

Rothgangel, Lück, Klutz

# **Praxis Religionsunterricht**

**Einstellungen, Wahrnehmungen  
und Präferenzen von  
ReligionslehrerInnen**

*150 Jahre*  
**Kohlhammer**

# Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümme

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

## Band 10

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Martin Rothgangel/Christhard Lück/Philipp Klutz

# Praxis Religionsunterricht

Einstellungen, Wahrnehmungen und  
Präferenzen von ReligionslehrerInnen

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-028945-1

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-028946-8

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

# Inhaltsverzeichnis

*Ulrike Baumann*

Hinführung: Von der Problemwahrnehmung zur Durchführung eines empirischen Forschungsprojekts .....9

*Philipp Klutz/Christhard Lück/Martin Rothgangel*

- 1. Empirische Problemanzeigen und methodische Vorgehensweise ..... 11
  - 1.1 Empirische Problemanzeigen ..... 11
  - 1.2 Methodologische Reflexionen zur Anlage der triangulativen Studie ..... 18

*Christhard Lück*

- 2. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung .....27
  - 2.1 Soziodemographische und berufsspezifische Merkmale der Stichprobe .....27
  - 2.2 Religionsdidaktische Zielvorstellungen .....36
  - 2.3 Religiöse Feiern an der Schule .....49
  - 2.4 Personen(-gruppen), Instanzen und Institutionen des Religionsunterrichts .....54
  - 2.5 Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule und im Religionsunterricht .....64
  - 2.6 Formen des Religionsunterrichts und Ersatzformen an den Schulen .....67
  - 2.7 Formen der Kooperation des evangelischen Religionsunterrichts mit Parallelfächern .....71
  - 2.8 Kooperation der Schule mit Kirchengemeinden und mit nicht-christlichen Religionsgemeinschaften .....78
  - 2.9 Quo vadis, schulische Religion? Optionen für die Zukunft des Religionsunterrichts .....81
  - 2.10 Gestaltungsformen des Religionsunterrichts .....88
  - 2.11 Bedeutung des Faches Religion für die Schule .....94

2.12 Fortbildungen.....	98
2.13 Korrelative Zusammenhänge zwischen verschiedenen Faktoren.....	111
2.14 Wesentliche Ergebnisse im Überblick.....	114

*Martin Rothgangel*

3. Qualitative Teilstudie 1: Offene Items des Fragebogens.....	125
3.1 Methodologische Aspekte.....	125
3.2 Organisationsformen des Religionsunterrichts.....	125
3.3 Kontexte und Kooperationen.....	151
3.4 Fortbildungsangebote.....	170
3.5 Varia.....	179
3.6 Wesentliche Ergebnisse im Überblick.....	182

*Philipp Klutz*

4. Qualitative Teilstudie 2: Gruppendiskussionen mit ReligionslehrerInnen an Grundschulen.....	189
4.1 Analyse der Gruppendiskussion ‚Gruppe Gummersbach‘ ...	189
4.2 Analyse der Gruppendiskussion ‚Gruppe Trier‘.....	207
4.3 Analyse der Gruppendiskussion ‚Gruppe Duisburg‘.....	227
4.4 Bündelung der Ergebnisse.....	244

*Martin Rothgangel/Christhard Lück/Philipp Klutz*

5. Triangulation und Ausblick.....	253
5.1 Triangulation der Ergebnisse hinsichtlich der Zielvorstellungen von ReligionslehrerInnen.....	254
5.2 Triangulation der Ergebnisse hinsichtlich der religionsunterrichtlichen Kooperationen und Kontexte.....	255
5.3 Triangulation der Ergebnisse hinsichtlich der Organisationsformen des Religionsunterrichts.....	259
5.4 Triangulation der Ergebnisse hinsichtlich des Fortbildungsangebots und entsprechender Wünsche.....	263
5.5 Resümee und Ausblick.....	264

6. Feedback zur Studie aus der Perspektive von Forschung, Fortbildung und Kirchenleitung.....	267
<i>Michael Meyer-Blanck</i>	
6.1 „Hoch motiviert“ sachbezogen und schülerorientiert. Kommentar zu Daten und Auswertung .....	267
<i>Rudolf Englert</i>	
6.2 Wie rheinische Religionslehrer/innen ihre Tätigkeit sehen und was sie sich wünschen. Einige Anmerkungen zu einer facettenreichen Studie .....	270
<i>Norbert Mette</i>	
6.3 Ein erfreulicher Befund .....	272
<i>Friedrich Schweitzer</i>	
6.4 Kommentar aus einer Außenperspektive.....	274
<i>Ulrike Baumann</i>	
6.5 Konsequenzen der Ergebnisse für die Fortbildung mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern .....	278
<i>Matthias Weichert</i>	
6.6 Feedback aus der Perspektive eines Schulreferats .....	281
<i>Klaus Eberl</i>	
6.7 Politische Beurteilung der Ergebnisse aus Sicht der Evangelischen Kirche im Rheinland.....	282
7. Literaturverzeichnis .....	285
8. Transkriptionsrichtlinien nach TiQ („Talk in Qualitative Social Research“) .....	294
9. Autorenverzeichnis .....	296



# Hinführung: Von der Problemwahrnehmung zur Durchführung eines empirischen Forschungsprojekts

*Ulrike Baumann*

Sowohl im Rheinland als auch in Westfalen haben sich seit einiger Zeit vor allem unter den für den Religionsunterricht unmittelbar Verantwortlichen die Stimmen verstärkt, dass die Situation im Bereich dieses Faches immer unübersichtlicher werde. Offenbar haben in den Schulen Verhältnisse zugenommen, die den offiziellen rechtlichen Grundlagen für dieses Fach nicht entsprechen. Konfessioneller Religionsunterricht nach GG Art. 7,3 findet häufig nicht statt, ohne dass die Gründe dafür immer klar zu erkennen sind. Auch die demographische Entwicklung führte unter den SchülerInnen im Religionsunterricht zu Mehrheits- und Minderheitsverhältnissen, die neu zu bedenken waren. Nicht zuletzt wurde die religiöse Pluralität in der Schule als Herausforderung gesehen.

Im Rheinland sind wir zunächst in einer kleinen Arbeitsgruppe den Weg gegangen, die Probleme noch einmal genauer zu benennen und exemplarisch für die Städte Duisburg und Koblenz zu beschreiben. Außerdem haben wir die in der Literatur bisher veröffentlichten Modelle konfessioneller Kooperation gesichtet, die in anderen Bundesländern durch vertragliche Vereinbarungen zwischen der evangelischen und katholischen Kirche möglich geworden sind. Dabei zeigte sich, dass diese Kooperationen nur gelingen, wenn sie von den ReligionslehrerInnen vor Ort getragen werden und wenn diese durch Fortbildungsveranstaltungen unterstützt werden.

In Westfalen ist man einen anderen Weg gegangen: Dort hat das Pädagogische Institut gemeinsam mit einigen Schulreferaten im Jahr 2011 eine quantitative Online-Befragung von ReligionslehrerInnen durchgeführt. Wichtige Ergebnisse dieser Befragung deckten sich mit den Beobachtungen im Rheinland:

- häufiger Religionsunterricht im Klassenverband ohne solide konfessionelle Kooperation,
- fehlende religiöse Sozialisation der SchülerInnen,
- wenig Rückhalt für den Religionsunterricht bei den Eltern.

Hinsichtlich der Problemwahrnehmung gab es also keine gravierenden Unterschiede zwischen den beiden Landeskirchen. Die westfälische Umfrage

hat aber keine erhellenden Angaben über die Gründe dieser Probleme erbracht.

Im Rheinland war die westfälische Umfrage ein Anstoß für die Weiterarbeit. Wir wollten sie allerdings nicht einfach in einer Teilregion bei uns wiederholen, vielmehr wollten wir unsere Wahrnehmung der Situation des Religionsunterrichts empirisch so erhärten, dass die westfälischen Ergebnisse eine sinnvolle Ergänzung erfahren. Deshalb haben wir eine Projektgruppe aus SchulreferentInnen, Bezirksbeauftragten, DozentInnen des Pädagogisch-Theologischen Instituts und einem Mitglied der Bildungsabteilung des Landeskirchenamts gebildet. Unsere Idee war es, die Situation des Religionsunterrichts vertieft zu untersuchen, und zwar so, wie die ReligionslehrerInnen sie wahrnehmen. Überlegungen der beiden großen Kirchen zum Religionsunterricht werden ja kaum auf fruchtbaren Boden fallen, wenn sie sich nicht mit der Sichtweise der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer auf das Fach verbinden können. Herausbekommen wollten wir etwa:

- Wie nehmen die KollegInnen die Wirklichkeit des Religionsunterrichts wahr?
- In welcher Form findet der Religionsunterricht statt und wie beurteilen ReligionslehrerInnen bestehende Kooperationen?
- Welche Angebote sind im Pädagogisch-Theologischen Institut, in den Schulreferaten und bei den Bezirksbeauftragten in der Region nötig?

