

Fuchs/Hohensee/Schröder/Stephan

Religionsbezogene Bildung in Niedersächsischen Schulen (ReBiNiS)

Eine repräsentative
empirische Untersuchung

Kohlhammer

Kohlhammer

Monika E. Fuchs
Elisabeth Hohensee
Bernd Schröder
Joana Stephan

Religionsbezogene Bildung in Niedersächsischen Schulen (ReBiNiS)

Eine repräsentative empirische
Untersuchung

Verlag W. Kohlhammer

Die vorliegende Publikation wurde gefördert mit Forschungsmitteln des Landes Niedersachsen.

1. Auflage 2023

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-042590-3

E-Book-Format:

pdf: 978-3-17-042591-0

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.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Zum Sitz im Leben und zum Anliegen der vorliegenden Studie	13
1.2	Zur empirischen Ausleuchtung organisatorischer und konzeptioneller Veränderungen des Religionsunterrichts	20
1.3	Zu den Akzenten von ReBiNiS	26
1.4	Zum Aufbau der Veröffentlichung	27
2	Methodisches	28
2.1	Das Forschungsdesign der ReBiNiS-Studie	28
2.2	Die quantitative Fragebogenerhebung	30
2.2.1	Methodisches Vorgehen	31
2.2.2	Soziodemografische und schulbezogene Daten	34
2.3	Die qualitative Interviewstudie	45
2.3.1	Forschungsfrage, Samplingstrategie und Erhebungsmethode	45
2.3.2	Auswertungsmethode und Darstellungsweise der Befunde	47
3	Zusammenfassung zentraler Studienergebnisse	50
4	Schulorganisatorische Gestaltung von religionsbezogenem Unterricht	56
4.1	Formen von religionsbezogenem Unterricht – ein quantitativer Überblick	57
4.1.1	Religionsunterricht – konfessionell gegliedert und konfessionell-kooperativ	57
4.1.2	Fächer neben dem Religionsunterricht – Werte und Normen und Philosophie	62
4.1.3	„Religionsunterricht im Klassenverband“	65
	Exkurs: Was heißt ‚Wir unterrichten Religion im Klassenverband‘?	68
4.1.4	Zusammenfassung: Religionsbezogene Bildung an Schulen in Niedersachsen hat vielfältige Formen	72
4.2	Präferenzen der Lehrenden: Gemeinsam oder getrennt Religion unterrichten?	73

4.2.1	Die Ausbildung der Lehrenden als Faktor ihrer unterrichtsorganisatorischen Präferenz	74
4.2.2	Gründe für die Präferenz für gemeinsames Unterrichten	76
4.2.3	Zusammenfassung: Religionsunterricht im Klassenverband hat viele Gründe	84
4.3	Herausforderungen eines religiös und weltanschaulich integrativen Unterrichts im Klassenverband	84
4.3.1	Strukturell-schulorganisatorische Defizite	85
4.3.2	Besondere didaktische Anforderungen	88
4.3.3	Herausfordernde Einstellungen und Prägungen aufseiten der Schüler:innen	91
4.3.4	Zusammenfassung: Religionsunterricht im Klassenverband ist eine Lösung, aber aus der Sicht der Lehrenden nicht ohne Schwierigkeiten	93
5	Die Heterogenität der Schüler:innen im Religionsunterricht	95
5.1	Heterogenität der Lerngruppe	95
5.2	Religiöse Heterogenität der Lerngruppe	99
5.2.1	Konfession und Religion der Schüler:innen in der Fragebogenerhebung	99
5.2.2	Konfession und Religion der Schüler:innen in den Interviews	101
5.3	Interessen und Vorkenntnisse der Schüler:innen	104
5.3.1	Einschätzung des Wissensstandes und Interesses der Schüler:innen	104
5.3.2	Differenzierung der Vorkenntnisse	106
5.4	Die Religion der Schüler:innen im Unterricht	109
5.4.1	Religionszugehörigkeit der Schüler:innen im Unterricht	110
5.4.2	Religiosität der Schüler:innen im Unterricht	114
5.5	Zusammenfassung: Heterogene Lerngruppen mit geringen religiösen Vorkenntnissen werden als Ausgangspunkt für die Unterrichtsgestaltung wahrgenommen	117
6	Die Lehrer:innen und ihr Umgang mit Heterogenität im religionsbezogenen Unterricht	119
6.1	Das religiös-weltanschauliche Profil der Lehrenden	119
6.1.1	Die Religionszugehörigkeit der Lehrenden	119
6.1.2	Das eigene Verhältnis zur Religion	121
6.1.3	Zur Relevanz von Personengruppen und Instanzen	123

6.1.4	Zusammenfassung: Das religiös-weltanschauliche Profil der Lehrer:innen ist fachspezifisch ausgeprägt	126
6.2	Die Rolle der Religion der Lehrenden im Unterricht	127
6.2.1	Quantitative Befunde zur Positionalität der Lehrenden im religionsbezogenen Unterricht	127
6.2.2	Qualitative Befunde zur Positionalität der Lehrenden im religionsbezogenen Unterricht	131
6.2.3	Zusammenfassung: Die religiös-weltanschauliche Position der Lehrenden ist im Unterricht präsent	142
6.3	Das didaktische Profil der Lehrenden im Umgang mit Heterogenität	143
6.3.1	Rollen- und Selbstbilder von Lehrer:innen religionsbezogener Unterrichtsfächer	143
6.3.2	Unterrichtsziele von Lehrer:innen religionsbezogener Fächer	152
6.3.3	Anliegen der Lehrer:innen im Umgang mit Pluralität	154
6.3.4	Zusammenfassung: Toleranz und Konfessionalität dienen als Koordinaten didaktischer Positionierung	161
6.4	Handlungspraktische Strategien	162
6.4.1	Quantitative Befunde zum Einsatz didaktischer Strategien	162
6.4.2	Qualitative Befunde zu didaktischen Strategien	163
6.4.3	Zusammenfassung: Lehrende verfügen über plurale Strategien zum Umgang mit Heterogenität	174
7	Kooperationen von Lehrer:innen religionsbezogener Fächer	175
7.1	Kooperationen mit Kolleg:innen	175
7.2	Zusammenarbeit und Austausch in der Fachgruppe/Fachkonferenz	182
7.3	Kooperationen im Bereich ‚Religion im Schulleben‘	188
7.4	Außerschulische Kooperationen	195
7.5	Zusammenfassung: Lehrer:innen kooperieren in multifachlichen Teams	203
8	Zukunft des religionsbezogenen Unterrichts	204
8.1	Gesellschaftliche Herausforderungen für religionsbezogenen Unterricht	204
8.2	Zukunftsvorstellungen und Reformmaßnahmen für religionsbezogenen Unterricht	209
8.2.1	Zukunftsszenarien	210
8.2.2	Reformmaßnahmen	216
8.3	Sorgen und Wünsche der Religionslehrer:innen im Blick auf religionsbezogenen Unterricht	218

8.4	Die niedersächsische Initiative ‚Christlicher Religionsunterricht‘ in der Wahrnehmung der Lehrenden	223
8.4.1	Kenntnisstand zum CRU	223
8.4.2	Einschätzungen zu praktischen Konsequenzen des CRU	225
8.4.3	Fürsprache für den CRU	227
8.4.4	Konzeptionelle Anfragen an den CRU	229
8.4.5	Kritik am CRU	232
8.5	Zusammenfassung: Lehrer:innen sehen sich im Zwiespalt zwischen gemeinsamem und bekenntnisgebundenem Unterricht	235
9	Kommentierungen der Studienergebnisse	237
9.1	Die Ergebnisse der ReBiNiS-Studie aus der Perspektive religionsbezogener Fächer	237
9.1.1	Kommentierung der Ergebnisse aus der Perspektive des Islamischen Religionsunterrichts (Jörg Ballnus)	237
9.1.2	Kommentierung der Ergebnisse aus katholisch-theologischer Perspektive (Christina Kalloch)	240
9.1.3	Kommentierung der Ergebnisse aus philosophiedidaktischer Perspektive (Anne Burkard)	245
9.2	Die Ergebnisse der ReBiNiS-Studie aus regionaler Perspektive	253
9.2.1	Kommentierung der Ergebnisse aus der Perspektive Bayerns (Manfred Pirner)	253
9.2.2	Kommentierung der Ergebnisse aus der Perspektive von Rheinland-Pfalz (Susanne Schwarz)	258
9.2.3	Kommentierung der Ergebnisse aus der Perspektive Sachsen-Anhalts (Michael Domsgen)	268
9.2.4	Kommentierung der Ergebnisse aus der Perspektive Schleswig-Holsteins (Uta Pohl-Patalong)	274
9.3	Die Ergebnisse der ReBiNiS-Studie aus schulformspezifischer Perspektive	280
9.3.1	Kommentierung der Ergebnisse aus der Perspektive der Grundschule (Hanna Roose)	280
9.3.2	Kommentierung der Ergebnisse aus der Perspektive der Sekundarstufe I (Ulrike Witten)	287
9.3.3	Kommentierung der Ergebnisse aus der Perspektive der Gymnasien/Sekundarstufe II (Michael Wermke)	294
9.3.4	Kommentierung der Ergebnisse aus der Perspektive beruflicher Schulen (Andreas Obermann)	305

