

Schweitzer, Friedrich; Schnabel-Henke, Hanne; Rutkowski, Mirjam
**Was ist "guter BRU"? Qualität und Qualitätsentwicklung im
Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Das Projekt QUIRU-B**

Münster ; New York : Waxmann 2024, 251 S. - (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Schweitzer, Friedrich; Schnabel-Henke, Hanne; Rutkowski, Mirjam: Was ist "guter BRU"? Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Das Projekt QUIRU-B. Münster ; New York : Waxmann 2024, 251 S. - (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität; 33) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307580 - DOI: 10.25656/01:30758; 10.31244/9783830998723

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307580>

<https://doi.org/10.25656/01:30758>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



**Friedrich Schweitzer,
Hanne Schnabel-Henke, Mirjam Rutkowski**

Was ist »guter BRU«?

Qualität und Qualitätsentwicklung im
Religionsunterricht an beruflichen Schulen

Das Projekt QUIRU-B

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität

Berufsorientierte Religionspädagogik

herausgegeben von

Reinhold Boschki

KIBOR – Katholisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Michael Meyer-Blanck

bibor – Bonner evangelisches Institut für
berufsorientierte Religionspädagogik

Friedrich Schweitzer

EIBOR – Evangelisches Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik
Tübingen

Band 33

Friedrich Schweitzer, Hanne Schnabel-Henke,
Mirjam Rutkowski

Was ist „guter BRU“?

Qualität und Qualitätsentwicklung
im Religionsunterricht an beruflichen Schulen

Das Projekt QUIRU-B



Waxmann 2024
Münster · New York



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität Berufsorientierte Religionspädagogik, Band 33

ISSN 2195-3023

Print-ISBN ISBN 978-3-8309-4872-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-9872-3

<https://doi.org/10.31244/9783830998723>

Waxmann Verlag GmbH, 2024
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagabbildung: Wortwolke; Abbildung privat
Satz: satz&sonders, Dülmen

Dieses E-Book steht open access unter der CC-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 (Namensnennung, nicht kommerziell, keine Bearbeitung) zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Vorwort	9
Teil 1 Ausgangspunkte	13
<i>Friedrich Schweitzer, Hanne Schnabel-Henke, Mirjam Rutkowski</i>	
1.1 Zur Einleitung	15
1.1.1 Anlässe	16
1.1.2 Zur Vorgehensweise bei QUIRU-B	20
1.1.3 Zielsetzung des Bandes	21
<i>Friedrich Schweitzer</i>	
1.2 Das Projekt Qualität und Qualitätsentwicklung im evangelischen Religionsunterricht (QUIRU) im Überblick	24
1.2.1 Zielsetzung des Projekts QUIRU	25
1.2.2 Die Teilprojekte von QUIRU im Überblick	27
1.2.3 Ausblick	34
Teil 2 Was ist „guter BRU“? Theoretische Analysen und Ergebnisse von Expert:innenhearings	37
<i>Friedrich Schweitzer</i>	
2.1 Hintergründe und Stand der Diskussion	39
2.1.1 Forschung zur Unterrichtsqualität, Initiativen zur Qualitätsentwicklung und der BRU	39
2.1.2 Kriterien für „guten Unterricht“ in empirischer Bildungsforschung und Religionsdidaktik	43
2.1.3 Zusammenfassung	48
<i>Friedrich Schweitzer, Hanne Schnabel-Henke</i>	
2.2 Wie können Kriterien für „guten BRU“ identifiziert und begründet werden? Das Theorie-Praxis-Problem und die Potenziale von Delphi-Studien	51
2.2.1 Das Verfahren von Delphi Studien und das Theorie- Praxis-Problem	52
2.2.2 Kriterien für „guten BRU“ im Konsultationsprozess	54
2.2.3 Zusammenfassung	55

Hanne Schnabel-Henke

2.3 Die EIBOR-Hearings zu „gutem BRU“ und ihr Ertrag	57
2.3.1 Fragestellung	57
2.3.2 Der Konsultationsprozess zu „gutem BRU“	57
2.3.3 Diskussion	73
2.3.4 Zusammenfassung – das Ergebnis der Beratungsprozesse . .	77

Teil 3 Der BRU in der Sicht der Schüler:innen – eine Pilotstudie 81

Friedrich Schweitzer

3.1 Wie Schüler:innen Unterricht wahrnehmen und was sie lernen . . .	83
3.1.1 Können Schüler:innen die Qualität von Unterricht einschätzen?	84
3.1.2 Befragungen zum „guten Religionsunterricht“	86
3.1.3 Empirische Untersuchung der Verlässlichkeit von Schüler:innenurteilen	89
3.1.4 Feedback und Unterrichtsqualität	91
3.1.5 Zusammenfassung	92
3.2 Lernerfolg als Qualitätskriterium – auch im BRU?	92
3.2.1 Produkt- und Prozessqualität	93
3.2.2 Kompetenzerwerb durch Unterricht	95
3.2.3 Religiöse Allgemeinbildung, Religious Literacy und das Wissen der Schüler:innen	97
3.2.4 Zusammenfassung	98
3.3 Zur Einordnung der Schüler:innenbefragung von QUIRU-B	99

Mirjam Rutkowski

3.4 Die empirische Untersuchung	102
3.4.1 Forschungsinteresse, Untersuchungsfragen und das Untersuchungsinstrument	102
3.4.2 Durchführung	103
3.4.3 Befunde	105

Mirjam Rutkowski, Hanne Schnabel-Henke, Friedrich Schweitzer

3.5 Diskussion ausgewählter Befunde	120
---	-----

Teil 4 Fortbildung als Möglichkeit der Unterrichtsentwicklung im BRU 133

Friedrich Schweitzer

4.1 Aufgaben und Möglichkeiten der Fortbildung für den BRU. Zum Stand der Diskussion	135
4.1.1 Fortbildung für den Religionsunterricht	137

4.1.2	Problemanzeigen	138
4.1.3	Fortbildung für den BRU	140
4.1.4	Zusammenfassung	142
4.2	Zum Zusammenhang zwischen Fortbildung und Unterrichtsentwicklung – aktuelle Tendenzen in der Bildungswissenschaft und Empirischen Bildungsforschung	143
4.2.1	Neue Aufmerksamkeit für die Fortbildung für Schule und Unterricht	143
4.2.2	Analysen zur Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten und Fortbildungsprogrammen	146
4.2.3	Erhebung des Fortbildungsbedarfs	147
4.2.4	Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von Fortbildung	149
4.2.5	Besonders wirksame Formen der Fortbildung?	151
4.2.6	Zusammenfassung	153
<i>Mirjam Rutkowski</i>		
4.3	Befunde aus der QUIRU-Fortbildungsstudie zum BRU in Baden-Württemberg – eine Spezialauswertung	154
4.3.1	Zum Zusammenhang mit dem Gesamtprojekt QUIRU	154
4.3.2	Leitende Fragestellungen	154
4.3.3	Methode	156
4.3.4	Datensatzbeschreibung	157
4.3.5	Befunde	159
4.3.6	Erfahrungen mit Fortbildungsveranstaltungen für den Religionsunterricht	168
<i>Mirjam Rutkowski, Friedrich Schweitzer</i>		
4.3.7	Diskussion	185
Teil 5	Zusammenfassende Interpretation und Zukunftsperspektiven für Praxis und Forschung	191
<i>Friedrich Schweitzer, Mirjam Rutkowski, Hanne Schnabel-Henke</i>		
5.1	„Guter BRU“ als mehrdimensionales Konzept – zum Zusammenhang der Zugänge	193
5.2	Normative Erwartungen an „guten BRU“ und die Wahrnehmungen der Schüler:innen	195
5.3	Schüler:innenwahrnehmungen und Fortbildung für den BRU	198
5.4	Zum Verhältnis zwischen normativen Erwartungen und Fortbildung	202
5.5	Gesamtinterpretation und Ausblick	205

Anhang

Fragebögen	211
Abbildungsverzeichnis	252
Tabellenverzeichnis	253
Autor:innen	255

Vorwort

Die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht bestimmt seit einigen Jahren zunehmend die Diskussion, sei es in der Praxis oder in Wissenschaft, Bildungspolitik und Öffentlichkeit. Vor allem durch die inzwischen regelmäßig durchgeführten empirischen Untersuchungen zum Kompetenzerwerb von Schüler:innen ist das Bewusstsein gewachsen, dass in dieser Hinsicht ein Nachholbedarf besteht. Frühere Bemühungen und Ansätze, die sich auch schon in der Vergangenheit auf Qualitätssicherung und Kompetenzerwerb bezogen, werden dadurch nicht einfach wertlos, aber durch die neuen Befunde der Empirischen Bildungsforschung entsteht ein aktueller Handlungsbedarf und können neue Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung genutzt werden. Dabei geht es nicht nur um die mit dieser Diskussion naturgemäß häufig verbundenen politischen und zum Teil ökonomischen Erwartungen hinsichtlich der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, sondern auch um ein genuin pädagogisches Anliegen: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sollen möglichst effektiv gefördert werden, so dass sie die für eine erfolgreiche Lebensführung erforderlichen Fähigkeiten erwerben können. Nicht zuletzt ist auch der gesellschaftliche Zusammenhalt im Blick, zu dem das Lernen in der Schule beitragen soll.

Der Religionsunterricht gehört allerdings bislang zumeist nicht zu den Fächern, die bei solchen Diskussionen im Zentrum stehen. Soweit es um eine erfolgreiche Lebensführung geht oder um den gesellschaftlichen Zusammenhalt, ist dies durchaus kritisch zu sehen. Denn der übliche Fokus auf den traditionellen Hauptfächern (Mathematik und Sprachen), ergänzt um naturwissenschaftliche Fächer, erweist sich als zu eng, wenn auch solche weiterreichenden Ziele in den Blick genommen werden. Insofern gibt es gute Gründe dafür, auch den Kompetenzerwerb im Religionsunterricht stärker in den Blick zu nehmen sowie ihn in Öffentlichkeit und Politik deutlicher sichtbar zu machen.

Wohl am wenigsten hat sich die aktuelle Qualitätsdiskussion um den Religionsunterricht im berufsbildenden Schulwesen (BRU) gekümmert. Die entsprechende religionspädagogische Diskussion bezieht sich traditionell vor allem auf das allgemeinbildende Schulwesen, obwohl sich gerade für den BRU Fragen stellen, die die grundlegende Bedeutung eines weiter verstandenen Kompetenzerwerbs, wie sie oben angesprochen wurde, bewusst machen. Die erste Intention des vorliegenden Bandes erwächst vor diesem Hintergrund aus der Forderung, dass der BRU bei der Diskussion um „guten (Religions-)Unterricht“ nicht übergangen werden darf. Konkretisiert wird dies sodann durch den Bezug auf ein Projekt zu Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht (QUIRU), das in den letzten Jahren in fünf Bundesländern durchgeführt werden konnte.

Dieses Projekt bezieht sich einerseits auf die Grundschule und andererseits auf Klasse 10 des allgemeinbildenden Gymnasiums und damit insgesamt ebenfalls auf das allgemeinbildende Schulwesen, auch wenn an der zu QUIRU gehörenden Fortbildungsstudie alle Schularten beteiligt waren (einschließlich des BRU). Die im vorliegenden Band dokumentierten Analysen und empirischen Untersuchungen, die in Trägerschaft des Tübinger Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) durchgeführt wurden, sollen zumindest für ein Bundesland (Baden-Württemberg) den Einbezug des BRU gewährleisten. Auf diese Perspektive verweist die Bezeichnung QUIRU-B.

Bekanntlich sehen die Anforderungen an Unterrichtsqualität in den verschiedenen Schulstufen und Schularten unterschiedlich aus. Allgemeine Bestimmungen von Unterrichtsqualität, die nicht weiter auf solche Unterschiede eingehen, sind daher nur bedingt hilfreich. So konnte es bei QUIRU-B von vornherein nicht darum gehen, die auf das allgemeinbildende Schulwesen bezogenen Instrumente aus dem Projekt QUIRU nunmehr einfach auf den BRU anzuwenden. Vielmehr waren genuin auf den BRU eingestellte Zugänge zu entwickeln. Dafür stehen die drei inhaltlichen Hauptteile des Bandes (Teile 2–4), in denen jeweils ein Zugang zur Qualitätsdiskussion im Blick auf den BRU entfaltet wird: die Frage nach „gutem BRU“ aus der Sicht von Expert:innen; die Sichtweisen und Erfahrungen von Schüler:innen, die bei QUIRU-B in Gestalt einer Pilotstudie erhoben werden konnten; Fortbildungsbedarf und Erfahrungen mit der Fortbildung für den BRU, die auf diese Weise ebenfalls in die Qualitätsdiskussion einbezogen wird. In Teil 1 des Bandes werden darüber hinaus Ausgangspunkte und Kontexte des Vorhabens beschrieben, während Teil 5 eine erste Bündelung der Ergebnisse versucht – bewusst nicht im Sinne eines Abschlusses der Diskussion, sondern als Ausgangspunkt für weitere Diskussionen und praxisbezogene Ansätze.

Für die Autor:innen dieses Bandes ist sein Erscheinen nicht zuletzt ein Anlass zum Dank. Viele haben dazu beigetragen, dass die Arbeit an diesem Band trotz aller Einschränkungen der Corona-Zeit und der in den Schulen noch immer andauernden Post-Corona-Folgen gelingen konnte. An erster Stelle sind die Expert:innen zu nennen, deren Beiträge entscheidend für ein besseres Verständnis von „gutem BRU“ waren. Großen Dank verdienen ebenso die Lehrkräfte und ihre Schüler:innen, die Fragebögen zur Wahrnehmung von BRU aus Schüler:innensicht administriert und ausgefüllt haben. Dass die Lehrkräfte für die Mitarbeit gewonnen werden konnten, ist auch das Verdienst von Simone Jahn und Daniela Vollmer, die sich im Sekretariat von EIBOR überaus hilfreich engagiert haben. In früheren Phasen des Projekts waren auch weitere Mitarbeiter:innen des EIBOR beteiligt, Christina Krause als wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Christine Buchner, Maren Galle, Annalena Vollbracht und Victoria Weiß als studentische Mitarbeiter:innen. Nicht zuletzt gilt der Dank auch den beiden Landeskirchen in Baden und Württemberg sowie dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst,

die als Träger des EIBOR die vorliegende Studie möglich gemacht haben. Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst hat auch die Mittel für die Open-Access-Publikation bereitgestellt.

Friedrich Schweitzer, Hanne Schnabel-Henke, Mirjam Rutkowski

Teil 1

Ausgangspunkte

1.1 Zur Einleitung

Friedrich Schweitzer, Hanne Schnabel-Henke, Mirjam Rutkowski

Ein Buch zur Qualitätsentwicklung im Berufsschulreligionsunterricht (BRU) kann die Frage auslösen, ob sich dieser Unterricht denn in einer Krise befinde, weil an seiner Qualität gezweifelt wird. Tatsächlich verdankt sich dieser Band aber keinem Krisenszenario, wohl aber mehreren Beobachtungen, die es ratsam erscheinen lassen, über eine Weiterentwicklung auch des BRU nachzudenken und dabei ebenso die Praxis wie die Wissenschaft einzubeziehen. Wenn man so will: Es geht hier nicht um eine Krise des Religionsunterrichts, sondern darum, wie eine solche Krise vermieden werden kann.

Wenn von einer Weiterentwicklung des BRU gesprochen wird, wird häufig an erster Stelle an seine konfessionelle Ausrichtung gedacht, die vielen heute gerade im Bereich des beruflichen Schulwesens nicht mehr zeitgemäß erscheint. Schon seit Jahrzehnten ist es für den BRU bezeichnend, dass er gleichermaßen von Schüler:innen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit oder auch ohne eine solche Zugehörigkeit besucht wird. An der Diskussion zur konfessionellen Ausrichtung des BRU hat sich auch das Evangelische Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) beteiligt. In einer 2021 erschienenen Studie dazu, die gemeinsam mit dem Tübinger KIBOR und dem Bonner bibor (Bonner Institut für berufsorientierte Religionspädagogik) erarbeitet wurde, wird für eine Ausrichtung an „offener Konfessionalität“ plädiert: Der BRU soll demnach keineswegs seinen konfessionellen Charakter einfach aufgeben, sondern bewusst daran festhalten – aber in wachsender Offenheit für ökumenisch-kooperative sowie interreligiös-kooperative Formen (vgl. Gronover et al., 2021; zur interreligiösen Kooperation s. auch Schweitzer, Ulfat & Boschki, 2023). Andere plädieren allerdings für einen „Religionsunterricht für alle“ nach Hamburger Vorbild, wobei diese Form zumindest in Hamburg in Zukunft wieder bewusster an die verschiedenen Konfessionen und Religionen zurückgebunden sein soll (vgl. Bauer, 2019). Noch nicht klar zu erkennen ist die Richtung, die in dieser Hinsicht von einer Arbeitsgruppe mit einer „pluralistischen Religionspädagogik“ als Grundlage für den Religionsunterricht verbunden wird (vgl. Fermor et al., 2022).

Im vorliegenden Band soll nun aber nicht die schon so lange anhaltende Modelldiskussion erneut verlängert, sondern soll bewusst ein anderer Zugang gewählt werden. Dieser Zugang wird bei der Modelldiskussion häufig übergangen, obwohl er dem im Alltag erfahrenen Unterricht weit näher steht als die Frage unterschiedlicher Modelle von Religionsunterricht. Gemeint ist die Frage nach der Qualität des Religionsunterrichts, die religionspädagogisch immer auf die Weiterentwicklung dieser Qualität zielt (vgl. Schweitzer, 2020; 2024). Es geht dabei nicht einfach um ein Messen und Bewerten, sondern um die Erschließung

vielleicht noch nicht wahrgenommener Potenziale und Möglichkeiten dieses Unterrichts. Leitend ist hier die für alle Pädagogik grundlegende Frage, wie der Unterricht den Schüler:innen noch stärker gerecht werden und wie er sie noch besser fördern kann.

Auch jenseits von Krisenszenarien, die aus unserer Sicht nicht weiterhelfen, lassen sich aber doch Anlässe und Anstöße beschreiben, die zum Teil für den Religionsunterricht durchaus herausfordernd sind.

1.1.1 Anlässe

Schlechtes Image von Religionsunterricht

Seit der im Jahre 2016 von dem Umfrageinstitut YouGov durchgeführten Umfrage, die zu dem Ergebnis führte, dass eine Mehrheit der Menschen in Deutschland für die Abschaffung des Religionsunterrichts sei (vgl. Yougov, 2016), ist die Auseinandersetzung mit seinem Image für den Religionsunterricht unausweichlich geworden. Auch wenn es methodische Einwände gegen die YouGov-Umfrage gibt, wird eine solche Auseinandersetzung dadurch keineswegs überflüssig. Denn eine im Jahr 2017 in Bayern von Kantar-EMNID vorgelegte repräsentative Studie, bei der die erwachsene Bevölkerung in Bayern Zielgruppe war, ergab zwar weder einen mehrheitlichen Wunsch nach Abschaffung des Religionsunterrichts noch eine grundlegende Ablehnung des Faches, aber sie zeigte doch eindrucklich, dass sich zumindest die Erwachsenen nicht sehr positiv an diesen Unterricht erinnern (Pirner, 2019). Sehr zu denken gibt schließlich auch die von den Tübinger Instituten für Berufsorientierte Religionspädagogik 2018/2020 veröffentlichte Studie „Jugend-Glaube-Religion“ (Schweitzer et al., 2018; Wissner et al., 2020): Eine positive Bewertung des Religionsunterrichts war auch in diesem Falle gegeben, aber das Image des Religionsunterrichts bei den befragten jungen Menschen war deutlich schlechter als das des Ethikunterrichts. Aktuell kann auch auf die Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD verwiesen werden, bei der sich ebenfalls eine große Mehrheit gegen einen von den Kirchen mitverantworteten Religionsunterricht aussprach (vgl. EKD, 2023, S. 56). Auch wenn hier aufgrund der Formulierung der Frage Zweifel an der Aussagekraft der Antworten begründet erscheinen – die Wenigsten der hier Befragten dürften die komplizierten Konstruktionen und Realitäten eines Religionsunterrichts gemäß Art. 7,3 GG kennen oder verstehen –, ist dieses Ergebnis doch ein weiteres Anzeichen für die fehlende Unterstützung für einen konfessionellen Religionsunterricht.

Der konfessionelle Religionsunterricht hat also kein gutes Image. Zumindest gilt dies für seine kirchliche Bindung. Bekanntlich kann man aus einem bestimmten Image aber nicht auf eine Realität schließen. Das gilt auch für den Religions-

unterricht. Aber ein schlechtes Image gibt immer Anlass dazu, nach Möglichkeiten zu suchen, die damit verbundenen Negativvorstellungen zu überwinden. Häufig wird auch bezweifelt, dass im Religionsunterricht wirklich etwas gelernt werde. Eine Möglichkeit dazu, solchen Negativwahrnehmungen zu begegnen, bieten empirische Untersuchungen, die das Lernen im Religionsunterricht in den Fokus nehmen und – im besten Falle – zeigen, dass auch im Religionsunterricht tatsächlich etwas gelernt wird (vgl. dazu Schweitzer, 2024).

So nach dem Lernen im Religionsunterricht zu fragen erscheint allerdings noch immer etwas ungewöhnlich, gerade beim BRU. Verschiedene Umfragen aus den letzten Jahren zeigen immer wieder, dass die Schüler:innen den Religionsunterricht eher als eine Erholungsstunde schätzen und nicht aufgrund eines Lerngewinns (vgl. zusammenfassend Schwarz, 2019). Das gilt offenbar ganz unabhängig von der Klassenstufe und Schulart. In diese Richtung weist darüber hinaus die jüngste Untersuchung zum BRU in Nordrhein-Westfalen (Kleinert, Meyer-Blanck & Obermann, 2022). Ein gutes Image hat bei den Schüler:innen vor allem die gute Atmosphäre in diesem Unterricht, aber ein fachbezogenes Lernangebot erscheint ihnen wenig ausgeprägt.

Für ein Fach der Schule ist es essenziell, klar Auskunft darüber geben zu können, was die Schüler:innen von diesem Unterricht haben und wie dies mit dem entsprechenden Fachprofil zusammenhängt. Verbunden mit der Perspektive der Qualitätsentwicklung ergibt sich daraus die Frage nach „gutem Religionsunterricht“ – oder weiter zugespitzt: die Frage nach „gutem BRU“, der in diesem Band nachgegangen werden soll.

Der BRU und die Diskussion zur Unterrichtsqualität seit PISA

Die internationalen Vergleichsuntersuchungen zu Schulleistungen der letzten zwei bis drei Jahrzehnte, für die als Symbol vielfach auf die seit dem Jahr 2000 regelmäßig publizierten PISA-Studien verwiesen wird (vgl. als ersten Band Deutsches PISA-Konsortium, 2001), haben in Politik und Öffentlichkeit zu der Überzeugung geführt, dass sich Schule und Unterricht in Deutschland deutlich verbessern müssen. Dafür wurden und werden auch diverse Initiativen in Gang gesetzt. In manchen Bundesländern wurden eigene Agenturen oder Institute für die Qualitätssicherung und Verbesserung von schulischem Unterricht eingerichtet. Ein bundesweites Institut, das sich mit der Kompetenzausprägung durch Unterricht befasst, findet sich mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin.¹ Die Arbeit dieses einflussreichen Instituts bezieht sich auf verschiedene Fächer, im Bereich von Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Der Religionsunterricht zählt nicht dazu.

¹ www.iqb.hu-berlin.de

Für die verschiedenen Bundesländer lässt sich zwar nicht durchweg behaupten, dass namentlich der BRU von allen Angeboten oder auch Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ausgeschlossen wäre – in Baden-Württemberg beispielsweise ist dies nicht der Fall –, aber im Zentrum steht der Religionsunterricht bei all dem doch keineswegs. Insofern besteht tatsächlich eine gewisse Gefahr, dass der Religionsunterricht in eine etwas isolierte, ihn von den derzeit stark beachteten Schulfächern abgrenzende Position gerät, weil er bei der Qualitätsdiskussion am Ende häufig doch einfach übergangen wird.

Qualitätsentwicklung im RU, aber nicht im BRU?

Die Gefahr, übergangen zu werden, besteht für den BRU auch im Blick auf die Qualitätsentwicklung von Religionsunterricht. Für das Projekt QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im RU), das von 2019 bis 2024 durchgeführt wurde (vgl. Schweitzer & Rutkowski, 2022; Schweitzer & Märkle, 2024; Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024,), haben sich sechs Landeskirchen in fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein) zusammengetan (eine Beschreibung dieses Projekts mit weiteren Literaturhinweisen findet sich in diesem Band S. 24 ff.). Das Projekt bezieht sich auf die Grundschule sowie auf die Sekundarstufe I, so dass hier keine Beteiligung des BRU vorgesehen war. Für das Tübinger EIBOR (Evangelisches Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik) war dies Anlass für eine eigene Initiative, ein weiteres Teilprojekt – QUIRU-B – ins Leben zu rufen, das die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung ausdrücklich auf den BRU bezieht. Auch der BRU soll nicht übergangen werden!

Geprüft wurde zunächst die Möglichkeit, auch QUIRU-B in verschiedenen Landeskirchen bzw. Bundesländern durchzuführen. An manchen Orten bestand auch deutliches Interesse daran. Am Ende musste es aber dabei bleiben, dass QUIRU-B nur in Baden-Württemberg durchgeführt werden konnte. Insofern beziehen sich zumindest die empirischen Teile des vorliegenden Bandes nur auf dieses Bundesland, auch wenn sie gleichwohl für andere Bundesländer interessant sein dürften. Darüber hinaus schließt dieser Band auch theoretische Analysen und methodologische Darstellungen ein, die nicht auf ein Bundesland beschränkt sind.

Wie das gesamte Projekt QUIRU ist auch für QUIRU-B die Auffassung leitend, dass Initiativen zur Qualitätsentwicklung im Unterricht nur dann eine Chance auf Erfolg haben, wenn sie von vornherein nicht als Top-Down-Strategien angelegt sind, sondern ebenso in der Praxis wie in der Theorie verankert werden. Dazu konnten gerade bei diesem Teilprojekt verschiedene Möglichkeiten genutzt werden, auf die im nächsten Abschnitt genauer eingegangen wird.

Die Mehrdimensionalität der Frage nach Unterrichtsqualität und der Ansatz von QUIRU-B

Die Bestimmung von Unterrichtsqualität stellt ein komplexes Unterfangen dar. Es gibt zahlreiche Vorstellungen von „gutem Unterricht“, wie schon daran abzulesen ist, dass manche die Unterrichtsqualität allein von den erzielten Resultaten her (Outcomes) bestimmen wollen, während andere vor allem den Unterrichtsprozess als entscheidend ansehen (Prozessqualität). Angesichts solcher Divergenzen wurde mitunter auch schon die Auffassung vertreten, dass es „den guten Religionsunterricht“ gar nicht geben könne (Pirner, 2008). Allerdings führt auch dieser berechtigte Einwand nicht dazu, Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung überhaupt nicht mehr in den Blick zu nehmen.

Die praktische Bedeutung der Qualitätsentwicklung beim Unterricht hat mehrere Wurzeln. An erster Stelle wird hier in der Religionspädagogik heute an die Schüler:innen gedacht, denen ein Angebot gemacht werden soll, von dem sie in optimaler Weise profitieren können. Ebenso wichtig ist aber auch die Tatsache, dass alle Lehrkräfte immer wieder – nach einer Schulstunde oder am Ende des Tages, am Wochenende oder am Ende des Schuljahres – vor der Frage stehen, was in ihrem Unterricht gut und was vielleicht weniger gut gelaufen ist. Daraus erwächst gleichsam selbstverständlich der Impuls zur Unterrichtsentwicklung (Was könnte ich anders machen?). Dem entspricht auch die im vorliegenden Band berichtete intrinsische Motivation zur Teilnahme an Fortbildungen für den Religionsunterricht, die bei den Religionslehrkräften erfreulich deutlich zu finden ist.

Auch in der Wissenschaft wird die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im (Religions-)Unterricht heute als zentral angesehen (vgl. als Überblick Schweitzer, 2020). Das schwache Abschneiden des deutschen Schulwesens bei internationalen Vergleichen setzt ja nicht nur die Politik unter Druck, sondern führt auch zu Fragen an die Wissenschaft. Was können die Lehrkräfte, die Schulen, die Schulverwaltung und die Bildungspolitik tun, damit in Zukunft weniger Schüler:innen am Ende ihrer Schulzeit noch immer kein Kompetenz- oder Leistungsniveau erreicht haben, das ihnen Zugang zu einem ordentlichen Arbeitsplatz gewähren würde? Und welchen Beitrag kann hier die Wissenschaft leisten? Mit der Empirischen Bildungsforschung haben sich die Möglichkeiten der Wissenschaft in dieser Hinsicht deutlich verbessert. Für die Religionspädagogik ist in dieser Hinsicht allerdings immer noch – aufgrund des Mangels an entsprechenden empirischen Untersuchungen – ein deutlicher Nachholbedarf zu konstatieren, auf den nicht zuletzt die QUIRU-Studie reagiert.

1.1.2 Zur Vorgehensweise bei QUIRU-B

Speziell bei QUIRU-B wurden von Anfang an erfolgreich Verbindungen zwischen Theorie und Praxis gesucht. Die verschiedenen Teilstudien, deren Befunde im vorliegenden Band dargestellt werden, konnten immer wieder durch Hearings und Konsultationen mit Expert:innen aus der Schule begleitet werden. Darüber hinaus basiert QUIRU-B auf dem Versuch, der Mehrdimensionalität von Unterrichtsqualität sowie speziell der Frage nach „gutem BRU“ durch ein ebenfalls mehrdimensionales Vorgehen gerecht zu werden. Im Kern wurden drei Zugangsweisen eingesetzt:

- Die bereits erwähnten Hearings und Konsultationen folgten dem in der Arbeit der Institute für berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen und Bonn bereits bewährten Vorbild der Delphi-Studien (vgl. Gronover et al., 2021). In diesem Falle wurden Expert:innen aus der Praxis des BRU im Gespräch mit Vertreter:innen der wissenschaftlichen Religionspädagogik am EIBOR gebeten, ihre Expertise einzubringen. Genauer gesagt geht es beim Delphi-Verfahren um einen iterativen Prozess, bei dem in einer Gesprächsrunde gewonnene, häufig danach in Thesenform festgehaltene und verdichtete Ergebnisse bei weiteren Gesprächsrunden zur Diskussion gestellt und auf diese Weise weiterentwickelt werden. Im vorliegenden Band bilden die abschließenden Ergebnisse dieser Teilstudie den Ausgangspunkt auch für die weiteren Teilstudien.
- Eine Studie zur Qualität von (Religions-)Unterricht ohne Einbezug der Schüler:innen vermag heute kaum mehr zu überzeugen. Zu wichtig sind religionspädagogisch gesehen die Wahrnehmungen der Schüler:innen. Wie spezielle Untersuchungen aus der Empirischen Bildungsforschung zeigen (vgl. S. 83 ff.), sind Schüler:innen in vieler Hinsicht auch tatsächlich in der Lage, die Qualität von Unterricht zu beurteilen. In einem zweiten Zugang wurde deshalb – in Anlehnung an das Gesamtprojekt QUIRU, aber zugleich mit einem eigenständigen, auf den BRU abgestimmten Fragebogen – eine Befragung der Schüler:innen im BRU durchgeführt. Diese empirische Studie konnte allerdings – u. a. aufgrund der (Post-)Corona-Situation in den Schulen – nur in einem begrenzten Umfang durchgeführt werden, weshalb sie auch als Pilotstudie verstanden werden kann. Die Befunde enthalten gleichwohl zahlreiche Impulse, die für die Unterrichtsentwicklung im BRU fruchtbar gemacht werden können.
- Als ein Schlüssel für die Qualitätsentwicklung im Unterricht gilt heute die Lehrer:innenfortbildung, die deshalb auch stärker in den Fokus der bildungswissenschaftlichen Forschung gerückt ist (vgl. Schweitzer, 2022). Auch in diesem Falle wird nach einer „guten Fortbildung“ gefragt – hier in dem Sinne, dass die Fortbildung auch die erwünschten Wirkungen im Blick auf den Unterricht erzielt.

Die Fortbildung für den Religionsunterricht war bislang allerdings nur sehr selten im Blick der wissenschaftlichen Religionspädagogik (Überblick bei Schweitzer, 2022). Es gab und gibt zwar vielerlei Rückmeldungen zu solchen Fortbildungsangeboten, aber eine systematische Auswertung dieser Rückmeldungen erfolgt nicht oder nur im Kreis derer, die an einem bestimmten Ort – etwa an einem religionspädagogischen Institut – für die Fortbildung verantwortlich sind. Für QUIRU war das ein Anlass, auch eine eigene Fortbildungsstudie durchzuführen, an der sich dann auch QUIRU-B beteiligte. Genauer gesagt bezog sich die QUIRU-Fortbildungsstudie auf Religionslehrkräfte aller Schulstufen und Schularten in den vier Bundesländern, die sich an dieser Teilstudie beteiligten (Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein). In diesem Fall waren BRU-Lehrkräfte also von Anfang an beteiligt. Der vorliegende Band enthält in Teil 4 eine Darstellung der Befunde zur Fortbildung für den BRU, aufbauend auf der bereits vorliegenden Gesamtveröffentlichung (Schweitzer & Rutkowski, 2022), aber zugleich mit BRU-spezifischen Weiterführungen und Interpretationen sowie Spezialauswertungen zu diesem Bereich.

Im letzten Teil des vorliegenden Bandes schließlich wird der Versuch unternommen, die drei beschriebenen Perspektiven auf Qualität und Qualitätsentwicklung im BRU miteinander zu verknüpfen. Dabei geht es insbesondere um das mögliche Zusammenspiel normativer und empirischer Zugangsweisen zu der Frage nach „gutem BRU“ und dessen Weiterentwicklung.

1.1.3 Zielsetzung des Bandes

Die Zielsetzung dieses Bandes entspricht der beschriebenen Gesamtintention des Projekts QUIRU-B. Das Hauptanliegen kann darin gesehen werden, dass der BRU bei der Diskussion um Qualität und Qualitätsentwicklung im (Religions-)Unterricht nicht übergangen wird. Dieses Anliegen ist ebenso bildungspolitisch begründet wie von der schulischen Praxis her. In beiden Hinsichten darf der BRU nicht in eine Randposition geraten, die seiner Anerkennung als Fach der Schule abträglich wäre.

In anderer Hinsicht lässt sich die Zielsetzung des Bandes auch als unmittelbar unterrichtspraktisch beschreiben. Im Vordergrund stehen durchweg Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung, von denen die Praxis des Unterrichts profitieren kann. Hingegen war eine wie auch immer abschließende Antwort auf die Frage, was „guter BRU“ denn sei, – gar in Gestalt einer konsensuellen Definition von „gutem BRU“ – kein Ziel von QUIRU-B. Für eine solche Antwort fehlt es noch an Grundlagen bzw. bleiben die bislang möglichen Antworten (vgl. S. 39 ff.) noch zu abstrakt oder vage.

Der auf die Fortbildung für den BRU bezogene Teil 4 des Bandes unterstreicht ebenfalls das Interesse an Praxis und Unterrichtsentwicklung. Denn auch hier steht im Vordergrund, welche Erfahrungen Religionslehrkräfte mit der Fortbildung unter dem Aspekt der Unterrichtsentwicklung machen. Darüber hinaus werden der von den Lehrkräften wahrgenommene Fortbildungsbedarf sowie Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Fortbildungsangebots identifiziert, die wiederum letztlich der Unterrichtsentwicklung dienen sollen.

Ein Band der vorliegenden Art kann sich nicht als Abschluss der Diskussion verstehen. Vielmehr geht es darum, die Diskussion neu in Bewegung und in Schwung zu bringen. Insofern soll in dieser Einleitung auch nicht versucht werden, bereits Ergebnisse zu den drei Teilstudien zu beschreiben. Diesem Zweck dient vielmehr der letzte Teil des Bandes – mit dem Versuch einer Verschränkung der drei Zugangsweisen in QUIRU-B.

Literatur

- Bauer, J. (2019). *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037461-4>
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (Hrsg.) (2023). *Wie hältst du's mit der Kirche? Zur Bedeutung der Kirche in der Gesellschaft. Erste Ergebnisse der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*. Leipzig: EVA.
- Fermor, G., Knauth, T., Möller, R. & Obermann, A. (Hrsg.) (2022). *Dialog und Transformation. Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs*. Münster & New York: Waxmann.
- Gronover, M., Krause, C., Marose, M., Boschki, R., Meyer-Blanck, M. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2021). *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Münster & New York: Waxmann.
- Kleinert, S., Meyer-Blanck, M. & Obermann, A. (Hrsg.) (2022). *Wünsche, Ziele und Atmosphäre im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Eine kombinierte Lehrer:innen-Schüler:innen-Umfrage*. Münster & New York: Waxmann.
- Pirner, M.L. (2008). Auf der Suche nach dem guten Religionsunterricht. Perspektiven religionsdidaktischer Lehr-Lern-Forschung. *Religionspädagogische Beiträge*, 60, 3–17.
- Pirner, M. L. (Hrsg.) (2019). *Religionsunterricht in Bayern. Eine repräsentative Bevölkerungsumfrage*. Erlangen: FAU University Press.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2020). *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. Göttingen: V & R.

- Schweitzer, F. (2022). Fortbildung für den Religionsunterricht. Stand der Forschung und Desiderate. In: F. Schweitzer & M. Rutkowski (Hrsg.), *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU* (S. 28–71). Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2024). *Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht*. Göttingen: V&R.
- Schweitzer, F. & Märkle, E. (Hrsg.) (2024). *Ausbildung für den Religionsunterricht – im Rückblick bewertet. Eine empirische Untersuchung mit Pfarrer:innen in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau*. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F. & Rutkowski, M. (Hrsg.) (2022). *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU*. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F., Schnauffer, E. & Losert, M. (Hrsg.) (2024). *Qualität von Religionsunterricht und Lernen. Entwicklung eines Untersuchungsinstruments und Befunde zum evangelischen RU in Grundschule und Gymnasium in fünf Bundesländern*. QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht) Band 3. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F., Ulfat, F. & Boschki, R. (Hrsg.) (2023). *Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht*. Münster & New York: Waxmann
- Schweitzer, F., Wissner, G., Bohner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Boschki, R. (2018). *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster & New York: Waxmann.
- Wissner, G., Nowack, R., Schweitzer, F., Boschki, R. & Gronover, M. (Hrsg.) (2020). *Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konkretionen*. Münster & New York: Waxmann.
- Yougov (2016). <https://yougov.de/news/2016/09/28/mehrheit-fur-abschaffung-des-religionsunterrichts/> (Aufruf 15. 1. 2020).

1.2 Das Projekt Qualität und Qualitätsentwicklung im evangelischen Religionsunterricht (QUIRU) im Überblick

Friedrich Schweitzer

Dieser Band dient der Darstellung der Ergebnisse eines Projekts (QUIRU-B) zum „guten BRU“. Allgemeiner formuliert geht es um Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht und in diesem Band speziell um Qualitätsfragen im Blick auf den BRU. Dabei steht das Projekt QUIRU-B zugleich in einem größeren Projektzusammenhang, der sich auf andere Schularten bezieht – insbesondere die Grundschule und die Sekundarstufe I (Gymnasium), teilweise auch auf alle Schularten. Im Folgenden soll ein knapper Überblick zum Gesamtprojekt QUIRU geboten werden. Dieses Kapitel lehnt sich dabei an frühere Darstellungen zu diesem Projekt an (bes. Schweitzer & Rutkowski, 2022), geht aber insofern über diese Darstellungen hinaus, als es sich zum einen bei QUIRU nunmehr um ein abgeschlossenes Projekt handelt und zum anderen durchweg ein besonderer Akzent beim BRU bzw. beim Verhältnis zwischen dem Gesamtprojekt und QUIRU-B liegen soll. Kleinere Wiederholungen des in der Einleitung Gesagten lassen sich dabei nicht ganz vermeiden, da die Darstellung in diesem Kapitel auch für sich selbst lesbar sein sollte.

Der in der Einleitung beschriebene Fragehorizont, das soll vorab festgehalten werden, stellt einen wichtigen Hintergrund für das gesamte Projekt QUIRU mit seiner Ausrichtung auf Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht dar. Zugleich muss deutlich sein, dass es sich bei QUIRU zwar um ein größeres Projekt handelt, das mehrere Teilprojekte einschließt, dass aber der angesprochene Fragehorizont insgesamt in einem einzelnen, notwendig beschränkten Projekt keineswegs erschöpfend ausgeleuchtet werden kann.

Bei QUIRU handelt es sich um ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das an der Universität Tübingen (Lehrstuhl für Religionspädagogik, Evangelisch-Theologische Fakultät) angesiedelt ist und das in enger Zusammenarbeit mit den evangelischen Kirchen in Baden, Bayern, Hessen, Niedersachsen (Konföderation der evangelischen Kirchen), Schleswig-Holstein und Württemberg, d. h. in fünf Bundesländern durchgeführt wird. QUIRU-B ist ein Tübinger Projekt, das als Teilprojekt vom dortigen Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) getragen wird und dafür sorgen soll, dass auch der BRU bei der Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht eigene Berücksichtigung findet. Diese Teilstudie gehört aber nicht zu dem von den genannten Landeskirchen gemeinsam getragenen Projekt, sondern wird allein von EIBOR getragen.

Nach einem Vorlauf zur Projektentwicklung im Jahr 2018 konnte die Arbeit im Projekt QUIRU im zweiten Halbjahr 2019 beginnen. Das Projekt wurde im

Frühjahr 2024 abgeschlossen (als erste Darstellung zum Projekt vgl. Schweitzer, 2020, S. 204 ff. sowie die Website www.uni-tuebingen.de/quiru).

Im Folgenden werden zunächst die Ziele des Gesamtprojekts vorgestellt. Da QUIRU-B, das im Zentrum des vorliegenden Bandes steht, in diesem weiteren Rahmen zu sehen ist, werden an dieser Stelle auch die anderen Teilprojekte kurz vorgestellt. Auf die verschiedenen Fragestellungen zum BRU sowie die Durchführung dieses Teilprojekts wird in den weiteren Teilen des Buches eingegangen. Darüber hinaus ist auf die bereits im Jahr 2022 erschienene Buchpublikation zu der im Folgenden genannten Fortbildungsstudie hinzuweisen (Schweitzer & Rutkowski, 2022) sowie den parallel erscheinenden Band zu der Unterrichts- und Schüler:innenstudie (Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024). Auch die Publikation zu den Befunden zur Ausbildung von Pfarrer:innen für den Religionsunterricht, die in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) durchgeführt wurde, ist hier zu nennen (Schweitzer & Märkle, 2024). Da im Bereich des BRU viele Pfarrer:innen unterrichten, ist auch diese Teilstudie im vorliegenden Zusammenhang besonders interessant.

1.2.1 Zielsetzung des Projekts QUIRU

Wie schon am Titel des Projekts – Qualität und Qualitätsentwicklung im evangelischen Religionsunterricht – abzulesen, soll dieses Projekt einen Beitrag dazu leisten, dass im Religionsunterricht noch besser unterrichtet werden kann (vgl. Schweitzer, 2020). Damit geht es anders als etwa bei PISA nicht nur um Messung und Diagnose, sondern es wird eine direkte Verbindung zur Unterrichtsentwicklung angestrebt. Im Hintergrund stehen die in der Einleitung zu diesem Band genannten Veränderungen in der Bildungslandschaft, wie sie besonders für die letzten beiden Jahrzehnte kennzeichnend waren und die für die Gegenwart weiterhin in vieler Hinsicht bestimmend sind. Symbolisch gesprochen markiert die Publikation „PISA 2000“ (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001) einen Wendepunkt, seit dem die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Unterricht zu einem zentralen Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit geworden ist.

Zumindest in gewissen Hinsichten gilt dies auch für Religionsunterricht und Religionspädagogik. Allerdings wird der Religionsunterricht in der Regel an entsprechenden staatlichen oder wissenschaftlichen Entwicklungen nicht beteiligt und droht dadurch in dieser Hinsicht – ähnlich wie andere bei diesen Entwicklungen nicht einbezogene Fächer – in ein gewisses Abseits zu geraten. Das Projekt QUIRU wie auch dieser Band zum BRU reagieren zunächst auf diese Situation. Maßgeblich für das Projekt QUIRU waren aber auch Hinweise auf religionsunterrichtliche Qualitätsprobleme aus der Praxis von Schule, wofür stellvertretend auf die in Bayern durchgeführte Kantar Emnid-Umfrage zum Religionsunter-

richt verwiesen werden kann (vgl. Pirner, 2019). In dieser Studie bejahte die für den Freistaat repräsentativ befragte Bevölkerung im Erwachsenenalter zwar den Religionsunterricht als ein bedeutsames Fach, aber im Blick auf die in diesem Unterricht realisierte Qualität wurden weitreichende – in der Öffentlichkeit dann stark beachtete – Zweifel und Kritik angemeldet.

Ausrichtung und Anlage von QUIRU entsprechen der Wahrnehmung, dass Impulse und Initiativen zur Weiterentwicklung von (Religions-)Unterricht heute auf empirische Befunde angewiesen sind. Ohne solche Befunde bleiben Qualitätsinitiativen ohne realistische Basis und werden auch in Politik und Öffentlichkeit als wenig glaubwürdig angesehen. Angestrebt wird weithin eine engere Verbindung zwischen Unterrichtsforschung und Unterrichtsgestaltung, wobei die Fortbildung für Lehrkräfte diese Verbindung weiter stärken soll. In allen diesen Hinsichten wird dabei ein empiriebasiertes Vorgehen angestrebt, so wie dies auch in der sich immer mehr durchsetzenden Forderung nach einer empiriebasierten Fach- oder Religionsdidaktik zum Ausdruck kommt. Für die allermeisten Fächer der Schule liegt ein solches Ziel freilich bestenfalls in weiter Ferne. Realistisch erscheint daher eher das Ziel, einen Beitrag zu einer besseren empirischen Fundierung für Unterrichtsentwicklung und Fachdidaktik zu leisten. Zudem ist gerade im Bereich von Religionsunterricht und Religionsdidaktik von vornherein deutlich, dass empirische Untersuchungen allein nicht ausreichen, sondern dass auch in Zukunft theoretisch-konzeptionelle Aufgaben wichtig bleiben.

Während Maßnahmen infolge der großen internationalen Schulleistungsvergleiche zumeist im Top-Down-Verfahren ergriffen werden, sollte bei QUIRU ein solches – in der Realität von Schule wenig aussichtsreiches – Vorgehen von Anfang an vermieden werden. Zum einen leben Schule und Unterricht grundsätzlich davon, was vor Ort geschieht und wozu Lehrkräfte auch persönlich motiviert werden können. Zum anderen würde es gerade dem Religionsunterricht mit seiner ausgeprägt personalen Dimension widersprechen, Reforminitiativen einfach von oben gestalten oder durchsetzen zu wollen. Auch die Inhalte des Religionsunterrichts und die darauf bezogenen Lernprozesse bedingen in diesem Falle eine andere Ausgangssituation als beispielsweise in Fächern wie Mathematik und Deutsch (vgl. Schweitzer, 2024). Insofern ist es besonders wichtig, dass das Projekt QUIRU im Rahmen einer von Wissenschaft und Praxis gemeinsam getragenen Qualitätsinitiative wahrgenommen werden kann. Diesem Zweck dienen bei diesem Projekt diverse Konsultationen, Tagungen und Hearings, deren Ziel nicht zuletzt darin lag, den Zusammenhang zwischen Praxis und Wissenschaft zu stärken. Wie wichtig dieses Ziel und die damit verbundenen Aufgaben gerade auch im Bereich des Religionsunterrichts sind, zeigen auch die im Folgenden berichteten Befunde vor allem der Fortbildungsstudie. Die Kontakte zwischen Religionslehrerschaft und Hochschule oder wissenschaftlicher Religionspädagogik sind demnach nur schwach ausgebildet, und die Vertrautheit der Religionslehrkräfte mit der religionspädagogischen Unterrichtsforschung ist nach eigener Aussage vielfach gering.

Auch wenn QUIRU von sechs kirchlichen Partnern getragen wurde, folgt dieses Projekt nicht einem kirchlich- oder staatlich-institutionellen Interesse. Im Vordergrund stehen vielmehr genuin pädagogische und religionspädagogische Gründe, die gleichermaßen dafür sprechen, auch den Religionsunterricht nicht einfach von allen Qualitätsfragen auszunehmen. Denn dass Kinder und Jugendliche in diesem Unterricht wirklich gefördert werden, ist und bleibt eine Aufgabe für jeden Religionsunterricht und ebenso ein Anliegen jeder Religionslehrkraft. Insofern ist den Kirchen sehr dafür zu danken, dass sie das Projekt QUIRU mit initiiert haben und dass sie es auch finanziell sowie durch vielfältige Beratungsprozesse unterstützt haben. Innovativ war dabei nicht zuletzt die Zusammenarbeit über die Grenzen von Landeskirchen und Bundesländern hinweg. Auch wenn bei QUIRU ausdrücklich kein Leistungsvergleich zwischen Bundesländern oder Landeskirchen angestrebt wird (also kein „Reli-PISA“), weil der Religionsunterricht in den verschiedenen Regionen sich aufgrund unterschiedlicher Traditionen und Voraussetzungen in je besonderer Gestalt darstellt, kann eine länderübergreifende Zusammenarbeit doch in neuer Weise anregend sein.

Die verschiedenen Teilprojekte, die zu QUIRU gehören, spiegeln zum Teil ebenfalls die regionale Vielfalt wider, indem sie auf unterschiedliche Interessen reagieren. Nicht alle Teilprojekte wurden in allen beteiligten Regionen oder Landeskirchen durchgeführt. Zugleich ergänzen die Teilprojekte sich aber auch wechselseitig, weil sie verschiedene Zugänge zu Fragen von Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht eröffnen.

Zusammenfassend ist noch einmal hervorzuheben, dass das Projekt QUIRU neue Einsichten und Befunde zu Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht bereitstellen sollte, um auf diese Weise einen Beitrag zur Weiterentwicklung dieses Unterrichts in der Praxis zu leisten.

1.2.2 Die Teilprojekte von QUIRU im Überblick

Zum Gesamtprojekt QUIRU gehören fünf Teilprojekte, die hier jeweils kurz beschrieben werden sollen.

Teilprojekt 1: Entwicklung von Qualitätskriterien sowie eines indikatorengestützten Instruments für die Qualitätserfassung im Religionsunterricht

Trotz einer mitunter breiten Diskussion über „guten Religionsunterricht“ in den letzten 20 Jahren steht bislang noch kein Instrument zur Erfassung der Qualität von Religionsunterricht zur Verfügung, das auf breiter Basis erprobt worden wäre (Überblick: Schweitzer, 2020). Eine erste Aufgabe bestand deshalb darin, auf der Grundlage sowohl der religionspädagogischen als auch der bildungswissenschaft-

lichen Diskussion ein solches Instrument zu entwickeln. Da sich empirisch niemals *alle* wichtigen Aspekte von (Religions-)Unterricht erfassen lassen, musste eine Entscheidung im Blick auf die bei dieser Studie zu berücksichtigenden Aspekte getroffen werden. Dafür steht der Begriff der Indikatoren, mit deren Hilfe die Qualität erfasst werden soll. Mit dem klaren Ausweis von Indikatoren wird Transparenz über die Ziele sowie die Reichweite der Studie erreicht.

Als Indikatoren wurden bestimmt: Wissenserwerb – Deutungsfähigkeit – Perspektivenübernahme. Darüber hinaus wird auch prozessorientiert nach der Unterrichtsqualität in Schüler:innensicht gefragt und wurden Items zur Rolle von Glaube sowie zum Umgang mit verschiedenen Meinungen im Unterricht aufgenommen. Die genannten Indikatoren lassen sich auch als (Teil-)Kompetenzen begreifen (sogenannte Komponenten), wobei allerdings bislang für den Religionsunterricht kein validiertes oder sonst konsensuelles Modell jenseits der jeweiligen Bildungspläne verfügbar ist (am weitesten reicht noch immer das Modell von Benner et al., 2011; als Weiterführung vgl. Schweitzer, Bräuer & Boschki, 2017). Die drei oben genannten Indikatoren oder Teilkompetenzen werden jedoch in fast allen Vorschlägen für ein solches Modell genannt und sind insofern zumindest in hohem Maße konsensfähig sowie auch für die Öffentlichkeit plausibel. Der Begriff der Indikatoren soll eine einseitige Rezeption der Ergebnisse von QUIRU vermeiden. Dieses Projekt lässt sich nicht auf ein sog. kompetenzorientiertes Unterrichten reduzieren, zumindest nicht im Sinne eines bestimmten religionsdidaktischen Ansatzes (etwa im Sinne von Obst, 2015). Die als Indikatoren genannten Größen gehören vielmehr zum Zielspektrum allen Religionsunterrichts, ganz unabhängig vom jeweiligen didaktischen Ansatz. Ähnliches gilt für die prozessbezogenen Anteile des Untersuchungsinstrumentes, die insofern über die bislang zum Religionsunterricht verfügbaren Umfragen (Überblick bei Schwarz, 2019) hinausführen, als hier bereits validierte Instrumente bzw. Items und Skalen aus der Empirischen Bildungsforschung aufgenommen wurden.

Das in diesem Teilprojekt entwickelte Untersuchungsinstrument zielt einerseits auf die Grundschule (Klasse 4) und andererseits auf das Gymnasium (Klasse 10). Für das im vorliegenden Band beschriebene Projekt QUIRU-B konnte dieses Moment daher nicht einfach übernommen werden. Dazu sind die Unterschiede zwischen dem Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen einerseits und dem Religionsunterricht im allgemeinbildenden Schulwesen zu groß. Bei QUIRU-B wurde daher eigens in Pilotbefragungen sowie Expert:innenhearings geprüft, welche Modifikationen und Erweiterungen des Untersuchungsinstrumentes sowie weiterreichend des Verständnisses von „gutem RU“ im Blick auf den BRU erforderlich sind. Die Fragebögen, die im Projekt eingesetzt wurden, überschneiden sich in ihren thematischen Schwerpunkten, gehen aber auch auf das unterschiedliche Profil von Religionsunterricht auf verschiedene Schulstufen und in den verschiedenen Schularten ein.