Allerdings hatte kein Mitglied dieser Projektgruppe Erfahrung mit empirischer Forschung aus eigenen Projekten. Deshalb haben wir uns an Herrn Prof. Dr. Martin Rothgangel (Universität Wien) gewandt, der in diesem Bereich religionspädagogisch sehr gut ausgewiesen ist und einen breiten Überblick über das Forschungsfeld hat. Gemeinsam mit ihm haben wir die Struktur für ein Forschungsprojekt im Rheinland erarbeitet.

Das besondere Profil des Projekts bestand aus einer Befragung von evangelischen Religionslehrkräften, die 2013 von der Evangelischen Kirche im Rheinland in Zusammenarbeit mit den religionspädagogischen Instituten der Universitäten Wien (Prof. Dr. Martin Rothgangel, Dr. Philipp Klutz) und Wuppertal (Prof. Dr. Christhard Lück) durchgeführt wurde. Dazu wurde ein umfangreicher strukturierter Fragebogen entwickelt, der neben geschlossenen Fragen auch zahlreiche offene Fragestellungen enthielt. Außerdem wurden in drei exemplarischen Regionen der Rheinischen Kirche (Duisburg, Gummersbach, Trier) Gruppendiskussionen mit ReligionslehrerInnen aus dem Bereich der Grundschule durchgeführt. Diese Kombination quantitativer und qualitativer Zugänge hat sich bewährt, wie die differenzierten Ergebnisse der Befragung insgesamt zeigen. Die Studienergebnisse wurden während eines Studientags am 27.11.2014 im Pädagogisch-Theologischen Institut (Bonn) einer interessierten Öffentlichkeit vorgestellt und liegen nun in Buchform vor.

# 1. Empirische Problemanzeigen und methodische Vorgehensweise

*Philipp Klutz/Christhard Lück/Martin Rothgangel*

Der vorliegende Band präsentiert die Ergebnisse einer aktuellen empirischen Untersuchung im Bereich der Evangelischen Kirche im Rheinland. Die umfangreiche Befragung von ReligionslehrerInnen aller Schulformen mittels Fragebogen (1093 Fragebögen wurden vollständig ausgefüllt, insgesamt liegen über 1400 Fragebögen vor) und Gruppendiskussionen ermöglicht wichtige Einblicke in den alltäglichen Religionsunterricht. Nachstehende Problemanzeigen, Fragestellungen sowie methodologischen Überlegungen waren für die vorliegende Studie grundlegend. An dieser Stelle sei auch den Wiener MitarbeiterInnen Karin Sima, Marietta Behnoush, Nadine Mund, Janine Eichler, Nadine Mund, Katharina Schmutterer, Dr. habil. Thomas Weiß sowie Dr. Sabine Hermisson für das Korrekturlesen herzlich gedankt, wobei Karin Sima zudem die Formatvorlage für das gesamte Buch erstellte.

## 1.1 Empirische Problemanzeigen

Auch wenn sich „im Vergleich zu den zum Teil scharfen Auseinandersetzungen im Streit um die Konfessionalität von Religionsunterricht vor allem in den neunziger Jahren die Diskussion um die institutionelle Gestalt des Religionsunterrichts etwas beruhigt hat“ (Schweitzer 2013b, 54), werden in der gesellschaftlichen und kirchlichen Öffentlichkeit sehr unterschiedliche Zukunftsszenarien für den Religionsunterricht propagiert. Vor dem Hintergrund tiefgreifender religionssoziologischer und demographischer Veränderungsprozesse finden sich befürwortende Stimmen sowohl für (mono-)konfessionelle als auch für konfessionell-kooperative, ökumenisch-christliche oder interreligiöse Realisierungsformen des Faches Religion. Zuweilen wird die Einführung einer weltanschaulich-neutralen Religionskunde für alle SchülerInnen in staatlicher Alleinregie gefordert – mit entsprechenden grundgesetzlichen Änderungen. Auch im Hinblick auf die fachdidaktische Form eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts werden zahlreiche innovative Ansätze – etwa eine performative, konstruktivistische, kinder- und jugendtheologische oder kompetenzorientierte Religionsdidaktik (vgl. dazu näher Grümme/Lenhard/Pirner 2012) – kontrovers diskutiert.

Solche Gestaltungsvorschläge lassen sich wohl nur dann – erfolgversprechend – umsetzen, wenn sie von den Lehrkräften in der

Schulpraxis mitgetragen werden. Für die konkrete Ausgestaltung eines Faches kommt den Einstellungen und Handlungsoptionen der Religionslehrenden daher eine kaum zu überschätzende Bedeutung zu. Wie zufrieden sind sie mit gegenwärtigen Organisationsformen des Religionsunterrichts? Welche religionsdidaktischen Ziele präferieren sie? Wie ist ihr Verhältnis zur Kirche und zu anderen Bezugsgrößen des Faches Religion? Was halten sie von interkonfessionellen und interreligiösen Kooperationen resp. von einem Religionsunterricht, der Konfessions- oder gar Religionsgrenzen übersteigen will? Vor dem Hintergrund dieser Fragen sollen nachstehend in aller Kürze die Ergebnisse von einigen ausgewählten empirischen Studien in den Blick genommen werden.<sup>1</sup>

### 1.1.1 Gelebte und gelehrte Religion

(Feige/Dressler/Lukatis/Schöll 2001; Feige/Tzscheetzsch 2005; Feige/Dressler/Tzscheetzsch 2006)

Große religionspädagogische Aufmerksamkeit fanden die von Feige u. a. durchgeführten Befragungen von evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen (Feige/Dressler/Lukatis/Schöll 2001) und evangelischen wie katholischen ReligionslehrerInnen in Baden-Württemberg (Feige/Tzscheetzsch 2005; Feige/Dressler/Tzscheetzsch 2006). Grundlage dieser Studien waren jeweils qualitative und quantitative Erhebungen. Ein wesentliches Ergebnis des qualitativen Teils der niedersächsischen ReligionslehrerInnenstudie besteht in der Feststellung einer *reflexiven Distanz* zwischen der gelebten und der gelehrten Religion von ReligionslehrerInnen (Feige 2004, 13). Im vorliegenden Zusammenhang ist auch von Interesse, dass die niedersächsische Studie nicht das Bild „vom zumindest ‚*ent*-konfessionalisierten‘, wenn nicht gar fast ‚*un*christlich‘ gewordenen Religionsunterricht“ (Feige/Tzscheetzsch 2005, 83)<sup>2</sup> zeichnet. Eine der auffälligsten und überraschendsten Befunde dieser Studie ist die große Urteilshomogenität in der Religionslehrerschaft. So lagen die Lehrenden ungeachtet unterschiedlicher kirchlicher Sozialisationserfahrungen und anderer Persönlichkeitsmerkmale „in ihren Einstellungs- und Erfahrungsäußerungen erstaunlich dicht beieinander“<sup>3</sup>, auch über Alters- und Geschlechtergren-

---

<sup>1</sup> ReligionslehrerInnen stehen seit geraumer Zeit im Mittelpunkt empirischer Studien. Bereits vor etwas mehr als zwanzig Jahren sprach Hans-Georg Ziebertz diesbezüglich von einer „annähernde[n] ‚Totalerfassung‘“ (Ziebertz 1995, 73). In tabellarischer Form finden sich entsprechende Übersichten bei Ziebertz (ebd., S. 28) und Christhard Lück (2002, 202f.) Nachstehende Ausführungen enthalten teilweise Auszüge aus Rothgangel 2014 und 2015.

<sup>2</sup> Dieser Befund richtete sich gegen die Hamburger Studie von Langer 1989, die darüber hinaus in methodischer Hinsicht grundlegend kritisiert wurde.

