche Ressourcen, Lehrkräfte wurden ermutigt, kreativer und freier zu arbeiten, andere Methoden zu benutzen⁹⁷⁹ und „Mut zu haben rauszugehen! (.) Dass es sich lohnt, trotz der Mehrarbeit, da etwas zu machen.“ (L14:52, PUSH-FAKTOREN) Die erlebte Ermutigung ist ein zentraler Aspekt für die Lehrkräfte. Neben L14 wählt auch L15 das Wortfeld:⁹⁸⁰

„Man hat das Gefühl, man hat so einen Bereich für sich bekommen. Ja, und ich denke, dass das in Zukunft sich auswirken wird noch, auf jeden Fall. Weil das hat ja so ein Bewusstsein geschaffen, noch einmal für einen selber. Man hat sich ja manchmal eher wie so eine kleine Fach-Maus gefühlt (B lacht), wissen Sie wie ich das meine? Und (.) ja, vor allem gegenüber von den Wissenschaftlern halt, die mit Bio und Chemie (B lacht) [...]. Ich denke, das sind so Prozesse, die angestoßen worden sind (.) Und wo man vielleicht auch in Zukunft auch ein bisschen (.) ich nenne das jetzt mal mutiger wird. Oder (.) auch mal etwas (.) macht, das vielleicht ein bisschen größer ist als das, was man sonst so im Rahmen des Unterrichts gemacht hat.“ (L15:10-16)

Die Ermutigung habe, so überlegt die Interviewte, einen längerfristigen Einfluss auf das Selbstbewusstsein als Religionslehrerin, mit zukünftigen Auswirkungen. Durch die positiven Erfahrungen mit größeren Projekten, die über den Unterricht hinausgehen, und die persönliche Stärkung traue sie sich so etwas nun eher zu. Bedeutsam erscheint auch der „fest[e] Platz“ (L15:65) für Religion, der durch die erfolgreichen Projekte entstanden sei und die Akzeptanz für das Fach gesteigert habe (PUSH-FAKTOREN).

Die Daten ermöglichen Einblicke in die individuellen Motive der Lehrkräfte. Eine besonders engagierte Rolle spielt die Fachkonferenzleiterin L14, die – gefragt nach den Gründen für ihr Engagement – antwortet (PUSH-FAKTOREN):

„Kann ich Ihnen genau sagen: Also momentan deswegen, weil die Jugendarbeit in meiner Pfarrgemeinde (.) abgebrockelt ist. Von daher habe ich mehr Freizeit. (lacht). (.) Also das ist das rein Zeitliche. [...] Ich komme aus der Gemeindegarbeit und habe nicht nur diesen, diesen (.) Lehrer-Bezug. Ja? (.) Sondern ich will auch ein bisschen (.) na, ein bisschen Glauben rüberbringen. Also nicht nur: ‚Schlag Buch auf, mach‘ und so sondern (.) auch, ich möchte, dass die Schüler auch etwas erleben.“ (L14:21)

Die HALTUNG L14s begünstigt ihr Engagement für religiöse Bildung in der Schule: Sie habe das ZIEL, ‚Glauben rüberzubringen‘; gleichzeitig kämen ihre Angebote

⁹⁷⁹ Vgl. L14:32.

⁹⁸⁰ Im gesamten Interview benutzt L14 das Wort „Mut“ drei- und L15 zweimal.

„nicht mit der religiösen Keule, sondern [sind] absolut offen.“ (L14:28) Wesentlich erscheinen die zeitlichen Ressourcen, die ihr zur Verfügung stehen. Das ist wohl auch deshalb möglich, weil ihr Unterrichtsdeputat 14 Stunden betrage, sie ausschließlich Religion unterrichte und keine Klassenleitung habe (SCHULISCHE AUFGABEN).⁹⁸¹ Sie wünsche sich, dass Kirche zeigt: „Uns ist auch Schule wichtig“ (L14:30, HALTUNG KIRCHE) und es Verknüpfungen (VERNETZUNG) gebe. Sie wisse allerdings um die begrenzten zeitlichen Möglichkeiten der kirchlichen KOOPERATIONSPARTNER.⁹⁸² Bezogen auf den Wahlpflichtkurs sei ein persönliches Motiv gewesen, dass sie dadurch die Möglichkeit habe, nur noch an zwei (statt vormals drei) Schulen zu arbeiten (PUSH-FAKTOREN).⁹⁸³

Andere Lehrkräfte der Schule scheinen ebenfalls eine Anbindung an eine Kirchengemeinde zu haben. Beispielsweise sagt L15, dass sie ohnehin mit dem Ortspastor Kontakt habe, und sich nicht scheue, die Kooperation zu suchen (PERSÖNLICHES).⁹⁸⁴ Sie halte Kirche als KOOPERATIONSPARTNER von Schule für „ganz wichtig (.), wünschenswert, immer willkommen.“ (L15:43) Der Fokus ihres Engagements scheint – im Vergleich zu L14 – jedoch auf der attraktiven Gestaltung des Religionsunterrichts zu liegen, mehr sei nicht möglich (vgl. 4.1.4.5). Sie macht den Aufklärungsgedanken von Religionsunterricht stark und halte es für selbstverständlich, die Fragestellungen von Schüler*innen aufzugreifen, auch wenn sie dafür die Unterrichtsplanung zurückstellen müsse. Es sei ihr ein Anliegen, im Religionsunterricht den Gottes- bzw. Glaubens-Bezug zu berücksichtigen. Sie befürworte den Wahlpflichtkurs und habe prinzipiell auch Lust, Schulgottesdienste mitzugestalten.⁹⁸⁵

Bezüglich der Motive L13s ist folgendes Zitat aufschlussreich:

„Neues bedeutet immer Arbeit. Das heißt aber nicht, dass es schlecht ist. (.) Also so sehe ich das ganz klar. Und auch das hier: Ich hätte natürlich sagen können: ‚Bin ich blöd. Warum habe ich?/Jetzt steht der Mist bei mir herum, ich habe das besorgt und ich habe/Oh nein.‘ (lacht) Aber (.) es ist etwas Gutes und es ist etwas, wo ich hinter stehe, wo ich wirklich sage: Es ist unheimlich wichtig, dass wir da dran bleiben an dem Thema. Von daher nimmt man dann die Mehrarbeit ja auch gerne in Kauf.“ (L13:37)

Die Sinnhaftigkeit der Trauerkoffer motivierte sie, Mehrarbeit gern in Kauf zu nehmen (PUSH-FAKTOREN). Sie sagt, sie könne vollständig hinter der Sache stehen. Dabei sei ihr der Glaube zwar nicht besonders wichtig, aber sie zeigt eine traditionelle Nähe zur Kirche (PERSÖNLICHES), die evtl. die Offenheit für die Kooperation mit einem kirchlichen Partner beförderte.⁹⁸⁶

⁹⁸¹ Vgl. L14:46; vgl. L15:83.

⁹⁸² Vgl. L14:44.

⁹⁸³ Vgl. L14:15.

⁹⁸⁴ Vgl. L15:43.45.

⁹⁸⁵ Vgl. L15:29.89.43.33.35.

⁹⁸⁶ Vgl. L13:7.

Es wurde erwähnt, dass die SCHULLEITUNG für die STELLUNG des Faches Religion eine wichtige Rolle spielt. Grundsätzlich wird bei SL07 eine positive und offene Haltung gegenüber Neuem erkennbar, besonders als er über Ganztagschule und Kooperationspartner spricht:⁹⁸⁷ „Und (.) dann würde ich mir wünschen, dass wir mit der Kirche weiterhin zusammenarbeiten.“ (SL07:29) Er begrüßt die beschriebenen Formate, da diese das Leben in die Schule brächten. Er lobt außerdem die Vorgehensweise des evaluierten Projekts, dass Kirche sich auf den Weg in die Schule gemacht habe, und nicht mit Vorgaben, sondern mit Offenheit etwas entwickeln wolle. Gleichzeitig scheint er pragmatisch an Dinge heranzugehen: Kooperationen müssten für beide Seiten von Vorteil sein, eine „win-win-Situation“ (SL07:44) ergeben.⁹⁸⁸ L14 sagt über ihn:

„Und was ich beson/was ich ganz EXTREM besonders finde, ist die Person von [SL07]. Ich weiß nicht, ob er Ihnen das erzählt hat, keine Ahnung. [Er sei gegenüber der Institution Kirche distanzziert.] Und dafür [...], lässt er hier Reli-mäßig ganz, ganz viel zu. (.) Und das finde ich schon (.) / Das ist eine Besonderheit!“ (L14:34)

Eine scheinbar kritische Haltung gegenüber der Institution Kirche war im Interview mit SL07 nicht zu bemerken.⁹⁸⁹ Und selbst wenn SL07 sie gegenüber der Institution hätte, ermöglicht er der Fachkonferenz Religion den Raum für besondere Formate (STELLUNG RELIGIÖSE BILDUNG). L15 meint, dass die Offenheit der Schulleitung – sowie die des Kollegiums – durch das evaluierte Projekt größer geworden sei.⁹⁹⁰

4.1.4.5 Herausforderungen und Bedarfe

Für religiöse Bildung an der OBS Herzhausen ist eine grundlegende Herausforderung festzustellen, nämlich die zeitlichen Ressourcen, die für das, was über die schulischen Kernaufgaben hinausgeht, gebraucht würden. Für L14 wurde in Kap. 4.1.4.4 gezeigt, welche Faktoren begünstigen, dass sie sich in hohem Maße für das Fach Religion engagieren kann. Bei L15 ist es anders, sie verweist im Interview immer wieder auf fehlende Zeit (HEMMFAKTOREN).⁹⁹¹

Im Unterschied zu L14 arbeite L15 in Vollzeit und unterrichte mehrere Fächer, die sie alle berücksichtigen müsse. Zudem verweist sie auf ihre private Situation, die ihr gerade kein größeres Engagement ermögliche (HINTERGRUNDWISSEN-PERSON).⁹⁹² In einer solchen Situation voller Alltagsverpflichtungen werden scheinbar Dinge aus den Augen verloren, die Lehrkräfte wie L15 grundsätzlich für wichtig halten: „Weil wie das manchmal im Schulalltag so ist, nicht? (.) Dann geht

⁹⁸⁷ Vgl. SL07:17.48f.

⁹⁸⁸ Vgl. SL07:7.44-47.

⁹⁸⁹ Vgl. z. B. SL07:17-23.34-36.

⁹⁹⁰ Vgl. L15:10.65.

⁹⁹¹ Vgl. L15:35.

⁹⁹² Vgl. L15:45.81.

dann doch mal wieder das eine oder andere unter“ (L15:69). Dann scheinen Impulse von außen hilfreich zu sein, wie es im evaluierten Projekt sowie allein durch das Interview geschah (VERSCHIEDENES-ENGAGEMENT).⁹⁹³

„Mit anderen Sachen, egal was es ist, (.) das ist immer zunächst mal mit Mehrarbeit verbunden. Und DAS ist das grundsätzliche Problem“, sagt L14 (Abs. 46, HEMMFAKTOREN). Dies sei besonders dann der Fall, wenn der Aufwand nicht in einem Verhältnis zum Gewinn für Schüler*innen und Lehrkraft stehe.⁹⁹⁴ L15 sagt, sie befürworte den Austausch, u. a. von Projektideen, in der Fachkonferenz – allerdings scheitere dies an der mangelnden Zeit (AKZEPTANZ FACHKONFERENZ).⁹⁹⁵ Das Problem der Mehrarbeit gelte, so L14, selbst für kleinere Exkursionen an außerschulische Lernorte: „alles was zusätzlich kommt (.) und sei es eine Organisation in eine Moschee, zum Beispiel (.). Da hängen Telefonate dran, da (.) da hängt Finanzen dran, Elternbriefe und und und“ (L14:46). Bei Religionslehrenden, die in Vollzeit arbeiteten und Klassenlehrer*innen seien, sei allein dies schon schwierig. L15 erzählt – trotz ihrer Vollzeit – von der Exkursion in die Moschee (AUßERSCHULISCHE LERNORTE), die sie organisiert habe. Mehr gehe jedoch nicht: „Prinzipiell wäre es [zusätzliche Projekte wie L14 sie umsetzt, Anm. d. Verf.] so meine Natur und ich würde sagen: ‚Ja, her damit.‘ Aber ich muss gerade/also man muss wirklich aufpassen, dass man auch einmal etwas von sich wegschiebt und sagt: ‚Nein, geht einfach nicht mehr.‘“ (L15:81, VERSCHIEDENES-ENGAGEMENT) Ferner unterstützten zusätzliche finanzielle Ressourcen: Von L14 werden beispielsweise im Zusammenhang mit der Ausstattung des Raums der Stille 200 € genannt (FINANZEN).⁹⁹⁶

Geeignete KOOPERATIONSPARTNER und AUßERSCHULISCHE LERNORTE wurden als begünstigender Faktor genannt. Umgekehrt stellen sie eine Bedarfsanzeige für das Gelingen von Formaten von Religion im Schulleben dar. Zudem ist es eine Herausforderung, wenn außerschulische Lernorte schwer erreichbar bzw. bezahlbare Transportmöglichkeiten nicht gegeben sind. Als Schule im ländlichen Raum (EINZUGSGEBIET) scheint es für die OBS Herzhausen aufwendiger zu sein, außerschulische Lernorte aufzusuchen (abgesehen von evangelischer oder katholischer Kirche und den genannten diakonischen Einrichtungen).⁹⁹⁷

Mit Blick auf die AKZEPTANZ bei SCHÜLER*INNEN werden folgende Herausforderungen genannt: L15 habe den Eindruck, dass viele Schüler*innen GOTTESDIENSTE unter „einem Schmunzel-Aspekt“ (L15:35) sähen. Sie könne sich schwer vorstellen, dass ihre Schüler*innen aktiv Gottesdienste mitgestalteten. Dies hält sie (neben anderen Faktoren) scheinbar davon ab, sich für Schulgottesdienste zu

⁹⁹³ Vgl. L15:37: „Also ich muss gerade sagen, dass ich das (.) vielleicht auch in den letzten Jahren so ein bisschen aus den Augen verloren habe. [...] Wäre vielleicht mal ein Anstoß, das vielleicht einmal auszuprobieren (B lacht).“

⁹⁹⁴ Vgl. L15:17; s. S. 230.

⁹⁹⁵ Vgl. L14:62; vgl. L15:67.

⁹⁹⁶ Vgl. L14:42.

⁹⁹⁷ Vgl. L14:17; vgl. L15:31.

engagieren (HALTUNG RELIGIONSLEHRKRAFT).⁹⁹⁸ An der OBS Herzhausen kann als Bedarf herausgestellt werden, Gottesdienstformate auszuprobieren, bei denen Schüler*innen aktiv in der Vorbereitung und Gestaltung eingebunden sind, wie L15 es wünscht (s. S. 231).

In Kap. 4.1.4.2 wurde beschrieben, dass L15 ein tendenziell geringeres Wissen der Schüler*innen beobachtet (SCHÜLER*INNEN-SCHULFORM).⁹⁹⁹ Aus ihrer Erzählung folgen zwei Bedarfe: zum einen, dass Oberschüler*innen angeleitet werden sollten, ihr grundsätzlich vorhandenes Interesse zu nutzen, um sich Informationen zu beschaffen. Zum anderen, dass die Fähigkeit, Dinge zu hinterfragen, geübt werden sollte. Die Herausforderung, diese Bedarfe mit Formaten zu bearbeiten, könnte dadurch erschwert werden, dass die Schüler*innen sich scheinbar eher von kreativen und weniger von kognitiven Methoden ansprechen lassen (so die Erzählungen zur Akzeptanz religiöser Bildung bei Schüler*innen). Die Bedingungsfaktoren, die die Schüler*innen betreffen, sind häufig eng verbunden mit Fragen der SCHULFORM Oberschule. Lehrkräfte beobachteten, dass das Niveau sinke – mindestens diejenigen, die aus der Realschule kommen. Die Leistungsvoraussetzungen der Schüler*innen scheinen vergleichsweise gering zu sein. Zwar sei die Hauptschule abgeschafft worden, die Schüler*innen seien aber weiter da. Dies werde in der Praxis beispielsweise beim Erfassen und Erstellen von Texten sichtbar.¹⁰⁰⁰ In dem Zusammenhang ist das Thema Inklusion aufzurufen: Die OBS Herzhausen werde von etlichen Schüler*innen mit Förderbedarf besucht, so SL07; für Inklusion fehlten Lehrerstunden, sagt L13.¹⁰⁰¹ Auf Inklusion wird in den Interviews davon abgesehen nicht eingegangen.

An der OBS Herzhausen wird die Schulstrukturreform kaum als Herausforderung thematisiert. Insbesondere SL07 thematisiert ihre Chancen. Wenn er von unterschiedlichen pädagogischen Konzepten verschiedener Oberschulen in der Region spricht,¹⁰⁰² folgt daraus jedoch auch, dass diese Konzepte erst entwickelt werden mussten, und dies die zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte wohl in Anspruch nahm.

Eine weitere Herausforderung stellen in Herzhausen einzelne kritische Stimmen aus dem Kollegium dar. In Kap. 4.1.4.4 wurde genannt, dass das Fach Religion im Kollegium einen vergleichsweise guten Stand habe. Dennoch äußert L15 Gefühle, die sich so deuten lassen, dass die fehlende AKZEPTANZ in Teilen des KOLLEGIUMS ein größeres Engagement für religiöse Bildung in der Schule behindert. Durch die umgesetzten Projekte sieht L15 einen festen Platz für das Fach Religion und nun auch Möglichkeiten zur Entfaltung (PUSH-FAKTOREN):

⁹⁹⁸ Vgl. L15:35. Die Herausforderung, Schüler*innen für Gottesdienste zu begeistern, ist an anderen Sekundarschulformen wohl vergleichbar groß.

⁹⁹⁹ Vgl. L15:59.63.

¹⁰⁰⁰ Vgl. SL07:52; vgl. L14:32; vgl. 4.1.4.2.

¹⁰⁰¹ Vgl. SL07:52; vgl. L13:24.

¹⁰⁰² Vgl. SL07:53.

„was man vorher hatte, so ein bisschen dieses (.), dass die Kollegen einen als Reli-Lehrer doch auch belächeln. Also jetzt nicht böseartig. (.) Aber halt, dass das Fach nicht so belächelt wird, dass es dabei bleibt, dass wir jetzt unseren festen Platz in der Form haben und uns weiterhin auf der Ebene entfalten können.“ (L15:65)

Schließlich benennt L13 einen Bedarf bezüglich der Ganztagschule:

„Was mir noch ganz klar fehlt, hat auch wieder nichts mit Religion zu tun, ist ein (.) / Wir sind Ganztagschule (.) oder teilgebundene Ganztagschule, haben aber für die Schüler das klassische AG-Angebot und einen Tag eben Unterricht (.). Aber wir haben eine Stunde Mittagspause und in der Zeit sitzen die Schüler herum und wissen nicht, was sie mit sich anfangen sollen.“ (L13:27)

Die Schule benötige einen Aufenthaltsraum und Spiel-Materialien, dafür fehlten jedoch die Räumlichkeiten. L13 sagt weiter, eine Ganztagschule brauche mehr Angebote „neben Schule“ (L13:27). Sie sieht diesen Bedarf zwar unabhängig von religiöser Bildung, grundsätzlich könnte jedoch das Feld der Ganztagschule von Religionslehrkräften oder außerschulischen KOOPERATIONSPARTNERN aus dem kirchlichen Bereich gefüllt werden, z. B. mit Formaten SCHULNAHER JUGENDARBEIT.

4.1.4.6 Zusammenfassung

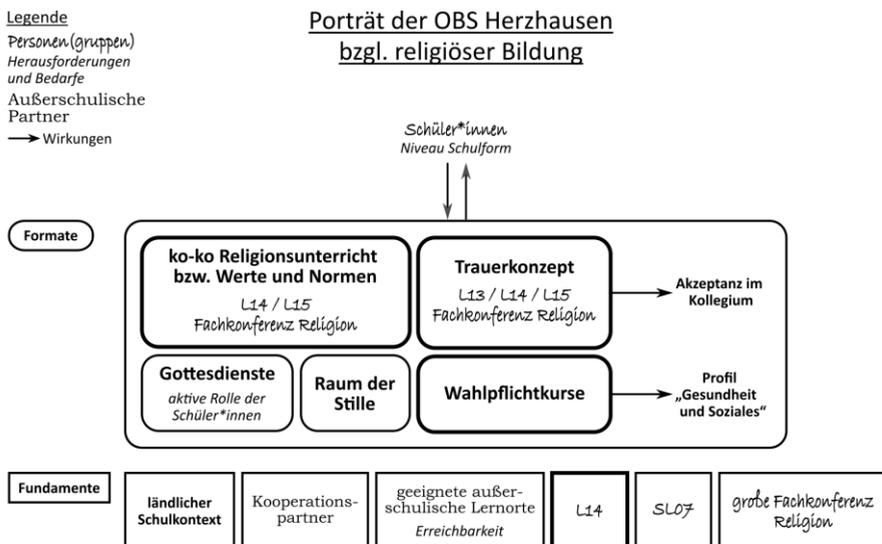


Abbildung 13: Porträt der OBS Herzhausen

Wie bereits im Leitzitat deutlich wird, zeigen sich günstige Bedingungen für religiöse Bildung an der OBS Herzhausen. Der Religionsunterricht und viele andere

Formate erleben überwiegend eine hohe AKZEPTANZ unter den schulischen Akteur*innen, die Versorgung mit Religionslehrenden sei gut. Zur OBS Herzhausen passt der konfessionell-kooperative RELIGIONSUNTERRICHT mit parallelen Werte und Normen-Kursen: Diese ORGANISATIONSFORM von Religionsunterricht wird von SCHULLEITUNG und interviewten LEHRKRÄFTEN als ‚normal‘ erachtet, Religion werde nach Erlass unterrichtet. Bezüglich der Organisationsform darf L14 „wunschlos glücklich“ (Leitzitat) sein. Diese guten Rahmenbedingungen könnten auch einen Einfluss auf die AKZEPTANZ des Religionsunterrichts im KOLLEGIUM haben. Der Schulleiter beobachte, dass der Religionsunterricht den SCHÜLER*INNEN Freude mache (AKZEPTANZ).

Als Schule im ländlichen Raum (EINZUGSGEBIET) werde die OBS Herzhausen von einer großen Zahl von SCHÜLER*INNEN mit konfessioneller Bindung besucht, was möglicherweise einen Einfluss auf die Passung der Formate hat (RELIGIÖSER HINTERGRUND). Über die Schüler*innen sagen die Lehrkräfte, dass sie eine vergleichsweise niedrige Leistungsfähigkeit hätten, was sich beispielsweise daran zeige, dass ihnen die kognitive Durchdringung von Themen schwer zu fallen scheint (SCHULFORM-SUS). Darauf reagierten Lehrkräfte wie L14 mit kreativen Methoden (INHALTE), die wenig Textarbeit beinhalteten und die Motivation der Schüler*innen förderten. Scheinbar konnte die AKZEPTANZ für Religionsunterricht bei SCHÜLER*INNEN dadurch erhöht werden, dass AUßERSCHULISCHE LERNORTE stärker einbezogen wurden, die im ländlichen Raumen tendenziell schwerer erreichbar sind (SCHULKONTEXT). Neben örtlichen Kirchengebäuden sowie einer Moschee würden insbesondere diakonische Einrichtungen besucht (KOOPERATIONSPARTNER).

Als bewährtes Format von Religion im Schulleben sind die WAHLPFLICHTKURSE hervorzuheben, die fest etabliert in jedem Schuljahr angeboten würden. Dieses Format mit diakonischer Ausrichtung passt in das Profil ‚Gesundheit und Soziales‘ der Schule. Für den Erfolg des Formats spielen die verfügbaren KOOPERATIONSPARTNER eine wichtige Rolle. In den Wahlpflichtkursen besuchten Schüler*innen diakonische Lernorte, erlebten praxisnahen Unterricht und entwickelten sich in ihrer Persönlichkeit weiter. Die Praxiserfahrungen können als Berufsorientierung genutzt werden. Möglicherweise hat der praxisorientierte Wahlpflichtkurs eine besonders hohe Passung zur SCHULFORM und findet besondere AKZEPTANZ bei SCHÜLER*INNEN.

Bei den Formaten im Raum der Stille (RAUM DER RELIGIONEN) scheint der offene Charakter eine wichtige Rolle zu spielen. Eine wichtige Unterstützung sei bei dem Format die KOOPERATION mit einer kirchlichen Mitarbeiterin, die die Inhalte gestalte und für Entlastung bei der verantwortlichen Lehrkraft L14 Sorge. Darüber hinaus gebe es einige GOTTESDIENSTE, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass L14 sich dafür einsetzt. L15 sieht den Bedarf, die Gottesdienste stärker von Schüler*innen mitgestalten zu lassen. L13 nennt einen Bedarf für mehr Angebote im Bereich der Ganztagschule (SCHULNAHE JUGENDARBEIT),

sie zeigt sich offen, dabei mit kirchlichen KOOPERATIONSPARTNERN zusammenzuarbeiten.

Die Entwicklung eines Trauerkonzepts (SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE) sorgte nach Aussagen der Interviewten für sehr positive Resonanz im KOLLEGIUM (AKZEPTANZ), die Erarbeitung wurde durch den Rahmen des evaluierten Projekts erleichtert. An der vergleichsweise kleinen Schule (SCHULGRÖßE) gelingt es der großen FACHKONFERENZ Religion gut, ihre besonderen Formate in der Schulöffentlichkeit, vor allem im Kollegium, zu präsentieren. Dies scheint die AKZEPTANZ religiöser Bildung zu fördern. Dass als Leitzitat eine Aussage L14s genutzt wurde, ist nicht zufällig, denn sie ist diejenige, die sich am stärksten für religiöse Bildung an der OBS Herzhausen engagiert (ENGAGEMENT LEHRKRAFT). Der größte HEMMFAKTOR scheint für Lehrkräfte wie L15 fehlende Zeit zu sein – besonders Formate von RELIGION IM SCHULLEBEN bedeuten Mehrarbeit.

4.1.5 OBS Eichingen: „für uns beide ist wichtig, Religion zu leben und das mit in den Alltag zu packen“ (L03:3)

4.1.5.1 Kurzvorstellung

Die OBS Eichingen liegt ebenfalls in einer ländlichen Region Niedersachsens und wird von weniger als 500 Schüler*innen besucht. Von Jahrgang 5 bis 8 würden die Klassen jahrgangsbezogen gebildet; in den Jahrgängen 9 und 10 schulzweigbezogen zusammengesetzt und einige Nebenfächer schulzweigübergreifend unterrichtet. Es gibt keinen gymnasialen Schulzweig.¹⁰⁰³

Wenn mithilfe von MAXQDA-Software die Schwerpunkte in den Interviews an der OBS Eichingen dargestellt werden, ergibt sich folgender Überblick: Bezüglich des RELIGIONSUNTERRICHTS stehen Aussagen zur INHALTlichen Ausrichtung vor den organisatorischen Rahmenbedingungen. Bei den Formaten von RELIGION IM SCHULLEBEN dominieren Fundstellen zu VERNETZUNG sowie (zumindest im Interview mit L03) der RAUM DER RELIGIONEN deutlich. 38 % des Textes sind mit Fundstellen zu Formaten kodiert. Bei den HALTUNGEN stechen die HEMM- bzw. PUSH-FAKTOREN hervor, die das ENGAGEMENT der interviewten Lehrkraft beeinflussen. Auch die HALTUNG der SCHULLEITUNG spielt eine größere Rolle. In der Kategorie SCHULKONTEXT sind insbesondere die STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG und die SCHULFORM markiert. Immer wieder gibt es Aussagen zur BEWERTUNG des EVALUIERTEN PROJEKTS mit der ROLLE des REGIONALKOORDINATORS.

¹⁰⁰³ Vgl. Schulhomepage [anonymisiert]; vgl. L03:27.

4.1.5.2 Religionsunterricht

Zum Religionsunterricht an der OBS Eichingen finden sich die Fundstellen mit einer Ausnahme ausschließlich im Interview mit L03. Die grundsätzliche HALTUNG der SCHULLEITUNG SL02 und die STELLUNG, die er RELIGIÖSER BILDUNG beimisst, kommen in folgendem Zitat zum Ausdruck:

„die Bedeutsamkeit und die Wichtigkeit dieses Faches ist (.) für mich völlig außer Frage! [...] Weil (.) das einfach so viele auch (.) basiselementare Dinge sind, was das, das (.) der Blick auf andere Kulturen hat, (.) was das eigene Verständnis hat, (.) was das/Blick auf Gemeinschaften hat (.). Das sind ja so viele Dinge, die letztendlich auch in diesem Fachbereich verankert sind.“ (SL02:18)

Dass SL02 auf den Religionsunterricht nicht weiter eingeht, könnte vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Wertschätzung für den Fachbereich darauf hindeuten, dass er in ORGANISATORISCHER FORM und INHALT seine Akzeptanz findet. Die Vermutung wird dadurch unterstützt, dass L03 sagt, SL02 sei sehr bemüht, möglichst viel Religionsunterricht anzubieten.¹⁰⁰⁴

Über die ORGANISATIONSFORM des Religionsunterrichts müssen eher indirekte Schlüsse gezogen werden, da diese im Interview nicht konkret thematisiert wurde. L03 habe sich zu Beginn ihrer Zeit in Eichingen sehr für eine erlasskonforme Erteilung des Religionsunterrichts eingesetzt. Es ist davon auszugehen, dass dies nun in der Regel der Fall ist, und Religions- bzw. Werte und Normen-Unterricht erteilt wird. Es sind allerdings Ausnahmen bekannt: In Jahrgang 8 müsse zum Zeitpunkt der Interviews (aufgrund eines Mangels an Religionslehrenden) ausschließlich Werte und Normen erteilt werden. Für Jahrgang 5 sei das Fach ‚Soziales Lernen‘ anstelle von Religions- oder Werte und Normen-Unterricht fest verankert.¹⁰⁰⁵

Von unterschiedlichen Konfessionen ist im Datenmaterial nie die Rede, weder bei Lehrkräften noch bei SCHÜLER*INNEN – (RELIGIÖSER HINTERGRUND). Im Interview wurde nach der Verteilung der Schüler*innen auf evangelischen Religionsunterricht bzw. Werte und Normen gefragt. Es nähmen auch viele Muslim*innen an diesem Religionsunterricht teil. L03 gehe gern auf diese Schüler*innen ein und arbeite dann mit Bibel und Koran.¹⁰⁰⁶ Die Zusammensetzung der Schüler*innen sei nicht nur in religiöser Hinsicht heterogen, sondern auch in leistungsbezogener: L03 müsse bei einer Klasse von 28 Schüler*innen mindestens dreifach differenzieren (SCHULFORM-SUS).

¹⁰⁰⁴ Vgl. L03:45.

¹⁰⁰⁵ Vgl. L03:27.43f. Die Projektdokumentation des Regionalkoordinators bestätigt die evangelische Form, es werde nicht konfessionell-kooperativ unterrichtet. Dennoch nähmen neben evangelischen auch katholische, muslimische und konfessionslose Schüler*innen teil, vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators.

¹⁰⁰⁶ Vgl. L03:57f.

L03 spricht über den RELIGIONSUNTERRICHT besonders im Zusammenhang mit dem Raum der Religionen (vgl. 4.1.5.3), den sie auch ‚Fachraum Religion‘ nennt. Im Interview finden sich weniger Aussagen zu konkreten INHALTEN, sondern vielmehr zur Gestaltungsweise des Unterrichts. Ihr sei es wichtig, in Religion „anders zu arbeiten“ (L03:16). Der Raum der Religionen ermögliche dies: Sie könne Bodenbilder gestalten und liegen lassen. In einem normalen Klassenraum mit Tischen müsse am Ende der Unterrichtsstunde hingegen alles zurückgebaut werden. Sie könne mit den Schüler*innen Wandzeitungen erarbeiten, die über mehrere Wochen an den Wänden blieben, und auf die immer wieder Bezug genommen werden könne. Sie mache Stille- und Meditationsübungen.¹⁰⁰⁷

Aussagen über andere Religionslehrkräfte machen deutlich, welchen Religionsunterricht L03 *nicht* möchte:

„die haben halt einfach nur stumm Bibelstellen abschreiben lassen. Das ist so der Religionsunterricht, den will man nicht. Das ist wie in der Grundschule (.) früher wurden Geschichten vorgelesen und Bilder gemalt und in der weiterführenden Schule wurden Bibelstellen behandelt. Das (.) ist wichtig, aber langweilig. Und man muss sehen, dass einfach Religion mehr ist. Die Kinder haben nichts davon im Alltag, wenn sie eine Bibelstelle wissen. Wenn sie aber in einem bestimmten Geschehen, Zusammenhang einem Menschen helfen können und wissen, ‚Ja, das steht doch schon in der Bibel, dass man das macht‘, das finde ich viel wichtiger. (.) und hilfreicher.“ (L03:28)

Im vorangegangenen Zitat wird die HALTUNG L03s deutlich: Religionsunterricht sei mehr als Bibelstellen zu kennen. Neben einer ansprechenden Gestaltung des Unterrichts scheint ihr wichtig zu sein, dass Schüler*innen etwas für ihren Alltag lernen. Beispielsweise sei es viel wichtiger, Menschen praktisch zu helfen (und das möglicherweise mit einer biblischen Forderung in Verbindung zu bringen) als reines Wissen zu haben. Über die INHALTliche Ausrichtung ihres RELIGIONSUNTERRICHTS liefert ein weiteres Zitat Informationen:

„Denn gerade dieses Kreative – also jetzt/ich meine mit kreativ nicht Basteln, Ideen oder sonst irgendetwas – sondern (.) diesen Unterricht leben. Nicht einfach unterrichten, sondern schön gestalten, mit den Kindern zusammen gestalten, dass sie sagen: ‚Das ist UNSER Religionsunterricht.‘“ (L03:53)

L03 sagt, sie möchte den Religionsunterricht auf lebendige Weise und zusammen mit den Schüler*innen gestalten. Lebendigkeit und Authentizität entstehen möglicherweise dadurch, dass sie als Person Position bezieht und das Anliegen hat, (ohne Zwang) mit ihrem Glauben anzustecken:

„also diese Unterweisung, religiöse Unterweisung habe ich immer (.) abgelehnt. (.) Es ist mir aber auch wichtig, den Kindern deutlich zu machen: ‚ICH glaube das und ich vertrete das.‘ Und sie fragen mich auch. Und (.) das bringe ich schon immer mit aufs Tablett,

¹⁰⁰⁷ Vgl. L03:9.16.

aber ohne eben zu sagen ‚Das müsst ihr auch‘, so in die Richtung, das finde ich auch überhaupt nicht gut. (.) Ich möchte sie einfach anstecken davon.“ (L03:27)

Die lebendige und authentische sowie schülernahe Unterrichtsweise scheint sich – wenigstens in ihrer Selbstwahrnehmung – auszuzahlen, L03 sagt: „Also ich habe IMMER schönen Religionsunterricht.“ (L03:27) Schüler*innen nehmen es möglicherweise ähnlich wahr: Über ihren Religionsunterricht werde erzählt, dass er Spaß mache, so L03 (AKZEPTANZ SCHÜLER*INNEN). Manche Schüler*innen, die deshalb Religion gewählt hätten, seien enttäuscht, wenn sie feststellten, dass im Unterricht nicht nur Spiele gemacht und Zeit draußen verbracht würde – das verbänden Schüler*innen mit Spaß im Unterricht. Im Laufe des Schuljahres stellten sie nach Schilderung L03s aber fest, dass der Unterricht doch Spaß mache, da besondere Sachen gemacht würden. So würde das Passahfest nachgefeiert oder andere greifbare bzw. erlebbare Dinge wie Obst aus Israel in den Unterricht integriert.¹⁰⁰⁸

Trotz mancher Herausforderungen (wie dem hohen Differenzierungsbedarf oder fehlenden Stunden für Religionsunterricht) sagt L03, der Religionsunterricht an der OBS Eichingen laufe gut. Sie hätte auch einfach alles so lassen können, meint sie (VERSCHIEDENES-RU/STELLUNG RELIGIÖSE BILDUNG).¹⁰⁰⁹ Sie engagiert sich jedoch für weitere Formate religiöser Bildung, wie der Abschnitt Religion im Schulleben zeigt.

4.1.5.3 Religion im Schulleben

An der OBS Eichingen wurde ein RAUM DER RELIGIONEN gestaltet, der für Religionsunterricht und verschiedene Formate religiöser Bildung im Schulleben genutzt werden kann. Als ein Format mit vielseitigen Bezügen, das im gesamten Sample ein Stück weit eine Sonderstellung hat, wurde es mit einer eigenen Subkategorie kodiert. Da der Raum eine zentrale Stellung für religiöse Bildung an der OBS Eichingen mit großer Außenwirkung hat, steht er hier an erster Stelle. Zudem nahm seine Gestaltung viel Zeit in Anspruch und beschäftigte die Akteur*innen über einen langen Zeitraum. Im Werden schien auch der Name dieses Raums zu sein: Manchmal ist in den Interviews vom Raum der Religionen die Rede, manchmal vom Raum der Stille oder auch Fachraum Religion. „Raum der Religionen“ ist die Bezeichnung, die die Schule letztlich wählte.

Der Wunsch nach einem Raum der Religionen habe bei L03 bereits sehr lange bestanden. Sie habe auf einer Fortbildung einen solchen Raum kennengelernt, die Idee toll gefunden, aber auch gewusst, was sie an ihrer Schule gern ändern würde. Er solle nicht wie ein normaler Klassenraum aussehen, sondern ansprechend gestaltet sein. Mit dem evaluierten Projekt bzw. dem Regionalkoordinator bekam sie

¹⁰⁰⁸ Vgl. L03:56.

¹⁰⁰⁹ Vgl. L03:30.94.

Unterstützung zur Umsetzung.¹⁰¹⁰ Während einer Projektwoche (PROJEKTTAGE) sei ein erster Raum gestaltet worden. Zum Zeitpunkt des Interviews sei das nächste Projekt der Umzug. Es sind verschiedene Gründe für den Umzug bekannt: L03 nennt neben einer Vergrößerung, dass der bisherige Raum recht abgelegen sei. Am Anfang hätten die Kolleg*innen die ruhige Lage mit Blick auf Meditationsübungen o. Ä. toll gefunden, aber der Weg sei lang gewesen, was insbesondere die Schüler*innen kritisierten. Über den neuen Raum sagt sie, dass er mitten hinein in die Schule komme, und damit ihr Verständnis von Religion widerspiegeln:

„und jetzt kommt er mitten ins Geschehen, und so ist es ja auch, Religion gehört mitten hinein. Und trotzdem ist er so gelegen, dass er einen Innenhof mit hat an der Seite und die Aula, sodass nicht der Klassenlärm von anderen Klassen hineingetragen wird, wenn wir zum Beispiel Stilleübungen machen.“ (L03:9)

Für die Gestaltung des neuen Raums sei geplant, von Schüler*innen Kirchenfenster auf Papier malen zu lassen, diese einzuölen und an die Fenster des Raums zu bringen. Von außen solle man sehen können, dass der Raum etwas Besonderes sei, und innen solle man ein besonderes Licht mit warmen Tönen haben. Beide Räume hätten Teppichboden, sodass die Kinder immer die Schuhe ausziehen müssten. L03 sagt, bereits dieser Schritt entfalte eine besondere Wirkung: „Wenn man den Schuh ausziehen muss, betritt man etwas Besonderes. (.) Und das ist/macht eine Menge aus.“ (L03:14) Im neuen Raum gebe es eine freie Fläche von etwa fünf mal fünf Metern, die die Mitte bilde. Umkreist werde diese von Sitzbänken. Zur weiteren Ausstattung des Raums gehörten Kissen und Decken sowie Materialien zur Gestaltung von Bodenbildern.¹⁰¹¹

Während einer weiteren Projektwoche wurde der neue Raum gestaltet und schließlich zusammen mit Unterstützer*innen eingeweiht. Hauptsächlich nutzten ihn Lehrkräfte im Religions- und Werte und Normen-Unterricht, insbesondere für die genannten Stilleübungen oder den in Kap. 4.1.5.2 beschriebenen lebendigen und kreativen Religionsunterricht. Der Raum ermögliche es, im Unterricht anders zu arbeiten. Ihr Wunsch sei es, sagt L03, den Raum dauerhaft zu öffnen (z. B. während den Pausen), als Rückzugsort für Schüler*innen, evtl. mit zuverlässigen Schüler*innen als Aufsicht (SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE).¹⁰¹²

Ein weiteres ZIEL sei, als Fachbereich mit dem Raum einen Schwerpunkt an der Schule zu setzen. Auch Werte und Normen-Kolleg*innen hätten den Wunsch geäußert, gemeinsam eine Fortbildung zu Stilleübungen und Meditationen zu machen. Das übrige Kollegium nehme den Raum wahr. Man könnte aus dem Interviewtext schließen, dass das Fach Religion dadurch eine Aufwertung erfahren hat, dass es nun – wie andere Fächer – einen Fachraum hat (STELLUNG RELIGIÖSE BILDUNG). SL02 bezeichnet den Raum als sehr gutes Projekt, das dem Fachbe-

¹⁰¹⁰ Vgl. L03:20.13f.

¹⁰¹¹ Vgl. L03:14.16.20.38.

¹⁰¹² Vgl. L03:9.16.36.53; vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators.

reich eine andere Zugangsweise zu seinen Themen ermögliche. Er betont die Ruhe, die für bestimmte Inhalte nötig sei, und die der Raum schaffen könne.¹⁰¹³

Mit dem Raum der Religionen ist an der OBS Eichingen ein Ort entstanden, der nachhaltig bestehen bleibt. Er ist kein punktuell Format, sondern kann immer wieder von Lehrkräften und Schüler*innen genutzt werden.¹⁰¹⁴ Und er kann als Ort für weitere – punktuelle – Formate dienen.¹⁰¹⁵

Umgesetzt worden seien beispielsweise Einkehrtage für die Abschlussklassen, zum Teil im Raum der Religionen, zum anderen Teil an einem AUßERSCHULISCHEN LERNORT (SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE). Zum Reformationsjubiläum 2017 seien im Rahmen eines PROJEKTTAGS vier Stationen gestaltet und für eine dieser der Raum der Religionen genutzt worden.

Ein weiteres Format, das sich in Planung befunden habe, seien regelmäßige Andachten im Raum der Religionen. Daran sei nicht L03, sondern eine andere Lehrkraft zusammen mit dem Regionalkoordinator beteiligt gewesen. Zunächst sei die Planung aus persönlichen Gründen verschoben und schließlich eingestellt worden. Zur Einweihung des Raums hätten drei Adventsandachten stattgefunden (GOTTESDIENSTE).

Unabhängig vom Raum der Religionen werde in Jahrgang 5 ein externes Format SCHULSEELSORGERLICHER PROJEKTE genutzt: „Klassentage“, die die Jugendarbeit der Landeskirche anbiete. Während drei Tagen befänden sich die Klassen an einem außerschulischen Lernort, externe Referent*innen gestalteten ein Programm, das v. a. auf Gemeinschaftsbildung ziele.

Weitere Formate wurden an der OBS Eichingen ebenfalls im Rahmen von PROJEKTTAGEN (z. B. ‚Südamerika‘) gestaltet. L03 erzählt in dem Zusammenhang von der KOOPERATION mit einem Ansprechpartner von Brot für die Welt. Religionsbezogene Wahlpflichtkurse gebe es an der OBS Eichingen nicht, was L03 bedauere und mit mangelnden Lehrerstunden begründet.¹⁰¹⁶

GOTTESDIENSTE wurden im Interview nicht thematisiert und auch AUßERSCHULISCHE LERNORTE spielten dort keine Rolle. Aufgrund des Umstands, dass L03 zum Zeitpunkt des Interviews keine Kontakte zu örtlichen Kirchengemeinden hergestellt oder die Ortskirche besucht hatte,¹⁰¹⁷ ist davon auszugehen, dass sie auch sonst keine größere Bedeutung haben.

¹⁰¹³ Vgl. L03:9.36.38; vgl. SL02:16.

¹⁰¹⁴ Vgl. L03:62.

¹⁰¹⁵ Zum Zeitpunkt der Interviews stand das evaluierte Projekt eher am Anfang, sodass der Verf.‘ einige Formate bekannt sind, die nach dem Interview umgesetzt wurden, über die aber keine empirischen Daten vorliegen. Daher wird mit den Einrückungen gezeigt, für welche Formate der Raum der Religionen im Anschluss genutzt wurde, vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators.

¹⁰¹⁶ Vgl. L03:21.34.48.

¹⁰¹⁷ Vgl. L03:49.

Erwähnt wurde in beiden Interviews, dass der Regionalkoordinator versucht habe, eine KOOPERATION mit der Kirchengemeinde für den Konfirmandenunterricht herzustellen (SCHULNAHE JUGENDARBEIT). Gescheitert sei diese Idee am Blocksystem der Kirchengemeinde, das nicht zur wöchentlichen AG-Struktur der Schule passe. Unabhängig davon habe L03 großes Interesse an einer Zusammenarbeit mit kirchlichen Partnern im Nachmittagsbereich, da viele ihrer SCHÜLER*INNEN in der Freizeit nichts mit sich anzufangen wüssten (VERSCHIEDENESUS). Vor diesem Hintergrund fände sie es toll, wenn Kirche vor Ort gleiche Themen biete wie sie im Religionsunterricht.¹⁰¹⁸ SL02 sagt, er habe nichts gegen eine Verknüpfung eines kirchlichen Angebots (wie des Konfirmandenunterrichts) mit dem AG-Bereich der Schule. „Es“¹⁰¹⁹ mache einen wesentlichen Teil der Schüler*innen aus. Zudem entlaste eine Verknüpfung sie von zusätzlichen Terminen. Daher zeigt er sich offen für eine solche Kooperation.

Das dominierende Format an der OBS Eichingen ist (mit 30 Fundstellen) die VERNETZUNG. Das evaluierte Projekt trägt an dieser Schule den Namen „Oberschul-Vernetzung“ (L03:30). Die Oberschul-Vernetzung erstreckt sich über die gesamte Laufzeit des evaluierten Projekts und scheint nachhaltig zu sein.¹⁰²⁰ Eine Schwierigkeit für die Kategorisierung stellt dar, dass Vernetzung kein Format von Religion im Schulleben ist, das den Schüler*innen angeboten wird (vgl. 3.2.4.5). Vielmehr entstehen aus der Vernetzung der Lehrkräfte Ideen für andere Formate, sodass diese Subkategorie als begünstigender Faktor analysiert wird.

4.1.5.4 Begünstigende Faktoren

Die VERNETZUNG mit anderen Religionslehrenden (und z. T. mit weiteren KOOPERATIONSPARTNERN) kann als wesentlicher PUSH-FAKTOR und Inspirationsquelle für das ENGAGEMENT L03s herausgestellt werden, es schaffe zudem Entlastung. An erster Stelle stehen an der OBS Eichingen die – dreimal jährlich stattfindenden und zum Zeitpunkt der Interviews fest etablierten – Vernetzungstreffen mit Lehrkräften zweier anderer Oberschulen in der Region. L03 sagt, die Vernetzung sei ihr Bestreben gewesen, sich überhaupt für das evaluierte Projekt zu bewerben: „Weil ich das total wichtig finde, über den Tellerrand zu schauen.“ (L03:20, PUSH-FAKTOREN)

Neben dem Austausch von Erfahrungen oder Materialien werde konkret gearbeitet: Für die Erstellung der schuleigenen Arbeitspläne, die vorgegeben sei, hät-

¹⁰¹⁸ Vgl. L03:49.67; vgl. SL02:34.

¹⁰¹⁹ SL02:34: Möglicherweise meint er Fragen des Glaubens oder kirchliche Freizeitaktivitäten:
 „I: [...] Es gab ja hier den Versuch, [...] dass Konfirmandenunterricht vielleicht als AG angeboten werden kann [...]. Das wäre für Sie in Ordnung oder wünschenswert (.) oder eher zu viel?
 #13:21# B: (.) Nein, das (.)/Ich [...] habe da nichts gegen. So, letztendlich macht es ja einen wesentlichen Teil unserer Schülerinnen und Schüler aus. Und (.) warum nicht? Also, das sind ja zusätzliche Termine, die unsere Schüler auch am Nachmittag haben. (.) Und warum das nicht dann auch als (.) AG verknüpfen?“

¹⁰²⁰ Vgl. L03:41.63.99.

ten sie die Erarbeitung von jeweils zwei Jahrgängen auf die drei Schulen verteilt. Das schaffe Arbeitserleichterung – und es entstehen möglicherweise Kapazitäten für andere Formate. Ein weiteres Ziel sei, sagt L03, für alle drei Schulen dasselbe Religionsbuch anzuschaffen, damit sie gemeinsam Unterrichtseinheiten ausarbeiten könnten. Sie fände es spannend (PUSH-FAKTOR), im Anschluss die durchgeführten Unterrichtseinheiten zu evaluieren. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen (kirchlichen) Prägungen in der Region vermute sie Unterschiede in der Schülerschaft.¹⁰²¹ Weiterhin deutet sie an, dass der Austausch ihr helfe, den Religionsunterricht besser – in ihrem Sinne lebendiger – zu machen. Er rege die Ideen an, wie religiöse Bildung trotz des formhaften Schulalltags etwas Besonderes bleiben könne:

„Wir leben jetzt auch die Religion, indem wir uns mit anderen Religionslehrern austauschen, wie sie das machen. Wir machen nicht so klein mal klein, einfach so, ja, dass wir (.) etwas vorsetzen, sondern wir tauschen uns aus und unterhalten uns mit den Kollegen darüber, (.) wie kann man DAS in diesen formhaften Schulalltag packen. Also wir haben ja viele Vorschriften und Lehrpläne, die eingehalten werden müssen, Kerncurricula, die berücksichtigt werden müssen, und trotzdem soll Religion etwas Besonderes bleiben. Wie macht ihr das? Wie können wir das machen? Und das geht ganz toll voran!“
(L03:3, ZIELE)

SL02 sagt, er sehe nur Vorteile in der Oberschul-Vernetzung und der gegenseitigen Unterstützung (HALTUNG SCHULLEITUNG). Es müsse zwar Zeit investiert werden, doch schließlich werde gemeinsam profitiert. Ein wesentlicher Punkt sei für ihn die Arbeitsentlastung, die durch Teamarbeit und Teilen von Material entstehe. Man könne Ressourcen bündeln und effizienter einsetzen, indem nicht von jeder Schule alles neu entwickelt werden müsse. Man ziehe als Team gemeinsam an einem Strang und gebe sich gegenseitig Sicherheit, es sei ein Geben und Nehmen – man kann wohl sagen, es ist ein PUSH-FAKTOR für das Engagement. Weiterhin sei es interessant, in andere Schulen Einblicke zu bekommen.¹⁰²² Diese positiven Effekte scheinen manche Kolleg*innen ähnlich wahrzunehmen: L03 sagt, der Fachbereich Gesellschaftswissenschaften wünsche sich auch eine solche Oberschul-Vernetzung, um wie der Fachbereich Religion von gemeinsam erstellten Arbeitsplänen und dem Austausch von Ideen zu profitieren.¹⁰²³ Mit der gelungenen Oberschul-Vernetzung entsteht folglich eine positive Außenwirkung für das Fach Religion an der Schule (STELLUNG RELIGIÖSE BILDUNG).

Vernetzung habe auch im größeren Rahmen des evaluierten Projekts bei einer Fortbildungstagung stattgefunden. In dem Format habe L03 feststellen können, dass religiöse Bildung an ihrer Schule gut aufgestellt sei, dennoch habe sie von anderen Schulen sehr profitieren können, sagt sie.¹⁰²⁴ Vernetzung finde außerdem

¹⁰²¹ Vgl. L03:3.10f.53.71.

¹⁰²² Vgl. SL02:4-8.12.30.

¹⁰²³ Vgl. L03:41.

¹⁰²⁴ Vgl. L03:30.73.

in einem dritten Kontext statt: Neu sei die Kontaktaufnahme mit der Ortsge-
meinde durch den Regionalkoordinator (KOOPERATIONSPARTNER).