Teilprojekt 2: Validierung des Instruments für exemplarische Stichproben in den beteiligten Bundesländern bzw. Landeskirchen

Das genannte Instrument in Gestalt eines Fragebogens für Schüler:innen – in zwei Varianten, für Klasse 4 Grundschule einerseits und Klasse 10 allgemeinbildendes Gymnasium andererseits – wurde zunächst auf der Grundlage theoretischer Annahmen sowie früherer Untersuchungen zum Religionsunterricht entwickelt. Zunächst wurden kognitive Pretests durchgeführt. In weiteren Schritten wurde das Instrument in den verschiedenen an QUIRU beteiligten Bundesländern jeweils bei einer begrenzten Stichprobe eingesetzt und anhand der Ergebnisse weiter verbessert. Auf dieser Grundlage entstand dann das endgültige Befragungsinstrument.

Mithilfe dieses Befragungsinstruments wurde schließlich in allen beteiligten Bundesländern eine Untersuchung mit zwei Befragungszeitpunkten durchgeführt, am Beginn und am Ende des Schuljahrs. Denn zumindest die Produktqualität von Religionsunterricht, wie sie heute zumeist am Kompetenzerwerb abgelesen wird, lässt sich nur mithilfe von mehrfachen Befragungen erheben. Zugleich wurde erst mit dieser Untersuchung die Validierung abgeschlossen (wobei Instrumente dieser Art nie wirklich endgültig validiert werden können, sondern immer nur in einer weiter zu verbessernden Gestalt).

Darüber hinaus sollte in diesem Zusammenhang durch eine kriterienbezogene Festlegung von Teilsamples auch explorativ auf weitere Fragestellungen eingegangen werden (beispielsweise regionale Unterschiede innerhalb der Landeskirchen, unterschiedliche Zusammensetzung der Schüler:innenschaft im Religionsunterricht, unterschiedliche Ausbildungsvoraussetzungen bei den Religionslehrkräften o. ä.). Dieses Ziel konnte allerdings nicht in vollem Umfang erreicht werden, da die realisierten Samples – wohl aufgrund der (Post-)Corona Situation in den Schulen – hinter den dafür erforderlichen Größen zurückblieben.

Für die Schüler:innenbefragung in QUIRU-B war über die genannten Pilotierungen hinaus keine ausführliche Validierung möglich. In dieser Hinsicht waren die finanziellen Grenzen dieses Teilprojekts enger gezogen als im Gesamtprojekt. Auch erwies sich die Bereitschaft der Religionslehrkräfte im BRU, wohl ebenfalls bedingt durch die Corona-Situation und ihre längerfristigen Folgen in der Schule, geringer ausgeprägt als erhofft. So stellte der im Projekt QUIRU für Klasse 10 Gymnasium entwickelte und validierte Fragebogen auch den Ausgangspunkt für den Fragebogen zum BRU dar, allerdings in der oben bereits angesprochenen, aufgrund von Expert:innenbefragungen modifizierten Form. Auf diese Weise konnte vermieden werden, dass der BRU einfach an den Erwartungen in anderen Schularten gemessen wird und seine Besonderheiten übergangen werden. Zugleich muss betont werden, dass die im Rahmen von QUIRU-B realisierte Schüler:innenbefragung schon aufgrund des kleineren Samples stärker explorativ ist als die entsprechenden Befunde von QUIRU zu anderen Schularten.

Nicht geplant war bei QUIRU eine repräsentative Erhebung in den beteiligten Bundesländern oder gar, um es noch einmal zu sagen, ein Leistungsvergleich über die Grenzen von Bundesländern und Landeskirchen hinweg. Ein „ReliPISA“ wäre aus den bereits genannten Gründen nicht sinnvoll, da schon bei den ersten Projektberatungen deutlich war, dass mit den Ergebnissen solcher Vergleichsuntersuchungen im Falle des Religionsunterrichts nur wenig anzufangen wäre. Die Befunde von QUIRU ermöglichen jedoch wichtige und für den Religionsunterricht neuartige Aufschlüsse zur Wirksamkeit von Religionsunterricht (im Sinne der Produktqualität) sowie zu Schüler:innenwahrnehmungen zum Religionsunterricht (im Sinne der Prozessqualität). Die daraus resultierenden Erkenntnisse können beispielsweise in die Fortbildung für den Religionsunterricht einfließen oder auch bei Reformen in der Religionslehrer:innenausbildung genutzt werden.

Die Hauptergebnisse aus diesem Teilprojekt finden sich in dem von Friedrich Schweitzer und Evelyn Schnauer herausgegebenen Band (Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024.).

Teilprojekte 3: Erhebung des von den Religionslehrkräften wahrgenommenen Fortbildungsbedarfs sowie Prüfung von Einflussmöglichkeiten durch Fortbildung im Blick auf die Qualität von Unterricht

Dieses Teilprojekt wird in seinen auf den BRU bezogenen Teilen in diesem Band eigens vorgestellt (S. 133 ff.). Zugleich ist auch dieses Teilprojekt eingebunden in den weiteren Zusammenhang von QUIRU. Die praktische Durchführung der Studie wird unten (S. 154 ff.) dargestellt.

In dem Wunsch, auch die religionspädagogische Fortbildung in das Forschungsprojekt einzubeziehen, spiegelt sich zunächst das wachsende Bewusstsein für die Bedeutung aller Phasen der Religionslehrer:innenbildung, auf das oben bereits hinzuweisen war. Dass nicht nur die hochschulische Ausbildung und das Referendariat oder Vikariat im Blick auf die Qualität von Unterricht bedeutsam sind, ist dabei eine Einsicht, die für alle Fächer der Schule gilt. Im Zusammenhang des Projekts QUIRU kommen dazu noch zwei weitere zentrale Perspektiven:

- Fortbildung für den Religionsunterricht bietet zumindest der Möglichkeit nach die Chance, wissenschaftliche Erkenntnisse zu Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht wieder für die Praxis verfügbar zu machen, in der die Befunde erhoben wurden. Insofern dient der Einbezug der Fortbildung der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis.
- Wie auch die Darstellung und Analyse zum Stand der religionspädagogischen Forschung zur Fortbildung für den Religionsunterricht deutlich zeigt

(Schweitzer, 2022), ist hier von weitreichenden Desideraten auszugehen. Anders formuliert fehlt es in dieser Hinsicht noch weithin an empirischen Befunden und erschien es deshalb dringend geboten, die Situation im Bereich der Fortbildung für den Religionsunterricht zumindest ein Stück weit genauer auszuleuchten, um einen etwaigen Innovationsbedarf zu identifizieren und mithilfe der Befunde entsprechende Innovationsprozesse unterstützen zu können. Eine Befragung der Religionslehrkräfte stellt dafür eine hilfreiche Voraussetzung im Sinne eines Bottom-up-Prozesses dar. Insofern dient die in diesem Band dargestellte Fortbildungsstudie der Verbesserung der Fortbildung für den Religionsunterricht.

Es war im Projekt QUIRU allerdings nicht beabsichtigt (und von der Ausstattung des Projekts auch nicht möglich), alle im Blick auf den noch sehr vorläufigen Stand der religionspädagogischen Forschung zur Fortbildung für den Religionsunterricht identifizierten Desiderate in der QUIRU-Fortbildungsstudie aufzunehmen. Auch in diesem Falle war eine Auswahl zu treffen, für die neben Wahrnehmungen, die die religionsunterrichtliche Praxis betreffen, auch die bildungswissenschaftliche Diskussion maßgeblich war (vgl. Schweitzer, 2022).

Konkret wurden mit dem *Fortbildungsbedarf* und der *Wirksamkeit von Fortbildung* zwei Themen aus der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion aufgenommen, für die es im religionspädagogischen Bereich bislang noch kaum Vorbilder gibt. Darüber hinaus wurde auch der mit dem Projekt QUIRU verbundene Konnex zwischen Wissenschaft und Praxis in den Fragebogen einbezogen – zugleich in Entsprechung zu der aktuellen Entwicklung von Religionsdidaktik und anderen Fachdidaktiken hin zu eigener religions- bzw. fachdidaktischer Forschung und damit einer zumindest partiellen Empiriebasierung des Unterrichts. Dabei wird nicht übersehen, dass das Ideal einer solchen Empiriebasierung im Falle von Unterricht als eines immer überkomplexen Geschehens von vornherein zumindest insofern nicht angemessen ist, als es in der Realität nicht erreicht werden kann. Gemeint ist vielmehr, dass empirische Befunde, so sie denn verfügbar werden, auch für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden sollten.

Wie bereits in der Einleitung beschrieben, enthält der vorliegende Band eine Ergebnisdarstellung im Blick auf die Fortbildung für den BRU sowie zum Teil weiterreichende Auswertungen, die speziell für QUIRU-B durchgeführt wurden. Darüber hinaus wird herausgearbeitet, welche Rolle Fortbildungen für die Weiterentwicklung von BRU spielen können.

Die Hauptergebnisse aus diesem Teilprojekt finden sich in dem von Friedrich Schweitzer und Mirjam Rutkowski herausgegebenen Band (Schweitzer & Rutkowski, 2022) und zum Teil in diesem Band (S. 154 ff.).

Teilprojekte 4: Untersuchung der Abhängigkeit von Unterrichtsqualität von Ausbildungsvoraussetzungen

Auch dieses Teilprojekt nimmt in explorativer, auf nur eine Landeskirche (EKHN) beschränkte Weise eine Fragestellung auf, die unmittelbar aus der Praxis des Unterrichts sowie der Ausbildung für den Religionsunterricht erwächst. Vor allem die zunehmenden Unterschiede in der Ausbildung für das Lehramt auf der einen Seite und für das Pfarramt auf der anderen Seite werfen für den Bereich des Religionsunterrichts die Frage auf, ob die entsprechenden Unterschiede in der Ausbildung sich auch in der Praxis des Religionsunterrichts auswirken und in welchem Sinne ggf. von solchen Auswirkungen gesprochen werden kann. Auch diese Frage zielt dabei auf eine Verbesserung der Ausbildung sowie letztlich auch des Unterrichts selbst. Dabei handelt es sich allerdings um eine überaus komplexe Fragestellung, zu der bislang in der Religionspädagogik noch kaum Forschungsergebnisse vorliegen. Sie entspricht aber der für die Forschung zu Ausbildung und Fortbildung maßgeblichen Annahme einer „Wirkungskette“ (vgl. Johannmeyer, Drahn & Cramer, 2019, S. 17), die im Ideal von der Ausbildung bis hinein in den Unterricht reichen soll. Auch wenn es sich bei der Vorstellung einer solchen „Kette“ um eine Art Idealmodell handelt, das in dieser Form kaum auf die Realität übertragen werden kann, bleibt die damit verbundene Grundvorstellung gleichwohl plausibel.

Zur Realisierung dieses Teilprojekts wurden zwei Zugangsweisen gewählt. Zum einen wurde eine spezielle Befragung mithilfe eines digitalen Fragebogens durchgeführt, der auf die subjektive Einschätzung im Blick auf die eigenen in der religionspädagogischen Ausbildung erworbenen Fähigkeiten zur Wahrnehmung bestimmter unterrichtsbezogener Aufgaben wie etwa die Fähigkeit zum Elementarisieren zielt. Im Anschluss daran wurden zum anderen Interviews geführt, um bestimmte Aspekte aus der Fragebogenstudie weiter zu vertiefen. Zielgruppe waren hier Pfarrer:innen nach dem Abschluss des Vikariats, die im Rahmen ihres Dienstauftrags auch schulischen Religionsunterricht erteilen. Das gesamte Teilprojekt beruht also auf einer Kombination quantitativer und qualitativer Zugangsweisen.

Die Hauptergebnisse aus diesem Teilprojekt finden sich in dem von Friedrich Schweitzer und Eileen Märkle herausgegebenen Band (Schweitzer & Märkle, 2024).

Teilprojekte 5: Qualität und Qualitätsentwicklung im BRU (QUIRU-B)

Von einem weiteren Teilprojekt von QUIRU kann in diesem Falle, wie schon deutlich geworden ist, nicht im selben Sinne gesprochen werden wie bei den ersten vier Teilprojekten. Denn dieses Teilprojekt wurde nur vom Tübinger EIBOR getragen und verantwortet, während die anderen Teilprojekte gemeinsam von den genannten Landeskirchen getragen wurden. Dieses Projekt steht im Zentrum

des vorliegenden Bandes und soll deshalb an dieser Stelle nur in knapper Form vorgestellt werden. Da es sich um eine Spezialstudie in Baden-Württemberg handelt, wurde dieses Teilprojekt bei manchen früheren Darstellungen zu QUIRU nur kurz erwähnt.

Entscheidend für dieses Teilprojekt ist die Intention, den BRU bei Fragen der Unterrichts- und Qualitätsentwicklung nicht auszuschließen. Auch wenn klar war, dass nicht zuletzt aufgrund der in diesem Bereich zwischen den Bundesländern erheblichen Unterschiede kein mit den anderen Teilprojekten von QUIRU vergleichbares länder- und landeskirchenübergreifendes Projekt erreichbar war, schien es aus der Perspektive des Tübinger Evangelischen Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) doch wichtig, eine solche Studie wenigstens in einem der an QUIRU beteiligten Bundesländer (Baden-Württemberg) durchzuführen. Dies entspricht auch der Aufgabe von EIBOR, einer traditionellen Vernachlässigung des B-Bereichs in der wissenschaftlichen Religionspädagogik entgegenzuwirken.

Wie diese Intention in QUIRU-B umgesetzt wurde, ist an den drei Teilen des vorliegenden Bandes leicht abzulesen, die deshalb an dieser Stelle noch einmal kurz umrissen werden sollen:

- Den Ausgangspunkt bildet eine Studie, die sich an das Delphi-Modell anschließt. Mithilfe von mehreren Expert:innen-Hearings mit anschließender Verdichtung der Diskussionsergebnisse sowie von Kolloquien wurde hier versucht, ein zumindest ein Stück weit konsensuelles Verständnis von „gutem BRU“ zu erreichen (dargestellt in Teil 2 dieses Bandes).
- Auf die Schüler:innenbefragung im Rahmen von QUIRU-B wurde in diesem Kapitel bereits mehrfach hingewiesen. Trotz ihres explorativen Charakters stellt eine solche Befragung nach heutigem Verständnis einen unerlässlichen Bestandteil einer Untersuchung zu Qualität und Qualitätsentwicklung im BRU dar. Dies folgt ebenso aus der im BRU-Bereich fast durchweg vorausgesetzten bzw. angestrebten Subjektorientierung des Unterrichts wie aus der Einsicht, dass die Qualität von (Religions-)Unterricht immer daran zu bemessen ist, ob und in welcher Weise die Schüler:innen von diesem Unterricht profitieren können. (Die Ergebnisse finden sich in Teil 3 dieses Bandes.)
- Aus den im Zusammenhang mit Teilprojekt 3 bereits dargestellten Gründen enthält der Band auch Befunde aus der Fortbildungsstudie, soweit sich diese auf den BRU beziehen. Wie die Befunde zeigen, wird das bestehende Fortbildungsangebot von den Religionslehrkräften im BRU insgesamt positiv eingeschätzt und gerne angenommen, aber zugleich gibt es auch eine Reihe von wichtigen Impulsen für die Weiterentwicklung von Fortbildungsangeboten in diesem Bereich. (Die Ergebnisse finden sich in Teil 4 dieses Bandes.)

1.2.3 Ausblick

Das Projekt QUIRU ist, wie deutlich geworden sein sollte, als ein wissenschaftliches Projekt zu verstehen, das in besonderer Weise die empirischen Grundlagen für eine empiriebasierte Religionsdidaktik sowie für die Religionspädagogik insgesamt verbessern soll. Insofern sind die Projektziele im engeren Sinne mit der Publikation der Ergebnisse in den genannten Bänden erreicht. Alle diese Ergebnisse sind nun in einer Form dargestellt, die es zulässt, dass andere Forschungsprojekte daran anknüpfen und beispielsweise das Untersuchungsinstrument nutzen.

Die Projektziele im weiteren Sinne gehen aber über solche Publikationen und auch über die Wissenschaft hinaus, indem sie sich direkt auf die Praxis von Religionsunterricht sowie der Aus- und Fortbildung für den Religionsunterricht beziehen. Solche Ziele lassen sich nur dann erreichen, wenn die Forschungsergebnisse wiederum der Praxis zur Verfügung gestellt werden. Die genannten wissenschaftlichen Publikationen können dies für sich allein nur teilweise leisten, schon weil sich die meisten Religionslehrkräfte – ihren eigenen Auskünften zufolge – bislang nicht mit solchen Forschungsergebnissen vertraut machen oder vertraut machen können. Deshalb sind weitere Kommunikationsmöglichkeiten erforderlich. Für das Gesamtprojekt QUIRU wird aus diesem Grund derzeit eine sog. Praxispublikation erarbeitet, die von den religionspädagogischen Instituten der beteiligten Landeskirchen gemeinsam mit dem Projekt QUIRU veröffentlicht werden soll.

Bei QUIRU-B kommen dazu beispielsweise noch digitale Angebote, wie sie von EIBOR seit einiger Zeit – beispielsweise als (Fortbildungs-)Veranstaltungen in Kooperation mit Relilab² – vorgehalten werden. Darüber hinaus ist etwa an Tagungen zu denken oder auch an spezielle Forschungsprojekte im Anschluss an die im vorliegenden Band dargestellten Befunde. Durch solche Projekte gehen die Ergebnisse von QUIRU-B wiederum in die Arbeit von EIBOR ein.

Literatur

- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H. & Willems, J. (Hrsg.) (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn u. a.: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657770779>
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>

² <https://relilab.org/>

- Johannmeyer, K., Drahman, M. & Cramer, C. (2019). Stand der Forschung zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Rahmenbedingungen. In: C. Cramer, K. Johannmeyer & M. Drahmann (Hrsg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* (S. 17–25). Tübingen: Eigendruck/Universität Tübingen.
- Obst, G. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Überarb. und aktualisiert von Hartmut Lenhard*. Göttingen: V&R.
- Pirner, M. L. (Hrsg.) (2019). *Religionsunterricht in Bayern. Eine repräsentative Bevölkerungsumfrage*. Erlangen: FAU University Press.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037469-0>
- Schweitzer, F. (2020). *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. Göttingen: V & R. <https://doi.org/10.13109/9783666702969>
- Schweitzer, F. (2022). Fortbildung für den Religionsunterricht. Stand der Forschung und Desiderate. In: F. Schweitzer & M. Rutkowski (Hrsg.), *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU* (S. 28–71). Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2024). *Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht*. Göttingen: V&R.
- Schweitzer, F., Bräuer, M. & Boschki, R. (Hrsg.) (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F. & Märkle, E. (Hrsg.) (2024). *Ausbildung für den Religionsunterricht – im Rückblick bewertet. Eine empirische Untersuchung mit Pfarrer:innen in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau*. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F. & Rutkowski, M. (Hrsg.) (2022). *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU*. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F., Schnauffer, E. & Losert, M. (Hrsg.) (2024). *Qualität von Religionsunterricht und Lernen. Entwicklung eines Untersuchungsinstruments und Befunde zum evangelischen RU in Grundschule und Gymnasium in fünf Bundesländern*. QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht) Band 3. Münster & New York: Waxmann.

Teil 2

Was ist „guter BRU“?

Theoretische Analysen und Ergebnisse
von Expert:innenhearings

2.1 Hintergründe und Stand der Diskussion

Friedrich Schweitzer

In diesem Teil des Bandes wird ein Teilprojekt vorgestellt, das direkt auf die Frage nach „gutem BRU“ bezogen ist. Insbesondere soll geklärt werden, welche Kriterien zur Beurteilung eines solchen Unterrichts herangezogen werden können. Dafür wurde eine sog. Delphi-Studie durchgeführt, die im Folgenden beschrieben wird. Zunächst aber sollen einige Hintergründe beleuchtet und der Stand der entsprechenden Diskussion dargestellt werden.

Diesem Teilprojekt kommt insofern eine hervorgehobene Bedeutung zu, als die bei den Hearings der Delphi-Studie von den Expert:innen entwickelten Qualitätsvorstellungen den Verlauf des QUIRU-Projekts nachhaltig beeinflussen haben. Hier wurden Fragen aufgeworfen und Aspekte hervorgehoben, die für die Bestimmung von Kriterien für „guten BRU“ insgesamt zentral sind.

2.1.1 Forschung zur Unterrichtsqualität, Initiativen zur Qualitätsentwicklung und der BRU

Es erscheint vielleicht eher ungewöhnlich, das berufliche Bildungswesen und insbesondere den Berufsschulreligionsunterricht (BRU) mit internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen wie PISA in Verbindung zu bringen. Diese Untersuchungen beziehen sich in der Regel nicht auf das berufliche Schulwesen. Und wo ihre Befunde diskutiert werden – also auch im allgemeinbildenden Bereich –, ist der Religionsunterricht in aller Regel nicht im Blick. Umgekehrt gilt dann auch, dass bei Diskussionen über den Religionsunterricht nur selten beispielsweise von den PISA-Ergebnissen die Rede ist. Doch ist die Annahme, dass der BRU sich gleichsam außerhalb aller Fragen nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Unterricht bewegt und bewegen könne, bestenfalls vordergründig zutreffend. Richtig ist allerdings, dass zum BRU und seiner Qualität empirische Untersuchungen nur in ersten Ansätzen vorliegen. Über die Leistungsfähigkeit und die Wirksamkeit von BRU ist wissenschaftlich gesehen kaum etwas bekannt.

Untersuchungen zur Schul- und Unterrichtsqualität – nicht im BRU?

In Darstellungen zu Qualität und Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht kommen das berufliche Schulwesen allgemein und der BRU in aller Regel nicht eigens vor. Das ergibt sich schon daraus, dass sich beispielsweise die PISA-Studien, die vermutlich die vergleichsweise stärkste Rezeption in Öffentlichkeit und Bildungspolitik erfahren haben, auf Jugendliche im Alter von 15 Jahren be-

ziehen und damit auf die Sekundarstufe I. Das berufliche Schulwesen hingegen wird in der Regel der Sekundarstufe II zugerechnet. Entsprechend sind auch die Schüler:innen in diesem Bereich älter als 15 Jahre.

Schon zu Beginn der Post-PISA-Diskussion war allerdings eine wichtige Ausnahme zu verzeichnen. Bei der TOSCA-Studie (Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren) wurde festgestellt, dass „die beruflichen Gymnasien Baden-Württembergs in vielerlei Hinsicht ein Erfolgsmodell sind. Eine Reihe von Schülerinnen und Schülern, die nach der Grundschule eine Haupt- oder Realschule besucht haben, wechseln auf ein berufliches Gymnasium und absolvieren dieses mit Erfolg. In einigen anderen Bundesländern hätten sie dagegen nur über große Umwege das Abitur erwerben können.“ (Trautwein et al., 2003, S. 4) Die Einschätzung als „Erfolgsmodell“ verdankt das Berufliche Gymnasium also der Durchlässigkeit, die durch die Zugangsmöglichkeit mit Realschulabschluss erreicht wird. Wie nachhaltig sich diese Durchlässigkeit tatsächlich auswirkt, ist exemplarisch daran abzulesen, dass inzwischen ein Drittel aller Hochschulreifeprüfungen in Baden-Württemberg an Beruflichen Gymnasien abgelegt wird (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2020).

Für den BRU zumindest am beruflichen Gymnasium – für andere Bereiche im beruflichen Schulwesen müssten die Zusammenhänge erst noch entsprechend überprüft werden – bedeutet dies, dass er Teil einer besonders auf Durchlässigkeit angelegten Schule ist. Daraus ergibt sich im Blick auf seine Qualität die Frage, in welchem Sinne und in welchem Maße es diesem Unterricht gelingt, zu dieser Durchlässigkeit hinsichtlich des Schulerfolgs, also des Erwerbs der Hochschulreife, beizutragen. Konkret zu denken ist dabei vor allem an die empirisch allerdings nur schwer fassbare Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen, die zumindest im weiteren Sinne zu den Voraussetzungen einer erfolgreichen Schulkarriere gezählt werden kann. Den Bildungsplänen sowie Erfahrungsberichten von Religionslehrkräften zufolge kann ausdrücklich von einem Beitrag des Religionsunterrichts zur Persönlichkeitsentwicklung gesprochen werden.

Ein weiterer, mehrseitig zu verstehender Zusammenhang ergibt sich für den Religionsunterricht aus den sich wiederholenden Befunden wiederum etwa bei den PISA-Studien zu der bei vielen Schüler:innen fehlenden oder jedenfalls zu schwach ausgebildeten Literacy, also der sprachlichen und damit auch kommunikativen Fähigkeiten. Wie alle stark sprachorientierten Fächer setzt der Religionsunterricht für ein erfolgreiches Arbeiten und Lernen in diesem Unterricht entsprechende sprachliche Fähigkeiten voraus. In dieser Hinsicht waren und sind die Befunde der PISA-Studien und anderer auf die Lesefähigkeit bezogener Untersuchungen insgesamt enorm ernüchternd, weil sie zeigen, dass es einem großen Teil der Schüler:innen nicht gelingt, komplexeren Texten Informationen zu entnehmen oder interpretative Zusammenhänge herzustellen. Hier bricht die Frage nach der Sprachsensibilität von Religionsunterricht auf, wie sie erst neuerdings stärker ins religionspädagogische Bewusstsein getreten ist

(vgl. Sprachsensibler Religionsunterricht, 2021). Noch seltener wurde bislang der umgekehrte Zusammenhang in den Blick genommen – nämlich die Frage, was der Religionsunterricht auch schon bisher zur sprachlichen Förderung der Schüler:innen beizutragen vermag. Die manchmal beklagte einseitige Sprach- und Textlastigkeit des Religionsunterrichts könnte sich ja auch so auswirken, dass der Religionsunterricht die Ausbildung entsprechender Fähigkeiten fördert, sowohl allgemein als auch speziell im Blick auf die neuerdings ebenfalls stark beachtete Religious Literacy (Überblick und kritische Diskussion bei Biesta et al., 2019; Schweitzer et al., 2022).

Nicht zuletzt gibt es auch thematische Zusammenhänge. So haben die Schulleistungsvergleichsuntersuchungen in den letzten 20 oder 30 Jahren eine markante Gerechtigkeitslücke im deutschen Bildungssystem offengelegt. Über frühere theoretische Analysen zu ungleichen Bildungschancen hinaus wurde nun empirisch belegt, wie stark gerade in Deutschland der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft, einschließlich der sprachlichen Sozialisation, abhängig ist. Damit besteht ein thematischer Zusammenhang mit der theologisch-religionspädagogischen Diskussion über Bildungsgerechtigkeit (vgl. bspw. Grümme & Schlag, 2016), der auch im BRU aufgenommen werden kann.

Initiativen zur Qualitätsentwicklung im Unterricht – auch für den BRU?

Die Befunde aus der empirischen Unterrichtsforschung haben zu zahlreichen Initiativen geführt, die auf die Qualitätsentwicklung im Unterricht zielen. Diese Initiativen beziehen sich prinzipiell auf alle Schulstufen und Schularten. In Entsprechung zur Kultushoheit der Bundesländer liegt die Verantwortung für solche Initiativen, soweit sie vom Staat und nicht beispielsweise von der Wissenschaft ausgehen, bei den jeweiligen Kultusministerien. Diese Ministerien haben dafür zum Teil wiederum eigene Institutionen oder Abteilungen aufgebaut. Besonders ausgeprägt ist dies in Hamburg mit dem Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)³ und in Baden-Württemberg mit dem Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)⁴ sowie dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)⁵, wobei diese beiden Bundesländer hinsichtlich der Qualitätsentwicklung im Unterricht auch miteinander kooperieren.

Inhaltlich lassen sich diese Initiativen so beschreiben, dass sie die in der Pädagogischen Psychologie und Empirischen Bildungsforschung identifizierten Merkmale „guten Unterrichts“ als Ausgangspunkt und Leitlinie für die Qualitätsentwicklung in der Praxis von Schule und Unterricht nutzbar machen wollen.

3 www.hamburg.de/bsb/ifbq/

4 ibbw-bw.de

5 zsl-bw.de

Beispielsweise hat das IBBW eine eigene Schriftenreihe vorgelegt, unter dem Titel „Wirksamer Unterricht (WU)“ (vgl. Wirksamer Unterricht, 2023). In Form kleiner Broschüren werden hier Themen wie kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und Klassenführung einführend dargestellt.

Dazu kommen weitere Themen wie sprachsensibler Unterricht und Feedback (vgl. Feedback, 2023). Mit dem Thema Feedback verbindet sich zudem eine weitere Initiative, die ebenfalls der Intention einer Qualitätsentwicklung im Unterricht im Ausgang von Befunden der Empirischen Bildungsforschung und darauf aufbauender Prinzipien folgt. Diese Prinzipien werden hier zur Konstruktion spezieller Feedback-Bögen genutzt, ähnlich wie dies zuvor schon bei feedbackschule.de von wissenschaftlicher Seite angeboten wurde. Die Feedback-Bögen des IBBW sind auch schulartspezifisch ausdifferenziert und werden entsprechend in unterschiedlichen Versionen für Allgemeinbildende und Berufliche Schulen vorgehalten.

Die von Einrichtungen der Ministerien angebotenen Instrumente für die Unterrichtsentwicklung setzen in der Regel ähnlich wie die Pädagogische Psychologie generisch an, also nicht in fachlich spezifizierter Form. Insofern fehlt hier die fachliche und fachdidaktische Dimension, die für die Qualitätsentwicklung im Unterricht natürlich unerlässlich bleibt. Ansatzweise versucht auch das IBBW diesem Anliegen nachzukommen, aber bislang stehen fachbezogene Module nur für wenige Fächer zur Verfügung, insbesondere für moderne Fremdsprachen. Das entsprechende Angebot beschränkt sich zudem auf einen knappen Baustein, der etwa im Falle des Englischunterrichts zwar fachdidaktisch interessante Fragen aufnimmt, aber das Spektrum der fachdidaktischen Dimension von Unterricht bei weitem nicht abdeckt. In dieser Hinsicht wären weitere Initiativen zur Entwicklung fachlich und fachdidaktisch fundierter Feedbackbögen wünschenswert.

Gedacht sind diese Fragebögen für eine Selbstevaluation, die systematisch die Schüler:innensicht oder Rezeption des eigenen Unterrichts aufnimmt. Dies entspricht prinzipiell auch der im Projekt QUIRU gewählten Vorgehensweise, die insbesondere eine Schüler:innenbefragung einschließt (vgl. in diesem Band S. 102 ff. sowie Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024). Ziel einer solchen Selbstevaluation ist es, Lehrkräften gezielte Informationen für die eigene Unterrichtsentwicklung zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus gibt es zum Teil auch die Möglichkeit, die eigenen Befunde mit einem breiteren Pool von Befunden anderer Lehrkräfte abzugleichen, soweit dies gewünscht wird. In der Religionspädagogik gibt es schon länger Erfahrungen mit solchen Formen der Evaluation, etwa bei Jugendfreizeiten sowie in der Konfi-Arbeit (vgl. Ilg & Dubiski, 2015; Ilg, 2023; Ilg, Hees & Simojoki, 2023).

Da sich die genannten Initiativen auf alle Fächer der Schule beziehen, ist hier zumindest prinzipiell auch der BRU einbezogen, auch wenn er nur selten ausdrücklich erwähnt wird. Welche fachdidaktischen Kriterien für den Religi-

onsunterricht und speziell für den BRU gelten sollen, stellt allerdings eine eigene Frage dar. Darauf soll nun etwas genauer eingegangen werden.

2.1.2 Kriterien für „guten Unterricht“ in empirischer Bildungsforschung und Religionsdidaktik

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass jede Form von Religionsunterricht einem dreifachen Qualitätsanspruch gerecht werden muss: Religionsunterricht soll *guter Unterricht*, *guter Fachunterricht* sowie ein Unterricht *mit besonderem Profil* sein (Schweitzer, 2020). Fachdidaktische Perspektiven müssen dabei auch hinsichtlich der fachlichen Qualität des Unterrichts konstitutiv berücksichtigt werden, da sich Unterrichtsqualität nie allein durch die Bezugnahme auf eine bestimmte Inhaltsdomäne oder die darauf bezogene Fachwissenschaft bestimmen lässt. Diese Voraussetzung aller bildungswissenschaftlichen Didaktik gilt auch hier. Darüber hinaus muss ebenso das besondere Profil des Religionsunterrichts religionsdidaktisch reflektiert sein, womit hier insbesondere seine Positionalität und existenzielle Ausrichtung gemeint sind.

Eine breite oder kontinuierliche Diskussion über Qualitätsfragen im BRU gibt es bislang nicht. Eine auf alle Schulstufen und Schularten bezogene Initiative zur „Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht“ wurde bereits 2005 von den vier Kirchen in Baden-Württemberg vorgelegt (vgl. IRP Freiburg et al., 2005). Sie trägt den bezeichnenden Untertitel „Handreichung zur Selbstevaluation im Religionsunterricht“ und steht damit bereits im selben Zusammenhang wie die oben beschriebenen aktuellen Entwicklungen. Die Handreichung verzichtet allerdings auf eine ausdrückliche Reflexion oder Diskussion von Qualitätskriterien und deren schulartenbezogenen Konkretionen und Variationen. Stattdessen werden verschiedene Fragebögen angeboten, die sich in verschiedenen Hinsichten einsetzen lassen: zur Erfassung der Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht an der Schule, für kollegiale Evaluation, für Evaluation von Bildungsstandards sowie für Schüler-Feedback. Der zur Erfassung der Schüler:innenwahrnehmungen von Religionsunterricht vorgeschlagene Fragebogen lässt implizit auf bestimmte Problemwahrnehmungen, aber auch in dieser Hinsicht vorausgesetzte Qualitätskriterien schließen. In diesem Fragebogen heißt es beispielsweise: „Was man im RU lernt, kann man auch in anderen Fächern anwenden.“ Oder: „Der RU nimmt deutlich Rücksicht auf schwächere Schülerinnen und Schüler.“ Offenbar war eine solche Nutzbarkeit des im Religionsunterricht Gelernten den Verfasser:innen des Fragebogens besonders wichtig, und ähnlich auch die Rücksicht auf Schwächere vielleicht als christlich-ethisches Ideal sowie als Ausdruck von Nächstenliebe und Fürsorge. Bei der Evaluation von Bildungsstandards steht stark die sog. „Kompetenzexegeese“ im Vordergrund, aber es gibt auch allgemeine Fragen, die Schüler:innen dann im Blick auf eine bestimmte Lernsequenz

beantworten sollen: „Welche Einsichten habe ich gewonnen?“, „Welche Erfahrungen habe ich gemacht?“, „Was habe ich geübt?“

Dieses frühe Beispiel für einen Versuch, die Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht voranzubringen, versteht sich offenbar so, dass die dafür angebotenen Instrumente auf allen Schulstufen und Schularten – ggf. in einer individuell modifizierten Gestalt – eingesetzt werden können. Insofern ergeben sich hier keine BRU-spezifischen Bestimmungen. Auch für solche Bestimmungen gibt es aber zumindest einzelne Beispiele.

Ebenfalls aus dem Jahr 2005 stammt der auch in eigener Wahrnehmung des Autor:innenteams erste Versuch, Gütekriterien ausdrücklich für den BRU zu formulieren. Unternommen wurde dieser Versuch im Rahmen der Regionalen Lehrerfortbildung der Bezirksregierung Hannover. In der Broschüre, die dabei entstanden ist, heißt es:

„Unter diesen Vorzeichen [Evaluation des Unterrichts; F.S.] haben sich im Jahr 2003 im Rahmen von mehreren regionalen Fortbildungsveranstaltungen, die durch die Bezirksregierung Hannover initiiert worden sind, 20 Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen berufsbildenden Schulen aus den Regierungsbezirken Braunschweig, Hannover und Lüneburg zusammengefunden, um Qualitätsmerkmale für den BRU zu entwickeln, für die bislang keine Vorbilder vorliegen. Der Prozess der Entwicklung der Kriterien geschah in einem offenen, durch keinerlei Vorgaben begrenzten Diskurs. Das Ergebnis der Arbeit liegt nun vor.“ (Qualität im Berufsschulreligionsunterricht, 2005, S. 2)

Die zusammenfassende Beschreibung der Kriterien lautet:

„Die Arbeitsgruppe hat einen Katalog von acht Merkmalen für guten Berufsschulreligionsunterrichts entwickelt, der möglichst die ganze Bandbreite der Bedingungen eines BRU abdecken soll. Dabei wird mit dem Merkmal ‚Schülerpartizipation‘ zunächst der Blick auf die Subjekte des BRU gelenkt. Anschließend wird gefragt, ob die Themen des Unterrichts eine ‚Nähe zur Lebenswelt‘ der Schülerinnen und Schüler aufweisen. Weitere Kriterien regen an, den eigenen Unterricht auf eine ‚Klare Unterrichtsstruktur‘ und auf eine ‚Vielfalt der Methoden‘ hin zu evaluieren. Dabei soll nicht aus dem Blick geraten, dass ein guter BRU ‚Flexibel‘ auf die Bedürfnisse und Situationen der Schülerinnen und Schüler eingeht. Die ‚Christliche Orientierung‘ als Markenzeichen des Unterrichts soll ebenfalls bei der Planung und Durchführung des Unterrichts bedacht werden. ‚Atmosphäre‘ ist ein weiteres, für das Gelingen des Unterrichts wichtiges Merkmal.“ (Qualität im Berufsschulreligionsunterricht, 2005, S. 2)

Den Ausführungen ist abzuspüren, dass hier tatsächlich versucht wird, sowohl den allgemeinen Qualitätskriterien für Unterricht, für die in diesem Text auf die Erziehungswissenschaft verwiesen wird, als auch dem spezifischen Anliegen einer Religionsdidaktik des BRU gerecht zu werden.

Die gewählten Kriterien werden sodann in einer grafischen Übersicht dargestellt (S. 4):

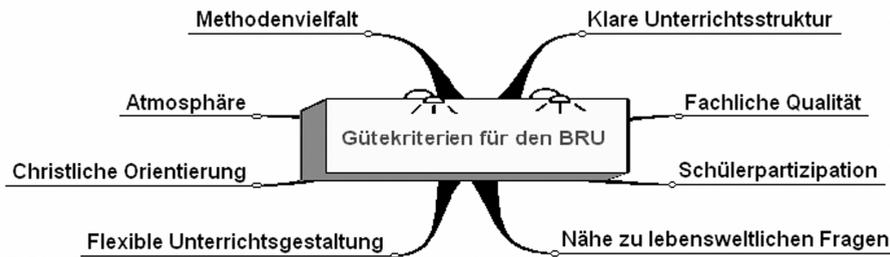


Illustration 1: Gütekriterien

Weitere Ausdifferenzierungen auch für verschiedene Anspruchsniveaus erfolgen in Gestalt von Tabellen. Beispielsweise:

Auswertungsfragen zu den Gütekriterien für den BRU
(höheres Anspruchsniveau)

Schülerpartizipation	Nähe zu lebensweltlichen Fragen	Klare Unterrichtsstruktur	Fachliche Qualität	Methodenvielfalt	Flexibler Unterricht	Christliche Orientierung	Atmosphäre
Die Lerngruppe konnte sich an der Planung des Unterrichts beteiligen. (4) Die Interessen der Lerngruppe wurden bei der Durchführung berücksichtigt. (11)	Es sind Themen behandelt worden, die mich privat und/oder im Beruf interessieren. (1) Welche Unterrichtsinhalte haben Sie besonders interessiert? Begründung! (2) Welche Unterrichtsinhalte haben Sie weniger interessiert? Begründung! (3)	Die Arbeitsaufträge im Unterrichtsverlauf und bei Klausurenarbeiten wurden klar und eindeutig formuliert. (16) Der Unterricht war klar strukturiert. (10) Der Zusammenhang der einzelnen Unterrichtsstunden mit dem Kursthema war erkennbar. (14)	Der/die Lehrer/in war fachlich kompetent. (19) Der/die Lehrer/in hat die Unterrichtsinhalte verständlich vermittelt. (5) Der/die Lehrer/in stellte im Unterricht Bezüge zur Gegenwart her. (12)	Mit welchen Methoden und Arbeitsformen (z.B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Gesprächskreis) haben Sie am liebsten gearbeitet. (7) Welche Methoden und /oder Materialien haben Sie als angemessen und hilfreich zum Verständnis des Unterrichtsstoffs erlebt? (8)	Der/die Lehrer/in war bereit vom geplanten Unterricht abzuweichen, wenn die Situation es erforderte (wichtige aktuelle Ereignisse; Bedürfnisse; Konflikte). (13)	Christliche Lebensdeutungen und Wertmaßstäbe haben neue Sichtweisen auf meine persönlichen und/oder gesellschaftlichen Fragen ermöglicht. (9) Welche religiösen Gesichtspunkte haben Sie zum Nachdenken angeregt. (18)	Es war möglich, sich offen im Unterricht zu äußern. (6) Ich habe mich im Unterricht respektiert und angenommen gefühlt. (17) Ich fühle mich angemessen beurteilt. (15)

Illustration 2: Auswertungsfragen

Schon an dieser Stelle sei auf die Nähe dieses Katalogs zu den Ergebnissen aus der Delphi-Umfrage hingewiesen, die unten dargestellt werden (S. 57 ff.). Allerdings lehnt sich der niedersächsische Katalog erkennbar stärker an die Bildungswissenschaft bzw. an die Empirische Bildungsforschung an, indem hier auch die „fachliche Qualität“ sowie die „klare Unterrichtsstruktur“ einen festen Platz finden. Das taucht in den Ergebnissen der Delphi-Umfrage nicht mit vergleichbarer Deutlichkeit auf und soll im Folgenden noch genauer diskutiert werden.

Ein anderes Beispiel stellt der „Orientierungsrahmen“ für den BRU dar, der „Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“ beschreibt. Dieser Orientierungsrahmen wurde ebenfalls von einer Arbeitsgruppe erarbeitet, die dazu auch offiziell beauftragt war. Die Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse durch die EKD wurde am Ende vom Rat der EKD beschlossen (EKD, 2018). Im Zentrum dieses Textes steht allerdings

die Kompetenzorientierung, nicht die Unterrichtsqualität, was darauf schließen lässt, dass hier eine outcome-bezogene Perspektive dominiert. Insofern eignet sich der Orientierungsrahmen gut dazu, die in diesem Band bereits mehrfach erwähnten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen einer auf den Kompetenzerwerb eingestellten Perspektive einerseits und der breiter ansetzenden Frage nach Unterrichtsqualität andererseits zu veranschaulichen. Zunächst aber soll auch dieser Text kurz vorgestellt werden.

Von zentraler Bedeutung ist im vorliegenden Zusammenhang zunächst der Versuch, den „Beitrag des evangelischen Berufsschulreligionsunterrichts zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ zusammenfassend zu beschreiben:

- „– Evangelischer Berufsschulreligionsunterricht unterstützt durch seine konfessionelle Bestimmtheit die Identitätsbildung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie in einem wechselseitigen Prozess gleichzeitig die Fähigkeit zum Dialog mit anderen religiösen und weltanschaulichen Positionen. Damit fördert der Unterricht soziales Lernen und im Ergebnis eine berufliche Teamfähigkeit in den pluralen beruflichen Anforderungssituationen.
- Das Phänomen Religion wird in seinen vielfältigen Erscheinungsformen und Facetten unter besonderer Berücksichtigung beruflicher Handlungsfelder thematisiert. Durch einen offenen Dialog trägt das Fach zu einer differenzierten Urteilsfähigkeit und zu einer kritischen Toleranz gegenüber den Wahrheitsansprüchen der Religionen bei. Es unterstützt so interkulturelles und interreligiöses Lernen.
- Im Dialog von biblischen Grundlagen und den Traditionen des christlichen Glaubens mit pluralen religiösen Lebensentwürfen und Weltdeutungen gewinnen Schülerinnen und Schüler Perspektiven für ihr eigenes Leben und die Orientierung in der Berufswelt.
- Die Kultur, in der wir leben, verdankt sich in vielen Hinsichten christlich begründeten Überzeugungen. Daher werden im evangelischen Berufsschulreligionsunterricht zentrale Gehalte und Elemente christlicher Tradition im kulturellen Gedächtnis in Erinnerung gerufen, aufgedeckt, geklärt und besonders auch hinsichtlich der Beruflichkeit kritisch entfaltet.
- Wie in keinem anderen Fach können die Schüler und Schülerinnen hier über die Frage nach Gott nachdenken und deren Bedeutung für Grundfragen des menschlichen Lebens ausloten. In der Begegnung und der Auseinandersetzung mit dem Evangelium von der Menschlichkeit Gottes werden Grundstrukturen des christlichen Menschen- und Weltverständnisses – auch in ihren beruflichen Implikationen – aufgezeigt.
- Das Fach bietet die Möglichkeit, an außerschulischen Lernorten Ausdrucksformen christlichen Glaubens und Lebens kennenzulernen und damit einen eigenen Erfahrungshorizont für die unterrichtliche Arbeit zu gewinnen. Es eröffnet damit einen Raum, in dem Schülerinnen und Schüler die Tragfähigkeit des christlichen Glaubens erproben und im Blick auf ihre beruflichen Anforderungen reflektieren können.
- Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ethischen Herausforderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft,

Politik und Wirtschaft auseinander und lernen das evangelische Verständnis eines freien und verantwortlichen Handelns im Berufsalltag kennen. Dabei begegnen sie einem Ethos der Barmherzigkeit und der Gerechtigkeit und beziehen diese auf Herausforderungen, die ihnen ihr Leben und ihre Beruflichkeit stellen.

- Die Einübung elementarer Formen theologischen Denkens und Argumentierens ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, einerseits am gesellschaftlichen Diskurs über Glauben, Leben und Beruf argumentativ und sachkundig teilzunehmen und andererseits betriebliche Problemstellungen – z.B. bei Fragen der Integration von Menschen mit Migrationsgeschichte – durch religiöse Perspektiven zu bereichern und so zu Lösungen beizutragen.“ (S. 20f.)

Diese Aufzählung lässt sich unschwer in Kriterien auch für die Unterrichtsqualität übersetzen. Denn genauer betrachtet werden hier Ansprüche formuliert, deren Erfüllung durch den Unterricht keineswegs selbstverständlich ist. Wenn beispielsweise gleich zu Beginn im Indikativ ausgesagt wird, der BRU trage zur Identitätsbildung der Schüler:innen bei, so müsste dies auch empirisch nachgewiesen werden. Der Anspruch hingegen leuchtet als solcher durchaus ein. Im Blick auf Unterrichtsqualität im BRU könnte dann entsprechend formuliert werden: „Guter BRU“ trägt nachweisbar zur Identitätsbildung der Schüler:innen bei.

Allerdings fällt zugleich auf, dass die Beschreibungen im Orientierungsrahmen sehr abstrakt sind und sich auch in anderen Fällen kaum empirisch fassen lassen. Insbesondere wird nicht aufgewiesen, auf welche Art und Weise der Unterricht die genannten Ziele erreichen soll. Insofern besteht die Gefahr, in alte Muster idealisierender Beschreibungen von Unterricht allein auf der Ebene hochgesteckter Ziele zurückzufallen.

Über die allgemeine Beschreibung von BRU hinaus geht es in diesem EKD-Text vor allem um die Kompetenzen und Standards für den BRU. Dazu werden zunächst „Gegenstandsbereiche“ ausgewiesen, die den Ausgangspunkt für entsprechende Kompetenzbeschreibungen und Bildungsstandards darstellen:

„Gegenstandsbereiche

1. Eigene Sichtweisen, Erfahrungen, Weltdeutungen und Glaubensverständnisse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
2. Christliche Glaubens- und Lebenspraxis, Überlieferung, Lehre und Ethik.
3. Erfahrungen und Begegnungen mit Religionen und Weltanschauungen.
4. Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen.
5. Die religiös-ethische Dimension des Berufs.“ (S. 29)

Auch hier erscheint eine Umformulierung im Sinne von Kriterien von Unterrichtsqualität möglich. Beispielsweise müsste es im Anschluss an Punkt 2 dann heißen: „Guter BRU“ erschließt den Schülerinnen die „christliche Glaubens- und Lebenspraxis, Überlieferung, Lehre und Ethik“. Wie in Teil 3 des vorliegenden Bandes deutlich wird, kann dann auch kritisch gefragt werden, ob der BRU dieses Ziel – gemessen an den Wahrnehmungen der Schüler:innen – tatsächlich er-

reicht. Die allerdings nur exemplarischen empirischen Befunde werfen in dieser Hinsicht weitreichende Fragen auf.

Die genannten „Gegenstandsbereiche“ werden sodann mit sog. Prozessbezogenen Kompetenzen (Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit) verknüpft und schließlich in ein an den „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (DQR) angelehntes Raster (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz, Selbstständigkeit) für die Beschreibung von Kompetenzen überführt (S. 28–33). Das Resultat stellt sich beispielsweise so dar:

Gegenstandsbereich I

Eigene Sichtweisen, Erfahrungen, Weltdeutungen und Glaubensvorstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Verschiedene Weltdeutungsmuster und Glaubensvorstellungen wahrnehmen, verstehen und deuten.	Erfahrungen und Erwartungen beim Übergang in die Berufstätigkeit beschreiben und reflektieren.	Im beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Bereich über Erfahrungen, Sehnsüchte, Weltbilder und Glaubensvorstellungen adressatenbezogen kommunizieren.	Persönliche Ressourcen für die Bewältigung der aktuellen Lebensphase entdecken, entwickeln und anwenden.

Illustration 3: Kompetenzen

Hier ist nun der Unterschied zwischen dem Fokus auf Kompetenzen und dem auf Unterrichtsqualität deutlich zu erkennen. Der Kompetenzerwerb, der auch zur Unterrichtsqualität gezählt werden kann, wird differenziert beschrieben. Die Prozessdimension von Unterricht hingegen ist ebenso wenig im Blick wie das Handeln oder Unterrichten der Lehrkräfte.

2.1.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel sind mehrere Desiderate hervorgetreten, die im vorliegenden Zusammenhang von besonderem Interesse sind. Es ist deutlich geworden, dass der BRU zu den Fächern gehört, die bei den großen, zumeist auch internationalen Vergleichsuntersuchungen zur Unterrichtsqualität im Sinne der Unterstüt-

zung des Kompetenzerwerbs am wenigsten Berücksichtigung erfahren haben. Zugleich gilt aber für alle Fächer der Schule, dass sie sich nunmehr der Frage, was im jeweiligen Fach gelernt werden kann und wie wirksam das in diesem Fach eröffnete Lernangebot tatsächlich ist, nicht mehr entziehen können (vgl. Schweitzer, 2024). Insofern haben die genannten Schulleistungsvergleichsuntersuchungen zumindest wichtige Implikationen auch für den BRU.

Initiativen zur Qualitätsentwicklung im Unterricht, wie sie derzeit zunehmend von staatlicher Seite, aber auch von der Wissenschaft her in Gang gebracht werden, beziehen alle Fächer ein und damit im Prinzip auch den BRU. Allerdings war festzustellen, dass bei den Qualitätsinitiativen eher generische, nicht auf die einzelnen Fächer eingestellte Perspektiven vorherrschen. Ansatzweise und beispielhaft wird zwar auch für einzelne Fächer etwa im Bereich der modernen Fremdsprachen versucht, ergänzende Module beispielsweise für Schüler:innenfragebögen verfügbar zu machen, aber diese Module decken, wie leicht erkennbar ist, die Breite der jeweiligen fachdidaktischen Dimension keineswegs ab. Insofern besteht hier eine deutliche Lücke.

Wenn diese Lücke gefüllt werden soll, bedarf es allerdings Antworten auf die Frage, was „guter Unterricht“ im jeweiligen Fach bedeutet. In der Diskussion zum BRU, der im Zentrum des vorliegenden Bandes steht, ist die Diskussion in dieser Hinsicht noch nicht sehr weit gediehen. Hier scheint zudem ein Theorie-Praxis-Problem vorzuliegen. Die aus der QUIRU-Fortbildungsstudie stammenden Befunde zum BRU-Bereich (in diesem Band S. 154 ff.) weisen darauf hin, dass die in der Praxis tätigen Lehrkräfte mit den Befunden aus der Empirischen Forschung zum Religionsunterricht bislang nur wenig vertraut sind, auch wenn gerade für die Lehrkräfte im BRU eine vergleichsweise (leicht) höhere Affinität zur Wissenschaft festzustellen war.

Literatur

- Biesta, G., Aldridge, D., Hannam, P. & Whittle, S. (2019). *Religious literacy: A way forward for Religious Education?* <https://www.Religious-Literacy-Biesta-Aldridge-Hannam-Whittle-June-2019.pdf>
- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (2018). *Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Ein Orientierungsrahmen. EKD Texte 129*. Hannover: EKD.
- Feedback (2023). https://feedback.befragung-bw.de/de_DE/unterricht/frageboegen.html
- Grümme, B. & Schlag, T. (Hrsg.) (2016). *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ilg, W. (2023). Feedback einholen per Smartphone: Wissenschaft trifft Praxis. Was i-EVAL für Freizeiten etabliert hat, bietet i-konf jetzt auch für die Konfi-Arbeit. *Bauge-rüst*, 61, 58–61.