<sup>3</sup> Ebd., 448.

zen hinweg. Markante(re) Differenzen wurden lediglich hinsichtlich der Variable „Schulform“ nachgewiesen. Für die Gesamtheit aller befragten Lehrkräfte ist kennzeichnend, dass sie sich entschieden und zugleich sehr differenziert für eine Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts einsetzt, „ohne damit zugleich den Religionsunterricht von allen seinen kirchlichen (und damit konfessionellen) Bindungen abschneiden zu wollen.“<sup>4</sup> Unterrichtlich-praktisch führen viele LehrerInnen aus organisatorischen (45 %) resp. inhaltlichen (47 %) Gründen dementsprechend einen interkonfessionell geöffneten „Religionsunterricht im Klassenverband“ durch. 94 % haben überdies „grundsätzlich keine Vorbehalte gegenüber einer weitergehenden Kooperation mit den KollegInnen der anderen Konfession“ (Item-Formulierung). Dieser Befund lässt sich auf ähnliche Weise in weiteren religionspädagogisch-empirischen Studien wiederfinden (z. B. Liebold 2004, Bucher/Miklas 2006). Detaillierter nachgefragt ergab sich in Baden-Württemberg folgendes Resultat:

„Die für die kath. und ev. RL ausgewiesene unterrichtliche Ziele-Struktur ist in zwar nicht ausschließlicher, aber doch in dominanter Form von der Betonung allererst *allgemein*-christlicher Grundaussagen und zugleich von weit überwiegender Negation *bestimmter* konfessions-institutioneller Spezifika getragen“ (Feige/Tzscheetzsch 2005, 88).

Wenn allerdings speziell die personale Identität der ReligionslehrerInnen betrachtet wird, „dann zeigen sich *konfessionelle Verwurzelungen*, die im Hintergrund bleiben, wenn man sich allein auf die professionelle Selbstkonzentrierung der Lehrenden konzentriert“ (ebd., 20).

### 1.1.2 *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten* (Kuld/Schweitzer/Tzscheetzsch/Weinhardt 2009)

Diese Studie schließt insofern an die Vorgängerstudie „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ (Schweitzer/Biesinger 2002) an, als es sich dabei um die Evaluation von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht (KRU) in Baden-Württemberg handelt, der zum Schuljahr 2005/2006 bei Erfüllung bestimmter Qualitätserfordernisse eingeführt wurde (Kuld/Schweitzer/Tzscheetzsch/Weinhardt 2009, 16f). Als Gesamtresümee kann festgehalten werden: Viele ReligionslehrerInnen

„verstehen KRU als religionspädagogische Realisation ‚versöhnter Verschiedenheit‘ (Rahner/Fries). Die Zusammenarbeit im Team wird trotz Mehraufwand praktisch von allen als Bereicherung und Gewinn erlebt; sie vermag zum Vorbild kollegialer Zusammenarbeit an Schulen, bisweilen sogar zum Motor von Schulentwicklung zu werden. Die Zusammenarbeit sowie der weitgehende Er-

---

<sup>4</sup> Ebd., 461.

halt des ‚Klassenverbandes‘ stärken – aus Sicht der ReligionslehrerInnen – die Stellung von Religion(slehrkräften) an den Schulen.“ (ebd., 167f.)

### 1.1.3 *How Teachers in Europe Teach Religion* (Ziebertz/Riegel 2009)

Im Rahmen des von der Europäischen Kommission geförderten Netzwerks TRES („Teaching Religion in a multicultural European Society“) wurde das quantitativ ausgerichtete empirische Projekt PeTeR („Perspectives on Teaching Religion“) durchgeführt. Insgesamt beteiligten sich 16 Länder sowie 3409 ReligionslehrerInnen an dieser Studie (ebd., 10f.). Die Ergebnisse dieser empirischen Vergleichsstudie sind bemerkenswert und vielschichtig. So unterscheiden sich die Zielvorstellungen der Religionslehrkräfte bzgl. Teaching in Religion, about Religion and from Religion keineswegs auf die Weise, wie man es aufgrund der Theoriediskussion erwarten könnte. Diese Zielvorstellungen werden von der Mehrheit keineswegs als einander ausschließende Alternativen betrachtet, sodass ungeachtet bestimmter Länderdifferenzen gilt: „the results clearly speak for the assumption that such goals tend to form a characteristic mix rather than forcing the teachers to make a choice.“ (Schweitzer/Riegel/Ziebertz 2009, 255) Gleichfalls zeigt sich, dass die jeweilige Praxis des Religionsunterrichts in den einzelnen Ländern häufig jenseits der Unterscheidung in konfessionellen und nicht-konfessionellen Religionsunterricht verläuft, da sich Lehrstrategien in Ländern mit konfessionellem Religionsunterricht erheblich unterscheiden und umgekehrt zwischen Ländern mit heterogenen Organisationsformen des Religionsunterrichts sehr gleichen können (ebd., 255). Speziell einschlägig für Nordrhein-Westfalen sind die folgenden fünf Studien:

### 1.1.4 *Katholische ReligionslehrerInnen an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen* (Englert/Güth 1999)

In der 1995 durchgeführten Enquete stimmten katholische Religionslehrkräfte an Grundschulen im Bistum Essen (n= 412) den von den Autoren als ‚allgemeinpädagogisch‘ klassifizierten Zieloptionen z. B. „zu religiöser Toleranz zu erziehen“ (Rang 2) oder „zu sozialem Engagement zu motivieren“ (Rang 3) – mit Abstand am stärksten zu. An zweiter Stelle rangierten die sog. ‚religionspädagogischen‘ bzw. ‚christlich-religiösen Intentionen‘ (z. B. „die Kinder mit der Person Jesu vertraut machen“ (Rang 4), „die Frage nach Gott wachhalten“ (Rang 5)), vor den ‚kirchlich-traditionellen‘ Zielorientierungen – wie „die Kinder zu Christus zu führen“ (Rang 9) und „den Glauben der Kirche weiterzugeben“ (Rang 15 = letzter Platz) –, die deutlich abgeschlagen auf den letzten Rangplätzen landeten. Allerdings erhielten auch die letztgenannten Ziele Zustimmungsquoten z. T. von weit über 80 %. Angesichts

dessen überrascht es nicht, dass eine knappe einfache Mehrheit der Befragten (45,2 %) für einen ‚ökumenischen Religionsunterricht‘ als angemessene Gestaltungsform des Faches Religionslehre in der Grundschule plädiert, der ‚konfessionelle Religionsunterricht‘ in dieser Befragungspopulation aber fast ebenso viele Stimmen (42,0 %) auf sich vereint. Deutlich abgelehnt werden ein Religionsunterricht ohne jede Verbindung zu einer Religionsgemeinschaft (‚allgemeiner Religionsunterricht‘; 6,9 %) sowie ein Unterricht, der auf eine schulische Einbindung prinzipiell verzichten will (‚Religionsunterricht auf freiwilliger Basis‘; 2,0 %).<sup>5</sup> Als Hauptargument für die Zustimmung zu einem ökumenischen Religionsunterricht fungiert interessanterweise „nicht etwa der Hinweis auf die abnehmende Bedeutung konfessioneller Unterschiede in Gesellschaft und insbesondere auch kindlicher Lebenswelt, sondern der von einem solchen Religionsunterricht erhoffte ökumenische Fortschritt“ (sog. Ökumene-Argument). Die AnhängerInnen eines konfessionellen Religionsunterrichts argumentieren hingegen prioritär mit dem „Authentizitätsargument“, wonach „nur die Anbindung an einen in konkreten Religionsgemeinschaften gelebten Glauben dem Religionsunterricht Lebensbezug und Ernsthaftigkeit geben kann.“<sup>6</sup> Die Befunde weisen insgesamt auf einen Interdependenzzusammenhang zwischen der Einstellung zur ‚äußeren‘ (organisatorischen) und zur ‚inneren‘ (inhaltlich-konzeptionellen) Gestalt des Religionsunterrichts hin.