Fortbildungen können als PUSH-FAKTOR wirken: L03 erwähnt neben der
Fortbildungstagung des evaluierten Projekts weitere Fortbildungen, die sie besucht
habe. Die Idee zu einem Raum der Religionen habe sie auf einer Fortbildung be-
kommen.¹⁰²⁵ Ihre aktuell wichtigste Quelle für „diese Anregungen und Schubser“
(L03:25) sei der Regionalkoordinator, mit dem sie sich sehr gut verstehe. Zum
einen sei er IDEENGEBER, sowohl bezüglich des Raums der Religionen als auch
bezüglich von Anregungen für den Religionsunterricht sowie der Lösung von
Problemen: „Es gibt jemanden, den ruft man an und sagt: ‚Ich habe da ein Prob-
lem. Wie macht man das?‘“ (L03:84).¹⁰²⁶ Zum anderen bezeichnet L03 den Regi-
onalkoordinator auch als „mein kleiner Tritt in den Hintern.“ (L03:39, RK-ROLLE)
Durch die Verabredungen, die sie mit ihm treffe, habe sie Termin-Fristen, um sich
tatsächlich um Dinge zu kümmern. Die womöglich wichtigste Rolle, die der Regi-
onalkoordinator für L03 hat, ist die der Ermutigung: „er ist sehr wichtig als Mut-
macher! (.) Finde ich. Er kommt immer und macht immer Mut.“ (L03:21) Fünf-
mal verwendet sie im Interview das Wortfeld ‚Mut‘, noch häufiger umschreibt sie
diese Funktion. Das gesamte Projekt gebe „den Schub, einfach mehr zu machen
noch!“ (L03:30)

Bei der RELIGIONSLEHRKRAFT L03 lässt sich eine HALTUNG herausarbeiten,
die das Engagement für religiöse Bildung begünstigt. Ein PUSH-FAKTOR sind die
Erfahrungen, die L03 als Jugendliche mit religiöser Bildung in Schule und Kir-
chengemeinde gemacht habe: Die negativen Erfahrungen mit dem erlebten Reli-
gionsunterricht motivierten sie, es besser zu machen. Und die positiven Erfahrun-
gen wünscht sie auch ihren Schüler*innen.¹⁰²⁷ Ihre zentrale Motivation für einen
guten Religionsunterricht kommt in folgender Aussage zum Ausdruck: „ich wün-
sche mir einfach, dass noch mehr Schüler Religion toll finden!“ (L03:56)¹⁰²⁸ Diese
Motivation rührt womöglich daher, dass es ihr (und einer Kollegin) wichtig sei,
„Religion zu leben und das mit in den Alltag zu packen“ (L03:3). Religionsunter-
richt solle etwas Lebhaftes und Besonderes bleiben (ZIELE).¹⁰²⁹ Ihr Ziel sei nicht,
dass alle Schüler*innen gläubig würden, sondern ihnen zu vermitteln, dass Religi-
on zum Leben dazu gehöre:

*„Ich will ja gar nicht, dass die alle gläubig werden und alle der Kirche/ in die Kirche ein-
treten oder so. Sondern einfach, dass sie merken: Es ist etwas ganz Normales. Der Rest*

¹⁰²⁵ Vgl. L03:20.88.

¹⁰²⁶ Vgl. L03:13.21.23.25.67.99.

¹⁰²⁷ Vgl. L03:28.49.

¹⁰²⁸ Vgl. sehr ähnlich L03:55. Mit „Religion“ scheint sie Religionsunterricht zu meinen, zumindest
verwendet sie es in der Weise oft in Kontexten, in denen es eindeutig um den Religionsunter-
richt geht, vgl. z. B. L03:3.10.

¹⁰²⁹ Vgl. L03:25.

kommt dann nämlich von selber. (.) Sondern einfach nur merken: Religion ist etwas Normales. Gehört zum Leben voll dazu.“ (L03:58)

L03 verwendet im Interview viermal eine Formulierung von ‚Religion leben‘. Eine genaue Füllung der Formulierung ist unklar. Einmal verwendet sie sie in Bezug auf den Raum der Religionen: Man könnte deuten, dass Schüler*innen wissen sollten, dass es normal sei, ein Gebet zu sprechen, und ein solches formulieren können, falls sie es möchten. An einer anderen Stelle bezieht sich das ‚Handeln können statt Wissen‘ auf die Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Menschen.¹⁰³⁰

L03 scheint mit „Herzblut“ (L03:53) für religiöse Bildung an ihrer Schule engagiert zu sein (ENGAGEMENT LEHRKRAFT). Sie bedauert es, wenn aufgrund fehlender Lehrerstunden kein Religionsunterricht stattfinden könne, oder wenn Schüler*innen keinen Religionsunterricht wählten.¹⁰³¹ Sie zeigt eine Haltung der Zuversicht und Ausdauer, wenn etwas kompliziert erscheint: „aber wir geben nicht auf!“ (L03:38) Und sie weiß, was sie möchte: Auch bei Widerständen gegen religiöse Bildung bei einer vorherigen Schulleitung habe sie „das durchgefochten“, zusammen mit ihrer Kollegin: „Ich bin an die [Schule] gekommen [...] und habe gesagt: ‚Nein, ich bin Religionslehrkraft, ich mache kein Werte und Normen, ich mache Religion.‘“ (L03:44) In der Zusammenarbeit mit dem Regional Koordinator scheint eine weitere Haltung entstanden zu sein. L03 sagt, gefragt nach der Nachhaltigkeit des evaluierten Projekts: „[Ich denke,] dass ich dann trotzdem mutig bleibe und neue Dinge ausprobieren. Weil ich mich daran gewöhnt habe es zu tun.“ (L03:63)

Gleichzeitig reflektiert sie kritisch, dass andere Gewohnheiten sich nicht einstellen sollten. Mit zunehmender Berufserfahrung stehe sie in der Gefahr, sich bei der Unterrichtsgestaltung zu langweilen. Da der Unterricht für ihre Schüler*innen lebendig sein solle, müsse sie aufpassen, dass es nicht passiere:

„Denn ich merke bei mir jetzt, [...], (.) ich (.) fange langsam an, Dinge zu wiederholen, die ich mal gemacht habe, weil die total schön waren (.) Und dieses Mal sind die AUCH wieder schön, aber es ist irgendwie dann doch wieder das Gleiche. Für die Schüler ist es etwas Neues und ich muss sehen, dass ich es halt aus deren Perspektive betrachte, damit es auch wirklich (.) für sie etwas Schönes bleibt, und nicht, dass ich mich langweile, das überträgt sich ja ganz schnell. [...] Also es ist einfach (.)/es soll lebhaft bleiben.“ (L03:25, VERSCHIEDENES-ENGAGEMENT)

Insbesondere der Wunsch, die – in der VERNETZUNG mit anderen – geschmiedete Pläne umzusetzen, scheint sie zum Engagement zu motivieren.¹⁰³² Sie scheint immer noch etwas mehr machen zu wollen, sich nicht mit dem Bestehenden zufrieden zu geben: „Also ich habe immer schon gedacht, wir machen echt viel – [Kollegin] und ich sind beide so engagierte Religionslehrer, das ist super, was wir machen. [...] Aber das ist eben nicht alles.“ (L03:30) Ihr Anliegen, sich für religiö-

¹⁰³⁰ Vgl. L03:62.28.

¹⁰³¹ Vgl. L03:27.55.

¹⁰³² Vgl. L03:11.14.53.

se Bildung zu engagieren, ist so groß, dass auch PERSÖNLICHE Faktoren dem nicht im Wege stehen.¹⁰³³

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass L03 eine hohe intrinsische Motivation hat, die ihr Engagement für religiöse Bildung begünstigt. Diese Motivation wurde durch die erlebte Vernetzung und die Zusammenarbeit mit dem Regionalkoordinator laut ihrer Erzählung weiter gefördert. L03 ist eine entscheidende, EINFLUSSREICHE PERSON für religiöse Bildung an der OBS Eichingen. Als Fachkonferenzleiterin stoße sie an, in der Dienstbesprechung von der Oberschul-Vernetzung berichten zu dürfen.¹⁰³⁴

L03 sagt, dass es um religiöse Bildung an ihrer Schule sehr gut stehe.¹⁰³⁵ Dies könnte ein Effekt ihres Engagements sein. Am Beispiel des Engagements für eine ordentliche Erteilung von Religionsunterricht an der OBS Eichingen werden verschiedene begünstigende Einflüsse deutlich (STELLUNG RELIGIÖSE BILDUNG): Zunächst brauchte es die beiden Lehrkräfte L03 und ihre Kollegin – oder mindestens eine von ihnen – die evangelischen Religionsunterricht nach Erlass einforderten. Zum einen wollten sie Religion und nicht Werte und Normen unterrichten (HALTUNGEN), zum anderen kannten sie die rechtliche Situation, auch dank einer Fortbildung. Dann erhielten sie laut Aussagen L03s Unterstützung von landeskirchlichen Ansprechpartnern.¹⁰³⁶ Einen deutlichen Unterschied machte scheinbar die Neubesetzung der Schulleitung mit SL02, der sich offen für Religionsunterricht zeigt (EINFLUSSREICHE PERSONEN).¹⁰³⁷ Außerdem werden als einflussreiche Personen Eltern benannt, die nach der Erzählung L03s teilweise gegen den Protest ihrer Kinder bestimmten, dass diese den Religionsunterricht besuchen.¹⁰³⁸

Der SCHULLEITER scheint das, was er vom Fachbereich Religion wahrnimmt, positiv zu bewerten. Er äußert sich insbesondere über die Oberschul-Vernetzung, bei der er (wie oben beschrieben) die positiven Effekte Arbeitsentlastung und Austausch schätze. Er benennt die anderen Zugangsweisen zum Fach, die der Raum der Religionen ermögliche, und die der Fachbereich benötige. Er sieht die Chance, dass der Fachbereich Religion Bereiche schaffe, in denen Schule für Schüler*innen ein bisschen „außen vor“ (SL02:16) bleiben könne. Er wisse den Fachbereich Religion und Werte und Normen bei L03 in guten Händen.¹⁰³⁹ Somit wirken die Formate, die der Fachbereich Religion gestaltet, begünstigend auf die Akzeptanz in der Schulleitung. Andererseits begünstigt die offene HALTUNG des SCHULLEITERS, der selbst andere Fächer unterrichte, dass der Fachbereich Religion so wie geschildert arbeiten kann. Die offene Haltung äußert sich wohl in erster Linie darin, dass die Fachkonferenzleiterin L03 völlig freie Hand habe, ihren

¹⁰³³ Vgl. L03:73.

¹⁰³⁴ Vgl. L03:3.30.41.43.

¹⁰³⁵ Vgl. L03:88.

¹⁰³⁶ Vgl. L03:43f.72.79f.

¹⁰³⁷ Vgl. L03:45.80.

¹⁰³⁸ Vgl. L03:58.

¹⁰³⁹ Vgl. SL02:10.12.16.19f.30.

Fachbereich zu gestalten, solange SL02 einen so positiven Eindruck habe. In Bezug auf die Haltung des Schulleiters zum evaluierten Projekt sagt L03:

„er hat es von vornherein mit gefördert. [...] klar, hat er Fragen gehabt (.) wegen der äußeren Umstände, aber er war nie skeptisch. Sondern er hat immer gesagt ‚Macht mal.‘ Und er lässt uns da auch sehr freie Hand. (.) Ab und zu fragt er: ‚Läuft das? Kommt ihr voran? Was macht ihr?‘ Aber meistens sagt er, solange das alles sich so positiv anhört und sich hier so schön etabliert, gibt er uns völlig freie Hand.“ (L03:47)

SL02 selbst sagt, er bekomme in Gesprächen regelmäßig Feedback zum Projekt und es reiche, wenn er grob informiert sei.¹⁰⁴⁰ Zudem lässt sich eine pragmatische Haltung des Schulleiters erkennen: Wenn die Schule von einem Angebot profitiere, fände er dieses gut. Wenn Schüler*innen von zusätzlichen Nachmittagsterminen entlastet würden, indem kirchliche Formate im Raum Schule angeboten werden, sei er dafür offen.¹⁰⁴¹ Die Offenheit scheint nicht nur gegenüber Kirche als Partner zu gelten, sondern auch gegenüber Religionsunterricht: In Kap. 4.1.5.2 (s. S. 244) wurde die Haltung der Schulleitung zu religiöser Bildung in der Schule zitiert, wo dem Fachbereich Religion eine große Bedeutung für den allgemeinbildenden Auftrag von Schule zugeschrieben wurde. L03 nehme wahr, dass der Schulleiter sich sehr bemühe, möglichst in allen Jahrgängen Religionsunterricht anzubieten.¹⁰⁴² Begünstigend für diese Haltung wirkt möglicherweise, dass SL02 „ein junger, engagierter Schulleiter“ (L03:101) sei. SL02 nennt selbst einen begünstigenden Faktor, indem er seine Schule als „eine relativ offene und innovative“ (SL02:10) bezeichnet. Dazu scheint auch zu gehören, dass gern evaluiert werde, um die Arbeit zu verbessern. Weiterhin seien sie eine sehr strukturierte und organisierte Schule (SCHULKONTEXT).¹⁰⁴³

Auf das KOLLEGIUM scheint das evaluierte Projekt bezüglich der AKZEPTANZ und STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG positive Wirkungen zu haben. In den Interviews spielt der Aspekt kaum eine Rolle, L03 sagt aber, dass der Raum der Religionen im Kollegium wahrgenommen werde und ein anderer Fachbereich das Fach Religion um seine Oberschul-Vernetzung beneide.¹⁰⁴⁴

Zwischen den Fachlehrkräften für Religion und Werte und Normen scheint es eine gute Zusammenarbeit zu geben, was sich begünstigend auf den gesamten Fachbereich und seine Stellung auswirken könnte.¹⁰⁴⁵ L03 scheint eine Aufgabe als FACHKONFERENZLEITERIN darin zu sehen, die anderen Fachlehrkräfte bei der Gestaltung besonderer Formate „mit ins Boot [zu] nehmen“ (L03:32). Grundsätzlich ist als begünstigender Faktor anzunehmen, dass an der OBS Eichingen Teamarbeit möglich ist.

¹⁰⁴⁰ Vgl. SL02:10.12.

¹⁰⁴¹ Vgl. SL02:30.34.

¹⁰⁴² Vgl. L03:45.

¹⁰⁴³ Vgl. L03:71.13.

¹⁰⁴⁴ Vgl. L03:38.41.

¹⁰⁴⁵ Vgl. L03:9.36.

4.1.5.5 Herausforderungen und Bedarfe

Unter den Herausforderungen werden zunächst die explizit markierten HEMMFAKTOREN analysiert. SL02 nennt als mögliche Herausforderung bezüglich der Oberschul-Vernetzung zeitliche Zusatzbelastungen, die er jedoch nicht negativ bewertet, sondern als Voraussetzung für das gemeinsame Profitieren.¹⁰⁴⁶ Dennoch sind die zeitlichen Belastungen bzw. der „ganz[e] Schulalltag und [der] Stress, den man hat“ (L03:13) als Herausforderung für das Engagement für religiöse Bildung auszumachen. Auch L03 erlebe diese Belastungen.¹⁰⁴⁷ Sie erzählt von einer Kollegin einer anderen Schule, die an der regionalen Oberschul-Vernetzung beteiligt ist, die klar formuliere, dass sie einen Nutzen aus den Treffen ziehen wolle und einmal gesagt habe: „ich möchte hier nicht immer nur Kaffeeklatsch, dafür ist meine Zeit zu wertvoll.“ (L03:90) Ähnlich trifft L03 – allem Engagement zum Trotz – eine Auswahl: Für ihre Herzensanliegen wie die Oberschul-Vernetzung oder den Raum der Religionen scheint sie sich Zeit zu nehmen; für andere Dingen wie die Kontaktherstellung mit der örtlichen Kirchengemeinde scheinbar nicht.¹⁰⁴⁸ Daraus folgt, dass Lehrkräfte die Formate religiöser Bildung, die sie gestalten, erstens selbst wollen und zweitens einen Nutzen erleben müssen. Aufgaben oder Themen, die für sie keine Priorität darstellen, haben geringe Umsetzungschancen.

Zum Zeitpunkt der Interviews zeigen die Formate von Religion im Schulleben an der OBS Eichingen vergleichsweise wenig Vielfalt. Dies könnte mit dem frühen Zeitpunkt der Datenerhebung erklärbar sein, oder aber damit, dass der Fokus auf der Gestaltung des Raums der Religionen und der Oberschul-Vernetzung lag, und dies alle zeitlichen Kapazitäten gebunden hat. Ebenso fällt auf, dass die Gestaltung der Formate religiöser Bildung im Schulleben ausschließlich in der Hand L03s zu liegen scheinen, sie vom Engagement dieser Einzelperson abhängen.

Neben den zeitlichen Belastungen scheint der Schulalltag für L03 eine weitere Herausforderung mit sich zu bringen: Sie reflektiert die Gefahr, „in so einen Alltagstrott zu geraten.“ (L03:25) Dies lässt sich sowohl auf das unmotivierte Halten alter Unterrichtsstunden beziehen als auch auf ein Verhaftetsein in Verpflichtungen, die die Muße für besondere Formate hemmen: Mit L03 lassen sich einzuhaltende Vorschriften und Lehrpläne als Herausforderung für die (kreative) Gestaltung religiöser Bildung benennen. Bei der Bearbeitung dieser Herausforderung helfe ihr der anregende Austausch mit anderen Religionslehrenden.¹⁰⁴⁹ Zu den Herausforderungen des Schulalltags gehört wohl auch, dass L03 ohne den Raum der Religionen nicht die Möglichkeit hätte, ihren Unterricht (mit Wandzeitungen oder Bodenbildern) so zu gestalten wie sie es möchte.¹⁰⁵⁰

¹⁰⁴⁶ Vgl. SL02:4.

¹⁰⁴⁷ Vgl. L03:23.39.

¹⁰⁴⁸ Vgl. L03:13.49-51.

¹⁰⁴⁹ Vgl. L03:3.25.

¹⁰⁵⁰ Vgl. L03:16.

Im Interview mit L03 wird sehr deutlich, dass die SCHULFORM Oberschule eine Herausforderung darstellt – für religiöse Bildung, aber vor allem für den Schulalltag der Lehrkräfte. Insbesondere die Einführung ohne Begleitung durch übergeordnete Stellen wird von L03 kritisiert. Für die Lehrkräfte sei ein erheblicher Zeitaufwand entstanden:¹⁰⁵¹

„Wir haben wahnsinnig viel um die Ohren, alle. (.) Also diese (.) Oberschulreform ist SO unausgegoren, immer noch, wie nichts Gutes. Wir sind ja von Anfang an dabei gewesen, jetzt im fünften Jahr, und haben uns das alles selbst erarbeitet. Aber wenn ich mir überlege, wie viele Arbeitsgruppensitzungen und Nachmittagsstunden wir da hineinstecken, damit es überhaupt so läuft, (.) das geht auf keine Kuhhaut. Und das kann einfach nicht sein. So ist es auch nicht gedacht gewesen von der Landesschulbehörde. Aber einfach zu sagen: ‚Ihr seid jetzt Oberschule, macht mal!‘ geht einfach nicht. (.) Und dann, die Schulbücher kamen ja auch erst in den Jahren danach, so (.) Natürlich ist das (.) alles nicht neu. Und differenziert haben wir vorher auch schon. Aber es ist schon noch eine andere Hausnummer.“ (L03:90)

Zwar sei vorher an der Haupt- und Realschule auch differenziert worden, aber die Herausforderung der Differenzierung sei nun deutlich größer. Es gebe eine noch größere Bandbreite zwischen schwachen Haupt- und starken Realschüler*innen, sodass Lehrkräfte mindestens dreifach differenzieren müssten. Neu hinzugekommen sei in der SCHULFORM Oberschule die Herausforderung der Inklusion: Bei bis zu 28 Kindern in einer Klasse habe L03 „zwei echte Förderkinder mit drin“ (L03:94), ohne dass es eine adäquate personelle Ausstattung dafür gebe. Da sei es sehr schwierig, allen gerecht zu werden.¹⁰⁵² Dass eine Förderschullehrkraft 14-tägig zur Beratung komme, sei „nicht wirklich hilfreich.“ (L03:96) Sie wünsche sich, dass sie häufiger mit zwei Lehrkräften im Unterricht seien. In zwei Stunden pro Woche erlebe sie ein solches Modell als sehr hilfreich, bei dem sie zusammen mit dem Fachlehrer für Englisch die Schüler*innen gut unterstützen könne. L03 meint, wenn es mindestens in den Hauptfächern immer eine ‚Doppelsteckung‘ von zwei Kolleg*innen oder einer Oberschul- und einer Förderschul-Lehrkraft gäbe, würde das Konzept funktionieren. Als alleinige Lehrerin in der Klasse könne sie weder Förderkinder ausreichend betreuen noch den Regelunterricht verlässlich halten.¹⁰⁵³ Sie erzählt von einer Begebenheit desselben Tages: Ein Förderkind ihrer Klasse habe eine Auseinandersetzung gehabt und sei nicht zu bewegen gewesen. Ohne die – zufällig anwesende – Sozialpädagogin hätte L03 das Problem lösen müssen und nicht unterrichten können:

„ich habe das Glück, dass HEUTE unsere Sozialpädagogin im Haus ist [...], sie [...] hat sich der Situation angenommen. Denn ansonsten hätte ich (.) das IN der Klasse regeln müssen, vor allen, um die anderen nicht unbeaufsichtigt zu lassen. (.) Und der

¹⁰⁵¹ Vgl. auch SL02:14.

¹⁰⁵² Vgl. L03:91-94.

¹⁰⁵³ Vgl. L03:96f.

ganze [Unterricht] (.) wäre in der Tasche geblieben. (..) Und das wäre sehr schade gewesen. (..) Also ich will gar nicht jammern (.), wir sind hier alle sehr engagiert und motiviert, wir machen das auch, (.) aber es ist eben total unausgegoren.“ (L03:98f)

Demnach benötigen die Oberschul-Einführung und – die scheinbar daraus folgenden – Veränderungen im Schulalltag viele zeitliche Kapazitäten der Lehrkräfte. Für die Formate religiöser Bildung könnte aus dieser Herausforderung folgen, dass von Lehrkräften keine Möglichkeiten gesehen werden, sich zusätzlich für besondere Formate von Religionsunterricht oder Religion im Schulleben zu engagieren – wenn es nicht „Herzblut“-Themen¹⁰⁵⁴ wie bei L03 sind. Zudem lässt sich aus den Aussagen L03s ableiten, dass eine ‚Doppelsteckung‘ von Lehrkräften, mit der Inklusion besser umgesetzt werden könne, für den Religionsunterricht sehr unwahrscheinlich ist, wenn sie an Oberschulen selbst in den Hauptfächern eine Ausnahme ist.

Ein HEMMFAKTOR, der möglicherweise mit der SCHULFORM, aber eher nicht mit der Schulstrukurreform zusammenhängt, ist die unzureichende Ausstattung der OBS Eichingen mit Religionslehrenden. Sie reiche nicht, um in Jahrgang 8 Religionsunterricht anbieten zu können. Den meisten Religionsunterricht scheinen L03 und eine Kollegin zu halten, dazu gebe es zwei weitere Kolleg*innen, die scheinbar wenig Religion unterrichten. Die genauen Gründe dafür sind unbekannt, einen möglichen lässt L03 erkennen: Sie selbst würde gern den Religionsunterricht erteilen, der ausfalle, aber die Schulleitung brauche sie auch als Klassen- und Hauptfachlehrerin. Sie habe Verständnis dafür, nicht nur Religion unterrichten zu können. Andere Fächer bzw. andere schulische Aufgaben beschränken daher die Möglichkeiten für das Engagement für religiöse Bildung. Die äußere Bedingung einer zu kleinen Zahl von Religionslehrenden stellt ein Hemmnis für religiöse Bildung bzw. die ordentliche Erteilung von Religionsunterricht dar.¹⁰⁵⁵

L03 stellt einen Zusammenhang zwischen der SCHULFORM und der STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG her. An der Real- und Hauptschule sei Religionsunterricht gern in Werte und Normen umgewandelt worden, da daran keine Fachlehrer*innen gebunden seien, sondern alle Klassenlehrer*innen es unterrichten können. Dies lässt sich hier nicht als Aussage über alle Real- oder Hauptschulen verallgemeinern. Im Falle der OBS Eichingen bot die Einführung der Oberschule eine Chance, die Stellung religiöser Bildung zu verbessern.¹⁰⁵⁶ Dank engagierter Lehrkräfte und einer offenen Schulleitung wurde die Chance genutzt. Es könnte jedoch andere Oberschulen geben, an denen ein vergleichbarer, in Haupt- oder Realschule tradierter Umgang mit Religionsunterricht übernommen wurde.

L03 erzählt von ähnlichen Herausforderungen bzw. HEMMFAKTOREN an anderen Schulen: Sie bedauere, dass Religionslehrende anderer Schulen gegenüber ihrer

¹⁰⁵⁴ „Das sind so meine beiden/wo ich jetzt das Herzblut mit reinstecke.“ (L03:53).

¹⁰⁵⁵ Vgl. L03:27.32.45.

¹⁰⁵⁶ Vgl. L03:43f.80.

Schulleitung sowohl für Religionsunterricht als auch für das evaluierte Projekt kämpfen müssten. Sie kennt wohl das Gefühl: „Man stand so allein als Kämpfer da, und musste sehen, dass das hier [der Religionsunterricht] wieder auf Vormann kommt.“ (L03:72) An anderen Schulen wisse man manchmal nicht, was im Erlass zum Religionsunterricht stehe, oder wie man die Umsetzung einfordere. Das könnte eine Bedarfsanzeige für Beratung bzw. die Bewerbung derselben sein.¹⁰⁵⁷

Eine weitere Herausforderung ist möglicherweise, dass SCHÜLER*INNEN abgesehen von Konfirmandenunterricht keine Erfahrungen in kirchlichen o. ä. Kontexten machen, und deshalb evtl. weniger religionsbezogenes Interesse mitbringen (RELIGIÖSER HINTERGRUND). „Unglaublich viele [seien] überhaupt nicht konfessionell gebunden.“ (L03:58)¹⁰⁵⁸ SL02 spricht davon, dass sie heutzutage „ein immer mehr individuelleres Schülerklientel“ hätten, „wo (.) wir natürlich immer gucken müssen: Wie kriegen wir da eine Zugangsweise?“ (SL02:16) Es ist schwierig, diese Formulierung weiterführend zu deuten. Man könnte jedoch zumindest schließen, dass eine individuelle Schülerschaft auch individuelle Angebote sowie entsprechende didaktische Ansätze bräuchte. Die Aussage SL02s wird im Kontext mit dem Raum der Religionen gemacht: Möglicherweise könnte dies – insbesondere als Raum der Stille – ein Format sein, das individuelle Zugänge schafft, wenn es Schüler*innen unterschiedliches Material bietet, aber wenig vorgibt. Eine individuelle Schülerschaft könnte evtl. auch bedeuten, dass freiwillige Formate religiöser Bildung oft nur eine kleine Zahl von Schüler*innen erreichen. In jedem Fall scheint der Raum der Religionen ein Format zu sein, das den von SL02 formulierten Bedarf nach einem Bereich, „wo wir einfach (.) so ein bisschen mal Schule außenvor lassen können“ (SL02:16) erfüllen kann. In dem Zusammenhang besteht der Wunsch L03s, den Raum der Religionen (mit Hilfe zuverlässiger Schüler*innen) z. B. auch während der Pausen öffnen zu können.¹⁰⁵⁹

Die Zusammenarbeit mit anderen Religionslehrenden, die regionale und überregionale Vernetzung, befördert die Ideen für besondere Formate religiöser Bildung und letztlich deren Umsetzung. L03 wünsche sich neben der etablierten Oberschul-Vernetzung regelmäßige Angebote für überregionalen Austausch. Erweiterbar sei die Vernetzung möglicherweise auf benachbarte Oberschulen.¹⁰⁶⁰ SL02 weist auf eine Grenze hin:

„Das ist natürlich immer bei jedem Projekt, das man letztendlich eingibt, immer die Frage: Wer setzt sich dort zusammen? Wer ist mit verantwortlich? Funktioniert das in diesem Team? Wie viel Manpower wird letztendlich benötigt? Wie viel Ressourcen müssen wir da reinstecken?“ (SL02:10)

¹⁰⁵⁷ Vgl. L03:79.88.

¹⁰⁵⁸ Vgl. L03:5.49.67.

¹⁰⁵⁹ Vgl. L03:16.

¹⁰⁶⁰ Vgl. L03:73.41.

Das Format VERNETZUNG ist folglich davon abhängig, ob die personellen Konstellationen eine gute Teamarbeit ermöglichen, und ob die investierten Ressourcen sich für die Beteiligten auszahlen. Diese Abhängigkeit kann als herausfordernder Faktor bezeichnet werden. Ähnlich wurde die gute Beziehung zwischen L03 und dem Regionalkoordinator als begünstigend für die Gestaltung der Formate genannt.¹⁰⁶¹ Umgekehrt stellt es eine Herausforderung dar, dass der positive Effekt zusätzlicher (kirchlicher) Personalressourcen von einer passenden Konstellation einzelner Personen abhängt. SL02 wünsche sich bezüglich der Oberschulvernetzung zudem, dass diese langfristig bestehen bleibe, und die Vernetzungstreffen in den Alltag implementiert würden. Wünschenswert fände er auch die Einrichtung einer Plattform, auf der sämtliche Materialien und Dokumente hinterlegt werden könnten.¹⁰⁶²

Bezüglich der KOOPERATION mit kirchlichen Partnern sieht L03 Bedarfe: An der OBS Eichingen müsse dies ihrer Meinung nach noch mehr etabliert werden. Insbesondere in kirchlichen Angeboten der Ortsgemeinde, die während der Freizeit der Schüler*innen stattfinden, aber eine Verbindung zum Religionsunterricht haben, scheint sie eine Chance zu sehen. Davon profitiere auch die Kirchengemeinde, sagt sie. Eine Schwierigkeit beim Versuch, Konfirmandenunterricht als SCHULNAHE JUGENDARBEIT im AG-Bereich zu integrieren, sei gewesen, dass kirchliche und schulische Strukturen nicht zusammenpassten. Dort bräuchte es möglicherweise mehr Flexibilität. Wenn Lehrkräfte wie L03 von sich aus nicht den Kontakt zur Ortsgemeinde gesucht haben, wäre es möglicherweise hilfreich gewesen, wenn die Kirchengemeinde die Initiative ergriffen hätte.¹⁰⁶³

Weiterhin ergibt sich aus den Aussagen L03s, dass die Landeskirche ein positiveres Bild bei Religionslehrenden bräuchte, sie werde von vielen eher als kontrollierende und weit entfernte Instanz gesehen.¹⁰⁶⁴ Auch SL02 habe vor dem evaluierten Projekt eine sehr große Distanz zwischen Schule und Kirche wahrgenommen: „Kirche ist ja häufig so dieses (.) klassisch-(.)traditionelle und Schule ist halt so einfach die Jugendlichen, die irgendwie ganz andere Interessen haben.“ (SL02:22) Er sagt, eine gelingende Kooperation sei sehr personenabhängig – und im Fall der OBS Eichingen geglückt¹⁰⁶⁵ – und formuliert den Bedarf, dass die Vertreter*innen aus Kirche ein echtes Interesse an Jugendlichen und eine passende Kommunikationsebene haben müssten:

„Das kann nur durch GANZ spezielle Personen, die auch ein Interesse an den Jugendlichen haben, die [...] über eine Art und Weise der Kommunikation mit den Jugendlichen verfügen, dann kann das funktionieren. (.) Und das, das (.) ist an der Stelle (.) zentral oder ja (.), ganz wichtig.“ (SL02:32)

¹⁰⁶¹ Vgl. L03:25.

¹⁰⁶² Vgl. SL02:28.30.

¹⁰⁶³ Vgl. L03:5.65.67.49.

¹⁰⁶⁴ Vgl. L03:71.88.99.

¹⁰⁶⁵ Vgl. L03:86.

Es bestehen zudem finanzielle Bedarfe für besondere Formate wie den Raum der Religionen. In dem Zusammenhang profitierte die OBS Eichingen nicht nur von den finanziellen Mitteln des evaluierten Projekts (FINANZEN), sondern auch von den Anregungen für die Sponsoren-Suche, die der Regionalkoordinator einbrachte (RK-ROLLE).¹⁰⁶⁶ Darüber hinaus zeigt die Zusammenarbeit mit dem Regionalkoordinator weitere Bedarfe: Im Falle L03s habe sie ihn als Ermutiger bei der Umsetzung neuer Ideen gebraucht. Religiöse Bildung an der OBS Eichingen bedurfte auch der zusätzlichen zeitlichen Ressourcen, die durch den Regionalkoordinator zur Verfügung standen.¹⁰⁶⁷

4.1.5.6 Zusammenfassung

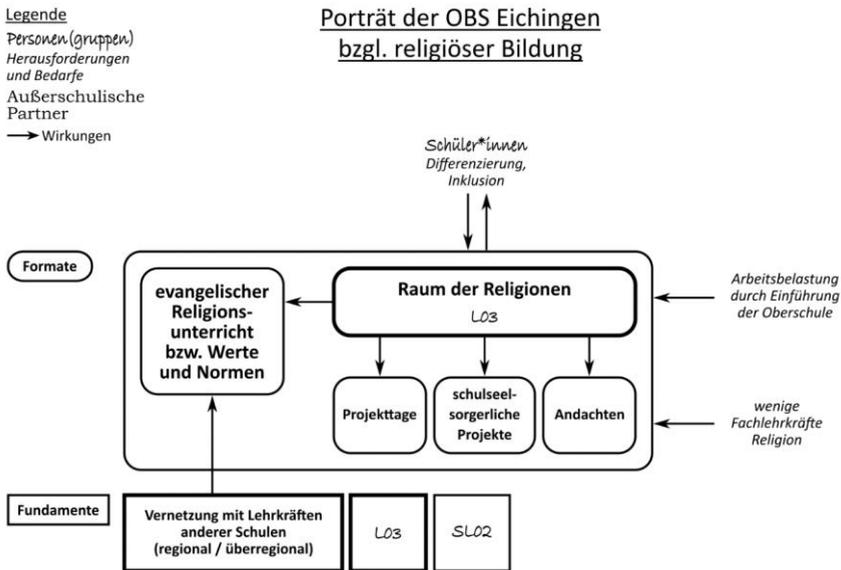


Abbildung 14: Porträt der OBS Eichingen

Zur ORGANISATIONSFORM des RELIGIONSUNTERRICHTS an der OBS Eichingen (mit parallelen Werte und Normen-Kursen) werden in den Interviews keine offenen Wünsche formuliert – ihren Wunsch, evangelischen Religionsunterricht nach Erlass zu unterrichten, konnte L03 weitgehend durchsetzen. Dabei wirkte u. a. begünstigend, dass im Zuge der Einführung der Oberschule die SCHULLEITUNG mit SL02 neu besetzt wurde, der eine Offenheit gegenüber religiöser Bildung zeigt (HALTUNG). Ein Bedarf bestehe dennoch: Aufgrund von zu wenigen Fachlehrkräften für Religion könne nicht immer in allen Jahrgängen Religionsunterricht

¹⁰⁶⁶ Vgl. L03:13.

¹⁰⁶⁷ Vgl. L03:20f.13.

erteilt werden, dies würde L03 gern ändern. Auffällig ist weiterhin, dass für bestimmte Bedingungen durchaus ein Wunsch nach Unterricht im Klassenverband zu bestehen scheint (ORGANISATIONSFORM): In Jahrgang 5 werde ‚Soziales Lernen‘ statt eines religionsbezogenen Faches unterrichtet. Es ist anzunehmen, dass dort Fragen des Miteinanders und Zusammenlebens eine hervorgehobene Rolle spielen (INHALTE). Aus den Aussagen L03s lässt sich auch ableiten, dass RELIGIÖSE BILDUNG an vielen ehemaligen Haupt- und Realschulen eine (historisch gewachsene) eher schwache STELLUNG haben könnte.

Eine herausfordernde Anforderung der SCHULFORM Oberschule (zusammen mit der neuen Aufgabe der Inklusion) sei, dass mindestens dreifach differenziert werden müsse. Die Bearbeitung dieser Herausforderung – und überhaupt die Entwicklung der neuen Schulform – brauche sehr viel Zeit (HEMMFAKTOREN). Durch unzureichende Begleitung von Schulbehörden, fehlendem Material o. Ä. hätten Lehrkräfte alles selbst bzw. in Arbeitsgruppen entwickeln müssen. Die dort investierte Zeit fehlt möglicherweise für Formate religiöser Bildung.

Nach der Erzählung L03s seien die SCHÜLER*INNEN ihrer Schule eher desinteressiert an religionsbezogenen Fragen (RELIGIÖSER HINTERGRUND). Konfirmandenunterricht scheint zwar für viele evangelische Schüler*innen im ländlichen Raum dazu zu gehören (SCHULKONTEXT), aber in der Schule kaum der Rede wert zu sein. Es scheint L03 jedoch zu gelingen, Schüler*innen mit ihrer Begeisterung für das Fach anzustecken, sodass sie Freude am Unterricht entwickelten (AKZEPTANZ SCHÜLER*INNEN). Möglicherweise erleben viele Schüler*innen den Religionsunterricht bei L03 tatsächlich als etwas Besonderes (wie sie es anstrebt), das sich ein Stück weit vom schulischen Alltag abhebt.

Der RAUM DER RELIGIONEN bietet für die von L03 beschriebene Unterrichtsweise vielfältige Möglichkeiten. Er ist das zentrale Format, von dem aus die anderen gestaltet werden. Er schafft einen besonderen Ort und ermöglicht einen RELIGIONSUNTERRICHT (INHALTE), der sich mit Meditationsübungen und vielseitigem Material von der Unterrichtsweise anderer Fächer abhebt. Der Raum scheint zu ermöglichen, dass L03 und ihre Religionskollegin ‚Religion leben‘ und in den ‚Alltag‘ holen können (vgl. Leitzitat, PUSH-FAKTOREN). Mit Blick auf Formate religiöser Bildung im Schulleben wurde der Raum insbesondere für PROJEKTtage, SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE und Andachten (GOTTESDIENSTE) genutzt. Mit dem Raum ist ein Ort geschaffen worden, an dem die Religionslehrenden einen festen Platz für Formate religiöser Bildung haben. Man könnte sagen: Alles was in diesen Raum passt, passt auch zur Schule.

Einen bedeutenden Einfluss auf die Formate hat die OberschulVERNETZUNG L03s mit Lehrkräften anderer Schulen, die sie zu neuen Ideen, zur Reflexion ihres Unterrichtshandelns und zum Verlassen des „Alltagstrotts“ (L03:25) anrege (PUSH-FAKTOREN). Die Vernetzung bedeute zwar einen zeitlichen Mehraufwand, der bei gelungenen personellen Konstellationen letztlich aber Entlastung für die Lehrkräfte der OBS Eichingen bringe. Es wird in den Inter-

views der Wunsch geäußert, eine solche Zusammenarbeit langfristig zu etablieren und mit Austausch-Plattformen evtl. weiter zu professionalisieren.

Als Bedingung für außerschulische KOOPERATIONSPARTNER wird von der Schulleitung genannt, dass diese ein echtes Interesse an und eine gute Kommunikationsebene mit Schüler*innen haben müssten. Im Falle des Regionalkoordinators wurde eine passende Person gefunden, die als Ideengeber, Berater und Ermunterer auftritt (RK-ROLLE). Weitere Bedarfe bestehen in zeitlichen und finanziellen Ressourcen.

Entscheidend beeinflusst werden die Formate religiöser Bildung von L03 und ihrer HALTUNG (RELIGIONSLEHRKRAFT, EINFLUSSREICHE PERSON). Als FACHKONFERENZLEITERIN ist sie diejenige, die sich mit großem – persönlich motivierten – Engagement für das Fach Religion und für ihre Schüler*innen einsetzt. Der Gestaltung der Formate, die sie anregt, kommt entgegen, dass der SCHULLEITER SL02 die Bedeutung des Faches Religion wertschätzt und eine offene HALTUNG für alles zeigt, was den Lehrkräften und Schüler*innen dient. Zu seiner Haltung gehört auch, dass er Lehrkräften wie L03 viele Freiräume lasse.

4.1.6 Exkurs: Herausfordernde Bedingungen für religiöse Bildung: „der Religionsunterricht [hat] da nicht so einen hohen Stellenwert“ (L08:10)

In diesem Exkurs sollen anhand zentraler Kategorien Aspekte und Einflussfaktoren herausgearbeitet werden, die die Stellung der Formate religiöser Bildung erschweren. Wie im Sample beschrieben (vgl. 3.2.2.2) geht es dabei nicht um *eine* Schule, sondern um Interviews an vier Schulen, an denen die Bedingungen für religiöse Bildung herausfordernder erscheinen als an den im Einzelfall porträtierten.

Gemeinsam ist allen vier Schulen, dass die ORGANISATIONSFORM des RELIGIONSUNTERRICHTS bzw. seine STELLUNG ungünstig sind: In einem Fall werde Religionsunterricht zweistündig epochal erteilt, was die Streichung der Hälfte des von der Stundentafel vorgesehenen Unterrichts bedeutet. Eine Lehrkraft vermutet, dass dies daran liege, dass die Schule einen starken Fokus auf die Berufsorientierung setze, und die Schulleitung dafür Stunden brauche. In einem anderen Fall sei die Interviewte die einzige Religionslehrkraft ihrer Schule, weshalb nicht genug Religionsunterricht erteilt werden könne. Eine Lehrkraft erzählt, dass bei Ausfällen von Kolleg*innen Religionsunterricht gestrichen werde, um die Hauptfächer abzudecken.¹⁰⁶⁸ Religion sei ein „absolutes Nebenfach“ (L09:24) oder hat – wie das Leitzitat vorausstellt – an diesen Schulen keinen hohen Stellenwert.

Zudem wird eine Präferenz für religionsbezogenen Unterricht im Klassenverband deutlich, wie die folgenden Beobachtungen zeigen. Dies scheint als Werte und Normen-Unterricht einfacher zu sein. An einer Schule sei die Versorgung mit

¹⁰⁶⁸ Vgl. L09:7.57; vgl. L05:16.22.24.

Religionslehrkräften zwar gut, aber Wunsch der Schule sei es, dass die Klassenlehrer*innen möglichst viel Unterricht erteilen, weshalb häufig Werte und Normen unterrichtet werde. Eine Schule sei dabei, „konfessionsungebundenen Religionsunterricht“ (so ein Schulleiter wörtlich), eine Form von Religionsunterricht im Klassenverband, einzuführen. An einer dritten Schule werde in der 9. und 10. Klasse Religions- bzw. Werte und Normen-Unterricht in Kursen erteilt, in den unteren Jahrgängen sei dies nicht leistbar, sodass im Klassenverband unterrichtet werde. Wenn zu viele Schüler*innen Religion abwählten, entstünden organisatorische Probleme. An einer Schule scheint Religionsunterricht erlasskonform in Kursen erteilt zu werden, die interviewte Lehrkraft sagt allerdings, dass die gemischten Gruppen ein Problem seien. Die Schüler*innen würden sich untereinander nicht kennen und die Unterrichtseinheit ‚Sterben und Tod‘ sei deshalb schwierig.¹⁰⁶⁹ Von einer Schule, an der je nach Lehrkraft Religion bzw. Werte und Normen im Klassenverband unterrichtet werde, erzählt die Interviewte, dass Schüler*innen sich zwar abmelden könnten, aber mit dem möglichen Erwerb einer guten Note zur Teilnahme am religionsbezogenen Unterricht motiviert würden:

„I: Also Sie haben mehr oder weniger auch im Klassenverband Religion?“

B: Nur! Nur, nur. Anders wäre das auch gar nicht machbar. (unv.)

I: Die Schüler können nicht wählen?“

B: Nein, genau. (..) Klar, die [...] können sich abmelden. Dann ist für die die Stunde/ die Schule zwei Stunden eher zu Ende. Aber sie haben natürlich auch ein Schulfach weniger (.) womit sie mit guten Noten schlechte Noten ausgleichen können. (.) Und das/ weisen wir die Schüler schon auch darauf hin.“ (L08:19-22)

Es fällt auf – und passt zum Wunsch nach religionsbezogenem Unterricht im Klassenverband – dass als Aufgabe des RELIGIONSUNTERRICHTS vorrangig Wertevermittlung genannt wird (INHALTE). An einer Schule wird explizit erwähnt, dass der Religionsunterricht christliche Werte in Schule einbringen und ein gutes Miteinander vermitteln solle. Außerdem werden Allgemeinbildung bezüglich anderer und der eigenen Religion als Ziele genannt.¹⁰⁷⁰ Eine interviewte Person sehe als primäres ZIEL des Religionsunterrichts, den Schüler*innen eine ethisch reflektierte Haltung anzugewöhnen und sie so auf das Erwachsenenleben vorzubereiten. Dieses Ziel habe für sie Vorrang vor dem Kerncurriculum:

„Nichtsdestotrotz finde ich es halt wichtig, sich (..) zumindest in Ansätzen irgendwo eine Haltung angewöhnen, was zum Beispiel/ Was für einen Wert hat Leben? Und solche Geschichten. Wie will ich gern/ Das sehe ich eigentlich als primäres Ziel auch im Religionsunterricht an. Auch wenn es da vielleicht ein bisschen anstößt ans Kerncurriculum oder so etwas (..). Mein Fokus liegt eigentlich darauf, die Schüler darauf vorzubereiten, im Erwachsenenleben irgendwie ethisch begründet zu handeln.“ (L08:14)

¹⁰⁶⁹ Vgl. L09:37; vgl. L08:18-22; vgl. SL03:9; vgl. SL05:33.

¹⁰⁷⁰ Vgl. SL05:23.40; vgl. L09:36; vgl. SL03:30.

Eine andere Lehrkraft sieht im Religionsunterricht die wichtige Aufgabe, den Schüler*innen einen anderen, weniger typisch-schulischen Ort zu schaffen:

„Und sehe im Religionsunterricht die Möglichkeit, die Schüler von ihrer ganz persönlichen Seite kennen zu lernen, in RUHE mit ihnen zu sprechen, (...) (überlegt), Meinungen herauszuarbeiten und (...) ja, eine gute Zeit in der Schule zu haben, neben all dem Stress, den Hausaufgaben und dem, was man so machen muss.“ (L05:30)

Unter den bewährten Formaten von RELIGION IM SCHULLEBEN an diesen Schulen ist das am häufigsten genannte Format der Besuch AUßERSCHULISCHER LERNORTE. Dazu zählen Kirchenerkundungen oder ein Besuch beim Bestattungsinstitut, Exkursionen in eine Moschee, Synagoge oder ein ehemaliges Konzentrationslager. Dabei sagen die Interviewten, dass sie – als gut ausgebildete Religionslehrkräfte mit Fakultas – diese auch ohne kirchliche Mitarbeiter*innen wie einen Regionalkoordinator organisieren könnten.¹⁰⁷¹ Eine Lehrkraft fordert allerdings deutlich finanzielle Unterstützung (von Seiten der Kirche) für dieses Format: „Und ehrlich gesagt ist die Hilfe, die wir eigentlich brauchen für außerschulische Kontexte eher Geld.“ (L08:23, FINANZEN) Im KOLLEGIUM werde argumentiert, dass Berufsorientierung als höherwertig anzusehen sei, dort seien Mittel sinnvoller verwendet (STELLUNG RELIGIÖSE BILDUNG). Bei Schüler*innen aus ärmeren Verhältnissen, die die Schule besuchten, sei es schwierig, von diesen Geld zu verlangen (SCHULFORM-SUS). Die Option, dass Lehrkräfte um Spenden für eine Exkursion werben, sei zu aufwendig. Daher komme die Schule nicht besonders weit, selbst wenn kirchliche Träger ein Drittel der Kosten eines Formats übernähmen. Aus dem Grund seien keine weiteren Exkursionen geplant, die finanzielle Mittel erforderten, selbst wenn diese einen Rahmen von 250 € für Fahrtkosten hätten. Eine andere Lehrkraft sagt, der ländliche SCHULKONTEXT erschwere die Erreichbarkeit außerschulischer Lernorte, weshalb Exkursionen einen großen Aufwand bedeuteten.¹⁰⁷²

Ein weiteres Format, das von vielen Befragten dieser Gruppe gutgeheißen wird, sind GOTTESDIENSTE. Die Formate, die ausprobiert wurden, fanden an den Übergängen der Schulzeit (Begrüßungsgottesdienst für Fünftklässler oder Abschlussandacht zur Schulentlassung) sowie zu kirchlichen Feiertagen wie dem Reformationstag statt. Allerdings erzählen die Interviewten vordergründig von schlechten Erfahrungen, die sie damit gemacht hätten, die Umsetzung scheint an ihren Schulen schwierig zu sein. In einem Fall wird die KOOPERATION mit der örtlichen Kirchengemeinde als schwer beschrieben. Zudem gebe es in der FACHKONFERENZ wenig Bereitschaft, mitzumachen. An einer anderen Schule bewertet die interviewte Lehrkraft den durchgeführten Gottesdienst zwar als gelungen und wohltuend für die Schüler*innen. Erhebliche Widerstände im KOLLEGIUM hätten aber dazu geführt (HEMMFAKTOREN), dass die beteiligten Religionslehrkräfte

¹⁰⁷¹ Vgl. L05:16; vgl. L08:5.23.25; vgl. SL05:47; vgl. L09:7.21; vgl. L04:5.8.18.

¹⁰⁷² Vgl. L08:12; vgl. L04:29.

nach zwei Versuchen nicht mehr bereit seien, die zusätzliche Arbeit in dieses Format zu investieren. Eine andere Interviewte habe Gottesdienste an ihrer vorherigen Schule in guter Erinnerung. An der jetzigen Schule fehle eine engagierte und fähige Initiatorin. Die Interviews deuten darauf hin, dass das größte Hemmnis für Gottesdienste an diesen Schulen das Kollegium zu sein scheint: sowohl Religionskolleg*innen, die sich dafür nicht engagierten, als auch Kolleg*innen anderer Fächer, die Gottesdienste in Schule ablehnten oder boykottierten.¹⁰⁷³ Andere Formate als außerschulische Lernorte oder Gottesdienste seien nur in Einzelfällen umgesetzt worden. An zwei Schulen wurde auf Initiative des Regionalkoordinators ein Trauerkoffer angeschafft (SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE), wovon sich die Interviewten sehr positiv äußern. An einer Schule habe der Regionalkoordinator PROJEKTTAGE mitgestaltet.¹⁰⁷⁴

Im Zusammenhang mit Formaten religiöser Bildung im Schulleben formulieren mehrere Interviewte einen BEDARF dafür, dass Kirche als KOOPERATIONSPARTNER aktiv und eigenständig Formate für Schule anbiete. Ein Schulleiter sagt, er begrüße solche Formate (v. a. im Ganztags schulbereich) ausdrücklich, könne dort aber keine Lehrkräfte einbinden (HALTUNGEN). Zwei Lehrkräfte betonen, es müsse jemand initiativ kommen, der Ideen habe und die Arbeit übernehme, die Lehrkräfte würden ihn organisatorisch unterstützen. Auf eine solche Weise würden sie gern mit Kirche kooperieren. An einer anderen Schule wünscht sich die interviewte Lehrkraft eine*n Fachberater*in, den sie zu aktuellen Themen fragen könne oder der Fortbildungen zu gewünschten Themen anbiete. In dem Fall brauche sie eine Lehrkraft und keine kirchlich ausgebildete Person. Außerdem scheint es, dass man „ein bisschen mehr die Sozialarbeiter als die Lehrer [braucht]“ (L05:46), wie eine andere Interviewte sagt.¹⁰⁷⁵ Als weiterer Bedarf sind finanzielle Mittel (FINANZEN) bereits genannt worden.

Auch aus der jeweiligen SCHULFORM ergeben sich herausfordernde Bedingungen. Die Belastung durch eine große Bandbreite des Leistungsniveaus der SCHÜLER*INNEN bzw. durch Differenzierungsaufgaben, von der L03 (vgl. 4.1.5.5) erzählt, wird von einer Oberschullehrkraft bestätigt: Die Kolleg*innen bereiten statt einer vier Unterrichtsstunden vor, für die Starken, für diejenigen, die Probleme mit der Silbentrennung hätten, und für zwei weitere Gruppen. Außerdem brauche der Religionsunterricht für seine AKZEPTANZ bei SCHÜLER*INNEN viel Lebensnähe.¹⁰⁷⁶ Über die Unterrichtsweise sagt eine Interviewte: „vom Prinzip her (.) möglichst viel tun und wenig lesen, das ist eigentlich so das Geheimrezept.“ (L08:30, INHALTE) Über die SCHÜLER*INNEN der SCHULFORM ergänzt sie:

*„Die Schüler sagen halt einem von Anfang an, ob sie es gut finden oder nicht. [...] [Schüler*innen anderer Schulformen], die halten erstmal hinterm Busch. Auch natürlich*

¹⁰⁷³ Vgl. L05:32.44; vgl. L08:5.11.23; vgl. SL05:24f; vgl. L09:25.29.38f; vgl. L04:25.