- Ilg, W. & Dubiski, J. (2015). *Wenn einer eine Reise tut. Evaluationsergebnisse von Jugendfreizeiten und internationalen Jugendbegegnungen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Ilg, W., Hees, M. & Simojoki, H. (2023). Konfi-Zeit planen und auswerten. Jetzt mit i-konf möglich! *KU Praxis*, 68, 75–76.
- IRP Freiburg, ptz-stuttgart, Rpi-baden & schulen.drs (2005). *Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht. Handreichung zur Selbstevaluation im Religionsunterricht*. Freiburg u. a.: Eigendruck.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020). *Neue Oberstufe am Beruflichen Gymnasium*. Stuttgart: Eigendruck.
- Qualität im Berufsschulreligionsunterricht (2005). www.nibis.de/uploads/2f2bbs-berger/2ffiles/2fGuetekriterien_RU_BBS_2005.pdf&usg=AOvVaw1Jetj053w349i4X2cFI-kf
- Sprachsensibler Religionsunterricht (2021). *Jahrbuch der Religionspädagogik*, 37. Göttingen: V&R.
- Schweitzer, F. (2020). *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. Göttingen: V & R. <https://doi.org/10.13109/9783666702969>
- Schweitzer, F. (2024). *Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht*. Göttingen: V&R.
- Schweitzer, F., Osbeck, C., Räsänen, A., Rutkowski, M. & Schnauffer, E. (2022). Current debates about (inter-)religious literacy and assessments of the outcomes of religious education: two approaches to religion-related knowledge in critical review. *Journal of Beliefs & Values*, 44, 254–266. <https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2099684>
- Schweitzer, F., Schnauffer, E. & Losert, M. (Hrsg.) (2024). *Qualität von Religionsunterricht und Lernen. Entwicklung eines Untersuchungsinstruments und Befunde zum evangelischen RU in Grundschule und Gymnasium in fünf Bundesländern*. QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht) Band 3. Münster & New York: Waxmann.
- Trautwein, U., Watermann, R., Nagy, G. & Luedtke, O. (2003). Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren: Erfolgsmodell berufliche Gymnasien in Baden-Württemberg. *Jahrbuch 2002/2003 des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin* (S. 1–4). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. <https://www.mpg.de/forschung/Schwerpunkt1>
- Wirksamer Unterricht (2023). <https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht> https://feedback.befragung-bw.de/de_DE/unterricht/fragebogen.html

2.2 Wie können Kriterien für „guten BRU“ identifiziert und begründet werden? Das Theorie-Praxis-Problem und die Potenziale von Delphi-Studien

Friedrich Schweitzer, Hanne Schnabel-Henke

Im vorangehenden Kapitel hat sich für den BRU eine spannungsvolle Situation herauskristallisiert: Einerseits war dieses Fach bislang nur selten Gegenstand von Analysen und empirischen Untersuchungen zur Unterrichtsqualität, andererseits aber kann sich heute kein Fach der Schule mehr der Frage entziehen (wollen), was im entsprechenden Fach gelernt wird und wie wirksam das in diesem Unterricht bereitgestellte Lernangebot tatsächlich ist. Angesichts dieser Situation erscheint es dringlich, den Diskurs über „guten BRU“ verstärkt aufzunehmen, was wiederum die Identifikation von Kriterien für Unterrichtsqualität in diesem Bereich voraussetzt oder jedenfalls einschließt. Weiterhin reicht es nicht aus, nur die Unterrichtsqualität erfassen und diagnostizieren zu wollen. Am Ende muss es um die Qualitätsentwicklung gehen und damit um eine Innovation.

Versuche, im Bereich der Schule Innovationen einzuführen, stehen allerdings grundsätzlich vor einem Theorie-Praxis-Problem. Das gilt ebenso für Versuche, die von der Wissenschaft ausgehen, wie für bildungspolitisch gesteuerte staatliche Innovationsstrategien. In beiden Fällen scheint die Schwierigkeit darin zu bestehen, dass solche Versuche leicht als Top-Down-Verfahren wahrgenommen werden und dann bei Lehrkräften und Schulleitungen gleichermaßen auf prinzipielle Ablehnung oder sogar Abwehr stoßen. Folge ist das Fehlen der erforderlichen Motivation, die gewünschten Innovationen tatsächlich zu vollziehen. Bei Top-Down-Situationen liegt der Vorwurf „Einfach praxisfremd!“ nahe. Im Falle wissenschaftsinduzierter Innovationen kann es auch heißen „Viel zu theoretisch und wirklichkeitsfremd!“

Angesichts solcher Schwierigkeiten ist es nicht erstaunlich, dass sich inzwischen sogar eine eigene Implementationsforschung herausgebildet hat, die sich mit den Voraussetzungen gelingender Innovations- und Umsetzungsprozesse, aber auch mit deren Scheitern befasst (vgl. Schrader & Hasselhorn, 2020). In diesen Zusammenhang gehört auch das bereits erwähnte Theorie-Praxis-Problem, mit dem die Religionspädagogik offenbar ebenfalls konfrontiert ist.

Für das Projekt QUIRU-B wurden daraus zwei Konsequenzen gezogen. Zum einen wurde großer Wert darauf gelegt, der in Praxis und Wissenschaft gleichermaßen immer wieder hervorgehobenen Besonderheit des BRU („Der BRU ist anders“, Marose, Meyer-Blanck & Obermann, 2016) Raum zu geben. Zum anderen wurde ein Verfahren gewählt, das die Kluft zwischen Theorie und Praxis nicht nur dadurch zu überbrücken sucht, dass allgemein von der Praxis ausgegangen wird, sondern dass Praktiker:innen von Anfang an involviert werden und selbst

zu Wort kommen. Genau darin liegt das Potenzial von Delphi-Studien, an deren Verfahrensweise sich das Projekt QUIRU-B deshalb anlehnt.

2.2.1 Das Verfahren von Delphi Studien und das Theorie-Praxis-Problem

Unter Delphi-Studien oder dem Delphi-Ansatz wird ein Verfahren verstanden, bei dem Probleme wirtschaftlicher, technischer oder auch sozialer Art gelöst werden sollen (vgl. Krause & Marose, 2021). Lösungsmöglichkeiten werden dabei nicht deduktiv an Wirtschaftsbetriebe oder Bildungseinrichtungen herangetragen, sondern es wird versucht, das Expert:innenwissen, das in den entsprechenden Institutionen selbst vorhanden ist, dafür zu nutzen, Probleme zu lösen oder Aufgaben zu erfüllen. Insofern berührt sich das Delphi-Verfahren mit Modellen der Organisationsentwicklung, die stark partizipatorisch ausgerichtet sind und insofern auch als induktiv bezeichnet werden können. Auch hier wird versucht, vorhandene, aber nicht ausgeschöpfte Ressourcen durch partizipative Verfahren verfügbar zu machen. Die Pointe liegt gleichsam darin, dass diejenigen nach möglichen Handlungsperspektiven gefragt werden, die diese Perspektiven am Ende umsetzen müssen. Die Rolle von Theorie und Wissenschaft bzw. der Vertreter:innen aus diesem Bereich, die neben den Expert:innen aus der Praxis beim Delphi-Verfahren beteiligt sind, besteht dann darin, die von den Expert:innen aus der Praxis entwickelten Perspektiven zu systematisieren, zu diskutieren, wo erforderlich zu präzisieren und sie auf jeden Fall in eine Gestalt zu bringen, die das Handeln in der Praxis leiten kann. Ziel ist eine Verständigung, die von möglichst allen deshalb mitgetragen werden kann, weil sie als eigene Leistung und als auf der eigenen Expertise beruhend wahrgenommen wird.

Die Methode der Delphi-Studien wurde auch in der Religionspädagogik bereits mehrfach eingesetzt (Überblick Krause & Marose, 2021). Das wohl erste Beispiel stammt aus der Gemeindepädagogik und betraf die Entwicklung gemeindlicher Arbeit mit Kindern, die religionspädagogisch begleitet werden sollte (Steinhäuser, 2002). Näher am Thema des vorliegenden Bandes war die von den beiden Instituten für berufsorientierte Religionspädagogik in Bonn und Tübingen (bibor, EIBOR) vorgelegte Delphi-Studie zur Frage der Konfessionalität von BRU (Marose, 2021; Krause & Schweitzer, 2021). Dieses Beispiel betrifft eine Fragestellung, die als besonders komplex und kontrovers bezeichnet werden kann und bei der auch mehrfach Theorie-Praxis-Probleme ins Spiel kommen.

Die Konfessionalität von Religionsunterricht geht bekanntlich vom Grundgesetz aus (Art. 7,3 GG: der Religionsunterricht wird „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt). Daraus ergibt sich ein allgemeiner Rahmen für den Religionsunterricht, dessen Bedeutung für die Praxis allererst genauer bestimmt werden muss. Darüber hinaus ist Konfessionalität

ein Thema der Systematischen Theologie, die dabei vom Bekenntnis ausgeht, im evangelischen Falle also beispielsweise von der *Confessio Augustana*. Auch in dieser Hinsicht ergeben sich dabei Bestimmungen, die in der Praxis des BRU als lebensfern oder ebenfalls als sehr theoretisch wahrgenommen werden können. Genau deshalb erwies sich hier die Entscheidung für ein Delphi-Verfahren als hilfreich, weil dadurch die Frage nach der Konfessionalität von Religionsunterricht von Anfang an mit der Praxis des BRU verknüpft und auf diese Weise gleichsam geerdet werden konnte.

Konkret wird bei Delphi-Studien so verfahren, dass verschiedene Schritte mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchlaufen werden müssen. Am Beginn steht das Zusammenführen von Wissen („Expertise“) und perspektivischen Wahrnehmungen oder Erkenntnissen der Expert:innen in der Praxis. Darauf folgt eine Systematisierung und Verdichtung durch das Leitungsteam der Studie, woran sich eine erneute Diskussion etwa eines Thesen- oder Planungspapiers in der Runde der Expert:innen aus der Praxis anschließt. Diese Schritte können mehrfach wiederholt werden – im Ideal so lange, bis ein möglichst weitreichender Konsens erreicht ist. Die Wiederholungsschleifen, die dieses Verfahren einschließt, sind für die (selbst-)verpflichtende Kraft des Ergebnisses wichtig. Denn nur auf diesem Wege kann erreicht werden, dass tatsächlich alle Beteiligten ihre Sichtweisen einbringen konnten und ihnen am Ende nicht etwa ein sie überraschendes Ergebnis vorgelegt wird.

Von besonderer Bedeutung ist natürlich, wie die Expert:innen aus der Praxis identifiziert und für die Beteiligung an der Studie ausgewählt werden. Kriterien dafür können deren erwartete Expertise und ihre Funktion als Multiplikator:innen sein. Im Falle des BRU waren beispielsweise an den Delphi-Konsultationen zur Konfessionalität Vertreter:innen von Kirche, Staat, Ausbildung, Universitäten sowie Multiplikator:innen im Bereich des BRU ausgewählt worden (Krause & Schweitzer, 2021, S. 109). Als sinnvoll erwies sich eine Anzahl von etwa 10–15 Personen. Materialien und Dokumente, die in diesem Konsultationsprozess entstanden sind, finden sich in dem Band von Gronover et al. (2021, S. 205–307).

Das Beispiel der Delphi-Studie zur Konfessionalität im BRU belegt streng genommen natürlich nur, dass dieses Verfahren bei allen Beteiligten auf große Zustimmung stieß und dass es auch zu einem klaren Ergebnis führte (vgl. Gronover et al., 2021). Ob es tatsächlich die angesprochenen Theorie-Praxis-Probleme lösen konnte, müsste beispielsweise durch eine Befragung von Religionslehrkräften überprüft werden. Erkennbar ist gleichwohl, dass das in dieser Studie gewonnene Produkt auf Zustimmung im Arbeitsfeld des BRU gestoßen ist. Die im Vorfeld mitunter geäußerten Befürchtungen, ein Klärungsversuch zur Konfessionalität im BRU stehe in der Gefahr einer Rekonfessionalisierung, konnten auf diese Weise offenbar entkräftet werden. Insofern lässt sich auch sagen, dass sich ein partizipatorisches Verfahren im Sinne der Delphi-Studien besonders bei

als sensibel wahrgenommenen Fragestellungen eignet. Dazu kann zumindest in bestimmter Hinsicht auch die Frage nach „gutem BRU“ gehören, da sie weitreichende Implikationen für die Tätigkeit der Religionslehrkräfte einschließt.

2.2.2 Kriterien für „guten BRU“ im Konsultationsprozess

Auch die Frage nach „gutem BRU“ kann insofern als sensibel wahrgenommen werden, als es hier um Gütekriterien und Maßstäbe geht, an denen sich die Praxis dieses Unterrichts sowie die einzelnen Religionslehrkräfte am Ende messen lassen müssen. Soweit solche Kriterien aus Bildungspolitik oder Wissenschaft kommen, besteht daher auch in diesem Falle die Gefahr, dass solche Kriterien als praxisfern und zu theoretisch abgelehnt werden. Umgekehrt steht zu erwarten, dass solche Kriterien eine umso größere Verbindlichkeit gewinnen, je mehr sie aus der Praxis selbst erwachsen. Wenn dies erreicht wird und wenn die Beteiligten bzw. Betroffenen das auch so wahrnehmen, können die Kriterien als selbstgesteckte Ziele angesehen werden – oder, vorsichtiger und realistischer: als Ziele, an deren Formulierung man selbst maßgeblich beteiligt war. Es liegt auf der Hand, dass solche Ziele dann auch nicht auf Zurückweisung oder Ablehnung stoßen werden.

Delphi-Studien sollen aber nicht nur eine Strategie für die soziale Verankerung und Verbindlichkeit von Zukunftsstrategien sein, was wiederum zur Abwertung solcher Verfahren als rein taktische Maßnahme führen könnte. Stattdessen basieren solche Studien auf der Annahme, dass Expertise nicht nur auf einer Leitungsebene oder, im vorliegenden Falle, bei Wissenschaft und Politik zu finden ist, sondern ebenso in der Praxis selbst. Wertschätzung der Praxis und Zutrauen zu praktischer Expertise sind deshalb wichtige Voraussetzungen dieses Verfahrens. Die Religionslehrkräfte sollen als erste Expert:innen ihres Unterrichts anerkannt werden.

Der Einsatz von Delphi-Studien empfiehlt sich schließlich nicht zuletzt bei Fragen, in denen noch wenig Klarheit besteht oder bei denen ein Dissens wahrscheinlicher ist als ein Konsens. Die Frage nach Kriterien für „guten Religionsunterricht“ ist dafür ein gutes Beispiel, auch wenn durchaus wissenschaftliche Vorarbeiten sowohl in der Bildungswissenschaft als auch in der Religionspädagogik vorhanden sind, die als Grundlage herangezogen werden können. Die praktische Sättigung entsprechender Modelle ist gleichwohl vergleichsweise gering, insbesondere im Falle des Religionsunterrichts und noch einmal mehr beim BRU. Denn für den BRU kann hier kaum auf Vorarbeiten zurückgegriffen werden. Vielmehr sind hier nur vereinzelt Beispiele wie der oben beschriebene Katalog von Gütekriterien für den BRU verfügbar, der von einer Gruppe von Religionslehrkräften offenbar ebenfalls konsultativ erarbeitet wurde. Insofern besteht in dieser Hinsicht noch ein hoher Orientierungsbedarf, insbesondere an-

gesichts der Besonderheit des BRU, die von vornherein dagegen spricht, Modelle aus anderen Bereichen von Schule und Religionsunterricht einfach auf den BRU übertragen zu wollen.

2.2.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel standen Möglichkeiten dafür im Vordergrund, wie Kriterien für Qualität im BRU gewonnen werden können. Da es sich bei der Einführung solcher Kriterien und einer darauf aufbauenden Qualitätsentwicklung um Innovationen handelt, die in der Praxis leicht scheitern können, ist ein darauf eingestelltes Verfahren besonders wichtig. Vor diesem Hintergrund wurde die Entscheidung für einen Delphi-Ansatz begründet, wie es sich bei früheren Untersuchungen im BRU-Bereich bereits bewährt hat.

Für diese Entscheidung, so wurde deutlich, sprechen auch die Komplexität und unterschiedliche Beantwortbarkeit der Frage nach „gutem BRU“, zu der es bislang kaum wissenschaftliche Befunde gibt. Und nicht zuletzt passt ein partizipatorisches Verfahren wie Delphi auch zu dem potenziell sensiblen Charakter des Vorhabens, Kriterien für „guten BRU“ zu bestimmen. An Maßstäben, die andere gesetzt haben, lässt sich wohl niemand gerne messen. Das gilt nicht nur, aber doch besonders für den eigenen Unterricht.

Literatur

- Gronover, M., Krause, C., Marose, M., Boschki, R., Meyer-Blanck, M. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2021). *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Münster & New York: Waxmann.
- Krause, C. & Marose, M. (2021). Die Delphi-Methode. Einführung in die Methodik und kritische Reflexion. In M. Gronover et al. (Hrsg.), *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen* (S. 89–106). Münster & New York: Waxmann.
- Krause, C. & Schweitzer, F. (2021). „Wo evangelisch drin ist, muss Freiheit rauskommen.“ Eine Delphi-Studie zur Konfessionalität im BRU. In M. Gronover et al. (Hrsg.), *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen* (S. 107–142). Münster & New York: Waxmann.
- Marose, M. (2021). „Öffnen und Verdichten“. Dokumentation und Ergebnisse der Delphi-Symposien des bibor in den Jahren 2017/18. In M. Gronover et al. (Hrsg.), *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen* (S. 143–172). Münster & New York: Waxmann.
- Marose, M., Meyer-Blanck, M. & Obermann, A. (Hrsg.) (2016). *„Der Berufsschulreli-*

- gionsunterricht ist anders!“ Ergebnisse einer Umfrage unter Religionslehrkräften in NRW.* Münster & New York: Waxmann.
- Schrader, J. & Hasselhorn, M. (2020). Implementationsforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00929-x>
- Steinhäuser, M. (2002). *Gemeindliche Arbeit mit Kindern begleiten. Empirische Studien zur Entwicklung der Aufgaben und zu Strukturen gemeindepädagogischer Fachaufsicht.* Münster: LIT.

2.3 Die EIBOR-Hearings zu „gutem BRU“ und ihr Ertrag

Hanne Schnabel-Henke

2.3.1 Fragestellung

Der beschriebene Stand der Diskussion zur Qualität und der Qualitätsentwicklung im BRU, so lässt sich der Ertrag der beiden vorangehenden Kapitel zusammenfassen, stellt sich als noch sehr offen dar. Für das Projekt QUIRU-B, das in diesem Band beschrieben wird, konnte jedenfalls nicht auf eine zumindest weit- hin geteilte Antwort auf die Frage nach „gutem BRU“ zurückgegriffen werden. Natürlich wäre es denkbar, mithilfe der in der wissenschaftlichen Diskussion zur Unterrichtsqualität entwickelten Kriterien eine Definition zu formulieren, indem die in dieser Diskussion vorherrschenden generischen, also noch nicht fachlich spezifizierten Merkmale auf den BRU bezogen werden. Angesichts der Theorie-Praxis-Problematik in der Qualitätsdiskussion (vgl. S. 51 ff.) wäre ein solches Vorgehen aber wohl wenig aussichtsreich gewesen. Vielversprechender erschien stattdessen die Möglichkeit einer Identifikation von Kriterien unter Beteiligung beider, Praxis und Wissenschaft, um so in Anlehnung an die Delphi-Methode zu einem erfahrungsgesättigten, in der Praxis verwurzelten und zugleich theoretisch plausiblen Verständnis von „gutem BRU“ gelangen zu können.

Der damit eingeschlagene Weg soll im Folgenden zunächst in seiner Prozessgestalt beschrieben und dokumentiert werden, ehe dann die Ergebnisse dieses Prozesses diskutiert und in einer Zusammenfassung verdichtet werden.

2.3.2 Der Konsultationsprozess zu „gutem BRU“

Den Ausgangspunkt stellte die im vorangehenden Kapitel beschriebene Delphi-Methode dar (vgl. S. 51 ff.), wie sie in früheren Projekten von EIBOR genutzt und an den Kontext einer berufsorientierten Religionspädagogik adaptiert worden war. Konkret bedeutete dies, dass ein Konzentrationsprozess mit Expert:innen aus dem Bereich des BRU angestoßen wurde, dessen Aufgabe darin bestand zu klären, welche Kriterien für „guten BRU“ nach Auffassung dieser Expert:innen gelten sollen. Die Rolle der wissenschaftlichen Religionspädagogik bestand dabei darin, den Konzentrationsprozess vorzubereiten und ihn mit verschiedenen Impulsen in Gang zu halten sowie inhaltlich zu begleiten. Großer Wert wurde durchweg darauf gelegt, die Expert:innen als Vertreter:innen der Praxis selbst zu Wort kommen zu lassen, ohne dass deshalb auf darauf bezogene wissenschaftliche Impulse verzichtet werden sollte.

In einem mehrstufigen, sich über drei Jahre erstreckenden Prozess wurden in der Aus- und Fortbildung tätige BRU-Lehrpersonen und BRU-Multiplikator:innen zu ihren Vorstellungen von gutem BRU befragt. Zum einen wurden ent-

sprechende Sichtweisen sowie Rückmeldungen zu den im Konsultationsprozess erstellten Texten schriftlich eingeholt, zum anderen fanden Präsenzveranstaltungen und Videokonferenzen statt. Insgesamt gab es drei Begegnungen zwischen BRU-Expert:innen und dem Tübinger QUIRU-Team, ein erstes Hearing im Oktober 2019 an der Universität Tübingen in Präsenz, zwei weitere pandemiebedingt im digitalen Format im Juni 2021 und Mai 2022.

Da es bei Delphi-Verfahren darauf ankommt, die Beratungsprozesse sowie die dabei formulierten Perspektiven möglichst sorgfältig aufzunehmen und zu dokumentieren, sollen auch hier die verschiedenen Gesprächsrunden entsprechend dokumentiert werden. Dafür konnte zum einen auf Protokolle zurückgegriffen werden, die jeweils auch den Expert:innen vorlagen, zum anderen kamen auch Formen einer visuellen Verdichtung zum Einsatz, die im Folgenden ebenfalls wiedergegeben werden.

Erstes Expert:innengespräch (Oktober 2019)

Fragestellung und Durchführung

Im Zentrum des ersten Expert:innengesprächs stand die QUIRU-Teilstudie zur Fortbildung für den Religionsunterricht. Dieses Gespräch, das auch als Hearing bezeichnet wurde, fand im Oktober 2019 an der Universität Tübingen statt, mit ca. 10 Personen, darunter staatliche und kirchliche Referent:innen, Fortbildner:innen und Fachberater:innen für den BRU. Das QUIRU-Team stellte das gesamte Forschungsvorhaben zu QUIRU vor und ging insbesondere auf die für fünf Landeskirchen geplante Lehrer:innenfortbildungsstudie ein (vgl. die Beschreibung des Gesamtprojekts in diesem Band, S. 24 ff.). Der für diese Studie entwickelte Fragebogenentwurf wurde vorgestellt. Ziel des Austauschs war es, den für die schulartübergreifende Befragung vorgesehenen Fragebogenentwurf auf seine Passung für den Bereich des BRU hin zu prüfen sowie den Fragebogen insgesamt mit Erfahrungen aus der Fortbildungspraxis abzugleichen und ihn darauf abzustimmen.

Die teilnehmenden Expert:innen wurden daher um eine Bewertung des Forschungsvorhabens gebeten, insbesondere vor dem Hintergrund der eigenen Wahrnehmung der vorgefundenen baden-württembergischen Fortbildungslandschaft und Praxis im Bereich des BRU. Im Protokoll zu diesem Hearing heißt es:

Konkret wurde nach möglicherweise im Lehrer:innenfragebogen übersehenen Bereichen gefragt, nach dem Bedarf an differenzierten Fortbildungen und generell nach den Merkmalen einer „guten Fortbildung“. In den Blick gerückt wurden auch strukturelle Gegebenheiten, wie beispielsweise die von der Kultusverwaltung Baden-Württemberg initiierte Umstrukturierung der Fortbildungslandschaft und die Schaffung der beiden Institutionen „Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung“ (ZSL) und „Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg“ (IBBW). Erfragt wurden auch Erwartungen der Teilnehmenden dazu, wie sich diese strukturelle Veränderung zukünftig

auf den Fortbildungsbereich auswirken kann. Auch die Frage zum erlebten Verhältnis zwischen idealen Fortbildungen und realen Möglichkeiten vor Ort, beispielsweise bei dem Format kumulative Fortbildungen, wurde zur Diskussion gestellt.

Ergebnisse und Diskussion

Für die Überarbeitung und Weiterentwicklung des Fragebogens wurden verschiedene Änderungs- und Ergänzungsvorschläge gemacht.

So wurde beispielsweise angeregt, mit geeigneten Fragen auch die Fortbildungsbereitschaft und die Fortbildungsmotivation zu erheben oder die Fortbildungsteilnehmenden nach ihren Auffassungen dazu zu befragen, welche Faktoren für wirksame Fortbildungen entscheidend sind. Die Rückmeldungen zum Fragebogen wurden aufgenommen und bei der anschließenden Überarbeitung des Instruments berücksichtigt.

Aus dem Kreis der BRU-Expert:innen wurde von neuen Fortbildungsmodellen berichtet, die in großer Nähe zum Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften stehen, so beispielsweise das Konzept Lesson Studies, das zur Unterrichtsentwicklung im Bereich BRU etabliert wurde. Insbesondere bei jungen Lehrkräften gebe es einen spezifischen Bedarf an solchen Fortbildungs- und Unterrichtsentwicklungsformaten, um im Kreis von Fachkolleg:innen über theologische, religionspädagogische und didaktische Fragen ins Gespräch zu kommen. Kritisch angemerkt wurde jedoch auch, dass ideale Vorstellungen über den Abstand und die Frequenz der Gruppentreffen und die realen Möglichkeiten im Alltag oft weit auseinander lägen.

Wichtig war der Hinweis, dass die Umstrukturierung der Bildungsadministration in Baden-Württemberg und die dadurch neu geschaffenen Institute Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), das für die Lehrerfortbildungen zuständig ist, und das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), das die datengestützte Qualitätsentwicklung von Unterricht im Fokus hat, sich bis zu deren vollständigen Implementierung und Etablierung zumindest kurzfristig eher negativ auf die Qualität von Fortbildungen auswirken könne. Dies müsse bei der Erhebung zur Qualität von Fortbildungen im Blick behalten werden. Ebenfalls formuliert wurde die Beobachtung, dass Fortbildungen in der Regel nicht dort in Anspruch genommen würden, wo der Bedarf besonders hoch sei. Das Vorhaben, Qualitätsmerkmale und Attraktivität von Fortbildungen durch eine Studie zu erforschen, gewinne dadurch zusätzlich an Plausibilität.

Von den Expert:innen begrüßt wurde der durch die Fortbildungsstudie angeregte Diskurs um den Qualitätsbegriff und die Herangehensweise, Qualität von Fortbildungen über Indikatoren zu erfassen, und dies im Rahmen einer auf eine Vollerhebung angelegten Online-Studie.

Insgesamt lieferte die Diskussion wichtige Einblicke in die Fortbildungspraxis und damit wichtige Hintergrundinformationen für die Durchführung und Auswertung der inzwischen abgeschlossenen Studie (vgl. Schweitzer & Rutkowski, 2022 sowie in diesem Band S. 154 ff.). Dieses Hearing war also insbesondere auf Qualitätsfragen im Bereich der Fortbildung für den Religionsunterricht bezogen, und seine Ergebnisse konnten für die Befragung zur Fortbildung genutzt werden.

Zumindest indirekt waren jedoch auch Vorstellungen zum „guten BRU“ Thema der Konsultation, da die Fortbildungen fast durchweg im Horizont solcher Vorstellungen zu Qualität und Qualitätsentwicklung im BRU diskutiert wurden. In dieser Hinsicht bot dieses Hearing einen guten Ausgangspunkt für die weiteren Schritte im Konsultationsprozess, bei denen Qualitätsfragen im Blick auf den Unterricht selbst dann ganz im Zentrum standen.

Zweites Expert:innengespräch (Juni 2021)

Fragestellung und Durchführung

Während bei der ersten Gesprächsrunde das Thema Unterrichtsqualität aus dem Blickwinkel von Lehrer:innenfortbildungen betrachtet wurde, standen beim zweiten Hearing Fragen nach der Qualität von Religionsunterricht im Mittelpunkt: Was macht den Religionsunterricht an beruflichen Schulen zu einem *guten* Religionsunterricht? Ist der Religionsunterricht an der Berufsschule anders als Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen – und wenn ja, wie lässt sich dieses Spezifische genau beschreiben? Ist die für den BRU charakteristische Ausrichtung eine Ressource, die produktiv im Sinne der Qualitätsentwicklung eingesetzt werden kann? Welchen Einfluss haben die Themen und die Lehrpersonen auf die Qualität des BRU, und was können Schüler:innen bei *gutem* BRU lernen?

Diese Fragestellungen wurden als Ausgangspunkt für die zweite Gesprächsrunde mit BRU-Expert:innen gewählt. Diese Veranstaltung fand im Juni 2021 aufgrund der in der Coronapandemie angesagten Kontaktreduzierung in digitaler Form statt. In Anlehnung an die Delphi-Methode wurde der auch bei der ersten Gesprächsrunde adressierte Kreis von BRU-Expert:innen im Vorfeld darum gebeten, vorab zu folgenden Fragen schriftlich Stellung zu nehmen:

1. Nennen Sie fünf Schlagworte für guten BRU.
2. Welchen Einfluss haben Themen auf die Qualität des BRU?
3. Welchen Einfluss hat die Lehrperson auf die Qualität des BRU?
4. Was können Schüler:innen bei gutem BRU lernen?
5. Welche weiteren Aspekte beeinflussen die Qualität des BRU?

Von 15 Personen, die angeschrieben wurden, kamen 12 ausgefüllte Fragebogen zurück. Diese Rückmeldungen bildeten die Grundlage für den darauf folgenden Gesprächsaustausch.

Ergebnisse und Diskussion

Im Vorbereitungsteam wurden die Antworten der Expert:innen zu den fünf Fragen ausgewertet und zusammengefasst. Dabei war der Versuch leitend, Kriterien zu identifizieren, denen in den Texten – wenn auch zum Teil nur implizit –

Häufig genannte Schlagwort sind hier der Bezug zur Lebenswelt, Schüler:innen- und Subjektorientierung, Beruf, Beziehung und Wertschätzung, Kommunikation, Klima und Diskussion. Weniger häufig, aber ebenfalls genannt werden religionspezifische Schlagworte wie Glaube, Gott, Bibel, Kirche.

Frage 2: Welchen Einfluss haben Themen auf die Qualität des BRU?

In diesem Falle wurden die Formulierungen der Expert:innen nach verschiedenen Aspekten sortiert und der jeweiligen inhaltlichen Tendenz entsprechend zugeordnet – zum einen hinsichtlich positiver oder negativer Bewertungen sowie zum anderen hinsichtlich des jeweils beigemessenen Gewichts einer Beobachtung (weniger wichtig – wichtig – sehr wichtig) (Illustration 5).



Illustration 5: Themen und Qualität des BRU

Die Themenauswahl kann nach Aussage der Expert:innen die Qualität des BRU in unterschiedlichem Maße beeinflussen, sowohl mit negativen wie positiven Effekten; die Themen allein sind jedoch nicht entscheidend. Vielmehr hängt der Effekt der Themenauswahl ab vom Schüler:innen- und Lebensweltbezug des Unterrichts und den gewählten Methoden: Haben die Themen Relevanz für die Schüler:innen? Sind die Themen existentiell bedeutsam und werden die Themen so formatiert, dass sie Resonanz bei den Lernenden ermöglichen? Werden

die Schüler:innen bei der Themenauswahl einbezogen? Ist der Kommunikationsmodus so, dass die Personen in der Lerngruppe untereinander in Austausch kommen? Von der Berücksichtigung dieser moderierenden Faktoren ist es nach Einschätzung der Expert:innen also abhängig, wie sich die Themenauswahl auf die Unterrichtsqualität auswirkt.

Das verdeutlichen auch folgende Aussagen:

„Im Idealfall gelingt es der Lehrkraft (!), Themen zu finden und zu wählen, die für die jeweilige Schülerschaft passend, anregend, herausfordernd und in existenziellem Sinn aktuell relevant sind, so dass die SuS selbst in einen Lernprozess geraten, in dem sie entdecken und erfahren: ‚tua res agitur‘ [...]“ (A2)

„Wenn ‚Grundfragen des Menschseins‘, die Thematisierung der ‚Brüchigkeit des Lebens‘, existentielle Fragen der SuS, ethische Fragestellungen, gesellschaftlich-aktuelle Probleme – auch im Hinblick auf den Berufsbezug – vor allem aber auf den Lebensweltbezug zur Sprache kommen, wirkt sich das positiv auf die Qualität des BRU aus.“ (C2)

Frage 3: Welchen Einfluss hat die Lehrperson auf die Qualität des BRU?

Die Antworten der Expert:innen auf diese Frage wurden wiederum unter dem Aspekt der Gewichtung der verschiedenen Aspekte geordnet und grafisch aufbereitet. Dabei wurde auch versucht, die Verbindung verschiedene Aspekte in den Antworten zu berücksichtigen.



GU:KU | Frage 3 | CE Stand 2021-06-09

Illustration 6: Einfluss der Lehrperson

Dem Einfluss der Lehrperson auf die Unterrichtsqualität wird eine große Bedeutung, wenn nicht gar die entscheidende Bedeutung zugesprochen. Mitunter wird ausdrücklich gesagt, dass die Lehrkraft *der* entscheidende Faktor für die Qualität des BRU sei. Die Lehrkraft präge mit ihrer Persönlichkeit, ihrer Authentizität und ihrem Verhalten das Beziehungsgeschehen und die Kommunikationsstrukturen im Klassenzimmer. Beziehung und Kommunikation schaffen wiederum ein Klassenklima, das Voraussetzung für effektive Lernprozesse ist. Hierzu werden von den Expert:innen Stichworte genannt wie Dialogbereitschaft und Dialogfähigkeit, professionelle Zurückhaltung („*Die Lehrperson soll nicht „Prediger:in“, sondern „Hörer:in“ der SuS sein*“), eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung, Offenheit für Meinungsvielfalt bei gleichzeitiger Positionierung („*Dabei soll sie aber auch ‚greifbar‘ sein, d. h. auf Anfrage der SuS Position begründet beziehen können*“, und die „*Lehrkraft wird von SuS auf ihre Integrität getestet*“). Angesichts der Vielfalt und Heterogenität der unterschiedlichen Lerngruppen im Bereich der beruflichen Bildung seien insbesondere Anpassungsfähigkeit an verschiedenste Lerngruppen und unterschiedliche Klassenkontexte geboten.

Auch dazu eine Formulierung im Wortlaut:

„BRU-Lehrkräfte müssen fröhlich-unerschrocken auch der/die Einzige im Raum sein können mit einer spezifischen Position, sie müssen wandlungs- und anpassungsfähig an verschiedenste Schülergruppen sein, und sie brauchen ein gerüttelt Maß an theologischer und religionspädagogischer Bildung, um verstanden zu werden, ohne nur Triviales zu sagen. [...]“ (F3)

Von den Expert:innen angesprochen wird in diesem Zusammenhang darüber hinaus die Bedeutung der Ausbildung, aber auch die Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften.

Frage 4: Was können Schüler:innen bei gutem BRU lernen?

Die Antworten auf diese Frage ließen sich wiederum gut grafisch aufbereiten und thematisch gruppieren (siehe Illustration 7 auf der folgenden Seite):

Anhand der Häufigkeit in den Antworten der Expert:innen lassen sich als zentrale Kriterien für die Beurteilung der Lerneffekte seitens der Schüler:innen folgende Stichworte identifizieren: Standpunktfähigkeit und Haltung, Beruflichkeit, Persönlichkeitsbildung, Anerkennung und Wissen. Auch eigene Glaubenserfahrungen als Outcome von gutem BRU werden genannt. Die genannten Bereiche lassen sich nicht klar voneinander abgrenzen, sondern nehmen jeweils einen besonderen Aspekt in den Fokus. „Standpunkt und Haltung“ impliziert die Fähigkeit, kritisch und reflektiert nachzudenken, in Offenheit und Pluralitätsfähigkeit im Hinblick auf andere Religionen und Kulturen. „Persönlichkeitsbildung“ meint die Fähigkeit, mit Krisen und Grenzerfahrungen des Lebens umgehen zu können, indem die „*Möglichkeiten zur Reflexion und Bewältigung der*



Illustration 7: Lernziele

eigenen Lebenswirklichkeit“ erweitert werden. Dies kann auch zur Reflexion von Glaubenserfahrungen und zur Stärkung des eigenen Glaubens führen, wie es in folgender Äußerung anklingt:

„Sie können alltägliche Erlebnisse in einen größeren Kontext stellen, sowohl zeitlich (Entwicklung/Bildung der Person) als auch das Vorfindliche transzendierend. Sie sind so, wie sie sind, (von Gott) akzeptiert (steil formuliert, aber das können sie u. U. tatsächlich erfahren).“ (B4)

Ein weiterer Lerneffekt von „gutem BRU“ ist die Anerkennung als Person. „Guter BRU“ vermittele den Schüler:innen: *„Sie sind so, wie sie sind, (von Gott) akzeptiert“*.

Wie in folgender Äußerung formuliert wird, ist das ein Lernen „für das Leben“:

„Wenn am Ende diese (sich zumindest gelegentlich einstellende) positive Grund-Erfahrung als Eindruck bleibt, wäre für die Persönlichkeit der SuS ebenso wie für deren Bild von Kirche und Christentum viel gewonnen – und in diesem Sinne für das Leben und nicht für die Schule gelernt.“ (A4)

Unter dem Stichwort „Beruflichkeit“ wird in den Äußerungen der Expert:innen in den Fokus genommen, dass sich die erwähnte Standpunktfähigkeit gerade

auch auf den beruflichen Handlungskontext bezieht und der BRU darüber sein Profil gewinnt: „Kompetenz zur Erörterung existenzieller und ethischer Fragen im beruflichen Kontext (spezifisches Profil des BRUs)“

Auch die Kategorie „Wissen“ als Lerneffekt wird mehrmals genannt. Guter BRU vermittele „Sach- und Fachwissen“ und „exemplarisch elementares Wissen über das Christentum und seine Haltung zur Welt und zu anderen Religionen“.

Frage 5: Welche weiteren Aspekte beeinflussen die Qualität des BRU?

Diese Frage war offen gestellt und überließ es also den Expert:innen, was sie selbst im Blick auf die Unterrichtsqualität hervorheben wollten. Interessanterweise lassen sich auch in diesem Falle die Antworten sinnvoll gruppieren, was wohl auf ein hohes Maß der Übereinstimmung zwischen den Expert:innen schließen lässt.

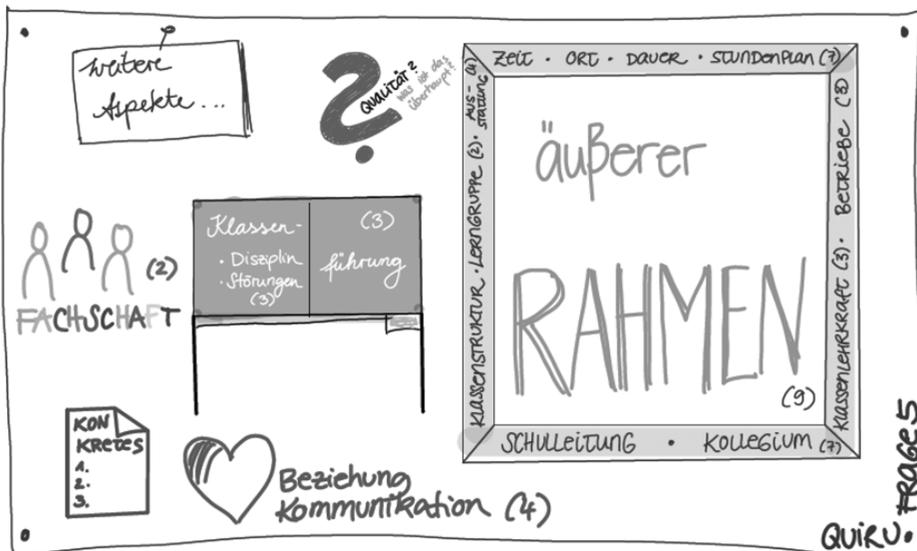


Illustration 8: Weitere Faktoren und Unterrichtsqualität

Bei der fünften Frage sollten weitere Faktoren genannt werden, die mit den Fragen 1–4 nicht erfasst wurden, die aber dennoch die Qualität des Religionsunterrichts beeinflussen. Hier wurden am häufigsten die Rahmenbedingungen genannt, die von den Unterrichtsbeteiligten nicht direkt beeinflussbar sind: Wo ist die Religionsstunde im Stundenplan verortet? Wie sind An- und Abmeldemodalitäten? Wie ist die Akzeptanz des Faches bei Schulleitung, im Kollegium, in den Ausbildungsbetrieben? Wie ist die Klassenzusammensetzung? Welche technische Ausstattung ist vorhanden? Gibt es Möglichkeiten zur Fortbildung von Lehrkräften und ist Zeit für Fachschaftsarbeit vorhanden?

Die Klassenführung und die Kommunikation im Unterricht werden als weitere Aspekte genannt, dazu *„Sprachsensibilität, Sprachniveau, Passgenauigkeit im kognitiven Anspruch“*. Darüber hinaus kommen auch die Schüler:innen selbst in den Blick, wenn es um die Voraussetzungen von Unterrichtsqualität geht:

„Die Schüler:innen selbst sind natürlich ein wesentlicher Faktor, ihr Interesse und ihre Motivation entscheiden mit; die Gruppenprozesse der Klasse (Konflikte, Störungen, ...)“ (K5)

Diese hier lediglich gestrafft wiedergegebenen Aussagen wurden beim Hearing vertieft diskutiert. Die Teilnehmenden konnten sich in zwei Diskussionsrunden in kleineren Gruppen zu den vorgestellten Ergebnissen (zu den Fragen 2, 3 und 4) austauschen. Die im Folgenden wiedergegebenen Gesprächsinhalte geben also genaueren Aufschluss über die Bedeutung der bereits beschriebenen Antworten.

In den Gruppengesprächen waren folgende Themen im Fokus:

Zu Frage 2: Einfluss der Themen

Im Gruppengespräch wurde betont, dass sich bei dieser Frage die Heterogenität des beruflichen Schulwesens am deutlichsten zeige: Während es am Beruflichen Gymnasium einen festen Pflichtkanon an Inhalten und Themen gibt, herrscht im Dualen System bei der Themenauswahl eine große Offenheit, da der Bildungsplan hier keine verpflichtenden Themen bzw. inhaltsbezogenen Kompetenzen vorschreibt. Daraus ergebe sich für die Unterrichtsplanung im Bereich der Teilzeitberufsschule die besondere Herausforderung, nicht nur die didaktische Inszenierung – was alle Schularten gleichermaßen betrifft –, sondern auch die Themenauswahl so zu steuern, dass sie auf Schüler:innen-seite Resonanzen bewirkt, Motivation auslöst und echte Lernwege eröffnet. Die Lehrperson spiele hier eine entscheidende Rolle, namentlich mit ihrer Fähigkeit, Fragen zur Sprache zu bringen, die aktiven Unterricht ermöglichen und gleichzeitig ethisch-gesellschaftliche Relevanz haben. Dieser Unterricht muss dann auch geprägt sein von einem Kommunikationsmodus, der Schüler:innen zu Wort kommen lässt sowie ihre Beteiligung zulässt und fordert. Herausfordernd ist, Schüler:innennähe und explizit theologische Themen – wie beispielsweise in der Bildungsplaneinheit Jesus Christus am beruflichen Gymnasium – zusammenzubringen.

Die Weise, wie die Themenauswahl die Qualität von Unterricht beeinflusst, ist demnach also eng gekoppelt an die Professionalität der Lehrperson.

Zu Frage 3: Rolle der Lehrkraft

In dieser Diskussion spielten die Schlagworte Offenheit und Positionierung der Lehrkraft und das spannungsvolle Verhältnis zwischen diesen beiden

Aspekten von „gutem BRU“ eine Rolle. Zum einen wollten Schüler:innen Standpunkte hören und sich mit ihnen auseinandersetzen, sie wollten aber nicht von fremden Positionierungen vereinnahmt werden. Die Lehrkraft müsse eine Balance zwischen beiden Aspekten entwickeln und halten sowie eine gute Beziehung zu den Lernenden aufbauen. Sie müsse als Persönlichkeit erkennbar sein und eine gewisse Ausstrahlung haben, was die Bereitschaft zur Selbstreflexion voraussetzt. Um sich mit Schüler:innenpositionen qualitativ auseinanderzusetzen, sei daher auch fundiertes Fachwissen Voraussetzung. Lehrer:innenaus- und -fortbildungen spielten sowohl beim Erwerb von Fachwissen wie bei der Fähigkeit zur Selbstreflexion eine wichtige Rolle. Dennoch können manche Rahmenbedingungen (z. B. große Klassen) beim Gestalten der Beziehungsqualität hinderlich sein.

Zu Frage 4: Was Schüler:innen lernen können

In dem an die Präsentation anschließenden Gespräch wurden besonders die Kriterien „Standpunkt und Haltung finden“ in den Fokus genommen und erörtert, inwiefern die Kategorie „Anerkennung“ damit zusammenhängt. Anerkennung zwischen Lehrperson und Lernenden sowie zwischen den Mitgliedern der Lerngruppe untereinander wurde dabei als haltungsbezogene Grundvoraussetzung für die Entwicklung von gewünschten Lernergebnissen wie Standpunktfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und Klärung von Glaubensfragen identifiziert. Betont wurde, dass eine große Chance darin liegt, wenn Erfahrungen im Unterricht geteilt werden und mit denen der Mitschüler:innen und der Lehrkraft verglichen werden können. Dies habe gerade da ein großes Potential, wo sich Glaubenserfahrungen stark voneinander unterscheiden, wie etwa in einem Unterricht, an dem Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen teilnehmen. Solche gemischten Lerngruppen sind im Bereich des Religionsunterrichts im Dualen System eher die Regel als die Ausnahme.

Diskutiert wurde ebenso die Frage, wie Standpunktfähigkeit und Haltungen – außer durch ergebnisoffenes und kritisches Nachdenken, also eher kognitive Zugänge – gefördert werden und wie gewünschte Haltungsänderungen („christliche Haltung“) messbar gemacht werden können.

Schlussdiskussion im Plenum

Bei diesem Plenum wurden die Teilnehmenden abschließend um ihre Einschätzung dazu gebeten, in welchen der diskutierten Bereiche das EIBOR für die Weiterentwicklung des BRU einen Beitrag leisten kann.

Hier wurde auf die mögliche Verknüpfung der Arbeit von EIBOR und dem IBBW (Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg), das für die Unterrichtsqualitätsentwicklung in allen Bereichen des Schulwesens zuständig ist, hingewiesen. Das IBBW habe den Religionsunterricht nicht gesondert im Blick, und der Religionsunterricht habe als „kleines Fach für große Fragen“ seine Schwerpunkte nicht im messbaren Outcome, sondern sei auf die Prozessqualität und auf weiche Faktoren wie Persönlichkeit und Haltung fokussiert. Das EIBOR könne hier einen Beitrag dazu leisten, dass solche Aspekte bei der Entwicklung, Beobachtung und Bewertung von Unterricht berücksichtigt werden und dass sie als Forschungsfragen thematisiert werden.

Die Stärkung der Lehrkräfte war ein weiterer Punkt, dem besonderes Gewicht beigemessen wurde. Wenn Beziehungsfähigkeit und Persönlichkeit der Lehrkraft ein wesentlicher Faktor in der Qualität von BRU sind, dann gilt es diesen Bereich bei der Lehrer:innenaus- und -fortbildung besonders zu beachten und in Forschungsprojekten mit geeigneten Erhebungsinstrumenten zu untersuchen.

Beim zweiten Hearing konnte die Frage nach der Qualität des BRU und den die Qualität bestimmenden Faktoren also weiter eingekreist werden, nämlich im Blick auf die Lehrer:innenpersönlichkeit und den Beziehungsaspekt, die Passung von Themen zur Unterrichtssituation und die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden. Diese Befunde wurden zum Ausgangspunkt des dritten Hearings genommen.

Drittes Expert:innengespräch (Mai 2022)

Fragestellung und Durchführung

Ein knappes Jahr nach dem zweiten Hearing wurde der – durch Veränderungen und Neubesetzungen bei den Expert:innen – leicht ergänzte Adressat:innenkreis zu einem weiteren digitalen Hearing eingeladen. Unter der Überschrift „Positionalität der Offenheit“ wurde den 10 Teilnehmenden ein Thesenpapier mit Befunden aus dem 2021-Hearing, ergänzt und kommentiert von Gegenthesen eines imaginären advocatus diaboli, vorgestellt. Das Thesenpapier gliedert sich in die Unterpunkte: Welchen Einfluss hat der äußere Rahmen (1), haben die Inhalte (2) auf die Qualität des BRU; was können Schüler:innen bei gutem BRU lernen (3) und welchen Einfluss hat die Lehrkraft auf die Unterrichtsqualität (4).

Ziel der in diesem Falle gewählten Zugangs- und Verdichtungsform mithilfe von Thesen und Gegenthesen war es, die vor allem im Team der Wissenschaftler:innen wahrgenommenen Spannungen in den Äußerungen bei den ersten beiden Expert:innengesprächen offenzulegen und sie auf diese Weise zur Diskussion zu stellen. Die mitunter etwas provozierende Formulierung bei den Gegenthesen sollte zu möglichst klaren Positionierungen ermutigen.

Auszug aus dem Thesenpapier

Thesen	Gegenthesen
	<i>Prolog</i>
Ein guter BRU orientiert sich an der Lebens- und Berufswelt der Schüler:innen. Es herrscht eine Atmosphäre, in der Fragen wichtiger sind als die Antworten.	Können Fragen in der Schule wirklich wichtiger sein als „die Antworten“? Sind alle Fragen wichtig? Gibt es keinerlei Kriterien für die Qualität von Fragen?
Dadurch treten die Subjekte des BRUs, nämlich die Schüler:innen, in Kommunikation und Diskussion mit der Theologie und ihren religiösen Themen wie Bibel, Gott und Glaube.	Wie sollen Bibel, Gott und Glaube in den Horizont der Schüler:innen kommen, wenn die Subjektorientierung allein maßgeblich sein soll?
	<i>(1) Der äußere Rahmen</i>
Die Unterstützung bzw. das vorhandene oder fehlende Ansehen des Faches bei Schulleitungen, Kollegium, Klassenlehrkräften und/oder Betrieben spielt eine entscheidende Rolle.	Sind immer nur die Umstände schuld, wenn's mit Reli nicht klappt?
Eine gelingende, ganz selbstverständliche Klassenführung und eine störungsarme Arbeitsatmosphäre sind Voraussetzungen für guten BRU.	Die Schule ist – wie die Welt insgesamt – nie so gut, wie sie sein sollte. Unterricht ist gerade dann „gut“, wenn er trotzdem gelingt.
	<i>(2) Guter BRU und Inhalte</i>
Themen und Inhalte können die Qualität von BRU beeinflussen, aber mehr als das „Was“ (im Sinne eines Inhaltskanons von guten Themen) zählt das „Wie“ der didaktischen Umsetzung: Die Inhalte müssen für die Lerngruppe bzw. die Schüler:innen Relevanz haben und deren Voraussetzungen berücksichtigen, zur Auseinandersetzung motivieren, lebensnah sein, Kommunikation und Diskurs ermöglichen.	Kann ein „Inhaltskanon von guten Themen“ allein von den Schüler:innen her gewonnen werden? Warum bräuchte man dafür ein eigenes Fach? Alle Schulfächer leben vom Bezug auf eine wissenschaftliche Disziplin, deren Erkenntnisse und Erkenntnisfortschritte den Schüler:innen nicht vorenthalten werden dürfen.

(3) Guter BRU und die Perspektive der Schüler:innen

Guter RU dient der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen. Schüler:innen können Standpunkte einnehmen und ihre Haltung begründen.

Persönlichkeitsbildung in 45min pro Woche – wie soll das funktionieren? Wird der Beitrag des RU für die Persönlichkeitsbildung nicht reichlich überschätzt?

(4) Guter BRU und die Lehrkräfte

Die Lehrkraft übernimmt eine, wenn nicht gar *die* zentrale Rolle für das Gelingen des BRU. Sie entscheidet über Themen und Inhalte, strukturiert und setzt diese methodisch um, ist vor allem aber auch für die Atmosphäre und die Beziehung im Klassenzimmer zuständig. Sie steht mit ihrer gesamten Persönlichkeit nicht nur für ihr Fach (Evangelische) Religionslehre, sondern auch für Kirche insgesamt.

Wenn das wahr wäre, müssten Religionslehrkräfte verzweifeln, weil niemand solchen Ansprüchen gerecht werden kann. Wo erwerben BRU-Lehrkräfte diese Fähigkeiten?

Entscheidend ist der Beziehungsaspekt. Ohne eine funktionierende Beziehung gelingt kein Lernen, gibt es keinen guten BRU. Diese Beziehung ist durch Respekt, Wertschätzung, Vertrauen und einem Interesse an den Schüler:innen gekennzeichnet.

Gute zwischenmenschliche Beziehungen sind immer wichtig, aber können sie im Unterricht wirklich „entscheidend“ sein, so als käme es nicht ebenso auf Inhalte und Lernen an? Mit dem genannten Argument lässt sich ein Fach „Beziehungskunde“ begründen, aber kein Religionsunterricht.

Durch das Infragestellen der von den Teilnehmenden eingebrachten Thesen durch vom Forschungsteam formulierte Gegenthesen konnte die Diskussion angeregt werden und dadurch die Suche nach der Antwort auf die Frage, was „guten BRU“ ausmacht, differenziert betrachtet werden.

Nach ersten Rückmeldungen im Plenum wurden diese Abschnitte des Thesepapiers in Breakoutgruppen vertieft diskutiert. Über das Kollaborationstool TaskCards konnten die einzelnen Thesen und Gegenthesen kommentiert werden, sodass die Diskussionen in den unterschiedlichen Gruppen nachvollziehbar wurden. Über Pinwandkarten wurde explizit danach gefragt, „was noch gesagt werden muss“, um möglicherweise bislang nicht berücksichtigte Aspekte einzublenden. Ebenso wurde konkret nach notwendigen Konsequenzen gefragt, die die verschiedenen Player im BRU betreffen, aber auch was zukünftige Forschung zur Qualitätsentwicklung beitragen kann. Bei der abschließenden Vorstellung der TaskCard-Pinwand im Plenum konnten alle Teilnehmenden so einen Einblick in die unterschiedlichen Breakoutgruppen bekommen.