10	„Religionsbezogene Bildung“ an Schulen in Niedersachsen – ein Beispiel für den Wandel des schulischen Fächerkanons und der Konstruktion von Fachlichkeit? Ein erziehungswissenschaftlich- religionspädagogischer Versuch (Kerstin Rabenstein / Bernd Schröder)	312
10.1	Einleitung: Schulfächer und Faktoren ihrer Genese im Licht empirischer und historischer Schulforschung	312
10.2	Entwicklungen im Bereich religionsbezogener Fächer in Niedersachsen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Veränderungen im schulischen Fächerkanon	317
10.2.1	Entwicklungen in der Fächerstruktur – zwischen fachlicher Spezifizierung und Entspezifizierung religionsbezogener Bildung in der Schule	319
10.2.2	Konstruktion von Fachlichkeit	325
10.2.3	Schul(entwicklung) und Lehrer:innenbildung	327
10.3	Bündelung	330
11	Danksagung und Schluss	334
Anhang		336
A01 Fragebogen		336
A02 Interviewleitfaden		346
A03 Kategoriensystem		348

1 Einleitung

Im vorliegenden Band werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Thema „*Religionsbezogene Bildung in Niedersächsischen Schulen*“ (ReBiNiS) vorgestellt. Deren Konzipierung und Vorbereitung, die Feldforschung in Gestalt sowohl einer Online-Fragebogenerhebung als auch leitfadengelenkter Interviews und die Datenauswertung bzw. -interpretation erfolgten in den Jahren 2020–2022. Die Studie wurde im Rahmen des „PRO*Niedersachsen“-Programms vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur dieses Bundeslandes gefördert.

Um den Gegenstand der Untersuchung zusammenfassend zu benennen, führen wir einen Begriff ein: Auch wenn die verschiedenen Spielarten des Religionsunterrichts – in Niedersachsen derzeit vor allem evangelisch, katholisch, konfessionell-kooperativ sowie islamisch, vereinzelt auch: alevitisch, jüdisch und (christlich-)orthodox – und der Werte-und-Normen-Unterricht nicht offiziell als Fächergruppe geführt werden (obwohl manches dafür spräche¹), werden sie in unserer Studie zusammenfassend als *religionsbezogener Unterricht* bzw. als *Angebote religionsbezogener Bildung* bezeichnet. Dabei ist uns bewusst, dass Werte-und-Normen-Unterricht den Themenbereich ‚Religion und Religionen‘ nur als einen unter mehreren behandelt und dabei als *religionskundliches* bzw. de facto nicht selten *religionskritisches* daseins- und wertorientierendes Fach zu verstehen ist.²

Die Rede vom ‚Religionsbezug‘ soll angesichts dessen in erster Linie *deskriptiv* eine zusammenfassende Bezeichnung der verschiedenen Fächer ermögli-

¹ Bernd Schröder, Religions- und Ethikunterricht – eine Fächergruppe? Ein Plädoyer, in: Bernd Schröder/Moritz Emmelmann (Hg.), Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen 2018, 355–376.

² Im Niedersächsischen Schulgesetz, § 128 (2) ist u. a. von „religionskundlichen Kenntnissen“ die Rede, die das Fach vermitteln soll. Im niedersächsischen Kerncurriculum „Werte und Normen“ für die Sekundarstufe I heißt es: „Mit Blick auf religiöse bzw. religionswissenschaftliche Unterrichtsinhalte ist zu betonen, dass das Fach Werte und Normen die Pluralität unterschiedlicher Wahrheitsansprüche in Religionen und Weltanschauungen thematisiert. Zur Wahrung der Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses verlangt der Unterricht im Fach Werte und Normen die weltanschauliche und religiöse Neutralität des Faches. Der gesetzliche Auftrag weist dem Fach zwar vergleichbare Fragestellungen, Probleme und Sachverhalte zu, wie sie auch im Fach Religion behandelt werden, doch ist die Behandlung hier ausdrücklich nicht an die Grundsätze einer Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft gebunden. Verbindliche Antworten können daher nur auf der Grundlage der verfassungsmäßigen und dem Bildungsauftrag entsprechenden, nicht aber weltanschaulicher und religiöser Prämissen gegeben werden.“ – Niedersächsisches Kultusministerium, „Werte und Normen“ – Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5–10, Hannover 2017, 5f.

chen.³ Zugleich zeigt sie *das erkenntnisleitende Interesse* an, mit dem hier auf diese Fächer geschaut wird, das Interesse nämlich an der Rolle von Religion(en) in der schulischen Bildung, und sie markiert in einem *heuristischen* Sinne, dass die religiöse bzw. konfessionelle Bestimmtheit solcher Angebote – Erteilung „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (gemäß Art. 7.3 GG) hier, religiöse Neutralität dort – zwar nicht *de jure*, doch *de facto* Gegenstand von Neujustierungsprozessen ist.

Neben dem *Unterricht*, also dem Religionsunterricht verschiedener Konfessionen bzw. Religionsgemeinschaften und dem Werte-und-Normen-Unterricht, zählen wir zum Spektrum religionsbezogener Bildung in der Schule auch *Religion im Schulleben* (bzw. Schulseelsorge/Schulpastoral).

Mit diesem Zuschnitt lenkt unsere Studie das Augenmerk nur auf einen Teil der Neujustierungsprozesse im Bereich der daseins- und wertorientierenden Fächer in Niedersachsen. Auch im Blick auf das Fach „Werte und Normen“ kristallisieren sich verschiedene Lesarten und Entwicklungsoptionen heraus: Neben der Beibehaltung des integrativen Charakters dieses Faches, das derzeit religionskundliche, philosophische und sozialkundlich-ethische Dimensionen pflegt,⁴ steht die Option einer Konzentration auf Religionskunde⁵ und diejenige einer Konzentration auf philosophische Bildung.⁶ Diese Kontroverse kann und soll in dieser Studie weder abgebildet noch erkundet oder kommentiert werden – allein die Strittigkeit des Fachkonzeptes „Werte und Normen“ ist insofern bemerkenswert, als sie die Fragilität der bis dato geltenden Festlegungen unterstreicht.

³ In dieser Absicht spricht das Bildungsportal Niedersachsen von „Religions- und Ethikfächern“ (siehe etwa <https://bildungsportal-niedersachsen.de/allgemeinbildung/unterrichtsfacher> (Zugriff am 17.04.2023), andernorts ist bisweilen von „daseins- und wertorientierenden Fächern“ die Rede.

⁴ So etwa die Position des „Fachverband[es] Werte und Normen – ethische und humanistische Bildung in Niedersachsen e.V.“ (<https://www.hvd-niedersachsen.de/der-fachverband-werte-und-normen.html> (Zugriff am 17.04.2023).

⁵ So dezidiert das Anliegen des „Handbuch[es] Religionskunde in Deutschland“, hg. von Wanda Alberts, Horst Junginger, Katharina Neef und Christina Wöstemeyer, Berlin/Boston 2023 – vgl. das „Vorwort“ der Herausgebenden (V–VII) und der Beitrag von Christina Wöstemeyer, „Niedersachsen“ (297–327).

⁶ So etwa Anne Burkard, Herausforderungen für die Kooperation zwischen bekenntnisorientiertem Religionsunterricht und seinen Ersatzfächern. Eine philosophiedidaktische Perspektive, in: Andreas Kubik u. a. (Hg.), *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung*, Göttingen 2021, 179–202. Vgl. auch ihren Kommentar zur ReBiNiS-Studie im vorliegenden Band.

1.1 Zum Sitz im Leben und zum Anliegen der vorliegenden Studie

Religionsunterricht in der Schule findet in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland nach Maßgabe von Art. 7.3 des Grundgesetzes als sog. konfessioneller Religionsunterricht statt. Die wesentlichen rechtlichen Bestimmungen sind seit 1949 bzw. (seit der Weimarer Reichsverfassung) 1919 stabil, die schulischen Bedingungen hingegen einem permanenten Wandlungsprozess unterworfen: Dieser Prozess betrifft etwa die Heterogenität der religiös-weltanschaulichen Orientierungen der Schüler:innen einer Lerngruppe, die organisatorisch-didaktischen Leitvorstellungen der Schule (in denen sich eine Umstellung von einer Präferenz für äußere Differenzierung hin zu Inklusion und Binnendifferenzierung abzeichnet) und das Selbst- und Fachverständnis der Religionslehrer:innen. Diese und weitere Entwicklungen lassen sich in verschiedenen Bundesländern beobachten – nicht zuletzt in Niedersachsen.