¹⁰⁷⁴ Vgl. L08:8.16; vgl. L04:20; vgl. L09:26.

¹⁰⁷⁵ Vgl. SL05:7.29f.36; vgl. L09:30; vgl. L05:34.36; vgl. L04:30-33.

¹⁰⁷⁶ Vgl. L04:41; vgl. SL03:9.

unter Bedenkung auf die Note. Den meisten [hier] ist tendenziell egal, was die Note sagt, weil die Zeugnisse meist nicht so rosig sind. Aber die sind halt authentisch und herzlich dann dabei“ (L08:31)

Eine andere Lehrkraft erzählt, dass ihre Schüler*innen das Fach Religion nicht wichtig fänden, und sie selbst den Unterricht deshalb als anstrengend empfinde.

Schließlich erfordert die Umstellung zur Oberschule wohl, dass das Kollegium einen Schwerpunkt auf diese Umstellung setzen muss (SCHULFORM). Die äußeren Veränderungen und Prozesse dominierten, es gebe außerordentlich viele Konferenzen. Auch vor dem Hintergrund der genannten Differenzierungsaufgaben sagt eine Lehrerin, sie seien als Kollegium sehr engagiert, aber könnten nicht mehr leisten. Bei der Beanspruchung durch die aufwendige Unterrichtsvorbereitung sei es zu viel, noch zwei Stunden in der Schule zu bleiben, um als Fachkonferenz Dinge zu planen.¹⁰⁷⁷

Das führt zu den HEMMFAKTOREN, die ein größeres Engagement der Religionslehrkräfte verhindern. Dazu sind zunächst die Kräfte bindenden Schulstrukturen zu zählen. Genannt wurden bereits folgende Problemanzeigen, die als Hemmfaktoren bewertet werden können: der epochale RELIGIONSUNTERRICHT (ORGANISATIONSFORM), der weniger Zeit zur Verfügung stelle, der Zeitaufwand für Differenzierungsaufgaben (SCHULFORM), die fehlenden finanziellen Möglichkeiten (FINANZEN) bezüglich größerer Exkursionen sowie die Kritik aus dem KOLLEGIUM an aufwendig vorbereiteten Formaten wie dem Gottesdienst. Folgendes Zitat veranschaulicht die Wirkungen der Kritik aus dem Kollegium auf das Engagement der Lehrkraft:

„Es liegt eben an der Stellung des Faches, dass man (.) oftmals wenig motiviert ist. Man tritt ständig auf als der motivierte die motivierte Religionslehrerin und muss immer lächeln und (...)/Man sieht sich ständig Anfeindungen gegenüber und (..) es (..)/ auf die Dauer nagt es sebr.“ (L05:36)

Die Stellung religiöser Bildung (AKZEPTANZ) in ihrem KOLLEGIUM sei sehr schlecht, so eine Lehrkraft. Dies übertrage sich auf die Schüler*innen. Erschwert werde ein Engagement insbesondere dann, wenn man alleine für das Fach Religion eintreten müsse: „Aber wenn man so allein auf weiter Flur steht, dann (..) ist es schwierig, Projekte in Gang zu bringen.“ (L05:32) Am häufigsten als hemmend genannt werden wohl zeitliche Beanspruchungen: Dies geschieht in den Interviews teilweise mit Bezug auf die Schulform, vor allem aber bezüglich des evaluierten Projekts. Der zeitliche Aufwand für das evaluierte Projekt, das zudem nicht den erhofften Mehrwert gebracht habe, sowie personengebundene Schwierigkeiten in der Kooperation führen zu einer negativen Bewertung des evaluierten Projekts bei einigen Interviewten des Exkurses.¹⁰⁷⁸

¹⁰⁷⁷ Vgl. SL05:4.21.42; vgl. L09:19.24f.37.42f.57; vgl. L08:12; vgl. L04:41.

¹⁰⁷⁸ Vgl. L05:20.26.28.44; vgl. L08:9; vgl. L09:31; vgl. SL03:5; vgl. L04:11.13.43.

Neben solchen äußeren Faktoren zeigen sich manche HALTUNGEN bei RELIGIONSLEHRKRÄFTEN, die als hemmend für religiöse Bildung an der jeweiligen Schule einzuordnen sind. Eine Lehrkraft, die sich zwar – wie andere Teile des Interviews zeigen – für ihr Fach und ihre Schüler*innen engagiert, sagt:

„Wenn man dann noch Mathe und andere Fächer und so etwas unterrichtet, dann ist es für mich persönlich, hat der Religionsunterricht da nicht so einen hohen Stellenwert. So dass ich da jetzt (..) in einem Halbjahr zwei Veranstaltungen, die mindestens zwei Stunden oder mehr gegangen sind, investieren wollen würde. (.) Da hat das bei mir irgendwie eine andere Priorität.“ (L08:10)

Demnach sind es nicht nur schulische Rahmenbedingungen, die dem Religionsunterricht einen niedrigen Stellenwert geben, sondern manche Religionslehrkräfte selbst, die ihr studiertes Fach als untergeordnet einstufen. Neben dem zeitlichen Aufwand für Formate religiöser Bildung, den die zitierte Lehrkraft anführt, wird an zwei Schulen davon gesprochen, dass es einzelne Kolleg*innen gebe, die zwar Religion studiert hätten, aber lieber Werte und Normen unterrichten wollten. Als Grund dafür gibt eine Interviewte an, dass sie dort freier reden könne, doch im Grunde dieselben Dinge mache wie im Religionsunterricht. Eine andere Interviewte vermutet bezüglich einer Kollegin als Grund, dass sie nicht mehr hinter der Kirche stehe.¹⁰⁷⁹ D. h. also, dass auch Religionslehrkräfte selbst eine gute STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG erschweren können.

Die Schulen dieses Exkurses verdeutlichen, dass einzelne RELIGIONSLEHRKRÄFTE die EINFLUSSREICHEN PERSONEN für religiöse Bildung sind. Ein Schulleiter expliziert, dass seiner Erfahrung nach in Schule das Wichtigste der Überbringer sei, danach komme die Form und an dritter Stelle der Inhalt. Deshalb brauche es authentische Religionslehrkräfte. Und es scheint engagierte Religionslehrkräfte zu brauchen, die für das Fach und bestimmte Formate brennen, wie eine interviewte Lehrkraft erzählt: Eine Fachkonferenzleiterin Religion, die mit einem Pastor verheiratet sei und Musik als zweites Fach habe (wie an einer anderen Schule) sei etwas anderes, wenn man Schulgottesdienste gestalten wolle. Eine solche Einzelperson fehle an ihrer Schule.¹⁰⁸⁰

Die Interviewten thematisieren nicht, dass die SCHULLEITUNGEN dieses Exkurses fördernd oder hemmend auf religiöse Bildung im Schulleben wirkten. Die Aussagen über die beschriebenen Grauzonen im Religionsunterricht lassen jedoch schließen, dass die Schulleitungen zumindest nicht für eine ordentliche Erteilung des Religionsunterrichts eintreten und mit ihren Haltungen die STELLUNG des Faches durchaus beeinflussen. Das KOLLEGIUM nimmt an einigen Schulen in hemmender Weise Einfluss, wenn es sich so kritisch über Formate äußert, dass Religionslehrkräfte diese nicht wiederholen möchten oder sich ihre negative Haltung gegenüber religiöser Bildung auf Schüler*innen übertrage (s. S. 264f).

¹⁰⁷⁹ Vgl. L08:18; vgl. L04:15.

¹⁰⁸⁰ Vgl. SL03:28f; vgl. L09:25.39.

4.2 Zusammenschau der empirischen Ergebnisse

In diesem Teilkapitel wird eine Zusammenschau der Schulporträts vorgenommen. Dazu werden die Ergebnisse anhand der wesentlichen Codes des Kodierleitfadens zusammengefasst. Ziel ist es, gemeinsame und unterschiedliche Linien zwischen den Schulen herauszuarbeiten. Entsprechend der Struktur der Schulporträts wird nach umgesetzten Formaten unterschieden (4.2.1). Die Einflussfaktoren werden hingegen nach Personengruppen sowie ausgewählten Schulkontext-Faktoren strukturiert (4.2.2). Auch wenn sie keine kausalen Schlüsse zulassen, weisen die erhobenen Daten auf Zusammenhänge zwischen den Haltungen der schulischen Akteur*innen bzw. den Schulkontexten und den (nicht) umgesetzten Formate hin.¹⁰⁸¹

4.2.1 Formate

Religionsunterricht

*Was wird als charakteristisch für den Religionsunterricht an Oberschulen und Integrierten Gesamtschulen angesehen?*¹⁰⁸² Der RELIGIONSUNTERRICHT mit seinen Themen und seiner INHALTlichen Ausrichtung wird insbesondere in den Interviews an der OBS Herzhausen und der OBS Eichingen thematisiert. An der OBS Eichingen betont L03 wiederholt, dass es ihr darum gehe, den Religionsunterricht lebendig zu gestalten, dazu nutze sie immer wieder Elemente religiöser Praxis und besondere Gestaltungsweisen. Dies scheint ihren HALTUNGEN und ZIELEN bezüglich religiöser Bildung zu entsprechen.¹⁰⁸³ An der OBS Herzhausen sagt der Schulleiter, dass SCHÜLER*INNEN seiner Erfahrung nach den Religionsunterricht sehr schätzten (AKZEPTANZ), und vermutet die anderen Ebenen, die im Vergleich zu „Lernfächern“ (SL07:15) angesprochen würden, als möglichen Grund. Ähnlich äußern sich Interviewte im Exkurs: Gelingender Religionsunterricht zeichne sich durch wenig lesen und viel tun – sprich Handlungsorientierung – aus; Wertevermittlung und die Vorbereitung auf das Leben hätten Vorrang vor dem Kerncurriculum; wichtig seien kreative Methoden (INHALTE). Eine solche Gestaltung scheint gut zu diesen Schulen zu passen.

Anders äußern sich dagegen die – gymnasial ausgebildeten – Lehrkräfte der IGS Bücherheim: Ihre Interviews deuten darauf hin, dass sie im Religionsunterricht kognitive bzw. ethisch-diakonische Schwerpunkte setzen möchten und können.¹⁰⁸⁴ Dies wird an keiner anderen Schule des Samples genannt, es scheint ein Spezifikum der Schule bzw. der dort interviewten Lehrkräfte zu sein. Einen wie-

¹⁰⁸¹ Für die Gegenüberstellung der Schulporträts nach Themen wurde in MAXQDA die Funktion ‚Interaktive Segmentmatrix‘ genutzt, vgl. Bsp. Anhang 8.6, MAXQDA 2018 (VERBI Software).

¹⁰⁸² Die in diesem Teilkapitel kursiv gesetzten Fragen entsprechen den in 3.2.4.6 gestellten Forschungsfragen mit ihren Teilfragen.

¹⁰⁸³ Vgl. L03:16.53.

¹⁰⁸⁴ Vgl. L02:31.52; vgl. L12:25.48.

derum anderen Fokus hat der Religionsunterricht an der IGS Welthausen: Angesichts des multireligiös geprägten SCHULKONTEXTES und der ORGANISATIONSFORM scheinen die Thematisierung von Weltreligionen sowie Fragen des Zusammenlebens bzw. Werteerziehung eine große Rolle zu spielen (INHALTE). Auch die Schulleitung der IGS Hohenleben betont die Bearbeitung von Fragen des Zusammenlebens als wichtige Aufgabe des Religionsunterrichts.¹⁰⁸⁵ An beiden Integrierten Gesamtschulen mit großstädtischem Kontext wird ein Bedarf nach der Bearbeitung interreligiöser Fragen formuliert (EINZUGSGEBIET).¹⁰⁸⁶ Auffällig ist, dass bei aller Unterschiedlichkeit der Schulporträts die inhaltlichen Schwerpunkte und Gestaltungsweisen des Religionsunterrichts immer mit Bezug auf die Schüler*innen – v. a. ihr Leistungsvermögen und den Einfluss des Einzugsgebiets – begründet werden können. Die Oberschullehrkräfte thematisieren, dass sie bezüglich des Leistungsniveaus eine große Bandbreite von Schüler*innen hätten (SCHULFORM-SUS). Zum Teil sagen sie, dass sie das Niveau als niedrig oder sinkend empfänden, und dass die Herausforderung der Differenzierung (s. S. 286) durch eine größere Bandbreite von Schüler*innen zugenommen habe.¹⁰⁸⁷

Mit dem Forschungsdesign dieser Studie lässt sich nicht abschließend klären, ob die Gestaltung des Unterrichts sich vorrangig an den Bedürfnissen der Schüler*innen und ihrer Schulform orientiert oder vor allem von Haltungen der Religionslehrkräfte geleitet ist, ob damit Einzelfälle beschrieben sind oder der Religionsunterricht schulform- oder schulkontextspezifisch häufig in der Form gehalten wird. Es wäre interessant, solche Zusammenhänge weiter zu untersuchen.

Bei den Wünschen an die ORGANISATIONSFORM des RELIGIONSUNTERRICHTS an Oberschulen und Integrierten Gesamtschulen wird eine Tendenz zu Religionsunterricht für alle im Klassenverband sichtbar: Die Organisationform spielt in den Interviews an der IGS Welthausen und der IGS Hohenleben eine größere Rolle. Es sind die beiden Schulen, an denen zumindest einzelne Interviewte einen Veränderungsbedarf gegenüber dem bisherigen gesetzlichen Rahmen äußern. An der IGS Welthausen werde Religionsunterricht für alle im Klassenverband praktiziert, ohne dass es Abmeldungen gebe. Religionsunterricht im Klassenverband gelte bis Jahrgang 8 auch an der IGS Bücherheim, ab Jahrgang 9 werde Religions- bzw. Werte und Normen-Unterricht in Kursen angeboten.¹⁰⁸⁸ Für die IGS Hohenleben wünscht sich die Schulleitung SL08 Religionsunterricht im Klassenverband, der von Klassenlehrer*innen erteilt werden könne, da diese eine bessere Beziehungsebene zu den Schüler*innen hätten. Die daraufhin angesprochene Religionslehrkraft L17 spricht sich dagegen aus und weist auf die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht bzw. die negative Religionsfreiheit hin.¹⁰⁸⁹

¹⁰⁸⁵ Vgl. L06:46.63; vgl. SL04:18f; vgl. SL08:35. Ähnlich äußern sich Interviewte im Exkurs.

¹⁰⁸⁶ Vgl. SL01:28; vgl. L02:31; vgl. SL04:29; vgl. L06:4.

¹⁰⁸⁷ Vgl. L03:56.91-94; vgl. L14:21.32; vgl. L15:59; vgl. L08:14.30.

¹⁰⁸⁸ Vgl. L06:7-9; vgl. Projektdokumentation des Regionalkoordinators IGS Bücherheim.

¹⁰⁸⁹ Vgl. SL08:33; vgl. L17:43.

Im vorliegenden Sample formulieren die Interviewten der (großstädtischen) Integrierten Gesamtschulen den Wunsch nach Unterricht im Klassenverband deutlich stärker. An den beiden porträtierten Oberschulen werden keine Wünsche bezüglich der Organisationsform geäußert. Der praktizierte evangelische bzw. konfessionell-kooperative Religionsunterricht mit parallelen Werte und Normen-Kursen scheint zu den Schulen zu passen und akzeptiert zu sein. Denkbar ist, dass das ländliche EINZUGSGEBIET diese Passung erleichtert, wie SL07 für andere Formate vermutet. Eine kleine Einschränkung besteht darin, dass an der OBS Eichingen in Klasse 5 ‚Soziales Lernen‘ im Klassenverband unterrichtet werde. An der OBS Herzhausen führe die veränderte SCHULFORM dazu, dass mehr in Kursen und weniger von Klassenlehrer*innen unterrichtet werde, sagt L13. Unter anderem mit dem geringen Anteil Klassenlehrerunterricht wird von L06 für Religionsunterricht für alle im Klassenverband argumentiert. Daher wäre mit einem größeren Sample zu prüfen, ob an anderen Oberschulen mit diesem Argument weitergehende Wünsche an die Organisationsform geäußert werden.

Mit den Aussagen von Interviewten im Exkurs ist als Antwort zu vermuten, dass es an Oberschulen ebenfalls Veränderungsbedarf gibt. Ihre Antworten verdeutlichen den Wunsch nach religionsbezogenem Unterricht im Klassenverband, mindestens für die unteren Jahrgänge. Und sie zeigen auf, dass die STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG an den beiden porträtierten Oberschulen wohl nicht ober-schulspezifisch ist, sondern weisen mit ihren ‚Grauzonen‘-Schilderungen im Gegenteil auf eine schwierige Stellung hin. Sehr unterschiedlich ist an den beiden porträtierten Oberschulen die Versorgung mit Religionslehrenden: An der OBS Herzhausen sei die Erteilung nach Stundentafel dank vieler Religionslehrkräfte gut möglich, an der OBS Eichingen reiche die Zahl nicht, um in allen Jahrgängen Religionsunterricht zu erteilen.¹⁰⁹⁰

Es fällt auf, dass die Frage der ORGANISATIONSFORM des RELIGIONSUNTERRICHTS mit den INHALTEN bzw. Aufgaben zusammenhängt und der Wunsch nach Religionsunterricht im Klassenverband pädagogisch begründet werden kann: In dieses Fach passten Themen wie soziales Miteinander oder Werteerziehung,¹⁰⁹¹ die am besten im Klassenverband (und von Klassenlehrer*innen) bearbeitet würden. Dazu kämen organisatorische Vorteile. Im vorliegenden Sample sind es besonders die Interviewten der Integrierten Gesamtschulen sowie die des Exkurses, die dies äußern oder praktizieren. Es wäre mit einem anderen Forschungsdesign zu klären, ob sich verallgemeinerbare Aussagen zur Schulformspezifik finden lassen.

¹⁰⁹⁰ Vgl. SL07:23.29; vgl. L13:22.24; vgl. L14:34; vgl. L03:27.44; vgl. L09:7.24.57; vgl. L05:16.22.24.

¹⁰⁹¹ Vgl. L06:46; vgl. SL04:31; vgl. SL08:35.

Religion im Schulleben

Welche Formate von Religion im Schulleben bewähren sich aus der Perspektive der Befragten für ihre Schule? Zunächst scheinen unterrichtsbezogene Formate leichter umsetzbar zu sein, da sie in der Verantwortung der jeweiligen Lehrkraft liegen und nicht weitergehend abgestimmt werden müssen. Mit dem Religionsunterricht besteht ein Rahmen, in den AUßERSCHULISCHE LERNORTE oder PROJEKTUNTERRICHT integriert werden können. Mit WAHLPFLICHTKURSEN wird ebenso ein unterrichtlicher Rahmen geschaffen. Die leichtere Umsetzbarkeit unterrichtsbezogener Formate scheint insbesondere dann zu gelten, wenn die HALTUNG der SCHULLEITUNG gegenüber außerunterrichtlichen Formaten religiöser Bildung eher kritisch ist.

Eine erste Beobachtung bezüglich der (in Kap. 2.5.4 definierten) Handlungsfelder von Religion im Schulleben ist, dass AUßERSCHULISCHE LERNORTE, GOTTESDIENSTE und SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKTE im vergleichsweise größten Umfang thematisiert werden (gemessen am Anteil am Gesamttext sowie der Anzahl der Schulen). Auffällig ist dies besonders für die Schulen des Exkurses, an denen in den Interviews von keinen Formaten aus anderen Handlungsfeldern erzählt wird.

Groß angelegte Projekte wie eine mehrtägige Exkursion oder interreligiöse Projektstage bewähren sich insofern, als dass sie Schüler*innen besondere Erlebnisse ermöglichen, die langanhaltende, positive und auf das Fach Religion bezogene Erinnerungen schaffen. Sie scheinen jedoch von den externen finanziellen (FINANZEN) und zeitlichen Ressourcen (RK-ROLLE) des evaluierten Projekts abhängig gewesen zu sein, sodass eine leichte Wiederholbarkeit fraglich erscheint. Eine Lehrkraft des Exkurses formuliert den Bedarf für finanzielle Mittel für alle AUßERSCHULISCHEN LERNORTE, die mit Fahrtkosten verbunden sind.

AUßERSCHULISCHE LERNORTE sind insbesondere in den Interviews an der IGS Bücherheim sowie der IGS Hohenleben ein Thema, in denen an der OBS Eichingen spielen sie keine Rolle.¹⁰⁹² Genannte außerschulische Ziele sind in erster Linie die religiösen Stätten der verschiedenen Religionsgemeinschaften, vorzugsweise Kirchen und Moscheen sowie diakonische Einrichtungen, die häufig im Rahmen des Religionsunterrichts besucht würden. Bei fußläufig erreichbaren außerschulischen Lernorten besteht ein geringer finanzieller und zeitlicher Aufwand.¹⁰⁹³

Durch die Einbeziehung eines außerschulischen Lernorts in die Unterrichtseinheit könne das Thema den Schüler*innen auf spannendere Weise vermittelt werden, der RELIGIONSUNTERRICHT werde dadurch offener, sagen zwei Lehrkräfte.¹⁰⁹⁴ Besonders bei den außerschulischen Lernorten fällt auf, dass viele Interviewte sagen, dass die Kontaktaufnahme bzw. Vernetzung zu außerschulischen

¹⁰⁹² Vgl. Codeabdeckung Anhang 8.5.

¹⁰⁹³ Vgl. L02:40; vgl. L12:7; vgl. L17:5.35; vgl. L06:4; vgl. L14:9; vgl. L15:30f.43.

¹⁰⁹⁴ Vgl. L17:23; vgl. L14:9.

Kooperationspartnern durch den Regionalkoordinator deutlich erleichtert worden sei (RK-ROLLE).¹⁰⁹⁵ Es werden jedoch auch HEMMFAKTOREN bezüglich der AUßERSCHULISCHEN LERNORTE genannt: Es brauche Zeit in Vorbereitung und Durchführung, manchmal sei eine Erreichbarkeit oder Transportmöglichkeit nicht gegeben, manche Ideen seien für einen relevanten Teil der Schüler*innen nicht finanzierbar, es müssten Begleitkräfte gewonnen werden.¹⁰⁹⁶ Die Erreichbarkeit von besonderen Lernorten scheint in ländlichen Kontexten (EINZUGSGEBIET) schwieriger zu sein, das Problem der Finanzierung könnte an den untersuchten SCHULFORMEN eine größere Bedeutung haben als an den meisten Gymnasien. Als Bedarfsanzeigen folgen, dass es eine gute Zugänglichkeit zu außerschulischen Lernorten braucht (bzgl. Kontaktaufnahme oder Erreichbarkeit), und dass Fördermöglichkeiten evtl. stärker beworben – und angesichts der knappen zeitlichen Ressourcen von Lehrkräften unbürokratisch zur Verfügung gestellt – werden sollten. Für die interviewten Lehrkräfte scheinen trotzdem die positiven Erfahrungen zu überwiegen: Die gelungenen, besonderen Formate förderten die AKZEPTANZ für religiöse Bildung allgemein, bei SCHÜLER*INNEN sowie anderen schulischen Akteur*innen. Die gemeinsamen Erlebnisse wirkten sich positiv auf den Religionsunterricht aus.¹⁰⁹⁷

PROJEKTTAGE spielen vor allem in den Interviews an der IGS Welthausen und IGS Hohenleben eine Rolle. Dies ist darauf zurückführbar, dass an diesen Schulen groß angelegte Projektstage mit Themen religiöser Bildung stattfanden, während es an den anderen drei Schulen eher einzelne Beiträge des Faches Religion zu einem größeren schulischen Rahmen waren.¹⁰⁹⁸ An der IGS Welthausen wurden jeweils zwei Projektstage für jede Klasse eines Jahrgangs durchgeführt. Federführend gestaltet wurden diese von einem außerschulischen KOOPERATIONSPARTNER. Ohne das evaluierte Projekt erscheint es schwierig, solche Projektstage zu wiederholen. Für die beteiligten SCHÜLER*INNEN der IGS Welthausen scheinen sie in nachhaltiger Erinnerung zu sein (AKZEPTANZ), auf unbeteiligte Jahrgänge gebe es keine Wirkungen. An der IGS Hohenleben initiierte die FACHKONFERENZ Religion anlässlich des Reformationsjubiläums einen Projekttag für die gesamte Schule zu diesem Thema. Sie habe Materialien vorbereitet, mit denen alle Lehrkräfte der Schule ein Projekt anbieten konnten. Auf diese Weise wurde ‚Religion‘ für einen Tag Thema an der gesamten Schule – dank des besonderen Reformationsjubiläums und der Initiative der Fachkonferenz.¹⁰⁹⁹

WAHLPFLICHTKURSE des Fachbereichs Religion bzw. der Lehrkraft L14 seien an der OBS Herzhausen fest etabliert, was sich an der wiederholten Durchführung festmachen lässt. Dabei stehe die KOOPERATION mit einer diakonischen Einrich-

¹⁰⁹⁵ Vgl. SL01:4; vgl. L12:33-35; vgl. SL08:29; vgl. L16:10.

¹⁰⁹⁶ Vgl. L06:54; vgl. L14:17.46; vgl. L12:11.13; vgl. L17:15.

¹⁰⁹⁷ Vgl. L17:19; vgl. L12:17.

¹⁰⁹⁸ Vgl. L02:22.33; vgl. L14:5; vgl. L03:14.21.

¹⁰⁹⁹ Vgl. L06:4.13.45f.73; vgl. L16:4; vgl. L17:25.

tung im Vordergrund, sodass im Wahlpflichtkurs sehr praxisorientiert zu dem Thema gearbeitet werden könne. Ebenso mit diakonischer Ausrichtung befindet sich an der IGS Hohenleben ein Wahlpflichtkurs in Planung, der für die Schüler*innen u. a. zum Ziel habe, die Juleica zu erwerben. Die AKZEPTANZ der Wahlpflichtkurse scheint bei verschiedenen schulischen Akteur*innen sehr gut zu sein und positiv auf die STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG an der Schule zu wirken. Die Interviews weisen jedoch auch darauf hin, dass Vorbereitung und Etablierung der Wahlpflichtkurse für Lehrkräfte aufwendig sind.¹¹⁰⁰

GOTTESDIENSTE werden insbesondere in den Interviews an der IGS Hohenleben und der OBS Herzhausen thematisiert. Zum einen scheint es dort die meisten Angebote für das Format zu geben, zum anderen sei im Rahmen des evaluierten Projekts daran gearbeitet worden, was besonders an der IGS Hohenleben die vielen Bezüge erklärt. Es zeigt sich eine breite Palette, wie dieses Format gestaltet sein kann: Im Team von Lehrkräften und bis zu 40 Schüler*innen (IGS Hohenleben), von einer Kirchengemeinde anlässlich eines Feiertags ohne Beteiligung der Schüler*innen (OBS Herzhausen), in Form einer Andacht von einer Lehrkraft (OBS Herzhausen), als Weihnachtstradition (IGS Welthausen) oder als Angebot zur Schulentlassung (IGS Hohenleben); für gesamte Jahrgänge (IGS Welthausen) oder für eine kleine Gruppe interessierter Schüler*innen als Stille-Angebot in der Mittagspause (OBS Herzhausen). An manchen Schulen seien Gottesdienste fest etabliert (IGS Hohenleben), an anderen werde mit neuen Formaten experimentiert (OBS Herzhausen), an wieder anderen werden Gottesdienste von einflussreichen Personen abgelehnt (IGS Bücherheim). An letztgenannter Schule könnte möglicherweise mit dem Versuch einer multireligiösen Feier, die die unterschiedlichen RELIGIÖSEN HINTERGRÜNDE der SCHÜLER*INNEN besser berücksichtigen könnte als ein christlicher Gottesdienst, mehr Akzeptanz für dieses Format geschaffen werden.

Aus den Entwicklungen an der IGS Hohenleben lässt sich lernen, dass es – zumindest für diese Schule – ein richtiger Weg ist, interessierte Schüler*innen aktiv an der Vorbereitung des Gottesdienstes zu beteiligen, sowie durchaus eine kleine Hürde für die Teilnahme zu schaffen, damit sich Schüler*innen bewusst für das freiwillige Mitfeiern des Gottesdienstes entscheiden müssen. Grundsätzlich können Gottesdienste (im Vergleich bspw. mit Projektunterricht) eine große Zahl von Schüler*innen erreichen, was für das Format spricht. An den Schulen des Exkurses scheinen das größte Hemmnis für Gottesdienste die KOLLEG*INNEN darzustellen (AKZEPTANZ): zum einen Religionskolleg*innen, die sich dafür nicht engagierten, zum anderen Kolleg*innen, die die Gottesdienste boykottierten. Zudem wird von Lehrkräften thematisiert, dass ein größerer Teil von SCHÜLER*INNEN Gottesdienste nicht ernsthaft besuchen wolle.¹¹⁰¹

¹¹⁰⁰ Vgl. L14:5.25.46; vgl. L16:4.64; vgl. L17:5.

¹¹⁰¹ Vgl. SL08:6.25; vgl. L16:10.28.34.46.62; vgl. L14:5.9-13.27f; vgl. SL04:24f; vgl. L06:28; vgl. L07:18; vgl. SL01:30; vgl. L02:29; vgl. L12:29.57-59; vgl. L15:35.

Das Format SCHULNAHE JUGENDARBEIT wird vor allem in Bezug auf gescheiterte Versuche erwähnt: An zwei Schulen habe es den Versuch gegeben, Konfirmandenunterricht als AG anzubieten. Diese sei in einem Fall an der Ablehnung durch die Schulleitung gescheitert, im anderen an den Strukturen der örtlichen Kirchengemeinde. An der IGS Hohenleben wurde von einem kirchlichen KOOPERATIONSPARTNER eine AG angeboten, die jedoch nicht das Interesse der SCHÜLER*INNEN getroffen habe (AKZEPTANZ).¹¹⁰² Grundsätzlich sehen einige Interviewte (v. a. an der OBS Herzhausen) jedoch den Bedarf für Kooperationen im AG- bzw. Ganztags schulbereich: Es brauche schülerorientierte Formate, die der Schule ein qualifiziertes Angebot brächten und den (kirchlichen) Kooperationspartnern einen Kontakt zu den Schüler*innen eröffneten. Wichtig seien Anbieter mit einer guten Kommunikationsebene zu Schüler*innen.¹¹⁰³

Anders dagegen die Akzeptanz SCHULSEELSORGERLICHER PROJEKTE, zumindest bezüglich erstellter Trauerkoffer: An drei Schulen seien Trauerkonzepte entwickelt und Trauerkoffer erstellt worden, deren Beitrag zum Schulleben von den schulischen Akteur*innen wahrgenommen und geschätzt zu werden scheint (AKZEPTANZ). An der IGS Welthausen sei die Entwicklung des Trauerkonzepts das erste Projekt gewesen, das die Verantwortlichen umsetzen wollten. An der OBS Herzhausen habe die Idee im Raum gestanden, als ein Krisenfall die Bedeutung des Themas unterstrichen habe. An beiden Schulen habe die Erarbeitung in einem Team stattgefunden, dem nicht nur Religionslehrkräfte angehörten. Sie sind es, die in den Interviews betonen, dass sie die Trauerkoffer als haltgebend in Notfall-Situationen empfänden. An der IGS Hohenleben sei die Idee für den Trauerkoffer vom Regionalkoordinator initiiert und von einer Lehrkraft im Rahmen einer längeren Fortbildung umgesetzt worden. An zwei Schulen profitierten die Gestaltenden davon, dass ihnen über den Regionalkoordinator das Material einer anderen Schule zur Verfügung stand.¹¹⁰⁴ Es fällt auf, dass dem Fachbereich Religion beim Trauerkoffer eine Zuständigkeit oder Expertise zugeschrieben wird. Dass das Thema im Rahmen des evaluierten Projekts verstärkt aufgenommen wurde, könnte auch daran liegen, dass kirchlichen Mitarbeitenden, die in dem Rahmen beratend zur Verfügung standen, noch einmal mehr Expertise beigegeben wird.

Ein weiteres Format, das nicht als Handlungsfeld definiert ist, aber mit einer eigenen Kategorie kodiert ist, sind besondere schulische Räume für religiöse Bildung. Die Interviews zeigen Beispiele aus verschiedenen Handlungsfeldern, für die ein solcher RAUM (DER RELIGIONEN) genutzt werden kann: sowohl für SCHULSEELSORGERLICHE Projekte als auch für GOTTESDIENSTE und den RELIGIONSUNTERRICHT; fest installiert an der OBS Eichingen, wo er die Basis für viele weitere Formate zu bilden scheint, oder temporär eingerichtet an der

¹¹⁰² Vgl. SL04:12-15; vgl. L16:16; vgl. SL02:33f; vgl. L03:49.

¹¹⁰³ Vgl. SL07:44; vgl. L13:28-31; vgl. L03:67.

¹¹⁰⁴ Vgl. L06:4.38; vgl. L07:4.10; vgl. L13:5-9; vgl. L15:4.18; vgl. SL08:9; vgl. L16:36-38.

OBS Herzhausen.¹¹⁰⁵ Zwei besondere Möglichkeiten bieten solche Räume: einmal, dass Schüler*innen – am Ort Schule – Abstand vom sonstigen schulischen Geschehen bekommen. Zweitens, dass dort individuelle Zugänge zu Themen geschaffen werden können, was zur zunehmend individuelleren Schülerschaft passe.¹¹⁰⁶

Durch die feste Installierung des Raums sei an der OBS Eichingen eine Nachhaltigkeit des Formats auf den Weg gebracht worden. Auch fest im Schuljahresplan verankerte Formate (z. B. Projekttag oder Gottesdienste, aber auch die regelmäßige Vernetzung mit anderen Religionslehrenden) scheinen eine gute Voraussetzung für eine langfristige Durchführung zu haben, wobei eine Personenabhängigkeit bleibt (ZEITLICHES).¹¹⁰⁷

Am Wahlpflichtkurs wird ein grundsätzliches Kriterium für die Bewährung von Formaten sichtbar: In seiner Thematik knüpft er an Fragen des Religionsunterrichts an, sodass Lehrkräfte über Wissen, Material etc. verfügen. In seiner Form ist er offen für alle Interessierten gestaltet, sodass auch Schüler*innen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, angesprochen werden können. Weiterhin lässt sich als Kriterium für Bewährung benennen, dass die Formate zum SCHULKONTEXT bzw. den Bedürfnissen, die Lehrkräfte sehen, passen sollten (z. B. interreligiöses Projekt, IGS Welthausen). Sie müssen auch zu den Lehrkräften selbst passen: L14 erzählt, dass sie im Handlungsfeld Gottesdienste verschiedene Formate habe ausprobieren müssen, bis sie nun etwas gefunden habe, das anfangs, stimmig zu sein (s. S. 229). Lehrkräfte scheinen sich dann besonders intensiv zu engagieren, wenn sie vollständig hinter dem Format stehen können. Schließlich ist ein wichtiges Kriterium, dass sie einen Mehrwert durch ihr Engagement erleben, indem sie Sicherheit oder Arbeitsentlastung erfahren (z. B. Entwicklung der Trauerkonzepte, Vernetzung mit anderen Lehrkräften, Kooperation mit außerschulischen Partnern) oder bei ihren Schüler*innen große Freude am Format beobachten (PUSH-FAKTOREN).

4.2.2 Einflussfaktoren

Schulleitungen

Welche Personen(gruppen) beeinflussen die Formate entscheidend? Alle interviewten Lehrkräfte der porträtierten Schulen sagen, dass ihre SCHULLEITUNG offen sei und den Religionsunterricht unterstütze, wobei sich Abstufungen zeigen: Der Schulleiter der OBS Herzhausen Sorge für erlasskonform erteilten RELIGIONSUNTERRICHT in allen Jahrgängen (ORGANISATIONSFORM), er scheint die umgesetzten Formate zu schätzen (HALTUNG) und spricht sich für weitere KOOPERATIONEN mit kirchlichen Trägern im Ganztagsbereich aus. Der Schulleiter der OBS Eichin-

¹¹⁰⁵ Vgl. L03:9.14-16.53; vgl. L14:9-11.28.

¹¹⁰⁶ Vgl. SL02:16; vgl. L14:28.

¹¹⁰⁷ Vgl. L07:31f; vgl. L12:31.33.

gen sei sehr offen und bemüht, Religionsunterricht nach Erlass anzubieten, wobei dies nicht immer gelinge. Er scheint bezüglich religiöser Bildung im Schulleben alles zu genehmigen, was der Schule und den Schüler*innen dient. Der Schulleiter der IGS Hohenleben freue sich über zusätzliche Formate, die die Fachkonferenz Religion anstoße. Er scheint ebenso für eine erlasskonforme Erteilung zu sorgen, obwohl er sagt, sich eher einen Religions- oder Werteunterricht im Klassenverband zu wünschen.¹¹⁰⁸

Die SCHULLEITUNG der IGS Welthausen mache sich für RELIGIONSUNTERRICHT stark (in der in Kap. 4.1.1.2 beschriebenen ORGANISATIONSFORM). Sie stehe allerdings der KOOOPERATION mit religiösen Gruppen bzw. Kirchengemeinden kritisch gegenüber, was manche Formate zu behindern scheint (HALTUNG). Der Schulleiter der IGS Bücherheim scheint für eine ordentliche Erteilung des Religionsunterrichts zu sorgen. Der Ort für religiöse Bildung in der Schule sei für ihn der Religions- oder Projektunterricht. Alles was über Unterricht hinausgeht, scheint in der Schulleitung – begründet mit Schule als säkularem Raum – abgelehnt zu werden, insbesondere Formate mit Elementen religiöser Praxis.¹¹⁰⁹

An den beiden Schulen mit einer gegenüber Religion im Schulleben kritischer eingestellten Schulleitung zeigt sich die Tendenz, dass in den Interviews weniger über Formate abseits des Religions- und Projektunterrichts gesprochen wird (eine Ausnahme ist das SCHULSEELSORGERLICHE PROJEKT ‚Entwicklung eines Trauerkoffers‘ an der IGS Welthausen). Das könnte heißen, dass es sie dort auch tatsächlich weniger gibt. Allerdings könnten neben der Haltung der Schulleitung andere Faktoren wie der großstädtische SCHULKONTEXT eine einflussreiche Rolle spielen, sodass unklar bleibt, ob eine grundsätzlich-persönliche HALTUNG der SCHULLEITUNG oder eine (auch) kontextspezifische Haltung den größeren Einfluss hat.

Kollegium

In den Kollegien lassen sich m. E. – grob skizziert – drei Gruppen ausmachen (AKZEPTANZ KOLLEGIUM): Diejenigen, die religiöse Bildung am Lernort Schule kritisieren, diejenigen, die sich wenig positionieren, sowie diejenigen, die aktiv mitgestalten, wobei es weitere Varianten gibt.¹¹¹⁰ Die interviewten Lehrkräfte erzählen am häufigsten von Kolleg*innen der kritisierenden oder mitgestaltenden Gruppe. L14 erwähnt für die OBS Herzhausen eine Werte und Normen-Kollegin, die kritische Bemerkungen mache, was sie jedoch nicht als Gegenwind empfinde.

¹¹⁰⁸ Vgl. SL07:17.29; vgl. L14:34; vgl. SL02:10.16.18.30; vgl. L03:45; vgl. SL08:8.33; vgl. L16:39f.62.

¹¹⁰⁹ Vgl. SL04:15.20-25.29; vgl. L06:7.53f.60; vgl. SL01:30; vgl. L02:22; vgl. L12:21.33. Die Schulleitungen des Exkurses scheinen sich tendenziell wenig für religiöse Bildung an ihrer Schule einzusetzen.

¹¹¹⁰ Diese Einteilung hat ihre Grenzen, allein mit den Aussagen dieses Samples könnte man weiter differenzieren in diejenigen, die religiöse Bildung befürworten, aber nicht aktiv mitgestalten oder diejenigen, die sie kritisieren und versuchen, dagegen vorzugehen. Selbstverständlich gibt es außerdem Kolleg*innen, die ein Format befürworten, ein anderes jedoch ablehnen, etc.

An der Schule zeigt sich auch, dass die Wahrnehmung der Religionslehrenden unterschiedlich ist: L15 erwähnt stattdessen eine Gruppe von Kolleg*innen aus dem naturwissenschaftlichen Bereich, gegenüber denen sie das Gefühl habe, die Berechtigung des Faches Religion verteidigen zu müssen.¹¹¹¹

An der IGS Welthausen scheint L06 die Stimmung gegenüber religiöser Bildung außerhalb ihres Jahrgangsteams eher negativ wahrzunehmen. Das Jahrgangsteam hingegen sei offen und unterstütze auch aktiv, zum Beispiel L07. L07 könne Religionsunterricht gut mit sich vereinbaren und habe sich für die Thematiken der außerunterrichtlichen Formate interessiert. Einflussreich für das Engagement L07s scheint neben ihrer Haltung zu sein, dass sie eng mit der federführend gestaltenden L06 zusammenarbeite.¹¹¹² Auffällig ist, dass an den porträtierten Schulen von *einzelnen* kritischen Kolleg*innen berichtet wird, während manche Erzählungen im Exkurs eher eine schlechte STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG im gesamten Kollegium suggerieren.

An der IGS Hohenleben ist interessant, dass die Fachkonferenz Religion einen PROJEKTTAG initiierte, den alle Lehrkräfte aktiv mitgestalteten. Dieser religionsbezogene Projekttag hatte mit dem Reformationsjubiläum ein Thema, zu dem ‚nicht-religiöse‘ Projekte angeboten werden konnten. Dennoch erscheint bemerkenswert, dass der Vorschlag in der Dienstbesprechung vom Kollegium nicht abgelehnt wurde. Gleichwohl gebe es auch an dieser Schule Kolleg*innen, die beispielsweise sagten, GOTTESDIENSTE hätten am Ort Schule nichts zu suchen. Diese hätten sich in den letzten Jahren jedoch nicht laut geäußert, so L16.¹¹¹³ An einer Schule des Exkurses, wo die kritischen Stimmen aus dem Kollegium bezüglich des Gottesdienstes sehr laut gewesen seien, habe die Fachkonferenz Gottesdienste deshalb eingestellt – demnach haben die kritischen Kolleg*innen deutlichen Einfluss auf das Format ausgeübt (EINFLUSSREICHE PERSONENGRUPPE). An der IGS Bücherheim wird die Haltung von Kolleg*innen kaum thematisiert, L02 sagt, sie hätten sich wohl an den Status quo gewöhnt.¹¹¹⁴

Die Schulleitungen äußern sich in der Mehrzahl etwa so, dass das Fach Religion wie alle anderen Fächer akzeptiert sei, aber die meisten Kolleg*innen eigene Schwerpunkte hätten und sich nicht besonders für die Formate religiöser Bildung interessierten.¹¹¹⁵ Thematisiert wird, dass der Fachbereich Religion dann Aufmerksamkeit wecke, wenn er Formate für das Kollegium sichtbar verbessere (Gottesdienst an der IGS Hohenleben) oder Schüler*innen aufgrund der Teilnahme an besonderen Projekten des Faches Religion für anderen Unterricht entschuldigt werden müssten (IGS Bücherheim). L15 sagt, durch die besonderen Projekte, die die Aufmerksamkeit der Schulöffentlichkeit erregten, sei für das Kollegium deutli-

¹¹¹¹ Vgl. L14:18f; vgl. L15:10.40f.

¹¹¹² Vgl. L06:7.28f.33-39.50.54.60; vgl. L07:10.14.24.36.

¹¹¹³ Vgl. L16:28.34; vgl. L17:25-29.

¹¹¹⁴ Vgl. L08:11.23; vgl. L02:22.

¹¹¹⁵ Vgl. SL04:33; vgl. SL08:22-25; vgl. SL07:25.

cher geworden, welchen Beitrag das Fach Religion zur Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen leiste, die Offenheit für das Fach sei dadurch gewachsen.¹¹¹⁶

Die FACHKONFERENZ Religion spielt zum Zeitpunkt der Interviews scheinbar nur an der IGS Hohenleben eine wichtige Rolle für die Gestaltung der Formate. Dort scheinen L16 und L17 gemeinsam oder im Wechsel die Formate zu verantworten und weitere Lehrkräfte bei der Gestaltung einbezogen zu sein. An den übrigen Schulen sind es Einzelpersonen, meist die Fachkonferenzleiter*innen, die die Formate federführend initiieren und gestalten, zumindest in Bezug auf das evaluierte Projekt. Für manche (großen) Formate – oder um sich überhaupt für religiöse Bildung zu engagieren – erscheint Teamarbeit allerdings hilfreich: An der OBS Herzhausen sei ein Großteil der Fachkonferenz bei der Entwicklung des Trauerkonzepts beteiligt gewesen. An der OBS Eichingen sagt L03, sie hätte sich gemeinsam mit einer Kollegin zu gleichen Teilen für das evaluierte Projekt beworben. An der IGS Welthausen gestalte L06 die Formate nicht mit der Fachkonferenz, aber mit ihrem Jahrgangsteam. Wenn sich ein Team nicht aus dem Kollegium ergibt, können sich Lehrkräfte auch außerschulische Kooperationspartner (wie bspw. L14, OBS Herzhausen, für den Raum der Stille) suchen. Der häufigste Grund, der von den Interviewten für das fehlende Engagement der Fachkonferenz direkt oder indirekt genannt wird, sind fehlende zeitliche Ressourcen der Kolleg*innen.¹¹¹⁷

*Schüler*innen*

Die SCHÜLER*INNEN (AKZEPTANZ) üben einen Einfluss auf die Formate aus, indem mit ihrer Teilnahme und ihren Rückmeldungen über das Zustandekommen oder die Wiederholung eines Formats entscheiden. An allen Schulen scheint es Schüler*innen zu geben, die interessiert an Themen religiöser Bildung sind. L06 und L03 sprechen davon, dass viele Schüler*innen Freude am Religionsunterricht hätten. Der Schulleiter der OBS Herzhausen beobachte bei Unterrichtsbesuchen im Fach Religion eine besonders hohe Motivation der Schüler*innen (s. S. 268). Neben den anderen Ebenen, die im Vergleich mit anderen Fächern angesprochenen würden, vermutet er als Grund die begeisterten und begeisternden Lehrkräfte. Wichtig seien Themen, die die Schüler*innen interessierten (RELIGIONSUNTERRICHT INHALTE). Einige Interviewte sagen, dass ihre Schüler*innen nicht nur evangelischen Glaubens seien, sondern auch andere Interessierte teilnahmen (RELIGIÖSER HINTERGRUND).¹¹¹⁸ L12 sagt, dass die AKZEPTANZ für Religionsunterricht bei SCHÜLER*INNEN dadurch erhöht worden sei, dass sie im Unterricht

¹¹¹⁶ Vgl. SL08:25; vgl. L16:28; vgl. L12:17-19; vgl. L15:14.41.

¹¹¹⁷ Vgl. L16:36.46; vgl. L17:31.72-75; vgl. L14:60-62; vgl. L15:67.82f; vgl. L03:3.32; vgl. L06:7.37-42.

¹¹¹⁸ Vgl. L06:26; vgl. L03:27.56-58; vgl. L17:41; vgl. L02:31; vgl. SL07:7.15.

besondere Formate (PROJEKTUNTERRICHT an AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN) erlebt hätten. Dies habe religiöse Lernprozesse ausgelöst.¹¹¹⁹

Die Schüler*innen, die ein tiefergehendes Interesse an religiösen Fragen haben und dies mit der Teilnahme an freiwilligen Formaten von Religion im Schulleben ausdrücken, scheinen eher einzelne zu sein. L02 sagt beispielsweise, dass wenige, aber sehr interessierte Schüler*innen an einer mehrtägigen Exkursion teilgenommen hätten. An der IGS Hohenleben werde der GOTTESDIENST mit bis zu 40 interessierten Schüler*innen vorbereitet, sagt L16. Sie weist auf das Phänomen hin, dass manche Schüler*innen sich für die Teilnahme an Formaten religiöser Bildung wie dem Gottesdienst entschieden, um nicht in den regulären Unterricht gehen zu müssen. Der religionsbezogene WAHLPFLICHTKURS an der OBS Herzhausen werde von Schüler*innen sehr gut angenommen, sagt die daran unbeteiligte L15. Die jährliche Wiederholung des Wahlpflichtkurses unterstützt die Aussage, aber die eher *kleine* Zahl interessierter Schüler*innen wird ebenso bestätigt: Ein Wahlpflichtkurs richte sich an 15 Schüler*innen.¹¹²⁰

Der Schulleiter der IGS Hohenleben sagt, er sei überrascht gewesen von der großen Zahl von Schüler*innen, die an der mehrtägigen Exkursion teilgenommen hätten. Besonders beeindruckt zeigt er sich von denen, die dort teilgenommen und anschließend am Projekttag ihr Wissen an jüngere Schüler*innen weitergegeben hätten. Einen Einfluss auf die Teilnahme hatte vermutlich die Beziehung der Schüler*innen zu den verantwortlichen Lehrkräften L16 und L17: L16 sagt, dass sich aus ihren Kursen die meisten angemeldet hätten.¹¹²¹ Daher kann die Schüler-Lehrer-Beziehung als Einflussfaktor gelten: Im Vorfeld motiviert eine gute Beziehung zur Teilnahme an außerschulischen Formaten, im Nachgang verändert die gestärkte Beziehung die Unterrichts Atmosphäre positiv.

Religionslehrkräfte

Die HALTUNGEN der RELIGIONSLEHRKRÄFTE und ihre damit eng zusammenhängenden ZIELE religiöser Bildung sind grundsätzlich individuell und in den jeweiligen Schulporträts dargestellt. Folgende gemeinsame Linien sowie Kontraste lassen sich finden: Bei allen Interviewten ist eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Kirche als KOOPERATIONSPARTNER von Schule festzustellen. Mindestens in der erlebten Form im Rahmen des evaluierten Projekts begrüßen die in den Schulporträts aufgenommenen Personen diese. Einige sagen, dass sie sich eine solche Kooperation und Unterstützung dauerhaft wünschen würden.¹¹²²

Für alle Lehrkräfte der porträtierten Schulen gilt auch, dass sie bereit sind, (Frei-)Zeit in Formate religiöser Bildung an ihrer Schule zu investieren. Damit sind sie der entscheidende Faktor für diese Formate (EINFLUSSREICHE PERSO-

¹¹¹⁹ Vgl. L12:17.23.31.

¹¹²⁰ Vgl. L02:3; vgl. L16:25f.46; vgl. L14:27; vgl. L15:33.

¹¹²¹ Vgl. SL08:15; vgl. L16:25-28.46; vgl. L17:41.

¹¹²² Vgl. z. B. SL07:17; vgl. L13:29; vgl. L03:30.63; vgl. L16:8.74.

NEN). L14 und L17 formulieren es explizit: Für die Weiterführung der angestoßenen Formate brauche es das ENGAGEMENT der LEHRKRÄFTE. SL07 äußert sich ähnlich, dass ein Grund für die gelungenen Formate religiöser Bildung an seiner Schule die Lehrkräfte seien, die sich dem Fach Religion verbunden fühlten. Auch für die anderen Schulen entsteht aufgrund der Haltungen und der umgesetzten Formate der Eindruck, dass alle interviewten Lehrkräfte eine Verbundenheit zu ihrem Fach haben.¹¹²³ Alle Fachkonferenzleiter*innen vertreten ihr Fach selbstbewusst und aktiv, teils mutig, gegenüber dem Kollegium und der Schulleitung.¹¹²⁴

Immer wieder wird die Schülerorientierung vieler Lehrkräfte sichtbar. L03 sagt, der Religionsunterricht solle der Religionsunterricht der Schüler*innen sein. L16 scheint ihre Motivation u. a. daher zu nehmen, dass die besonderen Projekte den Schüler*innen im Gedächtnis blieben. L15 räume den Fragestellungen der Schüler*innen im Unterricht immer wieder Priorität gegenüber ihrer Planung ein. Zudem wünsche sie sich für ihre Schule Gottesdienste, in denen die Schüler*innen aktiver beteiligt seien.¹¹²⁵

Zwei Lehrkräfte (L03/L14) betonen, dass sie „Religion“ mit ihren Schüler*innen „leben“ (L03:3) oder „ein bisschen Glauben rüberbringen“ (L14:21) möchten. Gleichzeitig machen sie deutlich, dass sie darunter keine Missionsversuche verstünden, sondern die Formate offen gestalteten und zeigen wollten, dass Religiosität etwas „Normales“ (L03:58) sei. Als Beobachtung ist festzuhalten, dass diese beiden Lehrkräfte die einzigen des Samples sind, die regelmäßig Formate in einem RAUM DER RELIGIONEN bzw. Raum der Stille anbieten, die vergleichsweise viele Elemente religiöser Praxis beinhalten. An der IGS Hohenleben ist die Haltung in der Form nicht erkennbar, es werden jedoch Formate angeboten, die scheinbar darauf ZIELEN, Themen religiöser Bildung für Schüler*innen erlebbar zu machen.¹¹²⁶

Bei zwei Lehrkräften (L06/L03) wird eine Haltung der Ausdauer oder des ‚Nicht-Aufgebens‘ erkennbar: Sie seien bei der Umsetzung von Ideen mit Herausforderungen oder Hemmfaktoren konfrontiert, sagen aber, dass sie deshalb nicht aufgäben, sondern etwas Neues ausprobieren würden. In dem Zusammenhang zu ergänzen ist eine Haltung der Offenheit, sich auf Neues einzulassen und auszuprobieren, die L16 nennt.¹¹²⁷ Bei einigen Lehrkräften habe das evaluierte Projekt eine mutigere bzw. selbstbewusstere Haltung entstehen lassen: Sie trauten sich nun, größere oder kreativere Formate religiöser Bildung zu gestalten. Die veränderte Haltung werde nachhaltig bestehen bleiben.¹¹²⁸

¹¹²³ Vgl. z. B. L06:55f; vgl. z. B. L12:13; vgl. L14:20f.45f; vgl. L17:60f; vgl. SL07:6.