Ergebnisse und Diskussion

Ziel des dritten Hearings war es, die Ergebnisse der beiden vorangegangenen Befragungen weiter zu konkretisieren und so den Qualitätsbegriff weiter zu schärfen. Hier waren die Fragen nach dem bislang Nicht-Gesagten und nach den aus den gesammelten Befunden zu ziehenden Konsequenzen im Fokus.

Guter BRU und Themen

Die Bandbreite der Themen des BRU wird von den Expert:innen als Chance gesehen, an die Lebenswelt der Schüler:innen anzuknüpfen. Der Lebensweltbezug kann gleichzeitig individuell-existentiell gesehen werden, aber auch beruflich-gesellschaftsbezogen. Dadurch wird es jedoch fast unmöglich, einen qualitätssichernden Themenkanon für den BRU festzulegen. Hier spielen auch die unterschiedlichen religionenbezogenen Vorkenntnisse der Schüler:innen eine Rolle.

Guter BRU und Lehrkräfte

Wichtig für Lehrkräfte wird deshalb eine „Themenauswahlkompetenz“. Ebenso stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, gleichzeitig Positionalität wie Offenheit zu verkörpern. Dazu brauchen sie eine entsprechende Ausbildung und kontinuierliche Begleitung mit kollegialem Austausch. Die Lehrpersonen selbst unterscheiden sich in ihrer akademischen Ausbildung (Pfarramt, Lehramt, Ein-Fach-Lehrer:in, Zwei-Fach-Lehrer:in) und haben deshalb unterschiedliche Bedarfe in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen. Die Kirche hat eine wichtige unterstützende Funktion über die religionspädagogischen Institute und Mentorate.

Guter BRU und Schüler:innen

Persönlichkeitsbildung ist nicht nur eine Zielkategorie guten BRUs, sondern schulischer Bildung insgesamt. Oft ist jedoch im Schulalltag zu wenig Raum und Zeit für die Thematisierung existentieller Fragen, sodass dem Religionsunterricht hier eine besondere Bedeutung zukomme. Gleichzeitig hält der Religionsunterricht mit seinem besonderen Profil Fragen nach Gott und dem Glauben offen.

Ein Gesamtfazit des Hearings kann mit der Aussage gezogen werden, dass Spannungen und Polaritäten nicht aufgelöst werden können, wenn man sich auf den Weg der Bestimmung von Unterrichtsqualität im BRU begibt. Diese Spannungen müssen im Unterrichtsalltag ausgehalten werden, können aber in ihrer Dialektik fruchtbar gemacht werden.

2.3.3 Diskussion

Die im vorangehenden Abschnitt beschriebenen Gesprächsrunden oder Hearings dienten dazu, die Sichtweisen von Expert:innen in der Praxis des BRU und der Fortbildung für den BRU zu Wort kommen zu lassen und so für das Projekt davon zu profitieren. Diese Sichtweisen wurden zum Teil pointierter Form geäußert, was besonders in der dritten Gesprächsrunde zu Thesen und Gegenthesen führte. Dabei wurde deutlich, dass die in Thesenform zugespitzten Aussagen weniger als wirkliche Gegensätze aufzufassen sind als vielmehr als verschiedene Pole oder Polaritäten in einem Feld von Spannungen, die weder einfach nach der einen noch nach der anderen Seite hin aufgelöst werden können. Wenn beispielsweise gesagt wurde, der wichtigste Faktor im BRU sei die Persönlichkeit der Unterrichtenden, so darf dies nicht so ausgelegt werden, als komme es allein auf die Persönlichkeit der Lehrer:innen an. Statt von Spannungen könnte man dann in dem Sinne auch von dialektischen Verhältnissen sprechen, dass die Gegensätze miteinander vermittelt werden müssen.

Die vom Bonner Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (bibor) durchgeführte Umfrage unter Religionslehrkräften in Nordrhein-Westfalen wurde unter dem Titel „Der Berufsschulreligionsunterricht ist anders!“ veröffentlicht (Marose, Meyer-Blanck & Obermann, 2016). Einen ähnlichen Eindruck hinterlassen auch die im vorliegenden Band dokumentierten Gesprächsrunden. „Anders“ – aber was genau ist damit gemeint? Im Vorwort zu ihrem Band verweisen Marose, Meyer-Blanck und Obermann auf die konfessionelle Offenheit des BRU (S. 5 f.). Diese Offenheit zeichnet den BRU gewiss besonders aus, sodass aufgrund einer entsprechenden Delphi-Studie in verschiedenen Bundesländern eine „offene Konfessionalität“ sogar als Zukunftsperspektive für diesen Unterricht genannt werden kann (vgl. Gronover et al., 2021). Auf jeden Fall wird der BRU von einer Schüler:innenschaft besucht, die zahlreiche Konfessions- und Religionszugehörigkeiten sowie Nicht-Zugehörigkeiten einschließt. In der Vergangenheit, als sich vor rund 50 Jahren diese Offenheit im BRU durchsetzte und die Lerngruppen seither fast durchweg nicht mehr dem Prinzip der konfessionellen Homogenität entsprechen, war dies tatsächlich ein Alleinstellungsmerkmal des BRU. Wie etwa die Evangelische Bildungsberichterstattung zum Religionsunterricht zeigt, lässt sich dies heute nicht mehr so einfach behaupten (vgl. Comenius-Institut, 2019). Auch in anderen Schulstufen, insbesondere in der Grundschule, sind es oft 30, 40 oder 50% der Schüler:innen im Evangelischen Religionsunterricht, die selbst nicht evangelisch sind. In der Grundschule mögen dies in erster Linie dann katholische oder konfessionslose Kinder sein, während im BRU der Anteil muslimischer Schüler:innen höher sein könnte. Leider gibt es dazu aber keine verlässlichen Statistiken, so dass es in dieser Hinsicht bei Vermutungen bleiben muss. Die konfessionelle und religiöse Vielfalt der Schüler:innen im Religionsunterricht ist jedenfalls an vielen Orten zur Normalität geworden.

Ist der BRU hinsichtlich seiner Konfessionalität zumindest also nicht völlig anders als der Religionsunterricht in anderen Schulstufen oder Schularten, ist es dann vielleicht eine andere Religionsdidaktik, die ihn „anders“ macht? Besonders häufig wird in den Gesprächsrunden auf das Prinzip der Subjektorientierung hingewiesen, das für „guten BRU“ konstitutiv sei. Auch die Subjektorientierung ist heute allerdings ein allgemeines Prinzip aller Religionsdidaktik – so ausgeprägt, dass hier – etwa Bernhard Grümme (2021, S. 18) zufolge – geradezu von einem „Axiom“ der Religionspädagogik gesprochen werden müsse (was ihn freilich nicht davon abhält, auch kritische Rückfragen an ein solches Axiom zu formulieren, beispielsweise im Anschluss an subjekt-kritische Sichtweisen in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart, vgl. etwa Ricken, Casale & Thompson, 2019). Zum Alleinstellungsmerkmal würde die Subjektorientierung für den BRU nur dann werden können, wenn sie an die Stelle vorgegebener Inhalte treten sollte. Eine solche Radikalisierung der Subjektorientierung hat in der Tat Joachim Kunstmann (2018) gefordert, bezeichnenderweise aber nicht im Blick auf den BRU, sondern wiederum für allen Religionsunterricht. Diese provozierende Forderung hat zugleich kritische Rückfragen auf sich gezogen (vgl. Religion subjektorientiert erschließen, 2022). Fraglich ist insbesondere, ob es in der Logik der Schule überhaupt denkbar ist, ein Fach allein vom Subjektbezug her zu konstituieren. Schulfächer gründen in der Logik des Bildungswesens zumindest in Zentraleuropa auf dem Bezug zu wissenschaftlichen Disziplinen, die sie zwar nicht einfach abbilden können oder sollen, aber auf deren Erkenntnisse sie sich berufen, um ihren Anspruch auf einen Platz in der Schule als eigenes Fach überhaupt erst legitimieren zu können. Subjektorientierung markiert so gesehen wiederum eine Spannung – zwischen den Schüler:innen als Subjekten auf der einen und fachlichen Inhalten auf der anderen Seite –, aber auch diese Spannung lässt sich nicht einfach zugunsten des einen oder des anderen Spannungspols auflösen.

Weitere Merkmale für Qualität im BRU werden in den Gesprächsrunden im Blick auf die Bedeutung der Beziehungsdimension sowie, damit zusammenhängend, der Persönlichkeit der Lehrkraft identifiziert. In dieser Hinsicht wurde schon darauf hingewiesen, dass die zugespitzte Formulierung, es komme *allein* auf die Persönlichkeit der Lehrkraft an, kaum sinnvoll wäre. So bedeutsam die Persönlichkeit von Pädagog:innen in allen Arbeitszusammenhängen auch ist (das gilt auch für andere Fächer der Schule, nicht nur für den Religionsunterricht!), so steht jeder Verabsolutierung einer solchen Auffassung zugleich der konstitutive Anspruch auf Professionalität entgegen. Denn Professionalität verweist auf eine durch Ausbildung in der Regel an einer Hochschule erworbene besondere Expertise, die nicht durch auch noch so überzeugende Persönlichkeiten ersetzt werden kann (zur Professionalisierung des Religionslehrer:innenberufs vgl. Simojoki et al., 2021). Das ist gerade an den Berufen abzulesen, die zum Vorbild des Professionsverständnisses in der Soziologie geworden sind: Ob jemand eine gute

Ärztin ist, hängt zwar auch von der Persönlichkeit ab, aber keineswegs allein! Eine gute Richterin ist ohne ihre gründliche Vertrautheit mit dem Recht nicht gut denkbar usw.

Damit wird kein Einwand gegen die Hervorhebung der Bedeutung der Lehrer:innenpersönlichkeit für die Qualität im BRU formuliert, aber darauf bezogene Verabsolutierungen werden doch deutlich relativiert. Ähnliches gilt auch für den Beziehungsaspekt im BRU. Auch hier ist in Erinnerung zu rufen, dass Beziehung ein „Leitbegriff“ aller Religionspädagogik sein sollte (Boschki, 2003) und also nicht nur für den BRU. Reinhold Boschki (2003, S. 437) warnt allerdings auch ausdrücklich davor, die Beziehungsdimension gegen die Inhaltsdimension auszuspielen. „*Beziehung‘ darf nicht gegen Inhalte ausgespielt werden.* Im Gegenteil, religiöse Inhalte können nur beziehungsorientiert vermittelt und angeeignet werden“.

Zusammenfassend ist noch einmal festzuhalten, dass offenbar in allen genannten Hinsichten von polaren Spannungen auszugehen ist und nicht von absoluten Gegensätzen. Es wäre nicht sinnvoll zu behaupten, beim BRU komme es *allein* auf die Persönlichkeit der Lehrkraft, das Beziehungsgeschehen oder die Schüler:innen als Subjekte an, *in keiner Weise* hingegen auf Fachlichkeit, Inhalte, Wissen und Kompetenzen. Insofern kann bei den bislang aufgenommenen Merkmalen von „gutem BRU“ auch nicht von Alleinstellungsmerkmalen im Verhältnis zum Religionsunterricht in anderen Schulformen gesprochen werden. Soweit für den BRU ein Alleinstellungsmerkmal benannt werden soll, könnte dies wohl eher im Berufsbezug des BRU gesehen werden, der in anderen Schulstufen und Schularten in aller Regel nur gering ausgeprägt ist (obwohl man sich fragen kann, ob es nicht auch dort sinnvoll wäre, die wachsende Bedeutung der im Religionsunterricht zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten für zahlreiche Berufe und deren Ausübung in einer multireligiösen Gesellschaft stärker bewusst zu machen).

Die Vorstellung von polaren Spannungsverhältnissen lässt allerdings noch eine andere Betrachtungsweise zu, die im vorliegenden Zusammenhang durchaus sinnvoll ist. Gemeint ist, dass sich zwischen den Polen des jeweiligen Spannungsverhältnisses ein Spektrum unterschiedlicher Realisierungsmöglichkeiten erstreckt und dass dann gefragt werden kann, wo innerhalb des Spektrums der Religionsunterricht einer bestimmten Schulart oder -stufe seinen Platz hat. Beispielsweise ließe sich unter dieser Voraussetzung sagen, dass es im BRU mehr auf die Beziehungen ankommt als im allgemeinbildenden Gymnasium oder dass das Prinzip der Subjektorientierung im BRU zumindest in manchen Bereichen eine größere Rolle spielen muss als bei einem Kurs, der auf das Abitur vorbereitet. Auch solche Unterscheidungen können aber nur eine relative Bedeutung beanspruchen, wie schon das zuletzt genannte Beispiel zeigt: Die Vorbereitung auf das Abitur spielt in bestimmten Bereichen des beruflichen Schulwesens ebenfalls eine wichtige Rolle. Zudem dürfte es kaum eine Form von Unterricht geben,

deren Qualität nicht vom Subjektbezug und von der Beziehungsdimension abhängig ist. Das zeigt schon ein Blick auf die allgemeinen und weit verbreiteten Qualitätskriterien für „guten Unterricht“ bei Hilbert Meyer (2004) oder auf die aus der Pädagogischen Psychologie und Empirischen Bildungsforschung stammenden Qualitätskriterien der Klassenatmosphäre und der Klassenführung (vgl. Hasselhorn & Gold, 2022).

Wenn bei der Platzierung des BRU im Sinne des beschriebenen Spektrums innerhalb des polaren Spannungsverhältnisses Aspekte der Fachlichkeit und der Inhalte eine deutlich geringere Betonung erfahren, als dies – vielleicht – beim Religionsunterricht in anderen Schulstufen und Schularten der Fall wäre (vergleichende empirische Untersuchungen dazu liegen bislang nicht vor), so hängt dies wahrscheinlich auch mit den jeweiligen Bildungsplänen zusammen. In Baden-Württemberg, wo die beschriebenen Gesprächsrunden stattfanden, schreibt der für fast alle Bereiche des beruflichen Schulwesens dort gemeinsam gültige Bildungsplan (aktuell: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 2003) keine verpflichtenden Inhalte vor, die im Unterricht zu behandeln sind. Stattdessen werden acht Themenfelder ausgewiesen, die ein breites Spektrum religionspädagogisch relevanter Inhalte darstellen und die den Lehrkräften im BRU maximale Freiheit lassen, bei der Wahl der Themen an die Fragestellungen Schüler:innen anzuknüpfen oder tagesaktuelle Bezüge herzustellen. Für andere Schulstufen und Schularten wie beispielsweise das Berufliche Gymnasium hingegen werden in den entsprechenden Bildungsplänen neben prozessbezogenen immer auch sog. inhaltsbezogene Kompetenzen verpflichtend vorgegeben. Auch in diesem Fall werden kaum mehr Einzelinhalte vorgeschrieben, aber inhaltliche Vorgaben spielen doch eine deutlich größere Rolle. Somit könnte sich in den beschriebenen Akzentuierungen im Blick auf den BRU ein von den Bildungsplänen ausgehender Eindruck spiegeln, als sollten Fachlichkeit und Inhaltsbezug in diesem Fach keine Rolle spielen.

In dieser Hinsicht können dann allerdings auch Rückfragen im Blick auf den Bildungsplan für den BRU entstehen. Gibt der Bildungsplan eine ausreichende Antwort auf die Frage, was im BRU gelernt werden kann? Macht er deutlich, dass für seine Erteilung auch eine fachliche Expertise erforderlich ist? Wird sichtbar, welche Fähigkeiten die Schülerinnen hier erwerben können? Solche Fragen stellen sich vielleicht weniger im Alltag des BRU, aber ihre Beantwortung ist durchaus folgenreich für das Standing eines Faches – und ebenso für das Standing der Lehrkräfte, die das Fach unterrichten (vgl. Schweitzer, 2024).

An dieser Stelle wird auch noch ein weiterer Aspekt wichtig, der in den Gesprächen auftauchte: In welchem Verhältnis sollen die Bemühungen um Qualität und Qualitätsentwicklung im BRU zu den staatlichen Qualitätsinitiativen stehen? Lässt sich der BRU in den Rahmen dieser Initiativen und eines darauf aufbauenden Bildungsmonitoring einfügen, oder ist er so „anders“, dass dies von vornherein ausgeschlossen werden sollte? Auch die Antwort auf diese Frage wird

nicht ohne Folgen für die Zukunft des BRU sein. Es erscheint kaum denkbar, dass sich ein Fach den für alle anderen Fächer gültigen Qualitätsansprüchen dauerhaft oder gar prinzipiell entzieht.

2.3.4 Zusammenfassung – das Ergebnis der Beratungsprozesse

Die Delphi-Methode setzt auf möglichst offene Beratungsprozesse, die auch nicht im Namen möglichst rasch zu erreichender Konsensformulierungen abgekürzt werden sollen. Gleichwohl führen diese Prozesse im Rahmen eines Delphi-Projekts am Ende doch zu einem Ergebnis, das sich beschreiben lässt. Daher muss nun noch versucht werden, auch im vorliegenden Fall ein solches Ergebnis zu formulieren.

Zunächst ist dabei allerdings die Gesamtanlage des Projekts QUIRU-B bewusst zu halten. Die Frage nach „gutem BRU“ wird bei diesem Projekt aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen. Jede Perspektive, so die dabei leitende Überzeugung, kann zu einem Gesamtbild beitragen, indem sie bestimmte Aspekte besonders hervortreten lässt und akzentuiert. Bei der im vorliegenden Kapitel dargestellten Delphi-Studie ging es darum, die in der Praxis vorhandene Expertise aufzunehmen und zur Geltung zu bringen. Demgegenüber soll die Schüler:innenbefragung (Teil 3 des Bandes) zeigen, wie die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im BRU ihrerseits den Unterricht wahrnehmen, was sie gut finden und was vielleicht nicht so gut. Die Fortbildungsstudie schließlich (Teil 4 des Bandes) fragt nach dem subjektiv wahrgenommenen Fortbildungsbedarf und der Wirksamkeit von Fortbildungen. Diese drei Perspektiven, so wurde schon in der Einleitung zu diesem Band hervorgehoben, erschöpfen den Umkreis der Diskussion um „guten BRU“ auch zusammengenommen nicht, aber für die Formulierung eines weiterreichenden Ergebnisses müssen alle drei Perspektiven berücksichtigt werden. Insofern geht es an dieser Stelle notwendig noch um eine erste Perspektivierung.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus den Beratungsgesprächen selbst. Immer wieder wurde deutlich, dass zwischen der Berufsschule innerhalb des Dualen Systems und den Vollzeitschulen, hier im Besonderen dem Beruflichen Gymnasium mit seinem verbindlichen Kanon und seiner Ausrichtung am Abitur, unterschieden werden muss. Viele der im vorangehenden Abschnitt diskutierten Merkmale von „gutem BRU“ gelten weniger für den gymnasialen Bereich, in dem die sonst in Schule und Religionsunterricht üblichen Qualitätskriterien leichter Anwendung finden können.

Geht man von den im vorangehenden Abschnitt identifizierten und diskutierten Spannungsverhältnissen aus, so lassen sich im Anschluss daran durchaus Kriterien für „guten BRU“ beschreiben. Thesenhaft können diese Kriterien dann so gefasst werden, dass „guter BRU“ subjektorientiert, beziehungsorientiert und

von einer überzeugenden Lehrer:innenpersönlichkeit getragen sein muss. In der Diskussion hat sich allerdings auch gezeigt, dass eine solche Formulierung von Kriterien leicht missverstanden werden kann. Unter Berücksichtigung der in der Diskussion gewonnenen Erkenntnisse werden deshalb folgende, weiter ausdifferenzierende Formulierungen vorgeschlagen:

- „Guter BRU“ muss alle Inhalte und Themen in subjektorientierter Transformation aufnehmen.
- „Guter BRU“ muss eine Beziehungsqualität aufweisen, die auch bei fachlichen Fragen bestimmend bleibt.
- „Guter BRU“ braucht Lehrkräfte, die in ihrer Professionalität persönlich überzeugen und deren Persönlichkeit ihre Professionalität nicht konterkariert.

Diese Qualitätsmerkmale sollen an dieser Stelle nicht weiter entfaltet werden. Sie werden jedoch im letzten Teil des Bandes mit den Perspektiven der anderen Zugangsweisen zur Frage nach „gutem BRU“ verknüpft und weiter diskutiert.

Literatur

- Boschki, R. (2003). *„Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Gronover, M., Krause, C., Marose, M., Boschki, R., Meyer-Blanck, M. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2021). *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Münster & New York: Waxmann.
- Grümme, B. (2021). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Freiburg u. a.: Herder.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunstmann, J. (2018). *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*. Stuttgart: Calwer.
- Marose, M., Meyer-Blanck, M. & Obermann, A. (Hrsg.) (2016). *„Der Berufsschulreligionsunterricht ist anders!“ Ergebnisse einer Umfrage unter Religionslehrkräften in NRW*. Münster & New York: Waxmann.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Religion subjektorientiert erschließen (2022). *Jahrbuch der Religionspädagogik*, 38. Göttingen: V&R.
- Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (Hrsg.) (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Schweitzer, F. (2024). *Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht*. Göttingen: V&R.

- Schweitzer, F. & Rutkowski, M. (Hrsg.) (2022). *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU*. Münster & New York: Waxmann.
- Simojoki, H., Schweitzer, F., Henningsen, J., Mautz, J.-R. (2021). *Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik*. Paderborn: Brill Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657760565>

Teil 3
**Der BRU in der Sicht der Schüler:innen – eine
Pilotstudie**

3.1 Wie Schüler:innen Unterricht wahrnehmen und was sie lernen

Friedrich Schweitzer

Nachdem in Teil 2 mit den Expert:innen die Sichtweisen der Religionslehrkräfte im Vordergrund standen, geht es nun in diesem Teil um die Schüler:innen. Dabei ist allerdings von vornherein nicht einfach von gegensätzlichen Perspektiven auszugehen, was schon daran abzulesen ist, dass die im Delphi-Prozess einbezogenen Expert:innen durchweg die starke Schüler:innenorientierung des BRU hervorheben. Dennoch macht es einen Unterschied, wenn die Schüler:innen selbst nach ihren Wahrnehmungen gefragt werden und wenn sie nicht nur stellvertretend durch Lehrkräfte zu Wort kommen, die für sie sprechen.

Beim Thema Unterrichtsqualität und „guter BRU“ führt diese allgemeine Einsicht, dass Menschen am besten für sich selbst sprechen können, allerdings zu bestimmten Schwierigkeiten. Zwar haben wohl alle Schüler:innen Vorstellungen davon, wie sie sich Schule und Unterricht wünschen, aber die Einschätzung von Unterrichtsqualität wird Schüler:innen vielfach nicht zugetraut. Zu Recht wird darauf hingewiesen, dass Schüler:innen über keine entsprechende fachliche oder fachdidaktische Expertise verfügen und sie deshalb auch nicht in die Situation gebracht werden sollten, etwas zu beurteilen, was sie gar nicht beurteilen können, zumindest nicht über ihre subjektiven Eindrücke hinaus. Doch ist auch diese Einschätzung heute nicht unumstritten, weshalb im Folgenden in einem ersten Schritt eigens erörtert wird, ob und ggf. in welchem Sinne Schüler:innen die Qualität von Unterricht einschätzen können.

Eine zweite Frage ergibt sich daraus, dass „guter Unterricht“ heute vielfach mit dem Kompetenzerwerb gleichgesetzt wird, der von diesem Unterricht gewährleistet wird. Kriterium für „guten Unterricht“ ist dann der jeweils erzielte Kompetenzzuwachs oder eben der Lernerfolg. Wie in Teil 2 dieses Bandes deutlich geworden ist, entspricht dies aber nur zum Teil oder auch gar nicht dem Selbstverständnis des BRU in Lehrer:innensicht. Das Lernen oder gar ein nachweisbarer Lernerfolg wurden hier nur wenig angesprochen. Deshalb muss ebenfalls eigens geklärt werden, in welchem Sinne der Lernerfolg auch beim BRU als Qualitätskriterium gelten kann.

In diesen Horizont kann dann die Einordnung der Schüler:innenstudie im Projekt QUIRU-B beschrieben werden, ehe diese Studie selbst im Einzelnen dargestellt wird. Auch in den beiden Teilkapiteln zu Schüler:innenwahrnehmungen und Lernerfolg, die dieser Darstellung vorangestellt sind, wird aber bereits ein Stück weit auf diese Studie Bezug genommen.

3.1.1 Können Schüler:innen die Qualität von Unterricht einschätzen?

Die Frage, ob Schüler:innen die Qualität von Unterricht einschätzen können, klingt einfach. Und eine erste Antwort liegt tatsächlich auf der Hand: Ohne weiter nachzufragen, schätzen Schüler:innen den von ihnen erfahrenen Unterricht beständig ein und tauschen sich mit anderen darüber aus, vor allem mit den Mitschüler:innen, aber auch mit den Eltern.

Ein weiterreichender Anspruch verbindet sich mit solchen Einschätzungen in aller Regel allerdings nicht. Es geht lediglich um ein persönliches Empfinden oder eben darum, was man persönlich „gut findet“ oder „nicht so gut“. Sofern weiterreichende Schlussfolgerungen aus Schüler:innenwahrnehmungen gezogen werden sollen, müssen tatsächlich verschiedene Aspekte beachtet werden, die zum Teil auch empirisch untersucht worden sind.

In der Schule wird die Qualität von Unterricht häufig ganz offiziell beurteilt und bewertet. Einen festen Platz haben solche Bewertungen vor allem in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat oder Vikariat) sowie zu anderen Zeitpunkten, die für die weitere berufliche Laufbahn von Lehrkräften besonders bedeutsam sind: Bewertungen anlässlich der Verbeamtung oder anlässlich einer bestimmten Bewerbung sind hier beispielsweise zu nennen. Die Verbindung mit solchen folgenreichen Beurteilungsanlässen erklärt zumindest teilweise, weshalb das Beurteiltwerden von den Lehrkräften nur selten positiv erfahren werden kann. In Beurteilungen dieser Art spiegelt sich eine Abhängigkeit, die naturgemäß nicht angenehm ist. Zum Teil werden auch unfaire Beurteilungen befürchtet oder tatsächlich erfahren. Dabei versteht sich von selbst, dass solche Bewertungen und die damit verbundenen Einschätzungen durch Fachleute aus Praxis und Schulverwaltung oder Schulaufsicht getroffen werden müssen. Im Sinne der Transparenz kann zudem gefordert werden, dass die Maßstäbe der Beurteilung dabei ebenfalls klar kommuniziert werden, im besten Falle schon vor der Beurteilung selbst, im zeitlichen Abstand beispielsweise vor einem entsprechenden Unterrichtsbesuch, damit für alle Beteiligten Transparenz garantiert ist.

Bewertungen der Qualität von Unterricht gehören darüber hinaus in den Bereich der Wissenschaft, traditionell der Schulpädagogik und heute insbesondere der Empirischen Bildungsforschung. In diesem Falle wird der zu beurteilende Unterricht in der Regel dokumentiert, sodass er für ausführliche, oft mehrfach durchgeführte Analysen verfügbar wird. In der Wissenschaft sind die Kriterien der Beurteilung dabei vielfältig, abhängig von unterschiedlichen wissenschaftlichen Fragestellungen und zum Teil Gegenstand von wissenschaftlichen Kontroversen: Ist die Qualität von Unterricht beispielsweise eher an den Outcomes im Sinne des Kompetenzerwerbs zu messen oder kommt es vor allem auf die Prozessqualität an? Auf jeden Fall aber müsse auch hier die Kriterien der Beurteilung vorab transparent gemacht werden. Das gehört zwingend zur Wissenschaft-

lichkeit, damit Befunde kritisierbar bleiben und ebenso auch das Verfahren, mit dessen Hilfe sie gewonnen wurden.

Die wissenschaftlichen Zugänge zum Unterricht schließen vielfach Befragungen von Schüler:innen ein, zumindest als eine mögliche Vorgehensweise. Auch zum Religionsunterricht gibt es inzwischen, ähnlich wie bei anderen Fächern, eine ansehnliche Anzahl von Schüler:innenbefragungen (Überblick bei Schwarz, 2019). Solche Umfragen verfolgen zum Teil bestimmte Problemstellungen wie etwa die Einführung und Entwicklung von Religionsunterricht in Ostdeutschland seit der deutschen Vereinigung (vgl. bspw. Domsgen & Lütze, 2010). Andere Untersuchungen wollen herausfinden, wie Religionsunterricht tatsächlich erteilt wird, beispielsweise im Blick auf die in der Praxis realisierten oder eingesetzten Arbeitsformen, Medien und Methoden (vgl. dazu schon etwa die im Folgenden genauer dargestellte Untersuchung von Bucher, 2000). Daneben werden aber auch Einschätzungen und Bewertungen erfragt, die sich beispielsweise auf den durch diesen Unterricht erzielten Lernerfolg beziehen (mitunter auch verbunden mit Testungen, vgl. Benner et al., 2011). Noch einmal anders angelegt sind Befragungen, die ihren Schwerpunkt auf Religion und Glaube im Jugendalter legen und versuchen, den Religionsunterricht unter dieser Perspektive in den Blick zu nehmen (als jüngstes Beispiel Schweitzer et al., 2018; Wissner et al., 2020). Häufig wird dabei, über die direkt auf den Religionsunterricht bezogenen Fragen hinaus, nach der in der Kindheit erfahrenen oder nicht erfahrenen religiösen Sozialisation gefragt, im Sinne einer Voraussetzung oder jedenfalls wichtigen Bezugsgröße für den Unterricht. Eine große Rolle spielt in solchen Untersuchungen schließlich nicht zuletzt die Frage nach der Motivation für die Teilnahme am Religionsunterricht. Dabei sind es vielfach die Wünsche der Schüler:innen im Blick auf diesen Unterricht, die erhoben werden (vgl. etwa Pohl-Patalong et al., 2017).

Die bei solchen Befragungen im Religionsunterricht eingesetzten Fragebögen unterscheiden sich dabei zumeist von Befragung zu Befragung, was Vergleiche erschwert und wohl darauf zurückzuführen ist, dass sich in der Religionspädagogik noch kein Bewusstsein dafür durchgesetzt hat, wie wichtig bewährte Items und Theorien für die Weiterentwicklung der empirischen Forschung sind (kritisch dazu Schwarz, 2019, S. 53). Ohne Vergleichsmöglichkeiten kann es aber kaum einen wirklichen Erkenntnisfortschritt geben. Verschiedene Studien müssen aufeinander Bezug nehmen können und Vergleiche erlauben, weil sonst weder Veränderungen wahrzunehmen noch Qualitätsurteile zu begründen sind. Ein erster Schritt in diese Richtung kann darin bestehen, bestimmte Items bei sich über längere Zeiträume hinweg wiederholenden Untersuchungen immer wieder einzusetzen (so etwa Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021), aber für wünschenswerte Vergleiche mit anderen Untersuchungen sowie für einen kumulativen Erkenntnisfortschritt reicht dies allein nicht aus.

Einen Spezialfall bei den Umfragen zum Religionsunterricht stellen die für den vorliegenden Band besonders wichtigen Befragungen zum „guten Religionsunterricht“ dar, wie sie seit einiger Zeit ebenfalls verfügbar geworden sind.

3.1.2 Befragungen zum „guten Religionsunterricht“

Die allermeisten religionspädagogischen Umfragen sind nicht so angelegt, dass sie unmittelbare Rückschlüsse zur Unterrichtsqualität zulassen (vgl. den Überblick bei Schwarz, 2019). Häufig geht es einfach um die Akzeptanz von Religionsunterricht sowie darum, die Erfahrungen sowie die Erwartungen oder Wünsche der Schüler:innen im Blick auf diesen Unterricht zu erheben.

Die wohl erste Studie zum „guten Religionsunterricht“, die gezielt mit einer Schüler:innenbefragung operierte, ist die Studie von Anton Bucher „Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe“ (Bucher, 2000) bzw. deren in Österreich durchgeführter Vorläufer „Religionsunterricht besser als sein Ruf?“ (Bucher, 1996). Die Befragung folgt in diesem Falle einer vom Autor offengelegten Bestimmung zum „guten Religionsunterricht“, die er in fünf Thesen fasst:

- „1. Guter Religionsunterricht bereitet den SchülerInnen Freude
2. Guter Religionsunterricht ermöglicht die Selbsttätigkeit der SchülerInnen
3. Guter Religionsunterricht wird von den SchülerInnen als lebensrelevant empfunden
4. Guter Religionsunterricht bringt explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache
5. Guter Religionsunterricht peilt die ihm vorgegebenen Ziele an und erreicht sie zumindest partiell“ (Bucher, 2000, S. 27–32).

Die Studie reagiert ausdrücklich auf eine Krisensituation beim Religionsunterricht (Bucher, 2000, S. 16) und zeigt sich vor allem daran interessiert, wovon die „Akzeptanz des Religionsunterrichts“ abhängig ist, aber auch seine „Effizienz sowie die Abmeldungsbereitschaft“ sollen in den Blick genommen werden (S. 14). Ein Teil der Befunde wurde in Berufsschulen erhoben. Gefragt wurde nach der Beliebtheit des BRU (S. 108) sowie nach seiner allgemeinen Einschätzung („friedlich“ oder „gewalttätig“, „modern“ oder „veraltet“ usw., S. 109). Gezielter sind die Fragen nach der „Effizienz“ dieses Unterrichts, bei denen die Schüler:innen Auskunft über Lerneffekte geben sollten („viel über andere Religionen“ gelernt, die eigene „Allgemeinbildung erweitert“, Brauchbarkeit des Gelernten im Leben, selbstständiges Nachdenken über den Glauben, „Antworten auf wichtige Fragen“, Beitrag zum freundlichen Umgang in der Klasse, Hilfe im Leben, „Wissen von Gott“, „Jesus näher gebracht“, „mir die Kirche näher gebracht“, S. 110). Im Weiteren wird dann untersucht, wovon die Einstellung zum Religionsunterricht abhängig ist – eher von äußeren Faktoren oder vom „Binnengeschehen im RU“ oder auch beispielsweise von der „Häufigkeit und

Wichtigkeit der Themen“. Am Ende erweisen sich das Engagement der Religionslehrkräfte sowie lebensnahe Themen als die stärksten Prädiktoren für eine positive Wahrnehmung des Religionsunterrichts (S. 119).

Noch immer herausfordernd ist die von Bucher zum BRU formulierte Frage: „Steckt das Fach nicht in einem Dilemma? Um seine Effizienz zu erhöhen, müsste es wohl fordernder werden und sollte es seinen Nimbus als schulische Erholungsnische zumindest teilweise verlieren. Dies aber könnte sich auf seine Beliebtheit negativ auswirken und die Bereitschaft erhöhen, sich abzumelden oder das Ersatzfach Ethik – sofern es eingerichtet ist [...] – zu belegen.“ (Bucher, 2000, S. 121)

Aus heutiger Sicht fällt auf, dass Bucher sich zwar auf frühere Studien zum Religionsunterricht bezieht, dass damals aber offenbar die allgemeine erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Unterrichtsforschung mit ihrer Sicht von Unterricht für die Religionspädagogik noch kaum eine Rolle spielte. Nicht zuletzt durch die großen internationalen Vergleichsuntersuchungen zu Schulleistungen – das bekannteste Beispiel sind die seit dem Jahr 2000 regelmäßig vorgelegten PISA-Studien (erste Studie: Deutsches PISA-Konsortium, 2001) – hat sich hier inzwischen die Aufmerksamkeit in dieser Hinsicht deutlich verschoben. Ganz allgemein, also in verschiedenen Fachdidaktiken, werden nunmehr Verbindungen zur empirischen Bildungsforschung angestrebt, im Sinne einer empiriebasierten Fachdidaktik (vgl. dazu den Überblick bei Rothgangel et al., 2021). Darüber hinaus ist die Forschung zum Lernen im Unterricht sowie zu den unterrichtlichen Voraussetzungen erfolgreichen Lernens seitdem deutlich weiter vorangeschritten (vgl. Hasselhorn & Gold, 2022). Insofern steht nun die Aufgabe an, sich bei Umfragen zum Religionsunterricht mit Schüler:innen auf den entsprechenden pädagogisch-psychologischen Erkenntnisstand zu beziehen.

Wie weit dies bereits erreicht ist, ist allerdings eine eigene Frage. Der großangelegte Versuch von Susanne Schwarz (2019), den Stand der religionspädagogischen Forschung zu Schüler:innenperspektiven zum Religionsunterricht zusammenzufassen und mit einer eigenen Studie (Mittel- und Realschule in Bayern) weiterzuführen, unterstreicht dies weiter. Auch diese Studie wird von dem Interesse geleitet, „umfassend Informationen über die Akzeptanz und Relevanz des Religionsunterrichts aus Sicht der SchülerInnen zu erheben“ (S. 116). Im vorliegenden Zusammenhang besonders wichtig sind die Befunde zum „Binnen-geschehen des Religionsunterrichts“ (S. 185–320), wobei die Darstellung aber eher der religionspädagogischen Tradition folgt als der Pädagogischen Psychologie. Allerdings findet auch das aus der Empirischen Bildungsforschung stammende Qualitätskriterium der kognitiven Aktivierung Berücksichtigung (S. 208). Es wird vor allem unter dem Aspekt des Anforderungsniveaus des Unterrichts aufgenommen (S. 241–242), was zu der Frage führt, ob beim Religionsunterricht die Gefahr einer „Unterforderung“ bestehe (S. 261). Darüber hinaus werden selbsteingeschätzte Lernerfolge der Schüler:innen abgefragt (S. 242–251).

Unterstrichen wird durch die Befunde auch die Bedeutung der Religionslehrkraft (S. 287). Zusammenfassend kann noch einmal festgehalten werden, dass sich die Befunde bei dieser Untersuchung nur punktuell an die Empirische Bildungsforschung anlehnen und insofern vor allem in die religionspädagogische Befragungstradition zur Akzeptanz des Religionsunterrichts einzuordnen sind.

Speziell auf den BRU bezieht sich die von Sebastian Kleinert, Michael Meyer-Blanck und Andreas Obermann (2022) herausgegebene Studie „Wünsche, Ziele und Atmosphäre im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“. Der Buchtitel verweist bereits auf die für diese Studie zentralen Aspekte: Es soll um Wünsche, Ziele und Atmosphäre des Unterrichts gehen. Bemerkenswert an dieser Studie ist, dass es sich um eine „kombinierte Lehrer:innen-Schüler:innen-Umfrage“ handelt, bei der beide, Religionslehrkräfte und Schüler:innen in deren Unterricht in analoger Weise befragt wurden. Auch wenn es sich nicht ausdrücklich um eine Studie zum „guten BRU“ handelt, lassen sich die Befunde doch auch in diesem Zusammenhang lesen. So gesehen zeigen sie, dass der BRU bei den Schüler:innen besonders im Blick auf seine „Atmosphäre“ sehr positiv eingeschätzt wird, dass sich die Schüler:innen aber im Blick auf die inhaltsbezogenen Lernprozesse eher skeptisch zeigen (Blanck, 2022, S. 36; vgl. Meyer-Blanck, 2022, S. 48). Ähnlich wie bei Bucher zeichnen sich hier Anfragen hinsichtlich der fachunterrichtlichen Qualität des BRU und damit auch seiner fachlichen Identität ab. Darüber hinaus kann auch hier von einer Annäherung zwischen der Religionspädagogik und der Empirischen Bildungsforschung gesprochen werden.

Dieser notwendig knappe Überblick macht exemplarisch deutlich, dass zumindest teilweise die Notwendigkeit wahrgenommen wird, die religionspädagogische Unterrichtsforschung mit der Empirischen Bildungsforschung zu verknüpfen, dass die entsprechenden Ansätze aber zugleich noch wenig fortgeschritten sind. Für eine weiterreichende Verknüpfung müssten zunächst allgemeine Gütekriterien für empirische Untersuchungen aus der Empirischen Bildungsforschung übernommen werden. An erster Stelle gehört dazu die Validierung der eingesetzten Befragungsinstrumente, was bislang in der Religionspädagogik noch selten geschieht. Mit anderen Worten müssten sich die Instrumente bereits vor der Befragung bewährt haben, indem sie nachweisbar zu Befunden der gewünschten Art führen (Validität). Im vorliegenden Falle, also der in diesem Teil des Bandes dokumentierten Schüler:innenbefragung zum BRU, konnte dies ebenfalls nur insofern umgesetzt werden, als zum einen auf bewährte Items aus einer verwandten Studie zum Religionsunterricht zurückgegriffen wurde und zum anderen auf ein validiertes Befragungsinstrument aus der Pädagogischen Psychologie bzw. Empirischen Bildungsforschung. In beiden Fällen war aber naturgemäß keine Eins-zu-eins-Übernahme in den Fragebogen für den BRU möglich, weil sonst die spezifischen Voraussetzungen und Ziele des BRU von vornherein nicht ausreichend im Blick gewesen wären. Deshalb wäre eine aus-

fürliche Validierung des Fragebogens für den BRU wünschenswert gewesen, was tatsächlich aber nur in Gestalt einer sehr begrenzten Pilotierung möglich war.

- Den einen Ausgangspunkt für die Schüler:innenstudie von QUIRU-B bildete der im Gesamtprojekt QUIRU für andere Schularten (allgemeinbildendes Gymnasium, modifiziert auch Grundschule) entwickelte Fragebogen, der mehrfach in verschiedenen Bundesländern validiert ist (vgl. Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024). Vor allem auf der Grundlage der Expert:innen-Hearings (vgl. Teil 2 dieses Bandes) sowie weiterer Expert:innendiskussionen wurde dieser Fragebogen unter BRU-spezifischen Aspekten modifiziert und erweitert.
- Aus der Empirischen Bildungsforschung wurde ein dort mehrfach validiertes Befragungsinstrument zur Prozessqualität von Unterricht herangezogen, das dann auf den Religionsunterricht adaptiert werden musste (Göllner et al., 2016). Dieses Befragungsinstrument beruht auf den in der Empirischen Bildungsforschung weithin als Konsens angesehenen Qualitätsdimensionen von „kognitiver Aktivierung“, „konstruktiver Unterstützung“ sowie „Klassenatmosphäre“ (vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Hasselhorn & Gold, 2022). Im Blick auf den Religionsunterricht wurde ergänzend noch die Frage der Motivierung hinzugenommen. Auch dieser Teil des Fragebogens wurde bei der allgemeinen QUIRU-Studie mehrfach für den Religionsunterricht validiert (vgl. Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024). Entsprechend wären spezifische Validierungen für den BRU wünschenswert gewesen und muss die nun vorliegende Studie selbst noch ein Stück weit als Validierung angesehen werden.

Befragungen zum „guten (Religions-)Unterricht“ werfen nicht zuletzt die Frage auf, wie verlässlich Schüler:innenurteile dazu sind. Da dieser Frage im vorliegenden Band große Bedeutung zukommt, soll sie an dieser Stelle eigens aufgenommen werden.

3.1.3 Empirische Untersuchung der Verlässlichkeit von Schüler:innenurteilen

Für die Frage, wie verlässlich Schüler:innenurteile sind und ob Schüler:innen die Qualität von Unterricht tatsächlich beurteilen können, stehen inzwischen empirische Untersuchungen zur Verfügung. Dabei wurden mitunter Vergleiche zwischen Beurteilungen durch Fachleute auf der einen und durch Schüler:innen auf der anderen Seite durchgeführt, aber insgesamt steht natürlich außer Frage, dass sich die Beurteilungsperspektiven dieser Personenkreise grundsätzlich und also nicht nur hinsichtlich der Verlässlichkeit unterscheiden. Unter dieser Voraussetzung wird jedoch das Urteil der Schüler:innen zunehmend ernst genommen.

In einer zusammenfassenden Publikation (Göllner et al., 2016) werden die Schüler:innen ganz ausdrücklich als „Experten des Unterrichts“ (S. 63) gewürdigt. Die eigene und andere Untersuchungen führen nach Göllner et al. zu dem Schluss, dass eine „hohe Reliabilität von Schülerdaten aufgrund der Zusammenfassung mehrere Einzelurteile“ grundsätzlich einen Vorteil darstellt, auch wenn ausdrücklich hinzugefügt wird, dass die Schüler:innen „trotz ihrer Erfahrungen nicht über eine didaktisch-pädagogische Expertise im engeren Sinne“ verfügen (S. 65). Weiter heißt es unter Berufung auf weitere Studien, „dass Schülerinnen und Schüler in differenzierter Weise das Unterrichtsgeschehen bzw. die Qualität des Unterrichts auf unterschiedlichen Dimensionen beurteilen können, wenngleich Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit über Klassen hinweg zu beachten sind. Insbesondere Merkmale, die durch einen hohen Schülerbezug (d. h. Schüler als Bestandteil eines gelingenden Unterrichts) gekennzeichnet sind (d. h. Motivierung, Schülerorientierung und Verständlichkeit), sind demnach nur bedingt für die Vergleiche verschiedener Lehrkräfte geeignet. Bei der Beurteilung solcher Unterrichtsmerkmale spielen offenbar Schülermerkmale eine nicht zu unterschätzende Rolle, die sich in verschiedenen Klassen unterscheiden“ (S. 69).

Wahrnehmungen und Einschätzungen des Unterrichts sowie der Unterrichtsqualität durch Schüler:innen müssen demnach ihrerseits differenziert wahrgenommen werden. Sie eignen sich nicht generell als Grundlage für jede Form der Beurteilung. Solche Einschränkungen bedeuten aber in dieser Sicht gerade nicht, dass die Schüler:innenurteile nicht ernst genommen werden sollten. „In der Rückschau zeigen die Ergebnisse, dass Schülerinnen und Schüler – zumindest für eine Reihe von zentralen Qualitätsdimensionen – die Qualität des Unterrichts nicht nur zuverlässig, sondern auch differenziert in der dafür notwendigen Detailliertheit beschreiben können.“ (Göllner et al., 2016, S. 77) Zu beachten seien allerdings durchweg „sprachliche Anforderungs- und Komplexitätsmerkmale“ von Befragungen, die den Voraussetzungen bei den Schüler:innen gerecht werden müssen, wenn verlässliche Urteile erzielt werden sollen (S. 77). Dies ist vor allem für die Konstruktion entsprechender Fragebögen wichtig, die möglichst genau auf die Fähigkeiten der Schüler:innen eingestellt sein müssen, nicht zuletzt in sprachlicher Hinsicht. Dieser letzte Aspekt dürfte nicht nur beispielsweise für die Grundschule bedeutsam sein (vgl. Fauth et al., 2014; Kloss, 2014), sondern auch für den BRU.

In der bereits mehrfach erwähnten Darstellung von Schwarz (2019) ist ein eigenes Kapitel der Frage gewidmet, in welchem Verhältnis die Schüler:innenperspektiven und die Frage nach dem „guten Religionsunterricht“ zueinander stehen (S. 543–606). Sie diskutiert ausführlich die Frage „Wie ‚gut‘ sind SchülerInnenurteile über die Qualität von Unterricht?“ (S. 547–554) Für Schwarz ist es ebenfalls wichtig, dass die Schüler:innenurteile in der Wissenschaft zunehmend ernst genommen werden und auch ernst zu nehmen sind, sie referiert aber

ebenso in breiter Form die möglichen Einwände vor allem hinsichtlich der den Schüler:innen fehlenden Voraussetzungen für eine fundierte Beurteilung. Immer wieder wird auch auf das Problem hingewiesen, dass Schüler:innen besonders im jüngeren Alter bei allgemeinen Qualitätsfragen eher von ihrer positiven oder negativen Einschätzung der Lehrperson und der persönlichen Beziehung zu ihr ausgehen und dann positive oder negative Verallgemeinerungen vornehmen (sog. Halo-Effekt). Solche Verallgemeinerungen führen zu einer wenig zuverlässigen Beurteilung von Unterricht und sollten befragungstechnisch vermieden werden, zum Beispiel indem möglichst konkrete Fragen gestellt werden (vgl. auch Kloss, 2014).

Für die Schüler:innenstudie bei QUIRU-B wurden aus diesen empirischen Befunden und theoretischen Überlegungen verschiedene Konsequenzen gezogen. Ehe darauf näher eingegangen wird, soll aber zumindest kurz noch ein weiterer Anknüpfungspunkt aufgenommen werden.

3.1.4 Feedback und Unterrichtsqualität

In den letzten Jahren hat sich auch im Bereich von Schule und Unterricht die Auffassung durchgesetzt, dass es sinnvoll ist, Kinder und Jugendliche um ein Feedback zu bitten (vgl. in diesem Band S. 42). In anderen pädagogischen Bereichen wird dies schon länger praktiziert und gilt vielfach ausdrücklich als ein Qualitätsmerkmal, in Entsprechung zu der beispielsweise in der Erwachsenenbildung schon seit langer Zeit angestrebten Teilnehmer:innenorientierung.

Im schulischen Bereich kann inzwischen sogar von einer Art Feedback-Bewegung gesprochen werden. So wurde im Jahr 2019 ein ganzes Jahressheft der verschiedenen pädagogischen Zeitschriften im Friedrich-Verlag dem Thema Feedback gewidmet (Feedback, 2019). Die Formen des Feedback sind dabei vielfältig und reichen von einfachen, in der Regel anonymen Schüler:innenübungen, die von der Lehrkraft persönlich eingesammelt werden, bis hin zu anonymisierten Formen mit professionellen digitalen Programmen (vgl. etwa FeedbackSchule.de), die auch wissenschaftlich begleitet werden. Auch in diesem Falle werden die Schüler:innen aber nicht direkt nach der Qualität des erfahrenen Unterrichts gefragt, sondern wird versucht, das Feedback auf konkrete Aspekte oder Inhalte des Unterrichts zu beziehen. In dieser Hinsicht werden die Fragebögen fachlich sowie im Blick auf die Klassen- oder Altersstufe adaptiert. Offenbar soll dadurch die Verlässlichkeit des Feedback gesteigert werden.

Im vorliegenden Zusammenhang unterstreicht das neuerdings dem Feedback auch für Unterricht, Schule und Schulkultur beigemessene Gewicht erneut die Bedeutung von Schüler:innenwahrnehmungen. Wenn solche Wahrnehmungen in der Empirischen Bildungsforschung zunehmend erhoben und ernst genommen werden, so geht es nicht nur um eine neue Entwicklung in der Pädagogischen

Psychologie, sondern um ein in verschiedenen pädagogischen Zusammenhängen bewährtes Vorgehen. Auch in diesem Falle darf das Feedback nicht im Sinne eines objektiven Urteils beispielsweise zum eigenen Unterricht aufgefasst werden, sondern muss als Ausdruck der Schüler:innenwahrnehmung verstanden und gewürdigt werden. Zunehmend besteht ein weitreichendes pädagogisches Einverständnis, dass solche Wahrnehmungen nicht übergangen werden dürfen. Am Beispiel des Feedback ist nicht zuletzt exemplarisch abzulesen, dass Schüler:innen es als wichtig und positiv wahrnehmen können, wenn sie nach ihrer Meinung gefragt werden. Insofern haben Schüler:innenbefragungen eine wichtige kommunikative Funktion.

3.1.5 Zusammenfassung

Die Befragung von Schüler:innen stellt einen heute als unerlässlich angesehenen Bestandteil der Diskussion zum „guten Unterricht“ dar. Dabei geht es nicht darum, die Einschätzung von Unterricht nun einfach den Schüler:innen zu überlassen, so als wären sie fachliche und fachdidaktische Expert:innen. Gleichwohl besteht aber weithin Einigkeit – in der Empirischen Bildungsforschung ebenso wie in der Religionsdidaktik –, dass die Schüler:innenwahrnehmungen ernstzunehmen sind. Bemerkenswert sind auch die empirischen Befunde zur Verlässlichkeit solcher Wahrnehmungen. Daraus ergibt sich nicht zuletzt die Einschätzung, dass sich Untersuchungen zum Religionsunterricht nicht (mehr) auf Fragen der Akzeptanz oder der Zufriedenheit mit dem Unterricht beschränken sollten, zumal von Befunden zu Akzeptanz und Zufriedenheit kein direkter Weg zur Unterrichtsentwicklung führt. Für die Unterrichtsentwicklung kommt es immer auch auf das Lernen im Religionsunterricht an, weshalb sich auch religionspädagogische Untersuchungen in Zukunft stärker auf in der Empirischen Bildungsforschung bewährte Lernprinzipien stützen sollten.

3.2 Lernerfolg als Qualitätskriterium – auch im BRU?

Für die Wahrnehmungen des BRU durch die Schüler:innen besteht wohl bei den Religionslehrkräften schon aufgrund der weithin angestrebten Subjektorientierung prinzipiell große Offenheit. Im Blick auf die Frage nach dem Lernerfolg hingegen – gar im Sinne messbarer Effekte des Unterrichts – stellt sich die Situation speziell für den BRU anders dar. Wie auch die in Teil 2 des Bandes dokumentierten Expert:innen-Hearings zeigen, besteht schon im Blick auf das inhaltliche Verständnis des möglichen Lernerfolgs von BRU keine Klarheit. Mitunter scheint sogar bezweifelt zu werden, ob diese Kategorie überhaupt auf den BRU angewendet werden kann, insbesondere was das im Unterricht zu lernende Wis-

sen betrifft. Zugleich sehen sich aber inzwischen alle Fächer der Schule mit der Frage konfrontiert, welche Kompetenzen sich hier erwerben lassen. Für weitere Klärungen ist es hilfreich, zunächst noch einmal die Unterscheidung zwischen Produkt- und Prozessqualität in den Blick zu nehmen.

3.2.1 Produkt- und Prozessqualität

Auch wenn für alle Fächer gilt, dass die Produktqualität im Sinne des wirksamsten Kompetenzerwerbs und damit gemäß der am Ende von den Schüler:innen erworbenen Kompetenzen nicht alles sein kann, worauf es für „guten Unterricht“ ankommt, zählt der BRU doch ohne Zweifel zu den Fächern, auf die dies in besonderem Maße zutrifft. Vor allem die Beziehungsqualität wird auch von den im Rahmen des vorliegenden Projekts befragten Expert:innen als entscheidend hervorgehoben. Zugespitzt: Der BRU kann demnach nur so „gut“ sein wie die Beziehung der Religionslehrkraft zu den Schüler:innen, die sich im Unterrichtsprozess zeigt und realisiert.