Die Dynamik der Entwicklungen zeigt sich am deutlichsten an der Religionszugehörigkeitsstatistik von Schüler:innen: Im Schuljahr 2020/21 galt von 782.103 Schüler:innen allgemeinbildender Schulen in Niedersachsen ein gutes Viertel als „konfessionslos“; etwa 43 % (338.757 Schüler:innen) gehörten einer evangelischen Kirche an, ca. 15 % (116.042 Schüler:innen) der römisch-katholischen Kirche, 9 % (73.817 Schüler:innen) dem Islam (sei es in Gestalt von Zugehörigkeit zu einer Moscheegemeinde oder ohne diese) und etwa 8 % (53.841 Schüler:innen) einer anderen Religionsgemeinschaft.⁷

Zum Vergleich: Im Jahr der Wiedervereinigung Deutschlands, 1990, wurden in Niedersachsen 63,1 % der Schüler:innen als „evangelisch“ registriert, 21,7 % als „katholisch“, 3,4 % als „muslimisch“ und 2,2 % als einer anderen Religionsgemeinschaft zugehörig, lediglich 9,6 % galten als „konfessionslos“.⁸

Auf der einen Seite hat also die Zahl der evangelischen und katholischen Schüler:innen binnen dreißig Jahren jeweils um ein Drittel (bezogen auf ihren Prozentanteil an der Gesamtschüler:innenschaft) abgenommen, auf der anderen Seite hat sich die Zahl konfessionsloser, muslimischer und religiös anderweitig verbundener Schüler:innen in dem selben Zeitraum verdreifacht. Verschiebungen in der Dichte der Praktiken, in den Glaubensüberzeugungen und in den Gestaltgebungen des Lebens *innerhalb* der Religions- bzw. Weltanschauungsgemeinschaften sind damit noch nicht beschrieben.

⁷ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen – Zahlen und Grafiken – Schuljahr 2020/2021, Hannover 2020, 8.

⁸ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen – Schuljahr 2005/2006, Hannover 2005, 38 (Tab. 6.1).

Spiegeln diese Zahlen die Entwicklungen im Bundesland-weiten Durchschnitt, so sind näherhin erhebliche regionale Differenzen zu beobachten:⁹ Die religiös-weltanschauliche Pluralisierung – insbesondere die steigende Zahl von Menschen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, aber auch die Existenz islamischer, jüdischer u. a. Gemeinden¹⁰ – ist in Großstädten, also in Städten mit mehr als 100.000 Einwohner:innen, in der Regel deutlich klarer zu erkennen als im ländlichen Raum. In Niedersachsen gibt es zudem noch recht starke christlich-konfessionelle Prägungen einiger Landstriche: So zeichnet sich das Oldenburger Münsterland durch eine weitgehend homogene *römisch-katholische* Prägung (und die Existenz von etlichen staatlichen [!] katholischen Bekenntnisschulen) aus – Ähnliches gilt für das Emsland und das sog. Unter-Eichsfeld um Duderstadt. In der Grafschaft Bentheim hingegen stellen allein evangelisch-reformierte Christ:innen derzeit etwa 40 % der Bevölkerung – Ähnliches gilt in einigen Gebieten Ostfrieslands (Krummhörn, Rheiderland, Emden und Leer). In anderen Regionen prägt das *Luthertum* Geschichte und Kultur – lutherische Christ:innen sind in den Kreisen Aurich und Wittmund, in der Lüneburger Heide und auch in Südniedersachsen die mit Abstand größte Religionsgemeinschaft. In Städten wie Hannover, Göttingen oder Braunschweig wiederum gehörten (bereits) zum Zeitpunkt des letzten Zensus (2011) ca. zwei Fünftel der Bevölkerung keiner Religionsgemeinschaft an.

Diese Konstellation ist auch schulpolitisch relevant: Zwar werden die öffentlichen Schulen Niedersachsens seit 1954 als „*Gemeinschaftsschulen*“ definiert¹¹ (und in diesem Rahmen bieten sie evangelischen, römisch-katholischen, islamischen u. a. Religionsunterricht *nebeneinander* an), allerdings gibt es Gegenden,

⁹ Vgl. Bernd Schröder (in Verbindung mit Martina Blasberg-Kuhnke), Religion unterrichten in Niedersachsen, in: Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – aktuelle Entwicklungen, Leipzig 2020, 239–268, Einleitung.

¹⁰ Siehe dazu exemplarisch etwa Rauf Ceylan (Hg.), Muslimische Gemeinden: Geschichte, Gegenwart und Zukunft des Islams in Niedersachsen, Frankfurt am Main 2017 (Reihe für Osnaabrücker Islamstudien Bd. 28).

¹¹ In § 3 des Niedersächsischen Schulgesetzes heißt es: „Die öffentlichen Schulen sind grundsätzlich Schulen für Schülerinnen und Schüler aller Bekenntnisse und Weltanschauungen.“ Dieses Passus wurde 1954 gegen den erklärten Willen namentlich der katholischen Kirche aufgenommen. Zur Befriedung des Konfliktes wurde 1966 im Grundschulwesen die Möglichkeit geschaffen, auf Antrag der Erziehungsberechtigten *öffentliche Schulen als Bekenntnisschulen* zu führen (§ 129 NSchG). An einer solchen Schule dürfen derzeit nicht mehr als 30 % der Schüler:innen einem anderen als dem die Schule prägenden Bekenntnis oder keinem Bekenntnis angehören. Auf dieser Basis bestehen in Niedersachsen 105 katholische Bekenntnisgrundschulen in staatlicher Trägerschaft (Stand: Schuljahr 2019/20). Einer epd-Meldung vom 6. Dezember 2021 zufolge wird katholischerseits erwogen, sie in christliche Bekenntnisschulen zu überführen.

wo der jeweiligen Minderheitskonfession nicht genug Schüler:innen angehören, um katholischen bzw. evangelischen Religionsunterricht einzurichten.¹²

In Schulpolitik bzw. Schulen in Niedersachsen wurde auf solche Entwicklungen im Laufe der Zeit mit deutlichen konzeptionellen Weichenstellungen reagiert. Einige davon, die unmittelbar die Organisation bzw. schulische Situierung des Religionsunterrichts betreffen, seien gleich eingangs in Erinnerung gerufen:¹³

▪ 1974 wurde in Niedersachsen das Fach *Werte und Normen als – so der juristische terminus technicus – Ersatzfach* für den Religionsunterricht an Sekundarschulen eingeführt. Seit 1993 ist es schulgesetzlich als ordentliches Lehrfach anerkannt; es kann bis zur zehnten Klasse oder ggfls. darüber hinaus bis zum Abitur belegt werden. Seit dem Schuljahr 2017/18 wird das Fach auch in Grundschulen eingeführt. Auf diese Weise wurde bzw. wird ein Unterrichtsangebot implementiert, das sich in besonderer Weise, aber nicht ausschließlich an Schüler:innen wendet, die keiner derjenigen Religionsgemeinschaften angehören, die Mitverantwortung für einen Religionsunterricht tragen.¹⁴

Davon zu unterscheiden ist das Fach (Praktische) Philosophie. Es ist in Niedersachsen lediglich in der gymnasialen Oberstufe, derzeit also in den Jahrgängen 11–13, an allgemeinbildenden oder Berufsbildenden Schulen ordentliches Unterrichtsfach. Es

¹² Die Zahl der für die Einrichtung von Religionsunterricht erforderlichen Schüler:innen liegt bei „mindestens 12“ (RdErl. vom 10. Mai 2011, Abs. 2.1; zit. nach: Religionsunterricht in Niedersachsen. Dokumente – Erklärungen – Handreichungen, hg. vom Katholischen Büro Niedersachsen und der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, Hannover 2019, 13–21, hier 14). Dabei „sind die Möglichkeiten von klassen- oder jahrgangsübergreifendem Unterricht zu nutzen, wobei im Sekundarbereich I aus fachdidaktischen und -methodischen Gründen nicht mehr als drei Schuljahrgänge zusammengefasst werden sollten“ (ebd., Abs. 1.4), und: „Religionsunterricht kann auch dann eingerichtet werden, wenn die Mindestzahl von zwölf Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch Zusammenfassung der Schülerinnen und Schüler benachbarter Schulen erreicht wird. Voraussetzung ist, dass die Zusammenfassung nach den örtlichen und schulischen Gegebenheiten vertretbar ist“ (ebd., Abs. 2.2).

Von den etwa 2720 allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen bieten unter diesen Bedingungen knapp 100 *keinen* evangelischen und mehr als 900 *keinen* römisch-katholischen Religionsunterricht an (Quelle: Ökumenische SchulreferentInnenkonferenz 2014).

¹³ Vgl. Schröder (i. V. m. Blasberg-Kuhnke), Religion unterrichten in Niedersachsen (s. o. Anm. 9), besonders 248f.