¹¹²⁴ Das ‚aktiv vertreten‘ lässt sich bspw. daran festmachen, dass sie die Themen des Faches Religion regelmäßig in Dienstbesprechungen einbrächten, oder im Fall L03s deutlich für erlasskonform erteilten Religionsunterricht eintreten, vgl. L03:41.44.

¹¹²⁵ Vgl. L03:27.55f; vgl. L16:58; vgl. L15:29.35.

¹¹²⁶ Vgl. L14:21.27f; vgl. L03:3.27.53.62; vgl. SL08:39.

¹¹²⁷ Vgl. L06:44; vgl. L03:38.63; vgl. L16:74; vgl. SL08:6.

¹¹²⁸ Vgl. L03:20f.63; vgl. L14:9.52; vgl. L15:16.65.73.

Als wesentlicher PUSH-FAKTOR für das Engagement von Lehrkräften kann ausgemacht werden, dass sie überzeugt von der Sache sind, die sie gestalten. Dies verdeutlichen zwei Beispiele: Einmal L13, die vom Trauerkoffer sagt, es sei etwas Gutes, wo sie dahinterstehe, weshalb sie dabei Mehrarbeit in Kauf nehme. Zweitens L16, die gefragt nach den Gründen für ihre Motivation antwortet: „Weil ich glaube, das sind gute Sachen, die da laufen“ (L16:58), von denen die Schule und die Schüler*innen profitierten. Auch an anderer Stelle sagt sie, dass eine große Exkursion deshalb die AKZEPTANZ der SCHÜLER*INNEN gefunden habe, da sie als Lehrerin davon überzeugt gewesen sei.¹¹²⁹

Bei diesen Beispielen klingt bereits ein zweiter PUSH-FAKTOR an: Die Lehrkräfte erleben einen Mehrwert durch ihr Engagement: Die Schule bzw. die Schüler*innen profitierten von dem Format. Die Mitarbeit an den beiden religionsbezogenen Projekten habe ihr etwas gebracht, formuliert L07. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern sei zwar Zusatzarbeit, aber die Kooperationspartner würden ja auch Arbeit abnehmen, so L14. Bei ihren Wahlpflichtkursen „kommt so viel dabei raus“ (L14:52), dass sie Mehrarbeit oder frustrierende Erfahrungen nicht von diesem Engagement abhielten. Entsprechend äußert sich L16, dass es sich negativ auf die Motivation auswirke, wenn bei arbeitsaufwendigen Formaten „gar nichts bei rum“ (L16:46) komme. Gegenüber der Schulleitung sei es ein wichtiges Kriterium, dass ein Projekt bzw. eine Kooperation Unterstützung für die Lehrkräfte bedeute, sagt L06.¹¹³⁰ Ein Mehrwert wird wohl auch dadurch erlebt, dass etwas „Spaß“ (L17:23) mache, oder Schüler*innen Freude am angebotenen Format hätten.¹¹³¹ Ein solcher erlebter Mehrwert scheint Voraussetzung für wiederholtes oder langfristiges Engagement von Lehrkräften für religiöse Bildung im Schulleben zu sein.

Als weiterer Push-Faktor wirkt die VERNETZUNG mit anderen Religionslehrenden zur Anregung neuer Ideen, z. B. bei Fortbildungen. Dies lässt sich aus Aussagen von Lehrkräften von drei Schulen schließen. Besonders intensiv scheint ein solcher Austausch in der Region der OBS Eichingen stattzufinden, wo regionale Vernetzungstreffen – z. T. inklusive arbeitsteiliger Materialerarbeitung – dreimal jährlich etabliert seien.¹¹³² Als hilfreich werde von L12 und L15 zudem empfunden, dass mit dem evaluierten Projekt ein Rahmen für Formate religiöser Bildung bestanden habe, sodass man ohne weitere Erklärungen Neues habe beantragen bzw. durchführen können. Weiterhin fällt auf, dass L06 und L16 die Aufgabe der Fachkonferenzleitung scheinbar als Auftrag verstehen, etwas für religiöse Bildung an ihrer Schule zu tun, die Funktion sie scheinbar zum Engagement motiviert.¹¹³³

¹¹²⁹ Vgl. L13:37; vgl. L16:26.

¹¹³⁰ Vgl. L17:19; vgl. L07:12; vgl. L14:9; vgl. L06:18.

¹¹³¹ Vgl. L07:12; vgl. L06:26; vgl. L15:87.

¹¹³² Vgl. L06:68; vgl. L17:11.17; vgl. L03:3.73; vgl. SL02:4-6.14.

¹¹³³ Vgl. L03:11; vgl. L15:10; vgl. L12:13; vgl. L06:24; vgl. L16:8.74.

Bei den HEMMFAKTOREN stechen zwei Merkmale hervor, die von Lehrkräften aller porträtierten Schulen genannt werden und für die es eine Vielzahl von Fundstellen gibt: Hemmend für ein Engagement für religiöse Bildung ist erstens der dafür nötige Zeit- und Arbeitsaufwand. Religion im Schulleben bedeutet Mehrarbeit für Lehrkräfte und braucht (zusätzliche) zeitliche Ressourcen. Allein bei kleinen Besuchen außerschulischer Lernorte im Rahmen des Religionsunterrichts sei dies für manche Kolleg*innen ein Hemmnis.¹¹³⁴ Damit eng zusammen hängt ein zweites, der Schulalltag: Im schulischen Alltag gingen Ideen verloren, man sei zu sehr im Schulalltag gefangen, als dass man sich Zeit für besondere Formate nehmen könne oder wolle.¹¹³⁵ Es fällt auf, dass eine Lehrkraft im Exkurs äußert, für sie seien nur wenige Stunden pro Jahr für zusätzliches Engagement nicht leistbar. Demgegenüber ist anzunehmen, dass die engagierten Lehrkräfte der porträtierten Schulen ein Vielfaches an Zeit investieren. Es scheint eine individuelle Entscheidung zu sein, wie viel Zeit Lehrkräfte für zusätzliche Formate religiöser Bildung aufwenden.

Dazu kommen weitere von Lehrkräften genannte Hemmfaktoren: Negative Erfahrungen (mit gescheiterten Projekten) oder kritische KOLLEG*INNEN können das Engagement hemmen.¹¹³⁶ Auch das Gefühl, alleine kämpfen zu müssen, scheint negativ zu wirken.¹¹³⁷ Äußere Bedingungen wie eine zu kleine Zahl von Religionslehrkräften an einer Schule, eine ablehnende SCHULLEITUNG oder die Beanspruchung durch Aufgaben wie die Einführung der Oberschule (SCHULFORM) können Lehrkräfte davon abhalten, sich für religiöse Bildung zu engagieren.¹¹³⁸

Die Kategorie HINTERGRUNDWISSEN-PERSON(EN) ergibt für die Zusammenschau keine weiterführenden Informationen, da dort eher individuelle Informationen markiert sind. Die PERSÖNLICHEN Einflussfaktoren Alter oder familiäre Situation scheinen beispielsweise keine verallgemeinerbare Rolle zu spielen: Die große Mehrheit der porträtierten, engagierten Lehrkräfte ist zwar jünger als 40 Jahre, allerdings gibt es einzelne Beispiele, die nicht in diese Altersgruppe gehören. Manche Lehrkräfte begründen fehlende zeitliche Kapazitäten für ein größeres Engagement mit der familiären Situation (Kinderphase), eine andere Lehrkraft scheint sich trotz dieser persönlichen Situation in erheblichem Maß zu engagieren.¹¹³⁹ Besondere schulische Aufgaben und mindestens ein weiteres Unterrichtsfach haben auch (fast) alle Interviewten.

¹¹³⁴ Vgl. L06:24.42.58; vgl. L02:3.18.44; vgl. L12:10; vgl. L16:20.42; vgl. L17:9; vgl. L14:46; vgl. L15:35.67.80f; vgl. SL02:4.; vgl. L03:13.23.90.

¹¹³⁵ Vgl. L03:3.13.25; vgl. L12:10; vgl. L06:50; vgl. L07:26; vgl. L17:11; vgl. L15:69.

¹¹³⁶ Vgl. L06:65-67; vgl. L03:13; vgl. L14:27; vgl. L15:10.

¹¹³⁷ Vgl. L05:32; vgl. L12:10; vgl. L03:72.

¹¹³⁸ Vgl. L03:27.45.90.101.

¹¹³⁹ Vgl. PERSÖNLICHES; vgl. Protokollbögen der Interviews.

Personen und Ziele

Welche Personen(gruppen) beeinflussen die Formate entscheidend? Zusammenfassend sind unter den EINFLUSSREICHEN PERSONEN für die Formate religiöser Bildung an einer Schule zwei zentrale Gruppen auszumachen: Die entscheidenden Personen für die angebotenen Formate sind *einzelne* Religionslehrkräfte, die diese initiieren und gestalten, insbesondere die Fachkonferenzleiter*innen. Sie investieren Zeit in die Entwicklung und vertreten die Interessen ihres Faches gegenüber anderen schulischen Akteur*innen selbstbewusst (ENGAGEMENT LEHRKRAFT). Viele interviewte LEHRKRÄFTE zeigen eine HALTUNG des ‚Nicht-Aufgebens‘ sowie eine große Offenheit, Neues auszuprobieren, auch in Zusammenarbeit mit kirchlichen Kooperationspartnern. Allerdings können Erfahrungen mit gescheiterten Projekten oder kritischen Kolleg*innen das Engagement einzelner Lehrkräfte und damit die Formate negativ beeinflussen (HEMMFAKTOREN). An der IGS Hohenleben ist zudem die FACHKONFERENZ Religion der Ausgangspunkt vieler Formate. Tendenziell scheint eine Möglichkeit für Teamarbeit die Durchführung besonderer Formate zu begünstigen, insbesondere wenn sie größer angelegt sind. Als gemeinsame Linie ist zu erkennen, dass Lehrkräfte die jeweiligen Formate, für die sie engagieren, passend zu ihrer individuellen HALTUNG wählen.

Eine zweite entscheidende Rolle spielt die offene und unterstützende HALTUNG vieler SCHULLEITUNGEN: Sie begünstigt die Umsetzung besonderer Formate und die STELLUNG des Faches an der Schule. Im Falle der IGS Welthausen und der IGS Bücherheim habe die Schulleitung das evaluierte Projekt für die Schule auf den Weg gebracht. An beiden genannten Schulen sind der Schulleiter oder Mitglieder der erweiterten Schulleitung selbst Religionslehrkräfte.¹¹⁴⁰ Beispiele des Samples zeigen auch, dass die Entwicklung bestimmter Formate gehemmt wird, wenn die Schulleitung diesen kritisch gegenübersteht (z. B. IGS Bücherheim bezüglich Elementen religiöser Praxis). Der Schulleiter der IGS Hohenleben wird von den Lehrkräften ausnahmslos als offen beschrieben, dort zeigt sich die größte Vielfalt von Formaten. Es muss hier kein kausaler Zusammenhang bestehen, aber er darf hypothetisch als ein Einflussfaktoren angenommen werden.

SL01 sagt, für den Religionsunterricht seien die RELIGIONSLEHRKRÄFTE die entscheidenden Personen, nicht etwa kirchliche Kooperationspartner. Für die Gestaltung der Formate im Schulleben scheinen an einigen Orten der (kirchliche) Regionalkoordinator des evaluierten Projekts und der inspirierende Austausch mit Lehrkräften anderer Schulen der entscheidende Auslöser gewesen zu sein (VERNETZUNG). Bei kirchlichen KOOPERATIONSPARTNERN sei wichtig, dass diese mit Schüler*innen und Lehrkräften gut zusammenarbeiten könnten.¹¹⁴¹

Etliche ZIELE, die die Interviewten explizit oder indirekt nennen, lassen sich unter den Stichworten ‚soziales Handeln‘ und ‚gutes Miteinander‘ zusammenfas-

¹¹⁴⁰ Vgl. SL04:5.23; vgl. L06:7.11; vgl. SL01:10; vgl. L02:22.

¹¹⁴¹ Vgl. SL01:18; vgl. L03:73; vgl. SL02:32; L03:25; vgl. L14:30.

sen: L03 sagt, es sei ein wichtiger Lerngewinn, wenn Schüler*innen in ihrem Alltag einem Menschen helfen könnten. L02 spricht davon, dass die von ihr umgesetzten Formate handlungsorientiert seien und Raum gäben, um den ethischen Auftrag der Religionen wahrzunehmen. SL01 nennt als Zukunftsaufgabe, dass Menschen lernten, sich miteinander zu verstehen und zusammen zu leben. L17 sagt, vieles was sie im Religionsunterricht mache, ziele auf Gemeinschaft und Dialog. SL08 äußert, dass der Religionsunterricht einen guten Beitrag zum sozialen Bereich, zum Umgang miteinander leisten könne. Zwei Interviewte der IGS Welthausen sagen, dass sie sich für ihre Schule friedliches Miteinander wünschten bzw. durch Aufklärung über verschiedene Religionen zu Toleranz erziehen wollten.¹¹⁴² Tendenziell betonen die Interviewten der Integrierten Gesamtschulen – mit städtischem, multireligiösen Kontext – die zu erzielende Dialogfähigkeit stärker. Diese dargestellten Ziele lassen sich wohl als größter gemeinsamer Nenner ausmachen, da sie an allen Schulen vertreten werden, dazu kommen individuelle Ziele.

Schulkontext

Wie wirkt der Schulkontext als Einflussgröße auf das Angebot? Wirkungen des SCHULKONTEXTES auf die angebotenen Formate sind erkennbar, kausale Zusammenhänge mit dieser Interviewstudie jedoch nicht herstellbar. Auffällig ist, dass an den beiden großen und großstädtischen Integrierten Gesamtschulen des Samples interreligiöse Fragen eine größere Bedeutung zu haben scheinen (EINZUGSGEBIET). Durch die alltägliche Begegnung mit diesem Thema passen solche Formate, die es aufgreifen (z. B. interreligiöses Projekt der IGS Welthausen). Allerdings werden an der IGS Welthausen Schwierigkeiten bei der Kooperation mit religionsbezogenen Partnern gesehen. Für die OBS Herzhausen und die IGS Hohenleben vermuten die Schulleiter, dass die KOOPERATION mit Kirchengemeinden und die regelmäßige Feier von GOTTESDIENSTEN aufgrund des ländlichen Schulkontextes einfacher sei.¹¹⁴³

Das Einzugsgebiet der Schule zeigt zudem einen Einfluss auf die religiöse Zugehörigkeit der Schüler*innen oder vielmehr die Zahl der Religions- bzw. Werte und Normen-Kurse (SCHÜLER*INNEN RELIGIÖSER HINTERGRUND). An den beiden städtischen Gesamtschulen gebe es viele und an der OBS Herzhausen lediglich einzelne Schüler*innen muslimischen Glaubens. Eine große Gruppe scheinen an jeder Schule konfessionsungebundene Schüler*innen auszumachen. An den beiden ländlichen Oberschulen erzählen einzelne Interviewte, dass der Konfirmandenunterricht von Schüler*innen thematisiert werde.¹¹⁴⁴

Zum Umfang der Formate religiöser Bildung fällt auf, dass an den drei Schulen mit ländlichem Kontext (EINZUGSGEBIET) eine größere Vielfalt und eine größere Zahl von Formaten umgesetzt worden ist. An der IGS Hohenleben wur-

¹¹⁴² Vgl. L03:28; vgl. L03:33-35; vgl. SL01:28; vgl. L17:43; vgl. SL08:35; vgl. SL04:31; vgl. L07:10.36.

¹¹⁴³ Vgl. L07:10; vgl. SL07:23; vgl. SL08:27.

¹¹⁴⁴ Vgl. L06:4.63; vgl. L02:31; vgl. L13:7.21f; vgl. L15:51; vgl. L03:5.58.67.

de mit dem schulweiten Projekttag eine breite Wirkung erreicht, der Raum der Religionen an der OBS Eichingen ist für alle sichtbar eingerichtet. An den beiden großen und großstädtischen Schulen wurden (mit Ausnahme des Trauerkonzepts) keine schulweiten Formate entwickelt. Interviewte dieser beiden Integrierten Gesamtschulen mit über 1000 Schüler*innen thematisieren, dass die Schule zu groß sei, als dass das evaluierte Projekt bzw. bestimmte Formate religiöser Bildung in der gesamten Schule wahrgenommen würden.¹¹⁴⁵ Ob dies auf die SCHULGRÖßE – bzw. damit zusammenhängend die mindestens vierzügige SCHULFORM – oder auf andere Faktoren zurückzuführen ist, lässt sich hier nicht klären.

Welche externen Unterstützungsmöglichkeiten werden genutzt bzw. sind verfügbar? Grundsätzlich scheint das nahe Schulumfeld die regelmäßig genutzten AUßER-SCHULISCHEN LERNORTE zu bestimmen. Im ländlichen Kontext sind dies vor allem Kirchengemeinden, mit denen für Gottesdienste oder zur Entdeckung des Kirchenraums kooperiert wird. Insbesondere die Lehrkräfte der OBS Herzhausen und der IGS Hohenleben nutzen die Unterstützung kirchlicher KOOPERATIONSPARTNER. Dort werden regelmäßig Formate von kirchlichen Mitarbeiter*innen angeboten: in Hohenleben als Projekttag, in Herzhausen in erster Linie unter dem Format Gottesdienste. Zwei Lehrkräfte des Exkurses formulieren den Bedarf, dass kirchliche Kooperationspartner ihnen ‚fertige Formate‘ inklusive Personal anbieten: Sie organisierten gern mit, aber die Ideenentwicklung und Arbeit müsse der Kooperationspartner leisten.¹¹⁴⁶ Weiterhin sind die WAHLPFLICHTKURSE zum diakonischen Lernen dadurch beeinflusst, dass es vor Ort solche Kooperationsmöglichkeiten gibt. Zudem können die VERNETZUNG mit anderen Religionslehrenden und der Besuch von Fortbildungen eine Unterstützungsmöglichkeit sein, da sie Ideen anregen und zum Engagement ermutigen.

In den Interviews spielen KOOPERATIONSPARTNER vor dem Hintergrund des evaluierten Projekts eine vergleichsweise große Bedeutung, insbesondere der Regionalkoordinator mit seinen Rollen (RK-ROLLE). Darauf weist die Codeabdeckung hin, hier soll darauf jedoch nicht tiefer eingegangen werden, da es eine Sonderform von Unterstützung für religiöse Bildung darstellt, die in der Fläche nicht denkbar ist. Es ist aber hervorzuheben, dass die Schulen angeben, einen entscheidenden Nutzen von den Kontakten des Regionalkoordinators gehabt zu haben, und den ‚kurzen Draht‘ (L17:33) als hilfreich empfanden.¹¹⁴⁷

Schulform

Der Faktor SCHULFORM ist teilweise bereits in die Zusammenschau eingeflossen, beispielsweise bei der Frage nach der Organisationsform oder Gestaltung des Religionsunterrichts. Einige Aspekte seien hier ergänzt: Zur Idee der neuen Sekundarschulformen gehört das Lernen in leistungsgemischten Gruppen. Die bei-

¹¹⁴⁵ Vgl. L06:39; vgl. SL01:16.

¹¹⁴⁶ Vgl. L05:36.

¹¹⁴⁷ Vgl. z. B. L02:40; vgl. L06:18; vgl. ausführlicher Anhang 8.7.

den Oberschulen des Samples haben keinen gymnasialen Zweig, dort reiche die Bandbreite von Förderschüler*innen bis zu guten Realschüler*innen, an den Integrierten Gesamtschulen wird offensichtlich auch auf gymnasialem Niveau unterrichtet (SCHULFORM-SUS). Man habe die Hauptschüler*innen in der Oberschule aufgefangen, um nicht zu sagen, die Hauptschule in der Oberschule „versteckt“ (SL07:52). Das scheinen die Lehrenden zu spüren. Die interviewten Lehrkräfte der OBS Herzhausen sagen, dass das Niveau an der Oberschule (im Vergleich mit früheren Arbeitsorten) sinke, selbst wenn L14 sagt, dass dies für den Religionsunterricht nicht wichtig sei.¹¹⁴⁸ Zudem ist zu bemerken, dass einige Interviewte der neuen Sekundarschulformen weiter von Haupt- und Realschüler*innen sprechen, nicht etwa von ‚Oberschüler*innen‘.

L17 und L14 sagen, dass sie das Differenzieren im RELIGIONSUNTERRICHT (INHALTE) aufgrund der Methodenvielfalt fachspezifisch leichter fänden. Anders erzählt L03: Sie habe auch früher im Unterricht differenziert, die Bandbreite der Leistungsunterschiede und somit das notwendige Ausmaß der Differenzierung sowie der entsprechende Zeitaufwand seien an der Oberschule deutlich größer geworden.¹¹⁴⁹ Bezüglich des Themas Differenzierung ist ein Kontrast zwischen den porträtierten Schulen zu beobachten.¹¹⁵⁰ Außerdem erscheint interessant, dass die Interviewten die Frage des Differenzierens – von den wenigen Beispielen abgesehen – nicht thematisieren,¹¹⁵¹ auch L17 spricht davon nur auf Nachfrage. Dabei ist aufgrund der zwar einzelnen, aber sehr deutlichen Aussagen zu diesem Thema davon auszugehen, dass Binnendifferenzierung alle neuen Sekundarschulen betrifft.¹¹⁵² Es stellt sich daher die Frage, ob die Aufgabe der Differenzierung eine Selbstverständlichkeit für die Lehrkräfte dieser Schulformen ist, insbesondere an Integrierten Gesamtschulen? Außerdem wäre interessant zu wissen, ob sie sich notwendigerweise damit abgefunden haben oder ob sie es für eine schöne Aufgabe halten? Ob es ihnen schwer oder leicht fällt? Ob sie individuell und an einzelnen Schüler*innen orientiert differenzieren oder standardisiertes Material auf drei Niveaustufen anbieten?

Mit der Schulstrukturreform fällt die vermehrte inklusive Beschulung zusammen. Inklusion sei „eine viel größere Schwierigkeit“ (L13:24) als die leistungsgemischten Klassenverbände. Dadurch haben die – dafür nicht ausgebildeten – Sekundarschullehrkräfte die Aufgabe bekommen, ‚nebenbei‘ „echte Förderkinder“ (L03:94) zu unterrichten (HEMMFAKTOREN). Für gelungene Inklusion fehlten Lehrerstunden, die Unterricht mit zwei Lehrkräften (egal welcher Ausbildung) pro Klasse und somit eine angemessene Förderung ermöglichen. Dies werde benö-

¹¹⁴⁸ Vgl. L02:56-63; vgl. SL07:52f; vgl. L14:32.64; vgl. L15:59.

¹¹⁴⁹ Vgl. L17:48-51; vgl. L03:90-94.

¹¹⁵⁰ Vgl. L03:92; vgl. L02:63; vgl. L14:32.64; vgl. SL07:52.

¹¹⁵¹ Vgl. u. a. Lexikalische Suche in MAXQDA.

¹¹⁵² Dies spiegelt sich in der quantitativen Befragung der Evaluationsstudie: In der Fragenbogenerhebung 2018 sagten 100 % der befragten Lehrkräfte der IGS und 74 % der Lehrkräfte der OBS, dass Inklusion sie und ihren Unterricht betreffe.

tigt, um den Schüler*innen, sowohl denen mit Förderbedarf als auch der übrigen Klasse, gerecht zu werden.¹¹⁵³ Auch hier fällt auf, dass Inklusion nur an den beiden porträtierten Oberschulen thematisiert wird. Es ist nicht zu klären, ob dies zufällig ist, ob an den Integrierten Gesamtschulen dafür ein anderes Selbstverständnis (HALTUNGEN) oder möglicherweise eine bessere personelle Ausstattung besteht.

In einem Lehrkraftinterview kommt zur Sprache, dass der Prozess des Aufbaus der neuen Schule manche Chancen geboten habe: Ideen seien direkt mit dem Schulleiter besprochen worden, nun ginge der Weg über den didaktischen Leiter. Scheinbar gab es im kleineren Kollegium niemanden, der die Interessen des Faches Werte und Normen vertrat, sodass Religionsunterricht für alle im Klassenverband eingeführt wurde. Auch ein Schulleiter betont die Chancen der neuen Schulform Oberschule: Man habe viele Möglichkeiten, ein passendes pädagogisches Konzept zu entwickeln. Beispielsweise könne im Kurssystem mit kleiner Gruppengröße von 12 bis 15 Schüler*innen gut gefördert und gefordert werden.¹¹⁵⁴

L03 erlebt dies anders, sie spricht nicht von Chancen, sondern von Belastungen. Sie unterrichte Religion auf mindestens drei Niveaustufen bei 24 Schüler*innen und bezeichnet die Oberschulreform als „total unausgegoren“ (L03:99). Den Lehrkräften sei eine enorme Arbeitsbelastung auferlegt worden. Zu Beginn der Oberschule habe es weder curriculare Vorgaben noch Schulbücher gegeben, die Kollegien hätten sich alles selbst erarbeitet.¹¹⁵⁵ Auch von Interviewten im Exkurs wird die Belastung durch große Differenzierungsaufgaben und der Zeitaufwand durch Konferenzen etc. für die Ausgestaltung der Schulform erwähnt. Aus der Perspektive dieser Studie fehlt unter solchen Bedingungen umso mehr die Zeit, sich für religiöse Bildung zu engagieren.

Neben den Haltungen der schulischen Akteur*innen zur Schulstrukturreform könnte die Größe der Lerngruppe einen wesentlichen Einflussfaktor darstellen. Zwischen den an der OBS Herzhausen häufig genannten Größen von etwa 15 Schüler*innen und den Klassen mit 24 bis 28 Schüler*innen, die L03 regelmäßig unterrichte,¹¹⁵⁶ ist der Unterschied groß. Es lässt sich hier keine schulformtypische Größe feststellen. Tatsache ist, dass der Klassenteiler der Oberschule (28) etwas unter dem der übrigen Sekundarschulformen (30), aber über dem der Hauptschule (26) liegt.¹¹⁵⁷

Im Zusammenhang mit der Schulstrukturreform könnte eine Aussage SL07s zur Interpretation herangezogen werden, er sagt bezüglich des evaluierten Projekts:

¹¹⁵³ Vgl. L13:24; vgl. L03:94-98.

¹¹⁵⁴ Vgl. L06:44.47f; vgl. SL07:53.57-59.

¹¹⁵⁵ Vgl. SL02:14; vgl. L03:90.

¹¹⁵⁶ Vgl. L03:94.97; vgl. SL07:57.59.

¹¹⁵⁷ Vgl. <http://www.schure.de/22410/34-84001-3.htm> [21.11.2020].

„Also Aufgaben, die in DER Form Herausforderungen sind, die motivierend sind, die selbst die Seele auch der Lehrkräfte ansprechen – ist dann irgendwo auch etwas, das entlastet. (...) Die Dinge, die eher belasten, sind so diese Zwangsmaßnahmen“ (SL07:11).

Wenn das Zitat auf den Kontext der Schulstrukturreform übertragen wird, lässt sich m. E. folgende Herausforderung feststellen: Wenn die Umwandlung zur Oberschule als „Zwangsmaßnahme“ betrachtet wird, stellt dies eine Belastung dar und hemmt vermutlich das Engagement (HEMMFAKTOREN). Bei selbst gewählten Aufgaben oder der Betrachtung der Oberschule als Chance könnte die Bereitschaft für ein Engagement größer sein.

Schließlich betonen Interviewte im Exkurs die Bedeutung der Berufsorientierung an ihrer Schule, auch im Zusammenhang der Wahlpflichtkurse der OBS Herzhausen wird dies thematisiert. Berufsorientierung könnte ein schulformspezifisches Merkmal sein, ohne dass die empirischen Daten dies belegen.

Stellung religiöser Bildung

An allen porträtierten Schulen kann die STELLUNG RELIGIÖSER BILDUNG als gut bezeichnet werden, wenngleich sich unterschiedliche Ausprägungen einer solchen guten Stellung zeigen. SL04 scheint sie daran zu messen, dass das Fach gleichwertig neben allen anderen stehe. An der IGS Bücherheim habe der Religionsunterricht, so L02, seinen gut akzeptierten Platz. Allerdings vermutet L12, dass das Fach durch die besonderen Formate eine hilfreiche Aufwertung gegenüber SCHÜLER*INNEN und KOLLEGIUM erfahren habe (AKZEPTANZ).¹¹⁵⁸

Laut L17 wäre ein Indiz für eine gute Stellung die stabile Anzahl von Religionskursen. Zudem empfinde sie den Religionsunterricht an ihrer Schule nicht als schwierig. Ihre Kollegin L16 meint, es laufe viel an der Schule, was ein Hinweis auf eine gute Stellung sein könnte. L14 nennt ein überprüfbares Kriterium: An ihrer vergleichsweise kleinen Schule gebe es durchgängig von Jahrgang 5 bis 10 zwei Stunden Religionsunterricht, erteilt von acht Religionslehrkräften. Daher scheint die Stellung ausgesprochen gut zu sein. Die kleine Anzahl von Religionslehrkräften erschwert an einer anderen Schule – bei aller Offenheit der SCHULEITUNG und ENGAGEMENT der interviewten LEHRKRAFT – die Erteilung von Religionsunterricht in allen Jahrgängen. Gleichzeitig, besonders im Vergleich mit mit anderen Schulen, stehe es gut um das Fach. L03 erwähnt, dass RELIGIONSUNTERRICHT an vielen Haupt- und Realschulen eine (historisch gewachsene) schwache Stellung habe, es sei aus pragmatischen Gründen oft in Werte und Normen umgewandelt worden (ORGANISATIONSFORM).¹¹⁵⁹ Diese Beobachtung lässt sich für die beiden porträtierten Oberschulen (ehemalige Haupt- und Realschulen) nicht bestätigen, wohl aber für die meisten Schulen des Exkurses.

¹¹⁵⁸ Vgl. SL04:33; vgl. L06:24.26; vgl. L02:29; vgl. L12:17.

¹¹⁵⁹ Vgl. L17:41; vgl. L16:62; vgl. L14:34; vgl. SL02:18-20 vgl. L03:27.43-45.73.

5 Diskussion: Religiöse Bildung an neuen Sekundarschulformen

Das vorrangige Ziel der Interviewstudie ist es, auf Basis empirischer Forschung zu beschreiben, welche Formate religiöser Bildung sich im untersuchten Projekt an Ober- und Gesamtschulen in Niedersachsen bewährten, und welche Perspektiven sich daraus für religiöse Bildung an neuen Sekundarschulformen ergeben. Bereits bei der Sichtung des Forschungsstands wird deutlich, dass das Herausarbeiten schulformspezifischer Charakteristika selten möglich ist, insbesondere bezüglich der Schüler*innen. Daher sei als wichtiger Befund vorangestellt, dass Schulen und die dort umgesetzten Formate religiöser Bildung stärker von den in ihr lehrenden und lernenden Einzelpersonen sowie vom Schulkontext beeinflusst sind als vom Namen der Schulform. Dennoch zeigen sich Linien, die auf schulformspezifische Schwerpunkte und Bedarfe hinweisen.

Die empirischen Ergebnisse, die zu Gründen oder Zusammenhängen in der Regel lediglich Vermutungen zulassen, werden nun mit anderen religionspädagogischen und bildungswissenschaftlichen Untersuchungen ins Gespräch gebracht, um „korrelative Gültigkeit“¹¹⁶⁰ herzustellen. Mithilfe dieser Diskussion lassen sich einerseits einige empirische Ergebnisse unterstreichen, andererseits kann mit Em-

¹¹⁶⁰ Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 126; vgl. S. 156.

pirie ein Beitrag zu manchen Fragen des theoretischen Diskurses geleistet werden. Zudem können Desiderata nochmals betont werden.

5.1 Schüler*innen

Eingangs wurde klargestellt, dass Heterogenität das hervorstechendste Merkmal der Schüler*innen an neuen Sekundarschulformen ist (s. S. 20) und dies einer Beschreibung *der* Schüler*innen Grenzen setzt. In der Sichtung der Kinder- und Jugendstudien (vgl. Kap. 2.1) ist aufgefallen, dass diese zum Differenzierungsmerkmal Schulform keine aussagekräftigen Schlüsse zulassen, und dass es schwierig ist, ohne einen Negativ-Vergleich oder defizitäre Formulierungen auszukommen. Die vorliegende Studie hat jedoch u. a. zum Ziel, im religionspädagogischen Diskurs ein stärkeres Bewusstsein für Kinder und Jugendliche abseits einer ‚gymnasialen Normalvorstellung‘ zu wecken und versucht sich daher an der Akzentuierung besonderer Herausforderungen und Chancen der Schülerschaft neuer Sekundarschulformen – trotz aller Gefahr der Verallgemeinerung und Klischee-Verstärkung.

Anhand der analysierten Interviews lassen sich einige spezifische Merkmale für Oberschüler*innen erkennen, nicht aber für Gesamtschüler*innen. Beobachtbar ist in manchen Interviews eine Zuschreibung von hauptschulspezifischen Merkmalen.¹¹⁶¹ Es ist anzunehmen, dass sich auch an Integrierten Gesamtschulen eine größere Gruppe von tendenziell bildungsferneren Schüler*innen finden lässt, und es besonders die neuen Sekundarschulformen sind, an denen diese Schüler*innen beschult werden. Diese Schulformen sind mit der Herausforderung konfrontiert, „dass es etwa 20 % der Kinder und Jugendlichen gibt, die [...] große bis größte Probleme mit dem schulischen Lernen haben“¹¹⁶² und herkömmliche Formate religiöser Bildung möglicherweise nicht ‚funktionieren‘.

Einige Charakteristika, die die Sinus-Jugendmilieustudie für die herausgestellten Milieus analysiert (vgl. 2.1.2.2), werden von den Interviewten bestätigt: Das Vorkommen von Armut, fehlendes Orientierungswissen zu realistischen beruflichen Perspektiven, Angst vor geringer gesellschaftlicher Teilhabe durch Erfahrungen eigener Nutzlosigkeit sowie eine sprachlich bzw. intellektuell überfordernde Hochkultur. Diese Charakteristika müssen bei der Gestaltung der Formate berücksichtigt werden (vgl. 5.3/5.4).

Wahrnehmbar sei bei Oberschüler*innen ein geringes Lerninteresse und Wissen. Die Befunde anderer Studien, dass sie sich vorgegebene Sinn-Deutungen wünschten oder ein gewisses Reflexionsvermögen entwickeln müssten (s. S. 35/64), lassen sich mit einer Episode L15s verdeutlichen (s. S. 224). Daraus folgen die verstärkten Bedarfe, Schüler*innen zum selbstständigen Informieren

¹¹⁶¹ Vgl. z. B. SL07:52, s. S. 225.

¹¹⁶² Wiater: Hauptschule, 168; vgl. S. 56.

anzuleiten, das Hinterfragen von Aussagen sowie das Einnehmen einer eigenen Position zu üben (s. S. 28). Vor dem Hintergrund ist ebenfalls aufzurufen, dass Schüler*innen über Zufriedenheit und Selbstvertrauen verfügen müssen, um ein Interesse entwickeln zu können (s. S. 22). Darauf reagieren die analysierten Formate m. E. eher indirekt, vor allem durch die gewählten Zugänge. Weitere Befunde, wie der kleine Anteil von Jugendlichen mit religiöser Sozialisation, finden sich in den empirischen Daten wieder (vgl. z. B. 4.1.5.5). Daraus folgende Konsequenzen, wie etwa ein verstärkter Blick auf konfessionslose Schüler*innen, spiegeln sich dort jedoch nicht. Diese Schüler*innen werden von den Religionslehrkräften zwar deutlich wahrgenommen, aber scheinbar nicht gezielt adressiert.¹¹⁶³

Zu einer schulformspezifischen Verbundenheit der Schüler*innen mit Religionsunterricht und Kirche lässt die Interviewstudie keine Aussage zu – dazu hätte es einer Befragung von Schüler*innen sowie vergleichbarer Daten aus anderen Schulformen bedurft. Auffällig ist lediglich, dass an den beiden ländlichen Oberschulen der Konfirmandenunterricht und auf die Weise eine traditionelle Verbundenheit vieler Schüler*innen thematisiert werden. Dies führe allerdings nicht zu einem Interesse an religionsbezogenen Fragen (vgl. 4.1.5.5). Somit lässt sich der festgestellte Widerspruch, der in anderen Studien bezüglich schulformspezifischer Verbundenheit besteht,¹¹⁶⁴ nicht auflösen.

Es bleibt ein Desiderat, Fragen nach schulformspezifischen Merkmalen von Schüler*innen tiefergehend zu untersuchen, denn besondere Bedarfe oder Lernvoraussetzungen bleiben hier unscharf skizziert. Die Durchschnittswerte der großen (quantitativen) Kinder- und Jugendstudien erscheinen dabei wenig hilfreich – wenn es ihnen mit ihrem Frageinstrumentarium überhaupt gelingt, Haltungen bildungsferner Schüler*innen angemessen zu erfassen. Sie können allerdings die Diagnosearbeit von Lehrkräften unterstützen, besonders für das Fach Religion und seine Anknüpfungspunkte an der Lebenswelt der Schüler*innen. Angesichts der Entwicklung hin zu integrierten Schulformen in der Sekundarstufe I und des Wunsches, beispielsweise nicht mehr in Gymnasiast*innen und Hauptschüler*innen zu unterteilen, sind die bisherigen Kategorisierungen vieler Studien zu überdenken. Es gilt zu fragen, mit welchen positiven oder stärkenorientierten Kriterien Kinder und Jugendliche der neuen Sekundarschulformen stattdessen beschrieben werden können. Möglicherweise könnte man bei der handlungsorientierten Ausrichtung, der Wertschätzung der Schüler-Lehrer-Beziehung (vgl. 5.3) oder einer hohen Schulzufriedenheit (s. S. 59) anknüpfen. Bezogen auf den Unterricht erscheint es für zukünftige Forschungsprojekte interessant, dem Zusammenhang zwischen den Schüler*innen der jeweiligen Schulform und den zu ihnen passenden Methoden, inklusive fachspezifischer Merkmale, nachzugehen.

¹¹⁶³ Die Frage nach konfessionslosen Schüler*innen wurde in den Interviews allerdings auch nicht fokussiert, sondern würde ein anderes Forschungsdesign erfordern.

¹¹⁶⁴ Vgl. z. B. KMU ggü. Konfirmandenstudie, vgl. Kap. 2.1.2.

5.2 Passende Modelle für Religionsunterricht: eine Theorie-Praxis-Spannung

Der Religionsunterricht an neuen Sekundarschulformen braucht kein schulformspezifisches Modell, aber ein Merkmal sticht hervor: Die empirischen Ergebnisse zeigen sehr deutlich den Wunsch vieler Schulen nach einem Modell für religionsbezogenen Unterricht im *Klassenverband*, der über den bisherigen gesetzlichen Rahmen hinausgeht. Dies spiegelt die Befunde des Forschungsstands wider, die dies – ausgehend vom wichtigen Prinzip gemeinsamen Lernens sowie zunehmender religiöser Pluralität – vermuten ließen.¹¹⁶⁵ Religionsunterricht in konfessionellkooperativer Form scheint an vielen Orten Niedersachsens ein Minimalstandard zu sein.

Ein weitergehender Wunsch der Schulpraxis ist der nach religionsbezogenem Unterricht durch Klassenlehrer*innen: Das Klassenlehrerprinzip ist – aus nachvollziehbaren pädagogischen Gründen – ein wichtiges, an neuen Sekundarschulformen werde im Vergleich zur Haupt- oder Realschule ohnehin häufiger in Kursen unterrichtet, was diesen Wunsch noch verstärkt haben könnte. Aus der Theoriperspektive besteht bezüglich dieses Wunsches die berechtigte Frage nach der Qualifizierung der Lehrenden. Insgesamt verhalten sich die empirischen Ergebnisse bei diesem Thema konsistent zum herausgearbeiteten Forschungsstand, wo zudem die tendenziell schlechtere Stellung religiöser Bildung an neuen Sekundarschulformen im Vergleich zum Gymnasium belegt ist. Feststellbar ist in Theorie (s. S. 77/97) und Empirie (vgl. 4.1.5.5), dass nicht alle Schulen über eine ausreichende Zahl von Fachlehrkräften verfügen, und Religionsunterricht an neuen Sekundarschulformen häufiger fachfremd erteilt wird.

Die Schulporträts weisen exemplarisch, aber eindrücklich auf bestehende ‚Grauzonen‘ und den damit einhergehenden Veränderungsbedarf hin: Angefangen von ‚Sozialem Lernen‘ statt religionsbezogenem Unterricht in Klasse 5 bis hin zu einem ‚Modell‘ von Religionsunterricht im Klassenverband (vgl. 4.2.1). Noch deutlicher werden die in der Praxis existierenden Grauzonen im Exkurs (s. S. 262). Unzulässig erscheint aus religionspädagogischer und rechtlicher Perspektive, wenn Schulen ausschließlich Religions- oder Werte und Normen-Unterricht anbieten, ohne die negative bzw. positive Religionsfreiheit zu beachten. Der Veränderungsbedarf wurde in der religionspädagogischen Diskussion der letzten Jahre zwar verstärkt rezipiert (vgl. 2.4.1), doch die Spannung zwischen theoretischem Ideal und Schulalltag bleibt bisher bestehen.

Mit dem Positionspapier von 2016 (s. S. 78) gibt es im Fachdiskurs einen großen Konsens zu zukünftigen Modellen. Die empirischen Ergebnisse dieser Studie unterstreichen die Sinnhaftigkeit des dritten Merkmals „kontextuell“, denn die porträtierten Einzelschulen zeigen deutlich, wie unterschiedlich die Kontexte hin-

¹¹⁶⁵ Vgl. z. B. Bönsch, S. 43; vgl. Pohl-Patalong et al., S. 85; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, S. 77; vgl. Gennerich/Mokrosch, S. 88.

sichtlich Zusammensetzung der Schüler*innen oder pädagogischer Schwerpunkte sind. Zu Recht wird in der Debatte jedoch auch darauf hingewiesen, dass es keinen Flickenteppich von Ausgestaltungsformen geben sollte, da dies die Stellung des Faches Religion schwächen könnte. Erstrebenswert sind m. E. regional-kontextuelle Lösungen.

Das zweite Merkmal „kooperativ“ reagiert auf die gesellschaftliche Realität, dass der Religionsunterricht die Kooperation mit anderen Konfessionen und Religionsgemeinschaften suchen muss, um zukünftig noch Akzeptanz zu finden. Zudem entspricht es der Sache, dass die Übung im Dialog mit Andersgläubigen und Andersdenkenden eine wichtige Aufgabe religiöser und allgemeiner Bildung ist. Allerdings bestehen auf Ebene der Einzelschule mehrere Probleme: Es ist ein komplexes und anspruchsvolles Modell,¹¹⁶⁶ es braucht dafür qualifizierte Lehrkräfte verschiedener Religionsgemeinschaften, was angesichts des erwähnten häufigeren Mangels von Fachlehrkräften an neuen Sekundarschulformen schwieriger ist. Nicht einmal an einer Schule mit großstädtisch-multireligiösem Schulkontext scheint es im Kollegium unterschiedlich-religiöse Lehrkräfte zu geben, die miteinander Fragen religiöser Bildung diskutieren könnten (s. S. 182). Dies müsste erfüllt sein, damit dialogischer Religionsunterricht im Klassenverband stattfinden kann, der Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit gerecht wird. Die Lehrkräfte brauchen außerdem die Bereitschaft zur Teamarbeit; diesbezüglich könnten Integrierte Gesamtschulen mit ihrem Selbstverständnis Vorteile haben.

Am spannungsreichsten erscheint das erste Merkmal „konfessionell“. Es gibt sowohl programmatische Begründungen als auch empirisch belegte Hinweise (s. S. 95), die aus Perspektive der Theoriebildung mit guten Gründen für eine konfessionell positionierte Lehrkraft sprechen. Dies ist jedoch schwer vereinbar mit dem Wunsch vieler Praxis-Stimmen nach einem religionsbezogenen – und pragmatisch umsetzbaren – Unterricht im Klassenverband. Auch dieser Wunsch hat angesichts des hohen Stellenwerts der pädagogischen Arbeit an neuen Sekundarschulformen seine Berechtigung und er kann mit Ergebnissen anderer Studien zur Bedeutung der Beziehungsebene für erfolgreiches Lernen (vgl. 5.3) unterstützt werden. Der Fokus auf Fachlichkeit des Unterrichts und damit auch das Fachlehrerprinzip haben schulformspezifisch eine tendenziell geringere Bedeutung.¹¹⁶⁷ Dies muss im akademischen Diskurs möglicherweise bewusster werden. Stattdessen besteht ein Bedarf für Schulung im professionellen Umgang mit viel Nähe zwischen Schüler*innen und Lehrkraft.¹¹⁶⁸ Allerdings darf intensive Beziehungsarbeit nicht dazu führen, dass der Bildungsauftrag vernachlässigt wird (s. S. 60).

¹¹⁶⁶ Z. B. stellt die Evaluation des Hamburger Wegs die anspruchsvolle Komplexität eines dialogischen Unterrichts im Klassenverband fest (s. S. 95).

¹¹⁶⁷ Für die Hauptschulen wird in der Literatur ein „Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung“ (S. 48, Dietrich) festgestellt.

¹¹⁶⁸ Aus der Bedeutung der Beziehungsebene folgen für Aus- und Fortbildungseinrichtungen Fragen nach der passenden Qualifizierung der Lehrkräfte, sowohl im Hinblick auf fachfremd erteilten

Aber: Konfessionell positionierter Religionsunterricht im Klassenverband ist unvereinbar mit der Religionsfreiheit nach Art. 4 GG – auch wenn dies scheinbar nur ein Teil der schulischen Akteur*innen reflektiert.¹¹⁶⁹ Daher hat beispielsweise auch das dialogorientierte und auf den Klassenverband zielende Hamburger Modell die Option zur Abmeldung und kann somit nicht konsequent im Klassenverband stattfinden. Die in den Schulporträts erfassten Realisierungen ‚alternativer‘ Modelle zeigen keine neuen Lösungen auf. Offen bleibt daher auch nach dieser Interviewstudie, welches grundsätzliche Modell für Religionsunterricht (s. S. 79) gleichsam echten Klassenverband ohne (nennenswerte) Abmeldungen ermöglichen *und* dem religionspädagogischen Postulat eines positionell verorteten Religionsunterrichts gerecht werden kann; ein Modell, das durch Aufklärung Verständigung untereinander fördert (wie an vielen Schulen als wichtiger Beitrag des Faches Religion betont), aber religiöse Bildung nicht auf Wissensvermittlung reduziert.

Ein Lösungsansatz könnte in Phasenmodellen bestehen, wie sie beispielsweise von Lehmann/Schmidt-Kortenbusch vorgeschlagen werden (vgl. 2.3.3.2). Mit wechselnden Phasen in der eigenen Konfession bzw. Religion sowie dialogischen bzw. integrierenden Phasen im Klassenverband wären beide Spannungspole berücksichtigt und eine Grundgesetzkonformität gegeben. Eine verbindlich integrierte Begegnung mit anderen Positionen würde den konfessionellen Religionsunterricht öffnen und könnte für mehr Akzeptanz desselben sorgen. In der schulpraktischen Umsetzung gilt es jedoch einige Schwierigkeiten zu überwinden: Teamarbeit in einem fachlich qualifizierten (und möglichst multireligiösen) Kollegium, auch mit den Lehrkräften des Alternativfaches(!), ist Voraussetzung; die Unterrichtsvorbereitung wird zunächst komplexer und zeitaufwändiger – Bedingungen, die aufgrund mancher in den empirischen Daten beschriebener Kontexte und eines notwendigen Alltagspragmatismus häufig nicht gegeben scheinen. Selbst für den weniger komplexen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ist eine deutliche Lücke zwischen theoretischem Ideal und Umsetzung in der Schulpraxis belegt (s. S. 88). Die für das evaluierte Projekt durchgeführte quantitative Befragung lässt vermuten, dass Phasenmodelle momentan auf wenig Zustimmung bei schulischen Akteur*innen treffen oder es zumindest einen längeren Weg an Überzeugungsarbeit sowie entsprechende Hilfen für die Schulen braucht.¹¹⁷⁰

Aufgrund ihrer Chancen sollten solche Phasenmodelle dennoch weiterverfolgt werden. Ein kleiner Schritt könnte zum Beispiel darin bestehen, dass grundsätzlich

Religionsunterricht als auch im Hinblick auf schulformspezifische Aufgaben, die Lehrkräfte vergleichsweise stark als Person fordern.

¹¹⁶⁹ Bspw. zeigt die ReVikoR-Studie, dass sich viele schulische Akteur*innen zwar einen Religionsunterricht im Klassenverband wünschen, ihn in seiner Konsequenz aber scheinbar nicht umfassend reflektieren (z. B. Abmeldemöglichkeit, nichtchristliche Lehrkräfte), vgl. 2.4.2.1; vgl. 4.1.3.2.

¹¹⁷⁰ In der quantitativen Fragenbogenerhebung 2018 lehnten 100 % der befragten Lehrkräfte und 90 % der Schulleitungen ein Phasenmodell ab. Trotz der kleinen Datenbasis kann dieses deutliche Ergebnis als Hinweis für wenig Zustimmung zu einem solchen Modell dienen.

Religions- bzw. Werte und Normen-Unterricht in bisheriger Form erteilt wird, aber die Fachgruppe dialogorientierte Projektstage fest in den Jahresplan aufnimmt und sich dafür bezüglich zu unterrichtender Inhalte abstimmt. Geeignete Themen sind in den Kerncurricula ausreichend vorhanden, insbesondere in den Bereichen Anthropologie, Religionen oder Gerechtigkeit/Verantwortung. Ein solches Vorgehen kann als Phasenmodell gelten und bei entsprechender Akzeptanz in der Einzelschule Stück für Stück ausgebaut werden. Die Akzeptanz in der Schulpraxis könnte durch erprobtes Material, das Lehrkräfte in der Unterrichtsvorbereitung entlastet und Dialogsituationen anbahnt, erhöht und von Fortbildungsinstituten zur Verfügung gestellt werden. Optimalerweise würden interessierte Fachgruppen – ähnlich wie im evaluierten Projekt – dabei von außen durch qualifizierte und schulerfahrene Fortbildner*innen begleitet. Ein Forschungsdesiderat besteht darin, Phasenmodelle weiter zu untersuchen und zu evaluieren. Dabei erscheinen m. E. Forschungsansätze mit teilnehmender Beobachtung bzw. Aktionsforschung vielversprechend, die auf eine enge Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen, Religionslehrenden und Fachleiter*innen setzen.