Auch in der Empirischen Bildungsforschung werden mit dieser Sicht verwandte Aspekte hinsichtlich der Prozessqualität von Unterricht akzentuiert – besonders die Klassenatmosphäre und die konstruktive Unterstützung als Voraussetzungen erfolgreichen Lernens (vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Hasselhorn & Gold, 2022). Als weiteres Merkmal gelingenden Unterrichts steht hier aber daneben die kognitive Aktivierung, die ebenfalls als ein entscheidendes Qualitätsmerkmal von Unterricht gilt. In dieser Hinsicht könnte man dann formulieren: Unterricht kann nur so „gut“ sein wie der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, der auf einer aktiven und erfahrungsbezogenen Auseinandersetzung mit Inhalten beruht.

Religionsdidaktisch kann man zudem fragen, ob es überhaupt sinnvoll ist, Produkt- und Prozessqualität gegeneinander auszuspielen. Die Prozessqualität lässt sich auch als Voraussetzung für Produktqualität verstehen (vgl. Schweitzer, 2020): Nur ein von den Schüler:innen positiv wahrgenommener Unterricht lädt zum Lernen ein. Eine Umstellung des Unterrichts auf den Kompetenzerwerb im Sinne einer kompetenzorientierten (Religions-)Didaktik (vgl. Obst, 2015) ist dafür allerdings nicht automatisch hilfreich. Vielmehr muss zwischen der – insbesondere empirischen – Erfassung der Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Hilfe des Kompetenzbegriffs auf der einen Seite und einem sog. kompetenzorientierten Unterrichten auf der anderen Seite unterschieden werden. Zwischen beidem besteht nur scheinbar ein enger Zusammenhang. In der Psychologie sowie in der Empirischen Bildungsforschung empfiehlt sich der Kompetenzbegriff durch seine Bindung an das Subjekt, um dessen Fähigkeiten es geht. In der (Religions-)Didaktik wird kompetenzorientiertes Unterrichten häufig mit der Ausrichtung auf sog. Anforderungssituationen gleichgesetzt, was keineswegs zwingend aus dem diagnostischen Kompetenzbegriff folgt. Zudem

weisen Anforderungssituationen in der religionsdidaktischen Literatur eine gewisse Monotonie auf, weil dafür oft Situationen erfunden werden, die sich offenbar nicht beliebig variieren lassen. Vermutlich am häufigsten wird in der Literatur eine Austauschschülerin konstruiert, die von weit her kommt und der dann irgendwie die christlichen Bräuche, Feste oder Glaubensweisen erläutert werden sollen. Es leuchtet ein, dass auch im Religionsunterricht kein „träges Wissen“ erworben werden soll, sondern dass es um anwendbare Kenntnisse gehen muss. Die Anwendbarkeit muss aber weiter gefasst werden (nicht alles, was im Religionsunterricht gelernt wird, lässt sich situationsbezogen „anwenden“ oder in diesem Sinne „nutzen“). Vor allem müssten die Anforderungssituationen auf der Grundlage einer sorgfältigen Analyse der lebensweltlichen Zusammenhänge der Schüler:innen eruiert und didaktisch konzipiert werden, was beispielsweise auf die Kunstfigur der Austauschschülerin wohl nur aus Sicht mancher Lehrkräfte und weniger für die Schüler:innen selbst zutrifft.

Viele Aspekte, die von den Expert:innen zur Bestimmung von Unterrichtsqualität im BRU hervorgehoben wurden (S. 57 ff.), lassen sich – wie schon deutlich geworden ist – primär der Prozessqualität zuordnen, was offenbar zugleich mit der inhaltlichen Ausrichtung des Religionsunterrichts zu tun hat. Zur Prozessqualität gehört in der Sicht der BRU-Expert:innen nicht zuletzt auch die Beziehungsdimension, die in der Empirischen Bildungsforschung bislang weniger Aufmerksamkeit gefunden hat (zu Religionspädagogik vgl. grundlegend Boschki, 2003). Im Religionsunterricht ist die Beziehungsdimension, so ein weiteres Resultat der Expert:innen-Hearings, eng mit der religiösen Dimension verbunden. Gewünscht seien glaubwürdige Religionslehrkräfte, die in religiösen Fragen erkennbar und möglichst überzeugend Position beziehen. Zugleich – und hier wird der Beziehungsaspekt unmittelbar greifbar – sollen sie für Auffassungen und Sichtweisen von Schüler:innen, die ihren eigenen Auffassungen widersprechen, offen sein und sie achten.

Vom BRU her ließe sich auch noch eine weitere Frage diskutieren, die das Spektrum der von religionsdidaktischen Kompetenzmodellen erfassten Kompetenzen betrifft. Beispielsweise spielt „soziale Kompetenz“ in der gegenwärtigen Kompetenzdiskussion kaum eine Rolle. In beruflichen Zusammenhängen sowie entsprechend im BRU leuchtet die Bedeutung dieser Kompetenz jedoch unmittelbar ein. Allerdings stellt sich die Frage, wie eine solche Kompetenz im Rahmen der Schule wahrgenommen werden kann und wie sich entsprechende Kompetenzzuwächse, die auf den Unterricht zurückzuführen sind, erfassen lassen. Zwar gibt es auch in der Schule durchaus Situationen, in denen sich soziale Kompetenz zeigen kann, aber welche Erwartungen im Blick auf soziales, etwa an Solidarität orientiertes Handeln außerhalb der Schule dies begründet, müsste eigens untersucht werden.

Noch weiter reicht der mit dem BRU ebenfalls häufig verbundene Anspruch, die Entwicklung der Persönlichkeit zu unterstützen. Die Bedeutung eines sol-

chen Beitrags ist wiederum sowohl in einem allgemeinen Sinne von Bildung als auch hinsichtlich beruflicher Anforderungen unmittelbar plausibel, aber es muss eingestanden werden, dass der Nachweis entsprechender Effekte überaus schwer fällt. Persönlichkeitsbildung ist eine kaum eingrenzbar Dimension von Bildung und Schule, und in ein Kompetenzmodell lässt sie sich kaum einzeichnen. Insofern können dann auch kaum empirische Befunde angeführt werden, die den Beitrag des BRU – über allgemeine Beobachtungen der Lehrkräfte hinaus – belegen könnten.

3.2.2 Kompetenzerwerb durch Unterricht

Geht man nicht von der Religionspädagogik aus, sondern von der Empirischen Bildungsforschung sowie von der Bildungspolitik, so stellt sich die Frage nach dem Lernerfolg verstanden als Kompetenzerwerb als entscheidend dar. Der heute am weitesten verbreitete Bezug auf die Schüler:innen im Zusammenhang von Unterrichtsqualität zielt nicht auf die Wahrnehmung und Einschätzung des Unterrichts durch die Schüler:innen im Sinne der Prozessqualität, sondern geht von ihrem Lernerfolg aus, und dieser Lernerfolg soll nicht nur selbst eingeschätzt, sondern objektiv messbar sein. So setzen die internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen fast durchweg beim Kompetenzerwerb an. Eine „gute Schule“ lässt sich in dieser Sicht ebenso wie „guter Unterricht“ daran erkennen, ob die Schüler:innen hier erfolgreich Kompetenzen erwerben können.

Eine solche Sicht sieht sich allerdings auch zahlreichen Einwänden ausgesetzt. Dabei geht es nicht nur um die normativen Erwartungen an Schule und Unterricht, die oft als ökonomisch verengt kritisiert werden, sondern auch um die damit verbundenen Deutungen. Wenn beispielsweise bei den PISA-Studien in der Regel in Klasse 9 Kompetenzmessungen durchgeführt und entsprechende Kompetenzausprägungen erhoben werden, stellt sich als erstes die Frage, in welchem Maße diese Ausprägungen tatsächlich Schule und Unterricht zuzurechnen sind und in welchem Maße andere Faktoren die möglichen Unterschiede in der Kompetenzausprägung erklären. Allerdings erwächst aus solchen Überlegungen kein grundlegender Einwand gegen die Vorgehensweise dieser Untersuchungen. Vielmehr machen sie deutlich, dass der Einfluss außerschulischer Faktoren genau in den Blick genommen und methodisch kontrolliert werden muss, was bei solchen Untersuchungen soweit als möglich auch tatsächlich geschieht. Darüber hinaus wird gerade im beruflichen Schulwesen seit Langem davon ausgegangen, dass die Schule den Kompetenzerwerb unterstützen muss, auch wenn dabei in früherer Zeit etwas andere Kompetenzbegriffe – etwa „Schlüsselkompetenzen“ oder „Schlüsselqualifikationen“ – maßgeblich waren (aus dieser Diskussion vgl., auch im Blick auf den Religionsunterricht, Gerber, 1991). Und nicht zuletzt ist die Förderung von Schüler:innen im Blick auf ihre Fähigkeiten ein grund-

legendes Anliegen jeder Pädagogik. Ganz von der Hand weisen lässt sich das Anliegen, Unterrichtsqualität am Kompetenzerwerb festzumachen, daher nicht.

Eine Erfassung des auf die Schule zurückzuführenden Kompetenzerwerbs fällt umso leichter, je spezifischer die entsprechenden Kompetenzen mit dem Unterricht verbunden werden können und je weniger Gelegenheit es aller Wahrscheinlichkeit nach außerhalb der Schule gibt, solche Kompetenzen zu erwerben. Für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich kann dies in besonderem Maße erwartet werden. Für Fächer wie Religion gilt tendenziell das Gegenteil, da in der Diskussion über religionsbezogene Kompetenzen in der Regel eher breite Kompetenzbeschreibungen üblich sind. Die Forschungsgruppe um Dietrich Benner (Benner et al., 2011) etwa spricht von „religionskundlichen Kenntnissen“, „Deutungskompetenz“ sowie „Partizipationskompetenz“. In allen drei Fällen kann zwar ein Bezug zum Religionsunterricht erwartet werden, aber es gibt eben auch zahlreiche außerschulische Möglichkeiten, solche Kompetenzen zu erwerben – in der Familie ebenso wie im kirchlichen Bereich oder auch in den Medien.

Eine weitere Möglichkeit, Einblick in die durch Schule und Unterricht ermöglichten Kompetenzzuwächse zu gewinnen, besteht in Untersuchungsdesigns, bei denen die Kompetenzausprägung nicht nur einmal wie bei den genannten Schulleistungsvergleichsuntersuchungen erfasst wird, sondern zu mehreren Zeitpunkten – etwa vor und nach einer Unterrichtseinheit oder auch zu Beginn und am Ende eines Schuljahres. Bei solchem Untersuchungsdesigns sind es dann die Unterschiede zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten, die zumindest genauere Aussagen über die Wirksamkeit von Unterricht erlauben als lediglich einmalige Befragungen (aus dem Bereich des Religionsunterrichts vgl. Schweitzer, Bräuer & Boschki, 1997; Ritzer, 2010).

Bei der vorliegenden Untersuchung wurde deshalb ebenfalls mit zwei Befragungszeitpunkten operiert, am Schuljahresbeginn und am Schuljahresende. Anders als geplant und erhofft fiel aber die Beteiligung an der Studie weit geringer aus, als es für eine verlässliche Erfassung von Kompetenzzuwächsen erforderlich wäre. Deshalb können dazu auch keine Befunde berichtet werden, sondern muss es künftigen Untersuchungen überlassen bleiben, hier weitere Schritte zu unternehmen. Hingewiesen werden kann aber auf frühere und parallele Untersuchungen zum Kompetenzerwerb im BRU, bei denen sich Zuwächse insbesondere im Bereich des Wissens, teilweise aber auch bei der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nachweisen ließen (vgl. Schweitzer, Bräuer & Boschki, 2017; Schweitzer et al., 2024; Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024.). Diese Untersuchungen zeigen, dass sich zumindest in bestimmten Hinsichten auch für den BRU ein Lernerfolg im beschriebenen Sinne behaupten lässt.

Hinsichtlich der Erfassung des Lernerfolgs als Kompetenzerwerb bietet die vorliegende Studie vor allem Impulse für die künftige Forschung, indem ein Design sowie ein Untersuchungsinstrument vorgestellt werden, das in späteren

Studien mit größeren Samples zu aufschlussreichen Ergebnissen führen könnte. Der auf einer Einmalbefragung am Ende des Schuljahrs beruhende Teil des Fragebogens mit den Items zur Prozessqualität in der Wahrnehmung der Schüler:innen hingegen bietet zumindest explorative Befunde, die interessante Fragen aufwerfen. Darüber hinaus geben die Befunde Einblick in das religionsbezogene Wissen der Schülerinnen. In dieser Hinsicht tragen sie bei zur aktuellen Debatte über religiöse Allgemeinbildung und Religious Literacy.

Auch wenn der Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Kompetenzerwerb prinzipiell einleuchtet, sind damit im Blick auf den BRU doch noch keineswegs alle Fragen beantwortet. Vielmehr bedürfen die unterschiedlichen Qualitätsdimensionen der weiteren Diskussion, vor allem im Blick auf die Unterscheidung zwischen Produkt- und Prozessqualität, aber auch hinsichtlich von Dimensionen, die im Kompetenzdiskurs häufig zu kurz kommen.

3.2.3 Religiöse Allgemeinbildung, Religious Literacy und das Wissen der Schüler:innen

Die für die Gegenwart nicht zuletzt in Kirche und Öffentlichkeit bestimmende Diskussion über religiöse Allgemeinbildung ist zumeist Ausdruck der Wahrnehmung, dass es heutigen Jugendlichen (und Erwachsenen) vielfach an religiöser Allgemeinbildung fehle (vgl. Schweitzer, 2024). International steht dafür der Begriff der Religious Literacy, wobei es auch hier um die in der Regel als fehlend oder unzureichend ausgeprägt wahrgenommene Fähigkeit geht, religiöse Phänomene zu verstehen und zu deuten (vgl. als Überblick mit kritischer Diskussion Biesta et al., 2019; Schweitzer et al., 2022).

Religiöse Allgemeinbildung bezeichnet dabei ein breites Feld von Wissen, das sich weder einfach in einer einzelnen Unterrichtseinheit oder auch während eines Schuljahres bearbeiten lässt. Hier lässt sich bestenfalls von jeweils begrenzten Beiträgen zu dieser Allgemeinbildung sprechen. Darüber hinaus fehlt es bislang an klar umrissenen inhaltlichen Bestimmungen dazu, welches Wissen zu einer solchen Allgemeinbildung gehört und welches nicht. In der aktuellen internationalen Diskussion ist auch zu Recht moniert worden, dass bloße Wissenskataloge, wie sie zur inhaltlichen Ausfüllung von Religious Literacy angeboten werden, in aller Regel hinter dem Anspruch zurückbleiben, zur Bildung des lernenden Subjekts und seiner Mündigkeit beizutragen (so bes. Biesta et al., 2019). Hier wiederholt sich die in der Geschichte von Schule und Pädagogik häufig beobachtete und kritisierte Neigung zu einem Bildungsmaterialismus – so als ließe sich Bildung allein von Inhaltskatalogen her verstehen.

Ein weiteres Defizit der Diskussion über religiöse Allgemeinbildung und Religious Literacy ist darin zu sehen, dass die diagnostizierten Defizite, also der Mangel an religiöser Allgemeinbildung, sich nicht auf entsprechende empirische

Befunde berufen können. Zwar werden mitunter allgemeine Umfragen in der Bevölkerung als Beleg angeführt (etwa bei Prothero, 2007), aber solche Umfragen genügen in aller Regel nicht den heutigen wissenschaftlichen Ansprüchen an empirische Untersuchungen, und sie sind auch nicht speziell auf Kinder oder Jugendliche bezogen.

Bei Untersuchungen zum Kompetenzerwerb im Religionsunterricht wird beispielsweise von religionskundlichem Wissen gesprochen, das in diesem Unterricht erworben werden könne (so Benner et al., 2011). Ein solches Wissen stellt in dieser Sicht zugleich die Voraussetzung für die angestrebte Deutungs- und Partizipationskompetenz der Schüler:innen dar. Wie weit der Aufbau eines solchen Wissens gelingt, lässt sich dann am besten so untersuchen, dass längere Abschnitte der Schulzeit in den Blick genommen werden, indem gefragt wird, über welche religiöse Allgemeinbildung Schüler:innen beispielsweise am Ende der Grundschule oder am Ende der Sekundarstufe I verfügen. Aus den bereits genannten Gründen kann allerdings nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass dieses Wissen aus dem Religionsunterricht und also nicht aus anderen Quellen stammt (auch wenn die befragten Schüler:innen gerade im Religionsunterricht die wichtigste Quelle ihres religionsbezogenen Wissens sehen, vgl. S. 107 sowie die Befunde bei Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024). Für die genannte Untersuchung der Berliner Forschungsgruppe um Dietrich Benner war es aufgrund der in Berlin nicht verpflichtenden Teilnahme am Religionsunterricht allerdings möglich, Schüler:innen mit und ohne Besuch des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I miteinander zu vergleichen. Dabei wurde deutlich, dass Schüler:innen, die am Religionsunterricht teilgenommen haben, tatsächlich einen erheblichen Vorsprung beim religionskundlichen Wissen aufweisen.

Ein solches Untersuchungsdesign lässt sich in einem Bundesland wie Baden-Württemberg nicht realisieren, da im Prinzip alle Schüler:innen entweder am Religions- oder am Ethikunterricht teilnehmen müssen. Insofern sind hier nur Vergleiche zwischen den Effekten dieser beiden Formen von Unterricht möglich (noch nicht zu solchen Effekten, aber doch mit entsprechenden Vergleichen zwischen Religionsunterricht und Ethikunterricht vgl. Schweitzer et al., 2018; Wissner et al., 2020). In der vorliegenden Untersuchung von QUIRU-B, die sich nur auf Schüler:innen im Religionsunterricht bezieht, wurde versucht, einen Beitrag zur empirischen Fundierung der Debatte über religiöse Allgemeinbildung zu leisten, indem das religionsbezogene Wissen exploriert wurde.

3.2.4 Zusammenfassung

Welche Erwartungen hinsichtlich von Lernerfolgen sollen am Ende für den BRU formuliert werden? Und welche Erwartungen wären realistisch? Mit Erwartungen, die am Ende am besten als Hoffnungen zu bezeichnen sind, steht der

BRU keineswegs allein. Zumindest in gewisser Hinsicht gehört die Offenheit der Wirksamkeitsfrage pädagogischen Handelns zu jeder Form der Pädagogik. Pädagogik bleibt, anders ausgedrückt, immer ein unsicheres Geschäft.

Doch welche Konsequenzen sollen daraus gezogen werden? Im vorliegenden Zusammenhang fiel die Entscheidung für eine Art Mittelweg: Der BRU wird ausdrücklich nicht auf messbare Outcomes reduziert, aber er wird auch nicht von allen Erwartungen an nachweisbare Lernerfolge ausgenommen. Die Reduktion auf messbare Outcomes würde den BRU sein spezifisches Profil kosten – die Abwehr aller Erwartungen hinsichtlich nachweisbarer Lernerfolge würde diesen Unterricht in eine schulische Isolation führen und damit seine Legitimität als Schulfach untergraben.

Vor diesem Hintergrund lässt sich nun auch die Schüler:innenbefragung im Projekt QUIRU-B einordnen.

3.3 Zur Einordnung der Schüler:innenbefragung von QUIRU-B

Die Schüler:innenbefragung im Projekt QUIRU-B lässt sich in drei Zusammenhängen verstehen: im Horizont der religionspädagogischen Versuche, Schüler:innenwahrnehmungen zum Religionsunterricht zu erheben und für die Unterrichtsgestaltung fruchtbar zu machen; dem besonderen Interesse am BRU sowie daran, dass dieser Unterricht bei Initiativen zu Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht Berücksichtigung finden soll; im Rahmen des vorliegenden Bandes als eine von drei Zugangsweisen zu Qualitätsfragen im BRU (Erwartungen an „guten BRU“ in der Sicht von Expert:innen – Fortbildung für den Religionsunterricht als Perspektive der Qualitätsentwicklung – Schüler:innenwahrnehmungen zum BRU als Grundlage für Qualitätsurteile), wobei sich diese Zugangsweisen wechselseitig ergänzen (s. dazu bes. Teil 5 dieses Bandes).

- Schüler:innenbefragungen stellen eine wichtige Möglichkeit der Empirischen Unterrichtsforschung dar, aber sie sind auch religionsdidaktisch begründbar. Grundsätzlich folgt die Entscheidung für eine Schüler:innenbefragung im Projekt QUIRU-B der religionspädagogischen Überzeugung, dass das Prinzip der Schüler:innenorientierung zwingend impliziert, bei der Frage nach Unterrichtsqualität konstitutiv die Perspektive der Schüler:innen mit einzubeziehen. Gleichzeitig sind direkte Befragungen von Schüler:innen zur Qualität von Unterricht nicht empfehlenswert, weil diese Frage, wie oben ebenfalls deutlich wurde (S. 83 ff.), die Expertise der Schüler:innen verfehlt. Deshalb wird bei QUIRU-B nach konkreten Wahrnehmungen zum Unterricht gefragt, sodass Schüler:innen die entsprechenden Fragen tatsächlich beantworten können.

Die Schüler:innenbefragung in QUIRU-B, die im Folgenden im Einzelnen dargestellt wird, steht in dieser Hinsicht einerseits in der Tradition früherer religionspädagogischer Umfragen zum Religionsunterricht und versucht andererseits einen Brückenschlag zur Empirischen Bildungsforschung. Damit ist insbesondere die Übernahme bzw. Adaptierung eines aus der Pädagogischen Psychologie bzw. der Empirischen Bildungsforschung stammenden Instruments gemeint, einschließlich der Nutzung dort bewährter Items und Skalen, sowie der Einbezug outcome-orientierter Fragestellungen im Sinne des Kompetenzerwerbs.

- Wie schon in Teil 1 dieses Bandes dargestellt, ist die Schüler:innenbefragung von QUIRU-B zugleich im Kontext des Gesamtprojekts QUIRU zu sehen. Die anderen Teilstudien von QUIRU haben einen Schwerpunkt bei der Grundschule und beim allgemeinbildenden Gymnasium. Mit QUIRU-B sollte dafür gesorgt werden, dass auch der BRU bei Qualitätsinitiativen zum Religionsunterricht nicht aus dem Blick gerät.

Dabei war es wichtig, den Zusammenhang mit dem Gesamtprojekt QUIRU auch in inhaltlicher Hinsicht zu wahren, zugleich aber auch dafür zu sorgen, dass die empirische Untersuchung dem BRU mit seinem besonderen Profil gerecht wird. Deshalb wurde zwar auch bei QUIRU-B dasselbe Grundverständnis von Unterrichtsqualität und Qualitätsentwicklung zugrunde gelegt wie im Gesamtprojekt, aber dieses Verständnis wurde zugleich konsequent an den BRU angepasst. Dieses Bemühen ist nicht zuletzt am Untersuchungsinstrument abzulesen, das einerseits QUIRU-B mit dem Gesamtprojekt verbindet und andererseits das besondere Profil von BRU beispielsweise durch weitere Items oder veränderte Formulierungen zu berücksichtigen sucht.

Für die outcome-orientierten Teile der Studie wurden daher dieselben Indikatoren gewählt wie für die anderen Teilstudien: Wissen, Verstehen und Perspektivenübernahmefähigkeit, wobei sich alle drei auch als Kompetenzen verstehen lassen. Auch wenn es bislang in der Religionspädagogik kein empirisch validiertes Kompetenzmodell gibt, das sich allgemein durchgesetzt hätte (Ansätze bei Benner et al., 2011; Weiterentwicklung Schweitzer, Bräuer & Boschki, 2017), lassen sich doch in fast allen Vorschlägen für ein solches Kompetenzmodell die drei genannten Indikatoren finden, die deshalb in hohem Maße anschlussfähig an die religionspädagogische Diskussion sind.

- Schließlich steht die Schüler:innenbefragung in diesem Band neben zwei anderen Zugangsweisen zum BRU, nämlich der Befragung von Religionslehrkräften zur Fortbildung für den Religionsunterricht sowie den Auffassungen von Expert:innen hinsichtlich des Verständnisses von „gutem BRU“. Im Rahmen der drei im vorliegenden Band verfolgten Zugangsweisen können die Befunde aus der Schüler:innenbefragung gleichsam einen Spiegel für beides bieten, die normativen Erwartungen an den BRU auf der einen und

die inhaltliche Ausrichtung der Fortbildung für den Religionsunterricht auf der anderen Seite. So kann dann zumindest explorativ gefragt werden, ob sich die Erwartungen der Expert:innen hinsichtlich der Ausgestaltung von BRU tatsächlich erfüllen und ob die Fortbildung schon ausreichend auf den Bedarf eingestellt ist, der sich beispielsweise aus Spannungen zwischen den normativen Erwartungen und der Realität von Unterricht ergibt.

3.4 Die empirische Untersuchung

Mirjam Rutkowski

3.4.1 Forschungsinteresse, Untersuchungsfragen und das Untersuchungsinstrument

Das Forschungsinteresse

Im Zentrum steht auch bei der Schüler:innenbefragung das für diesen gesamten Band übergreifend leitende Interesse an der Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht. Diese Frage wird hier auf den BRU zuge-spitzt. Insofern war für die empirische Untersuchung vor allem die Frage leitend, wie Schüler:innen den BRU unter (Qualitäts-)Aspekten wahrnehmen. Darüber hinaus wurde nach Möglichkeiten gefragt, das Lernen im BRU als Kompetenzerwerb so abzubilden, dass der Unterrichtserfolg auch empirisch erfasst werden kann.

Über die QUIRU-Allgemeinstudie hinausgehend ist eine weitere Forschungsfrage, die vor allem in Teil 5 in diesem Band erörtert wird, nämlich, was sich aus einer Gesamtschau der multiperspektivischen Untersuchung zu Qualität und Qualitätsentwicklung im BRU ableiten lässt.

Untersuchungsfragen

Wie bei den anderen Teilprojekten von QUIRU musste vor der Schüler:innenbefragung ein Instrument entwickelt werden, das sich zur Qualitätserfassung im BRU eignet. Nach dem Gesagten waren dabei drei Bezüge bzw. Fragestellungen zu berücksichtigen: die Outcomes des Unterrichts im Sinne des Kompetenzerwerbs; die von den Schüler:innen wahrgenommene Prozessqualität; das besondere Profil von Religionsunterricht als Fach.

- Der Kompetenzerwerb lässt sich nur mithilfe eines fachbezogenen empirisch validierten Kompetenzmodells erfassen, wie es für den Religionsunterricht bislang nur in Ansätzen zur Verfügung steht (vgl. den Überblick bei Schweitzer 2020; als empirische Untersuchungen Benner et al, 2011; Schweitzer, Bräuer und Boschki, 2017). Für das Gesamtprojekt QUIRU wurden drei Indikatoren gewählt, die auch der QUIRU-B-Studie zugrunde liegen: Wissen, Verstehen, Perspektivenübernahme.
- Hinsichtlich der Prozessqualität wurde der Anschluss an die Empirische Bildungsforschung gesucht. Das in dieser Hinsicht genutzte Untersuchungsinstrument beruht auf den bekannten Aspekten gelingenden Unterrichts, wie sie in der Pädagogischen Psychologie beschrieben werden: Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung (vgl. Kunter & Traut-

wein 2013; Hasselhorn & Gold, 2022). Auch in dieser Hinsicht lehnt sich die Studie QUIRU-B an das Gesamtprojekt QUIRU an, aber in BRU-spezifischer Modifikation und Erweiterung.

- Darüber hinaus wurden bei QUIRU Items in das Befragungsinstrument aufgenommen, die das besondere Profil von Religionsunterricht betreffen, namentlich den Umgang mit Glaubensfragen. Auch diese Items wurden im Blick auf den BRU geprüft und ggf. modifiziert.

Das Untersuchungsinstrument

Gearbeitet wurde mit einem Fragebogen, der auf dem Fragebogen aus den anderen Teilprojekten von QUIRU basiert. Genauer gesagt handelt es sich um den Fragebogen für die zehnte Klasse (vgl. Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024.). Da dieser Fragebogen sich auf das allgemeinbildende Gymnasium bezieht, musste er für den BRU modifiziert werden. Gemeinsam mit Expert:innen aus Schule, Land und Kirche (vgl. Teil 2 dieses Bandes) wurde der Fragebogen kritisch im Blick auf seine Eignung für den BRU geprüft und durch weitere Aspekte ergänzt, die speziell für den BRU bedeutsam sind, sowie sprachlich an die Schüler:innen im BRU angepasst. Im Bereich der Prozessqualität des Unterrichts wurde, ebenfalls ausgehend von den Expert:innenrunden, der Fokus auf die Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung verstärkt, weshalb der Fragebogen in diesem Bereich um einige Fragen erweitert wurde.

Der Fragebogen weist folgende Struktur auf (dokumentiert im Anhang S. 211 ff.):

- Einstellungen zum Religionsunterricht
- Fragen zum Wissenserwerb (mit Inhalten zum Christentum, Islam, aber auch Judentum sowie dem Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft)
- Fragen zum Verstehen
- Fragen zur Perspektivenübernahmefähigkeit
- Fragen zur prozessorientierten Unterrichtsqualität (mit Inhalten zu den Tiefenstrukturen, Bedeutung des Glaubens im Unterricht, Umgang mit den Meinungen der Schüler:innen)
- Hintergrundvariablen (Geschlecht, religiöse Sozialisation, Bildungshintergrund, weitere Quellen von religionsbezogenem Wissen außerhalb des Religionsunterrichts)

3.4.2 Durchführung

Alle evangelischen Religionslehrkräfte an beruflichen Schulen wurden eingeladen, mit ihren Klassen des ersten Lehrjahres an der Befragung teilzunehmen. Die Erhebung fand zu zwei Messzeitpunkten statt, einmal zu Beginn und einmal zum

Ende des Schuljahres 2022/2023. Dies entsprach dem ursprünglichen Plan einer Veränderungsmessung, mit deren Hilfe Kompetenzzuwächse erfasst werden sollten – ein Plan, der aufgrund des geringen Rücklaufs jedoch verworfen werden musste. Für das Sample des ersten Messzeitpunkts konnten nur 130 Schüler:innen erreicht werden. Daher wurde für den zweiten Messzeitpunkt ein neuer Aufruf versandt, auf den sich einige weitere Lehrkräfte meldeten. Andere Lehrkräfte, die zum ersten Messzeitpunkt mit ihren Klassen teilgenommen hatten, konnten aus unterschiedlichsten Gründen nicht mehr am zweiten Messzeitpunkt teilnehmen, sodass viele der Schüler:innen, die an der ersten Befragungsrunde teilgenommen hatten, bei der zweiten nicht mehr dabei waren. Zum zweiten Messzeitpunkt liegen zur Auswertung Datensätze von 137 Schüler:innen vor. Die Anzahl der Personen, die an beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben, betrug lediglich 50 Personen. Zu Gründen für den geringen Rücklauf können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden, aber am wahrscheinlichsten lag die Ursache in der (Post-)Corona-Situation, von der auch heute noch aus den Schulen berichtet wird – im Sinne von allgemeinen Überlastungen im gesamten Schulsystem.

Prinzipiell wurde zu beiden Messzeitpunkten derselbe Fragebogen eingesetzt, um Veränderungen im Laufe eines Schuljahres erfassen zu können, mit der Ausnahme von Fragen zur prozessorientierten Unterrichtsqualität, die nur zum zweiten Messzeitpunkt erhoben wurden. Grund dafür ist, dass die Schüler:innen zum Beginn des Schuljahres ihre Lehrkraft noch nicht lange kannten, weshalb die Ergebnisse an dieser Stelle wenig aussagekräftig gewesen wären.

Auch wenn damit der outcome-orientierte Aspekt von Unterrichtsqualität in dieser Untersuchung nicht erfasst werden konnte, bleiben die Befunde des zweiten Messzeitpunktes für die Prozessqualität aussagekräftig. Auf diese Befunde beziehen sich daher die Ausführungen im Folgenden.

Die Daten des zweiten Messzeitpunkts wurden über einen Online-Fragebogen auf SoSci-Survey (Leiner, 2023) zwischen dem 23.06.2023 und dem 19.07.2023 erhoben. Anschließend wurde der Datensatz bereinigt, wobei Fälle, die weniger als 75% des Fragebogens ausgefüllt hatten, von der Auswertung ausgeschlossen wurden. Aufgrund der geringen Fallzahl musste sich die Auswertung auf die deskriptive Ebene beschränken, da für inferenzstatistische Analysen höhere Fallzahlen erforderlich wären.

Zusammenfassend kann die vorliegende Untersuchung am besten als eine Pilotstudie charakterisiert werden. Die für diese Untersuchung entwickelten Instrumente sowie das gewählte Design konnten erprobt werden, sodass sie für Anschlussuntersuchungen verfügbar sind. Die im Folgenden berichteten Ergebnisse sind als explorativ zu verstehen. Verallgemeinerungen sind hier nicht möglich.

3.4.3 Befunde

Wie im vorangehenden Abschnitt begründet, werden im Folgenden ausschließlich die Befunde vom zweiten Messzeitpunkt verwendet. Dieses Sample umfasst die Daten von 137 Schüler:innen aus 11 Klassen.

3.4.3.1 Das Sample

Etwas mehr als die Hälfte (53%) ist weiblich, 42% männlich, und 5% der Schüler:innen gaben „divers“ an.

Die befragten Schüler:innen waren im Schnitt 21 Jahre alt, der Median beträgt 20 Jahre. Die Spannweite des Alters beträgt 16 bis 49 Jahre.

83% der Schüler:innen gaben an, zuhause Deutsch zu sprechen, 9% Türkisch, 8% Englisch, 7% Russisch, und 23% gaben an, zuhause eine andere Sprache zu sprechen. Somit sprechen etwa 17% der befragten Schüler:innen zuhause mehr als eine Sprache.

Von den befragten Schüler:innen gehören 30% der evangelischen Kirche an, 27% der römisch-katholischen Kirche und 16% gehören keiner Konfession bzw. Religionsgemeinschaft an. Weitere 15% der Schüler:innen gaben an, muslimisch zu sein. Einer christlich-orthodoxen Kirche gehören 5% der Befragten an und 4% einer evangelischen Freikirche. 2% gaben an, einer anderen Konfession bzw. Religion anzugehören.

Zum sozio-ökonomischen Hintergrund wurde in Anlehnung an PISA 2018 die Bücherfrage gestellt (OECD, 2017). Abbildung 1 stellt die Verteilung der Antworten dar.

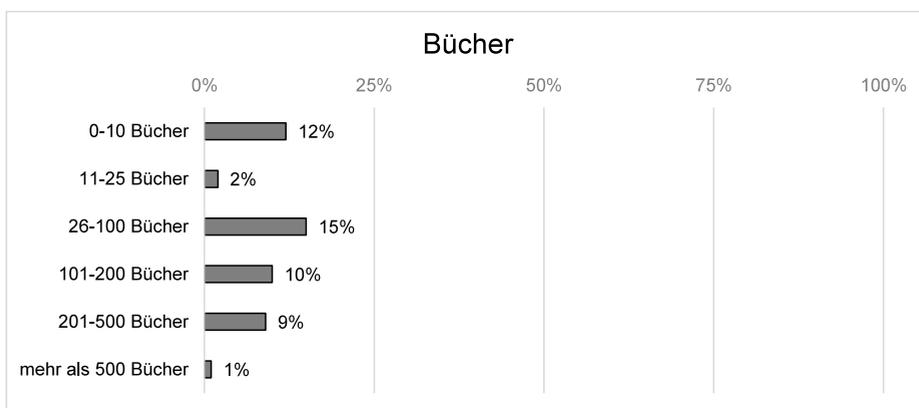


Abbildung 1: Anzahl der Bücher zu Hause. N = 134.

Ebenfalls an PISA 2018 angelegt war die Frage nach sozio-ökonomischen Gütern, von der die als relevant erachteten Items übernommen wurden. Für die vorliegende Studie wurden die Schüler:innen des BRU befragt, ob sie zuhause einen Schreibtisch zum Lernen hätten (87% bejahten dies), ein Zimmer für sich allein (91%), einen ruhigen Platz zum Lernen (92%), einen Computer/Tablet/Laptop, den sie für Schularbeiten verwenden könnten (91%), oder ein Musikinstrument (z. B. Gitarre, Klavier; 45%). Wie die insgesamt hohen Zustimmungsraten zeigen, sind hier nur wenig Unterschiede festzustellen. Insofern sind die Befunde zu dieser Frage wenig aussagekräftig.

Ebenfalls interessierte – bezogen auf den Hintergrund der befragten Schüler:innen – die religiöse Sozialisation und Erfahrung mit Religion, die über mehrere Fragen erfragt wurde.

Zunächst wurden die Schüler:innen gefragt, wie wichtig ihren Eltern Religion sei. Abbildung 2 zeigt, dass 37% der Schüler:innen aus einem religiösen Elternhaus kommen, oder anders ausgedrückt, fast 50% der Schüler:innen im BRU kommen aus einem nicht religiösen Elternhaus.



Abbildung 2: Wie wichtig ist Ihren Eltern Religion? N = 83.

Fast 60% der befragten Schüler:innen geben an, dass ihre Eltern in ihrer Kindheit manchmal (36%) oder regelmäßig (23%) mit ihnen gebetet haben. 41% berichten davon, nie eine solche Erfahrung des gemeinsamen Betens gemacht zu haben.

Ebenfalls auf die Kindheit bezog sich die Frage nach einer Teilnahme an christlichen Gruppen: Hier wurde erfragt, ob die Schüler:innen im Alter von 5–10 Jahren mehr als dreimal bei einer christlichen Gruppe oder einer Veranstaltung der Kirche teilgenommen hatten wie beispielsweise dem Kindergottesdienst oder einer Jungschar. 62% der Befragten hatten solche Erfahrungen gemacht, 26% nicht, und 12% wählten die Option „weiß ich nicht“.

Analog zur vorangegangenen Frage sollten die Befragten angeben, ob sie zum Zeitpunkt der Befragung an Programmen der christlichen Jugendarbeit teilnehmen würden. Die Mehrheit (87%) nimmt nicht an solchen Programmen teil, 8% „manchmal“ und 5% „regelmäßig“.

Bei der Frage, wo die befragten Schüler:innen ihr Wissen über Religionen erworben hätten, konnten sie bei einer Frage mit Mehrfachantworten alle Quellen nennen, die ihnen bewusst waren (vgl. Abbildung 3). Besonders deutlich tritt da-

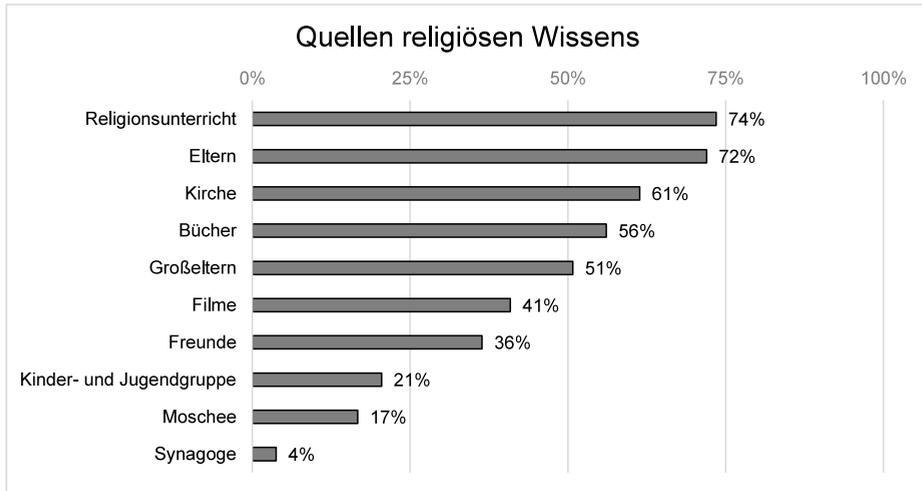


Abbildung 3: Quellen Religiösen Wissens. N = 135.

bei der Religionsunterricht hervor: 74% der Schüler:innen geben an, sich (auch) dort ihr Wissen über Religion angeeignet zu haben. Die nächsthäufigste Quelle waren für 72% der Schüler:innen die eigenen Eltern. Die Kirche selbst scheint für viele Schüler:innen (61%) ebenfalls eine Quelle des Wissens über Religion zu sein. Vor dem Hintergrund der Teilnahme an Programmen der christlichen Jugendarbeit lässt sich insbesondere vermuten, dass dieser Wissenserwerb vor allem in der Vergangenheit stattgefunden hat. Auch die Großeltern stellten für mehr als die Hälfte der Schüler:innen eine Quelle des Wissens über Religion dar. Der familiäre Kontext scheint also – direkt nach den institutionellen Formen von Unterricht und Kirche – der zweitwichtigste Bereich der Wissensvermittlung zu Religion zu sein. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen geben Bücher als Quelle an (56%). Gemeinsam mit Filmen (41%) scheinen Medien also einen großen, aber möglicherweise nicht *so* großen Anteil an der Wissensvermittlung zu Religion einzunehmen. Freunde als Quelle solchen Wissens gaben rund ein Drittel der befragten Schüler:innen an. Kinder- und Jugendgruppen als Quelle des Wissens über Religion gaben 21% der Befragten an. Bei dieser Quelle, wie auch bei Moschee (17%) und Synagoge (4%), ist bewusst zu halten, dass die Angaben nur für einen (kleinen) Teil der Befragten gültig sind, etwa weil nicht alle befragten Schüler:innen an Kinder- und Jugendgruppen teilgenommen haben bzw. nicht (regelmäßig) in eine Moschee oder Synagoge besuchen.

3.4.3.2 Einstellungen zum Religionsunterricht

Die folgenden Fragen stellten den Einstieg in den Fragebogen dar (vgl. den im Anhang zu diesem Band dokumentierten Fragebogen) und dienen gleichzeitig als Screening-Fragen, die unter Umständen das Antwortverhalten im weiteren Verlauf des Fragebogens erklären könnten. Aus den bereits genannten Gründen, die sich aus der geringen Größe des Samples ergeben, muss an dieser Stelle jedoch auf einen Vergleich entsprechender Subgruppen verzichtet werden.

Diese Fragen, und viele der folgenden, wurden mit einer fünfstufigen Likert-Skala verbunden (1 = „trifft gar nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „unentschieden“, 4 = „trifft eher zu“, 5 = „trifft voll und ganz zu“). Für die Darstellung der Ergebnisse wurden die Stufen 4 und 5 zur sogenannten „tendenziellen Zustimmung“ zusammengefasst. Die Prozentwerte in Tabelle 1 geben also jenen Anteil an den befragten Schüler:innen an, die der Aussage (zumindest tendenziell) zustimmen.

Weniger als die Hälfte der befragten Schüler:innen geht gerne in den Religionsunterricht, und weniger als ein Viertel hält den Religionsunterricht für ein wichtiges Fach – zugleich geben fast 60% der befragten Schüler:innen an, dass ihnen das Lernen im Religionsunterricht leicht falle.

Tabelle 1: Einstellungen zum Religionsunterricht.

Itemformulierung	N	TZ
Ich gehe gerne in den Religionsunterricht.	136	45%
Der Religionsunterricht ist für mich ein wichtiges Fach.	135	24%
Im Religionsunterricht fällt mir das Lernen leicht.	136	57%

Tabelle 2 gibt die subjektiven Lerneffekte des Religionsunterrichts wieder. Etwas weniger als ein Drittel der Schüler:innen gibt an, viel über andere Religionen gelernt zu haben. Ein klares Verständnis über das Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft wurde für etwa ein Fünftel der Schüler:innen erreicht. Etwa zwei Fünftel der befragten Schüler:innen geben an, dass sie im Religionsunterricht gelernt hätten, selbstständig über ihren eigenen Glauben nachzudenken. Mehr als die Hälfte der Befragten hat gelernt, sich ein eigenes Urteil zu bilden.

Tabelle 2: Subjektive Lerneffekte des Religionsunterrichts.

Itemformulierung	N	TZ
<i>Im Religionsunterricht ...</i>		
... habe ich viel über andere Religionen gelernt.	137	31%
... ist mir klar geworden, wie Glaube und Naturwissenschaft sich zueinander verhalten.	137	22%
... habe ich gelernt, selbstständig über meinen Glauben nachzudenken.	137	42%
... habe ich gelernt, mir ein eigenes Urteil zu bilden.	137	52%

In einem offenen Format wurden die Schüler:innen am Ende des Fragebogens gefragt, was für sie guter Religionsunterricht ausmache. Die Antworten wurden inhaltsanalytisch kategorisiert, d. h., jede Antwort wurde einer oder mehreren inhaltlichen Kategorien zugeordnet, sofern diese zutrafen.

Von den 137 Schüler:innen, deren Daten für die vorliegende Studie ausgewertet wurden, antworteten 95 Personen auf diese Frage.

- 22 Personen geben an, dass für sie Religionsunterricht gut sei, wenn er tolerant, also glaubens- und meinungsoffen ist, sowohl auf Seiten der Lehrkraft als auch auf Seiten der Schüler:innen. Eine Originalantwort: *„Dass alle ihre Meinung frei äußern können und niemand verurteilt wird.“*
- 16 Personen halten den Religionsunterricht dann für gut, wenn er abwechslungsreich in Inhalt und Methoden ist. Eine Originalantwort: *„Abwechslungsreiche Themen, Austausch über die Themen.“*
- Für 14 Personen ist der Religionsunterricht gut, wenn er den Austausch über unterschiedliche Sichtweisen, Meinungen und Vorstellungen fördert und zur Meinungsbildung beiträgt. Eine Originalantwort: *„Das man offen über seine eigenen Vorstellungen vom Glauben und moralische Fragen nachdenken und austauschen kann.“*
- 11 Personen finden einen Religionsunterricht gut, der auch andere Religionen, Kulturen und Ethnien behandelt. Eine Originalantwort: *„Themen bezogen auf die Religion, wo man über Ähnlichkeiten lernt oder auch über Sitten der anderen Religion.“*
- Guter Religionsunterricht bedeutet für 10 Personen, dass er einen Realitäts- und Aktualitätsbezug hat und politische, geschichtliche und soziale Themen einbezieht. Eine Originalantwort: *„Eine Übertragung des christlichen Leitbildes und christlicher Werte auf alltägliche Situationen, ohne dass das Christentum an sich behandelt wird.“*
- 9 Personen halten einen Religionsunterricht für gut, wenn er den christlichen Glauben akzentuiert. Eine Originalantwort: *„Über [die] eigene Religion reden; [der RU] sollte was mit der Bibel zu tun haben; weniger aktuelle Situationen, das kommt ja schon im Gemeinschaftskundeunterricht vor; freie Meinung und Einstellung zum Glauben.“*

Weitere Kategorien werden aufgrund der geringen Fallzahl nicht dargestellt.

3.4.3.3 Wissen

Die Dimension des religiösen Wissens wurde über zwei inhaltsbezogene Fragen und eine Screening-Frage erfasst.

In Tabelle 3 sind die Items zu der Frage dargestellt, die sich auf interreligiöses Wissen bezieht. Für jedes Item konnten die Schüler:innen eine von zwei Optionen wählen: „stimmt“ oder „stimmt nicht“. Die Items sind so konstruiert,

dass für jede der drei abrahamitischen Religionen gilt: ein Item „stimmt“, ein anderes „stimmt nicht“. Die Prozentwerte geben den Anteil der Schüler:innen an, die das jeweilige Item richtig beantwortet haben, d. h., in korrekter Weise die jeweils richtige Option ausgewählt haben.

Die Items zum Judentum werden von vergleichsweise vielen Schüler:innen korrekt beantwortet (70% und 59%), ebenso die Items zum Islam (51% und 69%). Beim Christentum wurde das falsche Item von vergleichsweise wenig Schüler:innen als solches erkannt (32%), wohingegen das richtige Item von bedeutend mehr Schüler:innen als solches erkannt wurde (59%).

Tabelle 3: Interreligiöses Wissen am Beispiel Jerusalems.

Itemformulierung	N	Anteil richtiger Antworten
<i>Jerusalem ist für manche Menschen eine wichtige Stadt, ...</i>		
... für Jüdinnen und Juden, weil dort die Klagemauer steht.	133	70%
... für Christinnen und Christen, weil Mose auf dem Tempelberg die Zehn Gebote empfangen hat.	133	32%
... für Jüdinnen und Juden, weil König David die Stadt gegründet hat.	131	59%
... für Musliminnen und Muslime, weil Jerusalem in Mohammeds Leben eine wichtige Rolle gespielt hat.	132	51%
... für Christinnen und Christen, weil dort die Grabeskirche steht.	131	59%
... für Musliminnen und Muslime, weil zu ihren heiligen Pflichten auch ein Besuch in Jerusalem gehört.	131	69%

Eine weitere Frage im Bereich religiösen Wissens enthält die Aufgabe, verschiedene Gebote bzw. Aussagen der jeweiligen Religion richtig zuzuordnen. Zur Auswahl standen hier „stimmt nur für das Christentum“, „stimmt nur für den Islam“, „stimmt für Christentum und Islam“ und „stimmt für keine der beiden Religionen“. Tabelle 4 stellt die jeweiligen Items mit dem Anteil an Schüler:innen dar, die die richtige Antwortoption ausgewählt haben.

Von etwas mehr als der Hälfte der Befragten wird das Gebot, dass neben Gott kein anderes Wesen als göttlich verehrt werden darf, als zu beiden Religionen gehörig identifiziert. Ebenfalls für beide Religionen gilt, dass Jesus als Messias bezeichnet wird und dass Jesus in dieser Religion das Wort Gottes übermittelt, wobei diese Aussagen von deutlich weniger Schüler:innen korrekt zugeordnet wurde (13% und 25%).

Das Item „Gott ist in die Welt gekommen“, wurde von 25% der Schüler:innen korrekt der Option „stimmt nur für das Christentum“ zugeordnet. Von 14% wurde das Item „Die Heilige Schrift ist Gottes Wort“ korrekt zum Islam zugehörig zugeordnet.

Tabelle 4: Interreligiöses Wissen am Beispiel von Geboten/Aussagen.

Itemformulierung	N	Anteil richtiger Antworten
Gott ist in die Welt gekommen.	132	35%
Neben Gott darf kein anderes Wesen als göttlich verehrt werden.	133	51%
Jesus wird als Messias bezeichnet.	133	13%
Die Heilige Schrift ist Gottes Wort.	133	14%
Jesus übermittelt in dieser Religion das Wort Gottes.	133	25%

Für den Wissensbereich zum Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft wurden Fragen gestellt, die das basale Wissen hierzu erfragen (vgl. Tabelle 5). Für jedes Item konnte eine der Optionen „stimmt“ und „stimmt nicht“ ausgewählt werden.

21 % der befragten Schüler:innen wissen, dass der Mensch nicht direkt vom Affen abstammt, und 22 % wissen, dass Adam und Eva laut Bibel nicht die biologischen Eltern aller Menschen sind.

Tabelle 5: Wissen zum Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft.

Itemformulierung	N	Anteil richtiger Antworten
Die Wissenschaft hat gezeigt, dass der Mensch vom Affen abstammt.	130	21%
Laut Bibel sind Adam und Eva die biologischen Eltern aller Menschen.	130	22%

3.4.3.4 Verstehen

Für den Bereich Verstehen wurden zwei Aufgabentypen eingesetzt. Zunächst der Typ, der sich auf Konsequenzen eines fiktionalen, religiös konnotierten Konfliktes bezieht: Die Aufgabenstellung skizziert einen Werbespot eines Möbelhauses mit Anlehnungen an biblische Elemente, auf den Kritik seitens der Kirche folgt (vgl. zur Formulierung den Fragebogen, unten S. 211 ff.). Die Fragestellung dieser Aufgabe zielt auf Argumente seitens der Kirche, die auch das Möbelhaus akzeptieren müsse. Diese Argumente sollten von den Schüler:innen dahingehend eingeschätzt werden, ob sie „akzeptabel“ oder „nicht akzeptabel“ sind. In Tabelle 6 geben die Prozentwerte an, welcher Anteil der Schüler:innen die jeweilige Antwortoption korrekt ausgewählt hat.

Das einzige „akzeptable“ Argument („Für Christinnen und Christen kann es verletzend sein, wenn die Bibel für Zwecke der Werbung benutzt wird“) wurde von fast 70 % als solches erkannt. Die anderen drei Items gelten als „nicht akzeptabel“, was größtenteils auch von etwa zwei Dritteln der Schüler:innen erkannt

wurde, mit Ausnahme des Items „Die Bibel ist ein heiliges Buch“. Hier ordnen 17% der Befragten das Item der Antwortoption „nicht akzeptabel“ zu.

Tabelle 6: Verstehen anhand einer Situation.

Itemformulierung	N	Anteil richtiger Antworten
In einem Werbespot darf man sich nicht als biblische Gestalt verkleiden.	128	66%
Für Christinnen und Christen kann es verletzend sein, wenn die Bibel für Zwecke der Werbung benutzt wird.	131	69%
Ein Möbelhaus darf sich nicht auf die Bibel berufen.	128	69%
Die Bibel ist ein heiliges Buch.	131	17%

Der andere Aufgabentyp bezieht sich auf Bibeltexte, zu denen verschiedene Auslegungsoptionen gelistet wurden, mit den Antwortoptionen „stimmt“ und „stimmt nicht“.

Die erste Frage bezieht sich dabei auf das Doppelgebot der Liebe (Mk 12,29-31).

Das korrekte Item („Die Liebe zu Gott soll so groß sein, dass ihr nichts gleich kommt“) wurde von 59% der befragten Schüler:innen als solches erkannt.

Die drei folgenden Items stimmen nicht, die befragten Schüler:innen wählten allerdings seltener die entsprechende Antwortoption aus (38%, 33% und 43%).

Tabelle 7: Verstehen anhand eines Bibeltextes 1.