¹⁴ In § 128 des Niedersächsischen Schulgesetzes heißt es: „(1) Wer nicht am Religionsunterricht teilnimmt, ist stattdessen zur Teilnahme am Unterricht Werte und Normen verpflichtet, wenn die Schule diesen Unterricht eingerichtet hat. Für diejenigen, für die Religionsunterricht ihrer Religionsgemeinschaft als ordentliches Lehrfach eingeführt ist, entsteht die Verpflichtung nach Satz 1 erst nach Ablauf eines Schuljahres, in dem Religionsunterricht nicht erteilt worden ist.“ Dieser Passus sowie weitere einschlägige Rechtstexte sind leicht zugänglich in: Religionsunterricht in Niedersachsen, Dokumente (s. o. Anm. 12), hier 12f.

kann dort – anstelle von Werte und Normen – als Ersatzfach für Religion gewählt oder als zusätzliches Unterrichtsfach belegt werden.¹⁵

▪ Seit 2003 (als Modellversuch) bzw. seit 2013 (als reguläres Fach) wird *Islamischer Religionsunterricht* aufgebaut. Noch ist dieses Unterrichtsangebot vor allem an Grundschulen und darüber hinaus z. T. an nicht-gymnasialen Sekundarschulen sowie an derzeit zwei Gymnasien verfügbar, doch sind die Weichen für einen systematischen Ausbau gestellt – nicht zuletzt dadurch, dass eines der bundesweit bedeutsamen Institute für Islamische Theologie an der Universität Osnabrück angesiedelt ist.

Neben islamischem Religionsunterricht wird vereinzelt alevitischer, jüdischer und (christlich-)orthodoxer Religionsunterricht erteilt.¹⁶

▪ Bereits 1998 wurden in Niedersachsen Regelungen erlassen, die unter bestimmten Bedingungen einen *konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterricht* (abgekürzt: kokoRU) ermöglichen.¹⁷ Inzwischen wurden die einschlägigen Bestimmungen vereinfacht – kokoRU kann ohne Antrag eingeführt werden, sofern dies „höchstens die Hälfte der Schuljahrgänge einer Schulform“ betrifft.¹⁸ An dieser „Regelform des konfessionellen Religionsunterrichts“¹⁹ nehmen ausweislich der ministeriellen Schulstatistik inzwischen gut 25 % der Schüler:innen in der Sekundarstufe I teil.²⁰

Für das Schuljahr 2020/21 stellen sich die Zahlenproportionen *für die Sekundarstufe I* insgesamt wie folgt dar: Von knapp 399.469 Schüler:innen nehmen 136.669 (also, grob gesagt, ein Drittel) am Werte-und-Normen-Unterricht teil und 262.800 (also, grob gesagt, zwei Drittel) an einem Religionsunterricht. Näherhin sind 134.689 Schüler:innen im evangelischen, 101.686 im konfessionell-kooperativen, 25.674 im katholischen und 751 im islamischen Religionsunterricht zu finden.

¹⁵ Ebd.: „In der gymnasialen Oberstufe, im Beruflichen Gymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg kann die Verpflichtung zur Teilnahme am Unterricht Werte und Normen auch durch die Teilnahme am Unterricht im Fach Philosophie erfüllt werden, wenn die Schule diesen Unterricht eingerichtet hat.“

¹⁶ Belege dazu bei Schröder (i.V.m. Blasberg-Kuhnke), Religion unterrichten in Niedersachsen (s. o. Anm. 9), dort Abschnitt 5.

¹⁷ Bernd Schröder: Die Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht seit 1993 bis heute. Eine historische Rekonstruktion am Beispiel Niedersachsens, in: Religionspädagogische Beiträge (RpB) 45 (2022), Nr. 2: Special Issue zu „Drei Jahrzehnte konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht: Bilanz und Ausblick“, 5–17, <https://www.rpb-journal.eu/index.php/rpb/article/view/199> (Zugriff am 30.11.2022).

¹⁸ Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen (2011), in: Religionsunterricht in Niedersachsen, Dokumente (s. o. Anm. 12), 14–21, hier 16.

¹⁹ Kirchenamt der EKD (Hg.), Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen (EKD-Texte 128), Hannover 2018, 10 u. ö.

²⁰ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen – Zahlen und Grafiken – Schuljahr 2020/2021, Hannover 2020, 9.

Von den 725.148 Schüler:innen *aller allgemeinbildenden Schulen* besuchen 170.592 (oder ein knappes Viertel) den Werte-und-Normen-Unterricht und 562.556 (oder gut drei Viertel) einen Religionsunterricht.²¹

▪ In Verlängerung und unter Modifikation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts haben die Schulreferent:innen der (fünf) evangelischen Kirchen in Niedersachsen (Braunschweig, Hannover, Oldenburg, Schaumburg-Lippe und Reformierte Kirche) und der katholischen Diözesen (Hildesheim und Osnabrück sowie das zum Bistum Münster gehörende Offizialat Vechta) im Mai 2021 vorgeschlagen, an Stelle des optionalen konfessionell-kooperativen und des konfessionellen Religionsunterrichts flächendeckend „*gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht*“ einzuführen.²² Die Diskussion dieses Vorschlags ist derzeit noch nicht abgeschlossen: Ein juristisches Gutachten hat im Mai 2022 im Grundsatz die Verfassungskonformität dieses Unterrichtsmodells bestätigt;²³ im Dezember 2022 wurde der Beschluss gefasst, kirchlicherseits mit dem Land in Verhandlungen über entsprechende schulrechtliche Regelungen einzutreten.²⁴

Als das ReBiNiS-Projekt beantragt, bewilligt und begonnen wurde, zeichnete sich dieser Vorstoß hin zur Etablierung eines Christlichen Religionsunterrichts (CRU) noch nicht ab. Die Erhebungen bilden somit faktisch die Verhältnisse am Vorabend der Einführung des CRU ab.

▪ Über diese offiziellen und statistisch erfassten Entwicklungen hinaus gab und gibt es weitere *lokale bzw. schulscharfe Dynamiken in der Unterrichtsorganisation und in der didaktisch-methodischen Ausrichtung* im Bereich der Fächer Religion sowie Werte und Normen. Diesbezüglich besteht bislang in erster Linie ein ‚mündlich tradiertes‘ Wissen – die vorliegende Studie zielt nicht zuletzt darauf, dieses empirisch zu unter- oder widerlegen. Drei dieser Dynamiken seien benannt:

Beobachtbar ist ein Trend hin zur freien Wahl von Schüler:innen zwischen Religions- und Werte-und-Normen-Unterricht und zum (mehrfachen) Switchen zwischen beiden Fächern. Die im Schulgesetz geforderte schriftliche Abmeldung vom Religionsunterricht (im Falle von Schüler:innen, die wegen ihrer entsprechenden Religionszugehörigkeit im Grundsatz zur Teilnahme am Religions-

²¹ Ebd., 9. Die Zahlen enthalten Unschärfen – so ergibt die Addition der angegebenen Religions- und Werte-und-Normen-Schüler:innen mehr als die Gesamtzahl der Schüler:innen.

²² Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover (Mai) 2021.

²³ Gutachterliche Stellungnahme zur Verfassungsmäßigkeit des gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, vorgelegt von Prof. Dr. Ralf Poscher, Freiburg (Mai) 2022.

²⁴ Zur Dokumentation des Prozesses siehe <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU/symposium/dokumentation> (Zugriff am 05.12.2022).

unterricht verpflichtet sind)²⁵ und ähnliche Kanalisierungen geraten aus der Übung.

An nicht wenigen Schulen, namentlich an Grund- und Berufsbildenden Schulen, wird mit einem sog. Religionsunterricht im Klassenverband oder mit ‚neuen‘ Mischformen aus Religions- und Werte-und-Normen-Unterricht experimentiert.²⁶

Die kerncurricularen Spielräume werden genutzt für einen Umbau des Religionsunterrichts hin zu einer kinder- bzw. jugendtheologisch ausgerichteten, interreligiös oder anderweitig kontextuell passgenauen Prägung von Inhalten und Lernwegen des Religionsunterrichts.²⁷

Sowohl die statistisch ausweisbaren als auch die informell zu konstatierenden Veränderungen in der Praxis des Religionsunterrichts konstituieren den Sitz im Leben der vorliegenden empirischen Untersuchung.

Die Erhebung soll die – von uns angenommene – Vielfalt der Wege religionsbezogener Bildung in Schulen Niedersachsens quantifizierend abbilden und darüber hinaus – deshalb die qualitativen Interviews mit Lehrkräften – die Logiken identifizieren, die in der Ausgestaltung der religionsunterrichtlichen Praxis zur Geltung kommen. Das Leitinteresse der Studie richtet sich auf die Frage, wie und warum Lehrer:innen der religionsbezogenen Fächer auf Veränderungen der Unterrichtswirklichkeit reagieren und zukünftig reagieren möchten.

Wie auch in anderen Studien soll hier *die Befragung der Lehrenden* im Mittelpunkt stehen – sie sind diejenigen, die das religiöse und weltanschauliche Bildungsangebot der einzelnen Schule so genau kennen, dass sie darüber Auskunft

²⁵ Niedersächsisches Schulgesetz, § 124 (2) und: Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen (2011), in: Religionsunterricht in Niedersachsen, Dokumente (s. o. Anm. 12), 14–21, hier 15 (Absatz 4.1).