### 1.1.5 „Religion im Klassenverband unterrichten“ (Hütte/Mette 2003)

In dieser qualitativen Studie von Saskia Hütte und Norbert Mette wird die inoffizielle Praxis, dass Religion im Klassenverband erteilt und Lerngruppen nicht nach konfessioneller Zugehörigkeit geteilt werden, an Schulen in Nordrhein-Westfalen untersucht. Als Ergebnisse dieser Studie seien hervorgehoben, dass sich die befragten ReligionslehrerInnen gut im Lehrerkollegium integriert fühlen (ebd., 229), kaum Kooperationen mit Kirchengemeinden zu bestehen scheinen (ebd., 230) und die Erteilung des Religionsunterrichts im Klassenverband „keine Einzelfälle mehr sind“ (ebd.). Für diese ‚illegale‘ Praxis werden eher pädagogische und religionspädagogische Gründe angeführt, weniger die organisatorische Erleichterung für die Stundenplanerstellung (ebd., 230f.).

---

<sup>5</sup> Ebd., 94.

<sup>6</sup> Ebd., 96.

### *1.1.6 Evangelische ReligionslehrerInnen an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (Lück 2003)*

Die quantitative Befragung von 749 GrundschullehrerInnen in Nordrhein-Westfalen durch Christhard Lück dokumentiert wie die obige Studie von Hütte/Mette, dass in der Praxis des Grundschulunterrichts entgegen offiziellen Verlautbarungen vor allem im 1. und 2. Schuljahr ein konfessionsübergreifender Religionsunterricht durchgeführt wird (ebd., 41ff., 390ff). Nur etwas mehr als ein Viertel der Befragten kann von einem nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht von der 1. bis zur 4. Klasse berichten (ebd., 42). Höchste Zustimmung erfährt ein „Religionsunterricht in ‚ökumenischer Gesinnung und Offenheit‘ und in ‚interreligiöser Begegnung‘“ (ebd., 69). Dementsprechend plädieren 30,7 % der Befragten für einen ökumenischen Religionsunterricht sowie 43,5 % für eine Mischform, d.h. ökumenischen Religionsunterricht in den Klassen 1 und 2 sowie konfessionellen Religionsunterricht in den Klassen 3 und 4. Dagegen votieren nur 12,3 % für einen konfessionell getrennten Religionsunterricht, 6,1 % für einen interreligiösen Religionsunterricht, „den die verschiedenen Religionsgemeinschaften [...] gemeinsam verantworten und durchführen“, und 7,1 % für „die Konzeptionen eines allgemeinen, religions- und lebenskundlichen Unterrichts ohne Anbindung an irgendeine Kirche oder Religionsgemeinschaft“ (ebd., 72, ohne die Hervorhebung im Original).

Als insgesamt am zukunftstauglichsten erscheinen aus der Sicht der Befragten ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht bzw. ein Mischmodell aus kooperativ-gemeinsamen und konfessionell-differenzierenden Unterrichtsphasen, das eine gewisse Freiheit in der schulischen Organisation mit der festgehaltenen konfessionellen Bindung verflechtet. Religionsunterricht hat in der Wahrnehmung dieser LehrerInnen eine doppelte Aufgabe: In einer bestimmten Konfession bzw. Religion zu beheimaten und zugleich zur Verständigung mit anderen Konfessionen und Religionen beizutragen. Beide Aufgabendimensionen sollen auch durch die Organisation des Religionsunterrichts zur Geltung kommen. Wovon die Reihenfolge der Dimensionen bzw. ihre zeitliche Anordnung abhängt, ist dabei nicht (primär) theologisch, sondern pädagogisch-situativ zu entscheiden.

### *1.1.7 Innenansichten des Religionsunterrichts (Englert/Hennecke/Kämmerling 2014)*

Jenseits der empirischen Befragungen von ReligionslehrerInnen widmet sich diese empirische Studie der komplexen Aufgabe, wie der Religionsunterrichts in der Praxis aussieht (ebd., 7), wobei der Fokus auf der Erhebung korrelativer Varianten liegt, d.h. der „tatsächlich eingesetzten Strategien bei der Initiierung und Gestaltung des Tradition-Lebenswelt-

Dialogs“ (ebd., 18). Im vorliegenden Zusammenhang verdient insbesondere folgendes Ergebnis dieser Studie Beachtung:

„Offenbar entspricht die kontrastive Gegenüberstellung einer für den konfessionellen Religionsunterricht typischen Teilnehmer- und einer für einen religionskundlichen Unterricht charakteristischen Beobachterperspektive nicht (mehr) der gegenwärtigen religionsunterrichtlichen Praxis. Es ist zu vermuten, dass dies auch eine Reaktion auf die evidente religiöse Heterogenität der Schülerschaft darstellt“ (ebd., 111).

In jedem Fall lässt sich beobachten, dass die Schülerschaft „mit ihren Erfahrungen und Interpretationen fast durchweg breiten Raum“ (ebd., 220) erhält. Das wahrgenommene „Zurücktreten des konfessionellen und konfessorischen Charakters des Unterrichts“ wird an anderer Stelle auch als „Versachkundlichungstendenz“ (ebd., 159) beschrieben und es wird festgestellt: Die „kontrastive Gegenüberstellung von einerseits konfessionellem und andererseits religionskundlichem Religionsunterricht werden der gewandelten Praxis von daher nicht mehr gerecht.“ (ebd., 229)

### *1.1.8 Westfälische ReligionslehrerInnenbefragung (Nicht 2011)*

Die westfälische ReligionslehrerInnenbefragung wurde 2011 als Online-Befragung in acht ausgewählten Kirchenkreisen im Bereich der Evangelischen Kirche von Westfalen (EKvW) durchgeführt. Von etwa 3500 ReligionslehrerInnen aller Schulformen in den befragten Kirchenkreisen beteiligten sich über 470 (13,5 %) an der Umfrage. Die Enquete verfolgt u. a. die Ziele, ein genaueres Bild der faktischen Realität des Religionsunterrichts an den Schulen zu zeichnen sowie Möglichkeiten und Probleme des Faches aus Sicht der Religionslehrkräfte auszuloten. Die Auswertungen der Antworten zu den geschlossenen und offenen Fragen zeigen alles in allem, dass die Beteiligten ein hohes Engagement für den Religionsunterricht an den Tag legen und ihn in einer modernen Schule für bedeutsam und bildungsrelevant erachten. Diese hohe Wertschätzung des Faches Religion wird aus der Sicht der Befragten gegenwärtig besonders durch zwei Aspekte konterkariert: durch die durchschnittlich geringe Reputation des Faches bei SchülerInnen, Eltern, KollegInnen und Schulleitung sowie durch Probleme bei der Organisation des Faches im Schulalltag, die auch mit seiner konfessionellen Konstitution in Verbindung stehen.

Vor dem Hintergrund dieser empirischen Studien spitzen sich die obigen Fragen in gewisser Hinsicht nochmals zu: Lange Zeit zeigten empirische Befragungen bei ReligionslehrerInnen eine deutliche Tendenz, dass diese keineswegs einen religionskundlichen Religionsunterricht präferieren, vielmehr das positionelle und konfessorische Moment auch jenseits eines rein konfessionellen Religionsunterrichts als wichtig eingeschätzt wird (vgl. oben Feige u. a. 2001; Lück 2003). Demgegenüber gibt es gegenwärtig auf europäischer Ebene (Ziebertz/Riegel 2009) sowie anhand der nordrheinwestfäli-

schen Innenansichten des Religionsunterrichts (Englert/Hennecke/Kämmerling 2014) Anhaltspunkte, dass dieses konfessorische Moment zurückzutreten scheint und zudem die Unterschiede zwischen religionskundlichen und konfessionellen Varianten geringer sind als angenommen. Darüber hinaus ist speziell in NRW zu beobachten, dass der Religionsunterricht unter der Hand auch jenseits des getrennt-konfessionellen Religionsunterricht durchgeführt wird (Hütte/Mette 2003; Lück 2003). In dieser Hinsicht ist weiterführend zu fragen, welche unterrichtliche Kooperationen faktisch stattfinden und welche Bedeutung der Bezug zur Kirche noch besitzt. Frühere Studien zeigen zudem, dass die Antworten auf solche Fragen häufig mit den Zielvorstellungen von ReligionslehrerInnen korrelieren. Aus diesem Grund werden diese ebenso untersucht wie das vom PTI Bonn formulierte Interesse, welche Fortbildungsangebote von ReligionslehrerInnen als fruchtbar empfunden werden.