Itemformulierung	N	Anteil richtiger Antworten
Die Liebe zu Gott soll so groß sein, dass ihr nichts gleichkommt.	129	59%
Du sollst Gott so sehr lieben wie dich selbst.	130	38%
Du sollst deine Mitmenschen genau so sehr lieben wie Gott.	131	33%
Wichtiger als alle Liebe zu sich selbst ist die Liebe zu Gott und zu den Mitmenschen.	129	43%

Eine zweite Aufgabe dieses Aufgabentyps bezieht sich auf das Leben und das Sterben (Jh 11,25-26).

Für das erste und das dritte Item gilt die Antwortoption „stimmt“. Dies wurde von jeweils 68% der Schüler:innen korrekt zugeordnet. Die falschen Antwortoptionen wurden bei dieser Aufgabe vergleichsweise häufiger als solche ausgemacht (59% und 66%).

Tabelle 8: Verstehen anhand eines Bibeltextes 2.

Itemformulierung	N	Anteil richtiger Antworten
Jesus lebt, obwohl er gestorben ist.	131	68%
Wer an Jesus glaubt, muss am Ende des irdischen Lebens nicht sterben.	130	59%
Durch den Glauben an Jesus gibt es ein Leben über den irdischen Tod hinaus.	127	68%
Nach dem Tod erhalten Menschen, die an Jesus glauben, die Chance, ihr Leben noch einmal besser zu führen.	129	66%

3.4.3.5 Perspektivenübernahmefähigkeit

Die Dimension der religiösen Perspektivenübernahmefähigkeit greift erneut die Themenbereiche Interreligiosität und das Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft auf.

Das Konstrukt der religiösen Perspektivenübernahmefähigkeit basiert auf dem Modell von Milton Bennet zu Stufen interkultureller Sensibilität (vgl. Bennet, 1986). Tabelle 9 bietet dazu einen guten Überblick:⁶

Tabelle 9: Stufen interkultureller Sensibilität nach Bennett (1986).

	Stufe	Beschreibung
Ethnozentrische Weltsicht	Denial	Leugnung bzw. keine oder nur geringe Wahrnehmung kultureller Unterschiede aufgrund sozialer oder körperlicher Isolation. Eigene kulturelle Weltanschauung wird als zentral für die gesamte Realität angesehen.
	Defense	Abwehr bzw. negative Bewertung kultureller Unterschiede (<i>denigration</i>). Eigene Kultur wird als überlegen wahrgenommen (<i>superiority</i>) oder aber auch Abwehr der eigenen Kultur und Höherstellung einer anderen Kultur (<i>reversal</i>).
	Minimisation	Minimierung der Bedeutung kultureller Unterschiede durch ihre Trivialisierung im Vergleich zu kulturellen Gemeinsamkeiten. Grundlegende menschliche Verhaltensmuster werden als absolut und gleich betrachtet (<i>physical universalism</i>) und/oder es wird angenommen, dass alle Menschen Produkt eines überweltlichen Gesetzes oder Prinzips sind (<i>transcendent universalism</i>).

⁶ Die Tabelle wurde von Magda Bräuer im Rahmen eines noch laufenden Forschungsprojekts erstellt. Wir danken für ihre Genehmigung, sie hier wiederzugeben.

Ethno- relative Weltsicht	Acceptance	Kulturelle Verhaltens- und Wertunterschiede werden anerkannt, respektiert und als grundlegend, notwendig und vorteilhaft angesehen. Annahme, dass Unterschiede subjektiv rekonstruiert werden, Menschen keine Verhaltensmuster haben, sondern sich verhalten (<i>behavioral relativism</i>) und Werte auferlegen (<i>value relativism</i>).
	Adaptation	Die Akzeptanz kultureller Unterschiede ermöglicht eine Anpassung des Verhaltens (<i>behavioral adaptation</i>) und des Denkens (<i>cognitive adaptation</i>) bezüglich der Unterschiede. Eine andere kulturelle Weltsicht kann partiell übernommen werden (<i>cultural empathy</i>) und im fortgeschrittenen Fall können mehrere kulturelle Weltanschauungen eingenommen werden (<i>cultural pluralism = Habitualisierung der partiellen Übernahme einer anderen kulturellen Weltsicht</i>). Fähigkeit zum ethnorelativen Handeln (außerhalb der eigenen Weltanschauung) ist vorhanden.
	Integration	Anwendung des Ethnorelativismus auf die eigene Identität. Die eigene Identität kann auf verschiedene kulturelle Arten begriffen werden. Fehlen einer absoluten kulturellen Identifikation kann für konstruktive Zwecke genutzt werden (<i>constructive marginality</i>).

Das Modell wurde für religionspädagogische Zusammenhänge und im Blick auf die Perspektivenübernahmefähigkeit adaptiert. Die Stufen „acceptance“ und „adaptation“ stellen auch in diesem Falle die religionspädagogisch wünschenswerten Formen dar, während sich die Zustimmung zu den Stufen „defense“ und „denial“ abschwächen sollte. Diese vier Stufen waren auch die einzigen, die sich bei religionspädagogischen Untersuchungen empirisch identifizieren ließen. Deshalb wird im Folgenden nur auf diese Stufen eingegangen.

Den Schüler:innen wurde in jeder Aufgabe eine Fallgeschichte vorgelegt, die einen Konflikt zwischen unterschiedlichen Personen schildert. Anschließend wurden den Schüler:innen Aussagen vorgelegt, denen sie auf einer fünfstufigen Likert-Skala zustimmen oder nicht zustimmen sollten (1 = „stimme gar nicht zu“, 2 = „stimme eher nicht zu“, 3 = „unentschieden“, 4 = „stimme eher zu“, 5 = „stimme voll und ganz zu“). Die Fallgeschichten gliedern sich in jeweils zwei Teile, wobei die Items des ersten Teils eher Gedanken und Ansichten formulieren, während die Items des zweiten Teils eher Handlungsvorschläge und Absichten formulieren.

In den nachfolgenden Tabellen stellt die Spalte TZ die sog. „teilweise Zustimmung“ dar, also den summierten prozentualen Anteil an Schüler:innen, die zur jeweiligen Aussage die Stufe 4 oder 5 ausgewählt hatten.

Die erste Frage schildert einen Konflikt um den „Raum der Stille“, den sowohl christliche als auch muslimische Schüler:innen nutzen wollen. Der Schülersprecher Lars wird dabei um eine Stellungnahme gebeten.

Der Aussage der Stufe „acceptance“ stimmen 44% der befragten Schüler:innen zu, der Stufe „adaptation“ 60%. Den niedrigsten Stufen „defense“ und „denial“ stimmen deutlich weniger Schüler:innen zu (15% bzw. 18%).

Tabelle 10: Religiöse Perspektivenübernahmefähigkeit anhand des „Raums der Stille“ Teil 1.

Itemformulierung	N	TZ
<i>Lars könnten dabei verschiedene Gedanken durch den Kopf gehen. Überlegen Sie: Inwieweit stimmen Sie diesen Gedanken zu?</i>		
Ich bin gespannt, die religiösen Gründe zu erfahren, aufgrund derer die Musliminnen und Muslime den Raum anders gestalten wollen. (acceptance)	135	44%
Anstatt den Raum umzugestalten, sollte die muslimische Gruppe lieber versuchen, sich an die aktuelle Einrichtung zu gewöhnen. (defense)	135	15%
An unserer Schule gibt es doch bestimmt Wichtigeres zu klären als die Forderungen von Musliminnen und Muslimen, wie der Raum der Stille gestaltet werden soll. (denial)	135	18%
Wenn ich in dieser Angelegenheit vermitteln soll, ist es hilfreich, mir die Wünsche und Bedürfnisse von beiden Gruppen vor Augen zu führen. (adaptation)	135	60%

Im zweiten Teil dieser Frage soll Lars ein gemeinsames Treffen mit den beteiligten Gruppen organisieren, und die befragten Schüler:innen werden gebeten, ihre Einschätzungen zu Vorschlägen, wie Lars dabei vorgehen könnte, abzugeben.

Stärker noch als im ersten Teil der Frage differieren die Werte zu den Stufen des Modells: Den Stufen „acceptance“ und „adaptation“ stimmen vergleichsweise viele Schüler:innen zu (54% und 60%), den Stufen „defense“ und „denial“ hingegen weniger (12% bzw. 13%; vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Religiöse Perspektivenübernahmefähigkeit anhand des „Raums der Stille“ Teil 2.

Itemformulierung	N	TZ
<i>Überlegen Sie: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Vorschlägen zu?</i>		
Lars erklärt den beiden Gruppen, dass sie das gemeinsame Gespräch hauptsächlich dazu nutzen sollen, möglichst viel voneinander zu lernen. (acceptance)	135	54%
Lars weist darauf hin, dass die Schule eine staatliche Einrichtung ist, in der religiöse Sonderwünsche keine Bedeutung haben. (defense)	135	12%
Lars schlägt vor, dass sich beide Gruppen in die Bedürfnisse der jeweils anderen hineinversetzen sollen und gemeinsam Lösungsvorschläge entwickeln, mit denen alle zufrieden sind. (adaptation)	134	60%
Lars stellt klar, dass der Bibelkreis den Raum bereits eingerichtet hat und daran jetzt nichts mehr zu ändern ist. Die muslimische Gruppe muss sich damit abfinden. (denial)	135	13%

Die zweite Frage zur religiösen Perspektivenübernahmefähigkeit skizziert eine Konfrontation zwischen Paula, einer nicht gläubigen Person, und Yannick, einem überzeugten Christen. Tabelle 12 enthält die Anteile der Schüler:innen, die den Aussagen zumindest teilweise zustimmen.

Im Vergleich zur vorangegangenen Frage fallen die Zustimmungswerte deutlich weniger extrem aus, die höheren Stufen der religiösen Perspektivenübernahme erfahren also eine weniger ausgeprägte Zustimmung (acceptance 40%

und adaptation 41 %), wohingegen die niedrigeren Stufen eine höhere Zustimmung erfahren (defense 31 % und denial 27 %).

Tabelle 12: Religiöse Perspektivenübernahmefähigkeit im Horizont von Glaube und Naturwissenschaft, Teil 1.

Itemformulierung	N	TZ
<i>Folgendes könnte Paula in diesem Moment denken. Überlegen Sie: Inwieweit stimmen Sie Paulas Gedanken zu?</i>		
Ich kann nicht verstehen, wie Yannick noch daran glauben kann, dass Gott die Welt geschaffen hat. (denial)	135	27%
Ich finde es interessant, wie Yannick diese beiden Sichtweisen miteinander vereinbaren kann. (acceptance)	136	40%
Wenn ich mich in Yannick hineinversetze, kann ich verstehen, dass er an seinem Glauben festhält, auch wenn nicht alles daran zur Naturwissenschaft passt. (adaptation)	135	41%
Im Gegensatz zu wissenschaftlich denkenden Menschen sind viele Christinnen und Christen in ihren Vorstellungen noch ganz schön festgefahren. (defense)	134	31%

Im zweiten Teil der Frage wird geschildert, wie der Mitschüler Peter im Konflikt zwischen Paula und Yannik vermitteln will. Den befragten Schüler:innen wurden Optionen vorgelegt, denen sie auf der fünfstufigen Likert-Skala zustimmen oder nicht zustimmen sollten.

Erneut stimmen den höheren Stufen der religiösen Perspektivenübernahmefähigkeit mehr Schüler:innen zu (acceptance 49 %, adaptation 52 %), der niedrigen Stufe weniger Schüler:innen (defense 23 %, denial 19 %).

Tabelle 13: Religiöse Perspektivenübernahmefähigkeit im Horizont von Glaube und Naturwissenschaft, Teil 2.

Itemformulierung	N	TZ
<i>Überlegen Sie: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Vorschlägen zu?</i>		
Peter stellt klar, dass die biblische Vorstellung von Gott als Schöpfer der Welt längst überholt ist. (denial)	135	19%
Peter weist Yannick darauf hin, dass es bei Erklärungen zur Weltentstehung nur in der Wissenschaft Gewissheit gibt. (defense)	135	23%
Peter weist Paula und Yannick darauf hin, dass es doch gut ist, wenn es verschiedene Überzeugungen gibt. (acceptance)	135	49%
Peter rät den beiden, sich jeweils in den anderen hineinzuversetzen, um einander besser zu verstehen. (adaptation)	135	52%

3.4.3.6 Prozessqualität des Unterrichts

Besonders die Dimension der Prozessqualität des Unterrichts im QUIRU-Fragebogen (vgl. Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024,) wurde für die vorliegende Studie BRU-spezifisch angepasst und erweitert.

Der Fokus der ersten Frage zur prozessorientierten Unterrichtsqualität liegt auf den Tiefenstrukturen des Unterrichts (vgl. Kunter & Trautwein, 2013).

Die Schüler:innen stellen dem Religionsunterricht ein eher mittelmäßiges Zeugnis aus. Bezüglich der Klassenführung zeigt sich, dass für jedes Item weniger als die Hälfte der Schüler:innen zustimmen kann (43 % bzw. 44%; das dritte Item ist sprachlich negativ gepolt: 39% der Schüler:innen lehnen es ab).

Die konstruktive Unterstützung wird vom vierten bis einschließlich sechsten Item erfasst, auch hier stimmt weniger als die Hälfte der Schüler:innen zu (41 %, 43 % und 49%).

Die restlichen Items beziehen sich auf die kognitive Aktivierung. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Schüler:innen kann jeweils den Aussagen zustimmen, dass die Lehrkraft den Unterricht abwechslungsreich gestaltet und dass die Lehrkraft Fragen stelle, für deren Beantwortung Zeit zum Nachdenken benötigt werde. Den anderen Items stimmen lediglich 32 % – 44 % der Schüler:innen zu.

Tabelle 14: Unterrichtsqualität Tiefenstrukturen.

Itemformulierung	N	TZ
<i>Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin ...</i>		
... merkt sofort, wenn jemand beginnt, etwas anderes zu treiben.	136	43%
... achtet sehr darauf, dass wir aufpassen.	137	44%
... muss immer lange warten, bis die Klasse wieder leise ist.	137	23%
... interessiert sich für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin.	137	41%
... unterstützt uns beim Lernen.	137	43%
... nimmt sich Zeit, wenn jemand im Unterricht besonders Hilfe braucht.	137	49%
... kann uns manchmal richtig begeistern.	137	39%
... kann auch trockenen Stoff wirklich interessant machen.	134	32%
... gestaltet den Unterricht abwechslungsreich.	135	54%
... stellt Fragen, für deren Beantwortung man Zeit zum Nachdenken braucht.	135	53%
... gestaltet den Unterricht so, dass man wirklich sieht, ob man etwas verstanden hat.	136	38%
... regt uns dazu an, das Gelernte auch auf neue Fragestellungen und Situationen zu übertragen.	135	44%

Für den Fragebogen von QUIRU-B wurden, den Akzentuierungen der Expert:innen-Gruppe folgend, Fragen zur Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen konstruiert (Tabelle 15).

Mehr als die Hälfte der Schüler:innen stimmt den Aussagen zu, dass sie im Religionsunterricht über persönliche Dinge sprechen könnten und dass sich die Lehrkraft dafür interessiere, wie es ihnen geht (51 % bzw. 56 %).

Weniger als die Hälfte stimmt hingegen den anderen Items zu: eine gute Beziehung zur Lehrkraft zu haben (44 %), dass die Lehrkraft eine gute Beziehung zur Klasse habe (42 %) und dass die Lehrkraft merke, wenn es einzelnen Schüler:innen oder der ganzen Klasse nicht gut geht (47 %).

Tabelle 15: Unterrichtsqualität Beziehung Lehrkräfte-Schüler:innen.

Itemformulierung	N	TZ
Ich habe eine gute Beziehung zu meinem Religionslehrer/meiner Religionslehrerin.	135	44%
Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin hat eine gute Beziehung zu uns als Klasse.	135	42%
Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin interessiert sich dafür, wie es uns geht.	135	56%
Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin merkt, wenn es einzelnen Schüler:innen oder der ganzen Klasse nicht gut geht.	135	47%
Im Religionsunterricht kann ich auch über persönliche Dinge sprechen.	135	51%

Auch die Fragen zur Unterrichtsqualität (s. Tabelle 16) kommen ausschließlich im Fragebogen für die berufliche Schule vor. Hier sind die Zustimmungswerte im Vergleich zu den anderen Fragen eher hoch: 56 % der Schüler:innen sind der Meinung, die Lehrkraft vertrete ihre eigene Meinung, 63 % stellen fest, dass im Religionsunterricht mehrere Meinungen nebeneinander stehenbleiben können, ohne dass es dabei richtig oder falsch gebe, und 55 % werden aufgefordert, ihre Antworten im Religionsunterricht zu begründen.

Tabelle 16: Unterrichtsqualität und Meinungen im Unterricht

Itemformulierung	N	TZ
Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin vertritt seine/ihre eigene Meinung.	135	56%
Im Religionsunterricht bleiben verschiedene Meinungen nebeneinanderstehen, ohne dass es dabei richtig oder falsch gibt.	133	63%
Im Religionsunterricht werde ich aufgefordert, meine Antworten zu begründen.	135	55%

Der Bildungsplan für den BRU ermöglicht weithin eine freie Wahl und Gestaltung der im Unterricht behandelten Themen. Daher war von besonderem Interesse, welche Themen die Schüler:innen behandelt haben.

Etwas weniger als die Hälfte der Befragten geben an, dass Themen wie Kirche, Bibel oder Christentum in ihrem Religionsunterricht vorkamen.

Jeweils 42 % der Schüler:innen stimmen der Aussage zu, dass im Religionsunterricht ein Bezug zu aktuellen Fragen und Themen aus Politik und Gesell-

schaft hergestellt werde und dass sie sich damit auseinandergesetzt hätten, was es bedeutet, verantwortlich zu handeln.

Nur ein Drittel der Befragten gibt an, dass Themen vorkommen, die im Bezug zur eigenen Berufsausbildung stehen.

Tabelle 17: Unterrichtsqualität Inhalte.

Itemformulierung	N	TZ
<i>In meinem Religionsunterricht ...</i>		
... kommen Themen wie Kirche, Bibel oder Christentum vor.	135	47%
... werden Fragen und Themen aufgegriffen, die aktuell in Politik und Gesellschaft diskutiert werden.	134	42%
... habe ich mich damit auseinandergesetzt, was es heißt, verantwortlich zu handeln.	135	42%
... kommen auch Themen vor, die mit unserer Berufsausbildung zu tun haben.	134	33%

Die folgenden Fragen zum Umgang mit Glaubensüberzeugungen und Meinungen im Religionsunterricht wurden auch in den anderen Teilprojekten von QUIRU gestellt.

Etwas mehr als ein Drittel der Schüler:innen im BRU gibt an, im Religionsunterricht häufig über Glaubensfragen zu sprechen. 41 % erleben einen Religionsunterricht, der aktuelle Themen mit dem Glauben in Verbindung bringt. Fast die Hälfte der Schüler:innen nimmt ihre Lehrkraft so wahr, dass sie sich für die Glaubensüberzeugungen der Schüler:innen interessiert. Einen offenen Religionsunterricht, in dem andere Meinungen der Befragten geäußert werden können, erleben fast zwei Drittel. Ebenfalls etwa zwei Drittel nehmen ihre Lehrkraft so wahr, dass es in Ordnung ist, andere Meinungen als die Lehrkraft zu vertreten. 63 % der Schüler:innen fühlen sich mit ihren Meinungen im Religionsunterricht ernstgenommen.

Tabelle 18: Unterrichtsqualität Glaube und Meinung.

Itemformulierung	N	TZ
In unserem Religionsunterricht reden wir häufig über Glaubensfragen.	132	36%
In unserem Religionsunterricht reden wir darüber, wie aktuelle Themen mit unserem Glauben zusammenhängen.	132	41%
Mein Religionslehrer/meine Religionslehrerin interessiert sich dafür, was ich glaube.	131	49%
Ich kann im Religionsunterricht sagen, wenn ich eine andere Meinung als mein Religionslehrer/meine Religionslehrerin habe.	132	65%
Es ist für meinen Religionslehrer/meine Religionslehrerin in Ordnung, wenn wir bei religiösen Themen unterschiedliche Meinungen haben.	132	67%
Im Religionsunterricht wird meine eigene Meinung ernstgenommen.	130	63%

3.5 Diskussion ausgewählter Befunde

Mirjam Rutkowski, Hanne Schnabel-Henke, Friedrich Schweitzer

Naturgemäß werfen die berichteten Befunde zahlreiche Fragen auf, die weiter erörtert und geklärt werden sollten. Für die Diskussion im Folgenden wurden sechs Aspekte ausgewählt, die vom Forschungsinteresse von QUIRU-B her besonders interessant erscheinen: Glaube und Meinungen im Unterricht; Wissen; Verstehen; Perspektivenübernahmefähigkeit; Prozessqualität und besonders die Frage der Beziehungsqualität; Einstellungen zum Religionsunterricht sowie Einschätzung der Schüler:innen zur Bedeutung des Faches.

In allen diesen Fällen werden zugleich weiterreichende Fragen angesprochen, die nicht nur die Schüler:innenwahrnehmungen zum Religionsunterricht betreffen, sondern auch wichtige Implikationen für die normativen Erwartungen an den BRU sowie für die Fortbildung einschließen. Auf diese Implikationen soll aber noch nicht in diesem Teilkapitel eingegangen werden, sondern erst im abschließenden Teil 5 des Bandes.

Glaube und Meinungen im Unterricht

Die Befunde zum Umgang mit Glaube und Meinungen im Unterricht lassen erkennen, dass sich die Religionslehrkräfte sehr erfolgreich um ein offenes Klima der freien Meinungsäußerung bemühen, während sie sich im Blick auf den Glauben tendenziell eher zurückzuhalten scheinen. Dieses für den Religionsunterricht vielleicht unerwartete Muster lässt sich zumindest hypothetisch mit dem Hinweis auf das neuerdings auch in der Religionspädagogik stark beachtete Überwältigungsverbot (vgl. Herbst, Gärtner & Kläsener, 2023) erklären. Der Religionsunterricht hat – nicht nur in der Berufsschule – einerseits die zentrale Aufgabe, die Thematisierung von Glaubensfragen zu ermöglichen, nämlich so, dass sich die Schüler:innen hinsichtlich ihres persönlichen Glaubens positionieren und dies auch artikulieren sowie mit anderen kommunizieren können. Andererseits darf der Unterricht bestimmte Glaubenshaltungen und Positionierungen nicht im Sinne der Überwältigung hervorrufen wollen. In dieser Spannung stehen Lehrkräfte, die beiden Anforderungen Rechnung tragen wollen. Sie sollen als authentische Vertreter:innen ihrer Religion und Religionsgemeinschaft über ihre persönlichen Glaubenshaltungen und -erfahrungen auskunftsfähig sein, ohne diese – in welcher Form auch immer – anderen überstülpen zu wollen. Dies führt wohl dazu, dass die gebotene Zurückhaltung hier schnell als mangelnde Positionalität und fehlende Authentizität gedeutet werden könnte, während eine deutliche eigene Positionierung und das Provozieren der Positionierung der Lernenden zugleich als übergriffig identifiziert werden könnten. Deshalb kann erwartet werden, dass auch die Lehrerpersönlichkeit eine zentrale Rolle für die

Art und Weise spielt, wie in diesem Spannungsverhältnis agiert wird – es gibt vermutlich eher forsche Typen, die Positionierungen hinsichtlich des Glaubens konkret einfordern und eigene Positionierungen klar artikulieren, und eher zurückhaltende Typen, die mit großer Sensibilität an dieses Thema herangehen.

Die vorliegenden Befunde, die allerdings nur erste Einblicke geben und nicht verallgemeinerbar sind, sprechen eher für ein deutlich zurückhaltendes Agieren in Glaubensfragen. So zeigt sich, dass nur eine Minderheit der Befragten die Aussage „In unserem Religionsunterricht reden wir häufig über Glaubensfragen“ für zutreffend hält (36% tendenzielle Zustimmung).

Eine weitere Aufgabe des Religionsunterrichts ist es zu zeigen, wie sich der Glaube im Kontext von Gegenwartsfragen artikulieren kann. Glaubenshaltungen müssen mit aktuellen gesellschaftlich und persönlich relevanten Themen in Beziehung gebracht werden, und es muss versucht werden, in der Religion Orientierung zur Lösung von Gegenwartsfragen zu finden, da in der Religion immer eine Ressource zur Lebensbewältigung gesehen werden kann. Hier zeigt die Abfrage mit dem Item „In unserem Religionsunterricht reden wir darüber, wie aktuelle Themen mit unserem Glauben zusammenhängen“, dass dieser Aussage weniger als die Hälfte (41%) tendenziell zustimmen. Mehr als die Hälfte der befragten Schüler:innen nimmt also nicht wahr, dass der Zusammenhang zwischen Glaube und Gegenwartsfragen in ihrem Religionsunterricht bearbeitet wird.

Bei der Aussage „Mein Religionslehrer/meine Religionslehrerin interessiert sich dafür, was ich glaube“ fällt die Zustimmung allerdings höher aus: Hier geben 49% der Befragten an, dass die Lehrkraft ein solches Interesse zeige, aber auch hier erreicht die Zustimmungsrates also nur knapp die Hälfte der Befragten.

Auffällig sind die weit höheren Werte bei Items, bei denen Glaube nicht explizit genannt wird, sondern nur allgemein nach dem Umgang mit unterschiedlichen Meinungen im Unterricht gefragt wird. Beispielsweise zeigt sich dies bei folgender Frage, die auf die im Unterricht erfahrene Offenheit und Möglichkeit unterschiedlicher Positionierungen gerade gegenüber der Religionslehrkraft zielt: „Ich kann im Religionsunterricht sagen, wenn ich eine andere Meinung als mein Religionslehrer/meine Religionslehrerin habe.“ Dies bejahen mit 65% tendenzieller Zustimmungsrates knapp zwei Drittel der Schüler:innen, was belegt, dass die Mehrheit der Befragten wohl keine Überwältigung im Religionsunterricht erlebt. Dies korrespondiert mit der Erfahrung der Schüler:innen, dass sie ihre eigene Meinung artikulieren können und dass dies ernst genommen wird. Hier stimmen 63% der Befragten tendenziell der Aussage zu: „Im Religionsunterricht wird meine eigene Meinung ernstgenommen.“

Insgesamt scheint die Offenheit im Unterricht größer zu sein, sofern es ganz allgemein um unterschiedliche Meinungen geht, im Unterschied zu explizit auf den Glauben bezogenen Fragen. Bei Glaubensfragen, so lässt sich hypothetisch formulieren, dominiert stattdessen seitens der Lehrkräfte eine allgemeine Zurückhaltung. Allerdings ist an dieser Stelle zu bedenken, dass Religionslehrer-

kräfte und Schüler:innen dabei von einem unterschiedlichen Verständnis von Glaube ausgehen könnten und dass die Befunde nicht zwingend so gedeutet werden müssen, dass glaubensbezogene Fragen im BRU tatsächlich keinen Raum erhalten. Implizite Bezüge auf Religion, die den Religionslehrkräften wichtig sein könnten, würden sich so gesehen den Schüler:innen nicht als religiöse Bezüge erschließen. Auf diese Frage soll in Teil 5 des Bandes noch genauer eingegangen werden (vgl. S. 197).

Wissen

Die Diskussion der Items zum Bereich Wissen verlangt eine etwas weiterreichende Vorüberlegung. Anders ausgedrückt sprechen die Befunde keineswegs für sich selbst, sondern müssen für ihre Deutung in weitere Zusammenhänge eingeordnet werden, indem sie in ein Verhältnis zu bestimmten Erwartungen gesetzt werden (vgl. dazu mit weiteren Hinweisen Schweitzer, 2024). In der Schule stehen traditionell die Lehr- oder Bildungspläne hinter solchen Erwartungen, aber die heute üblichen kompetenzorientierten Bildungspläne geben gerade im Blick auf das in Schule und Unterricht zu erwerbende Wissen keine oder jedenfalls wenig Auskunft. Kompetenzen sollen immer inhaltsunabhängig beschrieben werden. Ohne einen Bezugspunkt, der bestimmte Erwartungen begründet, lassen sich die empirischen Befunde aber nicht einordnen oder sinnvoll deuten. Eine Einordnung setzt hier zwingend einen Vergleich voraus. Ein solcher Vergleich könnte sich etwa auf unterschiedliche Schüler:innengruppen beziehen, die dann hinsichtlich ihres Wissens miteinander verglichen werden. Solche Schüler:innengruppen könnten innerhalb des beruflichen Schulwesens identifiziert werden, aber möglich wäre auch ein Vergleich zwischen den Schüler:innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Dafür wären aber entsprechende Befunde erforderlich, die im vorliegenden Falle nicht zur Verfügung stehen. Eine andere Möglichkeit könnte in Vergleichen beispielsweise von Wissensständen zu Beginn und am Ende eines Schuljahrs bestehen (vgl. Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024). Bei der vorliegenden Untersuchung wurde diese Möglichkeit geprüft, aber aufgrund der geringen Größe des realisierten Samples ergaben sich hier keine tragfähigen Auswertungs- und Vergleichsmöglichkeiten.

Vor diesem Hintergrund fiel die Entscheidung, bei der vorliegenden Untersuchung einen anderen Zugang zu wählen, der bewusst von normativen Ansprüchen etwa im Sinne religiöser Allgemeinbildung ausgeht. Ein solches Vorgehen ist plausibel, weil letztlich alles Lernen in der Schule – und auch die Bildungspläne und Kompetenzanforderungen – von solchen normativen Ansprüchen ausgehen müssen. Auch in dieser Perspektive wird eine Einordnung der Befunde durch Vergleiche möglich, allerdings nicht im Sinne von Vergleichen zwischen verschiedenen empirischen Befunden oder Untersuchungsgruppen, sondern zwischen normativen Erwartungen und empirischen Befunden. So kann dann bei-

spielsweise argumentiert werden, dass ein bestimmtes Wissen erforderlich ist, um sich in der Welt zu orientieren und an gesellschaftlichen Diskursen u. a. im Sinne der politisch-demokratischen Mitbestimmung teilhaben zu können (vgl. Benner et al., 2011; Schweitzer, 2024). Die normativen Erwartungen bleiben dabei natürlich selbst immer Gegenstand diskursiver Auseinandersetzung. Zudem lässt sich aus solchen Erwartungen nicht ableiten, was schulisch mit einer bestimmten Gruppe von Schüler:innen tatsächlich erreicht werden kann.

Was bedeutet dies nun für die im vorliegenden Projekt gewonnenen Befunde? Bei den ersten Items im Bereich des Wissens im Fragebogen geht es um Jerusalem und die Bedeutung dieser Stadt für verschiedene Religionen (Judentum, Christentum und Islam), wobei richtige und falsche Aussagen erkannt werden müssen. Da Jerusalem häufig Gegenstand zumindest religiös mitbedingter Auseinandersetzungen und Konflikte ist, deren oft internationale Ausstrahlung und Implikationen auch an Deutschland nicht vorbeigehen, kann argumentiert werden, dass ein entsprechendes Wissen über die religiöse Bedeutung dieser Stadt für die verschiedenen Religionsgruppen erforderlich ist, ebenso für die persönliche Orientierung wie für die informierte Teilhabe an politischen Entscheidungen. Exemplarisch kann hier an den Überfall der Hamas auf Israel im Oktober 2023 sowie den nachfolgenden Krieg in Gaza gedacht werden, die ebenso auf die bleibende Aktualität solcher Fragen wie auf die Präsenz der entsprechenden Konflikte auch in Deutschland verweisen.

Der Prozentsatz richtiger Antworten schwankt bei den auf Jerusalem bezogenen Fragen zwischen ungefähr einem Drittel und knapp 70%, wobei viele Werte bei 50 und mehr Prozent liegen. Dies könnte zunächst zu einem positiven Urteil führen, weil die Mehrheit der Befragten offenbar über das erforderliche Wissen verfügt. Möglich ist jedoch auch die umgekehrte Folgerung, weil bei der Hälfte oder mehr der Befragten im Blick auf viele Fragen keine entsprechenden Kenntnisse vorhanden sind. Diesem Teil der Befragten dürfte es schwerfallen, sich ein politisches Urteil zu bilden, das auch in religiöser Hinsicht als kompetent bezeichnet werden kann.

Noch deutlicher sind die entsprechenden Wissenslücken bei der nächsten Frage, bei der es um die Bedeutung Jesu in den verschiedenen Religionen geht. In welchen Religionen Jesus als Messias bezeichnet wird, ist nur 13% der Befragten bekannt. Hier könnte man einwenden, dass es sich dabei um Spezialwissen handele, das über die schulisch anzustrebende religiöse Allgemeinbildung hinausgeht. Zu bedenken bleibt aber auch dann, dass sich das Bild des religiös Anderen erst dann in wünschenswerter Weise verändern kann, wenn vor Augen tritt, dass Jesus nicht nur in der christlichen Religion als Messias gesehen wird. Wissen ist dafür eine entscheidende Voraussetzung. Ohne ein solches Wissen wird eine Chance für interreligiöses Lernen vergeben. Ähnliches gilt für das Verständnis von Bibel und Heiliger Schrift, das vielen der Befragten ebenfalls Schwierigkeiten bereitet, weil ein entsprechendes Wissen zu fehlen scheint.

Mögen Fragen nach dem Messiasverständnis und dem theologischen Verständnis der Heiligen Schrift manchen heute randständig erscheinen, so gilt das sicher nicht für das Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft bzw. Schöpfung und Evolution. Aktuelle Jugendstudien führen hier mit Nachdruck vor Augen, dass genau in dieser Hinsicht für viele junge Menschen massive Glaubenszweifel auftreten (vgl. Schweitzer et al., 2018; Wissner et al., 2020). Immer wieder gibt es dabei auch Hinweise darauf, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein unzutreffendes Bild vom Schöpfungsglauben haben, aber auch von Evolution und Evolutionstheorie. Die beiden Fragen im Fragebogen zielen deshalb auf dieses Verständnis. In beiden Fällen sind es nur gut 20% der Befragten, die den Unterschied zwischen beiden Weltzugängen tendenziell richtig erkennen, also den Schöpfungsglauben nicht als angeblich wissenschaftliche Welterklärung missverstehen und die Evolutionstheorie von ihren kruden Verzerrungen (der Mensch stammt vom Affen ab!) zu unterscheiden wissen. Hier wird offenbar jeder Anspruch religiöser Allgemeinbildung – und hinsichtlich der Evolutionstheorie jeder Form von Bildung – deutlich unterboten.

Verstehen

Verstehen ist für viele Religionslehrkräfte ein selbstverständliches Ziel des Religionsunterrichts, häufig in Abgrenzung von sog. „bloßem (Fakten-)Wissen“, wie es die Lehrkräfte nicht vermitteln wollen. Zugleich ist wenig geklärt, ob es sich bei diesem im Religionsunterricht zu unterstützenden Verstehen tatsächlich um eine Kompetenz handelt, die sich personbezogen als eine bestimmte Fähigkeit beschreiben und dann auch empirisch erfassen lässt (kritische Diskussion bei Schweitzer, 2024). Für das Projekt QUIRU waren in dieser Hinsicht die Befunde sowie das Modell der Berliner Forschungsgruppe um Dietrich Benner (Benner et al., 2011) ein wichtiger Ausgangspunkt. In diesem Modell wird das Verstehen als „Deutungsfähigkeit“ bezeichnet und konzeptualisiert. Verschiedene Validierungsstudien dieser Forschungsgruppe konnten zeigen, dass sich diese Fähigkeit mithilfe des eingesetzten Untersuchungsinstruments gut erfassen lässt (S. 76–91).

Die Befunde aus QUIRU-B führen in dieser Hinsicht zu interessanten Beobachtungen und werfen damit weiterreichende Fragen auf, auch wenn hier aufgrund der geringen Größe des Samples nicht von einer Validierung im engeren Sinne gesprochen werden kann. Zunächst fällt auf, dass fast 70% der befragten Schüler:innen die mit dem Thema „Religion in der Werbung“ verbundenen Fragen richtig beantworten konnten. Dies könnte so gedeutet werden, dass dieser Typ von Aufgabe eine besondere Nähe zum BRU aufweist, nämlich als ein auf die Erfahrungs- und Lebenswelt bezogenes Verstehen von Religion und religionsbezogener Themen. Wenn dabei die begrenzte argumentative Bedeutung der Aussage, die Bibel sei ein Heiliges Buch und dürfe deshalb in der Werbung nicht benutzt werden, deutlich weniger erkannt wird, könnte dies der wahrscheinlich

intuitiv als richtig wahrgenommenen Aussage „Die Bibel ist ein Heiliges Buch“ geschuldet sein. Didaktisch gesehen könnte dies auch zum Ausgangspunkt für eine interessante Diskussion darüber gemacht werden, was eine solche Aussage bedeutet, für wen sie welche Bedeutung hat und was daraus für andere folgt oder nicht folgt. Ist den Schüler:innen bewusst, dass es keine „Heiligen Bücher“ an sich gibt, sondern dass es dabei um eine Wahrnehmung geht, die immer an die Überzeugungen bestimmter Personen oder Gruppen von Personen gebunden bleibt? Ebenso interessant wäre dann die Folgefrage, was daraus für andere Menschen, die diese Überzeugung nicht teilen, folgen kann. Dabei geht es offenbar um eine überaus aktuelle Frage, wie sie beispielsweise im Umkreis der Koran-Verbrennungen in Schweden heiß diskutiert wurde.

Den religionsdidaktischen Überlegungen, die den Lebensweltbezug des Verstehens im BRU hervorheben, entspricht es, wenn umgekehrt das Verständnis einer Bibelstelle (Doppelgebot der Liebe, Mk 12,29-31) die Schüler:innen vor größere Probleme stellt. Zwar wurde hier von ebenfalls bemerkenswerten 59% der Befragten die richtige Antwort identifiziert, aber zugleich waren es nur zwischen etwa 30 und 40%, die auch die falschen Antworten als solche erkannten.

Dass sich das Verstehen am Ende aber doch nicht so einfach nach lebensweltbezogen vs. biblisch aufteilen lässt, wird bei der dritten Aufgabe (zum Verständnis von Joh 11,25-26: „Ich bin die Auferstehung und das Leben. Wer an mich glaubt, der wird leben, auch wenn er stirbt“) deutlich. Denn bei dieser Aufgabe lagen die richtigen Antworten bei 59–68%. Demnach sind es nicht einfach die Bibelstellen, die sich als schwieriger zu verstehen erweisen, sondern eher die Art der jeweiligen biblischen Aussage. Offenbar weisen die herangezogenen Bibelstellen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade auf. Worin diese genau bestehen, müsste weiter untersucht werden. Denn intuitiv ist nicht zu erkennen, warum die eine für die Untersuchung herangezogene Bibelstelle schwieriger sein soll als die andere.

Trotz der insgesamt zumindest bei zwei der drei Aufgaben beachtlichen Anzahl richtiger Antworten bleibt zu bedenken, dass es immer einen nicht unerheblichen Anteil der Befragten gibt, dem es nicht zu gelingen scheint, die beschriebenen Situationen oder Texte zu verstehen. In dieser Hinsicht ist weiter darüber nachzudenken, was im Unterricht zur Unterstützung des Verstehens gerade auch dieser Gruppe von Schüler:innen getan werden kann. Denn die religionspädagogisch oft eingeforderte Bildungsgerechtigkeit bedingt nicht zuletzt ein verstärktes Bemühen um diejenigen, die bislang vom Religionsunterricht wenig profitieren. Was könnte im Unterricht geschehen, um ihre Fähigkeiten des Verstehens zu stärken?

Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wurde bei der vorliegenden Studie in Anlehnung an die von Milton J. Bennett (1986) beschriebenen Stufen der Interkulturalität erhoben (zu diesem Modell vgl. oben S. 113). Für die Perspektivenübernahme zeigen die Befunde, dass die Stufen „acceptance“ und „adaptation“, die der pluralitätsoffenen Weltsicht zugeordnet werden, durchgehend häufiger die Zustimmung der Schüler:innen an beruflichen Schulen finden als die Stufen „defense“ und „denial“, die der von Bennett als „ethnozentrisch“ beschriebenen, also nicht pluralitätsoffenen Weltsicht zugeordnet werden.

Im Besonderen wird dies anhand der Aufgaben ersichtlich, die auf die Interreligiosität abzielen („Raum der Stille“). Hier bestehen in beiden Teilaufgaben deutliche Abstände zwischen den Stufen „defense“ und „acceptance“. Hier können der Stufe „adaptation“, der stärksten Ausprägung der pluralitätsoffenen Weltsicht nach dem im Fragebogen zugrunde gelegten Modell, jeweils 60% der befragten Schüler:innen zustimmen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass zugleich 40% der Schüler:innen diese Perspektive nicht einnehmen können. Dieses Ergebnis stellt Lehrkräfte vor eine doppelte Aufgabe. Erstens sollen alle Schüler:innen möglichst nahe an die pluralitätsoffene Fähigkeit herangeführt werden, es gilt also gewissermaßen, die Schüler:innen hinsichtlich dieser Fähigkeit auf eine höhere Stufe zu bringen. Zweitens wird an diesem Ergebnis deutlich, dass die weniger pluralitätsoffenen Schüler:innen ein besonderes Augenmerk verlangen: Ganz im Sinne Bennetts (1986) braucht es für sie eigene Formen der Didaktik und Methoden, um sie in ihrem Level der Perspektivenübernahmefähigkeit ernst zu nehmen und in der Weiterentwicklung dieser Fähigkeit zu unterstützen. Für die Perspektivenübernahme bezogen auf die Interreligiosität lässt sich konstatieren, dass die Vermittlung dieser Fähigkeit noch ausbaufähig ist.

Bei der Frage zum Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft fallen die Unterschiede zwischen den Stufen bedeutend geringer aus. Gerade der Nachvollzug der Sichtweisen gläubiger Christen scheint eine Perspektive zu sein, der nur wenige Schüler:innen zustimmen können: In der ersten Teilaufgabe beträgt dieser Anteil sogar mehr als die Hälfte (59% für „adaptation“). In der zweiten Teilaufgabe verringert sich dieser Prozentsatz etwas (48% für „adaptation“). Dies eröffnet die Frage, ob und warum der Religionsunterricht es an dieser Stelle nicht schafft, die Perspektive gläubiger Menschen breiter nachvollziehbar zu machen. Gerade für die Frage nach dem Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft ist darüber hinaus der Blick auf die Fragen beim Indikator Wissen interessant (vgl. oben, S. 124): Die Aussage „Die Wissenschaft hat gezeigt, dass der Mensch vom Affen abstammt“ wird von lediglich 21% der befragten Schüler:innen als nicht korrekt erkannt, die Aussage „Laut Bibel sind Adam und Eva die biologischen Eltern aller Menschen“ nur von 22%. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass sowohl auf Seiten der (Natur-)Wissenschaft als auch auf Seiten

der Religion die Grundlagen für die Positionierung in diesem Verhältnis nicht ausreichend gut vermittelt werden.

Die sich in den beiden Aufgaben unterscheidenden Zustimmungswerte für die Stufe „adaptation“ (jeweils 60% für Interreligiosität und 41% bzw. 52% für das Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft) könnten auch darauf hindeuten, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme kontextabhängig sein könnte.

Vor dem Hintergrund der angedeuteten Deutungsmöglichkeiten der Befunde wird vor allem deutlich, dass weitere Forschung zur Perspektivenübernahmefähigkeit notwendig ist. Gerade für die beruflichen Schulen wäre eine Untersuchung mit einer größeren Sample wünschenswert. Auch das Konstrukt selbst bedarf weiterer Untersuchungen zur Validität im Bereich der Religionspädagogik (ausführlicher Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024). Nicht zuletzt wäre eine Untersuchung im Hinblick auf mögliche Einflüsse der Schulform auf die Perspektivenübernahmefähigkeit gewinnbringend, ebenso eine genaue Untersuchung zur (möglichen) Kontextabhängigkeit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.

Beziehungen/Prozessqualität

Von den Schüler:innenwahrnehmungen zur Qualität des Religionsunterrichts her sind die Aspekte Prozessqualität und Beziehungen gesondert zu diskutieren, da diese Wahrnehmungen unterschiedliche Aspekte betreffen. Was generell für Schule und Unterricht gilt – nämlich dass die Menschen und ihr Miteinander in den Mittelpunkt gestellt werden (sollen) –, gilt für den Religionsunterricht in besonderem Maße, soll er doch ermöglichen, in der Begegnung mit anderen und im Prozess der Auseinandersetzung mit Inhalten „die eigene Stimme“ (Kießling, 2004) finden zu können. Bei der Schüler:innenbefragung wurde die Wahrnehmung der Prozessqualität am Ende des Schuljahres erhoben, und zwar mit den Komponenten „Klassenführung“, „konstruktive Unterstützung“ und „kognitive Aktivierung“. Hier stimmen weniger als die Hälfte der Befragten den Aussagen zu, die die Klassenführung durch die Lehrkraft adressieren, z. B. bei den Items „Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin merkt sofort, wenn jemand beginnt, etwas anderes zu treiben“ oder „achtet sehr darauf, dass wir aufpassen“ und „muss immer lange warten, bis die Klasse wieder leise ist“ (tendenzielle Zustimmung 43% bzw. 44% und 23%). Niedrige Zustimmungswerte erhalten Items zur konstruktiven Unterstützung wie „Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin kann uns manchmal richtig begeistern“ oder „kann auch trockenen Stoff wirklich interessant machen“ (tendenzielle Zustimmung 39% bzw. 32%), wohingegen der Unterricht als abwechslungsreich gestaltet betrachtet wird (tendenzielle Zustimmung 54%). Kognitiv aktiviert empfindet sich eine Mehrheit der Schüler:innen, weil Fragen gestellt werden, „für deren Beantwortung man Zeit zum Nachdenken braucht“ (53%), andererseits stimmen nur etwas mehr

als ein Drittel (38%) der Aussage zu: „Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin gestaltet den Unterricht so, dass man wirklich sieht, ob man etwas verstanden hat“.

Was die Prozessqualität und ihre drei Komponenten anbelangt, sind die Befunde also nicht einheitlich. Es fällt auf, dass die besten Werte bei Abwechslungsreichtum und Herausforderung zum Nachdenken erzielt werden, die Fähigkeit der Lehrkraft zu begeistern und für den Unterricht zu interessieren hingegen weniger positiv beurteilt wird. Niedrige Zustimmungswerte bei der Klassenführung könnten einerseits als ein Defizit in der Prozesssteuerung durch die Lehrkraft interpretiert werden, andererseits aber auch so, dass fehlende Aufmerksamkeit und mangelnde Disziplin keine virulenten Probleme im Religionsunterricht sind, auf die die Lehrkraft lenkend reagieren müsste. Darauf deutet etwa der niedrige Zustimmungswert bei dem Item hin: „Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin muss immer lange warten, bis die Klasse wieder leise ist“ (23%).

Blickt man auf die Wahrnehmung der Beziehungen, so zeigt sich auch hier keine einheitliche Bewertung: Die Schüler:innen stimmen zwar mehrheitlich Aussagen zu, dass sich die Lehrkraft dafür interessiert „wie es uns geht“ (56%) und dass über „persönliche Dinge“ gesprochen werden kann (51%). Gleichzeitig bescheinigt jedoch weniger als die Hälfte der Befragten, dass sie „eine gute Beziehung zu meinem Religionslehrer/meiner Religionslehrerin“ haben (44%) bzw. dass die Lehrkraft „eine gute Beziehung zu uns als Klasse“ hat (42%). Letzteres ist insofern bemerkenswert, als es im Widerspruch zu den ersten beiden zitierten Items zu stehen scheint: Zu einer guten Beziehung gehört, dass über Persönliches gesprochen werden kann oder dass Interesse an der Lebenssituation des Gegenübers geäußert wird. Hier stellt sich die Frage, welchen Vergleichsmaßstab von „guter Beziehung“ – und im Besonderen von einer guten Beziehung zu Lehrkräften – die Schüler:innen im Hinterkopf haben. Interessant wären auch vergleichende Untersuchungen im Blick auf die Lehrkräfte in verschiedenen Fächern, wie sie bislang allerdings nicht zur Verfügung stehen.

An dieser Stelle kann auch noch einmal auf die bereits diskutierten Befunde zum Umgang mit Glaube und Meinungen im Unterricht verwiesen werden (vgl. S. 120), da sich diese Befunde ebenfalls im Blick auf die Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Schüler:innen verstehen lassen. Deutlich positiv wahrgenommen wird die Möglichkeit, im Unterricht eigene Meinungen vertreten zu können, und die Akzeptanz auch unterschiedlicher Meinungen durch die Lehrkraft, was auf einen Unterricht schließen lässt, der pluralitätsfähig und offen ist: „Im Religionsunterricht bleiben verschiedene Meinungen nebeneinanderstehen, ohne dass es dabei richtig oder falsch gibt“ (63%). Gleichzeitig wird von den Schüler:innen bemerkt, dass auch die Lehrkraft erkennbar eine „eigene Meinung“ vertritt (56%). Dies deutet darauf hin, dass im Unterricht auf Augenhöhe kommuniziert wird, dass die Beziehungen als demokratisch empfunden werden und dass kein strukturelles Gefälle zwischen den Meinungen der Lehrkräfte und

der Schüler:innen wahrgenommen wird. Nicht leicht damit zu harmonisieren ist jedoch die Aussage „Mein Religionslehrer/meine Religionslehrerin interessiert sich dafür, was ich glaube“ – hier stimmt mit 49% knapp die Hälfte der Befragten zu. Erwartet hätte man hier eine größere Zustimmung, wird doch die Offenheit für Meinungsvielfalt mit ca. zwei Dritteln hoch bewertet. Erwarten die Schüler:innen, dass sich die Lehrkraft noch mehr auf die geäußerten Schüler:innenmeinungen einlässt?

Einstellungen zum Religionsunterricht sowie Einschätzung der Schüler:innen zur Bedeutung des Faches

Zumindest in knapper Form soll hier noch auf die Einstellungen der Schüler:innen zum Religionsunterricht und zur Bedeutung des Faches eingegangen werden, da sich auch dabei erklärungsbedürftige Muster abzeichnen. Mit 45% ist der Anteil der Befragten, die nach eigener Einschätzung den Religionsunterricht gerne besuchen, insofern erfreulich, als die Beliebtheit des Faches bei älteren Schüler:innen ganz allgemein – etwa im Vergleich zu Kindern im Grundschulalter – deutlich rückläufig ist (vgl. schon Bucher, 2000; aktuelle Befunde bei Schweizer, Schnauer & Losert, 2024). Angesichts der relativen Beliebtheit des Religionsunterrichts kann es dann als erstaunlich empfunden werden, dass nur 24% der Befragten den Religionsunterricht als ein wichtiges Fach ansehen. Es muss offenbleiben, welche Überlegungen hinter dieser Einschätzung stehen – etwa dass der Religionsunterricht bei der hier befragten Gruppe von Schüler:innen kein Prüfungsfach ist oder ob es allgemein um seine Bedeutung für die Gesellschaft oder auch für die eigene berufliche Zukunft geht. Denkbar erscheint auch, dass sich die Schüler:innen im Religionsunterricht tendenziell unterfordert fühlen (57% der Befragten geben an, dass ihnen das Lernen im Religionsunterricht leicht falle). Angesichts der in einer multireligiösen Gesellschaft zunehmenden Bedeutung der Vertrautheit mit religiösen Zusammenhängen ist die geringe Bedeutung, die dem Religionsunterricht hier als Fach beigemessen wird, nicht angemessen. Das gilt vor allem für die sozialen Berufe, bei denen sich der Bedarf an religiöser und interreligiöser Kompetenz unmittelbar bemerkbar macht, aber es gilt beispielsweise auch in ökonomischer Hinsicht, wenn auf globaler Ebene agiert werden soll. Selbst der internationale Einsatz von traditionell nur vor Ort tätigen Handwerker:innen ist inzwischen keineswegs mehr ungewöhnlich.

Hier kann daher die Frage aufgeworfen werden, welche Möglichkeiten es im BRU geben könnte, die Bedeutung religiöser und interreligiöser Kompetenz für berufliche Tätigkeiten auch den Schüler:innen vor Augen zu führen. Vielleicht bietet sich hier eine Art der Metakommunikation an, bei der solche Fragen direkt adressiert werden. Am besten wäre es, wenn solche Versuche auch wissenschaftlich begleitet werden könnten.

Literatur

- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H. & Willems, J. (Hrsg.) (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657770779>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations* 10(2), 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Biesta, G., Aldridge, D., Hannam, P. & Whittle, S. (2019). *Religious literacy: A way forward for Religious Education?* <https://www.Religious-Literacy-Biesta-Aldridge-Hannam-Whittle-June-2019.pdf> (reonline.org.uk).
- Blanck, P. (2022). Kombinierte Lehrer:innen- und Schüler:innen-Befragung zum Berufsschulreligionsunterricht. In S. Kleinert, M. Meyer-Blanck & A. Obermann (Hrsg.), *Wünsche, Ziele und Atmosphäre im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Eine kombinierte Lehrer:innen- und Schüler:innen-Umfrage* (S. 23–38). Münster & New York: Waxmann.
- Boschki, R. (2003). „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. *Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Bucher, A. A. (1997). *Religionsunterricht: besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Innsbruck: Tyrolia.
- Bucher, A. A. (2000). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- Domsgen, M. & Lütze, F. M. (2010). *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: EVA.
- Domsgen, M., Hietel, E. L. & Tenbergen, T. (2021). *Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: EVA.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive. Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 28, 127–137. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000129>
- Feedback (2019). *Friedrich Jahresheft*. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Gerber, U. (1991). Schlüsselqualifikationen als Anschlussstelle für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. *Berufsbildung*, 45, 165–169.
- Göllner, R., Wagner, W., Klieme, E., Lüdtke, O., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2016). Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In: BMBF (Hrsg.), *Forschung in Anknüpfung an Large-Scale Assessments (Bildungsforschung Band 44)* (S. 63–82). Bonn & Bielefeld: BMBF.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart.