²⁶ Vgl. als Versuch einer ausführlicheren Beschreibung Bernd Schröder, Welche Formen von Religionsunterricht existieren neben dem konfessionellen Religionsunterricht – offiziell und im Graubereich? In: Andreas Kubik-Boltres/Susanne Klinger/Coşkun Sağlam (Hg.), Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung (Veröffentlichungen des Instituts für Islamische Theologie der Universität Osnabrück Bd. 11), Göttingen 2021, 149–178.

²⁷ Immer wieder fanden und finden solche „Bottom-up“-Dynamiken den Weg in programmatische Vorstöße. Exemplarisch genannt sei „ein Aufruf zur Reform des Religionsunterrichts“ aus dem Jahr 1994, der von knapp 50 evangelischen und katholischen Religionspädagog:innen erstunterzeichnet wurde und „für einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen [... sc. warb], der allen Schülerinnen und Schülern zugänglich ist und für den die Religionsgemeinschaften eine gemeinsame Mitverantwortung übernehmen“; es ging um die Förderung von „inter-konfessionelle[m], interreligiöse[m] und interkulturelle[m] Lernen“, insbesondere um „einen von [Landeskirchen und Diözesen] gemeinsam mitverantworteten, ökumenisch gestalteten Religionsunterricht“ (deponiert etwa im: Archiv der Konföderation der evangelischen Kirchen in Niedersachsen, Bestand D 36, Az. 133-4-0-1 („Ökumenische Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht“), Bände I – XI, o. J., Bd. II).

geben können. Darüber hinaus sind sie die Akteure bzw. Akteurinnen, deren konzeptionelle Vorstellungen und Praktiken die Realisierung schulrechtlicher, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Maßgaben ermöglichen, modifizieren oder unterlaufen und insofern praxeologisches Interesse verdienen.²⁸

Mit diesem Fokus knüpfen wir an eine vor Jahren in Niedersachsen durchgeführte Untersuchung an, gehen aber thematisch über deren Fokus hinaus: Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch hatten Anfang der 2000er Jahre ausschließlich Lehrkräfte befragt, die im Rahmen (seinerzeit) genehmigter konfessioneller Kooperation Religionsunterricht erteilen.²⁹ Ihre Ergebnisse spiegeln somit allein die Einschätzung einer spezifischen Teilgruppe der Lehrenden, nämlich derjenigen, die im Rahmen einer offiziellen vertraglichen Regelung zwischen den Kirchen (und dem Kultusministerium) konfessionelle Kooperationsbereitschaft zeigen, und sie spiegeln insbesondere die Verhältnisse an Grundschulen. Demgegenüber zielt unsere Befragung darauf, die Grundgesamtheit der Religions- und Werte-und-Normen-Lehrenden *aller Schulformen* in den Blick zu nehmen und Einblick in die Vielfalt der organisatorisch-konzeptionellen Ausgestaltungsformen von Religions- und Werte-und-Normen-Unterricht in Niedersachsen zu gewinnen. Um den Werte-und-Normen-Unterricht geht es dabei allerdings nur, soweit der Umgang mit Religionen (als Thema dieses Unterrichts) tangiert ist.

Diese Zielsetzung der Studie ist unseres Erachtens sowohl fachdidaktisch als auch schulpädagogisch und bildungspolitisch in hohem Maße relevant:

- *fachdidaktisch*, insofern die Ergebnisse helfen, fachliche Konzepte sowie Unterstützungsbedarfe der Lehrenden v.a. im Umgang mit religiös-weltanschaulicher Heterogenität zu identifizieren und Anstöße für die konzeptionelle Weiterentwicklung der beteiligten Fächer zu entwickeln,
- *schulpädagogisch*, weil die Funktion und Akzeptanz des religionsbezogenen Bildungsbereichs in einzelnen Schulen ebenso erhellt werden wie seine Interdependenz mit kontextuellen Gegebenheiten und der Beitrag dieses Bildungsbereichs zur jeweiligen Schulentwicklung, insbesondere im Bereich der Religions- und Diversitätssensibilität,
- *bildungspolitisch*, insofern sowohl die religionsgemeinschaftlichen Optionen der Ausgestaltung religionsbezogener Bildung als auch die staatliche Ausgestaltung des Werte-und-Normen-Unterrichts darauf angewiesen sind, auf die Einstellung der Akteure im Feld Bezug zu nehmen – sei es anknüpfend-affirmativ, sei es reformerisch-kontrovers.

²⁸ Dazu etwa Bernard Grümme, *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*, Freiburg u. a. 2021.

²⁹ Vgl. Carsten Gennerich/Reinhold Mokrosch, *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*, Stuttgart 2016, 51f.

Die empirische Studie versteht sich als Grundlage solcher konzeptionellen Überlegungen. Insofern sie erstmals eine *repräsentative* empirische Bestandsaufnahme der Spielarten, Anliegen und Zukunftsperspektiven religionsbezogener Fächer in der Schule für das Bundesland Niedersachsen anstrebt, sollen zum einen Daten für den Vergleich mit anderen Bundesländern bereitgestellt werden, zum anderen soll die konzeptionelle Weiterentwicklung religiöser Bildung als einer Dimension schulischer Allgemeinbildung gefördert werden.³⁰

1.2 Zur empirischen Ausleuchtung organisatorischer und konzeptioneller Veränderungen des Religionsunterrichts

Die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin reagiert auf die – hier nur angedeuteten – Veränderungen in Religionsdemografie, Schul- und Unterrichtswirklichkeit und Lehrer:innenschaft insbesondere auf zweierlei Weise: Sie forciert ihre empirische Forschungstätigkeit, um auf diese Weise valide Evidenz zu erzeugen, und sie diskutiert konzeptionelle Weiterentwicklungsmöglichkeiten für Gestalt und Gehalt des Religionsunterrichts.³¹

Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag zu beidem. Mit ihrer Ausrichtung nimmt sie einen spezifischen Platz in der Forschungslandschaft ein, der sich namentlich durch einen Blick auf bereits vorliegende empirieorientierte Studien ausweisen lässt.

Neben zyklischen Auswertungen kultusministerieller und kirchlicher Daten³² sind in den zurückliegenden Jahren empirische Untersuchungen zum Zustand des Religionsunterrichts in verschiedenen Bundesländern und Regionen erschienen – zumeist mit dem Fokus auf der Befragung der *Religionslehrenden*: Stu-

³⁰ Dazu u. a. Bernd Schröder, Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014 und Schröder/Emmelmann (Hg.), Religions- und Ethikunterricht 2018 (s. o. Anm. 1).

³¹ Vgl. dazu im Berichtsmodus etwa Bernd Schröder, Empirische Religionspädagogik (Sammelrezension), in: Verkündigung und Forschung 59 (2014), 94–109 und Bernd Schröder, Religionspädagogik – mehr als Fachdidaktik Religion. Ein Literaturbericht 2009–2017, in: Theologische Rundschau 82 (2017), Heft 4, 343–375 und 83 (2018), Heft 1, 25–91.

³² Comenius-Institut (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen (Evangelische Bildungsberichterstattung Bd. 5), Münster u. a. 2019 und Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – aktuelle Entwicklungen, Leipzig 2020 (und zuvor Martin Rothgangel/Bernd Schröder [Hg.], Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009).

dien diesen Typs betreffen etwa Schleswig-Holstein,³³ Nordrhein-Westfalen (mit Bezug auf Berufsschul-Religionslehrende),³⁴ das Territorium der Evangelischen Kirche im Rheinland (d. h. Teile von Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Hessen),³⁵ Bayern³⁶ und Sachsen-Anhalt.³⁷

In einigen Fällen sind ergänzend oder alternativ *Schüler:innen* Gegenstand der Untersuchung geworden – so in Hamburg,³⁸ Schleswig-Holstein,³⁹ Baden-Württemberg,⁴⁰ Bayern⁴¹ und Sachsen-Anhalt⁴² – und in einem Fall (Bayern) *die Bevölkerung eines Bundeslandes*: Dabei ging es um die Einschätzung von Religionsunterricht aus einer dezidiert nicht-professionellen Außenperspektive.⁴³

Insofern ReBiNiS erklärtermaßen Religions- und Werte-und-Normen-Lehrer:innen befragen wollte und befragt hat, fanden analoge empirische Untersuchungen dieser Zielgruppe unser besonderes Interesse. Die diversen Studien, die Religionslehrer:innen befragen, unterscheiden sich z. T. erheblich im Blick auf ihre methodische Anlage und ihren Fragehorizont. Zugleich sind sie vergleichbar, insofern alle Lehrer:innen-bezogenen Studien zumindest eine Fragebatterie zur Organisationsform des Religionsunterrichts enthalten – sei es, dass sie nach

³³ Uta Pohl-Patalong/Johannes Woyke/Stefanie Boll/Antonia Lüdtkke/Thorsten Dittrich, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt [ReVikoR]. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016.

³⁴ Monika Marose/Michael Meyer-Blanck/Andreas Obermann (Hg.), „Der Berufsschulreligionsunterricht ist anders!“ Ergebnisse einer Umfrage unter Religionslehrkräften in NRW, Münster 2016.