Demzufolge widmet sich diese Studie primär folgenden vier Themenkreisen:

- Beurteilung und Zukunftswünsche hinsichtlich Organisationsformen des Religionsunterrichts,
- Zielvorstellungen von ReligionslehrerInnen,
- Realisierung und Beurteilung von diversen religionsunterrichtlichen Kooperationen,
- Beurteilung des Fortbildungsangebots und entsprechende Wünsche.

## 1.2 Methodologische Reflexionen zur Anlage der triangulativen Studie

In der vorliegenden triangulativen Studie, die aus drei Teilstudien besteht, werden evangelische ReligionslehrerInnen aller Schultypen im Gebiet der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) in den Blick genommen. Für zwei Teilstudien fungierte als Befragungsinstrumentarium ein strukturierter Fragebogen, der neben geschlossenen Fragen auch zahlreiche offene Fragestellungen integrierte. In der dritten Teilstudie wurden Gruppendiskussionen mit ReligionslehrerInnen an Grundschulen durchgeführt. Indem die Praxis des Religionsunterrichts mithilfe dreier Teilstudien untersucht wird und die jeweiligen Studienergebnisse zusammengeschaут werden, d.h. Konvergenzen und Divergenzen in den Blick treten, stellt der triangulative Zugang „einen Weg zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten“ (Flick 2011, 9) dar.

Im Folgenden werden die methodologischen Reflexionen zur Anlage der drei Teilstudien vorgestellt, die Überlegungen zur Triangulation finden an einer anderen Stelle statt (Kap. 5).

### 1.2.1 *Quantitative und qualitative Teilstudien mithilfe eines Online-Fragebogens*

Im Fokus der quantitativen Teilstudie mit ihrer umfangreichen Online-Befragung von 1093 Religionslehrkräften verschiedener Schulformen und -arten stehen die nachfolgenden Fragen:

- Welche religionsdidaktischen Zielvorstellungen präferieren sie? (Kap. 2.2)
- Wie stehen sie zu religiösen Feiern in der Schule? (Kap. 2.3)
- Wie beurteilen sie verschiedene Personen(-gruppen), Instanzen und Institutionen des Faches (Evangelische) Religion? (Kap. 2.4)
- Wie nehmen sie die Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule und im Religionsunterricht wahr? (Kap. 2.5)
- Welche Formen des Religionsunterrichts und welche Ersatzformen haben sich an ihrer Schule etabliert und wie beurteilen sie diese? (Kap. 2.6)
- Welche Formen der Kooperation des evangelischen Religionsunterrichts mit den Parallelfächern katholische Religion, islamische Religion/Islamkunde bzw. (Praktische) Philosophie/Ethik haben sich an ihrer Schule etabliert und wie beurteilen sie diese? (Kap. 2.7)
- Welche Formen der Kooperation des evangelischen Religionsunterrichts mit den Kirchengemeinden und mit nicht-christlichen Religionsgemeinschaften haben sich an ihrer Schule etabliert und wie beurteilen sie diese? (Kap. 2.8)
- Wie bewerten sie unterschiedliche religionsdidaktische Gestaltungsvorschläge bezüglich der Zukunft des Religionsunterrichts? (Kap. 2.9)
- Kooperativ oder ökumenisch? Interreligiös, allgemein oder doch exklusiv konfessionell? Welche Haltung nehmen sie zu fünf organisatorischen Grundmodellen des Religionsunterrichts ein? (Kap. 2.10)
- Welche Bedeutung messen sie dem Fach Religion an ihrer Schule zu? (Kap. 2.11)
- Welche Fortbildungsformate und -themen bevorzugen sie und welche Unterstützungsangebote benötigen sie? (Kap. 2.12)

Der eingesetzte Online-Fragebogen ist mit 56 Fragen und über 200 Items recht umfangreich. Er intendiert eine detaillierte Beschreibung und Beurteilung des interessierenden Forschungsfeldes durch die anvisierte Zielpopulation. Bei der Konzipierung der quantitativen Studie konnte auf die Ergebnisse und die Itembatterien früherer empirischer Untersuchungen zum Religionsunterricht (Englert/Güth 1999; Feige/Dressler/Lukatis/Schöll 2001; Lück 2003; Feige/Tzscheetzsch 2005; Bucher/Miklas 2005 und Nicht 2011) zurückgegriffen werden. Daneben fanden neuere empirische Erhebungen zum Lehramtsstudium der Theologie und Religionspädagogik (Feige/ Friedrichs/Köllmann 2007 und Lück 2012) ausdrücklich Berücksichtigung. Bei den

Itemformulierungen wurde – nicht zuletzt aus Vergleichsgründen – auf die westfälische Religionslehrerbefragung von 2011, die in sechs Kirchenkreisen im Bereich der Evangelischen Kirche von Westfalen durchgeführt wurde (Nicht 2011), wiederholt rekuriert. Frühere empirische Untersuchungen „zur Kenntnis zu nehmen, gebietet nicht nur der Respekt gegenüber der Arbeit der VorgängerInnen“ (Bucher 1996, 5), sondern lässt möglicherweise auch Trendaussagen zu. Zur Überprüfung und Steigerung der Validität und Reliabilität des Befragungsinstrumentariums wurde der Fragebogen in einer sogenannten Expertenvalidierung zudem verschiedenen FachkollegInnen aus der Schul- und Fortbildungspraxis sowie der universitären Religionspädagogik zu einer kritischen Beurteilung und Revision vorgelegt.

Zu einigen der oben aufgeführten Fragen wurden (Item-)Skalen entwickelt, denen verschiedene Konzepte, also „konzeptuelle Unterscheidungen innerhalb einzelner Skalen“ (Ziebertz/Riegel 2008, 206), zugeordnet werden. Diese aus der Forschungsliteratur entlehnten Konzepte repräsentieren unterschiedliche Dimensionen des entsprechenden Fragebereichs. Faktorenanalytische Auswertungen der Zielvorstellungen (vgl. Kap. 2.2) überprüfen die Gültigkeit der hypothetisch unterstellten Dimensionen (Faktoren<sup>7</sup>) im Hinblick auf die vorliegende Befragungspopulation. Die anderen in der Studie berechneten Faktorenanalysen zu den Bezugsgrößen des Faches Religion (vgl. Kap. 2.4) und zu den religionsdidaktischen Zukunftsszenarien (vgl. Kap. 2.9) sind hingegen eher von explorativem Charakter. Sie zeigen bestehende dimensionale Zusammenhänge in den Wahrnehmungskategorien der Befragten auf. Bivariate Korrelationsberechnungen zwischen den Faktoren und Hintergrundvariablen intendieren darüber hinaus die Aufdeckung von bedeutungsvollen signifikanten Zusammenhängen zwischen Einzelmerkmalen und faktorenanalytisch ermittelten Dimensionen.

Von Mitte Mai bis Ende Juli 2013 wurde die onlinegestützte Umfrage im gesamten Gebiet der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) durchgeführt. Sie schloss demnach Teile der vier Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Hessen ein.<sup>8</sup> Mit Hilfe des statistischen Software-Pakets SPSS 22.0 wurden alle vollständig ausgefüllten Fragebögen differenziert ausgewertet, d.h. insgesamt von 1093 ReligionslehrerInnen aller Schulformen und -arten (mit hinreichend ausgefüllten und auswertbaren Fragebögen). In Anbetracht des beträchtlichen Umfangs des – geschlossene *und*

---

<sup>7</sup> In den folgenden Darlegungen werden die Begriffe „Faktor“ und „Dimension“ in Analogie zur Untersuchung von Feige/Dressler/Lukatis/Schöll (2001) „synonym gebraucht; es gibt immer wieder Sprachkonstellationen, in denen jeweils der eine oder andere Begriff besser passt“ (334).

<sup>8</sup> Das Kirchengebiet der Rheinischen Kirche, der zweitgrößten der 20 evangelischen Landeskirchen in Deutschland, „erstreckt sich zwischen Emmerich und Saarbrücken über Teile der vier Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Hessen“ (<http://www.ekir.de/www/ueber-uns/landeskirche.php>) [Zugriff 10.05.2016].

offene Fragen integrierenden – Fragebogens, für dessen Ausfüllung in der Regel 30 Minuten benötigt wurden, ist dies eine relativ große Probandengruppe. So nahmen etwa im Vergleich zur westfälischen Religionslehrerbefragung von 2011 (n= 420) mehr als doppelt so viele Befragte an der Umfrage teil. Berücksichtigt man darüber hinaus die gute quantitative Verteilung der einzelnen Parameter (Alter, Dienstalter, Geschlecht, Schulform, Funktion als ReligionslehrerIn) bei der realisierten Stichprobe (vgl. hierzu Kap. 2.1), können im Ganzen aussagekräftige deskriptive und multivariate Untersuchungsergebnisse erwartet werden, die über sich hinausweisen.