Phasenmodelle bleiben Lösungsansätze, da ein Teil der Herausforderungen und Spannungen damit nicht aufgehoben ist. Eine weitere Teillösung könnte in schulstufenspezifischen Modellen bestehen, die in den unteren Jahrgängen der Sekundarstufe I religionsbezogenen Unterricht im Klassenverband ermöglichen. Für diesen bliebe die rechtliche Rahmung zwar in der Grauzone, aber bei thematischen Schwerpunkten auf religionsverbindenden Fragen, Werteerziehung sowie Aspekten sozialen Lernens würde ein solcher Unterricht den Ergebnissen dieser und anderer Studien zufolge¹¹⁷¹ auf viel Akzeptanz in der Schulpraxis stoßen und helfen, Religion als Fachbereich zu stärken. Zudem könnte diese Form möglicherweise zur Profilierung der neuen Sekundarschulformen beitragen. Eine schwierige Spannung besteht hier bezüglich der Frage der Unterrichtenden: Dem pädagogischen Wunsch nach einem Einsatz von Klassenlehrer*innen steht die Notwendigkeit einer angemessenen Qualifizierung für diesen Unterricht gegenüber. Im Jugendalter müssen – schulstufenspezifisch – freiere Wahlmöglichkeiten gegeben sein.

Schließlich fällt auf, dass sich Religionspädagog*innen – vor allem im theoretischen Diskurs – nicht besonders zuständig für die Berücksichtigung religionsungebundener Schüler*innen fühlen (s. S. 84). Das ist zwar nachvollziehbar, stellt bei Modellen, die auf den Klassenverband zielen, jedoch eine Schwierigkeit dar. Gleichzeitig unterstreichen die Interviews, dass religionsdistante Schüler*innen

¹¹⁷¹ Vgl. Revikor, S. 85; vgl. 2.4.1; vgl. 4.1.1.2/4.1.3.2; sozial-diakonische Themen fungierten im evaluierten Projekt häufig als Türöffner für weitere Formate und Angebote religiöser Bildung an den Schulen. Trotz des Einwands, religiöse Bildung auf sozial-diakonische Themen zu verengen, ist m. E. eine große Chance darin zu sehen, diese Themen als Schwerpunkte zu setzen bzw. sie als *eine* Säule religiöser Bildung in der Schule stärker auszubauen – insbesondere im Hinblick auf einen religionsbezogenen Unterricht im Klassenverband mit religiösen und biblischen Perspektiven.

bereits jetzt eine große (und manchmal die größte) Gruppe unter den Schüler*innen darstellen (s. S. 284). Es besteht somit ein Desiderat darin, dass Modelle sowie didaktische Konzeptionen für den Religionsunterricht stärker auf diese Schüler*innen Bezug nehmen und auf allen Ebenen der Dialog mit dem Alternativfach vermehrt geführt wird. Perspektivisch braucht es als weiteren Schritt auch konzeptionelle Überlegungen im Hinblick auf religionsbezogenen Unterricht im konsequenten Klassenverband. Wenn diese Lücke nicht frühzeitig geschlossen wird und religionspädagogische Expertise sich nicht initiativ zeigt, könnten positionierte Anteile in einem solchen Unterricht langfristig keine Berücksichtigung finden, insbesondere an neuen Sekundarschulformen.

Die Gültigkeit der Annahme, dass an neuen Sekundarschulformen schulformspezifisch ein größerer Bedarf nach Religionsunterricht im Klassenverband besteht, wäre mit einem anderen Forschungsdesign zu prüfen. Dabei sind weitere Kontextfaktoren wie ein städtischer bzw. ländlicher Schulkontext, die Zusammensetzung der Schüler*innen oder die Schulstufe und möglichst auch der Einfluss von Einzelpersonen zu berücksichtigen.¹¹⁷²

5.3 Gestaltung des Religionsunterrichts

Es besteht in den eigenen empirischen sowie anderen Forschungsbefunden große Einigkeit darüber, dass Religionsunterricht an neuen Sekundarschulformen (insbesondere Oberschulen) angesichts der beschriebenen Schülerschaft wenig kognitiver bzw. textlastiger und stattdessen abwechslungsreicher, kreativer Methoden bedarf. Dies könnte der Einsatz digitaler Medien leisten, wie es manche Studien vorschlagen (s. S. 28). Die Schulporträts zeigen jedoch eine deutlich größere Vielfalt kreativer Methoden.

Zwei Oberschullehrkräfte (L03 und L14) betonen, einen Religionsunterricht gestalten zu wollen, der viele Elemente religiöser Praxis sowie Rituale beinhaltet. Auch wenn sich mit den Daten nicht klären lässt, welche Faktoren (Schüler*innen, Schulform, Haltungen der Einzellehrkräfte) einen solchen Unterricht wesentlich bestimmen, entspricht dies manchen Forderungen des religionspädagogischen Diskurses nach Praxisvollzügen christlicher Religion am Lernort Schule (s. S. 30). Praxisvollzüge und Vermittlung von Basiswissen werden in den Interviews allerdings vor dem Hintergrund ansprechender Methoden und den vergleichsweise geringen Leistungsvoraussetzungen der Schüler*innen thematisiert, nicht vor dem Hintergrund fehlender religiöser Sozialisation (s. S. 268).

Ein wenig textlastiger Religionsunterricht mit Elementen religiöser Praxis ist jedoch nicht *der* Religionsunterricht aller neuen Sekundarschulformen. Insbeson-

¹¹⁷² Diesbezüglich ist für Niedersachsen auf Ergebnisse des Forschungsprojekts „Religionsbezogene Bildung in Niedersächsischen Schulen (ReBiNiS)“ (Prof. Dr. Bernd Schröder/Prof. Dr. Monika E. Fuchs) zu hoffen.

dere die Interviewten der IGS Bücherheim setzen scheinbar kognitive Schwerpunkte. Die Haltungen von Lehrkräften zu Elementen religiöser Praxis am Lernort Schule scheinen in erster Linie individuell, nicht unbedingt schulformspezifisch zu sein (vgl. schulintern unterschiedliche Haltungen der Lehrkräfte an derselben Schule). Außerdem bleibt offen, ob es mit den präferierten Methoden L03s und L14s gelingt, schulformspezifische Aufgaben wie die Anleitung zu selbstständigem Informieren oder Positionieren zu bearbeiten. Insgesamt lässt sich eine Passung der empirischen Ergebnisse zu anderen Studien feststellen, die Lehrkräften der neuen Sekundarschulformen einen größeren Fokus auf kreativ-sinnlichen Elementen attestieren als Gymnasiallehrkräften (s. S. 97).

Als eine schulformspezifische Aufgabe neuer Sekundarschulformen ergibt sich aus den Befunden anderer Studien ein Schwerpunkt auf Themen oder Formaten, die das Selbstvertrauen der Schüler*innen stärken (s. S. 114). Die unterrichteten Themen wurden in den Interviews nicht abgefragt, sodass nur einzelne Beispiele bekannt sind. Es gibt Hinweise darauf, dass Lehrkräfte es als Haltung verinnerlicht haben könnten, dass ein großer Teil ihrer Arbeit auf die Stärkung der Schüler*innen zielt. Insbesondere in den Interviews des Exkurses sind Stimmen zu vernehmen, dass dies wichtiger sei als die Bearbeitung von Unterrichtsthemen (s. S. 263). Dies passt zum Befund des Forschungsstands, in der die Entwicklung einer Anerkennungskultur als hauptschulspezifisch herausgearbeitet wurde (s. S. 48/60) – eine Aufgabe, die auf die neuen Sekundarschulformen übergegangen sein könnte. Aus diesen Beobachtungen folgt auch, dass die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, die gezielt das Selbstvertrauen von Schüler*innen stärken, ein Desiderat darstellt.

In der Interviewstudie wurde die Umsetzung von Formaten nie teilnehmend-beobachtend untersucht oder die Eignung von didaktischen Konzeptionen geprüft. Die geschilderten Beispiele der Interviewten zeigen vielmehr exemplarische Möglichkeiten. Die dargestellten Ergebnisse hinsichtlich passender Formate für den Religionsunterricht der neuen Sekundarschulformen müssten mit weiterer empirischer Forschung während der tatsächlichen Umsetzung untersucht werden, um die Aussagen zur (didaktischen) Passung zur Schulform abzusichern. Die aufgeworfene Frage nach einer Sekundarstufen I-Didaktik (s. S. 75) lässt sich mit dieser Studie daher nicht beantworten.

Auch der Umgang mit Differenzierung im Religionsunterricht müsste weiter (empirisch) beforscht werden. Leistungsbezogene Binnendifferenzierung und Inklusion stellen ein besonderes Anforderungsmerkmal von neuen Sekundarschulformen dar und sind für Lehrkräfte an Oberschulen in dem Maße neue Aufgaben (s. S. 225/256). Binnendifferenzierung ist im theoretischen Diskurs zwar ein viel beachtetes Thema, der Ansatz reagiert in hilfreicher Weise auf gewachsene Heterogenität und es gibt etliche methodische Anregungen. M. E. bieten diese jedoch keine grundsätzliche Lösung für die Herausforderungen, dass binnendifferenzierter Unterricht größere zeitliche Kapazitäten in der Unterrichtsvorbereitung

erfordert und Schüler*innen dennoch – oder umso mehr? – Lernbereitschaft mitbringen müssen. Zukünftige religionspädagogische Forschung zum Umgang mit Differenzierung im Religionsunterricht sollte demnach zum einen den Fokus darauf haben, zur Entwicklung einer Sekundarstufen I-Didaktik beizutragen, zum anderen sollte sie praxisnah-pragmatische Empfehlungen geben können. Wünschenswert ist die Entwicklung von konkreten Konzepten und Materialien für leistungsbezogene Differenzierung, die auf inklusionsdidaktischen und erfahrungsorientierten Ansätzen sowie vielfältigen Methoden basieren, die die Lehrkräfte entlasten, Schüler*innen fördern und die Unterrichtsqualität verbessern. Neben der universitären Religionspädagogik sind hier Fachleiter*innen bzw. Fachberater*innen sowie Fortbildungsinstitute gefragt. Allerdings sollten insbesondere Lehrende beim Wunsch nach ‚fertigen Konzepten‘ nicht die hohe Bedeutung der einzelschul- und lehrkraftspezifischen Passung vergessen.

Oftmals geht Binnendifferenzierung mit einer Individualisierung des Lernens einher. Trotz vieler Vorteile wie der Wahl eines eigenen Lerntempos oder der besseren Berücksichtigung individueller Schülerinteressen zeigen die Ergebnisse der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung zum Individualisieren deutliche Grenzen, die insbesondere für neue Sekundarschulformen gelten: Leistungsdifferenzen werden häufig nur anders reproduziert (anstelle von Noten zählen Zeit, Selbstständigkeit oder Fleiß), offene Unterrichtsformen könnten leistungsschwächere Schüler überfordern. Zudem wird eine hohe Formalisierung und Entfachlichung des Lehrens und Lernens festgestellt, Arbeitsblätter gelten als Leitmedium.¹¹⁷³ Differenzierung im Sinne von viel Individualisierung widerstrebt damit erstens den Anforderungen von neuen Sekundarschulformen bezüglich wenig Textbezug, sowie zweitens einem Verständnis von ganzheitlichem Religionsunterricht als auf Gemeinschaft und Dialog hin angelegtes Fach.

Manche Interviews lesen sich so, dass die Aufgabe der Differenzierung wegfalle, wenn Lehrkräfte auf kreative Methoden oder handlungsorientierte Formate setzen, mit denen Schüler*innen durchaus Fleiß und Interesse entwickelten: „möglichst viel tun und wenig lesen, das ist eigentlich so das Geheimrezept [für Unterricht]“ (L08:30),¹¹⁷⁴ sagt eine Lehrkraft. Dafür bietet der Religionsunterricht besondere Chancen: Besser als die Hauptfächer kann er regelmäßig besondere Orte einbeziehen oder gestaltende Methoden nutzen und somit viele Prinzipien inklusiven Unterrichts berücksichtigen, die Lernen mit allen Sinnen oder Lernen durch Tun stark machen. Damit könnte das Fach Religion ein Vorreiter im Fächerkanon der neuen Sekundarschulformen sein. Solche Formate sind in dieser Studie eher als Teil von Religion im Schulleben erfasst (vgl. 5.4).

¹¹⁷³ Vgl. Matthias Martens: Individualisieren als unterrichtliche Praxis, in: Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren, Bad Heilbrunn 2018, 209-213.217-219.

¹¹⁷⁴ S. S. 265; vgl. auch L14:32, S. 223.

Durch Handlungsorientierung kann nicht nur die Lernbereitschaft bei Schüler*innen gefördert werden. Auch die schulformspezifische Anforderung, dass Schüler*innen mit handlungsorientierten Unterrichtsformen Erfolge haben, Bedeutsamkeit erleben und in ihrem Selbstvertrauen wachsen können (so ein aus Kinder- und Jugendstudien folgender Bedarf, vgl. 2.1.3), wird m. E. erfüllt. Mit Gegenpolen zum leistungsorientierten Schulalltag¹¹⁷⁵ können Formate religiöser Bildung einen Beitrag zur Schulentwicklung und zur Subjektwerdung der Schüler*innen leisten bzw. ihnen „eine gute Zeit in der Schule“ (L05:30; s. S. 264) ermöglichen. Dieser Beitrag scheint an den neuen Sekundarschulformen wichtiger und zugleich akzeptierter zu sein als am Gymnasium.

Schließlich ist als einflussreicher Faktor für die Gestaltung des Religionsunterrichts die Schüler-Lehrer-Beziehung aufzurufen, der in den anderen Untersuchungen für die hier behandelten Schulformen ein hoher Stellenwert beigemessen wurde (vgl. v. a. 2.3.1.1). In den Interviews wird immer wieder auf die Beziehung rekurriert: Religionsunterricht durch Klassenlehrer*innen könne sich eine bereits bestehende Beziehungsebene erfolgreich zu Nutze machen, durch die Beziehung zu Religionslehrenden seien Schüler*innen motiviert, an freiwilligen Formaten teilzunehmen, die Schüler-Lehrer-Bindung sei wichtig bei der Durchführung von Projekten etc.¹¹⁷⁶ Die Wirkung der Beziehungsebene auf (guten) Religionsunterricht darf in der Religionspädagogik nicht geringgeschätzt werden, auch wenn dies teilweise in einer Spannung zur Fachlichkeit des Unterrichts steht (s. S. 293).

5.4 Bewährte Formate von Religion im Schulleben

Für die Eignung von Formaten von Religion im Schulleben ergeben sich aus der Beschreibung der Schüler*innen (vgl. 5.1) zunächst einige grundlegende Aspekte. Dabei sticht hervor, dass das Format Wahlpflichtkurs besonders viele Bedarfsanzeigen erfüllt, die im Forschungsstand zu Kindern und Jugendlichen gemacht werden (vgl. 2.1), und auch für religionsdistante Schüler*innen ein attraktives Angebot darstellt. Ein Teil der religionsbezogenen Wahlpflichtkurse reagiert auf fehlendes Orientierungswissen zu realistischen beruflichen Perspektiven (s. S. 26). Insbesondere an zwei Schulen des Exkurses wird die Bedeutung der Berufsorientierung für die Schulform betont, die als Profilvermerkmal der Oberschule vermutet wurde (s. S. 46). Dank der Kooperation mit außerschulischen, diakonischen Einrichtungen können Schüler*innen solche Berufsfelder auf authentische Weise kennenlernen. Wahlpflichtkurse erfüllen, wenn sie Berufsorientierung leisten oder beispielsweise zum Erwerb der Juleica führen, zudem den Bedarf einer pragmati-

¹¹⁷⁵ Vgl. die empirische Literatur zu Religion im Schulleben, Dietzsch, S. 102; vgl. insbesondere das Beispiel Raum der Stille/Raum der Religionen (vgl. 4.1.5.3; 5.4): Damit könnte ein ‚Kontrastrraum‘ geschaffen werden, der bei Schüler*innen zu einer positiveren Haltung gegenüber Schule führen kann (vgl. Dietrich, S. 48).

¹¹⁷⁶ Vgl. SL08:33, S. 204; vgl. L16:26, S. 217; vgl. L02:6, S. 201.

schen Orientierung (s. S. 31). Auch die geforderten lebenspraktischen Bezüge (s. S. 60/94) kann dieses Format leisten. In den Praxisphasen der Wahlpflichtkurse können Schüler*innen sich weiterhin als nützlich, gebraucht und zugehörig erfahren (vgl. Bedarfsanzeige S. 37). Mit Wahlpflichtkursen entsteht somit eine Antwort auf den Bedarf nach Formaten, die Selbstvertrauen stärken oder ‚empowerment‘ leisten (s. S. 111). Aufgrund seiner hohen Praxisanteile ist ein Wahlpflichtkurs zudem ein Format, das vergleichsweise wenig sprachliche Mittel erfordert (s. S. 26). Die geringe Bedeutung sprachlicher Mittel gilt für weitere Formate: Rituale in Gottesdiensten bzw. im Raum der Religionen sowie außerschulische Lernorte sind weniger kognitiv ausgerichtet als herkömmliche Unterrichtsformen.

Den Bedarf nach praxisbezogenem Lernen, der in Kap. 2.3.5 herausgearbeitet wurde, greifen einige der in Kap. 4 beschriebenen Formate auf (v. a. Projektunterricht unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte). Auch das Prinzip ‚Lernen mit allen Sinnen‘ findet sich in manchen Formaten wieder (v. a. Raum der Religionen/Gottesdienste, aber auch Unterrichtsmethoden). Inwiefern Praxis- und Lebensweltbezüge, sowie die vermutete größere Bedeutung von Religion im Schulleben insgesamt, tatsächlich schulformspezifisch sind, kann aufgrund fehlender Vergleichsmöglichkeiten nicht abschließend beurteilt werden. Vermutlich würden bei einem solchen Vergleich keine genuin schulformspezifischen Merkmale feststellbar sein, wohl aber graduelle Unterschiede zutage kommen, die in der Tendenz eine Schulformspezifik und eine besondere Bedeutung von Religion im Schulleben feststellen (s. S. 62). Beobachtbar ist in den analysierten Interviews zudem der offene Charakter einiger Formate.¹¹⁷⁷ Es scheint für Lehrkräfte eine Selbstverständlichkeit darzustellen, keine religiösen Vorerfahrungen vorauszusetzen.

Die Bewährung von Formaten lässt sich häufig mit Subjektorientierung bzw. der Passung zu den Schüler*innen verbinden. Für Schüler*innen scheinen solche Formate besonders attraktiv zu sein, die für sie außergewöhnliche Erlebnisse und Erinnerungen schaffen. Das gilt insbesondere für mehrtägige Veranstaltungen an besonderen Orten, die Gemeinschaftserlebnisse bieten – Formate mit eindrücklichem ‚Event-Charakter‘ (s. S. 30/32). Die Erinnerungen an dieses Erlebnis scheinen für länger anhaltende, positive Konnotationen zum Fach Religion zu sorgen (s. S. 193). Einen Erlebnis-Charakter haben die Formate möglicherweise auch, wenn sie ‚Religion‘ zum Beispiel im Raum der Stille ‚erlebbar‘ machen. Die Bedeutung des Erlebnischarakters könnte schulformspezifisch sein: Wenn Jugendliche Schule als unpassendes System empfinden (s. S. 32), treffen Formate von Religion im Schulleben möglicherweise auf höhere Akzeptanz als der Religionsunterricht. Denkbar ist, dass an neuen Sekundarschulformen eine größere Notwendigkeit für Formate von Religion im Schulleben besteht, um Schüler*innen Erfahrungsräume zu schaffen, die ihnen in ihrer Freizeit bzw. im häuslichen Umfeld nicht möglich

¹¹⁷⁷ Z. B. ‚In der Weihnachtsbäckerei‘ als Teil des Weihnachtsgottesdienstes; ‚auch nur schlafen dürfen‘ im Raum der Stille.

sind (s. S. 44). Auch dies weist auf eine schulformspezifisch größere Bedeutung von Religion im Schulleben hin. Die Herausforderung bei groß angelegten ‚Event‘-Formaten besteht in der aufwendigen Planung und Finanzierung, die im untersuchten Sample in der Regel von den Ressourcen des evaluierten Projekts abhängig war (vgl. z. B. S. 173).

Aus der Analyse folgt als weiteres grundsätzliches Kriterium für das Gelingen von Formaten, dass eine hohe Passung zu den individuellen Haltungen der Engagierten sowie zum Schulkontext gegeben sein sollte (z. B. Raum der Religionen/L03 oder interreligiöses Projekt/IGS Welthausen). Umgekehrt lässt sich beobachten, dass Themen, die für Lehrkräfte keine persönliche Priorität darstellen, und die nicht zu ihren Unterrichtsverpflichtungen gehören, geringe Realisierungschancen haben (z. B. Kontakt Kirchengemeinde/L03). Ein weiterer Faktor, an dem sich das Bewähren festmachen lässt, ist das subjektive Erleben von Mehrwert durch das Engagement.¹¹⁷⁸

Folglich scheinen sich *unterrichtsbezogene* Formate von Religion im Schulleben besonders zu bewähren. Mit dem Religions- oder Wahlpflichtunterricht besteht ein Rahmen, der von Lehrkräften selbständig gestaltet werden kann, und der ohnehin vorbereitet werden muss. Dabei stechen *außerschulische Lernorte* hervor. Speziell Lernorte, die in wenigen Schulstunden sowie fußläufig besuchbar sind, können mit vergleichsweise geringem Aufwand einbezogen werden. Dies gilt schulformunspecifisch. Darauf ist jedoch der Befund zu beziehen, dass Armut im Milieu der neuen Sekundarschulformen tendenziell häufiger vorkomme (s. S. 26): In einzelnen Interviews wird davon gesprochen, dass der Faktor Armut bei der Planung außerschulischer Lernorte berücksichtigt werden müsse, externe finanzielle Mittel erfordere oder dazu führe, dass außerschulische Lernorte nicht in den Unterricht einbezogen würden (s. S. 199/264). Dies kann daher als schulformspezifische Besonderheit festgehalten werden.

Für das Format *Gottesdienste* wurde ausgehend von den Befunden anderer Untersuchungen (s. S. 109) angenommen, dass es sich – neben außerschulischen Lernorten – am häufigsten bewährt. Diese These ist einerseits insofern zu bestätigen, als dass das Format auch an den Schulen des Exkurses vorkommt und zumindest an drei porträtierten Schulen (ein- bis zweimal jährlich) fest zum Schulleben dazugehört. Andererseits zeigen die Daten auch, dass es nicht grundsätzlich das bewährteste oder ‚beliebteste‘ Format bei Religionslehrenden ist. Mit der IGS Bücherheim kann der Befund von Rothgangel/Lück/Klutz (s. S. 92) widerlegt werden, dass die regelmäßige Feier von Gottesdiensten der wichtigste Prädiktor für die Bedeutung des Religionsunterrichts an einer Schule sei.¹¹⁷⁹ An zwei Schulen erzählen die Interviewten von Schwierigkeiten bzw. von notwendigen

¹¹⁷⁸ Z. B. Beobachtung von Freude bei Schüler*innen oder positive Wirkungen in den Religionsunterricht durch die Einbeziehung außerschulischer Lernorte, vgl. L12 und L17.

¹¹⁷⁹ Dies könnte jedoch auch auf die Schulform Gesamtschule zurückzuführen sein, an der Gottesdienste stärker abgelehnt würden, vgl. Bucher, s. S. 95.

Verbesserungsprozessen, um das Format Gottesdienst passend zu den Schüler*innen zu gestalten. Durch die Anlage des Formats sind grundsätzlich vergleichsweise viele Schüler*innen erreichbar, die geschilderten Verbesserungsprozesse zeigen allerdings, dass es eher sinnvoll erscheint, das Format auf eine kleinere Zahl von Schüler*innen auszurichten (vgl. 4.1.3.3). Im Interviewmaterial gibt es keine Aussagen dazu, dass das Erleben von Gottesdiensten zu religiösen Erfahrungen bei Schüler*innen führen würde, die in den Religionsunterricht hineinwirken. Damit wäre die Vermutung dazu (s. S. 105) widerlegt.

Ein Format, das zwar meist einmalig umgesetzt wird, aber ausnahmslos positive Bewertungen erfährt und für die Schulen einen langfristigen Nutzen hat, ist die Entwicklung eines Trauerkonzepts (*Schulseelsorgerliche Projekte*). Die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit dieses Formats scheinen auch außerhalb des Fachbereichs Religion sofort einzuleuchten (vgl. z. B. L07/L13) und dem Fach scheint diesbezüglich Expertise zugeschrieben zu werden. In dem Zusammenhang ist das Thema ‚Tod und Trauer‘ (wie bei der Sichtung des Forschungsstands vermutet, vgl. 2.6) in den Interviews ein häufiges. Auch Schüler*innen scheinen daran großes Interesse zu haben (s. S. 236).

Für die Bewährung von *Projektunterricht* ist von Vorteil, dass er häufig in bestehende Strukturen eingebunden werden kann: Entweder in den Wahlpflicht- bzw. Religionsunterricht oder in Projekttage, die neue Sekundarschulformen ohnehin – und aufgrund ihrer Strukturen häufiger? – anbieten. Bei Projekttagen sind sehr unterschiedliche Umfänge erkennbar: Ein schulweiter religionsbezogener Projekttag (wie an der IGS Hohenleben) ist eher die Ausnahme und wohl abhängig vom konkreten Anlass, dem Engagement der Lehrkräfte sowie der Offenheit des Kollegiums bzw. der Schulleitung. Üblicher erscheinen einzelne religionsbezogene Themen im Rahmen einer übergeordneten Projektwoche. Bei Projekttagen können Schüler*innen in der Regel einen interessen geleiteten Schwerpunkt wählen, es gibt häufiger als im regulären Unterricht Praxisbezüge sowie gemeinschaftsbildende Erlebnisse (vgl. z. B. IGS Welthausen, S. 173). Ob mit Projektarbeit tatsächlich didaktische Settings entwickelt werden, die die Relevanz religiöser Ideen und Vollzüge für Jugendliche deutlich machen (s. S. 30), lässt sich mit dieser Studie nicht bewerten. Es stellt eine offene Aufgabe dar, vermehrt Konzepte für Projektunterricht an neuen Sekundarschulformen und speziell für Wahlpflichtkurse zu entwickeln, denn solches Material liegt kaum vor. Allerdings gilt auch hier die Einschränkung, dass sich das Format besonders bewährt, wenn es passend zu den einzelschulspezifischen Kontextbedingungen (weiter)entwickelt ist.

Formate *Schulnaber Jugendarbeit* scheinen wichtig für neue Sekundarschulformen zu sein, da sie häufig im Ganztagsbereich verortet sind, dem für diese Schulformen angesichts der Schüler*innen-Bedarfe vielfach eine hohe Bedeutung beigemessen wird (s. S. 44). In den analysierten Interviews zeigen einige Interviewte Offenheit für solche Kooperationen oder äußern gar den Bedarf für ein Engagement u. a. kirchlicher Kooperationspartner (z. B. L13, SL02, SL07). In anderen

Studien wird ebenfalls herausgestellt, dass Schulen teilweise Schwierigkeiten hätten, außerschulische Kooperationspartner für das Ganztagsangebot zu gewinnen (s. S. 45). Für Formate Schulnaher Jugendarbeit fehlen an den porträtierten Schulen allerdings erfolgreiche Umsetzungsbeispiele: Themen oder Personen wurden nicht passend zu den Interessen der Schüler*innen gewählt, eine Umsetzung scheiterte an unterschiedlichen Strukturen der Schule und des Kooperationspartners o. Ä. Aus der Datenanalyse folgt m. E., dass es anspruchsvoll zu sein scheint, in diesem Handlungsfeld eine Passung zwischen Angeboten und Schüler*innen herzustellen, aber lohnenswert, weiter nach ihr zu suchen. Ohne ein hohes persönliches Engagement Einzelner oder bereitgestellte zeitliche Ressourcen erscheint die Durchführung in diesem Feld ausgesprochen schwierig.

Möglichkeiten zur Stärkung von Schüler*innen würde vermutlich auch das Feld der Schulseelsorge bieten (s. S. 109), das in der Interviewstudie jedoch nicht auf der Individual-Ebene untersucht, sondern auf ‚Projekte‘ begrenzt wurde. Die Studie des Comenius-Instituts stellt fest, dass Gesprächsangebote die zentrale Tätigkeit bei der Schulseelsorge darstellen.¹¹⁸⁰ Dass die vorliegende Studie diesen Befund nicht teilt, ist zum einen darauf zurückzuführen, dass hier Religionslehrende und nicht explizit Schulseelsorgende befragt wurden. Zum anderen standen im evaluierten Projekt andere Handlungsfelder im Fokus. Die abweichenden Aussagen sind daher nicht als Widerspruch zu verstehen, sondern mit der vorliegenden Studie kann vielmehr veranschaulicht werden, dass unter Religion im Schulleben deutlich mehr Formate fallen als schulseelsorgerliche Gespräche.

Damit (im Rahmen des evaluierten Projekts) bewährte Formate auch zukünftig für Schüler*innen angeboten werden, erscheint eine Verankerung in den Schuljahresplänen oder Schulprogrammen wichtig, wenn sie nicht wie der Raum der Religionen ohnehin einen „festen Platz“ (L15:65) haben. Mehrere Interviewte weisen darauf hin.¹¹⁸¹ Wenn das nicht geschieht, erscheint die Gefahr groß, dass gelungene Formate oder Ideen im schulischen Alltag verloren gehen, selbst wenn die Lehrkräfte grundsätzlich Freude an diesem Format haben (s. S. 282).

Zu ergänzen ist, dass der Religionsunterricht sowie die Stellung religiöser Bildung laut einigen Interviewten eine Aufwertung dadurch erfuhren, dass die Qualität bestehender Formate sichtbar verbessert wurde (z. B. Schulgottesdienste an der IGS Hohenleben), oder dass der Beitrag religiöser Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen (z. B. Wahlpflichtkurse) bzw. zum Schulleben (z. B. Trauerkoffer) sichtbar wurde. Diese Sichtbarkeit und Aufwertung des Faches wurde häufig mit Formaten von Religion im Schulleben erreicht. Es stellt m. E. ein Forschungsdesiderat dar, diesen Eindruck empirisch zu prüfen sowie insbesondere die Wirkungen von erlebten Formaten von Religion im Schulleben auf die als schulformspezifisch vermuteten Bedarfe der Schüler*innen zu erforschen.

¹¹⁸⁰ Vgl. Comenius-Institut (Hg.): Evangelische Schulseelsorge, 108f.

¹¹⁸¹ Vgl. z. B. L07:32; vgl. L12:13; vgl. L16:70.

5.5 Perspektiven für die Schulform(en)

Dieses Teilkapitel ist insbesondere auf die neu eingeführte Schulform Oberschule zu beziehen. Die Integrierten Gesamtschulen sind zumindest in Niedersachsen lang etabliert und wurden durch die schulpolitischen Entscheidungen der letzten Jahre gestärkt. Die Frage, warum es in Niedersachsen zwei integriert – bzw. auch kooperativ – arbeitende Schulformen parallel gibt, kann hier nicht geklärt werden. Der in Kap. 2.2 dargestellte Forschungsstand, vorwiegend zu anderen Bundesländern, zeigt zum einen Forschungslücken auf und verdeutlicht zum anderen wesentliche Herausforderungen der neuen Sekundarschulformen.

Die bei Dietrich (vgl. 2.2.3) geschilderten innerschulischen Konflikte bzw. Zuständigkeitsgefühle bei Lehrkräften für ein begrenztes Schülerklientel lassen sich in den Daten dieser Interviewstudie nicht wiederfinden. Dass Realschullehrkräfte sich als „Schule der Mitte“¹¹⁸² verstehen und sich deshalb gern ‚nach unten‘ öffnen, ist mit Dietrich allerdings zu widerlegen. Die Chance eines gemischten und größeren Kollegiums an neuen Sekundarschulformen (s. S. 53) wird lediglich in einem Einzelfall (IGS Bücherheim) thematisiert. Sichtbar ist, dass viele Lehrkräfte nicht von ‚Oberschüler*innen‘ sprechen, sondern noch in Haupt- und Realschüler*innen einteilen. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass sie ihren Unterricht an unterschiedlichen Lernniveaus ausrichten müssen, und die alte Kategorisierung dabei helfen könnte.

Dass die Befunde Dietrichs zu innerschulischen Konflikten hier nicht bestätigt werden, könnte am Sample oder einem anderen Fokus der Interviews liegen, aber auch daran, dass die Interviews zu einem späteren Zeitpunkt geführt wurden, als die Oberschulen mindestens vier Jahre als solche bestanden. Die hohe Belastung für Lehrkräfte, die die Schulform ‚nacherfinden‘ bzw. pädagogisch ausgestalten müssen, wird mit dieser Studie jedoch beispielhaft sehr deutlich (vgl. OBS Eichingen). Auch ein Unmut über die immer noch unausgereifte Schulform (vgl. Exkurs) oder Engagement-hemmende ‚top-down‘-Entscheidungen (s. S. 47) sind in den Interviews nachzulesen. Ob letztere Haltung vor allem für ehemalige Realschullehrkräfte charakteristisch sei, ist in den Daten nicht erkennbar. Zehn Jahre nach ihrer Einführung sollte von der Schulentwicklungsforschung und in Anknüpfung an Dietrich die Frage gestellt werden, ob die Oberschule ihre fehlende programmatische Ausrichtung entwickeln konnte. Wichtige Potenziale der Oberschule können m. E. im Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit (durch Offenhalten der Bildungsabschlüsse insbesondere im ländlichen Raum) gesehen werden. Lehrkräfte der Oberschule verfügen über viel pädagogische Erfahrung und die Schulen bieten in ihrer Organisation etliche Freiräume für Projektarbeit und Handlungsorientierung.

Deutlich wird im Material der vorliegenden Studie, dass es an den beiden porträtierten Oberschulen Akteur*innen gibt, die die Chancen der Oberschule

¹¹⁸² Bald: Realschule, 84; s. S. 67.

betonen, sowohl für die Stärkung religiöser Bildung als auch für die Schüler*innen insgesamt. Dass es mit einer solchen Haltung eher gelingt, Schule positiv zu gestalten und durch die Schulstrukturreform entstehende Chancen zu nutzen, liegt nahe (z. B. SL07, s. S. 234). Dagegen scheint an den Schulen des Exkurses die Schulstrukturreform in erster Linie eine Herausforderung für religiöse Bildung darzustellen: Freiheiten in der Ausgestaltung der Einzelschule werden scheinbar genutzt, um Stunden für Religionsunterricht zu kürzen (s. S. 262).¹¹⁸³ Die Ausgestaltung der Schulstrukturreform koste so viel Zeit und Energie, dass Lehrkräfte nicht bereit oder in der Lage seien, sich zusätzlich für Formate religiöser Bildung zu engagieren.

Ein breiter Vergleich von Kontextfaktoren, der ein fundiertes Urteil über häufiger vorkommende, ungünstige Bedingungen an Oberschulen erlauben würde, kann in dieser qualitativen Studie nicht vorgenommen werden. Dass mit der Oberschule ‚nur‘ eine Hauptschule abgelöst wurde, ist bei den beiden porträtierten nicht der Fall. Feststellbar ist jedoch, dass im untersuchten Sample nur zwei Gesamtschulen eine Oberstufe haben, was sich auf die leistungsbezogene Zusammensetzung der Schüler*innen auswirken könnte (s. S. 53). Im Falle der IGS Bücherheim wird dies – zumindest bei den Interviewten – in der (kognitiveren) Unterrichtsgestaltung sichtbar. Auch der Umstand, dass im Exkurs nur Ober-, aber keine Gesamtschulen aufgenommen sind, kann darauf hindeuten, dass die Bedingungen für (religiöse) Bildung an Oberschulen tendenziell schwieriger sind.

Als Herausforderungen für die neuen Sekundarschulformen, insbesondere die Oberschule, wurden in Kap. 4.2.2 folgende Merkmale als wesentlich ausgemacht: *Leistungsgemischte Gruppen*, die zum Teil ein vergleichsweise niedriges Niveau kennzeichne;¹¹⁸⁴ *Differenzierung* sowie *Inklusion* als arbeitsbelastende neue Aufgaben, für die eine angemessene personelle Ausstattung fehle; die *pädagogische Ausgestaltung der Schulstrukturreform*, die viele Kapazitäten binde. Diese Themen lassen sich alle im gesichteten Forschungsstand wiederfinden. Manche Interviewte sagen, sie empfänden Differenzierung im Religionsunterricht fachspezifisch einfacher (vgl. 5.3). Andere Interviewte machen jedoch deutlich, dass sie diese neue schulformspezifische Anforderung, die sich teilweise mit Inklusion als eigentlich gesonderter Auf-

¹¹⁸³ Vgl. auch Kraft, s. S. 44. Dabei könnte eine scheinbar haupt- und realschultypisch schlechte Stellung des Religionsunterrichts weiterwirken; es werden durchaus „schul-intern produzierte Behinderungen“ (Feige/Dressler, s. S. 97) genannt; vgl. L03:43ff.79 sowie 4.1.6 Exkurs.

¹¹⁸⁴ Ob die Schulstrukturreform tatsächlich der bestimmende Einflussfaktor für den empfundenen Niveauverlust ist, kann hier nicht bewertet werden. Allerdings könnte die bei Dietrich von Real-schullehrkräften befürchtete ‚Anpassung nach unten‘ eine mögliche Erklärung bieten (s. S. 48). Selbst andere Forschungsdesigns, die Schulleistungen von Schüler*innen hinsichtlich der Frage des Einflusses der Schulstrukturreform gezielt untersuchten, hätten es vermutlich mit einem Bündel von Einflussfaktoren zu tun. Auch die in Kap. 2.2.4.2 rezipierten Studien können zu der Frage keine hinreichend abgesicherten Schlussfolgerungen ziehen und lediglich einen geringen Einfluss vermuten (s. S. 54).

gabe vermischt, als Belastung empfänden.¹¹⁸⁵ Heterogenität wird von den meisten befragten Oberschullehrkräften nicht als Chance begriffen (s. S. 76). Dies weist auf einen Unterstützungsbedarf hin, der an die Schulpolitik adressiert werden muss. So wird – in Theorie und Praxis¹¹⁸⁶ – eine bessere personelle Ausstattung gefordert, beispielsweise für Unterricht im Team, damit Inklusion gelingen könne.

Differenzierung und Inklusion betreffen auch Integrierte Gesamtschulen, allerdings lässt sich im vorliegenden Interviewmaterial für diese Schulform keine Problematisierung der Themen erkennen (vgl. z. B. L17, s. S. 205). Gründe können hier nur vermutet werden und wären weiter zu untersuchen. Denkbar sind andere Haltungen der Akteur*innen, verbunden mit einem anderen Selbstverständnis der Schulentwicklung und einer größeren Geübtheit in Binnendifferenzierung und Teamarbeit (s. S. 71). Ein weiterer Grund könnte auch eine unterschiedliche Zusammensetzung der Schüler*innen sein. Inklusion als „Zwangsmaßnahme“ (SL07:11) im Zuge der Oberschulumwandlung, erleben viele Integrierte Gesamtschulen wohl nicht. Spezifische Haltungen von Lehrkräften zu Differenzierung sowie Inklusion standen in dieser Interviewstudie nicht im Fokus, sondern liefern ausreichend Material für weitere Forschungsarbeiten.

Als Schulform, die vorrangig aus schulpolitischen Gründen eingeführt wurde, hat es die Oberschule in ihrer Entwicklung schwer. Zur Wertschätzung der pädagogischen Ausgestaltung, die in den letzten Jahren von Schulleitungen und Lehrkräften geleistet wurde, gehört es m. E., dass sie als Struktur aktuell nicht in Frage gestellt wird. Da sie jedoch in besonderem Maße von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten besucht wird, sollte sie ebenso besondere Unterstützung mit staatlicher Ausstattung, und bezüglich der Begleitung der Lehrenden auch durch Aus- und Fortbildungseinrichtungen sowie kirchliche Stellen, bekommen. Die besonderen Unterstützungsbedarfe müssten auf breiterer Datenbasis konkret festgestellt werden, über die allgemeine Forderung nach mehr Ressourcen hinaus.

Eine Entlastung für die Schulformdebatte bietet möglicherweise das Ergebnis, dass die Schulform als solche nicht den bestimmenden Einflussfaktor für die Gestaltungsmöglichkeiten einer Schule darstellt.¹¹⁸⁷ Allerdings verlagert dies das Gelingen der Schulentwicklung auf Einzelpersonen der jeweiligen Schule, die einerseits viel bewirken können, und denen damit andererseits eine große Verantwortung zukommt.

¹¹⁸⁵ Vgl. L03:94; vgl. L04:41; vgl. auch Evaluation der Bremer Schulreform, s. S. 51.

¹¹⁸⁶ Vgl. z. B. Bönsch, S. 43; vgl. z. B. L13:24.

¹¹⁸⁷ Vgl. z. B. Evaluation der Bremer Schulreform, s. S. 53, die das jeweilige regionale Einzugsgebiet als starken Einflussfaktor vermutet, der möglicherweise andere Faktoren wie die Schulstrukturreform überlagert; vgl. auch Lütze, s. S. 57.

5.6 Entscheidender Einfluss von Einzelpersonen

Als wichtige These wurde formuliert, dass das Engagement einzelner Lehrkräfte der entscheidende Einflussfaktor für das Gelingen von Formaten religiöser Bildung im Schulleben ist. Diese These kann mit dem empirischen Material bestätigt werden.¹¹⁸⁸ An den meisten porträtierten Schulen sind es einzelne engagierte Lehrkräfte, die die Gestaltung von Formaten religiöser Bildung initiieren und umsetzen, manchmal in Zusammenarbeit mit einem Team oder anderen Kooperationspartnern. Eine regelmäßige Zusammenarbeit in der Fachkonferenz wie an der IGS Hohenleben ist in diesem Sample die Ausnahme. Im Vergleich zu den Schulen des Exkurses investieren die Lehrkräfte der porträtierten Schulen viel Zeit in dieses Engagement und resignieren scheinbar bei frustrierenden Erfahrungen nicht so schnell. Sie zeigen eine Haltung des ‚Nicht-Aufgebens‘ sowie eine große Offenheit, Neues auszuprobieren und sich auf Kooperationspartner einzulassen. Beim Faktor Zeit zeigen sich Einflüsse der Schul(structurre)form, er ist jedoch wesentlich von individuellen Prioritäten der Lehrkräfte beeinflusst. Fördernde Einflussfaktoren für ein Engagement sind das Überzeugtsein von der Sache sowie das Erleben von Mehrwert. Die konkreten Unterstützungsbedarfe von Lehrkräften sind individuell (z. B. Fortbildung, finanzielle Unterstützung von Formaten, kirchlich-personelle Ressourcen).

Die Haltung der Schulleitung ist nicht so wichtig dafür, *wie* die Formate religiöser Bildung gestaltet werden, sie hat jedoch entscheidenden Einfluss darauf, *ob* Formate von Religion im Schulleben überhaupt durchgeführt werden (dürfen) bzw. ob Religionsunterricht nach Erlass erteilt wird. Dass es auch hier die Haltungen *einzelner* Personen sind, wird bei Personalwechseln in der Schulleitung sehr anschaulich (vgl. z. B. 4.1.5.4). Zumindest an den porträtierten Schulen dieser Interviewstudie sagen die interviewten Lehrkräfte mehrheitlich, dass sie Offenheit von ihrer Schulleitung erlebten. Einwände gegen Formate religiöser Bildung kämen eher von Kolleg*innen, die von manchen Interviewten – im Unterschied zu anderen Befunden¹¹⁸⁹ – durchaus als Belastung oder Hemmfaktor für ein Engagement empfunden werden (vgl. L05, L08, L15). Andere Studien stellen ebenfalls einen großen Einfluss der Schulleitung fest, wenn es um die Ausgestaltung der neuen Sekundarschulformen geht (s. S. 52).

5.7 Einfluss des Schulkontextes

Wirkungen der Schulkontexte auf die angebotenen Formate konnten im empirischen Teil zwar festgestellt, jedoch keine kausalen Zusammenhänge hergestellt werden. Dies wäre mit einem anderen Forschungsdesign zu untersuchen. Auf

¹¹⁸⁸ Vgl. z. B. L16:70, s. S. 216; L02:44, s. S. 198.

¹¹⁸⁹ Vgl. z. B. Feige/Lukatis, s. S. 97.

Grundlage der Datenanalyse kann jedoch für *großstädtische* Kontexte (IGS Welthausen/IGS Bücherheim) von einer größeren Bedeutung multireligiöser Fragen sowie einer schlechteren Passung konfessionellen Religionsunterrichts (in bisheriger Form) ausgegangen werden. Bezogen auf das vorliegende Sample scheint es an neuen Sekundarschulformen mit *ländlichem* Kontext leichter zu sein, vielfältige Formate umzusetzen, die auch Elemente religiöser Praxis beinhalten bzw. gemeinsam mit kirchlichen Kooperationspartnern gestaltet werden.¹¹⁹⁰ An *kleineren* (Ober-)Schulen scheint es zudem leichter zu sein als an *großen*, mit besonderen Formaten die Aufmerksamkeit der Schulöffentlichkeit auf den Fachbereich Religion zu lenken. Der Kontextfaktor Stadt/Land sollte daher nicht unterschätzt werden: Andere Untersuchungen stellen diesbezüglich Unterschiede für Lern- und Bildungsprozesse fest (s. S. 33), die empirischen Daten dieser Interviewstudie weisen auf Zusammenhänge von Schulkontext, Passung der Organisationsform des Religionsunterrichts und Kooperationspartnern hin (vgl. z. B. SL08, S. 214). Es stellt m. E. ein Forschungsdesiderat dar, den Zusammenhang zwischen städtischem bzw. ländlichem Schulkontext und umgesetzten Formaten von (religiöser) Bildung intensiver zu untersuchen.

5.8 Schule und (kirchliche) Kooperationspartner

Grundsätzlich bieten sich örtliche Kirchengemeinden als Kooperationspartner an (v. a. bezüglich außerschulischer Lernorte, aber auch bei Formaten Schulnaher Jugendarbeit, s. S. 302). Folgendes scheint dabei einflussreich zu sein: persönliche Beziehungen von Lehrkräften zu kirchlichen Mitarbeitenden, die Initiativbereitschaft von Kirchengemeinden sowie Erfahrungen der Schule in der Vergangenheit.¹¹⁹¹ Im evaluierten Projekt profitierten die Schulen von den vorhandenen Kontakten der Regionalkoordinator*innen, die eine einfache Kontaktaufnahme zu Kooperationspartnern ermöglichten.

Noch geeigneter als Kirchengemeinden scheinen diakonische Einrichtungen zu sein: Diese sind ähnlich flächendeckend verfügbar, eine Voraussetzung für Formate wie die bewährten Wahlpflichtkurse und vermutlich anschlussfähiger für offene Angebote bei einer religiös heterogenen Schülerschaft. In städtischen Kontexten stehen mehr und mit vertretbarem Aufwand erreichbare andersreligiöse Einrichtungen und Gesprächspartner*innen zur Verfügung.

Schulformspezifisch könnte die Kooperation mit Sozialpädagog*innen sein, die an zwei porträtierten Schulen beispielsweise bei der Erarbeitung des Trauerkonzepts beteiligt waren, oder bei der Förderung einzelner Schüler*innen einbe-

¹¹⁹⁰ Vgl. z. B. Wunsch nach kirchlichen Kooperationspartnern für AG-Angebote im Ganztagsbereich, OBS Herzhausen; Projekttag Jahrgang 5, IGS Hohenleben.

¹¹⁹¹ S. S. 214; vgl. auch Rothgangel, s. S. 92.

zogen sind.¹¹⁹² Schulformspezifisch darf auch von einer größeren Bedeutung des Ganztagsangebots bzw. Formaten Schulnahe Jugendarbeit und damit der außerschulischen Kooperationspartner ausgegangen werden (s. S. 23/44), ohne dass dies in dieser Studie vergleichend untersucht werden konnte. Förderung der Schüler*innen und Qualität dieser Formate gelingen aber wohl eher, wenn auch Lehrkräfte einbezogen sind, die die Passungsanforderungen gut kennen und bereits eine Beziehung zu den Schüler*innen entwickelt haben (s. S. 45/201).

Der Wahlpflichtkurs der IGS Welthausen könnte eine mögliche Perspektive für Kooperationen aufzeigen, auch wenn er in dieser Studie nicht als Schulnahe Jugendarbeit kategorisiert ist: Als schulisch verantwortetes Format wurde er passend zu den Schüler*innen entwickelt. In Verantwortung einer Lehrkraft und in Kooperation mit einem außerschulischen Partner können Schüler*innen praxisbezogene Lernerfahrungen machen und im Zuge eines Engagements für andere Menschen Kompetenzen ausbilden.

Hervorzuheben ist weiterhin die Kooperation bzw. Vernetzung mit anderen Religionslehrenden. Der in anderen Studien beschriebene Nutzen von Kooperation zeigt sich *par excellence* im Interview mit L03. Dies erfordert allerdings zeitliche Kapazitäten, für die u. a. von der Schulleitung Zeitfenster geschaffen werden sollten.¹¹⁹³ Für eine Vernetzung unter Religionslehrenden könnten auch kirchliche Stellen Foren bereitstellen.

In den Interviews ist bezüglich Kirche weiterhin feststellbar, dass viele Religionslehrkräfte diese mit Kontrolle assoziieren und nicht als unterstützenden Partner für religiöse Bildung empfinden (s. S. 186/259). Dieser Befund gibt m. E. zu denken. Eine größere Distanz zur Kirche in Abhängigkeit von Schulform oder Alter der Lehrkräfte, wie sie andere Studien feststellen (s. S. 101), konnte hier nicht untersucht werden. Zum einen wäre dafür wohl ein quantitatives und schulformvergleichendes Forschungsdesign notwendig, zum anderen hatten sich alle Interviewten an einem kirchlich getragenen Projekt beteiligt, was für eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Kooperationen mit kirchlichen Partnern spricht. Für folgende Forschungsprojekte könnte jedoch die auffällige Beobachtung hilfreich sein, dass von den porträtierten Lehrkräften lediglich zwei älter als 40 Jahre eingeschätzt werden (s. S. 282). Es wäre zu untersuchen, ob es einen Zusammenhang zwischen Alter und Engagement für ein *kirchliches* Projekt gibt, ob die Beobachtung die allgemeine Altersstruktur momentaner Kollegien widerspiegelt, oder ob sie als Besonderheit des hier vorliegenden Samples nicht weiterzuverfolgen ist.

Für kirchenschulpolitische Handlungsmöglichkeiten ergibt sich mit den Ergebnissen dieser Studie, dass das evaluierte Projekt eine sinnvolle Kooperations- und Unterstützungsform war: Mit ihm wurde „der Stärkung [...] der Person des

¹¹⁹² Vgl. Kap. 2.2.2; 2.2.5; 2.5.5.

¹¹⁹³ Vgl. Fussangel/Richter, s. S. 51; vgl. 4.1.5.4: L03; vgl. L07, s. S. 186; vgl. SL08, s. S. 212.

Religionslehrers mehr Aufmerksamkeit gewidmet¹¹⁹⁴ – viele Interviewte erlebten es als Wertschätzung ihrer Arbeit. Die intensive Förderung engagierter und interessierter Einzellehrkräfte erscheint dabei hilfreicher als ein breites Angebot in der Fläche. Auch zukünftig sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, mit kirchlichen Personalressourcen, insbesondere der religionspädagogischen Institute, einzelne Lehrkräfte sowie Fachkonferenzen an ihrer Schule zu begleiten und zu stärken. Dies könnte projektbezogen, aber ortsnahe („Geh-Struktur“) und über einen längeren Zeitraum (beispielsweise ein Schuljahr) erfolgen. Denkbar ist die Nutzung von Synergien auf regionaler Ebene, im Sinne einer Vernetzung mehrerer nahegelegener Schulen derselben Schulform wie im evaluierten Projekt – vorausgesetzt, die Bereitschaft dazu ist vor Ort gegeben. Sinnvoll wäre zudem ein persönlicher Ansprechpartner für die Schule über einen Fortbildungs-Projektzeitraum hinaus.¹¹⁹⁵ In diesem Zuge verlangt die dritte Phase der Lehrerqualifizierung mehr Aufmerksamkeit als bisher, wenngleich Ideen für Kooperationen und unterrichtsfernere Formate religiöser Bildung auch in den ersten beiden Ausbildungsphasen angeregt werden sollten.