³⁵ Martin Rothgangel/Christhard Lück/Philipp Klutz, Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017.

³⁶ Manfred L. Pirner (unter Mitarbeit von Daniela Kertes und Marcus Penthin), Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-quantitative Studie, Stuttgart 2022.

³⁷ Michael Domsgen (gemeinsam mit Elena Hietel und Teresa Tenbergen), Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2021.

³⁸ Thorsten Knauth et al. (eds.), Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe, Münster et al. 2008 und Dan-Paul Josza u. a. (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster u. a. 2009.

³⁹ Uta Pohl-Patalong/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia Lüdtkke/Claudia Richter, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2017.

⁴⁰ Friedrich Schweitzer u. a., Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster u. a. 2018 und Golde Wissner/Rebecca Nowack/Friedrich Schweitzer/Reinhold Boschki/Matthias Gronover (Hg.), Jugend – Glaube – Religion 2. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen, Münster u. a. 2020.

⁴¹ Susanne Schwarz, SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen, Stuttgart 2019.

⁴² Domsgen u. a., Perspektiven (s. o. Anm. 37).

⁴³ Manfred L. Pirner, Religionsunterricht in Bayern. Eine repräsentative Bevölkerungsumfrage. Ergebnisse und Diskussion, Erlangen 2019, <https://doi.org/10.25593/978-3-976147-242-0>.

dem Modus des derzeit erteilten Unterrichts fragen oder nach der für die Zukunft präferierten Gestalt des Religionsunterrichts.

Das schleswig-holsteinische Team um *Uta Pohl-Patalong* und *Johannes Woyke* bezog – angesichts der Religionsdemografie Schleswig-Holsteins nachvollziehbar – ausschließlich evangelische Lehrende des Faches Evangelische Religion aller Schulformen ein (N=1283)⁴⁴ und fokussierte deren Umgang mit religiösweltanschaulicher Vielfalt. Die Forschungsfrage lautete: „Wie wird mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht (in Schleswig-Holstein) umgegangen?“⁴⁵ Im Licht der Antworten der Proband:innen, die im Jahr 2014 erhoben wurden, erscheint Religionsunterricht als Fach mit einer weithin konfessions- und religionsheterogenen Schülerschaft – knapp 80 % der Lehrenden betrachten ihre Lerngruppe als „religiös vielfältig“.⁴⁶ Die gemeinsame Unterrichtung verläuft nach Einschätzung der Lehrenden nicht nur weithin konfliktfrei, sondern wird von 84,4 % der Befragten sogar als motivations- und aktivitätssteigernd (für sich selbst wie für die Schüler:innen) eingeschätzt.⁴⁷ Drei Viertel der Lehrer:innenschaft gibt an, dass die Heterogenität der Schüler:innenschaft ihre Unterrichtsvorbereitung verändert, zudem auch das Themenspektrum und die Zielsetzung des Unterrichts – und knapp 90 % befürworten einen für alle Schüler:innen gemeinsamen Religionsunterricht im Klassenverband.⁴⁸ Aber: Für vier von fünf Religionslehrenden gilt „nicht die religiöse Vielfalt, sondern die Vermittlung von religiösen Basiskonntnissen bzw. einer Erstbegegnung mit Religion überhaupt“ als „die größte Herausforderung“!⁴⁹

Das *Bonner Institut für berufsorientierte Religionspädagogik* (BiboR) kommt 2014 zu ähnlichen Einsichten. Die hier befragten Lehrenden an Berufsbildenden Schulen (Nordrhein-Westfalen: „Berufskollegs“), unter ihnen viele Pfarrer:innen im Schuldienst (N=227),⁵⁰ verstehen und gestalten ihr Fach, unabhängig von ihrer jeweils eigenen Konfession, ganz überwiegend als Fach für alle Schüler:innen – was es in diesem Schulsegment faktisch auch in aller Regel ist.⁵¹

Die Studie von *Martin Rothgangel*, *Christhard Lück* und *Philipp Klutz* hat im Jahr 2013 Religionslehrende aller Schulformen im Raum der Evangelischen Kirche im

⁴⁴ Pohl-Patalong u. a., Konfessioneller Religionsunterricht [I] (s. o. Anm. 33), 26. Die angenommene Grundgesamtheit evangelischer Religionslehrer:innen beläuft sich auf „ca. 4.300“ (26). Der quantitative Teil der Studie arbeitet mit standardisierten Fragebögen, der qualitative Teil fußt auf 30 Leitfadeninterviews (21f.).

⁴⁵ Ebd., 15 (Kursivierung i. O. getilgt).

⁴⁶ Ebd., 40.

⁴⁷ Ebd., 63–65 und 107f.

⁴⁸ Ebd., 218–220.

⁴⁹ Ebd., 81 und 93f.

⁵⁰ Die Grundgesamtheit beläuft sich auf „1 163 Lehrkräfte“, die Evangelische Religionslehre an einem Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen erteilen. Von diesen Lehrkräften sind etwa 25 % Pfarrer:innen, die jedoch ca. 75 % des faktisch erteilten Religionsunterrichts abdecken – so Marose u. a., Berufsschulreligionsunterricht (s. o. Anm. 34), 6.

⁵¹ Ebd., 25–66 passim.

Rheinland befragt (N=1093; Bundesländer: Saarland, Rheinland-Pfalz, Hessen, Nordrhein-Westfalen) – und die Befunde mit Hilfe von Gruppendiskussionen vertieft interpretiert.⁵² Unter die Lupe genommen wurde ein weites Spektrum von Themen: von den Zielen der Lehrkräfte bis hin zu ihrer Teilnahme(bereitschaft) an Fortbildungen. Die Survey-Studie lässt eine Unterrichtspraxis erkennen, die weithin mit der konfessionell-religiösen Heterogenität der Schüler:innen rechnet. Die Lehrenden, darunter sowohl grundständig ausgebildete staatliche Religionslehrer:innen als auch Pfarrer:innen im Schuldienst, bejahen in hohem Maße Ziele des Unterrichts, die auf interreligiöse, aber auch interkonfessionelle Verständigung abheben – allerdings stehen Ziele wie „Den christlichen Glauben mit menschlichen Fragen und Erfahrungen in Beziehung setzen“ oder „Über Themen sprechen, die Kinder/Jugendliche wirklich etwas angehen“ obenan.⁵³ Auch kooperieren die Lehrkräfte bereits hie und da konfessionell (obschon in Nordrhein-Westfalen erst 2017 eine entsprechende Vereinbarung zwischen den Kirchen – mit Ausnahme des Erzbistums Köln, das sich erst im Jahr 2022 anschloss – getroffen wurde)⁵⁴ und wünschen sich entsprechende Fortbildungen. Konzeptionell wird mehrheitlich eine „Wahlpflichtalternative zwischen Religion und Philosophie“ und eine „gemeinsame Unterweisung [!] von SchülerInnen verschiedener christlicher Konfessionen“ gewünscht, hingegen kein allgemeiner bzw. religionskundlicher Unterricht.⁵⁵

Die – erst nach Beantragung und Konzipierung unserer ReBiNiS-Studie veröffentlichte – Untersuchung von *Manfred Pirner* hat den weitesten Fokus: Sie will „überhaupt einmal einen Überblick über einige zentrale Charakteristika bayerischer Lehrender des Fachs Evangelische Religion [...] gewinnen“ und ist deshalb als „quantitative Survey-Studie“ angelegt.⁵⁶ Gefragt wurde u. a. nach Berufszufriedenheit und Stressbewältigung, nach eigener Religiosität und Offenheit für Medienbildung, aber eben auch nach „Zielen und Aufgaben des Religionsunterrichts“. „Als zentrales Ergebnis zu den Zielvorstellungen der befragten Religionslehrenden kann festgehalten werden, dass ihnen diskursive Ziele (= über religiöse Fragen sowie über Werte aus verschiedenen religiösen Traditionen diskutieren können) und gleichzeitig die Erschließung des Glaubens der eigenen Konfession besonders wichtig sind. Als dritter Zielbereich erscheint die Hilfe für Sinn und Orientierung im Leben besonders bedeutsam.“⁵⁷ Was die Organisationsform angeht, so wünschen die bayerischen Lehrkräfte mit einer Dreiviertelmehrheit wie bisher konfessionell getrennten Religionsunterricht (mit oder ohne Phasen der Kooperation) – religionskundlicher und ökumenischer Reli-

⁵² Rothgangel u. a., Praxis Religionsunterricht (s. o. Anm. 35), 20f. und 22f.

⁵³ Ebd., 41; vgl. 42–47.

⁵⁴ Dazu inzwischen Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann, Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen, Stuttgart 2022.

⁵⁵ Ebd., 82f., 86–88 und 91–94.

⁵⁶ Pirner, Wie Religionslehrkräfte ticken (s. o. Anm. 36), 33.