Von Beginn an war ein qualitativer Schwerpunkt dieser empirischen Studie geplant, der gewissermaßen eine Tiefenbohrung hinsichtlich der quantitativen Items des Fragebogens vornehmen sollte. Dieses erklärt, warum sich relativ viele offene Items direkt auf vorhergehende geschlossene Items beziehen, die im quantitativen Teil ausgewertet wurden. Diese Vertiefungen fanden zu den Organisationsformen des Religionsunterrichts (Kap. 3.1), zu seinen Kontexten und Kooperationen (Kap. 3.2) sowie zu Fortbildungsangeboten (Kap. 3.3) statt, darüber hinaus finden sich unter Varia (Kap. 3.4) noch zwei weitere Fragestellungen.

Als Methode zur Analyse der offenen Items wurde die Grounded Theory herangezogen, die vom Verfasser der qualitativen Teilstudie des Online-Fragebogens schon verschiedentlich näher dargelegt wurde (Rothgangel/Saup 2003, Rothgangel/Schelander 2012) und deshalb an dieser Stelle nicht nochmals entfaltet werden soll. Beachtung verdient allein, dass das offene Kodieren so durchgeführt wurde, dass das Kodierparadigma des axialen Kodierens nicht selten im Hintergrund stand. Das heißt beispielsweise, dass im Sinne der sogenannten ‚ursächlichen Bedingungen‘ (als einem Aspekt des Kodierparadigmas) z. B. auf Signalwörter wie ‚weil‘ und ‚da‘ geachtet wurde, um darauf bezogen entsprechende Konzeptbegriffe bilden zu können. Diese Konzeptbegriffe wurden wiederum in einem späteren Stadium zu Kategorien verdichtet.

### *1.2.2 Qualitative Teilstudie mithilfe von Gruppendiskussionen<sup>9</sup>*

Zahlreiche Studien veranschaulichen eindrücklich, dass der Religionsunterricht in seiner äußeren (Organisationsform) und inneren Gestaltung (didaktische Konzeption) nicht nur auf europäischer (u. a. Jäggle/Rothgangel/Schlag 2013; Rothgangel/Jackson/Jäggle 2014; Rothgangel/Skeie/Jäggle 2014; Rothgangel/Jäggle/Schlag 2016), sondern auch auf nationaler Ebene (Kenngott/Englert/Knauth 2015; Schröder 2014, Rothgangel/Schröder 2009) ein buntes Fach ist. Selbst innerhalb eines Landes bestehen unterschiedliche Modelle – zum Teil mit divergierenden didaktischen Grundausrichtungen. Auch Deutschland kennt die Pluralität dieses Faches: beginnend vom

---

<sup>9</sup> Ausführlich Klutz 2015.

konfessionellen Religionsunterricht mit Abmeldemöglichkeit und Ersatzfach in den meisten Bundesländern bis hin zu religionskundlichen Modellen (LER in Brandenburg). Bestehen bereits gegenwärtig in Deutschland mehrere Modelle nebeneinander, so ist nach Schweitzer in Zukunft sogar

„mit einer wachsenden Vielfalt unterschiedlicher Formen von Religionsunterricht in den verschiedenen Regionen Deutschlands [...] zu rechnen, aber auch mit Mischmodellen, die Elemente des Religionsunterrichts, der Religionskunde und des Ethikunterrichts – sei es kooperativ oder in anderer Weise – miteinander verbinden.“ (Schweitzer 2006, 95f.)

Vor der Durchführung dieser triangulativen Studie wurde von einigen Mitgliedern der Projektgruppe die Wahrnehmung geäußert, dass selbst innerhalb des Gebiets der Evangelischen Kirche im Rheinland eine große Vielfalt in der religionsunterrichtlichen Praxis vorhanden sei. Dass diese Vielfalt bestehe, könne dadurch erklärt werden, dass sich die Kontexte des Religionsunterrichts in den jeweiligen Regionen zu sehr unterscheiden würden. So verfüge ein Religionsunterricht an einer Berufsschule im großstädtischen Ballungsraum mit einer kulturell und religiös pluralen SchülerInnenschaft über andere Möglichkeiten und Grenzen als ein Religionsunterricht an einer Grundschule, die sich in einem mehr oder minder konfessionell homogenen Dorf befinde.

Um tiefere Einblicke in diese vielfältige Praxis des Religionsunterrichts zu erhalten, entschied sich die Projektgruppe neben dem Online-Fragebogen für eine weitere qualitativ-empirische Teilstudie. Diese verfolgt das Anliegen, exemplarische Tiefenbohrungen im Bereich der Grundschulen vorzunehmen, wobei sich ihr Blick nicht auf einzelne Schulen, sondern auf die Vielfalt des Religionsunterrichts im Rheinland richtet. Von daher boten sich Gruppendiskussionen und die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack (2014) als Erhebungs- und Auswertungsmethode in besonderer Weise an, da sie aufgrund ihrer methodologischen Grundlegungen das Ziel haben, gemeinsam geteilte Orientierungsmuster zu rekonstruieren, womit der Fokus auf dem Kollektiven liegt. Als qualitativ-empirische Teilstudie mit einer geringen Fallzahl erhebt diese Untersuchung nicht den Anspruch, generalisierungsfähige Aussagen zu treffen, vielmehr ist sie im Verbund der beiden anderen Teilstudien zu sehen. Als solche vermag sie jedoch ein differenziertes Bild der religionsunterrichtlichen Praxis nachzuzeichnen. Für die Studie waren folgende Forschungsfragen leitend: 1. Wie nehmen evangelische ReligionslehrerInnen an Grundschulen im Rheinland den Religionsunterricht wahr? 2. Wie begründen sie seine Praxis? 3. Welche Einstellungen haben sie gegenüber einem Religionsunterricht im Klassenverband, und wodurch wird diese geprägt?

### **a) Auswahl und Zusammensetzung der Gruppen**

Für die Projektgruppe schien die Fokussierung auf ReligionslehrerInnen an Grundschulen von besonderem Interesse zu sein, da nach Erfahrung einiger Mitglieder sich der Religionsunterricht in diesem Schultyp vergleichsweise häufig im ‚Graubereich‘ befinden würde. Teilweise werde er aus unterschiedlichen Gründen im Klassenverband erteilt, sodass eine Kluft zwischen religionsunterrichtlicher Praxis und juristischen Bestimmungen bestehe (Hütte/Mette 2003). Da die Projektgruppe davon ausgegangen ist, dass sich die Praxis des Religionsunterrichts von Region zu Region z. T. deutlich unterscheidet, beschloss sie, diesen in drei unterschiedlichen Regionen näher unter die Lupe zu nehmen, um so ein vielfältiges und für das Rheinland realitätsbezogenes Bild zu erhalten. Dazu wurden drei Gruppendiskussionen mit evangelischen ReligionslehrerInnen an Grundschulen durchgeführt, an denen sich insgesamt 16 Personen, nahezu alle weiblich, beteiligten. An den Diskussionen nahmen ReligionslehrerInnen teil, die in drei unterschiedlichen Regionen des Rheinlands jeweils an verschiedenen, hauptsächlich öffentlichen Grundschulen Religion unterrichten. Mit der ‚Gruppe Gummersbach‘<sup>10</sup> – sie umfasst fünf Personen – kommen Religionslehrerinnen zu Wort, die in einem mehr oder weniger evangelisch geprägten Gebiet arbeiten. Zur ‚Gruppe Trier‘ gehören vier Personen, die in einer katholischen Region evangelischen Religionsunterricht erteilen und sich folglich in einer Diasporasituation befinden. Die Mitglieder der dritten Gruppe – die ‚Gruppe Duisburg‘ ist mit sieben Personen die größte Gruppe – sind im Ruhrgebiet und somit in einer kulturell und religiös pluralen Region des Rheinlands als ReligionslehrerInnen tätig.<sup>11</sup> Die Zusammensetzung der Gruppen erfolgte auf eine z. T. breite Einladungspraxis der jeweiligen Schulreferentin bzw. der beiden Schulreferenten in den genannten Regionen.