Für den Religionsunterricht, beispielsweise die schulartbezogene, konzeptionelle Unterstützung bei Binnendifferenzierung und Inklusion, wünschen sich viele Schulen eher die Begleitung durch Fachberater*innen als durch Personen mit kirchlicher Berufsbiografie. Letztere haben ihre Stärke als Ideengeber für Formate von Religion im Schulleben, insbesondere als Expert*innen bei schulseelsorgerlichen Aufgaben und Gottesdiensten. Dabei kommt ‚der Kirche‘ eine Rolle der Dienstleisterin und des Gasts zu. Viele Schulen scheinen ihre Angebote an Material, Lernorten oder Personal zu schätzen – über die konkrete Umsetzung bzw. Passung sollten und müssen die Religionslehrenden der Einzelschule entscheiden.

5.9 Zukünftige Forschungsaufgaben

Zur Weiterentwicklung der Perspektiven für religiöse Bildung an neuen Sekundarschulformen bedarf es m. E. – und ausgehend von den Ergebnissen dieser Studie bzw. hier festgestellten Lücken – weiterer Forschung, insbesondere in folgenden drei Bereichen: Erstens wurde für Modelle von Religionsunterricht oben (Kap. 5.2) die Spannung zwischen vorwiegend pädagogisch argumentierenden Passungsanforderungen der Schulpraxis und dem religionspädagogischen Konsens entlang der Merkmale konfessionell – kooperativ – kontextuell dargestellt. Das Forschungsdesiderat besteht darin, die schwierige Spannung von Unterricht im Klassenverband einerseits und positioneller Verortung des Religionsunterrichts im Sinne von Art. 4 GG andererseits aufzulösen. Dabei gilt es Fragen der Qualifizie-

¹¹⁹⁴ Domsgen/Lütze: Schülerperspektiven, 187, s. S. 94.

¹¹⁹⁵ Für weitere kirchenschulpolitische Empfehlungen vgl. Anhang 8.7 (Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation), dort insbesondere Abschnitte 9-11.

rung der Lehrkräfte zu berücksichtigen und besser als bisher religionsdistanter Schüler*innen in den Blick zu nehmen. In dem Zuge wären Phasenmodelle im oben skizzierten Sinn zu erproben, evaluieren und weiterzuentwickeln (s. S. 294). An den Schulen setzt eine Weiterentwicklung entlang solcher Linien Teamarbeit sowie zeitliches Engagement der Lehrkräfte voraus. Dies ist keine explizit schulformspezifische Forderung, aber an neuen Sekundarschulformen besteht ein vergleichsweise großer Veränderungsdruck.

Zweitens sind für die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts an neuen Sekundarschulformen (angesichts der als heterogen, aber tendenziell weniger kognitiv-lernend beschriebenen Schüler*innen) handlungsorientierte Formate sowie ein adäquates Maß an Binnendifferenzierung bedeutsam. Dazu fehlt empirische Unterrichtsforschung: (Wie) nützt Binnendifferenzierung den Schüler*innen? Ist Differenzierung im Religionsunterricht fachspezifisch irrelevanter, da er besser als andere Fächer vielfältige Aneignungsformen und handlungsorientierte Formate nutzen kann? Welche Kompetenzen benötigen Religionslehrkräfte und wie können sie diese ausbilden? Differenzieren sie individuell oder nach Niveaustufen? Welche bestehenden religionsdidaktischen Konzeptionen haben eine gute Passung zu den Unterrichtsanforderungen an neuen Sekundarschulformen? Diese Fragen kann die Religionspädagogik nicht allein klären, sondern sie braucht dabei den Bezug zur allgemeinen Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung.

Drittens braucht religiöse Bildung – vor allem an neuen Sekundarschulformen? – Formate von Religion im Schulleben, die besondere Chancen für die erforderliche Erfahrungs-, Praxis-, Handlungs-, Erlebnis-, und Projektorientierung bieten. Diese Formate können im Religionsunterricht integriert sein oder auf Schul- bzw. Jahrgangsebene einer größeren Zielgruppe zur freiwilligen Teilnahme angeboten werden. Es stellt ein Desiderat dar, dass die religionspädagogische Forschung Religion im Schulleben als zweite wichtige Säule religiöser Bildung in Schule stärker in den Blick nimmt. Dabei gilt es auch das oben formulierte Desiderat aufzunehmen (s. S. 303), ob die erlebten Formate tatsächlich eine Wirkung auf die als schulformspezifisch vermuteten Bedarfe der Schüler*innen haben.

Neben diesen drei hervorgehobenen Desiderata bestehen weitere Forschungsaufgaben, wie sie im Verlauf der Diskussion in den jeweiligen Teilkapiteln (z. B. zu Kinder- und Jugendstudien oder zur Schulform Oberschule) formuliert sind.

Religiöse Bildung am Lernort Schule ist in ihrer bisherigen Akzeptanz herausgefordert. Die Ergebnisse und Beispiele dieser Studie zeigen, dass handlungs- und schülerorientierte Formate gute Perspektiven für den Fachbereich bieten, dass dafür engagierte Lehrkräfte jedoch eine Voraussetzung sind.

6 Ausblick

„Es geht [bei Ergebnissen empirischer Untersuchungen] darum, den Blick zu schärfen und Dinge wahrzunehmen, die sonst nicht oder nicht ausreichend beachtet werden. Gleichzeitig geht es darum, Desiderate zu benennen, deren Bearbeitung dringend erforderlich ist.“¹¹⁹⁶

Anliegen der Interviewstudie ist es, den Blick auf die neuen Sekundarschulformen zu richten, die im (religions-)pädagogischen Diskurs oft wenig beachtet werden. Die Befunde und genannten Desiderata der Interviewstudie sollten nun in den Diskurs eingehen und den Blick für manche Themen schärfen. Allerdings müssen die empirischen Befunde mittels weiterer Studien verifiziert sowie diskutiert werden, insbesondere bezüglich schulformvergleichender Fragen. Auch die Interviewstudie selbst ließe sich ausbauen: Es wurde festgestellt, dass die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse als Ausgangspunkt für weitere Auswertungen dienen und die Ergebnisse zu einer Typologie weiterentwickelt werden könnten (vgl. 3.2.4.2).

Mit folgenden Thesen soll der geschärfte Blick pointiert werden.

1. Ein wichtiges Kriterium für das Gelingen von Formaten ist die *Passung*: zu den Schüler*innen, aber auch zu Lehrkräften und zum Schulkontext. Daraus folgt, dass viele Formate religiöser Bildung *einzelanschulspezifisch* zu ent-

¹¹⁹⁶ Domsgen/Lütze: Schülerperspektiven, 179.

wickeln bzw. anzupassen sind, und dass Religionsunterricht in unterschiedlichen Organisationsformen möglich sein sollte, wenngleich eine kleine Anzahl verschiedener Modelle erstrebenswert ist. Die Schulform scheint nicht der entscheidende Einflussfaktor für die Formate religiöser Bildung zu sein, einen ebenso großen Einfluss könnte ein ländlicher bzw. städtischer Schulkontext haben.

2. Passende Formate zeichnen sich an den neuen Sekundarschulformen u. a. durch *Praxis- und Lebensweltbezüge* aus. An den porträtierten Schulen zeigen sich insbesondere beim Format *Wahlpflichtkurs* bzw. Projektunterricht besondere Chancen. Hier wäre es eine Aufgabe der religionspädagogischen Theoriebildung, Konzepte für Projektunterricht an neuen Sekundarschulformen anzubieten, die in der Schulpraxis auf ihre einzelschulspezifische Eignung hin anzupassen wären. Die Konzepte sollten u. a. darauf zielen, das Selbstvertrauen von Schüler*innen zu stärken.
3. Aus anderen Untersuchungen ergibt sich der Befund, dass *wenig textlastige* und stattdessen abwechslungsreiche *Unterrichtsmethoden* eine hohe Passung zu den Schüler*innen des Hauptschulbildungsgangs haben. Eine Präferenz für *handlungsorientierte* Methoden findet sich bei manchen Interviewten der Oberschule wieder. Zudem scheint Berufsorientierung eine schulformspezifisch wichtige Aufgabe aller Unterrichtsfächer und damit auch des Religionsunterrichts zu sein. Die Passung der hier präferierten Methoden für neue Sekundarschulformen insgesamt ist mit einem größeren Sample zu prüfen. Möglicherweise würden bei einem solchen Vergleich graduelle Unterschiede zutage kommen, jedoch kaum genuin schulformspezifische Merkmale. Als wesentlicher Faktor für den Unterrichtserfolg in den neuen Sekundarschulformen ist die *Beziehungsebene* zwischen Lehrenden und Lernenden zu ergänzen, die bei einem Teil der Schüler*innen Bedingung für Lernbereitschaft zu sein scheint.
4. Viele Schulleitungen schätzen den Beitrag von Formaten religiöser Bildung zum Schulleben und für die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler*innen. Etliche betonen die Bedeutung von *sozialem Lernen* oder *Werterziehung*. Perspektivisch braucht es für die Akzeptanz religiöser Bildung am Lernort Schule Formate, die zu solchen Zielen beitragen, aber ein religionspädagogisches Profil haben.
5. Um eine Passung von Formaten religiöser Bildung zu den neuen Sekundarschulformen zu verbessern, ist zu diesen *weitere Forschung* zu betreiben: Insbesondere zu den Bedürfnissen der *Schüler*innen*, die zwar individuell sind, aber teilweise schulformspezifische – und vom Gymnasium abgrenzbare – Anforderungen stellen. Vermutet wird eine tendenziell größere *Distanz* der Schüler*innen zu Religion und Kirche, die einen *offenen Charakter* sowie einen *Erlebnischarakter* der Formate erfordert. Auch die tatsächliche Passung einzelner Formate müsste mit anderen Forschungs-

- designs überprüft werden (z. B. teilnehmende Beobachtung, Schülerbefragungen).
6. Erleichtert wird die Umsetzung von Formaten religiöser Bildung, insbesondere von Formaten von Religion im Schulleben, wenn dafür ein fester, überpersonaler *Rahmen* besteht. Einen solchen Rahmen bietet zum einen der Religionsunterricht, beispielsweise für außerschulische Lernorte und Projektunterricht. Zum anderen kann die Verankerung von Formaten in Schulprogrammen oder Schuljahresplänen einen Rahmen schaffen, beispielsweise für Projekttag oder Gottesdienste. In dieser Interviewstudie war es zu großen Teilen das evaluierte Projekt, das an den Schulen einen Rahmen für besondere Formate religiöser Bildung bot. Diese überpersonalen Rahmen werden vermutlich nur etabliert, wenn sich zunächst Einzelpersonen aus Schulleitung und Kollegium dafür einsetzen. Bereits umgesetzte und – in Fachkonferenz oder Schulgemeinschaft – breit akzeptierte Projekte können die Etablierung erleichtern.
 7. Die Notwendigkeit einer *Weiterentwicklung des bisherigen konfessionellen Religionsunterrichts hin zu einem kooperativen oder dialogorientierten* – aber konfessionell positionierten – *Modell* findet im theoretischen Diskurs einen großen Konsens. Die empirischen Befunde verdeutlichen die Notwendigkeit eindrücklich, insbesondere für die Integrierten Gesamtschulen, zeigen allerdings auch manche Problemstellen, die vom religionspädagogischen Fachdiskurs zu bearbeiten sind: Die Schulpraxis erfordert ein Modell, das (auch) für den *Klassenverband* passend ist, stärker auf *religionsdistanzte Schüler*innen* Bezug nimmt und leicht umsetzbar ist. Dabei könnten Phasen- oder schulstufenspezifische Modelle möglicherweise Lösungen bieten. Die Schulpraxis sei daran erinnert, dass religiöse Bildung und Orientierung qualifizierte Lehrkräfte benötigt, und Religionsunterricht durch Klassenlehrer*innen Grenzen hat. Es ist jedoch auch eine Aufgabe der Aus- und Fortbildungseinrichtungen für passende *Qualifikationsmöglichkeiten* zu sorgen.
 8. Für die *Integrierten Gesamtschulen* haben sich in dieser Interviewstudie keine Spezifika bezüglich präferierter Formate oder Schülermerkmale finden lassen. Allein der Wunsch nach *Religionsunterricht im Klassenverband* scheint schulformspezifisch zu sein. Im Vergleich mit den Gesamtschulen zeigen sich für *Oberschulen* tendenziell schwierigere Bedingungen. Auch wenn einzelne Interviewte von Chancen der neuen Sekundarschulform sprechen, überwiegen die Herausforderungen: *Binnendifferenzierung* und *Inklusion* sind in dem Maße neue Aufgaben, die viel Zeit der Lehrkräfte fordern, und für die eine angemessene *personelle Ausstattung* fehlt. Das *Leistungsniveau der Schüler*innen* wird von vielen interviewten Oberschullehrkräften als vergleichsweise gering beschrieben. Die Einführung der neuen Schulform erfolgte sehr unbestimmt, sodass die Lehrkräfte und Schulleitungen die

Hauptlast der *pädagogischen Ausgestaltung* tragen mussten und müssen, ohne wie neugegründete Gesamtschulen auf bestehende Konzeptionen und Materialien zurückgreifen zu können. Aus diesen Befunden folgt für (religionspädagogische) Aus- und Fortbildungseinrichtungen die Aufgabe, Lehrkräfte an Oberschulen für ihre Arbeitsbedingungen besser vorzubereiten bzw. zu begleiten, indem sie – möglichst einzelschulspezifische – konzeptionelle Unterstützung bei der Arbeit an leistungsbezogener Differenzierung und Inklusion anbieten. Auch die Aufgabe, eine *Sekundarstufen I-Didaktik* weiterzuentwickeln, kommt diesen Einrichtungen zu. An schulpolitische Ebenen sei der Bedarf an mehr personellen bzw. zeitlichen Ressourcen adressiert.

9. *Kooperationen mit außerschulischen Partnern* können Formate religiöser Bildung an neuen Sekundarschulformen bereichern und unterstützen. Dies gilt vorrangig für das Zurverfügungstellen außerschulischer (beispielsweise kirchlicher oder diakonischer) Lernorte. Besondere Chancen werden in anderen Veröffentlichungen für *Schulnahe Jugendarbeit* im Rahmen des *Ganztagsangebots* betont, mit dem insbesondere an neuen Sekundarschulformen die Hoffnung verbunden wird, Bildungsungleichheit zu verringern. Die konkrete Umsetzung vor Ort scheint jedoch schwierig zu sein und scheiterte im hier analysierten Material oft an unpassenden Themen, Strukturen oder Personen. Die bedeutenden Chancen der Kooperation können nur bei passgenauen Angeboten mit geeigneter personeller Besetzung genutzt werden. Dies erfordert – so die porträtierten Beispiele – ein hohes persönliches Engagement der Beteiligten, was durch einen messbaren Gewinn bzw. zeitliche Entlastung belohnt werden sollte (z. B. Anrechnung auf die Arbeitszeit bzw. das Deputat, persönliche oder projektbezogene ‚win-win-Situationen‘).
10. Einige Rahmenbedingungen für religiöse Bildung in der Schule erscheinen schwierig – manche sind schnell veränderbar, andere Veränderungen brauchen einen langen Atem. Dabei scheinen oft Einzelpersonen entscheidend zu sein. Insbesondere *einzelne Lehrkräfte* erweisen sich als zentral für die Formate religiöser Bildung an ihrer Schule. Wenn Lehrkräfte in Formaten einen *Mehrwert* für sich und die Schüler*innen erkennen, sind sie bereit, sich zu engagieren und (Frei-)Zeit zu investieren. Aufgrund ihrer Schlüsselrolle sollten vonseiten (kirchen)schulpolitischer Handlungsebenen Angebote zu ihrer *Stärkung* ausgebaut werden (z. B. Vernetzungsmöglichkeiten, Fortbildungen, Anrechnungsstunden). Schließlich sind es die porträtierten engagierten Lehrkräfte und die von ihnen entwickelten, zu Schüler*innen passenden Formate, die ermutigende Perspektiven für religiöse Bildung am Lernort Schule aufzeigen.

7 Verzeichnisse

7.1 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Jürg Aepli et al.: Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften, Bad Heilbrunn 2014.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld 2018, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/bildung-in-deutschland-2018> [21.11.2020].
- Hans Bald: Realschule – Erweiterte Realschule – Mittelschule usw. – eine Problemanzeige, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, 1 (2011), 80-102.
- Ulrike Baumann: Hinführung: Von der Problemwahrnehmung zur Durchführung eines empirischen Forschungsprojekts, in: Martin Rothgangel/Christhard Lück/Philipp Klutz: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen (Religionspädagogik innovativ 10), Stuttgart 2017, 9f.
- Jürgen Baumert: Das allgemeine Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland, in: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München 1991, 334-358.
- Heinrich Bedford-Strohm/Volker Jung (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015.
- Thorsten Bohl: Charakteristika und Wirksamkeit unterschiedlicher Schulsysteme, in: Ders./Sibylle Meißner (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg, Weinheim/Basel 2013, 95-110.
- Thorsten Bohl/Sibylle Meißner: Zusammenfassung, in: Dies. (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg, Weinheim/Basel 2013, 319-332.
- Martin Bensen: Einführung: Schule leiten, in: Thorsten Bohl et al. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 189-196.
- Manfred Bönsch: Die neuen Sekundarschulen und ihre Pädagogik. Grundstrukturen und Gestaltungsideen, Weinheim/Basel 2015.
- Susanne Böse et al.: Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? Schulleiterprofile im Kontext der Implementation von Schulreformen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 21, 6 (2018), 1157-1186.
- Stefan Brauckmann/Susanne Böse: Picking up the pieces? Zur Rolle der Schulleitung beim Turnaround – Ansätze und empirische Erkenntnisse, in: Veronika Manitius/Peter Dobbstein (Hg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (Beiträge zur Schulentwicklung 6), Münster/New York 2017, 85-103.

- Anton Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2001.
- Georg Bucher/Michael Domsgen: Empowerment in religionspädagogischer Perspektive. Überlegungen zu einem Konzept mit theologischem und pädagogischem Potenzial vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen, in: ZThK 113 (2016), 407-439.
- Gerhard Büttner/Friedhelm Kraft (Hg.): „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus (JaBuKi 13), Stuttgart 2014.
- Marc Calmbach et al.: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden 2016.
- Marcelo Caruso/Patrick Ressler: Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems? Einführung in den Thementeil, in: Zeitschrift für Pädagogik 59, 4 (2013), 451-454.
- Comenius-Institut (Hg.): Evangelische Schulseelsorge. Empirische Befunde und Perspektiven (Evangelische Bildungsberichterstattung 4), Münster 2019.
- Comenius-Institut (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen (Evangelische Bildungsberichterstattung 5), Münster 2019.
- Jörg Conrad/Rainer Kalter: Was soll Franz tun? Bericht über einen jugendtheologischen Versuch in einer sechsten Hauptschulklasse anlässlich einer Dilemmageschichte, in: Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer et al.: Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 81-89.
- Harmjan Dam/Volker Elsenbast/Matthias Spenn: Schulseelsorge in der pluralen Schule (Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis 6), Münster 2014.
- Harmjan Dam: Welche Kompetenzen werden für Schulseelsorge gebraucht? In: Bernd Schröder (Hg.): Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2006, 37-50.
- Heinrich De Wall: ‚Religion im Schulleben‘ – rechtliche Aspekte, in: Bernd Schröder (Hg.): Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2006, 51-64.
- Deutscher Bundestag (Hg.): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder- und Jugendbericht, BT-Drs. 18/11050, Berlin 2017, <https://www.bmfsfj.de/blob/113816/a99ff7d041784d0a41ca295ce4bceb56/15--kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [21.11.2020].

- Fabian Dietrich: Diesseits und jenseits der Dreigliedrigkeit – Rekonstruktionen zu lehrerseitigen Ausdeutungen der niedersächsischen Oberschule, in: Till-Sebastian Idel et al. (Hg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn 2016, 83-97.
- Andrea Dietzsch: Evangelische Schulseelsorge. Impulse für Theorie und Praxis (Religionspädagogik in Forschung und Praxis 4), Hamburg 2013.
- Florian Dinger: Religion inszenieren. Ansätze und Perspektiven performativer Religionsdidaktik (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 29), Tübingen 2018.
- DIPF et al.: Bericht der Expertengruppe zur Evaluation der Bremer Schulreform, https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Evaluationsbericht_Bremer_Schulreform.pdf [21.11.2020].
- Michael Domsgen/Frank M. Lütze: Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010.
- Michael Domsgen/Henning Schluß/Matthias Spenn: Schule und Religion – Grundlegende Perspektiven, in: Dies. (Hg.): Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 9-26.
- Michael Domsgen/Matthias Spenn: (Was) gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in religions- und gemeindepädagogischer Perspektive, in: Dies./Henning Schluß (Hg.): Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 83-101.
- Thorsten Dressing/Thorsten Pehl: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, Marburg 2015, <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> [21.11.2020].
- Bernhard Dressler: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45, 1 (2002), 11-19.
- Tilman Drope/Anne Jurczok: Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlagen integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins, in: Zeitschrift für Pädagogik 59, 4 (2013), 496-507.
- Wiebken Dux et al.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, Wiesbaden 2009.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014.
- Konrad Fees/Jürgen Rekus: Die Realschule, in: Stephanie Hellekamps/Wilfried Plöger/Wilhelm Wittenbruch (Hg.): Schule (Handbuch der Erziehungswissenschaft 3), Paderborn 2011, 171-175.

- Andreas Feige/Bernhard Dressler: Zusammenfassung: ‚Bildungsreligion‘ zwischen dem Sakralraum Kirche und pluralisierter Lebenswelt. Die religionskulturelle Vermittlungssituation des Schulischen Religionsunterrichts im Spiegel der Selbstbeschreibungen der ev. ReligionslehrerInnen, in: Andreas Feige et al.: „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u. a. 2000, 443-469.
- Andreas Feige/Wolfgang Lukatis et al.: ‚Religion im Religionsunterricht‘ in demoskopisch auflösender Analyse [...], in: Andreas Feige et al.: „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u. a. 2000, 205-441.
- Andreas Feige/Carsten Gennerich: Lebensorientierungen Jugendlicher: Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland, Münster 2008.
- Andreas Feige/Werner Tzschetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern 2005.
- Dietlind Fischer: Wider eine schulformspezifische Religionsdidaktik – eine Polemik, in: Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 293-303.
- Uwe Flick: Design und Prozess qualitativer Forschung, in: Ders./Ernst v. Kardorff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg 112015, 252-265.
- Uwe Flick: Triangulation. Eine Einführung, Wiesbaden 32011.
- Freie und Hansestadt Hamburg (Hg.): Evaluation. Kurzbericht. Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle, Hamburg 2018, <https://www.hamburg.de/bsb/ifbq-evaluation-religionsunterricht-fuer-alle/11228338/bericht-evaluation-religionsunterricht-fuer-alle/> [21.11.2020].
- Petra Freudenberger-Lötz: Braucht der Religionsunterricht Jugendtheologie? Ein Beitrag aus der Perspektive jugendtheologischer Forschung in Kassel, in: Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer et al.: Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 118-129.
- Michael Fricke: Über Kindertheologie an der Förderschule. Ein Beitrag aus grundsätzlicher und empirischer Sicht, in: Gerhard Büttner/Friedhelm Kraft (Hg.): „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus (JaBuKi 13), Stuttgart 2014, 54-68.

- Monika E. Fuchs: Wer hat kein Interesse am Religionsunterricht?, in: Stefan Altmeyer et al. (Hg.): Reli – keine Lust und keine Ahnung? (JRP 35), Göttingen 2019, 92-111.
- Kathrin Fussangel/Dirk Richter: Gemeinsam sind wir stark? Die Rolle von Kooperation angesichts schulischer Herausforderungen, in: Veronika Manittus/Peter Dobbstein (Hg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (Beiträge zur Schulentwicklung 6), Münster/New York 2017, 104-122.
- Claudia Gärtner: Das ist für alle relevant!? Religionsunterricht mit Religionsdistanzen, in: Stefan Altmeyer et al. (Hg.): Reli – keine Lust und keine Ahnung? (JRP 35), Göttingen 2019, 130-142.
- Carsten Gennerich/Mirjam Zimmermann: Abmeldung vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven, Leipzig 2016.
- Carsten Gennerich/Reinhold Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht, Stuttgart 2016.
- Rolf Göppel: Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, 383-406.
- Christian Grethlein: Religionspädagogik, Berlin u. a. 1998.
- Gudrun Gутtenberger: Religionssensible Schulkultur, in: Dies./Harald Schroeter-Wittke (Hg.): Religionssensible Schulkultur (StRPPT 4), Jena 2011, 31-50.
- Wilfried Härle: Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Leipzig 2019.
- Barbara Hanusa: Es geht auch ohne! Zur religiösen und kirchlichen Orientierung Jugendlicher und junger Erwachsener, in: Jan Hermelink/Silke Leonhard/Bernd Schröder (Hg.): Engagiert und indifferent? Religionspädagogische Lesarten der V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft (Loccum Impulse 11), Loccum 2015, 48-56.
- Stefan Heil: Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: Dietlind Fischer/Volker Elsenbast/Albrecht Schöll (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 13-35.
- Cornelia Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden, 2011.
- Werner Helsper: Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur, in: Thorsten Bohl et al. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 106-112.
- Werner Helsper: Einführung: Die Bedeutung der Einzelschule, in: Thorsten Bohl et al. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 389-396.

- Christel Hopf: Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg ¹¹2015, 349-360.
- Klaus Hurrelmann: Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch, in: Zeitschrift für Pädagogik 59, 4 (2013), 455-468.
- Till-Sebastian Idel: Die empirische Dignität der Einzelschule – Schulporträts als Gegenstand qualitativer Schulforschung, in: Arno Combe/Werner Helsper/Bernhard Stelmaszyk (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1, Weinheim 1999, 29-60.
- Wolfgang Ilg et al. (Hg.): Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 3), Gütersloh 2009.
- Wolfgang Ilg/Gottfried Heinzmann/Mike Cares (Hg.): Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg, Stuttgart 2014.
- Martin Jäggle/Thomas Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung. Pädagogische, organisationsethische und religionspädagogische Akzente, in: Dies./Robert Schelander (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung (Austria: Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft 5), Berlin/Wien 2009, 23-60.
- Martin Jäggle/Thomas Krobath/Robert Schelander (Hg.): Religiöse Dimensionen in der Schule. Vom scheinbaren Randthema zu zentralen Fragen der Schulentwicklung. Vorwort zur Dokumentation eines Symposiums, in: Dies.: lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung (Austria: Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft 5), Berlin/Wien 2009, 11-20.
- Katharina Kammeyer: Kindheitsforschung und Kindertheologie. Ein kindertheologischer Blick auf Beiträge soziologischer Kindheitsforschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11, 2 (2012), 38-63.
- Ernst v. Kardorff: Qualitative Evaluationsforschung, in: Uwe Flick/Ders./Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg ¹¹2015, 238-250.
- Udo Kelle/Christian Erzberger: Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz, in: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg ¹¹2015, 299-309.
- Hans-Ulrich Keßler: Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg, in: Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 45-56.

- 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.
- Kirchenamt der EKD (Hg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen (EKD-Texte 128), Hannover 2018, www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_128_2018.pdf [21.11.2020].
- Frank Kleemann/Uwe Krähnke/Ingo Matuschek: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens, Wiesbaden 2013.
- Sabine Kowal/Daniel C. O'Connell: Zur Transkription von Gesprächen, in: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg 2015, 437-447.
- Friedhelm Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, in: Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009, 211-236.
- Ulrich Kropáč: Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule (Religionspädagogik innovativ 25), Stuttgart 2019.
- Udo Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/Basel 2014.
- Ulrich Kumher: Interreligiöse Schulseelsorge? – Eine Problemanzeige, in: Harmjan Dam/Volker Elsenbast/Matthias Spenn: Schulseelsorge in der pluralen Schule (Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis 6), Münster 2014, 29-42.
- Ingrid Kunze/Claudia Solzbacher: Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung, in: Thorsten Bohl et al. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 329-332.
- Volker Ladenthin: Die Gesamtschule, in: Stephanie Hellekamps/Wilfried Plöger/Wilhelm Wittenbruch (Hg.): Schule (Handbuch der Erziehungswissenschaft 3), Paderborn 2011, 183-190.
- LBS-Kinderbarometer. Deutschland 2016. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland, http://www.prosoz.de/fileadmin/dokumente/service-downloads/LBS-Kinderbarometer_Deutschland_2016.pdf [21.11.2020].
- LBS-Kinderbarometer. Deutschland 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland, https://www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/LBS-Kinderbarometer_Deutschland_2018.pdf [21.11.2020].
- Christine Lehmann/Martin Schmidt-Kortenbusch: Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht. Grundlagen, Materialien und Methoden für integrierte Schulsysteme, Göttingen 2016.

- Christine Lehmann et al.: Religiöse Bildung in der Gesamtschule, in Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 115-145.
- Silke Leonhard/Peter Noß-Kolbe: Schulgottesdienst feiern – Theologische Herausforderung, pädagogische Handlung, spirituelle Chance, in: Jochen Arnold et al. (Hg.): Gottesdienste und religiöse Feiern in der Schule (gemeinsam gottesdienst gestalten 27), Hannover 2015, 21-34.
- Birte Löw: (Religiöse) Weltbilder und Einstellungen Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung am Beispiel eines Gymnasiums und einer Berufsbildenden Schule in einer ländlich geprägten Region, Masterarbeit, vorgelegt in Göttingen 2012.
- Christhard Lück: Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung, in: Martin Rothgangel/Ders./Philipp Klutz: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen (Religionspädagogik innovativ 10), Stuttgart 2017, 27-124.
- Frank M. Lütze: „Jesus hat sich ans Kreuz nageln lassen, weil er voll hinter seiner Weltanschauung stand.“ Christentum reflektieren mit nicht religiös sozialisierten Kindern und Jugendlichen, in: Gerhard Büttner/Friedhelm Kraft (Hg.): „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus (JaBuKi 13), Stuttgart 2014, 76-82.
- Frank M. Lütze: Konfessionslosigkeit im Spiegel der fünften Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung und im Religionsunterricht. Beobachtungen und Thesen, in: Bernd Schröder/Jan Hermelink/Silke Leonhard (Hg.): Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD (Religionspädagogik innovativ 13), Stuttgart 2017, 169-183.
- Frank M. Lütze: Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I (APrTh 47), Leipzig 2011.
- Frank M. Lütze: Religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang, in: Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 69-88.
- Kai Maaz et al.: Was leisten Schulstrukturen? Die Umstellung auf das zweigliedrige Sekundarschulsystem in Berlin im empirischen Fokus – Befunde aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung, in: Nele McElvany et al. (Hg.): Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität. Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis, Münster 2018, 51-81.

- Matthias Martens: Individualisieren als unterrichtliche Praxis, in: Matthias Prose/Kerstin Rabenstein (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren, Bad Heilbrunn 2018, 207-222.
- Philipp Mayring: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken, Weinheim/Basel ⁵2002.
- Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel ¹²2015.
- Philipp Mayring/Eva Brunner: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München ³2010, 323-333.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hg.): JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart 2016, <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/> [21.11.2020].
- Gudrun Meister: Ganztagschule entwickeln, in: Thorsten Bohl et al. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 307-310.
- Hans Merckens: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion, in: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg ¹¹2015, 286-299.
- Marko Neumann et al. (Hg.): Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin, Münster 2017.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Bildung in Niedersachsen 2017 im Spiegel der nationalen Bildungsberichterstattung. Ein datengestützter Bericht zur aktuellen Situation des niedersächsischen Bildungssystems, Hannover 2017, http://www.mk.niedersachsen.de/download/119446/Bildung_in_Niedersachsen_2017.pdf [21.11.2020].
- Niedersächsisches Kultusministerium: Die Arbeit in der Oberschule, RdErl. d. MK v. 21.5.2017, https://www.mk.niedersachsen.de/download/107368/Erlaass_Die_Arbeit_in_der_Oberschule_.pdf [21.11.2020].
- Niedersächsisches Kultusministerium: Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule (IGS), RdErl. d. MK v. 1.8.2014, https://www.mk.niedersachsen.de/download/91811/Erlaass_Die_Arbeit_in_den_Schuljahrgaengen_5_bis_10_der_Integrierten_Gesamtschule_IGS_vom_01.08.2014.pdf [21.11.2020].
- Niedersächsisches Kultusministerium: Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen. Stand: Schuljahr 2017/2018, https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/statistik/allgemein_bildende_schulen/die-niedersaechsischen-allgemein-bildenden-schulen-in-zahlen-6505.html [21.11.2020].

- Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung: Handlungsorientierte Sozialberichterstattung Niedersachsen. Statistikteil. Bericht 2016, Hannover 2016, <http://www.sozialberichterstattung-niedersachsen.de/index.cfm?B4027634C50FAB013793BF6F4A18E896> [21.11.2020].
- Stefanie Pfister: Religion an Realschulen – Eine religionspädagogische Studie des mittleren Schulwesens, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, 2 (2011), 265-277.
- Stefanie Pfister: Religion an Realschulen. Eine historisch-religionspädagogische Studie zum mittleren Schulwesen (APrTh 58), Leipzig 2015.
- Gert Pickel: Jugendliche und Religion im Spannungsfeld zwischen religiöser und säkularer Option, in: Heinrich Bedford-Strohm/Volker Jung (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015, 142-160.
- Uta Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016.
- Uta Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2017.
- Burkhard Porzelt: Welcher Religionsunterricht passt zur Schule? Erwägungen zu Legitimation und Gestaltung eines schulkompatiblen Religionsunterrichts, in: Rudolf Englert et al. (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (JRP 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 125-137.
- Aglaja Przyborski/Monika Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München 2008.
- Kerstin Rabenstein/Sabine Reh: Einzelschulforschung als rekonstruktiv-qualitative Sozialforschung, in: Gerhard Mertens et al. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Teilband II/1 (Schule), Paderborn 2009, 729-737.
- Kathrin Racherbäumer: Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage, in: Veronika Manitius/Peter Dobbelsstein (Hg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (Beiträge zur Schulentwicklung 6), Münster/New York 2017, 123-139.
- Hilke Rebenstorf: Die Generation U30 – wie hält sie's mit der Religion? Signifikante empirische Befunde in der V. KMU, in: Bernd Schröder/Jan Herme-link/Silke Leonhard (Hg.): Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD (Religionspädagogik innovativ 13), Stuttgart 2017, 45-74.
- Ulrich Riegel: Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018.

- Martin Rothgangel: Qualitative Teilstudie I: Offene Items des Fragebogens, in: Ders./Christhard Lück/Philipp Klutz: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen (Religionspädagogik innovativ 10), Stuttgart 2017, 125-188.
- Martin Rothgangel/Christhard Lück/Philipp Klutz: Triangulation und Ausblick, in: Dies.: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen (Religionspädagogik innovativ 10), Stuttgart 2017, 253-266.
- Mirjam Schambeck sf: Vom ‚Zauberwort‘ Kooperation, seinen fachdidaktischen und (schul-)pädagogischen Varianten und was es für heute und morgen austrägt, in: Konstantin Lindner et al.: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg/Basel/Wien 2017, 81-100.
- Thomas Schlag: Kommentar: Religion und Kirche im Lebenslauf – ein Kommentar aus praktisch-theologischer Perspektive, in: Heinrich Bedford-Strohm/Volker Jung (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015, 176-183.
- Christiane Schmidt: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 32010, 473-486.
- Margrit Schreier: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum Qualitative Sozialforschung 15, 1 (2014), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> [21.11.2020].
- Peter Schreiner: Von Divergenzen, Konvergenzen und Perspektiven. Was ein Blick auf Europa für den Religionsunterricht in Deutschland zu lernen gibt, in: Konstantin Lindner et al.: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg/Basel/Wien 2017, 318-340.
- Bernd Schröder: Auf dem Weg zu einer zukünftigen Gestalt des Religionsunterrichts – methodische Überlegungen, in: Ders. (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 181-192.
- Bernd Schröder: Die V. KMU – religionspädagogisch gelesen, in: Jan Hermelink/Silke Leonhard/Ders. (Hg.): Engagiert und indifferent? Religionspädagogische Lesarten der V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft (Loccumer Impulse 11), Loccum 2015, 57-63.
- Bernd Schröder: Empirische Religionspädagogik (Sammelrezension), in: Verkündigung und Forschung 59 (2014), 94-109.

- Bernd Schröder: Religion unterrichten in Niedersachsen, in: Martin Rothgangel/Ders. (Hg.): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen, Leipzig 2020, 239-267.
- Bernd Schröder: Religionspädagogik (Neue Theologische Grundrisse), Tübingen 2012.
- Bernd Schröder: Religionspädagogische Ansatzpunkte und Konsequenzen, in: Ders./Jan Hermelink/Silke Leonhard (Hg.): Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD (Religionspädagogik innovativ 13), Stuttgart 2017, 289-298.
- Bernd Schröder: Religionspädagogische Optionen in der Schulentwicklung. Thesen, in: Martin Jäggle/Thomas Krobath/Robert Schelander (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung (Austria: Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft 5), Berlin/Wien 2009, 371-378.
- Bernd Schröder: Einleitung, in: Ders. (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 7-16.
- Bernd Schröder: (Religiöse) Heterogenität und Binnendifferenzierung. Herausforderungen, Einsichten, Desiderate für den Religionsunterricht, in Ders./Michael Wermke (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 381-404.
- Bernd Schröder: Religiöse Pluralität in der Schule – praktisch-theologische und religionspädagogische Perspektiven für evangelische Schulseelsorge, in: Harmjan Dam/Volker Elsenbast/Matthias Spenn: Schulseelsorge in der pluralen Schule (Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis 6), Münster 2014, 9-28.
- Bernd Schröder: Schülerinnen und Schüler und ihr Verhältnis zur (christlichen) Religion. Die einschlägigen Ergebnisse der V. KMU im Vergleich zu Resultaten anderer schulbezogener empirischer Studien der Jahre 2006–2016, in: Ders./Jan Hermelink/Silke Leonhard (Hg.): Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD (Religionspädagogik innovativ 13), Stuttgart 2017, 205-236.
- Bernd Schröder: Warum ‚Religion im Schulleben‘?, in: Ders. (Hg.): Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2006, 11-26.
- Bernd Schröder/Rudolf Tammeus: Wünschenswerte Schritte zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts – Thesen, in: Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 193f.

- Bernd Schröder/Michael Wermke: Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifität und Inklusion – zusammenfassende Thesen, in: Dies. (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifität und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 427-434.
- Bernd Schröder/Michael Wermke: Schulformspezifität (?) Eine Einführung in den Thementeil, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, 1 (2011), 7-13.
- Harald Schroeter-Wittke: Was ist Religionssensibilität?, in: Gudrun Guttenberger/Ders. (Hg.): Religionssensible Schulkultur (StRPPT 4), Jena 2011, 21-29.
- Friedrich Schweitzer et al.: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg i. Br. 2006.
- Friedrich Schweitzer: „Gut, dass es die Kirche gibt“, in: zeitchichen 4/2016, 34f.
- Birgit Sendler-Koschel: Der Beitrag der Kinder- und Jugendtheologie zu einer veränderten Sicht von Kirche, Kindern und Jugendlichen – ein Statement, in: Anton A. Bucher/Elisabeth E. Schwarz (Hg.): „Darüber denkt man ja nicht von allein nach...“. Kindertheologie als Theologie für Kinder (JaBuKi 12), Stuttgart 2013, 81-87.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2017/18, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2017_18.pdf [21.11.2020].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i. d. F. vom 25.09.2014), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/Schulart_Bildungsg_Sek1.pdf [21.11.2020].
- Shell Deutschland Holding (Hg.): 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt a. M. 2015.
- Henrik Simojoki: Königsweg oder Sargnagel? – Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts, in: Konstantin Lindner et al.: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg/Basel/Wien 2017, 101-119.
- Henrik Simojoki/Konstantin Lindner: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Bilanz eines religionspädagogischen Konsultationsprozesses, in: Konstantin Lindner et al.: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg/Basel/Wien 2017, 429-444.
- Fulbert Steffensky: Gott im Kinderzimmer. Über den Versuch, Religion weiterzugeben (GLern 13, H. 1), Göttingen 1998, 4-10.

- Ines Steinke: Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff/Dies. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg ¹¹2015, 319-331.
- Klaus-Jürgen Tillmann: Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen (Pädagogik 5/2012).
- Matthias Trautmann/Beate Wischer: Professionalisierung von Lehrkräften für die Arbeit an Gemeinschaftsschulen, in: Thorsten Bohl/Sibylle Meißner (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg, Weinheim/Basel 2013, 47-59.
- Werner Wiater: Die Hauptschule, in: Stephanie Hellekamps/Wilfried Plöger/Wilhelm Wittenbruch (Hg.): Schule (Handbuch der Erziehungswissenschaft 3), Paderborn 2011, 165-169.
- Hinnerk Wißmann: Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft, Tübingen 2019.
- Jan Woppowa: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: Konstantin Lindner et al.: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg/Basel/Wien 2017, 174-192.
- Bernd Zymek: Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann, in: Zeitschrift für Pädagogik 59, 4 (2013), 469-481.

Internetquellen

- http://www.evangelische-konfoederation.de/die_konfoederation [21.11.2020].
- <http://www.gesamtschullandkarte-niedersachsen.de/gesamtschulen-niedersachsen.html> [21.11.2020].
- http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/gesamtschule/gesamtschule-6424.html [21.11.2020].
- http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/oberschule/oberschule--91352.html [21.11.2020].
- <http://www.schule.de/22410/34-84001-3.htm> [21.11.2020].
- Koalitionsvereinbarung zwischen der SPD [...] und der CDU für die 18. Wahlperiode des Niedersächsischen Landtages 2017 bis 2022, https://cdu-niedersachsen.de/wp-content/uploads/2017/11/11-16_Koalitionsvertrag_final.pdf [21.11.2020].
- Thorsten Knauth: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, Lexikonartikel erstellt 2/2016, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/> [21.11.2020].

- Niedersächsische Landesschulbehörde: Errichtung von Integrierten Gesamtschulen im Land Niedersachsen; Hinweise für Schulträger, http://www.mk.niedersachsen.de/download/81231/Errichtung_von_Integrierten_Gesamtschulen_-_Hinweise_fuer_Schultraeger_Stand_14.10.2015.pdf [21.11.2020].
- Positionspapier „Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“, <https://www.akrk.eu/positionspapier-damit-der-religionsunterricht-in-deutschland-zukunftsfahig-bleibt/> [21.11.2020].

Datenmaterial

- Internetauftritte der porträtierten Schulen
- Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen
- Interviews mit Schüler*innen
- Projektdokumentation der Regionalkoordinator*innen
- Projektdokumentation der Verf.‘ (z. B. Notizen von Sitzungen, Protokolle)
- Protokollbögen der Interviews

Hilfsmittel

- Dragon Naturally Speaking Version 13
- VERBI Software. MAXQDA Analytics Pro 2018, maxqda.com

7.2 Abkürzungsverzeichnis

Gängige Abkürzungen theologischer Schriftenreihen richten sich nach RGG4 (Abkürzungen Theologie und Religionswissenschaften nach RGG4, hg. v. der Redaktion der RGG4, Tübingen 2007) und sind hier nicht aufgeführt.

Allgemeine Abkürzungen richten sich nach der Schreibweise des Dudens. Dazu kommen einige themenspezifische Abkürzungen wie ‚RU‘ für Religionsunterricht.

a. a. O.	am angegebenen Ort
Abs.	Absatz
AG	Arbeitsgemeinschaft
Anm. d. Verf.‘	Anmerkung der Verfasserin
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d. h.	das heißt
Ders.	Derselbe
Dies.	Dieselbe(n)
DIPF	Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
ev.	evangelisch
evtl.	eventuell
Fn.	Fußnote
ggf.	gegebenenfalls
ggü.	gegenüber
Herv. i. O.	Hervorhebung im Original
HS	Hauptschule
i. W.	im Wesentlichen
i. d. R.	in der Regel
IGS	Integrierte Gesamtschule
i. S. v.	im Sinne von
JIM	Jugend, Information, (Multi-)Media
Juleica	Jugendleitercard
Kap.	Kapitel
kath.	katholisch
KGS	Kooperative Gesamtschule
KIM	Kindheit, Internet, Medien
Kl.	Klasse
KMU	Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung
L(Zahl)	[anonymisierte Lehrkraft]

LBS	Landesbausparkasse
LER	Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde
m. E.	meines Erachtens
Nds.	Niedersachsen
o. ä.	oder ähnlich
o. Ä.	oder Ähnliche[s]
OBS	Oberschule
PU	Projektunterricht
RK	Regionalkoordinator*in (kirchliche Mitarbeiter*innen im evaluierten Projekt)
RKRU	religions-kooperativer Religionsunterricht
RL	Religionslehrer*in
RS	Realschule
RU	Religionsunterricht
S.	Seite
sog.	sogenannten
s. o.	siehe oben
s. u.	siehe unten
SL(Zahl)	[anonymisierte Schulleitung]
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
u. U.	unter Umständen
v. a.	vor allem
Verf.‘	Verfasserin
vgl.	vergleiche
vmtl.	vermutlich
WPK	Wahlpflichtkurs
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

7.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsdesign.....	119
Abbildung 2: Sample der Interviewstudie.....	125
Abbildung 3: Gekürzter Interviewleitfaden Lehrkräfte.....	135
Abbildung 4: Gekürzter Interviewleitfaden Schulleitungen	136
Abbildung 5: Angepasstes Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse	144
Abbildung 6: Übersicht über Hauptkategorien.....	145
Abbildung 7: Auszug aus dem ausführlichen Kodierleitfaden.....	146
Abbildung 8: Kurzfassung Kodierleitfaden.....	149
Abbildung 9: Übersicht der Forschungsfragen.....	152
Abbildung 10: Porträt der IGS Welthausen.....	187
Abbildung 11: Porträt der IGS Bücherheim	202
Abbildung 12: Porträt der IGS Hohenleben.....	219
Abbildung 13: Porträt der OBS Herzhausen	241
Abbildung 14: Porträt der OBS Eichingen.....	260

8 Anhang

8.1 Interviewleitfaden Lehrkräfte (überarbeitet)

1. Einstiegsfrage:

- a. An welchen Projekten waren Sie beteiligt?
- b. Was hat sich durch das Modell-Projekt für Sie als RL verändert?

Rückblick:

2. Projekt als Solches:

- a. Was wurde durch das Projekt möglich?
- b. Welche Art der Unterstützung haben Sie erlebt?
- c. Welche Entlastung?
- d. Welche Belastung? (durch Kolleg*innen?)

3. Veränderungen durch das Projekt?

- a. Für Sie als RL?
 - i. Ihr Blick auf RU?
 - ii. Ihre Motivation für das Fach?
 - iii. Wissen (für RU und darüber hinaus) erweitert?
 - iv. Religion im Schulleben: Sehen Sie das anders? Passieren neue Dinge?
- b. Für die SuS?
 - i. Motivation der SuS im Blick auf RU und Projektarbeit?
 - ii. Anderes?
- c. In der Schule?
 - i. Atmosphäre in der Schule?
 - ii. Ergebnisse der Projekte: Werden sie gesehen?
 - iii. Stellenwert des RU?
 - iv. Haltung von Kolleg*innen (ggü. Religion in der Schule/RU)
 - v. Bereitschaft zur aktiven Teilnahme von (fachfremden) Kolleg*innen?
 - vi. Kirche als Partner von Schule: andere Wahrnehmung?
 - vii. Veränderung durch OBS/IGS-Umwandlung?
 - viii. Was erscheint Ihnen bes. wichtig an der Struktur/an der Person RK?

Ausblick:

4. Wo sehen Sie Entwicklungspotenzial (für Religion an Ihrer Schule)?
5. Ihr Wunsch für Ihre Schule in Bezug auf den Aspekt Religion?
6. Konkrete Wünsche/Erwartungen? (an das Projekt + an die RK + an die Landeskirche + an die lokale Kirchengemeinde + an die Schulleitung/Kolleg*innen)?
7. Was braucht es für Nachhaltigkeit? (= wenn das Projekt ausläuft: wie könnte man es schaffen, dass die angefangenen Dinge weitergehen?)
8. Was können Sie dank der Teilnahme an diesem Projekt an andere Schulen weitergeben?

Abschluss:

9. Kirche in der Schule finde ich ...
10. Möchten Sie noch etwas loswerden?

RU = Religionsunterricht; RL = Religionslehrer; RK = RegionalkoordinatorIn; SuS = Schüler*innen

8.2 Interview-Leitfaden Schulleitungen (überarbeitet)

Einstiegsfrage:

1. Welche (pos+neg) Auswirkungen sehen Sie durch das Projekt für Ihre Schule?

Rückblick:

2. Projekt:

- a. Welche Entlastung/Belastung?
- b. Verhältnis von Aufwand und Nutzen für die Schule (durch Teilnahme am Projekt)? (beurteilen)
- c. Hat sich Ihre Sichtweise auf das Projekt im Laufe der Zeit verändert?

3. Veränderungen durch das Projekt?

- a. Hat sich Ihr Blick auf das Fach (Ev.) Religion verändert?
 - i. Hat das Projekt Ihren Blick auf Aufgaben von RU verändert?
 - ii. Ist Ihnen deutlich geworden, ob/was RU und Projekte (mit Anbindung an das Fach) für Ihr Schulleben und für Ihre SuS austragen können?
- b. Atmosphäre in der Schule?
- c. Ihr Blick auf Kirche als Partner von Schule?