- Herbst, J.-H., Gärtner, C. & Kläsener, R. (Hrsg.) (2023). *Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/9783756615889>
- Kießling, K. (2004). *Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Kleinert, S., Meyer-Blanck, M. & Obermann A. (Hrsg.) (2022). *Wünsche, Ziele und Atmosphäre im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Eine kombinierte Lehrer:innen- und Schüler:innen- Umfrage*. Münster & New York: Waxmann.
- Kloss, J. (2014). *Grundschüler als Experten für Unterricht. Empirische Überprüfung der Validität von Unterrichtsbeurteilungen durch Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe* Frankfurt/M.: P. Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03897-2>
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Leiner, D. J. (2023). SoSci Survey (Version 3.5.00) [Computer Software]. Verfügbar unter: <https://www.sosicurvey.de>
- Meyer-Blanck, M. (2022). Atmosphäre und Dialog. In S. Kleinert, M. Meyer-Blanck & A. Obermann (Hrsg.), *Wünsche, Ziele und Atmosphäre im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Eine kombinierte Lehrer:innen- und Schüler:innen-Umfrage* (S. 39–50). Münster & New York: Waxmann.
- Obst, G. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Überarb. und aktualisiert von H. Lenhard. Göttingen: V&R.
- OECD (2017). *PISA 2018 Codebook*. https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_STQ_NoNotes_final.pdf
- Pohl-Patalong, U., Boll, S., Dittrich, T., Lüdtke, A. & Richter, C. (2017). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033368-0>
- Prothero, S. (2007). *Religious Literacy: What Every American Needs to Know – And Doesn't*. New York: HarperOne.
- Ritzer, G. (2010). *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*. Wien & Berlin: LIT.
- Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2021). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. Münster & New York: Waxmann.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037469-0>
- Schweitzer, F. (2020). *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. Göttingen: V&R.
- Schweitzer, F. (2024). *Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht*. Göttingen: V&R.
- Schweitzer, F., Bräuer, M. & Boschki, R. (Hrsg.) (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster & New York: Waxmann.

- Schweitzer, F., Osbeck, C., Räsänen, A., Rutkowski, M. & Schnauffer, E. (2022). Current debates about (inter-)religious literacy and assessments of the outcomes of religious education: two approaches to religion-related knowledge in critical review. *Journal of Beliefs & Values*, 43, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2099684>
- Schweitzer, F., Schnauffer, E. & Losert, M. (Hrsg.) (2024). *Qualität von Religionsunterricht und Lernen. Entwicklung eines Untersuchungsinstruments und Befunde zum evangelischen RU in Grundschule und Gymnasium in fünf Bundesländern*. QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht) Band 3. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F., Schnauffer, E., Dubronner, E. & Schnabel-Henke, H. (Hrsg.) (2024). *Interreligiöse Kompetenz für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich. Eine Interventionsstudie an Evangelischen Fachschulen in Baden-Württemberg*. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Bohner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Boschki, R. (2018). *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster & New York: Waxmann.
- Wissner, G., Nowack, R., Schweitzer, F., Boschki, R. & Gronover, M. (Hrsg.) (2020). *Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen*. Münster & New York: Waxmann.

Teil 4
Fortbildung als Möglichkeit
der Unterrichtsentwicklung im BRU

4.1 Aufgaben und Möglichkeiten der Fortbildung für den BRU. Zum Stand der Diskussion

Friedrich Schweitzer

Auch in diesem Teil des Bandes bleibt die Frage nach „gutem BRU“ im Sinne von Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht, die den Ausgangspunkt im Projekt QUIRU-B insgesamt darstellt, leitend für die Darstellung. Dies ist selbstverständlich nicht die einzig mögliche Perspektive, unter der Fortbildungen in den Blick genommen werden können – Fortbildungen können auch andere Funktionen haben, worauf im Folgenden ebenfalls immer wieder hingewiesen werden soll –, aber die Perspektive der Qualitätsentwicklung spielt beispielsweise in der Bildungswissenschaft der Gegenwart eine immer wichtigere Rolle (Überblick in Bezug auf die Fortbildung für den Religionsunterricht Schweitzer, 2022). Zugespitzt formuliert, steht derzeit der Zusammenhang zwischen Fortbildung und Qualitätsentwicklung im Unterricht weit oben auf der Agenda von Bildungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung, was sich dann auch in entsprechenden bildungspolitischen Programmen und Maßnahmen niederschlägt. Das betrifft alle Fächer der Schule, also auch den Religionsunterricht. Fortbildung für den Religionsunterricht in die Perspektive der Qualitätsentwicklung zu rücken ist allerdings selbst voraussetzungsreich, besonders hinsichtlich des BRU. Denn es versteht sich keineswegs von selbst, was Qualitätsentwicklung im BRU bedeuten soll. Vor dem Hintergrund der Analysen und Erträge in Teil zwei dieses Bandes muss deshalb auch an dieser Stelle noch einmal geklärt werden, was damit genau gemeint sein soll und in welcher Weise sich Fortbildung und unterrichtliche Qualitätsentwicklung miteinander verbinden lassen.

Die verschiedenen Teile des vorliegenden Bandes lassen sich zunächst als drei voneinander unabhängige, allerdings auch aufeinander bezogene Zugänge zur Frage nach dem „guten BRU“ verstehen. In jedem Teil wird nach Unterrichtsqualität gefragt, aber jeweils im Ausgang von einem eigenen Blickwinkel. So wurde zuerst nach Kriterien zur Konzeptualisierung und Beurteilung von Unterrichtsqualität gefragt, die im Bereich des BRU und also unter konsequenter Berücksichtigung der spezifischen Eigenart dieses Unterrichts eingesetzt werden können, und zwar unter konsequenter Berücksichtigung der Wahrnehmungen und Expertise von Vertreter:innen aus der Praxis (Teil 2 dieses Bandes). In einem zweiten Schritt wurden die Wahrnehmungen und Rezeptionen des BRU durch die Schüler:innen dargestellt, die empirisch erhoben werden müssen (Teil 3). Wenn nun in diesem vierten Teil des Bandes die Fortbildung in den Zusammenhang der Qualitätsentwicklung gerückt wird, so geht es um beides, um eine Erhebung des Ist-Zustandes hinsichtlich des Beitrags, den Fortbildungen zum

BRU zu dessen Qualitätsentwicklung bereits leisten, ebenso aber auch um in dieser Hinsicht vielleicht noch nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten der Fortbildung.

Diese Betrachtungsweise entspricht, wie schon deutlich geworden ist, der sich in der Bildungswissenschaft sowie der empirischen Fortbildungsforschung für Schule und Unterricht mehr und mehr durchsetzenden Auffassung, dass die Lehrer:innenfortbildung – und ähnlich auch die Lehrer:innenbildung im Studium sowie im Referendariat/Vikariat – unter dem Aspekt der Unterrichtsentwicklung konzeptualisiert und erforscht werden muss. Etwas anders ausgedrückt wird bildungswissenschaftlich nach den Wirkungen von Fortbildungen auf die Unterrichtsqualität gefragt und damit nach der Wirksamkeit von Fortbildungen. Was dies für den Religionsunterricht insgesamt sowie speziell für den BRU bedeuten kann, ist allerdings noch wenig geklärt, vor allem nicht im Sinne empirischer Befunde. Im Folgenden geht es insofern um eine explorative Untersuchung sowie daran anschließende Überlegungen, die am Ende wiederum mit den Ergebnissen aus den anderen Teilen dieses Bandes verbunden werden müssen (Teil 5).

Einen weiteren Ausgangspunkt für diesen Teil des Buches stellt ein Forschungsdesiderat in der Religionspädagogik dar. Während die zentrale Bedeutung von Fortbildung im Bereich von Schule und Unterricht in der Bildungswissenschaft, aber auch in der Bildungspolitik zunehmend wahrgenommen und hervorgehoben wird, hat sich die wissenschaftliche Religionspädagogik bislang erstaunlich wenig mit diesem Bereich befasst (so das Ergebnis einer ausführlichen Literaturanalyse, vgl. Schweitzer, 2022), obwohl gerade für den Religionsunterricht – auch durch das Engagement der Kirchen – ein besonders gut ausgebautes Fortbildungsangebot verfügbar ist. Ganz offenbar fehlt es an religionspädagogischen Untersuchungen zum Thema Fortbildung. Das gilt ebenso für die religionspädagogische Fortbildung insgesamt wie auch speziell für die Fortbildung für den BRU (oder andere Bereiche von Schule und religionspädagogischer Praxis). Durch die Fortbildungsstudie, die im Rahmen des Projektes QUIRU durchgeführt werden konnte und die sich auch auf den Bereich des BRU erstreckte (Schweitzer & Rutkowski, 2022), besteht nun die günstige Voraussetzung, dass Befunde aus vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) zur Fortbildung für den Religionsunterricht, einschließlich des BRU, verfügbar geworden sind. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden die Befunde zum BRU-Bereich in Baden-Württemberg genauer ausgewertet und mit der Qualitätsdiskussion im vorliegenden Band verbunden werden.

Vor einer Präsentation der Befunde zur Fortbildung für den BRU ist es sinnvoll, etwas ausführlicher auf die theoretischen Zusammenhänge in Bildungswissenschaft und Religionspädagogik einzugehen. Auf diese Weise soll auch deutlich werden, wie sich die im Projekt QUIRU-B verfolgten Ansätze in diesen weiteren Zusammenhang einordnen lassen. Dabei wird durchweg auf die theoretischen Analysen und empirischen Befunde aus der QUIRU-Fortbildungsstudie

zurückgegriffen (insofern fassen diese einleitenden Überlegungen die entsprechenden Teile aus dem Band Schweitzer & Rutkowski, 2022 zusammen), aber zugleich bleibt die Konzentration auf den BRU bestimmend. Insofern liegt das Ziel in einer BRU-spezifischen Weiterführung der allgemeinen Studie zur Fortbildung für den Religionsunterricht.

4.1.1 Fortbildung für den Religionsunterricht

Zu den Besonderheiten der Fortbildung für den Religionsunterricht gehört das in diesem Bereich besonders gut ausgebaute Angebot an Programmen und Veranstaltungen. Dieses Angebot findet vor allem in den religionspädagogischen Instituten und Zentren der Landeskirchen seinen institutionellen Ausdruck, in dem sich wiederum das ausgeprägte, sowohl bildungspolitische als auch finanzielle Engagement der Kirchen für den Religionsunterricht und (religiöse) Bildung widerspiegelt. Die im Grundgesetz vorgesehene Verbindung zwischen schulischem Religionsunterricht und Kirche (gemäß Art. 7,3 GG wird der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt) wird in dieser Hinsicht von den Kirchen schon seit Langem nicht oder zumindest weniger als Grundlage für Kontrolle als vielmehr im Sinne eines möglichst wirksamen Unterstützungsangebots für die Religionslehrkräfte ausgelegt – im evangelischen ebenso wie im katholischen Bereich –, wobei sich damit naturgemäß auch Einflussmöglichkeiten für die kirchlichen Träger verbinden. Auch im Bereich der Fortbildung gibt es dabei aber kein kirchliches Monopol und keine Teilnahmepflicht. Zu den kirchlich getragenen Fortbildungsangeboten kommen vielmehr noch die staatlichen Angebote, wie sie für alle Fächer der Schule üblich sind, beispielsweise an staatlich getragenen Akademien, die es bei wechselnder Bezeichnung ebenfalls in fast allen Bundesländern gibt. Mitunter kann es bei der Lehrer:innenfortbildung auch zu Kooperationen zwischen der staatlichen und der kirchlichen Seite kommen. Darüber hinaus war bei der QUIRU-Fortbildungsstudie auch die zum Teil erhebliche Bedeutung regionaler Angebote zu erkennen, die neben den zentralen, von den landes- oder landeskirchenweit agierenden religionspädagogischen Instituten und staatlichen Akademien vorgehaltenen Programmen eine weitere Säule der Fortbildung für den Religionsunterricht ausmachen. Fortbildung für den Religionsunterricht stellt sich so gesehen vielfältig dar und kann sich damit auf unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen einstellen.

In einer deutlichen Spannung zu der hervorgehobenen Stellung und Bedeutung der Fortbildung für den Religionsunterricht erscheint demgegenüber der Mangel an religionspädagogischen Untersuchungen zu diesem Bereich (vgl. mit ausführlichen Literaturhinweisen Schweitzer, 2022; an diese Darstellung lehnen sich auch die Ausführungen im Folgenden an). Diese Feststellung betrifft nicht nur, wenn auch in besonderem Maße empirische Untersuchungen, sondern

ebenso theoretische und konzeptionelle Analysen etwa zum Fortbildungsangebot für den Religionsunterricht. In den religionspädagogischen Instituten und Zentren der Landeskirchen finden zwar den (mündlichen) Berichten der Leitungen dieser Einrichtungen zufolge regelmäßig auch Evaluationen zum jeweils eigenen Fortbildungsangebot statt (vgl. dazu auch die Berichte aus den Landeskirchen in Schweitzer & Rutkowski, 2022, S. 164–245), aber bislang gibt es dazu noch keine weiterreichenden wissenschaftlichen Auswertungen. Und da diese Einrichtungen sich jeweils auf ein bestimmtes Bundesland (oder einen Teil davon, je nach Gebiet der entsprechenden Landeskirche, mitunter auch auf mehrere Bundesländer oder bei der Fortbildung für den Religionsunterricht kooperierende Landeskirchen) beziehen, werden die Befunde auch nicht systematisch zusammengeführt. Zwar kommt es in der Vernetzung der Einrichtungen etwa im Austausch der Leitungen (sog. ALPIKA-Konferenz, das Akronym verweist auf die Leitungen der Institute) zu einem Erfahrungsaustausch, aber es wird bislang nicht versucht, die Erfahrungen den Standards der bildungswissenschaftlichen Forschung entsprechend aufzubereiten und zu analysieren. Eine solche Aufbereitung und Analyse müsste dabei als Aufgabe eines eigenen Projektes wahrgenommen werden, da sie eine zumindest teilweise Harmonisierung der bislang individuell, von jedem einzelnen Institut durchgeführten Evaluationen erforderlich machen würde, um eine Vergleichbarkeit von Befunden zu gewährleisten.

Die Fortbildung für den Religionsunterricht wird, wie auch die in diesem Band berichteten Befunde zu Baden-Württemberg zeigen, von Landeskirche zu Landeskirche und von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich organisiert, und sie schließt auch in inhaltlicher Hinsicht eine Vielfalt von Angebotsformen ein. Es gibt beispielsweise schulstufen- und schulartenübergreifende Angebote, aber auch schulstufen- und schulartspezifische Veranstaltungen. Die Lehrkräfte nehmen dabei spezifische Angebote häufig als besonders hilfreich wahr, weil sie direktere Verbindungen zum eigenen Unterricht erlauben (vgl. die Befunde bei Rutkowski, 2022, S. 130–134). Erkenntnisse oder Ansätze zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II lassen sich eher selten auf den Religionsunterricht in der Grundschule übertragen, und umgekehrt. Die Fortbildung für den BRU zählt zu den spezifischen Fortbildungsangeboten und verlangt insofern eine eigene Betrachtung.

4.1.2 Problemanzeigen

Zu den wenigen religionspädagogischen Darstellungen zur Fortbildung für den Religionsunterricht zählen insbesondere die Analysen von Dietlind Fischer, die sie am Comenius-Institut durchgeführt hat, zum Teil in Kooperation mit Folkert Doedens, der damals am Hamburger PTI (Pädagogisch-Theologisches Institut) tätig war (vgl. Fischer, 1990; 2000; Doedens & Fischer, 2004). Auch wenn die

daraus hervorgegangenen Veröffentlichungen schon einige Zeit zurückliegen, verdienen sie deshalb noch immer Beachtung.

In einer ihrer größeren Darstellungen formulieren Doedens und Fischer (2004) vier Desiderate, die in ihrer Sicht auf Grundprobleme der religionspädagogischen Fortbildung verweisen:

- „Die Fortbildungsprogramme der Institute haben den Charakter von unverbindlichen Angeboten; sie sind nicht orientiert an definierten und überprüfbaren Ergebnissen.
- Die Fortbildungsveranstaltungen sind in der Regel als Einzelveranstaltungen geplant; es gibt kaum aufeinander aufbauende Veranstaltungsreihen bzw. aufeinander Bezug nehmende Fortbildungsmodule.
- Die Fortbildungsangebote sind meist thematisch-inhaltlich profiliert; sie sind jedenfalls nicht erkennbar von zu erwerbenden Kompetenzen her konzipiert.
- Die Feed-back-Praxis bezieht sich auf die einzelne Veranstaltung; es gibt keine Evaluation der Fortbildungsmaßnahmen im Blick auf ihre Wirksamkeit im Unterricht.
- Die ausgestellten Zertifikate bestätigen nur die Teilnahme an einem Seminar; sie enthalten keine Nachweise der in der Veranstaltung erworbenen Fähigkeiten“ (Doedens & Fischer, 2004, S. 148).

Diese Desiderate wurden vor 20 Jahren formuliert. Insofern müsste, etwa anhand von Untersuchungen zur Programmgestaltung und Durchführung von Fortbildungsangeboten an den kirchlichen und staatlichen Einrichtungen für die Gegenwart, erneut geprüft werden, ob diese Desiderate inzwischen Beachtung gefunden haben und ob sich die Situation seit damals verändert hat. Eine solche Untersuchung war nicht Gegenstand der im vorliegenden Band dargestellten Studie, aber Erfahrungsberichte zur Fortbildung für den Religionsunterricht sprechen eher wenig dafür, dass sich die Situation in den genannten Hinsichten grundlegend gewandelt hätte. Nach wie vor scheint eine Orientierung an „definierten und überprüfbaren Ergebnissen“, wie Doedens und Fischer (2004, S. 148) es ausdrücken und einfordern, nicht der Regelfall zu sein. Die Fokussierung auf bestimmte Themen und nicht auf Kompetenzen, die von den Religionslehrkräften dabei zu erwerben wären, scheint noch immer bestimmend zu sein. Dass es auch heute noch „keine Evaluation der Fortbildungsmaßnahmen im Blick auf ihre Wirksamkeit im Unterricht“ (S. 148) gibt, wurde bereits oben festgestellt. Und offenbar verhält es sich mit den entsprechenden Zertifikaten, die bei Fortbildungsveranstaltungen ausgestellt werden, auch weiterhin so, dass sie lediglich eine Teilnahme bescheinigen. Damit bleibt die Frage der Wirksamkeit von Fortbildungen für den Religionsunterricht offen.

Mehr als vor 20 Jahren steht heute allerdings gerade auch in der bildungswissenschaftlichen Forschung zur Fortbildung vor Augen, wie schwierig es ist, direkte Auswirkungen von Fortbildungen auf den Unterricht nachzuweisen. Die

Wirkungszusammenhänge sind zum einen als überaus komplex zu bezeichnen, zum anderen können sich Effekte auch erst sehr langfristig einstellen, so dass sie sich direkt im Anschluss an eine Fortbildung ansetzenden Untersuchungen entziehen. Trotz solcher Einschränkungen bleibt die Frage nach der Wirksamkeit von Fortbildungen im Blick auf den Unterricht aber sinnvoll. Das zeigen nicht zuletzt erste religionspädagogische Untersuchungen in Österreich, bei denen der Zusammenhang zwischen Lerneffekten in der Fortbildung und Veränderungen des Unterrichts im Zentrum standen (vgl. etwa Ivkovits, 2011). Als mögliche Zugänge zum Unterricht werden neben Interviews dabei auch Beobachtungen im Unterricht genannt, aber bei den wenigen dazu verfügbaren Untersuchungen blieb am Ende offenbar doch die subjektive (Selbst-)Berichterstattung der beteiligten Lehrkräfte maßgeblich, d. h. die Lehrkräfte selbst gaben Auskunft über Veränderungen ihres eigenen Unterrichts. Als Einstieg in die Frage nach der Wirksamkeit von Fortbildungen ist dies durchaus sinnvoll, und es ist auch methodisch akzeptabel, solange die Grenzen solcher (Selbst-)Berichte bewusst bleiben. Niemand kann sich selbst über die Schulter schauen. Weiterreichende Untersuchungen müssten jedoch auf jeden Fall auch die Wahrnehmung und Rezeption des aufgrund von Fortbildungsteilnahmen veränderten Unterrichts erheben oder sogar, noch einen Schritt weitergehend, einen verstärkten Kompetenzerwerb bei den Schüler:innen nachweisen. Solche Forschungsperspektiven stellen derzeit in der Religionspädagogik aber eher Zukunftsmusik dar. Auch die im vorliegenden Band dokumentierten Befunde bleiben auf der subjektiven Ebene von Selbstberichten sowie persönlichen Einschätzungen durch die Lehrkräfte.

Ein weiteres Desiderat, das bislang noch nicht genannt wurde, betrifft die schulstufen- und schulartenspezifischen Fortbildungsangebote. Im vorliegenden Zusammenhang der Diskussion über „guten BRU“ ist dabei besonders der Bereich der Fortbildung für diesen Unterricht von Interesse. Eine weiterreichende Darstellung müsste in analoger Weise auf Fortbildungen für andere Schulstufen und Schularten eingehen, womit ein weiteres Desiderat für zukünftige Untersuchungen angesprochen ist.

4.1.3 Fortbildung für den BRU

Die Fortbildung für den BRU hat wie die Fortbildung für andere Schulstufen und Schularten einen festen Platz im Angebot der religionspädagogischen Institute und staatlichen Akademien. Die in Teil 2 des Bandes dokumentierten Hearings, die von EIBOR durchgeführt wurden, sowie weitere Veranstaltungen im Zusammenhang von QUIRU verwiesen auch auf lebendige und zum Teil besonders innovative Formen der Fortbildung in diesem Bereich wie beispielsweise Professionelle Lerngemeinschaften oder Lesson Studies (vgl. oben, S. 59). Von einer

entsprechenden Diskussion auf religionspädagogisch-wissenschaftlicher Ebene kann hier bislang aber ebenfalls noch kaum gesprochen werden.

Umfragen zum Religionsunterricht, die allerdings in der Regel nicht schulartenspezifisch durchgeführt wurden, schlossen zum Teil auch Erfahrungen und Einschätzungen zur Fortbildung für den Religionsunterricht ein (vgl. die im Folgenden angegebenen Untersuchungen). Allerdings zielen diese Untersuchungen zumeist auf die Situation von Religionsunterricht und Religionslehrkräften insgesamt, sodass Fortbildungsfragen keinen eigenen Schwerpunkt darstellen. Deshalb beziehen sich in diesen Studien auch nur wenige Items auf die Fortbildung. Neben allgemeinen Umfragen zum Religionsunterricht gibt es aber auch eine kleine Anzahl von Erhebungen zum BRU, auf die hier daher besonders einzugehen ist.

In der in Sachsen-Anhalt und Thüringen zum dortigen BRU durchgeführten Studie von Steffi Völker (2015) machen fortbildungsbezogene Themen nur einen kleinen Teil der Untersuchung aus (S. 86–89). Auch in diesem Falle geht es um die Situation des BRU in diesen Bundesländern insgesamt und wird die Fortbildung als nur einer von zahlreichen anderen Aspekten aufgenommen. Die Befunde sind aber insofern interessant, als sie zeigen, dass Fortbildungen in den ostdeutschen Bundesländern besonders einer drohenden oder real erfahrenen Vereinzelung von Religionslehrkräften entgegenwirken können, indem sie Gelegenheit für Austausch und für die Erfahrung von Zusammengehörigkeit in der Berufsgruppe bieten. Dieses Motiv ist – wohl nicht zuletzt vor dem Hintergrund des in den genannten Bundesländern noch immer im Aufbau befindlichen Unterrichtsangebots im BRU-Bereich – unmittelbar einleuchtend. Dieser Befund ruft damit zugleich in Erinnerung, dass die Fortbildung für den Religionsunterricht offenbar in dem Sinne multifunktional ist, dass sie nicht nur der unmittelbaren Verbesserung des Unterrichtens dient, sondern ebenso auf die Voraussetzungen des Unterrichtens bezogen ist und diese verbessern soll: So gesehen stärkt sie die Religionslehrkräfte selbst in ihrer persönlichen und beruflichen Situation sowie bei der Aufrechterhaltung von Motivation, was angesichts beispielsweise von Burn-out-Problemen im Lehrer:innenberuf kaum zu überschätzen ist. Einschränkung ist freilich auch in dieser Hinsicht darauf hinzuweisen, dass es an empirischen Befunden zu einem tatsächlichen Zusammenhang zwischen einer erfolgreichen Burn-out-Prävention und der Teilnahme an Fortbildungen für den Religionsunterricht bislang fehlt.

Eine weitere Untersuchung speziell zum BRU in Nordrhein-Westfalen (Marose, 2016) ist insofern besonders aufschlussreich, als sie Unterschiede zwischen staatlichen Religionslehrkräften und Pfarrer:innen im BRU aufzeigt. Das gilt ebenso für die jeweils besuchten Fortbildungsangebote – demnach sind es die Pfarrer:innen, die vor allem die Angebote der Landeskirchen wahrnehmen (S. 68) – als auch für bestimmte Themen in der Fortbildung wie etwa Seelsorge, die wiederum von den Pfarrer:innen stärker als wichtig oder interessant wahrgenommen werden.

nommen werden als von den staatlichen Religionslehrkräften (S. 74). Im Übrigen verweisen die Befunde auf einen Zusammenhang zwischen Interesse an Fortbildungen und dem besonderen Profil von BRU im Blick auf dessen Ausrichtung an Beruflichkeit, beispielsweise hinsichtlich wirtschaftsethischer Themen oder aktueller, etwa politischer Fragen, die religiöse Hintergründe einschließen (S. 70). Insgesamt muss aber auch bei dieser Untersuchung bewusst bleiben, dass es nur wenige Items waren, die sich in dieser Studie auf Fortbildungsfragen beziehen.

In anderer Hinsicht von Interesse ist im vorliegenden Zusammenhang noch eine weitere Studie aus Nordrhein-Westfalen (Rheinische Kirche) (Rothgangel, Lück & Klutz, 2017). Diese Studie war schulartenübergreifend angelegt und erlaubt deshalb auch im Blick auf die Fortbildungserfahrungen und -interessen eine vergleichende Auswertung (vgl. S. 98 ff.). Hier sprachen sich Lehrkräfte an beruflichen Schulen stärker für schulinterne sowie mehrtägige Angebote aus und fanden den Austausch mit Kolleg:innen der eigenen Schulform besonders wichtig. Darüber hinaus zeigte sich bei dieser Gruppe der Befragten ein besonderes Interesse an interreligiösen Fragen sowie an aktuellen theologischen Themen und gesellschaftlichen bzw. politischen Problemen. Obwohl Fortbildungsfragen auch bei dieser Untersuchung nicht im Zentrum standen, zeigen sich hier doch deutliche Entsprechungen der Fortbildungsinteressen und -motive zur inhaltlichen Ausrichtung des BRU sowie zu der Situation in diesem Fach und der speziellen Zusammensetzung seiner Schüler:innenschaft. Einleuchtenderweise führen solche Voraussetzungen auch zu entsprechenden Erwartungen hinsichtlich von Fortbildungsangeboten.

Zumindest in gewisser Weise können die im vorliegenden Band ausgewerteten Befunde (S. 154 ff., vgl. auch die Darstellung bei Rutkowski, 2022, S. 140–145 zum Schulartenvergleich) aufgrund des zentralen Bezugs auf die Fortbildung als die ersten ihrer Art bezeichnet werden. Sie nehmen damit das Desiderat auf, genauere Einblicke in die Realität von Fortbildung in diesem Bereich zu gewinnen, und führen weiter zu Fragestellungen, wie sie derzeit in Bildungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung vermehrt Aufmerksamkeit finden.

4.1.4 Zusammenfassung

Fortbildung für den Religionsunterricht spielt in der Praxis eine wichtige Rolle. Sie wird insbesondere durch die religionspädagogischen Institute und Zentren der Landeskirchen angeboten, daneben aber auch von staatlichen Einrichtungen wie Fortbildungsakademien, die es unter von Land zu Land wechselnden Bezeichnungen an vielen Orten gibt. Der Stand der religionspädagogischen Forschung zu Fortbildungsfragen, so hat sich gezeigt, steht dazu insofern in Spannung, als Fortbildungsfragen im Blick auf den Religionsunterricht bislang nur wenig Beachtung in der Wissenschaft gefunden haben. Das gilt für die Fortbil-

derung für den Religionsunterricht insgesamt und ähnlich auch für die Fortbildung im Bereich des BRU. Dabei enthalten schon weiter zurückliegende Analysen zur religionspädagogischen Fortbildungspraxis deutliche Problemanzeigen sowie weitreichende Forderungen hinsichtlich einer als dringlich angesehenen Weiterentwicklung dieser Praxis.

Soweit Befunde etwa aus Befragungen von Religionslehrkräften, die sich allerdings nicht speziell auf Fortbildungsfragen beziehen, verfügbar sind, unterstreichen sie die Bedeutung der Fortbildung für den Religionsunterricht insgesamt und verweisen zugleich auf das Erfordernis, auch die Fortbildung in schulstufen- und schulartendifferenzierender Weise in den Blick zu nehmen. Dies entspricht auch der Intention der in diesem Teil des vorliegenden Bandes dargestellten Untersuchung (vgl. S. 154 ff.).

4.2 Zum Zusammenhang zwischen Fortbildung und Unterrichtsentwicklung – aktuelle Tendenzen in der Bildungswissenschaft und Empirischen Bildungsforschung

4.2.1 Neue Aufmerksamkeit für die Fortbildung für Schule und Unterricht

Zunächst ist übergreifend festzuhalten, dass die Fortbildung für Schule und Unterricht in Bildungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit getreten ist. Wurde sie lange Zeit eher am Rande berücksichtigt, stellt sie inzwischen zunehmend einen eigenen Forschungsschwerpunkt dar, abzulesen an entsprechenden grundlegenden Studien und Veröffentlichungen (Überblick: Lipowsky, 2009; Lipowsky & Rzejak, 2019a). Den Hintergrund bildet dabei die Lehrer:innenbildung insgesamt, die nunmehr als ein Schlüssel für die Verbesserung von Unterricht und Schule angesehen wird. Exemplarisch kommt dies in den Standards für die Lehrerbildung der KMK aus dem Jahre 2004 sowie in jüngerer Zeit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Laufzeit 2015–2023) zum Ausdruck (weitere Informationen: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de). Eine der tragenden Erkenntnisse aus diesem Zusammenhang betrifft die Notwendigkeit, nicht nur die Lehrer:innenbildung an der Hochschule in den Blick zu nehmen, sondern ebenso in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) sowie in der sich anschließenden Fortbildung in Begleitung der beruflichen Tätigkeit in der Schule. Nur wenn alle Phasen der

Lehrer:innenbildung sinnvoll aufeinander abgestimmt sind und ineinandergreifen, kann die Ausbildung ihre Ziele optimal erreichen.

Vor diesem Hintergrund hat die KMK 2020 zudem „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ verabschiedet (KMK, 2020). Hier wird die Bedeutung der Fortbildung als einer besonders wichtigen „Phase der Lehrerbildung“ ausdrücklich hervorgehoben. Einleitend wird in diesem Papier festgehalten:

„Die Berufstätigkeit von Lehrkräften wird von einem Prozess der stetigen Professionalisierung begleitet. Sie soll dazu dienen, die erworbenen beruflichen Kompetenzen über die gesamte Berufsbiographie hinweg im Sinne des lebenslangen Lernens aufrechtzuerhalten und weiter zu entwickeln. Diese Aufgabe ist Kernbestandteil der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern.[...] Insoweit stellt die berufliche Tätigkeit eine eigene, dritte und mithin die längste Phase der Lehrerbildung dar. Ihr ist aufgrund der sich ständig ändernden Anforderungen an das Lernen, Lehren und an die Schule als gesellschaftliche und pädagogische Institution verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen.“ (S. 2)

Fortbildung wird also als Teil der Lehrer:innenbildung begriffen, nicht etwa als ein späterer Zusatz, der bestenfalls als Ergänzung einzuschätzen wäre. Dass solche Auffassungen, die die Bedeutung der Fortbildung gleichsam marginalisieren, inzwischen überwunden sind, hat zugleich mit einem weiteren Perspektivenwechsel zu tun. In den Eckpunkten der KMK wird die Fortbildung für Lehrkräfte aus der Perspektive der Professionalisierung wahrgenommen. Auf diese Weise wird deutlich, dass es keineswegs nur um einzelne Fortbildungen geht, sondern um einen „Prozess der stetigen Professionalisierung“, womit hier der Erwerb der für die Ausübung einer professionellen Tätigkeit, hier also der Tätigkeit als Lehrkraft, erforderlichen Fähigkeiten gemeint ist. Damit gewinnt die Fortbildung einen konzeptionellen Rahmen, aus dem dann auch umfassende Erwartungen resultieren: Fortbildungsangebote müssen die Professionalität von Lehrkräften stützen. Damit wird eine theoretisch und konzeptionell einzuholende Verbindung zu Theorien der (Lehrer:innen-)Professionalität sowie zur Professionsforschung eingefordert.

Darüber hinaus werden in den Eckpunkten der KMK Anforderungen formuliert, in denen ein klarer Zusammenhang zwischen Fortbildung und Qualitätsentwicklung im Unterricht greifbar wird:

- „– Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen verschränken
- fachliche Fokussierung und inhaltliche Tiefe der Angebote sicherstellen
- auf das Lernen/Verstehen von Schülerinnen und Schülern fokussieren
- Inhalte der Veranstaltungen an Merkmalen wirksamen Unterrichts und an Erkenntnissen der Lehr-/Lernforschung ausrichten
- Feedback an Lehrkräfte zu ihrem beruflichen Handeln ermöglichen und bereitstellen sowie effektive Praxis modellieren

- Gelegenheiten zum Erleben von Wirksamkeit und Relevanz schaffen
- auf erlernbare und evidenzbasierte Kernpraktiken des Lehrkräftehandelns fokussieren
- die Zusammenarbeit der Lehrkräfte fördern und auf eine systematische Unterrichtsentwicklung ausrichten“ (S. 5)

Insgesamt kann auch dieses Dokument als Beleg für die neue Aufmerksamkeit im Blick auf die Fortbildung für Schule und Unterricht gewertet werden. So gesehen stehen die KMK-Eckpunkte klar für eine Aufwertung der Fortbildung. Darüber hinaus machen die Eckpunkte die Bedeutung einer konsequenten Ausrichtung der Lehrer:innenbildung auf den Unterricht sichtbar: Ziel von Fortbildungen muss es demnach durchweg sein, den Unterricht zu verbessern – oder umgekehrt formuliert, die Lehrer:innenbildung so zu gestalten, dass sie entsprechende Effekte für den Unterricht erzielen kann. Damit rückt auch die Fortbildung selbst in eine veränderte Perspektive. Es wird zwar nicht ausgeschlossen, dass die Fortbildung noch weitere Funktionen oder Bedürfnisse erfüllen kann, beispielsweise in sozialer Hinsicht. Die Fokussierung auf „erlernbare und evidenzbasierte Kernpraktiken des Lehrkräftehandelns“ ist hingegen verbindlich vorgegeben. Den Horizont, vor dessen Hintergrund diese Fokussierung zu sehen ist, stellt dabei die mehrfach angesprochene Professionalisierung der Lehrkräfte dar und damit der Bezug auf dauerhaft verfügbare Fähigkeiten, was einer bloß auf kurzfristig erfassbare Effekte auf den Unterricht beschränkten Betrachtungsweise entgegensteht.

Wie die religionspädagogische Fortbildung in einen professionalisierungstheoretischen Horizont gerückt werden kann, stellt wiederum eine Frage dar, die auf ein wichtiges Desiderat für die Zukunft verweist. Etwas klarer ist die Situation im Blick auf die Verbindung zwischen Fortbildung und Unterricht: Die in diesem Band dokumentierten Befunde zur Fortbildung im Bereich des BRU – wie schon die Befunde zur religionspädagogischen Fortbildung insgesamt (vgl. Schweitzer & Rutkowski, 2022) – zeigen, dass gerade hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Fortbildung und Unterrichtsentwicklung ein religionspädagogischer Nachholbedarf besteht. Denn die befragten Religionslehrkräfte zeigen sich mit den Erkenntnissen aus der empirischen Forschung zum Religionsunterricht nur wenig vertraut. Diese fehlende Vertrautheit dürfte ihre Wurzeln bereits im Studium haben, aber auch später hat sich daran offenbar nur wenig geändert (vgl. dazu auch die im Projekt QUIRU erhobenen Befunde zur Ausbildung für den Religionsunterricht von Pfarrer:innen, Schweitzer & Märkle, 2024). Zudem ist an den Befunden abzulesen, dass von den Hochschulen angebotene Fortbildungen bislang bei den Religionslehrkräften im Vergleich zu anderen Angeboten auf das geringste Interesse stoßen. Auch dies lässt auf fehlende Verbindungen zwischen der empirischen Forschung zum Religionsunterricht und der Praxis schließen.

Damit ist zugleich noch eine weitere Entwicklung angesprochen, die die zunehmende Bedeutung der bildungswissenschaftlich-empirischen Forschung ins-

gesamt betrifft, aber auch im Blick auf die Lehrer:innenbildung bedeutsam ist. Gemeint ist das Problem, wie Erkenntnisse aus der Empirischen Bildungsforschung in der Praxis genutzt werden und genutzt werden können. Auf die im Zusammenhang der stark beachteten internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen vollzogene Hinwendung zur Empirischen Bildungsforschung wurde im vorliegenden Band bereits mehrfach verwiesen (bspw. S. 42). Dabei geht es nicht nur um die Schüler:innen und die von ihnen zu erwerbenden Kompetenzen, sondern ebenso um die Leistung und Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme sowie der Lehrer:innenbildung, einschließlich der Fortbildung. Darüber hinaus ist auch in den Fachdidaktiken insgesamt eine Hinwendung zu empiriebasierten Formen von Didaktik festzustellen, was zumindest teilweise auch die Religionsdidaktik einschließt. Wie weit die empirisch-fachdidaktische Forschung im Einzelnen bereits fortgeschritten ist und in welchem Sinne bei der empiriebasierten Fachdidaktik noch von einem Desiderat gesprochen werden muss, wäre eine eigene Frage, auf die sich beispielsweise die Allgemeine Fachdidaktik bezieht (vgl. die Darstellungen zu verschiedenen Fachdidaktiken in dem Band Rothgangel et al., 2021).

Die angesprochenen Tendenzen der Lehrer:innenbildung in den verschiedenen Phasen können an dieser Stelle nicht im Einzelnen dargestellt oder erörtert werden. Im Folgenden soll allein der Bereich der Fortbildung thematisiert werden.

4.2.2 Analysen zur Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten und Fortbildungsprogrammen

Anders als für Schule und schulischen Unterricht gibt es im Bereich der Fortbildung weit weniger feste Strukturen und verbindliche Vorgaben. Darin unterscheidet sich die Fortbildung in der Regel auch von der Lehrer:innenbildung an der Hochschule, die durch Studien- und Prüfungsordnungen reguliert wird. Mitunter wird für den Fortbildungsbereich – beispielsweise in Baden-Württemberg – sogar ein „Wildwuchs“ diagnostiziert oder jedenfalls vermutet und damit zum Anlass für entsprechend ordnende Reformen genommen – allerdings nicht unbedingt mit Zustimmung der im Fortbildungsbereich Tätigen und für die Fortbildungsprogramme Verantwortlichen.⁷

7 So die damalige Kultusministerin Susanne Eisenmann, die damit freilich eine sehr kontroverse Diskussion auslöste, vgl. https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/28_06_2017+Qualitaetskonzept+Bildungssystem, sowie zur Antwort der Schulverwaltung, die solche Vorwürfe nicht auf sich sitzen lassen wollte: <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.umbau-der-schulbehoerden-verwaltung-stellt-sich-gegen-eisenmann.057af45c-d18a-4536-8348-df5b82ac0485.html>

Eine erste Aufgabe, die eher der Vorbereitung empirischer Untersuchungen als deren Durchführung dient, betrifft deshalb die genaue Bestandsaufnahme von Fortbildungsangeboten. In der Bildungswissenschaft sind in den letzten Jahren entsprechende Erhebungen durchgeführt worden, die Auskunft über den Ist-Zustand der Lehrer:innenfortbildung geben sollen (vgl. Daschner & Hanisch, 2019; für ein einzelnes Bundesland Cramer, Johannmeyer & Drahman, 2019). Weiterreichende Analysen betreffen dann auch etwa den Themenbestand von Fortbildungsangeboten im Einzelnen sowie die Arbeitsweisen oder Methoden, die dabei zum Einsatz kommen (vgl. Göb, 2018). Grundlage dafür sind zunächst die Ausschreibungen für solche Angebote, aber auch weiterreichende empirische Untersuchungen zur Realität der Fortbildung wären denkbar und wünschenswert. Dafür kämen neben der Befragung von Teilnehmenden auch verschiedene Formen der Beobachtung infrage.

Für die Fortbildung für den Religionsunterricht, so wurde schon festgehalten, liegen entsprechende Analysen zu den verschiedenen Fortbildungsangeboten bislang nicht vor, weder im Blick auf die thematisch-inhaltliche Ausgestaltung noch hinsichtlich der Arbeitsformen. Sofern solche Analysen in Zukunft verfügbar werden, könnten sie nicht nur eine wichtige Hilfe bei der gezielten Weiterentwicklung des Gesamtangebots bieten, sondern auch zu einem wichtigen Ausgangspunkt für empirische Untersuchungen werden.

4.2.3 Erhebung des Fortbildungsbedarfs

Als das wichtigste Kriterium für die Beurteilung und Weiterentwicklung von Fortbildungsangeboten kann naturgemäß die Passung zum Fortbildungsbedarf bezeichnet werden. Wie sich dieser Bedarf tatsächlich darstellt, versteht sich allerdings keineswegs von selbst. Vielmehr gehört auch der Fortbildungsbedarf zu den Themen, die in der Forschung zur Fortbildung an Gewicht gewinnen (vgl. Daschner & Hanisch, 2019). Dies gilt bislang allerdings nur für die allgemeinerbildungswissenschaftliche Diskussion und nicht gleichermaßen für die Fachdidaktiken, zumindest nicht für die Religionsdidaktik.

Die Ermittlung oder Erhebung des Fortbildungsbedarfs kann sich wiederum auf unterschiedlichen Ebenen bewegen. Ein entsprechender Bedarf kann von den Lehrkräften selbst wahrgenommen und beschrieben werden, sowohl im Blick auf die eigene Person als auch im Blick auf Kolleg:innen (Eigenperspektive). Der Bedarf kann aber auch von anderen eingeschätzt werden, etwa von Schulleitungen oder aus wissenschaftlicher Sicht (Fremdperspektive). Noch einmal davon zu unterscheiden sind aus der Bildungsadministration hervorgehende oder von dieser gesetzte Formen des Bedarfs. Von einer Setzung ist insbesondere dann zu sprechen, wenn die Bildungsadministration Innovationen in der Schule einführt und zugleich davon ausgeht, dass die dafür bei den Lehrkräften erforderlichen

Fähigkeiten nicht vorausgesetzt werden können. Ein gutes aktuelles Beispiel dafür sind etwa diverse „Digitalisierungsoffensiven“, durch die die Digitalisierung von Schule und Unterricht vorangetrieben werden soll. Häufig sind damit technische Fähigkeiten wie die Vertrautheit mit bestimmten Computer-Programmen oder anderen digitalen Systemen verbunden, in die dann mithilfe von Fortbildungen eingeführt werden soll. Impulse dieser Art gehen in der Regel von der Bildungspolitik aus und sollen dann von der Bildungsadministration umgesetzt werden, nicht zuletzt durch entsprechende Fortbildungsangebote. Mitunter sind die bildungspolitischen Setzungen nur wenig mit bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen verzahnt.

Weiterreichende wissenschaftliche Möglichkeiten zur Abschätzung des Fortbildungsbedarfs ergeben sich etwa aus Professionalisierungstheorien, die – wie schon bei den KMK-Eckpunkten zur Lehrer:innenfortbildung deutlich wurde – von einer Gesamtvorstellung von Lehrer:innenprofessionalität ausgehen (vgl. Steffens, 2019). Eine solche Herangehensweise ist insofern überzeugend, als sie von der Gesamttätigkeit von Lehrer:innen ausgeht und nicht einfach immer wieder neue Bedarfe situationsbedingt additiv hinzufügt. Allerdings sind die in der Bildungswissenschaft üblichen Professionalisierungsvorstellungen insofern als generisch anzusprechen, als sie die fachlichen und fachdidaktischen Zusammenhänge der Professionalisierung von Lehrpersonen, die ja immer für bestimmte Fächer zuständig sind und sich vielleicht auch primär als Fachlehrer:innen verstehen, noch nicht berücksichtigen (vgl. Cramer et al., 2019). Für die Religionspädagogik stellen deshalb fachbezogene Professionalisierungsprozesse einen wichtigen Bezugshorizont dar, auch im Blick auf die Fortbildung für den Religionsunterricht. Wie bereits erwähnt, sollte der Zusammenhang zwischen Fortbildung und religionspädagogischer Professionalität als ein weiteres Desiderat wahrgenommen werden.

Auch in der Bildungswissenschaft stehen Formen der Bedarfserhebung noch am Anfang. Das gilt ähnlich für die Religionspädagogik, wo eher von einer Tradition zu sprechen ist, thematische Fortbildungswünsche der Religionslehrkräfte abzufragen, so wie dies bei den oben aufgenommenen Untersuchungen (S. 135 ff.) deutlich geworden ist. Auch die im Projekt QUIRU durchgeführte Fortbildungsstudie (Schweitzer & Rutkowski, 2022) schließt solche Elemente ein, versucht aber weitergehend, zumindest die subjektiven Einschätzungen der Religionslehrkräfte hinsichtlich des eigenen Fortbildungsbedarfs gezielt und detailliert zu erheben. Auch wenn längerfristig weiterreichende wissenschaftlich-religionspädagogische Möglichkeiten zur Identifikation eines Fortbildungsbedarfs wünschenswert sind, bleiben die subjektiven Wahrnehmungen schon aus Motivationsgründen wichtig. Im Falle der QUIRU-Fortbildungsstudie gehört es im Übrigen zu den erfreulichen Ergebnissen, dass im religionspädagogischen Bereich weithin von einer intrinsischen Motivation für die Beteiligung an Fort-

bildungen auszugehen ist. Die befragten Religionslehrkräfte nehmen demnach für sich selbst durchaus einen Fortbildungsbedarf wahr.

Allerdings muss an dieser Stelle auch auf den offenbar erheblichen Anteil von Religionslehrkräften verwiesen werden, die sich nicht an Fortbildungen beteiligen und entsprechend auch nicht an Umfragen zur Fortbildung wie der von QUIRU. Es ist wohl davon auszugehen, dass auch in diesen Fällen ein – vielleicht sogar gesteigerter – Fortbildungsbedarf bestehen kann, dass hier aber entweder die Motivation zur Beteiligung an Fortbildungen fehlt oder jedenfalls keine Möglichkeiten gesehen werden, den vielleicht doch gegebenen Wunsch nach Beteiligung praktisch umzusetzen. Erkenntnisse zum Problem der Nicht-Beteiligung sind in der Religionspädagogik bisher nicht verfügbar und werden auch in Zukunft schwer zu erreichen sein, eben weil Befragungen gerade diese Gruppe nicht zu einer Beteiligung zu motivieren scheinen.

4.2.4 Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von Fortbildung

Fortbildungsangebote können überzeugend und attraktiv ausgestaltet sein, und sie können auch zum aktuellen Fortbildungsbedarf passen. Dennoch bleibt die Frage nach der Wirksamkeit von Fortbildungen bestehen. Ähnlich wie beim Unterricht letztlich die Frage entscheidend ist, wie stark der Unterricht das Lernen der Schüler:innen tatsächlich unterstützt (und beispielsweise also nicht einfach nur die positive Resonanz oder Akzeptanz), muss auch bei Fortbildungen eigens geprüft werden, ob sie ihre Ziele bei den Teilnehmenden wirklich erreichen.

Methodisch sind empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten allerdings sehr anspruchsvoll. Auf einen Teil der damit verbundenen Herausforderungen und Schwierigkeiten war bereits einleitend aufmerksam zu machen, etwa hinsichtlich der Komplexität möglicher Wirkungszusammenhänge, für deren Überprüfung auch der Einfluss weiterer Faktoren außerhalb der Fortbildung genau erfasst und kontrolliert werden muss. Ebenso ist nicht davon auszugehen, dass sich alle Wirkungen von Fortbildungen in unmittelbarer zeitlicher Folge zur Teilnahme an einer Fortbildung zeigen. Gleichwohl liegen aus der bildungswissenschaftlichen Forschung inzwischen überzeugende Beispiele für eine solche Wirksamkeitsforschung vor (vgl. bspw. Lipowsky & Rzejak, 2019b). Dabei gelingt es mitunter, auch die Grenze von Selbstberichten der Lehrkräfte zugunsten von intersubjektiv überprüfbar empirischen Befunden zu überschreiten. Das gilt zum Beispiel dann, wenn die im Unterricht erreichten Kompetenzausprägungen bei den Schüler:innen nach einer Fortbildung ausweislich empirisch erhobener Befunde zunehmen oder wenn durch Vergleichsuntersuchungen nachgewiesen werden kann, dass entsprechende Effekte bei den Schüler:innen von Lehrkräften, die nicht an einer entsprechenden Fortbildung

teilgenommen haben, nicht oder jedenfalls nicht in gleichem Maße anzutreffen sind. Auch in diesem Falle ist allerdings vor simplistischen Folgerungen zu warnen: Lehrkräfte sind keine Roboter, die durch Fortbildung neu programmiert effektiver funktionieren. Wenn sich ihr Unterricht, verstanden als Unterstützung des Kompetenzerwerbs bei den Schüler:innen, nach einer Fortbildung als wirksamer darstellt, muss erst noch eigens untersucht werden, woran dies liegt. Hat sich ihr unterrichtliches Handeln verändert, indem sie nun beispielsweise andere Aufgaben stellen? Haben sie ein neues Verständnis von Unterricht gewonnen, aus dem heraus sie etwa veränderte Kooperationsformen für die Schüler:innen einführen? Oder hat sich ihre eigene Motivation für das Unterrichten verändert? Oder einfach alles zugleich?

Für die Forschung und Diskussion zur Wirksamkeit von Fortbildungen spielen in Deutschland besonders die Arbeiten von Rzejak und Lipowsky (2019) eine hervorgehobene Rolle. Orientierend auch für das Verständnis des im vorliegenden Band dokumentierten Projekts QUIRU-B ist die bei Rzejak und Lipowsky zugrundegelegte Unterscheidung zwischen verschiedenen Ebenen der Wirksamkeit von Fortbildung bzw. von deren empirischer Untersuchung:

- Erträge der Fortbildung für die professionelle Handlungsfähigkeit von Lehrkräften, beispielsweise fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen sowie Überzeugungen, Einstellungen und Motivationen
- Erweiterung des unterrichtlichen Handlungsrepertoires und zu der dadurch ermöglichten Unterrichtsqualität
- Verbesserung des Unterrichts gemessen an Interesse und Motivation der Schüler:innen sowie deren schulischen Leistungen
- Effekte auf der Ebene der Schule, etwa Verbesserung der Kooperation im Kollegium (nach Rzejak und Lipowsky 2019,135-136).

Die oben beschriebenen Umfragen im Bereich des Religionsunterrichts, so wird vor dem Hintergrund dieser zu unterscheidenden Aspekte deutlich, beziehen sich vor allem auf die erste Ebene, die auch am leichtesten greifbar ist. Soweit die zweite Ebene überhaupt in den Blick genommen wird, wird sie über Selbstberichte der Lehrkräfte erhoben. Anspruchsvollere Designs müssten hier mit Unterrichtsbeobachtungen und Analysen von Unterrichtsprozessen operieren, was ähnlich auch für die dritte und vierte Ebene gilt.

Der Stand der Wirksamkeitsforschung zur Fortbildung ist insgesamt noch als sehr vorläufig zu bezeichnen. Nach Rzejak und Lipowsky kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die Wirksamkeit von Fortbildungen tatsächlich nachgewiesen werden kann, auch wenn dabei die im Rahmen von Fortbildungsangeboten wirksamen Einzelaspekte noch keineswegs ausreichend identifiziert und ihre spezifischen Beiträge zur Wirksamkeit noch nicht erhoben oder überprüft werden konnten. In dieser Hinsicht bietet die Darstellung von Linda Darling-

Hammond noch immer eine wichtige Folie, auf die in der entsprechenden Diskussion häufig verwiesen wird. Hier werden folgende Merkmale einer wirksamen Lehrer:innenfortbildung genannt (Darling-Hammond et al. 2017, S. V-VI):

- Fokus auf spezifischen curricularen Inhalten (fachwissenschaftlich und fachdidaktisch)
- aktives Lernen
- Unterstützung von Zusammenarbeit
- Einsatz von Vorbildern wirksamer Praxis (Best-Practice-Modelle)
- Coaching und Unterstützung durch Expert:innen
- Feedback und Reflexivität
- auf längere Dauer angelegte Angebote (Langzeitfortbildung).

Ähnlich wie bereits bei anderen Befunden aus der Empirischen Bildungsforschung ist erneut darauf hinzuweisen, dass es sich dabei um generische Aussagen zu Fortbildungen handelt, bei denen der Bezug auf ein bestimmtes Schulfach und dessen Fachlichkeit sowie weitere Besonderheiten noch keine Rolle spielt. Insofern bleiben auch in diesem Falle Aufgaben für die Fachdidaktik bzw. im vorliegenden Zusammenhang, der Religionsdidaktik, die weiter bearbeitet werden müssen.

Es steht jedoch außer Frage, dass sich die Aufgabe einer Untersuchung der Wirksamkeit von Fortbildungen auch im Bereich des Religionsunterrichts stellt. Bei dieser Einschätzung wird keineswegs davon ausgegangen, dass das bisherige religionspädagogische Fortbildungsangebot unzureichend und ineffektiv bleibt oder gar, wie die oben zitierte Ministerin meinte, als „Wildwuchs“ kritisiert werden sollte. Vielmehr geht es um eine Intention, die auch schon bislang als ein wesentliches Motiv von Fortbildungsangeboten angesehen werden kann, sowie darum, die damit verbundenen Zielsetzungen noch besser zu erreichen. Das Projekt QUIRU-B bietet mit der Abfrage subjektiver Einschätzungen zur Wirksamkeit von Fortbildungen zumindest einen weiteren Schritt in diese Richtung. Bereits vorliegende Untersuchungen etwa aus Österreich (s. o.) machen deutlich, dass daraus weitere Impulse für die Ausgestaltung von Fortbildungen für den Religionsunterricht erwachsen können.