⁵⁷ Ebd., 59; vgl. 60f.

gionsunterricht wird nur von einer Minderheit gewünscht, und selbst in einem „konfessionell-kooperative[n] Religionsunterricht (gemeinsam unterrichtet von einer ev. und einer kath. Lehrperson)“ würden nur 43,4 % der Befragten arbeiten wollen.⁵⁸ Die Zustimmungswerte zu Items wie „Ich finde es wichtig, dass eine Religionslehrkraft ihre eigene persönliche Überzeugung pädagogisch und didaktisch reflektiert in den Religionsunterricht einbringt“, liegen bei bis zu 84 %, „das Evangelische am Religionsunterricht“ sehen vier Fünftel der Befragten in der Erschließung von „Unterrichtsinhalte[n] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der evangelischen Kirche“.⁵⁹

Gerade die bayerische Befragung verdeutlicht, dass Religionsunterricht und Religionsdidaktik in erheblichem Maße eine Regionalisierung (und Schulformspezifizierung) erfahren: Zwar wird in allen untersuchten Bundesländern Art. 7.3 GG in Anspruch genommen, doch die Problemwahrnehmungen, die Praxispräferenzen und die Zukunftsvorstellungen der Religionslehrenden im Blick auf den Religionsunterricht unterscheiden sich z. T. deutlich (was bisweilen – so machen es die Kommentare zur bayerischen Studie, die in deren Veröffentlichung inkludiert sind, deutlich – durchaus an der Art der Fragestellung liegen kann). Region und Schulform scheinen dabei – anders als Alter, Geschlecht und eigene Religiosität – signifikante Einflussfaktoren zu sein. Diese Feststellung ist der Grund dafür, dass die vorliegende Studie Kommentierungen ihrer Ergebnisse aus dem Vergleich mit anderen Bundesländern sowie im Blick auf verschiedene Schulformen einschließt.

In Bezug auf Niedersachsen wurde und wird der religionspädagogische Horizont bislang empirisch durch zweierlei Studien ausgeleuchtet – zum einen durch eine Studie von Andreas Feige u. a. zu Beginn der 2000er Jahre, die das Berufs- und Selbstverständnis von Religionslehrenden fokussierte,⁶⁰ zum anderen durch eine – oben bereits erwähnte – Untersuchung zur Wahrnehmung konfessioneller Kooperation.⁶¹

Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch konstatierten auf der Basis einer 2005/06 durchgeführten (nicht-repräsentativen) Online-Befragung (N=152), dass nach Einschätzung von Religionslehrenden beider Konfessionen das „Modellprojekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen erfolgreich verlaufen“ sei, ein Drittel der Befragten befürwortet demnach dessen *religions-kooperative* Fortschreibung.⁶² Allerdings wurde auch deutlich, dass kon-

⁵⁸ Ebd., 74.

⁵⁹ Ebd., 81 und 79.

⁶⁰ Andreas Feige/Bernhard Dressler/Wolfgang Lukatis/Albrecht Schöll, „Religion“ bei ReligionslehrerInnen: religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster 2000.

⁶¹ Gennerich/Mokrosch, Religionsunterricht kooperativ (s. o. Anm. 29).

⁶² Ebd., 146 und 74.

fessionelle Kooperation unter den niedersächsischen Gegebenheiten de facto weithin schon seinerzeit die gemeinsame Unterrichtung konfessions- und auch religionsverschiedener Schüler:innen meinte. Wiederum schien die Heterogenität der Schüler:innen an der konkreten Ausgestaltung des Unterrichts wenig zu ändern – der konfessionellen Verschiedenheit der Schüler:innen und der Thematisierung konfessioneller Differenz wird tendenziell „wenig Beachtung“ geschenkt, Lehrer:innenwechsel sind selten.⁶³

Die Studie des Teams um *Andreas Feige* hatte im Jahr 2000 u. a. durch folgende Befunde Aufsehen erregt. So hieß es zu Anliegen und beruflichem Selbstverständnis der Religionslehrer:innen zusammenfassend:

„Religion“ bei niedersächsischen ev[angelischen] ReligionslehrerInnen ist *im Blick auf ihren Unterricht* rekonstruierbar als ein *gestaltkonsistenter* Raum, der sich in außergewöhnlich klaren Konturen als einer beschreiben lässt, in dem es – in je LehrerIn unterschiedlicher (!) *Mischung* – insgesamt darum gehen soll,

- ein konfessionsübergreifendes „Christentum für alle“,
- eine Orientierung an diakonisch-protestantischem Christentum,
- die Erschließung der theologischen Dimension der Existenz des Menschen,
- Sensibilisierung für eine „gestaltthafte Religionspraxis“ und
- die Entfaltung der „Identität“ der SchülerInnen als Ausdruck des prinzipiell Religiösen menschlicher Existenz zu realisieren.⁶⁴

„Die [so charakterisierbare] Gestaltwerdung der christlichen Religion im evangelischen Religionsunterricht ist zwar nicht ohne [... den] ‚Resonanzraum Kirche‘ [Christoph Bizer] zu denken [...], aber ‚Religion in der Schule‘ steht weder in einem lehrmäßigen Entsprechungsverhältnis zur kirchlichen Gestalt von Religion, noch bildet sie die religiösen Lebensformen innerhalb des ‚Resonanzraums Kirche‘ bloß ab.“ Es existiert vielmehr etwas, „was wir als genuine Schulgestalt von Religion bzw. als ‚Bildungsreligion‘ verstehen wollen.“⁶⁵

Das Verhältnis zwischen Religionslehrer:innen und Kirche wurde in dieser Studie als „entspannt“ charakterisiert. Es trage die „Signatur der ‚problemsymbiotischen‘ Kooperation bei gleichzeitiger institutioneller Unabhängigkeit“ – seitens der Religionslehrenden ist kirchliche Unterstützung willkommen, sofern sie nicht mit dienstbezogener Kontrolle und inhaltlicher Normierung einhergeht.⁶⁶

⁶³ Ebd., 146 und 72.

⁶⁴ Feige u. a., „Religion“ (s. o. Anm. 60), 440.

⁶⁵ Ebd., 461 und 464.

⁶⁶ Ebd., 262 und 467.

1.3 Zu den Akzenten von ReBiNiS

In der Übersicht der auf Niedersachsen bezogenen Vorgängerstudien und der vergleichbaren Studien in anderen Bundesländern bzw. Regionen treten die Besonderheiten unserer Studie zu „Religionsbezogener Bildung in Niedersächsischen Schulen“ (ReBiNiS) deutlich hervor:

- ReBiNiS befragt *Lehrer:innen verschiedener Religionsunterrichte (insbesondere evangelisch, katholisch, islamisch)*⁶⁷ und zudem *Lehrende des Werte-und-Normen-Unterrichts*.
- ReBiNiS konzentriert das Fragenspektrum – ähnlich wie ReViKoR – auf die *Perspektive der Lehrenden auf „Religion“ und auf deren Umgang mit der religiös-weltanschaulichen Pluralität der Schüler:innen*. In den Blick genommen werden vor allem Organisationsformen und Kooperationen mit den jeweils anderen Fächern religionsbezogener Bildung sowie didaktisch-methodische Optionen – und darüber hinaus die Realisierung von Religion im Schulleben bzw. Schulseelsorge.
- In methodischer Hinsicht geht es ReBiNiS teils um die Testung hypothesengeleiteter Items (die z. T. aus anderen Studien, v. a. aus ReVikoR und aus der Rheinland-Studie, übernommen wurden), teils um Exploration. Diesem Zweck dienen neben einzelnen Items der quantitativen Erhebung insbesondere die Leitfadeninterviews des qualitativen Teils.

Mit diesem Zielhorizont knüpft die Erhebung einerseits bewusst an vergleichbare quantitative Untersuchungen aus anderen Bundesländern (s. o.) an – sie ist bei der Konstruktion des Fragebogens geradezu bestrebt, Items aus vorgängigen Untersuchungen zu übernehmen, um auf diese Weise vergleichbare Ergebnisse zu erzielen und Anknüpfungspunkte für eine detaillierte vergleichende Betrachtung zu gewinnen. Andererseits dient der Einsatz von „Mixed Methods“ dazu, einzelne quantitative Befunde mithilfe qualitativer Tiefenbohrungen näher zu beleuchten. So werden insbesondere subjektive Begründungen und Wahrnehmungen sowie Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten erkennbar, die in Form einer reinen Fragebogenuntersuchung nicht ans Licht zu bringen sind. Die enge Verknüpfung der quantitativen und qualitativen Forschungsergebnisse in der Darstellung der Befunde spiegelt die methodische Verzahnung beider Teilstudien in der Konzeption und Durchführung der Gesamtuntersuchung.

- ReBiNiS zielt auf Repräsentativität der quantitativen Ergebnisse *für das Bundesland Niedersachsen sowie die schüler:innenstärksten Schulformen* (Grundschulen, Gymnasien und Gesamtschulen, Berufsbildende Schulen).

⁶⁷ Vom Zuschnitt der Befragung her waren auch jüdische, alevitische und orthodoxe Religionslehrer:innen im Blick, doch auf Grund ihrer Seltenheit in der schulischen Praxis und nochmals geringeren Fallzahlen kommen sie bzw. ihre Auffassungen in der Befragung kaum zur Darstellung.