4. Einschätzung zu Kollegium: Offenheit für Religion?

Ausblick:

5. Ihr Wunsch für Ihre Schule in Bezug auf den Aspekt Religion?

6. Konkrete Wünsche/Erwartungen

- a. an das Projekt für Ihre Schule (Wenn's ideal läuft (mit dem Projekt), dann...)
- b. an die Kirche (lokal, landeskirchlich)

Abschluss:

7. Kirche in der Schule finde ich ...

8. Möchten Sie noch etwas loswerden?

8.3 Protokollbogen Interview (Muster)

Protokollbogen Interview

Code: _____

Datum:

Dauer:

Ort/Räumlichkeit:

Befragter:

Alter:

Geschlecht:

Funktionen:

Zusätzliche Infos/Vorkommnisse:

Interviewatmosphäre/personale Beziehung:

Kommentare:

8.4 Codesystem mit Häufigkeiten

Religionsunterricht	0
Inhalte (Ausrichtung, Themen)	49
Organisation	37
Evaluationsstudie-bezogen	9
Verschiedenes - RU	16
Religion im Schulleben (Formate)	0
Außerschulische Lernorte (auch Experten im RU)	59
Projektunterricht	0
Projekttag(e)	36
Wahlpflichtkurs	24
Verschiedenes - Projektunterricht	14
Gottesdienste (Rituale)	57
Schulnahe Jugendarbeit	15
Schulseelsorgerliche Projekte	32
Weiteres	0
Vernetzung	44
Raum der Religionen (v. a. Eichingen)	17
Bedarfe (Anforderungen)	21
Zeitliches (fortlaufend, whd., punktuell, nachhaltig)	10
Verschiedenes Formate ReliS	12
Evaluationsstudie-bezogen	12
Haltung (zu religiöser Bildung in der Schule)	0
Akzeptanz (religiöser Angebote)	0
Schulleitung	65
Kollegium	59
Fachkonferenz Religion	27
Schülerinnen / Schüler	45
Religionslehrkraft	48
Engagement Lehrkraft	0
Push-Faktoren (Motive)	55
Hemmfaktoren (Belastungen)	80
Fortbildungsbereitschaft	18
Verschiedenes - Engagement	39
Ziele religiöser Bildung für Befragte/n	37

Hintergrundwissen Person(en)	0
schulische Aufgaben	26
Fachkonferenzleitung	12
persönliche Informationen	19
Haltung zur Kirche	55
Verschiedenes - Hintergrundwissen	23
Schulkontext: Rahmenbedingungen	0
Schulgröße	7
Einzugsgebiet	20
Schülerinnen und Schüler	0
religiöser Hintergrund	24
Schulform - SuS	11
Verschiedenes - SuS	14
Schulform	57
einflussreiche Personen(gruppen)	44
Stellung religiöse Bildung	50
Verschiedenes - Schulkontext	22
Kooperationspartner	0
Name / Institution	56
Rollen	0
RK-Rolle	73
Kontakte herstellen	19
Ideengeber / Anstoßer	11
Finanzen	8
Evaluationsstudie-bezogen	11
Rolle anderer Kooperationspartner	23
Verschiedenes – Kooperation	13
Bewertung des Evaluationsprojekts	170
Verschiedenes	22

8.5 Codeabdeckung nach Sets

Codesystem	IGS Weihenhausen	IGS Biberheim	IGS Hohenleben	OBS Herzhausen	OBS Eichingen	Schulleitungen	Lehrkräfte	TOTAL
inhaltliche Themen bzw. Ausrichtung	2%	3%	3%	5%	5%	3%	4%	4%
organisatorische Rahmenbedingungen des RU	5%	0%	4%	2%	3%	4%	3%	3%
Evaluationsstudie-bezogen	1%	2%	1%	0%	0%	0%	1%	1%
Verschiedenes - RU		4%	0%	1%	1%	3%	1%	1%
Außerschulische Lernorte (auch Experten im RU)	4%	6%	6%	2%	0%	2%	4%	4%
Wahlpflichtkurs		0%	5%	5%	0%		3%	2%
Projekttag(e)	6%	0%	6%	0%	1%	1%	3%	3%
Verschiedenes - Projektunterricht		5%		0%		0%	1%	1%
Gottesdienste (Rituale)	2%	4%	10%	6%		3%	5%	5%
Schulnahe Jugendarbeit	1%		0%	4%	3%	3%	1%	2%
Schulseelsorgerliche Projekte	6%		2%	10%	1%	1%	3%	4%
Vernetzung	0%	8%	2%	2%	14%	9%	4%	5%
Raum der Religionen (v. a. Eichingen)		0%		3%	14%	2%	4%	3%
Bedarfe (Anforderungen)	0%	4%		1%		3%	1%	1%
zeitliche Dimension (fortlaufend, whd., punktuell, nachhaltig)	1%	2%	0%		1%	0%	1%	1%
Verschiedenes Formate RelIS	0%	1%	1%	1%	0%	0%	1%	1%
Evaluationsstudie-bezogen		5%	3%	1%		2%	2%	2%
Religionslehrkraft	3%	8%	1%	4%	5%	0%	6%	4%
Schulleitung	9%	3%	5%	4%	8%	18%	3%	6%
Kollegium	17%	2%	7%	5%	3%	3%	8%	7%
speziell Fachkonferenz Religion	5%	0%	2%	1%	2%		3%	2%
Schülerinnen / Schüler	2%	5%	7%	7%	1%	3%	5%	5%
"Push-Faktoren" / Motive	4%	1%	3%	7%	7%	3%	5%	5%
Hemmfaktoren / Belastungen	1%	2%	2%	2%	9%	1%	4%	3%
Fortbildungsbereitschaft	1%	0%	2%	1%	1%	2%	1%	1%
Verschiedenes - Engagement	3%	1%	4%	4%	4%	1%	4%	3%
Ziele religiöser Bildung für Befragte/n	2%	3%	1%	1%	3%	2%	2%	2%
schulische Aufgaben	1%	1%		2%	1%	1%	1%	1%
Fachkonferenzleitung	0%	0%	1%	0%	1%	0%	0%	0%
persönliche Informationen	0%		1%	1%	1%	0%	1%	1%
Haltung zur Kirche	2%	10%	3%	6%	5%	8%	5%	5%
Verschiedenes	1%	1%	0%	5%	0%	1%	1%	1%
Verschiedenes - Schulkontext	2%	0%	0%	5%	1%	1%	1%	1%
Schulgröße	0%	1%	0%	0%	0%	1%	0%	0%
Einzugsgebiet	2%	1%	0%	1%	1%	0%	1%	1%
Schulform	4%	3%	5%	11%	7%	10%	6%	6%
einflussreiche Personen(gruppen)	6%	2%	1%	1%	4%	1%	3%	3%
Stellung religiöser Bildung	4%	4%	2%	2%	8%	1%	5%	4%
religiöser Hintergrund	1%	1%	0%	2%	3%	1%	1%	1%
Schulform - SuS			1%	2%	1%	1%	1%	1%
Verschiedenes - SuS	4%		2%		3%	2%	2%	2%
Name / Institution	4%	1%	2%	5%	1%	3%	3%	3%
RK-Rolle	4%	5%	6%	2%	8%	4%	5%	5%
Kontakte herstellen	1%	1%	3%	0%	1%	1%	1%	1%
Ideengeber / Anstoßer	0%		2%	1%	1%	1%	1%	1%
Finanzen	1%	0%	0%		0%	0%	0%	0%
Evaluationsstudie-bezogen	0%	3%				1%	1%	1%
Rolle anderer Koop	2%	1%		1%	1%		1%	1%
Verschiedenes - Koop	0%		2%	2%	2%	1%	1%	1%
Bewertung des Evaluationsprojekts	8%	20%	13%	12%	17%	21%	13%	14%
Verschiedenes	5%	2%	1%	2%	1%	2%	2%	2%
NICHT CODIERT	8%	16%	18%	12%	9%	15%	11%	12%
CODIERT	92%	84%	82%	88%	91%	85%	89%	88%
GESAMTTEXT	76.542	70.476	61.280	95.585	69.406	67.575	279.014	719.878

8.6 Beispiel Interaktive Segmentmatrix

Codes	IGS Weibhausen (3 Dokumente, 9 Codings)	IGS Biberbach (4 Dokumente, 10 Codings)	IGS Hohenleiden (3 Dokumente, 11 Codings)	IGS Hezhausen (4 Dokumente, 11 Codings)	IGS Echingen (2 Dokumente, 9 Codings)
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Aberschulische Lernorte (auch ...) ☞ Projektunterricht ☞ Projekttag(e) ☞ Wahlpflichtkurs ☞ Verschiedenes - Projektunterricht ☞ Gottesdienste (Rituale) ☞ Schulnahe Jugendarbeit ☞ Schulleitungsorganisierte Projekte ☞ Weiteres ☞ Vernetzung ☞ Baum der Religionen (v. a. Ethik... 	<p>Und Weibachtgottesdienste haben wir gemacht.</p> <p>Interviews_Schulporträts\1.06: 4.-4.10</p> <p>Das ist natürlich schon so, also gerade wenn es um Weibachtgottesdienste geht und man hat noch mal jemanden von der Kirche dabei, der NICHT / also wir machen immer ökumenisch</p> <p>Interviews_Schulporträts\1.06: 7.-7.10</p> <p>Weibachtgottesdienste und Erkundungen von anderen (...) Gebäuden natürlich auf jeden Fall (...)</p> <p>Interviews_Schulporträts\1.06: 13.-13.10</p> <p>Weibachtgottesdienste im Kollegium auf ganz unterschiedliche Reaktionen stoßen. Ich bin ganz froh, die Jahrgänge 5 bis 8 gehen eigentlich immer alle komplett</p>	<p>Interviews_Schulporträts\1.02: 54.-54.10</p> <p>wir müssten sozusagen ein bisschen dahin kommen, dass wir christliche Feiern ausrichten können oder vielleicht auch multireligiöse Feiern und (...) dass wir nicht sozusagen zu stark auf diese (...) die Trennung von irgendwie staatlichem Bildungsort und (...) religiöser Praxis pochen.</p> <p>Interviews_Schulporträts\1.12: 29.-29.10</p> <p>Aber, ich weiß nicht, ich weiß auch nicht, ob es an unserer Schule zu machen wäre eine, zum Beispiel so etwas wie eine regelmäßige religiöse Feierkultur</p> <p>Interviews_Schulporträts\1.12: 33.-33.10</p> <p>B: O. K. Also, dann wäre sozusagen (...), was wir machen</p>	<p>Und da war, glaube ich, der Blick von außen ein guter, um hier noch einmal ganz andere Möglichkeiten aufzuzeigen und zu sagen: Vielleicht ist es gar nicht gut, dass immer alle Kinder am Gottesdienst teilnehmen. Vielleicht gehen wir da in den Bereich, wir machen es auf der freiwilligen Basis und nehmen die, die wirklich Interesse haben, um dann im Endergebnis vielleicht doch eine breitere Streuung zu erhalten, um hier wieder mehr Kinder / oder um das Interesse von mehr Kindern zu erregen oder zu bekommen.</p> <p>Interviews_Schulporträts\1.08: 6.-6.10</p> <p>Wenn in Dienstbesprechungen dann vom Fachbereich Religion vorgestellt wird: „Wir wollen unseren Weibachtgottesdienst ganz</p>	<p>Innen vielleicht nachher noch einmal zeigen. (...) Aber sie können sich auf eine Matte legen, sie können auch NUR schlafen, sie können die Impulse annehmen, sie können es auch lassen. Sie können sich auch hinlegen und irgendein Mandala ausmalen. Also ganz, ganz offen. Sie können auch / sie müssen pünktlich sein! Das ist das Entscheidende. Sie können auch gehen, wenn es gar nichts ist. Und (...) also man kommt nicht mit der religiösen Keule, sondern es ist absolut offen. Und (...) und das war, in den Adventandachten war es so / beim Raum der Stille im Advent, waren es zwischen (...) ich weiß es gar nicht, zwischen 12 und 30 Schülern ungefähr. Ja. Und jetzt müssen wir mal gucken ab nächster Woche. Aber da freue ich mich schon wieder drauf. (...) Also das ist</p>	

8.7 Evaluationsbericht

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation des Modellprojekts „Religion in der Oberschule/Gesamtschule wahrnehmen und begleiten“ (Birte Löw/Prof. Dr. Bernd Schröder)¹¹⁹⁷

Einleitung

1. Genese und Auftrag der Evaluation

Nach Einführung der neuen Schulform „Oberschule“ in Niedersachsen zum Schuljahr 2011/12 wurde auf Initiative und in Verantwortung der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen das Modellprojekt „Religion in der Oberschule/Gesamtschule wahrnehmen und begleiten“ ins Leben gerufen. An 20 Schulen in sechs sog. Modellregionen sollten vom 1. Januar 2014 bis 31. Dezember 2016 bzw. – nach genehmigter Verlängerung – bis 31. Juli 2018 Maßnahmen erprobt werden, die den evangelischen Religionsunterricht an der neu geschaffenen Oberschule sowie an Gesamtschulen etablieren bzw. unterstützen und zur Weiterentwicklung einer religionssensiblen Schulkultur beitragen. Für die Konzipierung und Durchführung dieser Maßnahmen wurden eigens Projektstellen (sechs halbe Stelle sowie eine halbe Koordinationsstelle) geschaffen, die teils mit Diakoninnen bzw. Diakonen, teils mit Pfarrerinnen bzw. Pfarrern besetzt werden konnten. Insgesamt setzte sich das Projektteam aus sieben Personen zusammen. Begleitet wurde die Arbeit des Modellprojektes von einer Steuerungsgruppe.

Zeitversetzt bewilligt konnte dieses Projekt vom 1. August 2015 an evaluativ begleitet werden. Zunächst bis zum 31. Juli 2017 angesetzt wurde die Laufzeit der Evaluation – der Verlängerung des Modellprojektes entsprechend – bis zum 31. Januar bzw. 30. April 2019 fortgeschrieben. Für die Konzipierung und Durchführung der Evaluation wurde am Lehrstuhl für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Bildungsforschung (Prof. Dr. Bernd Schröder) der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen, eine 25 %-Stelle für eine wissenschaftliche Mitarbeiterin geschaffen.¹¹⁹⁸

Aufgabe der Evaluation war es, „belastbare Aussagen“ zu treffen über

- „die Akzeptanz von Religionsunterricht und Religion in der Schule bei Schulleitungen von Oberschulen und Gesamtschulen,

¹¹⁹⁷ Anm. der Verf.: Dieser Abschlussbericht wurde der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen im April 2019 vorgelegt. Mit leichten Kürzungen darf dieser Bericht hier freundlicher Weise abgedruckt werden.

¹¹⁹⁸ Ausdrücklich sei festgehalten, dass es keineswegs selbstverständlich, aber dennoch sowohl sachgemäß als auch sehr erfreulich ist, dass die Konföderation sich zur Evaluation des Modellprojekts entschlossen hat. Gleichwohl muss auch festgehalten werden, dass die *nachlaufende* Einsetzung der Evaluation nicht optimal war – auf diese Weise war insbesondere eine Erhebung der Ausgangslage vor Beginn der Modellinitiativen und damit auch eine Vorher-Nachher-Kontrastierung nicht möglich.

- mögliche und aussichtsreiche Entwicklungsmöglichkeiten von Religionsunterricht und Religion in der Schule an Ober- und Gesamtschulen,
- Unterstützungsbedarf der Religionslehrenden und (weitere) Handlungserfordernisse der beteiligten Kirchen im Blick auf Ober- und Gesamtschulen,
- die Akzeptanz von Religionsunterricht und Religion in der Schule bei Schülerinnen und Schülern¹¹⁹⁹

Weder intendiert noch leistbar war es für diese Evaluation, die „Zielerreichung des evaluierten Projekts“¹²⁰⁰ zu bewerten – die versetzten Laufzeiten von Modellprojekt und Evaluation ließen keinen Vorher-Nachher-Vergleich zu; zudem war der Auftrag an das *Modellprojekt*, „wahrzunehmen und zu begleiten“, kaum zu operationalisieren.

Der vorliegende Bericht ist in seiner Darstellung nicht von vornherein auf die Beantwortung der Leitfragen der Evaluation ausgerichtet. Vielmehr sucht er, die Beobachtungen und empirischen Erhebungen der Evaluation auf beschreibende Weise zusammenzufassen, thematisch zu bündeln und daraus im Blick auf die benannten Aspekte einige Empfehlungen abzuleiten bzw. weiterführende Fragen zu stellen – die dann unvermeidlich doch Bewertungen beinhalten.

Neben dieser Skizze von „Genese und Auftrag der Evaluation“ (1.) zählt auch das folgende Kapitel, in dem „das methodische Vorgehen und die Daten-Basis“ erläutert werden (2.), zur Einleitung. Materiale Ergebnisse der Evaluation kommen – thematisch geordnet – in den Kapiteln 3 - 11 zur Sprache. In den Kapitel 12 und 13 werden Rückmeldungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern auf das Modellprojekt gebündelt.

In Abschnitt 14 werden die Evaluationsergebnisse umgegossen in Antworten auf die der Evaluation aufgegebenen Fragen (s.o.) nach Akzeptanz und Potential von Religionsunterricht und Religion im Schulleben an Oberschulen und Gesamtschulen.

Hier finden sich auch einige Empfehlungen; allerdings werden auch im Text immer wieder schlussfolgernde Fragen gestellt und Anregungen gegeben, die sich auf die dort verhandelte Sachthematik beziehen. Sie werden **grafisch abgesetzt**.

2. Das methodische Vorgehen und die Daten-Basis

2.1 Leitfaden-Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen

Bei der Evaluation wurden verschiedene Forschungsmethoden kombiniert. Kern der Befragungen waren **Leitfaden-Interviews** mit am Modellprojekt beteiligten Lehrkräften und Schulleitungen. Ein wesentliches Grundprinzip qualitativer Forschung ist die Rekonstruktion von „Sinn oder subjektive[n] Sichtweisen“¹²⁰¹ der Befragten. Die relativ offene Gesprächssituation von Interviews gab die Möglichkeit, dass die Befragten äußerten, „was für *sie selbst* wichtig ist, und in der Art und Weise wie *sie selbst* sich ausdrücken möchten“¹²⁰²

¹¹⁹⁹ So im Bewilligungsschreiben der Konföderation vom 25. Juni 2015.

¹²⁰⁰ Aepli et al.: Empirisches wissenschaftliches Arbeiten, 216.

¹²⁰¹ Helfferich: Qualität, 21.

¹²⁰² A.a.O., 24.

[Herv. i. O.]. Gleichzeitig war durch den Interviewleitfaden eine grundlegende Struktur sowie Vergleichbarkeit zwischen den Interviews gegeben. Insgesamt wurden im Zeitraum November 2015 bis Februar 2018 **25 Interviews** mit 17 Lehrkräften und 8 Schulleitungen an 10 der insgesamt 20 Projektschulen geführt (davon 3 IGS, 6 OBS, 1 HS).

Ausgewählt wurden die Befragten nach dem Kriterium des *theoretical sampling*. Demnach ist eine theoretische Sättigung dann erreicht, wenn weitere Interviews keine neuen Ergebnisse hervorbringen würden. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Davon gibt es zahlreiche Varianten, das Vorgehen hier stützt sich auf die Form der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz, bei der es vorrangig um „die Identifizierung von Themen und Subthemen, deren Systematisierung und Analyse der wechselseitigen Relationen“¹²⁰³ geht. In einem zirkulären Prozess wurden die transkribierten Texte kodiert und analysiert.

2.2 Fragebogen-Erhebungen unter Schulleitungen und Lehrkräften an Modellprojektschulen und Vergleichsgruppe

Ergänzt wurden diese Interviews durch **zwei Fragebogen-Erhebungen**. Die Fragebögen boten eine breitere Datenbasis, die es ermöglicht, die qualitativen Ergebnisse der Interviews in einen größeren Rahmen einzuordnen und so zu validieren. Auch Hypothesen aus den Interviews konnten überprüft werden. Gleichzeitig werden die quantitativen Daten durch die Einzelfälle vertieft und plausibler interpretierbar.¹²⁰⁴ Dies sind Vorteile des *Mixed Methods-Ansatzes*. Zudem wurde so allen Projektbeteiligten an den Schulen die Möglichkeit gegeben, Lob und Kritik am Modellprojekt zu äußern. Aufgrund der recht kleinen Zahl von 20 vorgegebenen Projektschulen kann bei den Fragebögen statistische Repräsentativität nur für den Kreis der Projektschulen, nicht aber für die Schulformen Ober- und Gesamtschule in Niedersachsen insgesamt beansprucht werden. Daraus folgt, dass die im vorliegenden Bericht genannten Zahlen nur begrenzt belastbar sind.

Bei der ersten Fragebogenerhebung im **Februar 2016** wurde der Bogen an 20 Schulleiterinnen und Schulleiter sowie 58 Lehrerinnen und Lehrer verschickt. Der Rücklauf betrug mit **11 bzw. 19 Bögen** 55 % bzw. 33 %.

Die Auswahl der Lehrkräfte erfolgte mit Hilfe der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren, die in der Rolle der ‚gatekeeper‘ agierten. Es wurde eine Liste derjenigen Personen erstellt, die im Projekt in einer solchen Weise involviert waren, dass von ihnen hinreichende Erfahrungen zur Beantwortung der Fragen erwartet werden konnte. Dies führte u.a. dazu, dass es unterschiedlich große Anzahlen von Befragten pro Schule gab.

Bei der zweiten Erhebung wurde im **Februar 2018** nach denselben Kriterien ein weiterentwickelter Fragebogen an 19 Schulleitungen sowie 68 Lehrkräfte der Modellprojektschulen gesandt. Ausgewertet werden konnten **10 bzw. 25 Bögen** (Rücklauf 53 % bzw. 37 %). Parallel fand die Befragung einer Vergleichsgruppe statt, hier bestand die Grundgesamtheit aus 30 Schulen mit ihren 30 Schulleitungen sowie 90 Lehrkräften (Rücklauf 40 % bzw.

¹²⁰³ Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, 98.

¹²⁰⁴ Vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, 23.

13 %, also **jeweils 12 Bögen**). Kriterium für die Auswahl der Schulen der Vergleichsgruppe war, dass sie nicht selbst in Projekte involviert waren, wohl aber in regionaler Nähe zu den Modellprojektschulen unter vergleichbaren Bedingungen arbeiten, also etwa in einem ähnlichen städtischem bzw. ländlichen Kontext. Es gibt folglich Daten von vier verschiedenen befragten Gruppen.

Die Lehrkräfte der Modellprojektschulen gaben im zweiten Fragebogen zu 74 % an, dass sie bereits an der ersten Befragung teilgenommen hätten. Dort handelt es sich also zu größeren Teilen um eine ähnliche Gruppe. Bei den Schulleitungen waren es lediglich 33 %. Bekannt ist, dass es an einigen Schulen personelle Veränderungen gab. Ob darüber hinaus andere Gründe wie Zustimmung zum bzw. Erwartungen an das Projekt ausschlaggebend für eine Beantwortung waren, kann nicht gesagt werden.

2.3 Weitere Bausteine zur Datenerhebung

Zu diesen beiden großen Bestandteilen der Evaluation kommen **weitere Bausteine** hinzu, die während der intensiven Begleitung des Modellprojekts und dank der Teilnahme der Evaluatorin an nahezu allen Teamtreffen der Modellprojekt-Mitarbeitenden wie an den Sitzungen der Steuerungsgruppe entwickelt und realisiert werden konnten. Dazu gehört zum einen die Systematisierung der Projekte (vgl. 6.). Zum anderen konnten Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern geführt,¹²⁰⁵ zum dritten eine schriftliche Befragung der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren vorgenommen werden.

Ergebnisse der Evaluation in thematischer Ordnung

3. Charakteristika der Oberschule und der Integrierten Gesamtschule

Ein Auftrag an die Begleitevaluation war es, Aussagen über Spezifika der „neuen“ Schulform Oberschule sowie der Integrierten Gesamtschulen im Aufbau, die für das Modellprojekt ausgewählt waren, zu treffen, die für die Entwicklung religiöser Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler prägend sein könnten. Dies erwies sich als eine der schwierigsten Aufgaben, denn gemeinhin sind „die *Unterschiede zwischen Schulen* innerhalb einer Schulform [...] größer als die Unterschiede zwischen Schulformen!“¹²⁰⁶ Schulen, egal welcher Schulart, sind wohl eher von Einzelpersonen, von den baulichen oder atmosphärischen Gegebenheiten oder vom Einzugsgebiet als von der Schulform bestimmt. Folgerichtig konnten auch viele befragte Lehrerinnen und Lehrer keine Antwort darauf geben, welche besonderen Merkmale oder Herausforderungen sie für ihre Schulform sehen.¹²⁰⁷

¹²⁰⁵ Aus Kapazitätsgründen konnten diese nicht nach wissenschaftlichen Methoden ausgewertet werden, sondern die Eindrücke aus den Gesprächen stehen auf einer Stufe mit anderen Beobachtungen und Mitschriften.

¹²⁰⁶ Fischer: *Wider eine schulformspezifische Religionsdidaktik*, 293-303, hier 295; vgl. auch Rothgangel/Lück/Klutz: *Triangulation und Ausblick*, 256.

¹²⁰⁷ Auffällig ist, dass insbesondere Lehrende der Oberschule die Frage nach den Besonderheiten nicht beantworten (konnten). Über die Gründe dafür haben wir jedoch keine gesicherten Ergebnisse.

Beim Versuch, die Frage nach den besonderen Charakteristika dennoch zu beantworten, sind folgende Aspekte von hervorgehobener Bedeutung:

- 1) Ober- und Gesamtschulen vereinen **verschiedene Bildungsgänge** in einer Schule, in der Regel in einer Klasse und in einem Kollegium. Unter den allgemeinbildenden Schulformen der Sekundarstufe I sind es somit diese beiden Schulformen, die sich in besonderem Maße den Themen Heterogenität und Binnendifferenzierung stellen (Grundschulen oder berufsbildende Schulen tun dies selbstverständlich auch).

Nicht zuletzt ist die Frage der **Inklusion** für viele Lehrkräfte der oftmals aus Haupt- und Realschulen hervorgegangen „neuen“ Schulformen eine für wichtig erachtete Herausforderung. In der ersten Fragebogenerhebung kam dieses Thema noch nicht in den Blick, u.a. deshalb, weil in kaum einem Interview das Thema Inklusion bzw. der Wunsch nach mehr Unterstützung in diesem Bereich direkt angesprochen worden war. Inklusion schien „normal“ zum Schulalltag dazu zu gehören und weitgehend von Lehrerinnen und Lehrern akzeptiert zu sein. Die zweite Fragebogenerhebung von 2018 wies jedoch deutlich auf die gestiegene Bedeutung des Themas sowie den weiteren Unterstützungsbedarf bei vielen Lehrkräften hin: Dort beantworteten 100 % aller befragten Lehrenden der Integrierten Gesamtschule bzw. 74 % der Oberschule bzw. 80 % der Oberschule mit gymnasialem Zweig die Frage, ob das Thema Inklusion sie und ihren Unterricht betreffe, mit „trifft voll und ganz zu“ oder „trifft eher zu“! Speziell Unterrichtende an einer Oberschule mit gymnasialem Zweig wiesen auf stärkere Differenzierungsanforderungen hin.

Letztlich betrifft die Frage auch die der Qualität des Religionsunterrichts: Das Unterrichten in heterogenen Gruppen stellt neue Anforderungen. Zudem sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer im Religionsunterricht besonders allein gelassen, da dort keine Ressourcen für zusätzliche individuelle Förderung eingesetzt werden.

„Das Thema „Inklusion“ betrifft mich und meinen Unterricht stark.“¹²⁰⁸

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
IGS	67 %	33 %	0 %	0 %
OBS	27 %	47 %	20 %	7 %
OBSgym	20 %	60 %	20 %	0 %

Hinsichtlich des Aspekts Inklusion wünschen sich Religionslehrende mehr Unterstützung. Wie können Lehrerinnen und Lehrer bei dieser Aufgabe unterstützt werden?

- 2) Vorgabe und zugleich pädagogischer Grundsatz für Oberschulen und Integrierte Gesamtschulen ist es, dass „die Anzahl der Lehrkräfte in einer Klasse möglichst gering sein [soll]“¹²⁰⁹, woraus sich ein vergleichsweise hohes Maß an **fachfremd erteil-**

¹²⁰⁸ Antworten aller befragten Lehrkräfte der genannten Schulformen in den Fragebögen 2018.

¹²⁰⁹ Die Arbeit in der Oberschule RdErl. d. MK v. 7.7.2011, geändert durch RdErl. vom 9.4.2013 und 23.6.2015, entsprechend im Erlass zur Integrierten Gesamtschule.

tem Unterricht ergibt. Zugleich können in Anwendung dieses Grundsatzes dank der relativ langen Verweildauer einzelner Lehrender in der Klasse die **Lehrer-Schüler-Beziehungen** gestärkt werden. Bei allen berechtigten Ansprüchen an die Qualität der Ausbildung darf die Bedeutung der Beziehungsebene nicht unterschätzt werden.¹²¹⁰ In jedem Fall scheint es an Oberschulen und Gesamtschulen – im Vergleich zu den anderen Schulformen der Sekundarstufe I – mehr Lehrkräfte im Fach „Evangelische Religion“ ohne fundierte religionspädagogische Ausbildung zu geben. Auf dieses Problem wiesen insbesondere Schulleitungen der Oberschule bei der Fragebogenerhebung 2016 hin.

Es stellt sich also zum einen die Frage, wie an Ober- und Gesamtschulen eine ausreichende Zahl fachlich qualifizierter Religionslehrerinnen und -lehrer zum Einsatz kommen kann;¹²¹¹ zum anderen gilt es, bei allen konzeptionellen Entscheidungen die Bedeutung der Beziehungsebene zu berücksichtigen und die darin liegenden Chancen zu nutzen.

- 3) Eine zentrale Beobachtung im Modellprojekt war: Für **Wahlpflichtkurse und Projektarbeit** gibt es an Oberschulen und Integrierten Gesamtschulen vergleichsweise große Freiräume. Insofern gehört praxis-, erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen zu den Charakteristika dieser Schulformen.

Mit Unterstützung der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren wurde dieses strukturelle Moment im Rahmen des Projektes für religiöse Bildung genutzt. Dies trug zur Stärkung des Fachbereichs Religion – vor allem über den eigentlichen Religionsunterricht hinaus – bei. Mit solchen eher **praxisbezogenen Lernformen** kann zudem im Fach Religion ein größerer Lebensweltbezug gelingen.

- 4) Ein vierter augenfälliger Aspekt ist – in Entsprechung zum hohen Stellenwert von Zusammenhalt, Inklusion und Binnen- statt Außendifferenzierung in diesen Schulformen – der relativ verbreitete Ruf nach **Religionsunterricht im Klassenverband**. Einige Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere an Integrierten Gesamtschulen, wünschen sich eine ‚echte‘, d.h. offiziell anerkannte Möglichkeit für Unterricht im Klassenverband, weil dies besser zum auf Inklusion angelegten System passe. Auch aus Gründen der Offenheit bzw. des Miteinanders im Unterricht bevorzugten einige Lehrende den Klassenverband vor der Kursform. Andere Lehrerinnen wiederum wiesen auf die Problematik hin, dass es bei zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler oder bei einem hohen Anteil muslimischer Schülerinnen und Schüler schwierig werde, den Klassenverband in diesem Fach zu erhalten – weil Religionsunterricht dann faktisch in interreligiösen Gruppen mit einem konfessionell-kooperativem Curriculum unterrichtet werde, dessen Inhalte von Teilen der Klasse abgelehnt werden.

¹²¹⁰ Zum Beispiel gibt es für Sachsen-Anhalt Daten, dass an den dortigen Sekundarschulen personenbezogene Motive deutlich häufiger den Ausschlag für die Teilnahme am Religionsunterricht geben als beispielsweise inhaltliche oder organisatorische. Vgl. Domsgen/Lütze: Schülerperspektiven, 113.

¹²¹¹ Wir haben im Blick, dass die Kirchenleitung dieser Herausforderung aktuell mit Qualifizierungsangeboten etc. begegnen möchte.

In jedem Fall beschäftigt die Frage der Organisationsform des Religionsunterrichts viele Lehrkräfte – möglicherweise mehr als an anderen Schulformen.

- 5) Schließlich ist die **Suche nach programmatischen Merkmalen** gerade der Oberschule **als „work in progress“** anzusehen. Vieles ist an den ‚neuen‘ Schulformen ‚neu‘ und das Urteil, ob etwas zum ersten Mal gemacht werden *darf* oder *mus*s, fällt unterschiedlich aus.

Einerseits sind tatsächlich neue Gestaltungsräume entstanden, andererseits ist der Bereich Religion nur einer von vielen, der von den Lehrerinnen und Lehrern gestaltet werden will, und nicht alle können ihren Fokus darauf setzen. Und auch wenn an vielen Oberschulen mittlerweile Vieles gut läuft, gibt es weiterhin kritische Stimmen wie diese: „Das sage ich, wann immer ich gefragt werde: OBS in dieser Form funktioniert nicht!!! Das ist nicht Schulqualität, sondern Mangelverwaltung!“¹²¹² Im Unterschied zu etablierten Schulformen sind namentlich Oberschulen also als Schulen auf der Suche nach ihrem Proprium zu beschreiben.

4. Faktoren für Akzeptanz religiöser Bildung in der Schule

Grundsätzlich ist zur Akzeptanz religiöser Bildung in Ober- und Gesamtschulen zu bemerken, dass im Fragebogen 2016 80 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer (an Modellprojektschulen) sagten: **„Die Akzeptanz von Religionsunterricht und Religion in der Schule bei meiner Schulleitung ist hoch/eher hoch.“** Demgegenüber stimmten lediglich 42 % der Befragten der Akzeptanz-Aussage bezüglich ihrer **Kolleginnen und Kollegen** zu. Der ‚Gegenwind‘ gegen Religionsunterricht und Religion im Schulleben kam also in der Tendenz eher von Kolleginnen und Kollegen als von der Schulleitung. Diesen deutlichen Unterschied werten wir als überraschendes Ergebnis. Erklärbar ist dies vermutlich dadurch, dass viele Schulleitungen die Bedeutung religiöser Bildung für das gesamte Schulleben mit Blick auf das Lernen von gegenseitiger Toleranz, Wertevermittlung etc. schätzen.

Im Jahr 2018 waren die Ergebnisse etwas andere: Die Akzeptanz für religiöse Bildung im Kollegium nahm auf 52 % zu, die der Schulleitungen ging auf 68 % zurück (Lehrkräfte Modellprojektschulen). In der Vergleichsgruppe schätzten nach Auffassung der dort Unterrichtenden mehr als 80 % der Schulleitungen, aber nur 58 % der Kolleginnen und Kollegen religiöse Bildung hoch. Außerdem sagten in 2018 weniger Befragte, dass die Akzeptanz im Kollegium durch das Modellprojekt gestiegen sei (44 % gegenüber 63 % in 2016; bezüglich der Veränderungen bei Schulleitungen lag der Wert bei beiden Befragungen bei 45 %). Über die Gründe kann nur gemutmaßt werden. Eine mögliche Erklärung könnten – zumindest in einigen Fällen – Schulleitungswechsel sein.

Schulleitungen sahen nur vereinzelt Spannungen im Kollegium bezüglich der Fächer Religion bzw. Werte & Normen. Hier liegt eine Diskrepanz in der Einschätzung zwischen den beiden Gruppen vor. Außerdem zeigt sich eine Korrelation zwischen der Akzeptanz

¹²¹² L_C, Fragebogen 2018.

durch Kollegien und der Schulform ($r = -0,64$): An Oberschulen war die Akzeptanz tendenziell geringer als an Gesamtschulen.

Die wichtigsten **Faktoren** für die Akzeptanz religiöser Bildung, die von Lehrkräften und Schulleitungen genannt wurden, sind laut den Fragebogen-Erhebungen die folgenden:

- 1) der Status eines **ordentlichen Fachs**, beispielsweise erkennbar an der Lage im Stundenplan, den Aussagen von Schülerinnen oder Kollegen über das Fach oder gleichwertigen Anforderungen
- 2) das Verhalten der **Schulleitung**, die – in engem Zusammenhang mit Punkt 1 – für den Status ‚ordentliches Fach‘ sorgt oder Aktivitäten im Schulleben mit religiösem Bezug unterstützt bzw. behindert
- 3) die **Person der Religionslehrerin/des Religionslehrers**, die authentisch, engagiert und selbstbewusst für das Fach Religion eintritt, gleichzeitig eine Haltung der Dialogfähigkeit und Offenheit zeigt und deren Unterrichtsinhalte transparent sind
- 4) **guter**, qualitativ hochwertiger **Unterricht** mit ansprechender Gestaltung – für viele ein Religionsunterricht, der sich durch Lebensnähe auszeichnet, andere Religionen bzw. Konfessionen zum Thema hat und einfach „Spaß macht“¹²¹³.

Im Modellprojekt wurde deutlich, dass ein wesentliches Kriterium für ‚guten Unterricht‘ für viele die Erfahrungen sind, die Schülerinnen und Schüler (außerhalb des Klassenzimmers) in projekthaftem Arbeiten mit ‚Religion‘ machen. Der Besuch außerschulischer Lernorte oder besondere Projekte befördern ihren Zugang zum Thema, erhöhen die Akzeptanz für Religionsunterricht in der gesamten Schulgemeinschaft und stärken die Lehrer-Schüler-Beziehung.

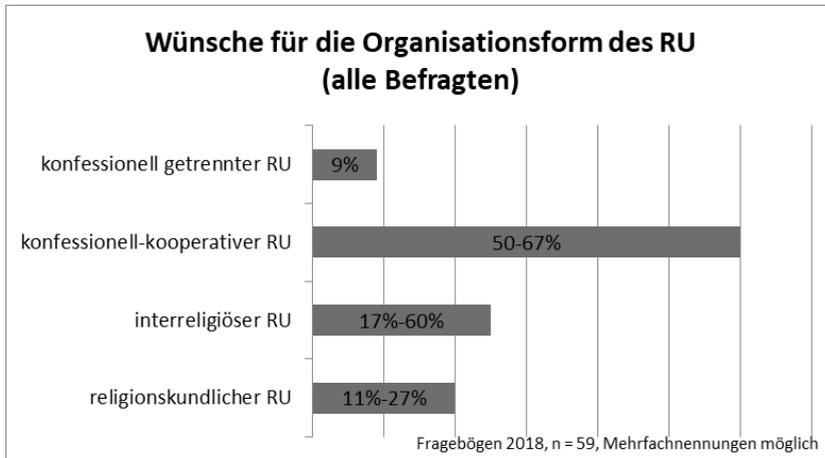
- 5) Die **Sichtbarkeit der gelungenen Projekte** (im Schulleben bzw. in der Schulöffentlichkeit) stärkte in der einzelnen Schule die Stellung des Faches und damit auch den Unterricht. Dies betraf insbesondere Projektarbeit, vor allem fächerverbindende oder solche mit Bezügen zur Berufsorientierung, oder die Erarbeitung von Notfallplänen, bei denen sich Religionslehrende (und Regional Koordinatorinnen bzw. -koordinatoren) mit ihrer Expertise einbrachten. Wichtig für die Akzeptanz des Fachbereichs ist, dass die Botschaft vermittelt wird: „In Religion bewegt sich was“ oder „Die von Religion arbeiten an ihrer Qualität (z.B. der Schulgottesdienste), entwickeln sich weiter“.

Wenn – wie im Modellprojekt – kirchliche Partner in Schule präsent sind, gelten insbesondere die Punkte 3 und 4 in ähnlicher Weise auch für diese: Sie beeinflussen mit ihrem Auftreten und der Qualität ihrer Arbeit das Ansehen religiöser Bildung in der Schule – positiv wie negativ.¹²¹⁴

¹²¹³ L_G, Fragebogen 2018.

¹²¹⁴ Vgl. auch Lück: Darstellung und Interpretation, 117.

5. Wünsche an die zukünftige Organisationsform des Religionsunterrichts in diesen Schulformen



In vielen Gesprächen und insbesondere auf der Zwischentagung zum Projekt im Sommer 2016, die unter der Überschrift „Religionsunterricht 2020“ stand, wurde deutlich, dass sich viele – aber nicht alle (!) – Lehrkräfte andere organisatorische Rahmenbedingungen für ihren Religionsunterricht wünschen. Aus diesem Grund wurde im zweiten Fragebogen (mit der Möglichkeit zur Mehrfachnennung) abgefragt, welche Modelle die höchste Zustimmung finden. Das Ergebnis, bezogen auf alle Gruppen,¹²¹⁵ stellt sich wie folgt dar:

- Für eine Trennung des Klassenverbands nach **konfessionellen Gruppen** bzw. Werte und Normen sprachen sich lediglich 9 % der Befragten aus (die zudem fast alle ebenso andere Modelle guthießen). Die „klassische“ Form des Religionsunterrichts wird demnach von der überwältigenden Mehrheit der Lehrkräfte als nicht mehr zu den Bedürfnissen der Schulen passend eingeschätzt.
- Am häufigsten wurde die Form des **konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts** gewünscht (dem ein Unterrichtsfach „Werte und Normen“ zur Seite stehen soll). Diese Organisationsform ist in Niedersachsen seit 1998 realisierbar; sie kann von jeder Schule beantragt werden: 50 % bis 67 % (je nach befragter Gruppe) hielten dies für eine wünschenswerte Form. Im Umkehrschluss bedeutet diese Zahl aber auch, dass sich mehr als ein Drittel der Befragten momentan in keiner der in Niedersachsen zulässigen Organisationsformen wiederfindet

Es stellt sich die Frage, ob für dieses Drittel andere Organisationsformen ermöglicht werden können, damit sie weiterhin gerne Religionsunterricht erteilen. Der Handlungsdruck zur Entwicklung (und Genehmigung) weiterer Organisationsformen des Religionsunterrichts ist an den hier untersuchten Schulformen möglicherweise größer als im Gymnasium.

¹²¹⁵ „Alle Gruppen“ meint Schulleitungen und Lehrkräfte von Modellprojektschulen sowie in der Vergleichsgruppe. Die Balken bilden die Durchschnittswerte ab, die Prozentangaben sollen auf die Differenziertheit hindeuten.

- Zwischen 17 % und 60 % der Befragten wünschten sich **interreligiösen Religionsunterricht**, der von verschiedenen Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Schulformen: Schulleitungen und Lehrkräfte der Integrierten Gesamtschulen wünschten sich einen solchen Unterricht zu merklich größerem Anteil. Erklärbar ist dies vermutlich vor allem, aber nicht allein durch die Schulform, sondern auch durch den Schulstandort in eher städtischen Regionen.

Bei allen Hinweisen auf unterschiedliche Bedürfnisse zwischen den beiden genannten Schulformen ist allerdings vor einer Verallgemeinerung zu warnen: Nicht alle Lehrenden der Integrierten Gesamtschulen möchten Religion im Klassenverband unterrichten. Ein wesentlicher Grund für Zurückhaltung gegenüber diesem Modell ist die inhaltliche oder konzeptionelle Beschränkung, die ihr Religionsunterricht erfahren müsste.

- Etwas überraschend ist – angesichts der Stichprobe von Lehrkräften, die sich in besonderem Maße für das Fach Religion interessiert – dass immerhin 16 % der Lehrenden der Modellprojektschulen bzw. 25 % der Vergleichsgruppe sich für einen **religionskundlichen Unterricht** aussprachen. Unter den Schulleitungen befürworten 10 % (Modellprojektschulen) sowie 33 % (Vergleichsgruppe) einen religionskundlichen Unterricht.
- „Durchgefallen“ sind im Fragebogen ein christlich-ökumenischer Religionsunterricht parallel mit „Werte und Normen“ (wie er beispielsweise in einer Studie von Gennerich/Mokrosch gefordert wird¹²¹⁶) sowie ein Unterricht mit Phasenwechseln zwischen Klassenverband und religiös bzw. weltanschaulich getrennten Gruppen (ein Vorschlag, der sich am Modell von Lehmann/Schmidt-Kortenbusch orientiert¹²¹⁷).

Auch wenn die Datenbasis klein ist, sollen – am Beispiel der Lehrkräfte beider befragter Gruppen – die Unterschiede zwischen den Schulformen deutlich werden (vgl. Abbildungen). Dies betrifft, wie eben erwähnt, insbesondere den interreligiösen Religionsunterricht.¹²¹⁸

Deutlich wird an diesen Präferenzen, dass die **Bedürfnisse an den Schulen unterschiedlich** sind. Unterschiedliche Rahmenbedingungen verlangen verschiedene Modelle. Dies betrifft die Schulform, aber vor allem auch den Schulkontext bzw. das Einzugsgebiet.

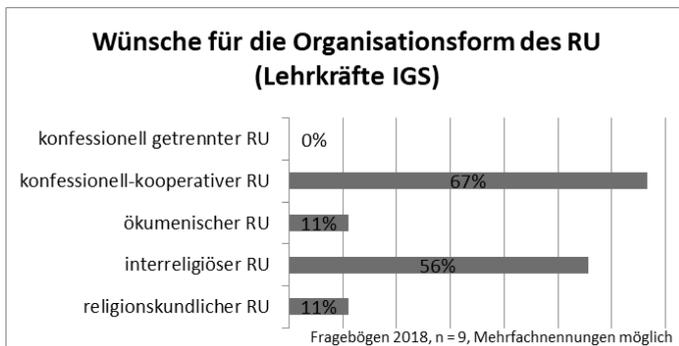
Angesichts der hier erkennbaren Differenzierungen wäre eine valide empirische Erfassung der organisatorischen Präferenzen von Religionslehrenden verschiedener Schulformen wünschenswert.

¹²¹⁶ Vgl. Gennerich/Mokrosch: Religionsunterricht kooperativ, 146.

¹²¹⁷ Vgl. Lehmann/Schmidt-Kortenbusch: Dialogorientierter Religionsunterricht.

¹²¹⁸ Hier entfallen die Antworten der Lehrkräfte der Haupt-, Real- und Kooperativen Gesamtschule, die auch einen Teil der Grundgesamtheit bildeten.

Perspektivisch scheint es sinnvoll zu sein, je nach Region eine den Ortsbedingungen angemessene Form des Religionsunterrichts zu realisieren – und folglich auch innerhalb eines Bundeslandes verschiedene Organisationsformen zu ermöglichen.¹²¹⁹

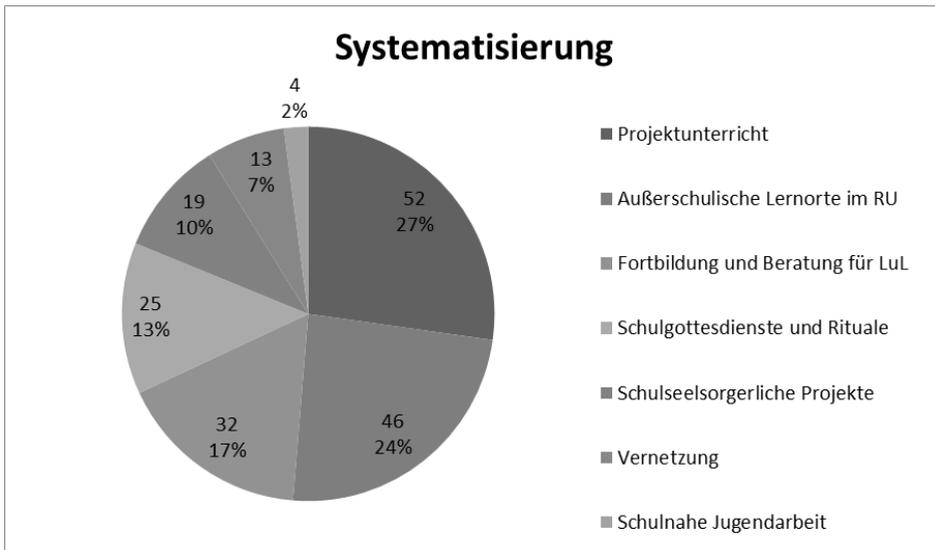


¹²¹⁹ Vgl. Pohl-Patalong et al.: Konfessioneller Religionsunterricht, 80.299.314; vgl. Rothgangel/Lück/Klutz: Triangulation und Ausblick, 264.

6. Systematisierung der Projekte im Modellprojekt

Zu drei Zeitpunkten (September 2015, April 2017, April 2018) wurde durch die Evaluation eine **Systematisierung aller durchgeführten Projekte** vorgenommen. Um die einzelnen Projekte systematisch zu erfassen, wurden zunächst drei unterschiedliche Vorschläge zur Kartografierung von Religion im Schulleben in Betracht gezogen. Letztlich wurde der Vorschlag von Bernd Schröder als Vorlage genommen, auf das Modellprojekt zugeschnitten und weiterentwickelt. [...] ¹²²⁰

Mit Unterstützung der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren wurden alle Projekte im Modellprojekt erfasst und geordnet. Unter **„Projekt“** wird dabei die bewusste Initiierung einer zeitlich befristeten Aktivität im Bereich religiöser Bildung in Zusammenarbeit von Schule und Regionalkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren verstanden. Damit spiegelt die Systematisierung wider, in welchen Bereichen die Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren ihre Kapazitäten einsetzten. Dabei bestehen gewichtige Grenzen in der Aussagekraft: Die reine Zählung der Projekte sagt nichts über den (zeitlichen) Aufwand oder den Erfolg des Projekts, die Einteilung ist nicht immer trennscharf möglich und nur ein Teil der Arbeit ist in dieser Weise zählbar. Projekte, die die Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren umsetzen *wollten*, die aber aus den verschiedensten Gründen nicht umgesetzt *wurden*, sind in der folgenden Abbildung nicht mitgezählt. ¹²²¹



¹²²⁰ Anm. der Verf.: Vgl. Kap. 2.5.4 der Interviewstudie.

¹²²¹ Angegeben ist die absolute Zahl der Projekte und deren prozentualer Anteil an der Gesamtheit der im viereinhalbjährigen Modellprojektzeitraum durchgeführten und dokumentierten 191 Projekte.

Aus der Systematisierung lassen sich für die Bewertung des Modellprojekts folgende Schlüsse ziehen:

- 1) Die Systematisierung zeigt **Schwerpunkte der Arbeit**: So gab es die meisten Projekte (27 %) im Bereich **Projektunterricht**, also in Angeboten, die thematisch, personell oder zeitlich direkt mit dem Fachunterricht verbunden sind. Kriterium für die Zuordnung war die Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit von Produkt und Prozess (z.B. Projektstage, Wahlpflichtkurse o.ä.). Darin spiegelt sich die oben erwähnte Beobachtung, dass solche Formate für Ober- und Gesamtschulen sich als besonders geeignet erweisen und „nebenbei“ die Akzeptanz des Faches Religion stärken. 24 % der Projekte bezogen sich auf **außerschulische Lernorte** (dazu zählt neben dem Besuch einer Moschee auch die Einladung von Expertinnen oder Experten im Religionsunterricht, z.B. Gefängnisseelsorger). Der hohe Anteil der Projekte in diesem Bereich ist u.E. darauf zurückzuführen, dass solche Dinge ohnehin zum Religionsunterricht gehören und für die Lehrerinnen und Lehrer mit vergleichsweise wenig Aufwand umzusetzen sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass das Modellprojekt den Anspruch, Religionsunterricht zu stärken, erfüllen konnte.
17 % entfielen auf **Fortbildung und Beratung für Lehrende** (mit einem Schwerpunkt auf dem Thema „Notfallmanagement/Trauerkoffer“) sowie 13 % auf **Schulgottesdienste** und weitere vergleichbare liturgisch geprägte Formen. Einen deutlich kleineren Anteil hatten die Felder **Schulseelsorgerliche Projekte** (10 %), **Vernetzung** (7 %) sowie **Schulnahe Jugendarbeit** (2 %). Schulseelsorgerliche Projekte umfassen hier beispielsweise die Einrichtung von Räumen der Stille, die Umsetzung von Notfallplänen, Gottesdienste für Lehrende oder Angebote für kleinere Schülergruppen vor Schulbeginn bzw. der Mittagspause (die Zählung und Zuordnung fiel hier besonders schwer). Zum Bereich Vernetzung gehören im Wesentlichen die Netzwerktreffen der Modellprojektschulen in einer Region sowie die Herstellung von Kontakten zwischen schulischen und kirchlichen Personengruppen (z.B. örtlicher Kirchengemeinde und Kollegium oder Religionslehrerin und diakonischer Einrichtung), etwas Modellprojekt-Eigenes. Zur Schulnahen Jugendarbeit wurden vor allem Projekte im AG-Bereich gezählt, die in der Freizeit der Schülerinnen und Schüler stattfanden.
- 2) Deutlich wird, dass **in den Regionen sehr unterschiedliche Schwerpunkte** gesetzt wurden: In manchen Regionen bestand fast die Hälfte der genannten Projekte im Bereich Projektarbeit, in anderen lag der Fokus auf den außerschulischen Lernorten oder der Fortbildung; in manchen Regionen wurden vier Bereiche abgedeckt, in anderen alle sieben. Es lässt sich nicht sagen, ob dies eher auf die Wünsche der Schulen oder die Schwerpunkte der Regionalkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren zurückzuführen ist. Eindeutig ist nur, dass die Bedürfnisse der Ober- oder Gesamtschule unterschiedlich sind bzw. die Freude an der Arbeit in bestimmten Feldern personenabhängig ist.
- 3) Im Laufe des Modellprojekts haben sich **kaum Veränderungen** in der Ausrichtung der Projektarbeit in den Regionen ergeben. Allerdings lässt sich im Vergleich der Sys-

tematisierungen eine leichte Zunahme im Bereich Projektunterricht sowie Fortbildung erkennen. Hypothetisch ist dies erstens darauf zurückzuführen, dass Schulen und Regionalkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren sich besser kennenlernten sowie durch den Austausch im gesamten Modellprojekt inspiriert waren, die Ideen anderer Schulen zu übernehmen. Zweitens sind dies diejenigen Bereiche, in denen immer wieder etwas neu gemacht wird, während Vernetzungstreffen oder ein Gottesdienst zu einem bestimmten Anlass in feste Abläufe übergegangen sein können.

- 4) Aufschlussreich ist, in welchen Bereichen Projekte eher **schwer zu verwirklichen** waren. Dies betrifft knapp 10 % der erfassten Projekte, vor allem in den Bereichen Schulnahe Jugendarbeit und Schulgottesdienste. Zum Teil sind die Gründe bekannt: Eine AG fand mangels Interesse von Seiten der Schülerinnen und Schüler nicht statt, ein zweites Angebot wurde von der Schulleitung abgelehnt. Bei Gottesdiensten war der Grund der Ablehnung meist knappe Zeit oder fehlendes Interesse bei Lehrenden.

Man könnte diese Felder als die dezidiert glaubensbezogenen bezeichnen oder als etwas, das „zweckfrei“ (d.h. in diesem Fall nicht als Anforderung des Curriculums oder zur Förderung der Akzeptanz des Fachbereichs) und zusätzlich erarbeitet bzw. besucht werden sollte. Zweckfreiheit und Zusatzcharakter könnten zugleich Gründe für die Nicht-Umsetzung sein, ohne dass es dafür empirische Belege gibt. Zwei Schwierigkeiten dieser beiden Handlungsformate lassen sich jedoch benennen: Lehrerinnen und Lehrer können ihre Ressourcen nur bedingt für ehrenamtliche (da nicht auf das Deputat anrechenbare) Tätigkeiten einsetzen. Zum anderen lehnen manche Schulen glaubensbezogene Angebote ab, selbst wenn sie grundsätzlich den Wert religiöser Bildung schätzen. Ein Drittes kommt dazu: Projekte im Bereich Schulnahe Jugendarbeit ohne kirchliche Personalressourcen sind schwer umsetzbar.