### **b) Gruppendiskussionen und dokumentarische Methode als Erhebungs- und Auswertungsmethode**

Gruppendiskussionen mit einer weitgehend offenen Diskussionsleitung zielen auf die Erhebung selbstläufiger und alltagsnaher Kommunikationsformen. Diese ähneln Gesprächen und ermöglichen einen Zugang zu kollektiv geteilten Orientierungsmustern, d.h. zu einer gemeinsamen Erfahrungsbasis der Gruppenmitglieder.<sup>12</sup> Eine solche gemeinsame Erfahrungsbasis lässt sich

---

<sup>10</sup> Die Ortsbezeichnungen der einzelnen Gruppen beziehen sich nicht notwendig auf den Ort, an dem die Gruppenmitglieder Religion unterrichten, sondern auf den Durchführungsort der Gruppendiskussionen, gleichwohl die Teilnehmenden in der Region rund um diesen Ort tätig sind.

<sup>11</sup> Für nähere Angaben zu den Gruppenmitgliedern vgl. die jeweiligen Gruppenportraits in den Kapiteln 4.1 bis 4.3.

<sup>12</sup> Gruppendiskussionen unterscheiden sich von Gruppeninterviews und -gesprächen. Während Gruppendiskussionen fremdinitiiert sind und gesprächsähnliche Kommunikationsformen aufweisen, wollen die ebenfalls fremdinitiierten Gruppeninterviews

jedoch nicht bloß bei Realgruppen – diese bestehen auch unabhängig von einer Studie –, sondern auch bei eigens zusammengesetzten Gruppen entdecken (Bohnsack 2014, 107–115; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 96). Dies wird auch in der vorliegenden Teilstudie an mehreren Punkten ersichtlich: Auch wenn sich die Gruppenmitglieder deutlich voneinander unterscheiden (Alter, Berufserfahrung etc.) und sich vor der Gruppendiskussion großteils nicht kannten, sind diese aufgrund ihres gemeinsamen Berufes (evangelische ReligionslehrerInnen an Grundschulen) durch eine gemeinsame Erfahrungsbasis miteinander verbunden. Diese methodologische Grundannahme der dokumentarischen Methode konnte insofern in allen drei Gruppendiskussionen bestätigt werden, als sich die Diskussionen durch einen hohen Grad an Selbstläufigkeit auszeichneten. Die Diskussionen wurden durch einen ersten Impuls des Studienautors initiiert, die Gruppenmitglieder kamen jedoch schnell auf ihre eigenen Themen zu sprechen. Die gemeinsame Erfahrungsbasis der Gruppenmitglieder zeigt sich zudem in interaktiv dichten Gesprächspassagen. Diese machen darauf aufmerksam, dass die Gruppenmitglieder einander unmittelbar verstanden, ohne einander interpretieren zu müssen (Bohnsack 2014, 61). Die drei Gruppendiskussionen – sie dauerten jeweils zwischen 65 und 75 Minuten – fanden Ende November 2013 in den Räumlichkeiten der Schulreferate in Gummersbach, Trier und Duisburg statt. Sämtliche Diskussionen wurden vom Studienautor geleitet; die zuständige/n Schulreferentin/-referenten nahmen an diesen nicht teil. Lediglich an wenigen Stellen stellte der Autor immanente Nachfragen, sodass im Großen und Ganzen die Diskussionen durch die selbst eingebrachten Themen der Gruppenmitglieder bespielt wurden.

Für die Analyse der Gruppendiskussionen wurde die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack herangezogen. Als empirisch-rekonstruktives Verfahren, das sich in seiner Methodologie u. a. auf die Kultur- und Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964, 1980) stützt, macht es sich zum Ziel, die kollektiv geteilte Erfahrungsbasis von Gruppen, die z. B. aufgrund von Milieu, Geschlecht und Alter bestehen, zu ergründen. So verstehen Personen einander unmittelbar und intuitiv, wenn sie durch eine gemeinsame Erfahrung miteinander verbunden sind. Dabei verfügen sie über ein „atheoretisches Wissen“ (Mannheim 1980, 73), das sie selbst nicht explizieren können bzw. während des Diskutierens auch nicht müssen, da sie sich unmittelbar verstehen (intuitives Verstehen). Andere wiederum, die diesem Erfahrungsraum nicht angehören, müssen das Gehörte erst entschlüsseln, um es zu verstehen (dokumentarisches Interpretieren). Ein solches Entschlüsseln stellt die

---

einen (halbstrukturierten) Fragekatalog beantwortet wissen und weisen kaum alltagsnahe bzw. gesprächsähnliche Kommunikationsformen auf. Gruppengespräche hingegen kommen durch die GesprächsteilnehmerInnen selbst zustande und weisen. (vgl. Loos/Schäffer 2001, 13)

Aufgabe der Forscherin/des Forschers dar. Mannheims Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt einer (Sprech-) Handlung ist für diese Methode zentral, wobei die Methode auf die Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts zielt. In diesem Sinngehalt drückt sich ein gemeinsam geteilter Habitus aus, der über die Art und Weise wie miteinander diskutiert wird, rekonstruiert werden kann. Die Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt drückt sich in den Interpretationsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation aus: So wird beim immanenten Sinngehalt und der formulierenden Interpretation innerhalb des Relevanzsystems der Gruppe auf das geachtet, was thematisch gesagt wird. Das Gesprochene wird zusammengefasst, ohne es zu thematisieren; es wird von der kontextgebundenen Sprache der Gruppe in jene der Forscherin/des Forschers überführt. Bei diesem Interpretationsschritt wird auf die gemeinsame Herstellung des Diskurstextes, insbesondere auf formal interaktiv dichte Passagen, geachtet. Schließlich wird der Diskurs in Ober- und Unterthemen gegliedert, wodurch der zunächst strukturlos wirkende Diskurs nachgezeichnet wird. Der Fokus des zweiten Interpretationsschrittes, der reflektierenden Interpretation, liegt auf der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens. Hier wird die Diskursorganisation rekonstruiert, d.h. in welcher „Art und Weise, wie die Beteiligten aufeinander Bezug nehmen“ (Bohnsack 2010, 383). Dabei wird die Prozessstruktur des Diskurses herausgearbeitet, die sich in unterschiedlichen Themen in gleichartiger Weise immer wieder zeigt, und mit anderen Passagen verglichen, um die Ähnlichkeiten und Besonderheiten einer Gruppe herauszuarbeiten.

Zum Vorgehen in dieser Teilstudie: Nach der vollständigen Transkription<sup>13</sup> der Gruppendiskussionen wurden ausgewählte Passagen, die eine interaktive Dichte aufwiesen und für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant waren, mittels der formulierenden und reflektierenden Interpretation analysiert. Da für die dokumentarische Methode der ständige Vergleich mit anderen Fällen immanent ist, wurde im Forschungsprozess die komparative Analyse frühzeitig vorgenommen. Schließlich wurden Diskursbeschreibungen angefertigt, die zur Darstellung zentraler Orientierungsmuster dienen und für die Publikation bestimmt sind (Kap. 4.1 bis 4.3). In einem letzten Schritt wurden die rekonstruierten Orientierungsmuster gebündelt (Kap. 4.4), womit ein weiterer Abstrahierungsgrad des analysierten Textmaterials erfolgte und wesentliche Ergebnisse mit Blick auf die Forschungsfragen auf den Punkt gebracht wurden.

---

<sup>13</sup> Johanna Pap, Bernadette Seigfried und Christina Wachelhofer fertigten die Transkriptionen an. Für ihre wertvolle und umsichtige Arbeit sei ihnen sehr herzlich gedankt.



## 2. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung

*Christhard Lück*

Die nachfolgenden Abschnitte stellen die deskriptiven Ergebnisse zu den Fragebereichen der quantitativen Studie – der tatsächlichen Reihenfolge im Fragebogen entsprechend – vor. Dargestellt und interpretiert werden zudem die Resultate bivariater und multivariater statistischer Analyseverfahren, z. B. in der Gestalt korrelativer Zusammenhänge zwischen einzelnen Dimensionen (vgl. Kap. 2.13). Ein besonderes Interesse richtet sich in der vorliegenden Auswertung der quantitativen Untersuchung auf die Merkmale *Alter*, *Geschlecht* und *Schulform*. Unterscheiden sich jüngere und ältere, männliche und weibliche Religionslehrkräfte sowie Lehrpersonen an verschiedenen Schulformen und -arten bei der Beantwortung von Kern- und Zukunftsfragen des Religionsunterrichts zum Teil grundlegend?