1.4 Zum Aufbau der Veröffentlichung

Die „Einleitung“ (1.) informiert über den Kontext, den Sitz im Leben und die erkenntnisleitende Wahrnehmung der Herausforderungen, denen sich religionsbezogene Bildung in der Schule nach Auffassung des Autor:innenteams stellen muss.

Im zweiten Kapitel („Methodisches“) findet sich eingangs eine knappe Beschreibung des Forschungsdesigns, des Projektverlaufs und der konkreten Vorgehensweise (2.1). Näherhin werden die methodischen Grundlagen und Entscheidungen sowohl des quantitativen als auch des qualitativen Teils der Studie geschildert. Im Anhang finden sich zudem der eingesetzte Fragebogen (A01), der Interviewleitfaden (A02) und das Kategoriensystem (A03), das im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews erarbeitet wurde.

In der Darstellung der Ergebnisse haben wir uns entschieden, Einsichten aus der Fragebogenerhebung (quantitativ) und aus den Interviews (qualitativ) themenbezogen zusammenzustellen. So wird die sachliche und methodische Zusammengehörigkeit – Stichwort: „Mixed-Methods“-Studie – bzw. der komplementäre Charakter der Ergebnisse ebenso deutlich wie deren Unterschiedenheit. Die Ergebnisse werden zunächst zusammengefasst (Kapitel 3) und dann auf fünf Themenkreise hin näher entfaltet (Kapitel 4–8).

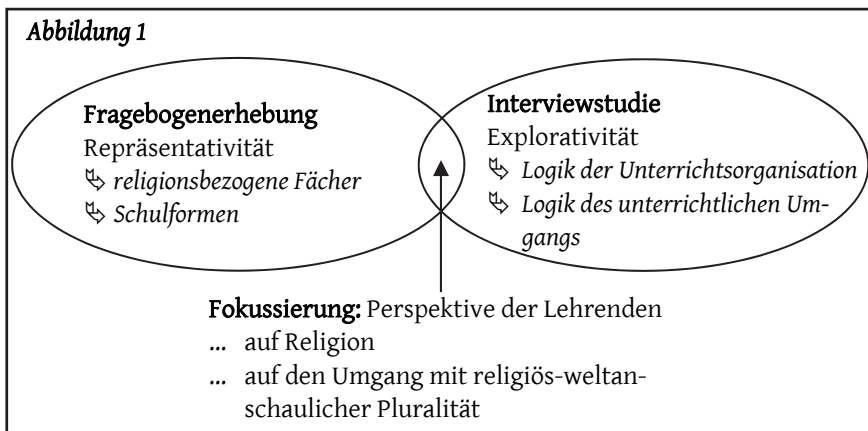
In Kapitel 9 werden verschiedene Kommentare zusammengeführt. Es handelt sich zum einen um Hinweise der niedersächsischen Kooperationspartner:innen des ReBiNiS-Projektes, die die Belange des katholischen und islamischen Religionsunterrichts sowie des Werte-und-Normen-Unterrichts beleuchten.⁶⁸ Sodann haben wir Autor:innen anderer Regionalstudien gebeten, unsere Befunde im Vergleich zu den Ergebnisse ihrer Studien zu interpretieren (die Bayern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein betreffen). Und schließlich kommen Autor:innen zu Wort, die sich der Mühe unterzogen haben, Befunde zu verschiedenen Schulformen – Grundschulen, nicht-gymnasiale Sekundarschulen, Gymnasien und Berufsbildende Schulen – mit einschlägigen Studien ins Gespräch zu bringen.

⁶⁸ Die niedersächsischen Kooperationspartner:innen unterstützten das ReBiNiS-Projekt seit der Antragstellung und konnten so aktiv in den Forschungsprozess einbezogen werden. Im Fach Werte und Normen unterstützte Frau Prof. Dr. Runtenberg das ReBiNiS-Projekt sehr aktiv, konnte allerdings keine Kommentierung vornehmen.

2 Methodisches

2.1 Das Forschungsdesign der ReBiNiS-Studie

Das Design der ReBiNiS-Studie verfolgt in Verschränkung quantitativer und qualitativer Forschungszugänge¹ einen Mixed-Methods-Ansatz² (s. Abbildung 1). Die repräsentativ ermittelten quantitativen Befunde³ wurden mittels Fragebogen, die explorativ ermittelten qualitativen Befunde mittels halbstrukturierter Leitfadeninterviews erhoben.⁴



¹ Vgl. Michael Häder, Empirische Sozialforschung. Eine Einführung, Wiesbaden ⁴2019; Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2014, 41–62.

² Im Unterschied zur Triangulation, die auch die Kombination mehrerer qualitativer oder mehrerer quantitativer Zugänge meinen kann, zielt der Mixed-Methods-Ansatz auf eine dezidierte Verknüpfung beider Forschungszugänge, insofern dadurch neue bzw. ausdifferenziertere Dateninterpretationen möglich sind; vgl. Udo Kuckartz, Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren, Berlin 2014, 58. Eine grundlegende Einführung in den Ansatz liefern Jens Winkel/Wolfgang Fichten/Kirsten Großmann (Hg.), Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg – Erhebungsmethoden, Flensburg 2017, https://www.researchgate.net/publication/320877887_Der_Mixed-Methods-Ansatz/link/5a00869caca2725286da7ab4/download (Zugriff am 07.09.2022).

³ Wir gehen von einer sog. merkmalspezifisch-repräsentativen Stichprobe aus. „Eine merkmalspezifisch-repräsentative Stichprobe liegt vor, wenn die Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich einiger relevanter Merkmale der Populationszusammensetzung entspricht. Dies wird typischerweise durch eine nicht-probabilistische Quotenstichprobe erreicht“ (Nicola Döring/Jürgen Bortz, Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin/Heidelberg 2016, 298). Weiterführend Kapitel 2.2.2.

⁴ Im Anhang unter A01 findet sich der Fragebogen, unter A02 der Interviewleitfaden.

Konkret zielt der *quantitative Teil* auf die Kartografierung der schulischen religionsbezogenen Bildungslandschaft in Niedersachsen und soll alle allgemein- und berufsbildenden Schulformen in Niedersachsen erfassen. Diese wurden für die Untersuchung in sechs Gruppen zusammengefasst:

1. Grundschulen: ca. 2000
2. Gesamtschulen: ca. 150
3. Haupt-, Real- und Oberschulen: ca. 550
4. Gymnasien: ca. 300
5. Berufsbildende Schulen: ca. 250
6. Förderschulen: ca. 250

(Insgesamt ca. 3500 Schulen; davon 2726 Schulen in öffentlicher Trägerschaft⁵).

Durch den Zugang über einen Online-Fragebogen konnten die jeweiligen Schulleitungen und Sekretariate aller Schulen angeschrieben werden. Sie wurden gebeten, den Fragebogen an den Sprecher oder die Sprecherin der Fachkonferenz Religion weiterzuleiten mit der Bitte, diesen zum einen mit Auskünften zur religionsbezogenen Bildungslandschaft der jeweiligen Schule zu bearbeiten und zum zweiten ggf. Fragebögen an die Religionslehrer:innen (evangelisch, katholisch, islamisch) und Lehrer:innen des Faches Werte und Normen weiterzuleiten.

Der Fragebogen wurde z. T. aus bereits vorliegenden Studien (s. o. Kapitel 1.2) adaptiert, z. T. der erkenntnisleitenden Fokussierung folgend neu gewonnen (weiterführend Kapitel 2.2; zu den konkreten Themenkreisen s. 2.2.1).

Der qualitative Teil zielt nun insbesondere auf die „Logik“ hinter bestimmten Organisationsformen und Konzeptionen des Religionsunterrichts. Im Sinne der Gleichzeitigkeit von Datenerhebung und Datenanalyse (Grounded Theory) fokussiert die Interviewstudie – ausgehend von ersten Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung – dabei den Umgang der Lehrer:innen mit der religiös-weltanschaulichen Heterogenität der Schüler:innen im Religionsunterricht. So zeigte die mittels Qualitativer Inhaltsanalyse⁶ vorgenommene Auswertung einzelner Fragebogenitems deutlich, dass es sich hierbei um ein bestimmendes Merkmal religionsunterrichtlicher Praxis handelt. Dazu wurden im Rahmen leitfadengestützter Einzelinterviews⁷ Religionslehrer:innen befragt, die ihre Lerngruppe in religiös-weltanschaulicher Hinsicht als heterogen wahrnehmen. Im Sample vertreten sind Lehrer:innen an Grund-, Ober- und Gesamtschulen sowie Gymnasien und Berufsbildenden Schulen. Die Befragung der Lehrer:innen fand

⁵ Schulen in privater, darunter auch: kirchlicher Trägerschaft fanden in der Untersuchung keine Berücksichtigung; s. o. 1.1, Anm. 8.

⁶ Vgl. Udo Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim 2018.

⁷ Vgl. Cornelia Helfferich, Leitfaden- und Experteninterviews, in: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2019, 669–686 sowie Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz, Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden 2014.