Schließlich können ergänzend zur Systematisierung auch Ergebnisse der Fragebogen-Auswertung 2018 hinzugezogen werden. Dort war die Eigenaussage der Lehrerinnen und Lehrer gefragt, in welchen Bereichen der Systematisierung es an ihrer Schule Projekte gibt. Auffällig ist, dass es (laut den Eigenaussagen) an den Projektschulen mehr Aktivitäten im Bereich außerschulischer Lernorte im Religionsunterricht gab als in der Vergleichsgruppe (80 % gegenüber 50 %). Dies galt auch für den Bereich Projektunterricht (64 % gegenüber 40 %). In den Bereichen Schulgottesdienste oder Fortbildung sind die Werte sehr ähnlich.¹²²² Diese Zahlen können wiederum verdeutlichen, in welchen Bereichen das Modellprojekt Schwerpunkte gesetzt hat bzw. in welchen Bereichen das Modellprojekt als Verstärkung erlebt bzw. wahrgenommen wurde.

Daraus ergeben sich u.E. die Empfehlungen,

- ***dass in einem Folgeprojekt die Personen in der Position der Regionalkoordinatorinnen ihre Zeit eher nicht in klassische schulnahe Jugendarbeit und***

¹²²² Schulgottesdienste und Rituale (56 % Modellprojektschulen vs. 50 % Vergleichsgruppe); Fortbildung und Beratung (76 % vs. 70 %); es gab etwas mehr Schulseelsorgerliche Projekte (28 % vs. 20 %) sowie weniger Vernetzung (76 % vs. 80 %) und Schulnahe Jugendarbeit (0 % vs. 10 %).

nur bei Bedarf in gottesdienstliche Arbeit im Kontext von Schulen investieren sollten, da dieser Bereich wenig Resonanz gefunden hat.

- *dass Angebote im Bereich außerschulischer Lernorte sowie Projektunterricht kirchlicherseits ausgebaut werden könnten, da sie im Modellprojekt gut angenommen wurden.*

7. Perspektiven für „Religion im Schulleben“

Grundsätzlich ist Religion im Schulleben anerkannt: Sowohl im Modellprojekt als auch in der Vergleichsgruppe sagten drei Viertel der Befragten, dass dies in ihrer Schule eine Rolle spiele. Zum Ausdruck kommt dies ihrer Meinung nach vor allem durch die Feier von Gottesdiensten oder anderen religiösen Ritualen, durch die Kooperation mit ‚Kirche‘ und besondere Projekte. (Oft vermischte sich bei den Befragten allerdings „Religion im Schulleben“ mit Fragen des Religionsunterrichts, beispielsweise mit der Versorgung mit Religionslehrkräften oder mit der Diskussion organisatorischer Rahmenbedingungen.)

In Abschnitt 6 wurde gezeigt, dass bei den Modellprojektschulen die Bereiche Projektunterricht und außerschulische Lernorte sowie Fortbildung und Beratung für Lehrende auf besonderes Interesse gestoßen sind. Die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und die Frage der Fortbildung sollen in diesem Abschnitt weitgehend außen vor bleiben, da sie nicht zu „Religion im Schulleben“ (im Sinne der hier gewählten Definition) gehören. Die besonderen Chancen von Projektarbeit können innerhalb des Religionsunterrichts genutzt werden, aber vieles wirkt in das Schulleben hinein. Gleichzeitig ist Projektarbeit eine vergleichsweise aufwändige Lernform – zumindest deuten Aussagen in Interviews darauf hin, dass die meisten dieser Projekte ohne die zusätzliche „Ressource Regionalkoordinator“ nicht umgesetzt worden wären.

Für Religion im Schulleben heißt dies:

1) **Religionsunterricht als Anker von Initiativen nutzen**

Projekte, die Themen religiöser Bildung aufgreifen und eng auf den Religionsunterricht bezogen sind, z.B. Wahlpflichtkurse zu sozialen Fragen oder Projekttag mit starker Handlungsorientierung, bei denen klassische Themen des RU eingebracht wurden (Tod & Sterben; Heilung eines Blinden, Feste in den Religionen, etc.), werden an vielen Schulen gern umgesetzt. Aufwändige und dem Religionsunterricht gegenüber mehr oder weniger unabhängige Projekte, z.B. Gottesdienste und schulnahe Jugendarbeit gelingen oft jedoch nur unter Einsatz zusätzlicher, nicht-schulischer Ressourcen.

Man kann somit schlussfolgern, dass „Religion im Schulleben“ dann besonderes einleuchtet, wenn sich entsprechende Initiativen aus dem Religionsunterricht ergeben.

2) **Engen Kontakt zwischen Schule und kirchlichen Expertinnen und Experten pflegen**

Religion im Schulleben bzw. Schule als Lebensraum braucht häufig außerschulische (kirchliche) Partner. Dies erhöht meist auch die Qualität der Arbeit in diesem Bereich. Vor allem im ländlichen Raum, wo Kirche „eine der wenigen Institutionen ist,

die dort weitgehend flächendeckend vertreten ist¹²²³, bietet Kirche sich als ein solcher außerschulischer Partner an. Dies gilt insbesondere für den Bereich Gottesdienste – diese werden an vielen Schulen gefeiert.

Im Modellprojekt war es sehr hilfreich, dass die Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren – neben ihrer gewichtigen eigenen Expertise – in ihrer jeweiligen Region gut mit kirchlichen Personen und Einrichtungen vernetzt sind, sowie weitere passende Lernorte oder Ansprechpersonen kennen. Diese Kontakte zu haben und zu pflegen braucht Zeit, die Lehrkräfte im Schulalltag nicht haben – Gemeindepastorinnen und -pastoren ebenso wenig. ***Ein Ziel von auf Dauer gestellten Unterstützungsmaßnahmen sollte sein, dass engagierte Lehrerinnen und Lehrer auf einfache und schnelle Weise Kontakt zu kirchlichen Expertinnen und Experten aufnehmen und diese dann auch an der betreffenden Schule unterstützend tätig werden können.***

Die Wünsche der befragten Lehrkräfte machen deutlich, dass es oft auch kleine Dinge waren, die sie bei der Gestaltung von Religion im Schulleben unterstützen würden: Die Anwesenheit von Pastorinnen oder Pastoren bei Schulgottesdiensten wird gewünscht und das selbstverständliche Zur-Verfügung-Stellen kirchlicher Räume wäre eine Hilfe. Dieser Kontakt vor Ort kann nicht ‚gemacht‘, aber vielleicht angeregt werden.

3) „Ideenpool“ zur Verfügung stellen

Auf manche Ideen kommt man nicht von allein, aber sie scheinen sofort zur eigenen Schule oder Schülergruppe zu passen. Wenn man ein Projekt nicht von Null an planen muss und während der Realisierung um Rat fragen kann, spart dies Energie für Anderes.

In der Publikation des Modellprojekts (und anderen bestehenden Materialien) sind inspirierende Projektideen gesammelt. Aufgabe wäre es, diese weiter zu verbreiten – wünschenswerter Weise mit der Möglichkeit zur persönlichen Nachfrage.

4) Interreligiöse Konzepte (weiter-)entwickeln

Die Zusammensetzung der Schülerschaft vieler Ober- und Gesamtschulen erfordert interreligiöse Ansätze – egal ob bei Projektarbeit oder für Schulfeiern. Dies zeigen insbesondere Aussagen der Modellprojektschulen in städtischen Kontexten. Mit der Herausforderung, Konzepte dafür zu entwickeln, sind Lehrerinnen und Lehrer weitgehend allein gelassen, sowohl die Praxisentwürfe als auch die theoretischen Reflexionen stehen noch immer am Anfang.¹²²⁴ Perspektivisch ist es wichtig, dass Angebote für Religion im Schulleben diesen Aspekt stärker berücksichtigen. Schulen brauchen gestaltete oder angeleitete Möglichkeiten für die Begegnung unterschiedlicher religiöser Weltanschauungen und deren Reflexion.

5) Grenzen schulnaher Jugendarbeit anerkennen

Die Systematisierung hat gezeigt, dass es schwierig war – auch an den Modellprojektschulen mit besonders für Religion engagierten Lehrkräften und der Unterstützung

¹²²³ Domsgen/Schluß/Spenn: Schule und Religion, 14.

¹²²⁴ Vgl. jedoch z. B. Arnold et al. (Hg.): Gottesdienste.

durch die Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren – Angebote schulnaher Jugendarbeit zu etablieren. Dabei wird dieser Bereich von Seiten der Kirchen oft als wichtige Möglichkeit gesehen, in Zeiten der Ganztagschule Jugendliche und Kinder zu erreichen. Und – ohne pauschalisieren zu wollen(!) – insbesondere Jugendliche und Kinder an Oberschulen und Gesamtschulen werden vermutlich nur dann von kirchlichem Personal erreicht, wenn Kirche auf sie in der Schule zugeht.

Einige Schulen begrüßen ein solches kirchliches Engagement, da es ihr Angebot im Ganzttag bereichert. Aber die Anlaufschwierigkeiten sind in jedem Fall größer als in anderen Arbeitsbereichen, weil dieser Bestandteil von Religion im Schulleben weniger selbstverständlich ist als andere, und weniger Bedarf gesehen wird als z.B. für schulseelsorgerliche Projekte. Deutlich wird im Modellprojekt auch, dass diese Projekte letztlich von Kirche getragen werden müssen, es braucht außerschulisches bzw. kirchliches Personal für diese Arbeit. Gleichzeitig braucht es aber mindestens eine Lehrkraft, die das Anliegen unterstützt und als verlässlicher Ansprechpartner fungiert.

8. Der Beitrag von Religionsunterricht und Religion im Schulleben zum Schulprogramm

Die Dimension der Schulprogramm-Arbeit stand nicht im Fokus der wissenschaftlichen Untersuchung. Gleichwohl wurde und wird die Förderung von Religionsunterricht und Religion im Schulleben durch Maßnahmen des Modellprojektes bisweilen relevant für die Schulprogramm-Arbeit der beteiligten Schulen.

Unter Schulprogramm-Arbeit soll hier verstanden werden, dass die einzelne Schule (in Zusammenarbeit von Leitung und Kollegium, ggfs. Eltern- und Schülerschaft) konzeptionelle Überlegungen zu ihrer Weiterentwicklung anstellt und entsprechende Initiativen zu deren Implementierung und öffentlicher Kommunikation ergreift. In dieser Hinsicht sind unter den Maßnahmen des Modellprojekts in erster Linie die *öffentlichkeitswirksamen Projekte* aufzurufen.

Einfluss auf die *Programmatik der beteiligten Schulen* haben die Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren nicht genommen und auch nicht zu nehmen versucht. Das hätte ihre Rolle entschieden überdehnt; auch die an Projekten beteiligten Lehrenden haben u.W. keine Versuche unternommen, aus gelingenden Projekten Konsequenzen für das Programm ihrer Schule abzuleiten – allzu deutlich war von Anfang an, dass es hier nicht um die Implementierung dauerhafter Angebote, sondern um die Erprobung punktueller Initiativen gehen soll. Mit anderen Worten: Hier wird die Grenze einer temporären, projekthaft angelegten Förderinitiative deutlich. Das heißt allerdings nicht, dass es nicht erstrebenswert, sinnvoll oder möglich wäre, aus dem Modellprojekt Impulse für die Schulprogramm-Arbeit von Schulen zu gewinnen. Im Gegenteil: Es wäre förderlich, wenn Schulen in ihren Programmen nicht nur ihre Wertschätzung von daseins- und wertorientierender Bildung (in Gestalt von Religions- und Werte und Normen-Unterricht) zum Ausdruck brächten, sondern sich positiv zum Religionsunterricht als Standbein und Religion im Schulleben als Spielbein ‚bekennen‘ würden.

Zu den besagten öffentlichkeitswirksamen Projekten zählen insbesondere die Wahlpflichtkurse, die häufig in Kooperation mit außerschulischen Partnern durchgeführt wurden, besondere Projektstage „außer der Reihe“ oder sichtbare Dinge wie Räume der Stille (s.o.). Sehr stark genutzt wurde die Expertise der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren zudem bei der Ausarbeitung eines sog. Notfallplans bzw. beim Aufbau eines Trauerkoffers. An der Hälfte der beteiligten Schulen wurden diese Maßnahmen erarbeitet. Gemeinsam ist diesen Projekten, dass sie in Schulleitung und Kollegium die Bedeutung religiöser Bildung wachgerufen haben und dank guter Qualität eine hohe Akzeptanz fanden (vgl. 4.). Nach unserer Beobachtung führte dies jedoch selten dazu, dass die Bedeutung des Aspekts Religion nachhaltig einen Platz im Schulprogramm gefunden hätte. Offensichtlich ist, dass solche Arbeit ohne zusätzliche Ressourcen für Lehrerinnen und Lehrer nicht leistbar ist.

Viele Schulleitungen schätzen den Beitrag des Faches vor allem hinsichtlich der Bereiche „Werteerziehung“, „Miteinander der Religionen“ bzw. „Lernen von Toleranz und Akzeptanz gegenüber Andersdenkenden“ sowie „Persönlichkeitsbildung“. Mit diesen Stichworten lassen sich viele Gespräche und Fragebögen zusammenfassen. Und mit den Worten einiger Religionslehrkräfte könnte man ergänzen: „Meinung bilden“, „an den Glauben heranführen und religiöse Fragen klären“, „Gemeinschaft stärken“ sowie „mit anderen Sinnen lernen als in den Hauptfächern“.

9. Unterstützungsbedarfe und Wünsche der Religionslehrenden

Die Unterstützungsbedarfe der Religionslehrenden sind vielfältig und individuell. Einige Wünsche wurden jedoch ausgesprochen häufig benannt. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:¹²²⁵

- 1) Religionslehrkräfte wünschen sich möglichst passgenaue **Fortbildungsangebote und die Bereitstellung von Material**. Konkrete Verbesserungswünsche gegenüber den bereits bestehenden Angeboten richten sich auf Unterstützung bei der Implementierung binnendifferenzierten Unterrichts sowie auf Fortbildungen zum Thema Inklusion im Religionsunterricht. Die Fortbildungen sollten möglichst schularbezogen, anhand konkreten Materials sowie ortsnah erfolgen. Diese Wünsche richten sich vorwiegend an staatliche Stellen, aber Kirche könnte zusätzlich unterstützen. Ein weiterer konkreter Wunsch lautet beispielsweise auch: „Ferienkurse am RPI in Loccum (zu Beginn der Oster- und Sommerferien)“.

Es wäre zu prüfen und ggf. weiterzuentwickeln, ob die Fortbildungsangebote namentlich der Religionspädagogischen Institute im Bereich der Konföderation hinreichend schularbezogen und mit passenden Materialien aufgestellt sind.

- 2) Im Modellprojekt konnte der Gewinn von **Vernetzung zwischen Religionslehrenden** beobachtet werden: Beispielsweise wurden schulinterne Arbeitspläne arbeits-

¹²²⁵ In der Unterzahl, aber vorhanden sind die Lehrerinnen und Lehrer, die auf die Frage nach den Wünschen sagen: „Gar keinen. Ich spreche mit Kollegen. Rufe selbst irgendwo an.“, L_G, Fragebogen 2018.

teilig von Schulen in einer Region erarbeitet, oder es wurde ein Konzept zum Trauerkoffer weitergegeben. Vor allem beflügelten die Ideen der Einen die Kreativität der Anderen; in besonderer Weise war dies bei den jährlichen Tagungen des Modellprojekts gegeben. Innerhalb des Modellprojekts sollte der Kontakt (auch) aus eigener Initiative aufrechterhalten werden, gleichwohl stellt sich die Frage, ob die evangelische Kirche behilflich sein kann, um regionale Plattformen von Religionslehrenden zu kreieren oder zu beheimaten.

Es ist zu prüfen, ob die Kirche für den schulnah-regionalen Austausch unter Religionslehrenden eine Plattform bieten kann. Auf dieser Linie liegt auch die weitergehende Prüffrage, ob das das Netz der Beauftragten für Kirche und Schule enger gezogen werden kann, um den örtlichen Bedarfen näher zu kommen.

- 3) Religionslehrerinnen und -lehrer wünschen sich das im Modellprojekt erlebte Phänomen „**Kirche kommt in die Schule**“: [...]. Eine Schwierigkeit besteht sicherlich darin, dass die Meinungen über das Engagement von Kirche in Schule auch unter Religionslehrenden auseinandergehen: Einzelne Lehrkräfte wünschen sich, dass Kirche kontrollierender auftritt, wenn es um die Überprüfung geht, ob Religionsunterricht ordentlich erteilt wird. Andere lehnen jede Kontrolle ab oder wünschen sich mehr Offenheit der Kirche im Hinblick auf „Unterricht ohne Reglementierung“ (so ein Fragebogen – gemeint ist i.d.R. Religionsunterricht für alle). Dennoch sprechen die zwei zitierten Aussagen u.E. für sich und weisen bereits sehr deutlich auf eine Besonderheit des Modellprojekts hin: seine Geh-Struktur (vgl. 12). Sicher gilt dieser Wunsch nicht für alle Schulen Niedersachsens, wohl aber für viele Religionslehrende – zumal, wenn er wie im Modellprojekt in einer offenen, anbietenden Weise umgesetzt wird.
- 4) Angemerkt sei auch: An manchen Schulen traten Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren eher als „Dienstleistende“ auf, wenn sie beispielsweise eine Exkursion zu einem außerschulischen Lernort organisierten. Das Modellprojekt zeigt, dass solche Starthilfe hilfreich und teilweise notwendig ist. Zugleich ist dies u.E. etwas, das Religionslehrerinnen und -lehrer auch allein leisten könnten; die bestehenden Möglichkeiten sind hinreichend.

Die einzige Aufgabe der Kirche sehen wir diesbezüglich darin, außerschulische Lernorte oder die Begegnungsmöglichkeiten mit Expertinnen und Experten für religiöse und diakonische Fragen gut zugänglich zu halten; Kirche kann eine **Multiplikatorenrolle** einnehmen. Die Initiative zur Umsetzung sollte bei den Religionslehrenden liegen. Mit der u.a. aus dem Modellprojekt heraus entstandenen Internetseite ist der Zugang hoffentlich erleichtert – vorausgesetzt die Daten werden regelmäßig gepflegt.¹²²⁶

¹²²⁶ Gemeint ist <http://www.lernorte.kirche-schule.de/> [21.11.2020].

- 5) Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich **gute Arbeitsbedingungen**, die indes nur bedingt in der Verantwortung der Kirche liegen. Dazu zählen (Auszüge aus den Fragebögen 2018):
- eine Vergütung zusätzlicher Tätigkeiten wie etwa der Fachleitung (ggfls. in Gestalt von Entlastungsstunden)
 - „Fachberater, die die besten/neuesten Medien für das Fach kennen und bereitstellen können“
 - „ein größerer Etat für die Anschaffung von Materialien“
 - „Förderschullehrkräfte auch im Religionsunterricht, um Inklusion zu gewährleisten“
 - überhaupt: eine ausreichende Zahl von qualifizierten Religionslehrenden
 - „ein Fachraum, bessere Bibeln, mehr Etat“
 - einen Raum in der Schule für seelsorgerliche Gespräche.
- Solche Wünsche kann und soll die Institution Kirche nicht erfüllen, aber sie könnte verstärkt Lobbyarbeit für religiöse Bildung leisten, die konkreter bei Schulen ankommt.***
- 6) An manchen Schulen wünschen sich Lehrkräfte auch **finanzielle Unterstützung**, z.B. mehr Geld für Exkursionen oder bei speziellen Projekten. [...] Oft konnten Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren aufzeigen, welche bestehenden kirchlichen Fördermöglichkeiten genutzt werden können – die Informationen dazu sind nicht an allen Schulen präsent. Die bestehenden Fördermöglichkeiten werden zudem von den Lehrenden nicht immer als ausreichend betrachtet.
- Dieser Wunsch kondensiert in der Überlegung, wie bestehende Fördermöglichkeiten besser bekannt gemacht werden können.***
- 7) Schließlich: Es wurde selten expliziert, aber klang immer wieder an: Teilweise und im Vergleich zu den Gymnasien fühlen sich Akteure an Oberschulen und Gesamtschulen hinsichtlich der kirchlichen Unterstützung benachteiligt. Ihr Eindruck ist, dass sie und ihre Schülerinnen und Schüler weniger im Blick sind, oder dass kirchliches Personal (mit seinem häufig akademischem Hintergrund) keine für die Schulform geeigneten Angebote macht bzw. machen kann – gewünscht wird also **mehr Aufmerksamkeit für die als marginalisiert empfundenen Schulformen Ober- und Gesamtschule**. An vielen Stellen konnte das Modellprojekt den Eindruck positiv verbessern. U.E. gilt es jedoch, weiterhin sensibel für diesen Punkt zu sein.

10. Wertschätzung und Bestärkung für einzelne Religionslehrende

Einzelne Lehrkräfte – der Vergleichsgruppe aber auch der Modellprojektschulen – wünschen sich von der Kirche eine größere Würdigung des Beitrags der Schulen für religiöse Bildung. Konkret wird gehofft, dass der Religionsunterricht „als *de[r]* Lernort religiöser Bildung“ erkannt und benannt wird oder „dass sie [Kirche] den ausgebildeten Religionslehrern vertraut! Dass kirchliche aktuelle Themen/Entscheidungen an uns herangetragen werden.“¹²²⁷

¹²²⁷ L_D, Fragebogen 2018.

Die Frage, wie Wertschätzung zum Ausdruck kommen kann, wurde unterschiedlich beantwortet. Vieles findet sich auch bei den unter 9. genannten Wünschen. Wichtig ist das Signal: „Kirche interessiert sich für mich.“ Manchen reicht als Wertschätzung auch ein Lob bzw. ein ‚Dankeschön‘.

Viele Religionslehrerinnen und -lehrer haben das Modellprojekt nicht nur als eine Unterstützung ihrer Arbeit, sondern auch als Motivation und Form der **Wertschätzung empfinden**, als einen Anstoß zur persönlichen Weiterentwicklung und Stärkung. Selbstbewusstsein als Religionslehrkraft und Motivation, sich weiter für Religion im Schulleben zu engagieren, wurden in diesen Fällen nachhaltig gestärkt. [...]

Die Frage ist, von wem und auf welche Weise Religionslehrende zukünftig solche Wertschätzung und Ermutigung für weitere Projekte erfahren können. Möglicherweise durch punktuelle Unterstützung von Kirchengemeinden vor Ort, aber auch durch Austauschangebote oder Ideenbörsen von Seiten zentraler kirchlicher Einrichtungen. Diese Beobachtung spricht auch für die gezielte Förderung von motivierten Einzelpersonen, mehr als für Angebote mit dem „Gießkannen-Prinzip“. Zu prüfen wäre indes auch, ob sich ein regionales Veranstaltungsformat kreieren lässt, das von den Religionslehrenden als „Dank“ der Kirche für ihre Arbeit wahrgenommen wird.

11. Kooperation von Schule und Ortsgemeinde

„Bezogen auf das Verhältnis von Schule und Kirche wird deutlich, dass es bei der Initiierung von Kooperationen nicht um ein ‚Hineinregieren‘ geht, sondern um eine gut begründete Zusammenarbeit, die vor allem die Schülerinnen und Schüler im Blick hat. Dass dabei auch institutionelle Interessen eine Rolle spielen, ist von vornherein mit zu bedenken und durchaus legitim. Schließlich werden Kooperationen nur dann Erfolg haben, wenn beide Seiten davon profitieren können.“¹²²⁸

Kirchliche Unterstützung schulischer religiöser Bildung muss vor allem ein Gewinn für die Schulen sein, aber auch Kirche sollte für ihre weiteren Arbeitsbereiche profitieren dürfen. Über solche Interessen sollte offen gesprochen werden. Es braucht eine inhaltliche Begründung für die Kooperation – nicht nur organisatorische Zwänge auf der einen oder anderen Seite. Im Zentrum aller Bemühungen sollten die Kinder und Jugendlichen stehen. Für „(sehr) gute Kooperation“ von Kirchengemeinden und Schulen ist – so eine andere Studie – Folgendes bedeutsam: die Unterstützung durch die Kirchengemeinde, eine gute Kommunikation zwischen Lehrperson und Pastorin bzw. Pastor und Kirchengemeinde, gemeinsame Gottesdienste und Projekte sowie die beruflichen bzw. ehrenamtlichen Verbindungen zur Kirchengemeinde.¹²²⁹

„Es gibt im Verhältnis von ‚Kirche‘ und ‚Schule‘ „nicht nur eine ‚Holschuld‘ der ReligionslehrerInnenschaft, die auf die Ressource ‚Kirchengemeinde‘ zurückgreift und deren Impulse in die Schule hineinträgt. Es gibt auch eine ‚Bringschuld‘ der Kirche. Dazu gehört, dass die Kirche sich überhaupt als eine solche Ressource für die Schule begreift, wahrnehmbar und darstellbar macht. Dabei kommt

¹²²⁸ Domsgen/Schluß/Spenn: Schule und Religion, 12.

¹²²⁹ Vgl. Rothgangel: Qualitative Teilstudie I, 187.

*es nun nicht nur darauf an, der Schule personelle oder sachlich-thematische Angebote zu machen. Vielmehr muss sie selber in ihrem kirchengemeindlichen Leben solche Gehalte und Gestalten entwickeln und kultivieren, die an die schulsystemischen Tradierungsbedingungen anschlussfähig sind.*¹²³⁰

Die Modellprojektschulen bestätigten in den Fragebögen, dass ihre Kooperation mit kirchlichen Partnern größtenteils gut ist und sich durch das Modellprojekt **verbessert** hat: 68 % der Projektlehrkräfte sowie 100 % der Schulleitungen stimmten dem Satz „Meine Schule hat gute Kooperationen mit kirchlichen Partnern“ zu. In der Vergleichsgruppe lagen die Werte mit 50 % (Lehrkräfte) sowie 75 % (Schulleitungen) darunter. Dass die Kooperation durch das Modellprojekt besser geworden sei, bestätigten 52 % der Lehrenden und 70 % der Schulleiterinnen und Schulleiter. Beispiele aus dem Projekt geben Anregungen: So wurde ein Kirchenraum zusammen mit der Diakonin entdeckt, eine Kirchengemeinde lud das Kollegium zur Begegnung ein – die Publikation des Modellprojekts präsentiert weitere gelungene Ideen.

Die Mehrheit aller befragten Schulen wünscht sich (weiterhin) eine Zusammenarbeit, Kooperation oder Austausch mit Kirchengemeinden und diakonischen Einrichtungen. Andererseits gibt es auch eindeutige Stimmen von Religionslehrerinnen und Schulleitern, die sagen, dass sie keine Kooperation mit Kirchengemeinden wollen. Die Zusammenarbeit ist wiederum abhängig von der Schulaffinität des kirchlichen Personals und der Offenheit der verantwortlichen Religionslehrenden bzw. Schulleitungen gegenüber Kirche. Wünschenswert ist in jedem Fall die oben erwähnte Initiative der (Orts-)Kirche. Dabei darf Kirche durchaus eigennützige Ziele haben, tut allerdings grundsätzlich einen vielzitierten „freien Dienst in einer freien Schule“¹²³¹. Kirchliche Akteure sind die Gäste in Schule. Sie sind oft gern gesehen – aber nur, wenn sie dazu eingeladen sind.

Eine Aufgabe der Landeskirchen könnte sein, Konzepte für Kooperationen weiterzuentwickeln und zu bewerben.

Konkrete Ideen dazu nennen einige Lehrerinnen und Lehrer:

1) Angebote schulnaher Jugendarbeit im Bereich der Ganztagschule

Grundsätzlich befürworten einige befragte Schulleitungen Angebote im Bereich des Nachmittagsunterrichts bzw. der Ganztagschule. Diese Kooperationen kann es sicherlich nur geben, wenn es von Schulen explizit gewünscht wird – aber sie müssen auch erst auf die Idee gebracht werden. Für die Kooperation gibt es erprobte Konzepte, die vor Ort jedes Mal neu angepasst werden müssen, und der o.g. Grenze unterliegen, dass schulnahe Jugendarbeit einen langen Atem braucht.

2) Exemplarische Möglichkeit: Juleica-Ausbildung

Ein konkretes Angebot, das bei Schulen auf positive Resonanz stieß, war die Zusammenarbeit bei der **Juleica-Ausbildung**. Auch wenn uns Schwierigkeiten auf kirchlicher Seite in Ansätzen bekannt sind – für viele Schulen wäre dies eine attrakti-

¹²³⁰ Feige/Dressler: Zusammenfassung, 468f.

¹²³¹ Die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland: Wort zur Schulfrage (1958), in: Sebastian Müller-Rolli (Hg.): Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958. Dokumente und Darstellung, Göttingen 1999, 716-719, hier 718.

ve Kooperationsmöglichkeit: Projekthaftes und soziales Lernen wird gestärkt, Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich etwas sehr „Brauchbares“, das Fach Religion holt ein angesehenes Angebot an die Schule und auch die kirchlichen Kooperationspartner können profitieren, wenn es ihnen in den Praxis-Bausteinen gelingt, die Jugendlichen für ihre Arbeit zu begeistern.

3) Kooperationen in Jahrgängen mit Konfirmandenarbeit

„Man könnte gemeinsam Gottesdienste gestalten oder Inhalte von Konfirmandenunterricht mit unseren Unterrichtsinhalten absprechen.“ (L_I, Fragebogen 2018)

Die Absprache von Inhalten wäre ein erster Schritt, ein zweiter die punktuelle Kooperation. Im Modellprojekt wurde der Versuch unternommen, Konfirmandenunterricht im Rahmen des schulischen (Ganztags-)Programms anzubieten. Allerdings: Dieser Versuch gestaltete sich jedoch als schwierig. [...] Für den ländlichen Raum ist eine solche Kooperation eher denkbar und ein zentral ausgearbeitetes Konzept erscheint wünschenswert. Dieses könnten interessierte Kirchengemeinden und Schulen dann abrufen, die Hemmschwelle wäre durch die bereits geleistete Konzeptarbeit geringer. Auch die EKD-Denkschrift von 2014 fordert, dass „mögliche Synergieeffekte oder Vernetzungsmöglichkeiten etwa zwischen Religionsunterricht und Konfirmanden- oder Jugendarbeit“¹²³² genutzt werden sollten. Insbesondere Schülerinnen und Schüler von Ober- und Gesamtschulen könnten von einem „Konfirmandenunterricht in der Schule“ profitieren, da diese sich – so andere Studien¹²³³ – im kirchengemeindlichen Konfirmandenunterricht weniger wohl fühlen.

4) Bereitstellung von kirchengemeindlichen Räumen

Eine Minimalforderung ist, dass Kirchengemeinden den Schulen ihre **Räume zur Verfügung stellen**: Das Kirchengebäude für Gottesdienste oder Kirchenraumerkundungen, evtl. auch weitere ‚andere‘ Räume für Projektstage oder besondere Erfahrungen mit Religion.

5) Attraktive kirchengemeindliche Jugendarbeit

Schließlich profitiert religiöse Bildung in der Schule von guter und für Jugendliche attraktiver Arbeit in den Kirchengemeinden: *„Von der Evangelischen Kirche erwarte ich, [...] dass Pastoren Konfirmandenunterricht so gut machen, dass Schüler danach auch noch Lust haben, am Religionsunterricht teilzunehmen. Dass Gottesdienste für Jugendliche attraktiver gestaltet werden.“ (L_D, Fragebogen 2018)*

12. Das Besondere des Modellprojekts

Schulleiterinnen und Schulleiter benennen als Gewinn für Ihre Schule im Wesentlichen die sachkundige Unterstützung bei vielen Projekten sowie die **Initiative** für interessante Projekte. Die **jahrgangsübergreifenden oder fächerverbindenden Projekte** wurden als Besonderheit des Modellprojekts gesehen. In einem Fall wurde auf die Nachhaltigkeit

¹²³² EKD: Religiöse Orientierung gewinnen, 93.

¹²³³ Vgl. Ilg et al.: Konfirmandenarbeit, 54.196.

hingewiesen, die an dieser Schule mit der Etablierung von Wahlpflichtkursen geschaffen werden konnte.

Für **Schülerinnen und Schüler** ermöglichte das Projekt besondere Erlebnisse. (Fast) alle befragten Schülerinnen und Schüler würden ein solches Projekt gern wieder erleben. Sie erwarben neues Wissen und betonten in den Gesprächen, dass sie das in den Projekten Gelernte dank der größeren Anschaulichkeit besser behalten könnten. Die Bedeutung der Anschaulichkeit für die Schülerinnen und Schüler kommt auch in folgendem Zitat zum Ausdruck:

„Im Grundschulalter und im Kindergarten wird es noch so richtig schön veranschaulicht, da kommt die Pastorin und erzählt Geschichten anschaulich [...]. Weil ich es dadurch besser verstehe, weil es veranschaulicht wird. [Später] kommen dann viele andere Dinge und das, was früher so schön bunt, fröhlich war, wird (...)“ [eine Mitschülerin ergänzt] „grauer“: (Schülergruppe „Tanne“)

Eine wichtige Rolle spielte die Begegnung mit außerschulischen, authentischen Personen. Für die Schülerinnen und Schüler war in den Interviews vor allem das „Wie“ des erlebten Projekts in Erinnerung: Spiele (draußen), „anders als Schule“, „auch mal ohne Lehrer reden“, keine Arbeitsblätter, „Spaß“, etc.:

„Also ich fand's auch besonders, und vor allen Dingen, weil man nicht nur stumpf dagesessen hat und irgendwas erzählt bekommen hat, sondern die meisten Sachen eher so spielerisch gelernt hat.“ (Schülergruppe „Erdbeere“)

Die Schülerinnen und Schüler hoben auch hervor, dass das erlebte Projekt stärkend für den Zusammenhalt in der Klasse war. Die Regionalkoordinatorin bzw. den Regionalkoordinator nahmen sie als Begleiterin bzw. Begleiter ihrer Religionslehrerin wahr; in der Regel wurden sie durchaus mit „Kirche“ identifiziert. Die Form des Projekts war im Nachgang deutlich präsenter als der Inhalt:

„Ja, also ich würd' so was auch gerne wieder machen und das Thema ist mir eigentlich egal.“ (Schülergruppe „Erdbeere“)

Vermutlich ist dies ein häufiger anzutreffendes und vom Modellprojekt weitgehend unabhängiges Phänomen unter Schülerinnen und Schülern; trotzdem ist das Verhältnis von Inhalt und Form bei manchem „Großprojekt“ kritisch zu bedenken. In jedem Fall ist zu hoffen, dass die Projekte mit besonderem Format und an besonderen Orten „nachhaltige Erinnerungen“ sind, die das Bild von Religion(sunterricht) positiv prägen:

„Man kann sich das auch besser merken, wenn man ein Bild davon im Kopf hat.“ (Schülergruppe „Kiefer“)

Für viele **Lehrerinnen und Lehrer** war die Teilhabe am Modellprojekt ein Stück Horizonterweiterung: Sie entdeckten **neue Möglichkeiten**, um Religion in der Schule lebendig werden zu lassen; sie erlebten, in welchen Dimensionen religiöses Lernen (noch) möglich ist, beispielsweise wie hilfreich es ist, außerschulische Lernorte und Partner einzubeziehen. Es wurde oft gelernt, projektbezogener, manchmal kreativer bzw. phantasiereicher zu arbeiten. Eine wichtige Rolle der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren war die der **Ermutiger**.

Für 85 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer war das Modellprojekt eine Motivation, „Religion“ in der Schule zum Thema zu machen“. Insbesondere Kooperationen mit kirch-

lichen Partnern halfen, Fragen religiöser Bildung in der Schule ins Bewusstsein zu rücken – so das Ergebnis, wenn man den Zusammenhang verschiedener Items betrachtet.

Kirche als Partner bekam mit den Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren ein Gesicht. Diese waren wichtig als **persönliche Berater und Ansprechpartnerinnen**. Damit ging einher, dass sie – wie vom Modellprojekt vorgesehen – individuell auf die Wünsche und Bedarfe der Lehrkräfte bzw. Schulen eingehen konnten. Selbst wenn sie dies aus der Beobachter-Rolle heraus taten, gingen viele Impulse von ihnen aus. Dies entsprach dem oben genannten Wunsch (vgl. 9.) vieler für Religion engagierter Schulen, dass Kirche (in welcher Form auch immer) die Initiative ergreift bzw. in die Schule kommt. [...]

Ein weiterer sehr hilfreicher Faktor des Modellprojekts war die oben (vgl. 7.) erwähnte Vernetzung der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren in ihrer jeweiligen Region. Ihre **Kontakte** stellten sie den Schulen zur Verfügung. [...]

Die persönlichen Beziehungen zwischen Regionalkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren und Schulangehörigen (sowie zu Ansprechpartnern im Bereich Kirche) waren etwas Besonderes – und entscheidend für den „Erfolg“ an vielen Schulen. Wie könnte so etwas in größerem Rahmen geleistet werden?

Die Bedeutung der persönlichen Beziehungen spricht für Folgeprojekte – oder besser „Folgearbeit“ – auf regionaler Ebene.¹²³⁴ Es braucht nahe Ansprechpartnerinnen und -partner, mit denen persönliche Begegnungen zumindest möglich sind. Der wesentliche Unterschied bestünde in der zeitlichen Intensität der Beziehung: Denkbar ist eher eine punktuelle Begleitung, die Schulen anfragen können. Die kirchlichen Expertinnen und Experten hätten einen Aufgabenbereich, der dem der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren vergleichbar wäre, allerdings für eine größere Anzahl von Schulen. Sie wären jederzeit als Ratgeber, Ideengeber oder Vermittler ansprechbar, die konkrete Unterstützung bei Projekten müsste allerdings knapper ausfallen als im Modellprojekt.

Für den **Erfolg** des Modellprojekts spricht auch, dass 72 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer sich „jederzeit wieder für ein solches Modellprojekt bewerben“ würden bzw. 100 % (!) der Schulleitungen ein solches für ihre Schule begrüßen würden.

Am Ende des Fragebogens wurden Lehrerinnen und Lehrer gefragt: „Was nehmen Sie für sich und für Ihre Schule mit aus dem Modellprojekt?“ Die häufigsten Antworten lauteten:

- Zuversicht/Mut zum Ausprobieren (kreativ und projektbezogen zu arbeiten) (5)
- Anregungen/Ideen/Material (4)
- Ansprechpartner bzw. eine Liste mit Experten für verschiedene Themenbereiche, die man in den RU einladen kann

Etwas nachdenklich stimmt folgende Beobachtung: Kirche in der Institution Schule wurde vor allem in der Anfangsphase des Projekts eher negativ wahrgenommen. Häufige Stichworte in den Interviews waren „Kontrolle“, „Regeln“, „Beeinflussung“, „Erwartungen“, „weit weg“. Dieses Bild erfuhr an der Mehrzahl der Modellprojektschulen einen Wandel

¹²³⁴ In den territorial kleineren Landeskirchen Niedersachsens ist die regionale Arbeit auf Ebene der Landeskirche denkbar, für die Ev.-luth. Kirche Oldenburgs und die Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers bräuchte es andere Lösungen.

und „Kirche“ – wesentlich geprägt durch die Person der Regionalkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren – wurde von der „Verhinderin“ zur „Ermöglicherin“.

13. Grenzen des Projekts und kritische Stimmen

Im letzten Abschnitt wurde die Bedeutung der **persönlichen Beziehung** zwischen Regionalkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren und Schulseitigen benannt. Gleichzeitig liegen darin gewichtige Grenzen: Es brauchte Zeit, um sich gegenseitig kennen zu lernen und Beziehungen aufzubauen. Diese Zeit müsste in eventuell folgenden Projekten – zumindest zu Beginn – auch zur Verfügung stehen. Trotzdem sind gelungene Beziehungen nicht „machbar“, sondern ihr Gelingen vielmehr unberechenbar. Dies kann auf beiden Seiten für Frustration sorgen. Auch solche Fälle gab es im Modellprojekt. Wichtig ist vielen Schulen kirchliches Personal, das Schülerinnen und Schülern zugewandt ist, und „ein bisschen was vom System Schule versteht“.

Es ist naheliegend, dass durch das Modellprojekt **zeitliche Mehrbelastungen** für Lehrkräfte entstanden. In einzelnen Fällen, vor allem dann, wenn die Erwartungen an das Modellprojekt für die Schule nicht erfüllt worden sind, führte dies für sie zu einer negativen Gesamtbewertung. Diese kritischen Stimmen einzufangen, war bis zum Ende eine Herausforderung für die Evaluation, da die Beteiligten selten bereit waren, zusätzliche Zeit für Interviews oder Fragebögen aufzuwenden und eine Audioaufnahme des Interviews ablehnten. Bei der Befragung der Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren sollten u.a. Gründe für abgelehnte Projekte erfasst werden. Eine Vermutung war, dass von den Schulen jene Anregungen abgelehnt wurden, „die sich nicht curricular einbinden ließen“. Dies war sicher nur an einigen Schulen der Fall, aber die Vermutung leuchtet angesichts der vielen zeitlichen Belastungen der Lehrenden ein. Andere befragte Lehrende halten das Modellprojekt durchaus für eine gute Erfahrung, möchten aber keine Wiederholung oder Fortführung [...].

Es ist davon auszugehen, dass besonders engagierte Religionslehrerinnen und -lehrer, die sich mit großem Zeitaufwand intensiv auf das Modellprojekt eingelassen und größere Projekte verwirklicht haben, am meisten von diesem profitiert haben. 83 % der Lehrkräfte sowie 70 % der Schulleitungen bezeichneten die entsprechende Aussage im Fragebogen 2018 („Ich denke, dass vom Modellprojekt die für das Fach Religion besonders engagierten Lehrerinnen und Lehrer am meisten profitieren.“) als zutreffend. Bei anderen Beteiligten, die die Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren als „Dienstleister“ nutzten, sind nachhaltige Effekte kaum zu erwarten. Die Verankerung religiöser Bildung im Schulleben hängt letztlich „sehr stark vom Engagement der [...] beteiligten Lehrkräfte ab“¹²³⁵. An diesem Umstand der **Personenabhängigkeit** wird das beste Projekt nichts ändern. Dies gilt bereits für die erlasskonforme Erteilung von Religionsunterricht und zeigt sich im Bereich Religion im Schulleben noch deutlicher. Dabei sind die Gründe für zurückhaltendes Engagement vielfältig. **Die Effekte des Modellprojekts werden also größtenteils nur mit engagierten Lehrkräften erzielt.** Dies ist zwar eine Grenze, unterstreicht jedoch

¹²³⁵ Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, 228.

den eben genannten Aspekt, dass einzelne Engagierte unterstützt und auf die Weise wertgeschätzt werden sollten.

Mit einem Item versuchte der Fragebogen 2018, **Motive der Lehrenden für das Engagement** für Religion zu erfassen. Die häufigsten Nennungen (Anzahl in Klammern) auf die Fortführung des Satzes „Ich engagiere mich für das Fach Religion, weil...“ waren die folgenden:

- ich Christ/gläubig bin. (5)
- es mir Spaß macht/ein spannendes Fach und mir wichtig ist. (4)
- ich es wichtig finde, Kindern zu interreligiöser Akzeptanz zu verhelfen und ihnen (christliche) Werte weiterzugeben. („Sinnfrage“) (4)
- ich nahe an die Persönlichkeit meiner Schüler komme, wir über Themen sprechen können, für die der Schulalltag sonst keine Möglichkeit bietet. (3)
- es einen wichtigen Beitrag zum Zusammenleben in der Schulgemeinschaft darstellt./Religion zum Alltag auch in der Schule dazugehört. (2)
- es ein Fach ist, das die SuS ganz persönlich anspricht/man Schüler auf einer anderen Ebene erreichen kann. (2)
- es mir wichtig ist, dass Glauben auch in der Schule gelebt wird. (2)

Die Reichweite des Modellprojekts war i.d.R. auf die Beteiligten beschränkt: Diese waren oft begeistert oder begrüßten das Projekt für ihre Schule, sagten jedoch gleichzeitig, dass das Projekt nur für einen kleinen Teil der Schule sichtbar werde – dafür sind Schulen zu groß und religiöse Bildung zwar ein wichtiger Bestandteil schulischen Lebens, aber eben nur *ein* Teil.

Viele Lehrkräfte sagten folglich auch, dass sich durch das Modellprojekt ihre Arbeit an der Schule oder gar ihr Unterricht nicht verändert hätten, oder sich die Veränderungen lediglich auf punktuelle Projekte bezögen. Direkte Auswirkungen auf den Religionsunterricht durch das Modellprojekt sahen sie kaum. [...] Die staatlich gut ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer für Religion sind die Expertinnen und Experten für diesen Unterricht, die dafür in der Regel keine kirchliche Unterstützung brauchen (die Wünsche zum Stichwort Inklusion wurden oben genannt). Neue didaktische Akzente im Religionsunterricht hat das Modellprojekt nicht gesetzt – hatte dies wohl auch nicht vor. Für die Entwicklung von Religion im Schulleben war das Projekt deutlich einflussreicher und wichtiger.

Bündelung

14. Zusammenfassende Bewertung des Modellprojekts

„Die Kirchen in Niedersachsen müssen zeigen, dass auch in Zeiten begrenzter Ressourcen die Mitverantwortung für die öffentliche Bildung und Erziehung allgemein und insbesondere für den Religionsunterricht weiter Schwerpunktaufgabe kirchlichen Handelns ist.“¹²³⁶

Diese Forderung ist immer noch aktuell. Mit dem Modellprojekt haben die konföderierten Kirchen den Modellprojektschulen die geforderte Unterstützung bzw. Mitverantwortung

¹²³⁶ Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, 235.

angeboten und den Satz beherzigt. Die Unterstützungssignale wurden an vielen Orten sehr positiv angenommen.

Wenn wir von den dargestellten Befunden her zusammenfassend-knappe Aussagen zu den von der Evaluation zu beantwortenden Fragen treffen sollen, lauten diese wie folgt:

- „Die Akzeptanz von Religionsunterricht und Religion in der Schule“ konnte gerade bei vielen Schulleitungen, etwas weniger deutlich auch bei vielen Lehrerinnen und Lehrern an „Oberschulen und Gesamtschulen“ erhöht werden. Die Modellprojekte wurden vielerorts sichtbar – und ihr ‚Erfolg‘ wurde von den Schulleitungen und Kollegien wahrgenommen.

Vgl. dazu insbesondere die Abs. 4 und 12 dieses Berichts.

- Darüber hinaus hat es das Modellprojekt vermocht, „mögliche und aussichtsreiche Entwicklungsmöglichkeiten“ vor allem von Religion im Schulleben, z.T. auch von Religionsunterricht „an Ober- und Gesamtschulen“ zu zeigen bzw. anzustoßen. Unter den Handlungsformaten von Religion im Schulleben sind es vor allem unterrichtsnahe Formate wie etwa Projektunterricht und Projekttag sowie – noch näher an der Schnittstelle zum Unterrichtsbereich – die Wahlpflichtkurse, die von den Schulen gerne angenommen wurden. Solche „Großprojekte“ wären ohne die zusätzlichen (personellen und finanziellen) Ressourcen des Modellprojekts vermutlich seltener umgesetzt worden. Auch der Kontaktaufbau zu außerschulischen Lernorten, Gottesdienste und – mit einigem Abstand – Schulseelsorge im engeren Sinne fanden große Resonanz.

Etwas freier formuliert: Religion im Schulleben kann als *Spielbein* und Unterstützungsreservoir für Religionslehrende wie Schüler/innen auch in Ober- und Gesamtschulen etabliert werden – aussichtsreich besonders dann, wenn die entsprechenden Formate vom Religionsunterricht als *Standbein* aus oder auf ihn hin entwickelt werden.

Vgl. dazu insbesondere die Abs. 6 - 8 dieses Berichts.

- Auch konkreter „Unterstützungsbedarf der Religionslehrenden und (weitere) Handlungserfordernisse der beteiligten Kirchen im Blick auf Ober- und Gesamtschulen“ sind durch das Modellprojekt bzw. dessen Evaluation erkennbar geworden. Zu nennen sind insbesondere: Handwerkliche Beratung im Blick auf Inklusion und Binnendifferenzierung, Unterstützung bei regionaler Vernetzung und bei Projekten, Wertschätzung und Ermutigung der einzelnen Religionslehrenden, Kooperation zwischen Schule und Kirchengemeinde vor Ort (durch Raumbereitstellung, Vernetzung von Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit, ‚gute‘ Jugendarbeit).

Allerdings: Bezüglich des Kerngeschäfts Religionsunterricht sieht sich der Großteil der Religionslehrerinnen und -lehrer gut aufgestellt – dafür waren und sind sie die Expertinnen bzw. Experten. Kirchliche Schularbeit ist im Licht der Evaluationsergebnisse gut beraten, dies anzuerkennen und die Expertise der Religionslehrenden wertschätzend aufzunehmen.

Vgl. dazu insbesondere Abs. 9 - 11 dieses Berichts.

- Schließlich und nicht zuletzt hat das Modellprojekt auch „die Akzeptanz von Religionsunterricht und Religion in der Schule bei Schülerinnen und Schülern“ durchaus steigern können. Die Gruppeninterviews mit Schülern zeigen – nicht repräsentativ, aber doch auch nicht untypisch:

„Ja, also zuerst dachte ich mir, in die Kirche gehen ist irgendwie langweilig oder so und dann haben wir da aber auch so Spiele gespielt und auch mal was geschrieben. Und das war dann doch ganz cool.“ (Schülergruppe „Birne“)

Vgl. dazu Abs. 12 dieses Berichts.

Kurz: Dort, wo die Angebote – insbesondere bei engagierten Religionslehrerinnen und -lehrern – auf positive Resonanz stießen, waren die kirchlichen Ressourcen des Modellprojektes sehr gut investiert. Zusammen mit den Erfahrungen an anderen Schulen lehrt das Modellprojekt, dass ein solches Projekt vor allem dann erfolgreich ist, wenn es gezielt *diese engagierten Personen* unterstützt, ihnen Projektideen entwickeln hilft und ihnen Wertschätzung signalisiert.

Nicht die flächendeckende Unterstützung nach dem Gießkannenprinzip, sondern die – in der Regel erst auf der Basis guter persönlicher Beziehung mögliche – Förderung von einzelnen Lehrenden erscheint im Licht dieses Modellprojektes und seiner Evaluation als das bestmögliche Instrument, um über die ‚normale‘ schulische Arbeit hinaus Handlungsformate zu implementieren und ggfls. modellhafte gute Praxis zu etablieren.

Last but not least: „Damit das Modellprojekt langfristig positive Wirkungen hat, sollte es in Abständen wiederholt werden bzw. [sollten] Fortbildungsmöglichkeiten für dieses Modellprojekt angeboten werden“ – so eine Lehrkraft im Fragebogen 2018. Dies betrifft in erster Linie die erwähnten Austauschforen für interessierte Lehrerinnen und Lehrer.

Auf der Abschlusstagung im April 2018 wurde jedoch auch das Fazit gezogen, dass es weitere Tagungen oder auch Arbeitsgruppen braucht, die mit Vertreterinnen und Vertretern aus Schule, Hochschule, Fachberatung, Fortbildungseinrichtung und Kirchenleitung besetzt sind, und die die Herausforderungen der Oberschule und Gesamtschule weiterdenken, damit das Modellprojekt nachhaltig und über die Modellprojektschulen hinaus wirken kann. Wahrscheinlich braucht es auch wiederkehrend besondere Initiativen wie dieses Modellprojekt, die exemplarisch und mit einer gewissen öffentlichen Sichtbarkeit neue Wege beschreiten, Akteure ermutigen, Diskussion initiieren und so Chancen religiöser Bildung in der Schule vor Augen stellen.

Welche Organisationsform von Religionsunterricht findet an Schulen Akzeptanz? Welche Formate von ‚Religion im Schulleben‘ bewähren sich? Entlang dieser Kernfragen entwirft die Dissertationsschrift Perspektiven für religiöse Bildung an den in den 2010er-Jahren entstandenen Sekundarschulformen. Mit der empirischen Studie wird ein Fokus auf Charakteristika dieser bisher wenig beachteten Schulformen gerichtet. Dabei werden religionspädagogische Themen mit Fragen der Schulentwicklungsforschung verbunden. Die Datengrundlage der Studie bilden 17 Interviews mit Lehrkräften und Schulleitenden. Diese wurden an niedersächsischen Ober- und Gesamtschulen geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Studie zeigt, dass Formate religiöser Bildung vielerorts wichtige Beiträge zum Bildungsauftrag der Schule leisten, dass sich aber manche Formen verändern müssen. Dabei spielen engagierte Lehrkräfte sowie die einzelschulspezifische Passung wichtige Rollen. Die Ergebnisse sind nicht nur für den wissenschaftlichen Diskurs von Interesse, sondern auch für Schulpraktiker sowie kirchliche Kooperationspartner.