Für Anregungen und für das Korrekturlesen sei den Wuppertaler MitarbeiterInnen Nienke Ahlers, Nadja Eich, Katharina Jungbluth, Anika Loose, Astrid Padberg und Christina Sirsch herzlich gedankt.

### 2.1 Soziodemographische und berufsspezifische Merkmale der Stichprobe

In Kap. 2.1 wird die Befragungspopulation anhand zentraler personaler und berufsspezifischer Merkmale beschrieben. Kreuzauswertungen zwischen den soziodemographischen Hintergrundvariablen zeigen statistisch bedeutsame Beziehungszusammenhänge zwischen den einzelnen Merkmalen auf.

#### 2.1.1 *Alter*

An der Befragung beteiligten sich Lehrpersonen aller Altersstufen. Besonders stark repräsentiert sind die Altersgruppen „51 bis 60 Jahre“ (33,2 %), „41 bis 50 Jahre“ (27,8 %) und „31 bis 40 Jahre“ (20,4 %). Aber auch jüngere (bis 30 Jahre; 11,2 %) und ältere (61 Jahre und älter; 7,4 %) Religionslehrkräfte sind mit einer beachtlichen Anzahl von Probanden vertreten. Ähnlich wie in der westfälischen Befragung von 2011 sind etwas mehr als 40 % der Befragten älter als 50 Jahre. Diese Altersverteilung

entspricht in etwa der allgemeinen statistischen Verteilung der Lehrkräfte im Bundesland Nordrhein-Westfalen (Nicht 2011, 2).<sup>14</sup>

Alter	n	% <sup>15</sup>	kum % <sup>16</sup>
bis 30 Jahre	122	11,2	11,2
31 bis 40 Jahre	223	20,4	31,6
41 bis 50 Jahre	303	27,8	59,4
51 bis 60 Jahre	362	33,2	92,6
61 und älter	81	7,4	100,0
Σ	1091	100,0	

**Tabelle 1: Verteilung der Lehrenden nach Alter**

### 2.1.2 Dienstalster

Zwischen dem Lebensalter der Befragten und ihrem Dienstalster als ReligionslehrerIn (inklusive der Zeit des Referendariats) besteht nicht unerwartet ein starker Zusammenhang ( $CV^{17} = .50$ ;  $p^{18} \leq 0,001$ ). An der

<sup>14</sup> Die Vergleichsangaben beziehen sich auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen. Spezielle statische Angaben über die alters-, geschlechts- und schulformbezogene Verteilung der Religionslehrerschaft im Bereich der gesamten rheinischen Landeskirche inklusive der Gebiete im Bereich der Bundesländer Hessen, Saarland und Rheinland-Pfalz, liegen zurzeit leider nicht vor.

<sup>15</sup> Die Prozentwerte bei den personalen und bereichsspezifischen Merkmalen werden unter Ausschluss der jeweiligen „missing values“ (*fehlenden Werte*) berechnet.

<sup>16</sup> Diese Spalte (*kumulierte Prozente*) zeigt die addierten (gültigen) Prozentwerte.

<sup>17</sup> Zur Beurteilung der Frage, ob der Zusammenhang zwischen zwei nominal- oder ordinalskalierten Variablen wahrscheinlich oder unwahrscheinlich ist, wird ein Chi-Quadrat-l-mal-k-Feldertest durchgeführt, auf dessen Basis zusätzlich der *Kontingenzkoeffizient Cramer's V* (*abgekürzt CV*) berechnet wird. Für die Beurteilung eines mittels Cramer's V gemessenen Zusammenhangs existieren „keine allgemeingültigen Regeln. Erfahrungsgemäß können bei Verwendung von Individualdaten mit großen Stichprobenumfängen bivariate Assoziationen, die vom Betrag kleiner als 0.1 sind, generell als schwach bezeichnet werden. Beträge zwischen 0.1 und 0.3 können als mäßig starke Beziehungen gelten, während Koeffizienten, die einen Betrag von 0.3 übersteigen, als starke Zusammenhänge eingestuft werden“ (Maier/Maier/Rattinger 2000, 50).

<sup>18</sup> Das Kürzel p steht für den Begriff „*Probabilität*“ (engl. „probability“) und gibt Auskunft über die statistische Wahrscheinlichkeit eines Ergebnisses. Als signifikant (überzufällig) wird ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen angesehen, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit, dass die beobachtbaren Abweichungen zwischen den Merkmalsausprägungen nicht zufällig zustande gekommen sind, 5% oder weniger beträgt ( $p \leq 0,05$ ). In der sozialwissenschaftlichen Forschung haben sich die folgenden Konventionen für Inklusionsschlüsse durchgesetzt:  $p \leq 0,05$  (Irrtumswahrscheinlichkeit: 5% oder darunter: signifikant);  $p \leq 0,01$

empirischen Untersuchung haben sich demnach *sehr berufserfahrene Religionslehrkräfte*, mit mehr als 20 Dienstjahren (27,5 %), ebenso zahlreich beteiligt wie *Lehrpersonen mit einer relativ kurzen bisherigen Berufstätigkeit als Religionslehrer/in* von maximal 5 Dienstjahren (24,5 %). Knapp die Hälfte der Befragten unterrichtet das Fach Religion seit 6 bis 20 Jahren.

Dienstalter	n	%	kum %
1 bis 2 Jahre	104	9,5	9,5
3 bis 5 Jahre	164	15,0	24,6
6 bis 10 Jahre	208	19,1	43,7
11 bis 20 Jahre	315	28,9	72,6
21 bis 30 Jahre	187	17,2	89,7
mehr als 30 Jahre	112	10,3	100,0
Σ	1091	100,0	

**Tabelle 2: Verteilung der Lehrenden nach Dienstalter**

### 2.1.3 Geschlecht

Die Geschlechterverteilung der realisierten Stichprobe zeigt ein deutliches Übergewicht der Lehrerinnen (73,7 %). Männliche Lehrkräfte (26,3 %) sind, ähnlich wie in der westfälischen Religionslehrerbefragung (Nicht 2011, 2; 76,9 % versus 23,1 %), eindeutig unterrepräsentiert. Auch diese Zahlen entsprechen in etwa der allgemeinen statistischen Verteilung der Religionslehrerschaft in Nordrhein-Westfalen<sup>19</sup> (vgl. ebd.). In den geschlechtsbezogenen Befunden spiegelt sich die seit Jahren zu beobachtende *sukzessive Feminisierung der (Religions-)Lehrerschaft* wider, die bundesweit mittlerweile auch für den Bereich der Gymnasien und Gesamtschulen zu konstatieren ist (Blossfeld/Bos/Lenzen 2009, 14–21). Vergegenwärtigt man sich, dass „Religionsunterricht bis in die Hälfte des 20. Jahrhunderts nahezu ausschließlich von Männern erteilt wurde“ (Bucher/Miklas 2005, 31), ist das schon ein exorbitanter, religions- und hochschuldidaktisch nicht immer hinreichend beachteter Paradigmenwechsel.

---

(Irrtumswahrscheinlichkeit: 1% oder darunter: sehr signifikant) und  $p \leq 0,001$  (Irrtumswahrscheinlichkeit: 0,1% oder darunter: hoch signifikant).

<sup>19</sup> In Nordrhein-Westfalen unterrichteten 18.549 staatliche Lehrkräfte im Schuljahr 2012 / 13 das Fach evangelische Religion. 14.585 (78,6%) sind weiblich und 3.964 (21,4%) sind männlich. Hinzu erteilten im Bereich der EKIR 487 kirchliche Lehrkräfte (259 Männer und 228 Frauen) evangelische Religionslehre. Für die Bereitstellung der entsprechenden Daten danke ich dem Pädagogisch-Theologischen Institut Bonn-Bad Godesberg (Prof. Dr. Ulrike Baumann) und dem Landeskirchenamt der EKIR (Kirchenrat Rainer Pauschert).