4.2.5 Besonders wirksame Formen der Fortbildung?

Aussagen über den Zusammenhang zwischen bestimmten Formen der Fortbildung und der Wirksamkeit von Fortbildungen sind aus den beschriebenen Gründen nur schwer zu treffen. Das liegt nicht nur an dem in dieser Hinsicht noch als sehr vorläufig zu bezeichnenden Stand der Forschung, sondern auch an der Vielfalt von Zwecken und Zielen, die für bestimmte Fortbildungsangebote maßgeblich sind. Bei der Einführung in ein bestimmtes Computer-Programm dürften sich andere Formen hinsichtlich der Wirksamkeit empfehlen als bei Angebo-

ten, bei denen die Kommunikation im Unterricht oder der Aufbau einer lernförderlichen Klassenatmosphäre im Zentrum steht. Insofern müssen in jedem Fall zielentsprechende und situationsangemessene Formen für eine Fortbildung identifiziert und ausgewählt werden.

Gleichwohl haben Professionelle Lerngemeinschaften, die in anderen Kontexten auch als Lesson Studies bezeichnet werden, in der Diskussion über die Wirksamkeit von Fortbildung besondere Aufmerksamkeit gefunden (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019). Dabei wiederum spielen zwei Merkmale dieser Form von Fortbildung eine wichtige Rolle: Das erste ist die Arbeit in kleinen Gruppen, in denen gemeinsam Unterrichtseinheiten entwickelt werden. Diese Unterrichtseinheiten werden dann im Unterricht eingesetzt und danach wiederum gemeinsam evaluiert, basierend auf den Erfahrungen im Unterricht. Daran schließt sich die weitere Verbesserung der Unterrichtseinheit an. Im Falle der Lesson Studies steht am Ende des mehrfach durchlaufenen Zyklus von Entwicklung, Ausprobieren, Evaluieren und Verbessern dann eine Unterrichtseinheit, die in der Lehrer:innenschaft weitergegeben wird. Das zweite Merkmal betrifft die Möglichkeit, die für die Schule weithin kennzeichnende Vereinzelung der Lehrkräfte durch die Zugehörigkeit zu einer entsprechenden Gruppe oder eben Lerngemeinschaft zu überwinden. Auf diese Weise werden Möglichkeiten eines kollegialen Feedbacks gewonnen. Zugleich scheint die Arbeit in der Gruppe auch die Motivation zu steigern. In dieser Struktur sind im Übrigen nicht zufällig Analogien zum sog. Design Research zu erkennen, wie er mancherorts auch im Bereich der Religionsdidaktik praktiziert wird (vgl. Gärtner, 2018).

Die Befunde aus der QUIRU-Fortbildungsstudie machen allerdings deutlich, dass bei der Fortbildung für den Religionsunterricht insgesamt eher andere, oft auf einen Nachmittag begrenzte Fortbildungsformen vorherrschen. Genau diese Formen werden von den befragten Religionslehrkräften aber zugleich als weniger wirksam beschrieben als andere Formen. Aus dieser Spannung erwächst der Impuls, auch in der Fortbildung für den Religionsunterricht stärker auf Ansätze wie Professionelle Lerngemeinschaften oder Lesson Studies zu setzen. In der Praxis der Fortbildungsarbeit der landeskirchlichen Institute stößt dies allerdings auf Schwierigkeiten, weil die Ressourcen für solche Formen der Fortbildung in der Praxis derzeit vielfach nicht gegeben zu sein scheinen (vgl. Hauser, 2022).

Umso ermutigender ist es, dass schon bei den Hearings von QUIRU-B von positiven Erfahrungen mit solchen Formen im Bereich des BRU berichtet wurde. Ähnlich zeigen auch die im Folgenden dokumentierten Befragungsergebnisse zur Fortbildung in diesem Bereich, dass Lehrkräfte im BRU vergleichsweise häufiger an mehrtägigen Fortbildungen teilnehmen. Dies bedeutet nicht, dass der beschriebene Widerspruch zwischen den am häufigsten besuchten Fortbildungen, die in der Regel eine kurze Dauer aufweisen, auf der einen Seite und der von den Teilnehmenden als gering eingeschätzten Wirksamkeit dieser Form auf der anderen Seite im Bereich des BRU keine Rolle mehr spielen würde. Im-

merhin aber gibt es hier offenbar Ansätze und erfolgreiche Bemühungen, diese Spannung aufzulösen oder sie zumindest zu verringern.

4.2.6 Zusammenfassung

In diesem Teilkapitel wurden Perspektiven auf die Fortbildung aus Bildungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung aufgenommen und daraufhin geprüft, was sie für die Religionspädagogik bedeuten könnten. Den Hintergrund bildet auch in diesem Falle eine neue Aufmerksamkeit auf die Bedeutung aller Phasen der Lehrer:innenbildung – also einschließlich der Fortbildung –, wie sie nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in den entsprechenden Standards der KMK zur Lehrer:innenbildung allgemein und zuletzt zur Fortbildung im Besonderen zum Ausdruck kommt. Neben Erhebungen und Analysen zum Fortbildungsangebot werden derzeit der Fortbildungsbedarf von Lehrkräften auf der einen und die darauf bezogene Wirksamkeit von Fortbildungen auf der anderen Seite hervorgehoben. Die gemeinsame Perspektive stellt dabei der Bezug auf die Qualität und Qualitätsentwicklung im Unterricht dar. Weiterreichende Deutungen beziehen sich auch auf die Professionalität und Professionalisierung der Lehrkräfte.

Alle diese Fragerichtungen lassen sich auch sinnvoll auf die Fortbildung für den Religionsunterricht übertragen, wo sie bislang allerdings noch keine wissenschaftliche Bearbeitung gefunden haben. Das gilt ebenso für Programmanalysen wie für die Identifikation des Fortbildungsbedarfs oder die Prüfung der Wirksamkeit von Fortbildungen. Für das Projekt QUIRU wurde daraus die Konsequenz gezogen, die eigene Untersuchung besonders auf den Fortbildungsbedarf und die Wirksamkeitsprüfung zu fokussieren. Was dies im Einzelnen für diese Untersuchung bedeutet, soll im Folgenden genauer dargestellt werden.

4.3 Befunde aus der QUIRU-Fortbildungsstudie zum BRU in Baden-Württemberg – eine Spezialauswertung

Mirjam Rutkowski

4.3.1 Zum Zusammenhang mit dem Gesamtprojekt QUIRU

Die Studie zur Fortbildung für den BRU, auf die im Folgenden Bezug genommen wird, steht im Zusammenhang des Gesamtprojekts QUIRU. Daher wurde oben (Teil 1 dieses Bandes) eine knappe Darstellung dieses Gesamtprojekts geboten. Diese Darstellung bildet eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis der in diesem Teilkapitel beschriebenen Spezialauswertung zur Fortbildung für den BRU. Eigens darauf hinzuweisen ist an dieser Stelle noch einmal darauf, dass das Projekt QUIRU-B, das im Zentrum des vorliegenden Bandes steht, anders als das QUIRU-Gesamtprojekt, allein vom Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) an der Universität Tübingen getragen wurde.

Die QUIRU-Fortbildungsstudie, die bereits in veröffentlichter Form vorliegt (Schweitzer & Rutkowski, 2022), bezog sich auf Religionslehrkräfte in allen Schularten und auf allen Schulstufen und schloss daher auch den Bereich des BRU ein (für die auf den BRU in den an der Studie beteiligten Bundesländern bezogenen Befunde s. Schweitzer & Rutkowski, 2022, S. 139–152). Für die Spezialauswertung im Folgenden soll jedoch, dem Schwerpunkt der Arbeit von EIBOR entsprechend, der Schwerpunkt bei Religionslehrkräften im BRU in Baden-Württemberg liegen.

4.3.2 Leitende Fragestellungen

Wie im vorangehenden Teilkapitel dargestellt, wird heute weithin davon ausgegangen, dass Fortbildungen bei der Frage nach Unterrichtsqualität eine zentrale Rolle spielen. Idealerweise verbessern Fortbildungen die Kenntnisse und Kompetenzen der teilnehmenden Lehrkräfte insofern, dass sich Verbesserungen im Lehrer:innenhandeln und besonders im Unterricht ergeben. Dadurch können Lehrkräfte besser auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen und ihnen eine bessere Lernerfahrung ermöglichen, welche das Potential der Schüler:innen ausschöpfen und letztendlich zu besseren Schulleistungen führen kann. Vor diesem Hintergrund kommt es also entscheidend darauf an, dass Fortbildungen effektiv sind und tatsächlich die Fähigkeiten von Lehrkräften verbessern.

Insbesondere für Fortbildungen für den Religionsunterricht lässt sich ein Forschungsdesiderat konstatieren (vgl. oben, S. 135 ff. sowie Schweitzer & Rutkowski, 2022, S. 28–60), welches der vorliegenden Studie als Ausgangspunkt diene.

Weil der Stand zur Fortbildungsforschung für den Religionsunterricht noch vergleichsweise gering ist, wurde für das Teilprojekt ein explorativer Zugang gewählt. Leitend waren drei Fragestellungen:

- a) Welche Erfahrungen haben Religionslehrkräfte mit Fortbildungen gemacht?
- b) Wie wird die Wirksamkeit von Fortbildungen von den Religionslehrkräften wahrgenommen?
- c) Welche Bedarfe an Fortbildung stellen Religionslehrkräfte bei sich selbst fest?

Die Forschungsfragen entstammen der QUIRU-Gesamtstudie und gehen deshalb über BRU-spezifische Interessen hinaus. Ohne Zweifel stellen sich diese Fragen aber auch – wenn nicht sogar in besonderem Maße – für den BRU. Das ergibt sich schon aus den Bestimmungen zu „gutem BRU“, wie sie bei den in diesem Band dargestellten Konsultationen gewonnen wurden (vgl. Teil 2 dieses Bandes). Demnach soll der BRU ein besonderes Profil aufweisen, das ihn von anderen Formen des Religionsunterrichts unterscheidet. Entsprechend müssen im Unterricht selbstbestimmte Aufgaben des Lehrens und Lernens wahrgenommen werden, die auf Seiten der Religionslehrkräfte wiederum besondere Fähigkeiten voraussetzen. In einer weiteren Teilstudie von QUIRU, die sich auf die Ausbildung von Pfarrer:innen für den Religionsunterricht bezog (Schweitzer & Märkle, 2024), wurde deutlich, dass die entsprechenden Fähigkeiten zumindest bei der Ausbildung von Pfarrer:innen sowohl im Studium als auch im Vikariat kaum im Blick sind, weshalb der Fortbildung speziell für den BRU eine hervorgehobene Bedeutung zukommt. Zugleich erstrecken sich die bislang ohnehin nur wenigen Untersuchungen zur religionspädagogischen Fortbildung nur selten auf den BRU (vgl. Schweitzer, 2022). Auch die Arbeit der Institute für berufsorientierte Religionspädagogik hat daran bislang noch wenig geändert, da die Ausbildung und Fortbildung für den BRU hier ebenfalls nicht untersucht wurde. Umso wichtiger erscheint es, die Fragen nach Erfahrungen und Wirksamkeit von Fortbildung für die BRU-Lehrkräfte nunmehr gezielt zu untersuchen. Diesem Zweck dient die vorliegende Spezialauswertung.

Zunächst sollen drei Forschungsfragen etwas genauer erläutert werden:

Erfahrungen mit Fortbildungen

Im besonderen Maße entspricht die erste Forschungsfrage dem explorativen Charakter der Studie: Welche Erfahrungen haben Religionslehrkräfte mit Fortbildungen gemacht?

Speziell von Interesse ist dabei, wie häufig Religionslehrkräfte an Fortbildungen teilnehmen und welche Fortbildungsformate besucht werden. Auch die Wahrnehmung der Fortbildungsanbietenden durch die Lehrkräfte wird im Zusammenhang mit dieser Frage untersucht. Besonders aus der Perspektive der An-

bietenden von Fortbildungen stellen sich Fragen in Bezug auf das Fortbildungsangebot und die Nutzung. Bildungseinrichtungen können vor dem Hintergrund der Ergebnisse ggf. besser auf den Bedarf an Veranstaltungen eingehen und die ihnen verfügbaren Ressourcen möglichst effektiv einsetzen.

Wirksamkeit von Fortbildungen

Die Erforschung der Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte ist von großer Bedeutung, da sie potentiell direkte Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts und damit auf die Lernergebnisse der Schüler:innen haben kann. Fortbildungen bieten Lehrkräften die Möglichkeit, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern, um den Unterricht effektiver zu gestalten und die Bedürfnisse der Lernenden besser zu erfüllen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019, S. 24–25). Für die vorliegende Studie wurde dies im Rahmen der subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte auf ihren eigenen Unterricht untersucht: Welche Änderungen stellen sie fest? Unterscheiden sich die Auswirkungen bezüglich der besuchten Fortbildungsveranstaltungen? Auch die Frage nach der Motivation für eine Teilnahme an Fortbildungen wurde in diesem Rahmen untersucht, spielt sie doch eine wichtige Rolle für das eigene Lernen während der Fortbildung (vgl. Rzejak et al., 2014, Lipowsky & Rzejak, 2017).

Bedarf an Fortbildungen

Die Frage nach dem Bedarf von Fortbildungen wurde – im Gegensatz zur Frage nach (thematischen) Wünschen – bisher für den Religionsunterricht kaum untersucht (Schweitzer & Rutkowski, 2022, S. 51–52). Im Gegensatz zu den Wünschen wird mit dem Bedarf stärker nach spezifischen Anforderungen an Lehrkräfte gefragt. Nicht nur aus der Verbesserung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten kann ein solcher Bedarf entstehen, auch strukturell können Bedarfe vorgegeben werden, beispielsweise wenn neue Unterrichtsformen oder neue Schwerpunktthemen u. a. bildungspolitisch motiviert an die Lehrkräfte herangetragen werden.

4.3.3 Methode

Der Fragebogen

Für die vorliegende Teilstudie wurde ein Onlinefragebogen für Religionslehrkräfte konzipiert, der mehrere Fragen zu jeder der genannten drei Fragestellungen aufnimmt. Der Fragebogen besteht aus etwa 40 Fragen mit 275 Items (vgl. Schweitzer & Rutkowski, 2022, S. 263–286). Überwiegend werden darin

Einschätzungen auf einer fünfstufigen Likertskala erbeten, die mit einigen offenen Fragen spezifiziert werden können. Neben den Items zu den drei leitenden Fragestellungen wurden die Lehrkräfte zum evangelischen Profil befragt, was ebenso einem besonderen Interesse der beteiligten Kirchen entsprach wie den Vorschlägen von vorab befragten Expert:innen (vgl. dazu auch in diesem Band S. 57 ff.). Ziel dieser Fragen ist es, nicht nur religionskundliche Aspekte aufzunehmen. Auch einige soziodemographische Variablen sowohl zur beruflichen Tätigkeit als auch zur Person der Befragten sind im Fragebogen enthalten (vgl. eine ausführlichere Darstellung in Schweitzer & Rutkowski, 2022, S. 77–81).

Durchführung und die Corona-Pandemie

Die Online-Befragung wurde im Schuljahr 2020/2021 durchgeführt. Über die Landeskirchen wurden in vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) alle Lehrkräfte für evangelische Religion eingeladen, an der Umfrage zu Erfahrungen mit Fortbildungen teilzunehmen. Die Teilnahme war dabei freiwillig. Der Fragebogen wurde in den beteiligten Bundesländern über einen Zeitraum von vier Wochen ausgefüllt, in Schleswig-Holstein ab dem 27.08.2020, in Niedersachsen ab dem 07.09.2020, in Baden-Württemberg ab dem 17.09.2020 und in Bayern ab dem 18.03.2021 (hier kam es aufgrund des Genehmigungsprozesses zu Verzögerungen). Der jeweilige Befragungsbeginn spielt deshalb eine Rolle, da sich die befragten Lehrkräfte aufgrund der Corona-Pandemie jeweils in unterschiedlichen schulischen Lehrsituationen (Online-Unterricht oder Präsenz-Unterricht) befanden und dies an einigen Stellen entsprechend Auswirkung auf die Rückmeldungen hatte: Während im Sommer/Herbst 2020 langsam ersichtlich wurde, dass die Corona-Pandemie nicht in absehbarer Zeit enden würde, waren im Frühjahr 2021 dahingehend bereits einige strukturelle Änderungen auch im Bereich der Fortbildung für den Religionsunterricht vorgenommen worden. Die Befragten hatten also mit unterschiedlichen Fortbildungslandschaften zu tun und unterschiedliche Erfahrungen zum Zeitpunkt der Befragung gesammelt. Sofern dieser Umstand bei der Interpretation der Ergebnisse relevant ist, wird eigens darauf hingewiesen.

Um unmittelbare Einflüsse dieser Erfahrungen mit der Corona-Pandemie weitestgehend auszublenden, wurden die Lehrkräfte an den entsprechenden Stellen gebeten, an den Zeitraum der vergangenen fünf Jahre zu denken und ihre Einschätzungen auf diesen Zeitraum zu beziehen.

4.3.4 Datensatzbeschreibung

Der Vollständigkeit halber soll an dieser Stelle kurz auf das Sample der QUIRU-Gesamtstudie zur Fortbildung eingegangen werden: Insgesamt liegen hierfür die

Daten von 2296 Personen vor, 585 davon aus Baden-Württemberg, 609 aus Bayern, 877 aus Niedersachsen und 225 aus Schleswig-Holstein. Die Rücklaufquote beträgt im Sample der Gesamtstudie etwa 6–7% (weitere Informationen zum Sample in Schweitzer & Rutkowski, 2022, S. 82–84).

Die vorliegende Studie bezieht sich auf eine spezielle Teilgruppe der Gesamtstudie, nämlich auf die Lehrkräfte für den BRU in Baden-Württemberg. Dies entspricht zum einen dem Arbeitsschwerpunkt des Tübinger Evangelischen Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) und seiner finanziellen Trägerschaft durch die beiden Landeskirchen in diesem Bundesland sowie durch das Land Baden-Württemberg. Zum anderen kann auf diese Weise dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Situation des BRU besonders deutlich von Bundesland zu Bundesland variiert. Dennoch dürfte eine Spezialauswertung, die sich nur auf ein Bundesland bezieht, auch für andere Bundesländer von Interesse sein, zumindest als Ausgangspunkt für entsprechende Vergleiche oder hinsichtlich gemeinsamer Tendenzen.

Das Sample der BRU-Lehrkräfte aus Baden-Württemberg, das allen Auswertungen im Folgenden zugrunde liegt, besteht aus 93 Personen. Dieser Gruppe wird bei der vergleichenden Auswertung häufig die an der Studie beteiligte Gruppe der Nicht-BRU-Lehrkräfte in Baden-Württemberg gegenübergestellt (381 Personen) – aus den Schularten Förderschule/Sonderpädagogische Bildungseinrichtung, Grundschule, allgemeinbildendes Gymnasium, Gemeinschaftsschule, Hauptschule/Werkrealschule und Realschule.⁸

Informationen über die Grundgesamtheit der Lehrkräfte für den BRU in Baden-Württemberg, also die potentiellen Adressaten der Befragung, sind nur begrenzt verfügbar. Die Statistik weist in Bezug auf das für die Studie einschlägige Schuljahr 2021/2022 für den Landesteil Württemberg (Evangelische Landeskirche in Württemberg) 283 Lehrkräfte im BRU aus. Im Landesteil Baden (Evangelische Landeskirche in Baden) erfasst die Statistik nur die Pfarrer:innen sowie andere kirchliche Lehrkräfte im BRU, wofür ca. 100 Personen angegeben werden, zu denen noch die in der Statistik nicht erfassten staatlichen Religionslehrkräfte hinzugezählt werden müssten. Auf dieser Grundlage lässt sich die Grundgesamtheit zumindest ungefähr abschätzen. Für die Berechnung des Rücklaufs wurde von 450 Personen ausgegangen. Demnach lag die auf dieser Schätzung beruhende Rücklaufquote knapp über 20%. Dies wirft zwar die bei solchen Umfragen übliche Frage nach den sich nicht beteiligenden Lehrkräften auf, kann aber doch als vergleichsweise gute Grundlage bezeichnet werden.

Dennoch sei ausdrücklich festgehalten, dass die Untersuchung explorativ angelegt war und dass für die Befunde kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben

8 Weil der Fragebogen in mehreren Bundesländern eingesetzt wurde, sind die Begrifflichkeiten nicht immer deckungsgleich mit den in Baden-Württemberg üblichen Bezeichnungen.

wird. Die Befunde können nicht pauschal auf alle Religionslehrkräfte an beruflichen Schulen übertragen werden.

4.3.5 Befunde

Dieses Teilkapitel beschreibt differenzierte Auswertungen der QUIRU-Fortbildungsergebnisse für das Teilsample von Lehrkräften beruflicher Schulen im Vergleich zum Sample von Lehrkräften anderer Schularten, jeweils aus Baden-Württemberg. Die Ergebnisse und die entsprechenden Interpretationen für die gesamte QUIRU-Fortbildungsstudie, also Lehrkräfte aller Schularten aus vier Bundesländern, können dem Band „Fortbildung im Religionsunterricht“ (Schweitzer & Rutkowski, 2022) entnommen werden.

4.3.5.1 Soziodemographische Daten

Die folgenden soziodemographischen Angaben beziehen sich auf die Teilnehmenden der Befragung. Die Befunde erlauben keine verallgemeinerbaren Rückschlüsse auf die Religionslehrkräfte in Baden-Württemberg.

Geschlecht

Die teilnehmenden BRU-Lehrkräfte aus Baden-Württemberg sind überwiegend weiblich (60%). Der Anteil der Männer (40%) in der BRU-Gruppe ist im Vergleich zu dem der Nicht-BRU-Lehrkräften (25% männlich, 75% weiblich) deutlich größer. Die Option „divers“ wurde in beiden Gruppen nicht angegeben.

Neben möglichen Vorselektierungen der Stichprobenauswahl wäre auch ein weiterer Effekt für den hohen Anteil an Frauen denkbar: Im Sample der Nicht-BRU-Lehrkräfte sind besonders viele Grundschullehrkräfte enthalten (49%). Hier ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte besonders hoch.⁹

Alter

Die Altersverteilung unterscheidet sich zwischen den BRU-Lehrkräften und den Nicht-BRU-Lehrkräften insbesondere bei Personen in zwei Altersgruppen zwischen 31 und 50 Jahren. Der Anteil der befragten BRU-Lehrkräfte in der Altersgruppe der über 30- bis 40-Jährigen beträgt 28% und ist damit größer als der Anteil der Nicht-BRU-Lehrkräfte (22%). Die Altersgruppe der über 40- bis

⁹ Lt. Angaben der Evangelischen Landeskirche in Württemberg betrug im Schuljahr 2020/2021 der Anteil weiblicher Grundschullehrkräfte ca. 73%.

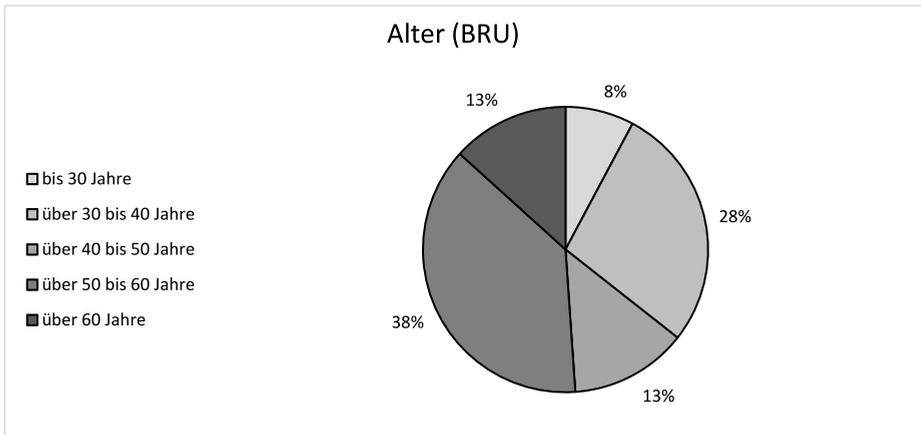


Abbildung 4: Alter (BRU). N = 90.

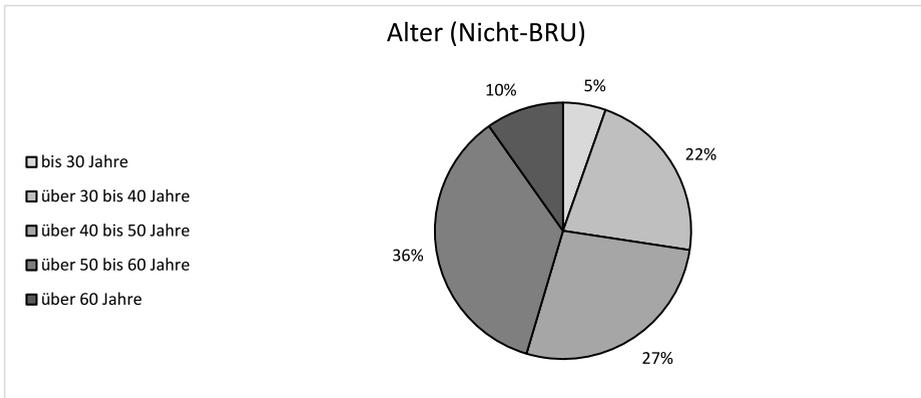


Abbildung 5: Alter (Nicht-BRU). N = 368.

50-Jährigen hingegen ist mit 13% deutlich geringer vertreten verglichen mit dem Anteil der Nicht-BRU-Lehrkräfte (27%).

Dienstjahre

„Dienstjahre“ wurde in der Erhebung als die Zeit der Tätigkeit inklusive des Referendariats bzw. anderer Vorbereitungsdienste definiert, ohne eventuelle Unterbrechungen zu berücksichtigen. Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben sich insbesondere bei Lehrkräften in den ersten Berufsjahren und bei sehr erfahrenen Lehrkräften: Von den befragten BRU-Lehrkräften sind mehr Personen zwischen zwei und fünf Jahre in der Schule tätig im Vergleich zu Lehrkräften, die nicht an beruflichen Schulen unterrichten (17% zu 11%). Der Anteil der Lehrkräfte, die seit mehr als 20 Jahren an der Schule tätig sind, ist in beiden

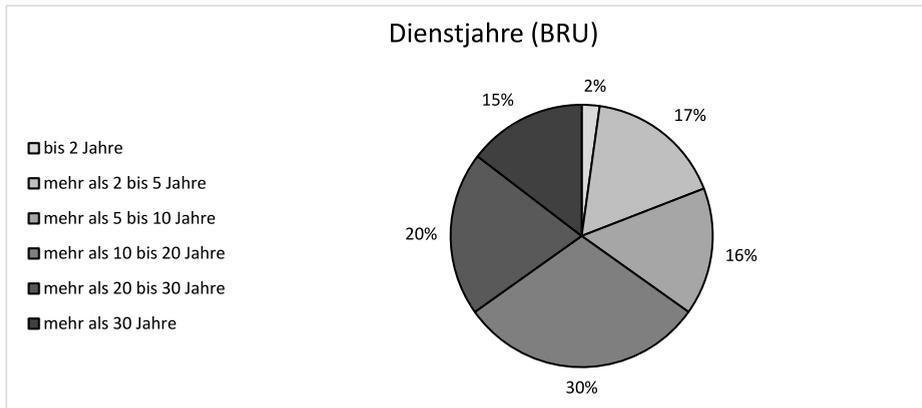


Abbildung 6: Dienstjahre (BRU). N = 89.

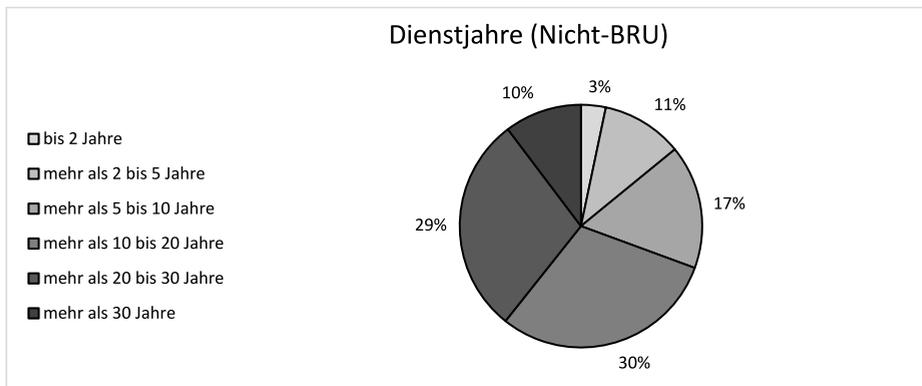


Abbildung 7: Dienstjahre (Nicht-BRU). N = 369.

Gruppen etwa gleich groß, wobei darunter der Anteil, der mehr als 30 Jahre unterrichtet, in der Berufsschule höher ist (15% zu 10%).

Lehrbefähigung

Die Lehrkräfte an beruflichen Schulen haben meistens ein Pfarramtsstudium absolviert (38%), ein staatliches Examen mit Religion als Hauptfach abgelegt (23%) oder wurden durch ein staatliches Examen mit Religion als Neben- bzw. Beifach zum Unterrichten befähigt (21%). Seltener befähigte ein kirchliches Examen eines anderen Studiengangs (6%) zum Unterrichten. 12% der Befragten BRU-Lehrkräfte gaben an, anderweitig ihre Lehrbefähigung für Religion erworben zu haben. In Baden-Württemberg ist dies beispielsweise durch ein Diakonatsstudium oder einen Vokationskurs möglich.

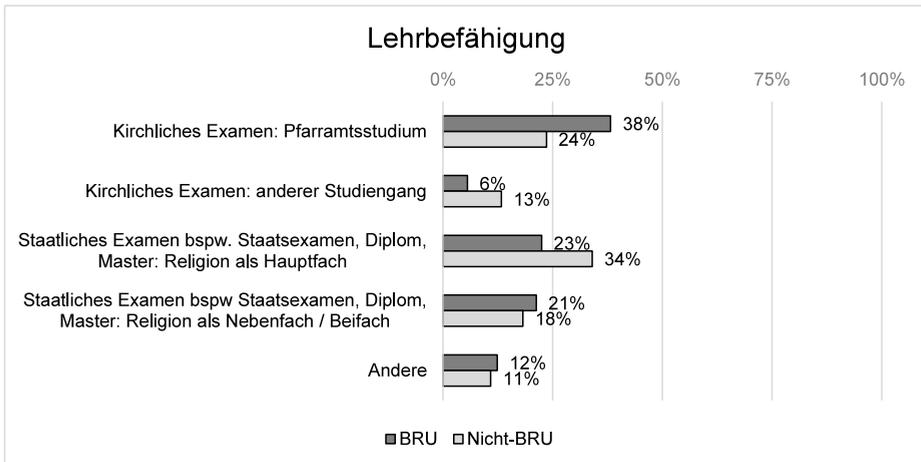


Abbildung 8: Lehrbefähigung für den Religionsunterricht. $N_{BRU} = 89$, $N_{Nicht-BRU} = 368$.

Bezüglich der Lehrbefähigung ist außerdem festzuhalten, dass die Zugänge zum beruflichen Religionsunterricht vielfältig sind. Neben wenigen Ausbildungsstätten in Baden-Württemberg ausschließlich für den BRU können Lehrkräfte aus dem höheren Lehramt ihre zweite Ausbildungsphase am Seminar für berufliche Schulen absolvieren. Auch Wechsel aus dem Pfarramt in das staatliche Berufsschullehramt sind möglich.

Nicht-BRU-Lehrkräfte haben hingegen häufiger ihre Lehrbefähigung durch ein staatliches Examen erhalten (34%), gefolgt von einem kirchlichen Examen im Rahmen des Pfarramtsstudiums (24%).

Dienstverhältnis

Bezüglich der Dienstverhältnisse unterscheiden sich die Lehrkräfte an beruflichen Schulen kaum von Lehrkräften anderer Schularten: etwa ein Drittel der BRU-Lehrkräfte steht in einem kirchlichen Dienstverhältnis, fast 60% stehen in einem staatlichen Dienstverhältnis (vgl. Abbildung 9). Die befragten Lehrkräfte an beruflichen Schulen sind häufiger in privaten Dienstverhältnissen beschäftigt (9%) als Nicht-BRU-Lehrkräfte (3%).

Angaben zur Lehrtätigkeit

Wochenstunden

Die befragten Lehrkräfte wurden gebeten, Angaben zu ihrem Unterrichtsumfang zu machen, indem sie die Anzahl ihrer Wochenstunden (definiert als 45 Minuten) einmal insgesamt und einmal speziell für das Fach Religion unterrichtend

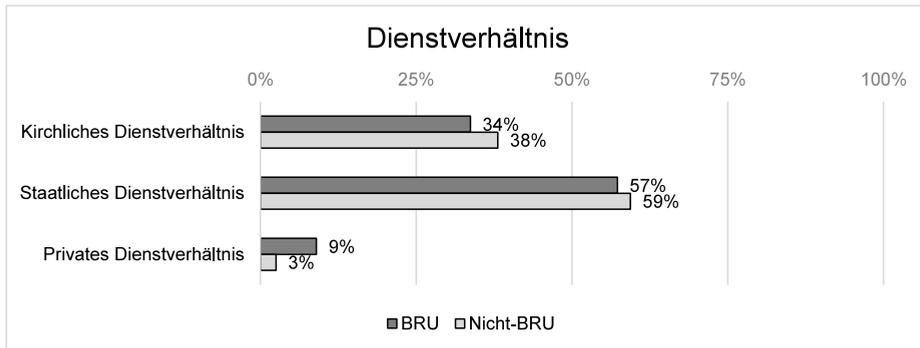


Abbildung 9: Dienstverhältnis der Befragten. $N_{\text{BRU}} = 89$, $N_{\text{Nicht-BRU}} = 367$.

angeben sollten. Der geringste eingetragene Wert beträgt 0 Wochenstunden (beispielsweise Personen, die in ihrem anderen Fach unterrichten oder die gerade in Rente gegangen waren bzw. in Elternzeit waren o. ä.). Im Schnitt unterrichten die befragten Lehrkräfte an beruflichen Schulen mehr Wochenstunden im Vergleich zu Lehrkräften anderer Schularten (BRU: $M = 18,7$ [Wochenstunden], $SD = 7,0$; Nicht-BRU: $M = 15,9$ [Wochenstunden], $SD = 8,3$). Auch bei Betrachtung der Stunden für Religion zeigt sich diese Tendenz: Die befragten BRU-Lehrkräfte unterrichten durchschnittlich 10,5 Wochenstunden Religion ($SD = 6,8$), Nicht-BRU-Lehrkräfte 6,8 Wochenstunden ($SD = 5,5$).

Gründe für diese Abweichungen zwischen BRU- und Nicht-BRU-Lehrkräften können vielfältig sein. Neben Stichprobeneffekten wären auch gewisse Geschlechter- oder Alterseffekte denkbar, wenn reduzierte Deputate eine Rolle spielen. Außerdem können Abweichungen der Stundenanzahl eines vollen Deputats an unterschiedlichen Schularten die Werte beeinflussen.

Tabelle 19: Wochenstunden allgemein und für Religion.

		N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
BRU	Wochenstunden insgesamt	90	2	28	18,7	7,0
	Wochenstunden für Religion	92	0	26	10,5	6,8
Nicht-BRU	Wochenstunden insgesamt	375	0	31	15,9	8,3
	Wochenstunden für Religion	375	0	25	6,8	5,5

Schulart

Da die Daten der vorliegenden Auswertungen insgesamt auf einer bundesweiten Studie beruhen, entsprechen die Bezeichnungen der Schulart nicht notwendigerweise den in Baden-Württemberg üblichen.

Die befragten Lehrkräfte an beruflichen Schulen konnten angeben, ob sie neben der beruflichen Schule an weiteren Schularten tätig waren: 27% der befragten Lehrkräfte, die angaben, an einer beruflichen Schule zu unterrichten, arbeiten darüber hinaus an einer anderen Schulart. 11% aller befragten Lehrkräfte des BRU sind auch an einem allgemeinbildenden Gymnasium tätig, 7% an einer Grundschule und jeweils 4% an einer Förderschule/Sonderpädagogischen Bildungseinrichtung bzw. an einer Realschule.

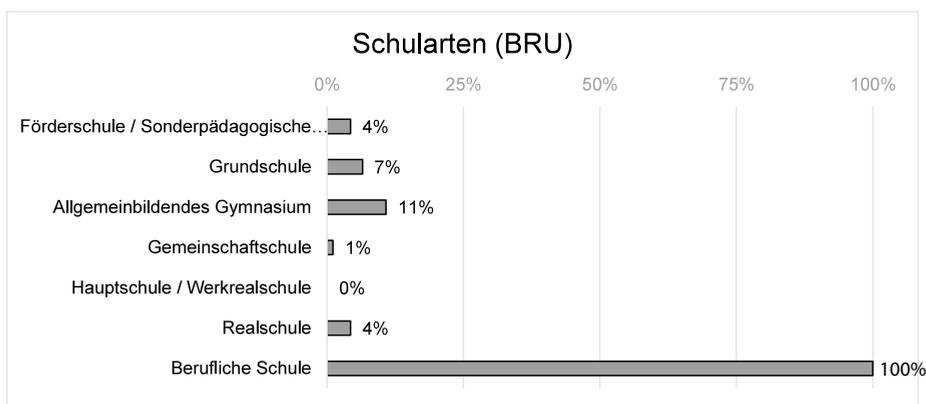


Abbildung 10: Schularten, an denen die BRU-Lehrkräfte tätig sind (Mehrfachnennung möglich). Prozente beziehen sich auf Personen, daher kann die Summe > 100% ergeben). N = 93 Personen mit 118 Angaben.

Fast die Hälfte der Nicht-BRU Lehrkräfte sind an der Grundschule tätig, etwa ein Viertel am allgemeinbildenden Gymnasium. 18% der Nicht-BRU-Lehrkräfte unterrichten an einer Realschule, 12% an einer Gemeinschaftsschule. An einer Förderschule/Sonderpädagogischen Bildungseinrichtung unterrichten 10% und 6% an einer Hauptschule/Werkrealschule.

Die BRU-Lehrkräfte wurden außerdem gebeten, die Schulart der beruflichen Schule, an der sie tätig sind, zu spezifizieren. Dabei konnten mehrere Arten ausgewählt werden. Im Schnitt arbeitet jede Lehrkraft an zwei bis drei Schularten der beruflichen Schule.

68% der BRU-Lehrkräfte sind an beruflichen Gymnasien tätig, 61% der Lehrkräfte an Berufsschulen des dualen Systems. 44% der Lehrkräfte arbeiten an beruflichen Vollzeitschulen mit dem Ziel eines mittleren Bildungsabschlusses und 40% an beruflichen Vollzeitschulen mit dem Ziel Fachhochschulreife. Knapp ein Viertel der BRU-Lehrkräfte unterrichtet in berufsvorbereitenden Bil-

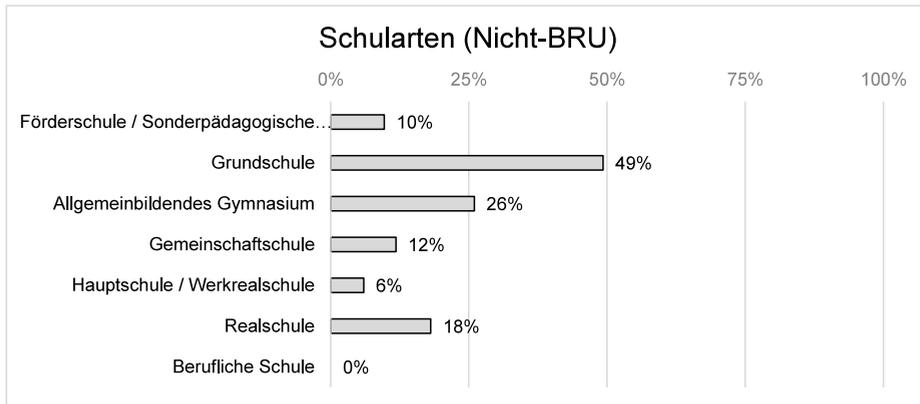


Abbildung 11: Schularten, an denen die Nicht-BRU-Lehrkräfte tätig sind (Mehrfachnennung möglich. Prozente beziehen sich auf Personen, daher kann die Summe > 100% ergeben). N = 381 Personen mit 461 Angaben.

dungsangeboten mit dem Ziel Hauptschulabschluss. 10% unterrichten an anderen Arten der Berufsschule.

Für die Auswertung ist von Bedeutung, dass die BRU-Lehrkräfte in manchen beruflichen Schularten an der Vorbereitung auf das Abitur beteiligt sind, in anderen aber nicht. Dieser Unterschied könnte sich auf die Befunde auswirken.

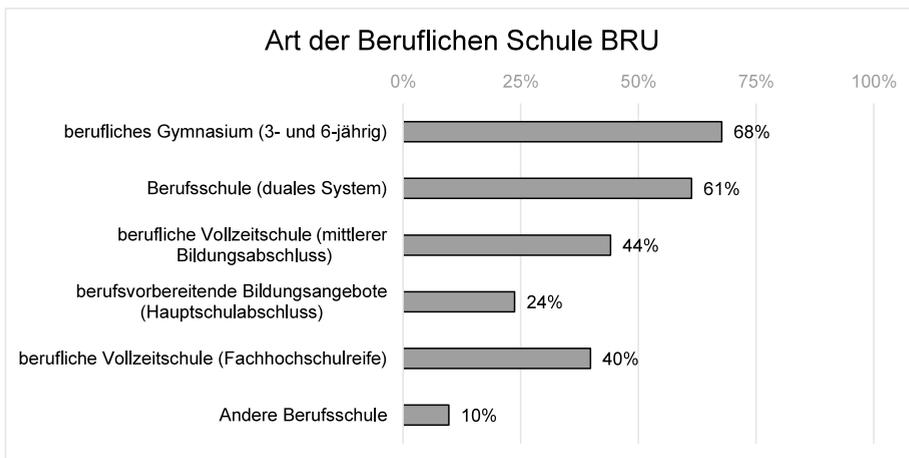


Abbildung 12: Schularten der beruflichen Schule, an denen die BRU-Lehrkräfte tätig sind (Mehrfachnennung möglich. Prozente beziehen sich auf Personen, daher kann die Summe > 100% ergeben). N = 93 Personen mit 229 Angaben.

Schulträger

Die befragten BRU-Lehrkräfte sind im Vergleich zu Lehrkräften außerhalb beruflicher Schulen etwas seltener an staatlichen Schulen tätig (88% zu 94%), jedoch häufiger an kirchlichen Schulen (10% zu 4%) oder anderen Schulen (8% zu 4%).

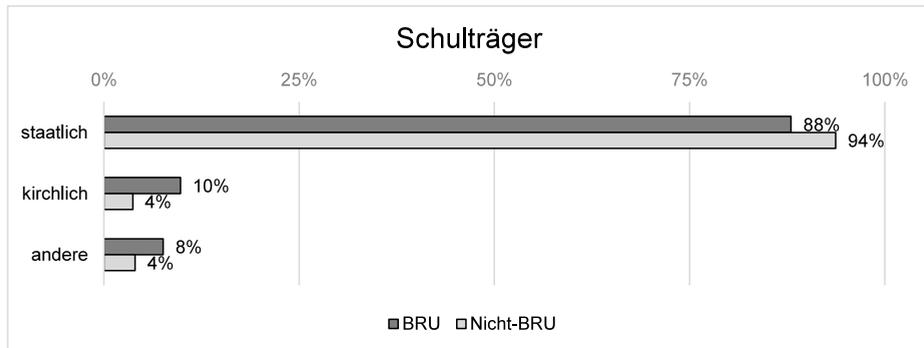


Abbildung 13: Schulträger (Mehrfachnennung möglich. Prozente beziehen sich auf Personen, daher kann die Summe < 100% ergeben). $N_{BRU} = 92$ mit 97 Angaben, $N_{Nicht-BRU} = 378$ mit 384 Angaben.

4.3.5.2 Konfessions- und Religionszugehörigkeit der Schüler:innen

Die Befragten konnten in einer Mehrfachauswahl angeben, welcher Konfession bzw. Religion die Schüler:innen angehören, die ihren Religionsunterricht besuchen. Die Prozentwerte beziehen sich auf den Anteil der Lehrkräfte, die angeben, dass Schüler:innen der entsprechenden Konfession bzw. Religion ihren Unterricht besuchen. (Ein Lesebeispiel: 11% der Lehrkräfte an beruflichen Schulen melden zurück, dass jüdische Schüler:innen ihren Religionsunterricht besuchen.)

Jede BRU-Lehrkraft unterrichtet evangelische Schüler:innen, und fast jede BRU-Lehrkraft unterrichtet Schüler:innen ohne Religionszugehörigkeit. Etwa neun von zehn BRU-Lehrkräften unterrichten römisch-katholische Schüler:innen, und vier von fünf BRU-Lehrkräfte unterrichten muslimische Schüler:innen.

An den Ergebnissen werden Einflüsse der systematischen Unterschiede zwischen Schularten und der jeweiligen Organisation des Religionsunterrichts deutlich: Im Religionsunterricht von BRU-Lehrkräfte nehmen häufiger Schüler:innen anderer Konfessionen und Religionen teil. Allerdings sind in der Oberstufe sowie in der beruflichen Vollzeitschule die Konfessionen beim Religionsunterricht getrennt.

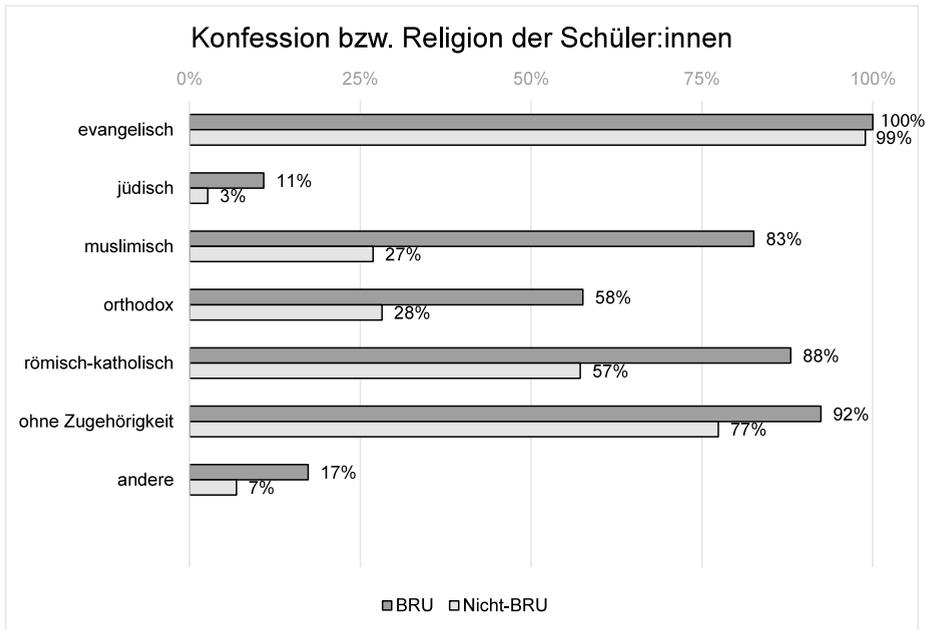


Abbildung 14: Konfession bzw. Religion der Schüler:innen (Mehrfachnennung möglich. Prozente beziehen sich auf Personen, daher kann die Summe < 100% ergeben). $N_{BRU} = 92$ mit 413 Angaben, $N_{Nicht-BRU} = 376$ mit 1121 Angaben.

4.3.5.3 Einstellungen zum evangelischen Profil

Die Lehrkräfte wurden nach ihrer Einschätzung zum evangelischen Profil im Religionsunterricht gebeten. Sie konnten den vorgelegten Aussagen in Tabelle 20 auf einer Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“ zustimmen.

Tabelle 20: Items zum evangelischen Profil.

Items zum evangelischen Profil

Mir ist im Religionsunterricht ein evangelisches Profil wichtig.

Ich habe schon Fortbildungsveranstaltungen erlebt, die mich im Blick auf das evangelische Profil meines Religionsunterrichts unterstützt haben.

Ich würde mir Fortbildungsveranstaltungen wünschen, die mich im Blick auf das evangelische Profil meines Religionsunterrichts unterstützen.

Die Werte der befragten BRU-Lehrkräfte zum evangelischen Profil des Religionsunterrichts weichen kaum von denen des Gesamtsamples ab.

Das evangelische Profil ist den Befragten eher wichtig (BRU: $M = 3,7$, $SD = 1,2$; Nicht-BRU: $M = 3,8$, $SD = 1,1$). Die Ergebnisse zu bisherigen Erfahrungen mit Fortbildungen, die im Hinblick auf das evangelische Profil unterstützen, sind uneindeutig: Ein Teil der Befragten hat solche Fortbildungen bereits er-

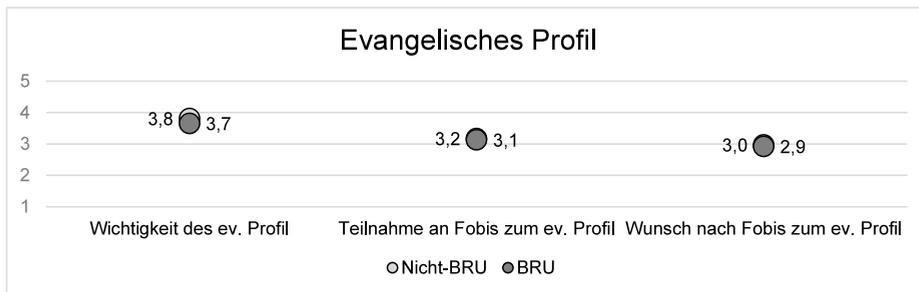


Abbildung 15: Evangelisches Profil. $N_{BRU} = 82-86$, $N_{Nicht-BRU} = 358-363$.

lebt, ein etwa ebenso großer Teil hingegen nicht (BRU: $M = 3,1$, $SD = 1,3$; Nicht-BRU: $M = 3,2$, $SD = 1,3$). Auch die Befunde zum Wunsch nach solchen Fortbildungen sind auf diese Weise zu beschreiben: Ein Teil der Befragten wünscht sich Fortbildungen, die im Blick auf das evangelische Profil des eigenen Religionsunterrichts unterstützen, ein ebenso großer Teil wünscht dies andererseits nicht (BRU: $M = 2,9$, $SD = 1,4$; Nicht-BRU: $M = 3,0$, $SD = 1,3$).

4.3.6 Erfahrungen mit Fortbildungsveranstaltungen für den Religionsunterricht

Die Erfahrungen mit Fortbildungsveranstaltungen waren für die am Projekt beteiligten Landeskirchen von besonderem Interesse, da sie gleichzeitig als Anbieter von Fortbildungen für Religion auftreten. Die Wahrnehmung des eigenen Fortbildungsangebots war daher ein besonderes Interesse. Zugleich wird hier ein allgemeiner Aspekt angesprochen, der auch für die wissenschaftliche Einschätzung von Fortbildungsveranstaltungen von zentraler Bedeutung ist.

4.3.6.1 Wichtigkeit von Fortbildungen

Die erste Frage des Fragebogens hatte eine generelle Einschätzung von Fortbildungen zum Ziel. Auf die Frage „Wie wichtig sind Fortbildungen für den Religionsunterricht für Ihre berufliche Praxis?“ konnten die befragten Lehrkräfte auf einer Skala von 1 = „nicht wichtig“ bis 5 = „wichtig“ eine Einschätzung abgeben. Mit $M = 4,1$ ($SD = 1,0$) weicht die Einschätzung der befragten BRU-Lehrkräfte deutlich von der Einschätzung der Nicht-BRU-Lehrkräfte ab ($M = 3,7$, $SD = 1,1$). BRU-Lehrkräfte bewerten Fortbildungen also tendenziell häufiger als wichtig. Möglicherweise liegt dies an der Schulart mit ihrer spezifischen Vielfalt, die mehr Unterstützung bedarf.

4.3.6.2 Teilnahmefrequenz an Fortbildungen

Bezogen auf das Teilnahmeverhalten wurde nach vier verschiedenen Arten von Fortbildungen gefragt: Erstens nach „schulinternen Fortbildungsformaten allgemein/fachübergreifend“, zweitens nach „schulexternen Fortbildungsveranstaltungen allgemein/fachübergreifend“, drittens nach „Fortbildungsveranstaltungen speziell für den Religionsunterricht“ und viertens nach „digitalen Fortbildungsveranstaltungen speziell für den Religionsunterricht“. Die ersten drei Arten beziehen sich (zum Befragungszeitpunkt) also auf Veranstaltungen in Präsenz, die letzte auf rein digital durchgeführte Fortbildungen. Für jedes dieser Formate konnte eine der folgenden Optionen ausgewählt werden: „nie“, „seltener“, „1 Mal jährlich“, „2 bis 3 Mal jährlich“ und „mehr als 3 Mal jährlich“.

Die befragten BRU-Lehrkräfte nehmen häufiger an schulinternen Fortbildungen teil als Lehrkräfte anderer Schularten: 77% der BRU-Lehrkräfte geben an, mindestens einmal jährlich an einer schulinternen Fortbildung teilzunehmen, unabhängig davon, ob diese Fortbildung für das Fach Religion ausgelegt war oder nicht, bei den Nicht-BRU-Lehrkräften beträgt dieser Anteil 68%. Bei schulexternen Fortbildungen ist der Anteil der Lehrkräfte anderer Schularten, die mindestens einmal jährlich an einer Fortbildung teilnehmen, mit 63% höher als bei BRU-Lehrkräften (56%). Für Fortbildungen für Religion ist der Anteil der Lehrkräfte, die mindestens einmal jährlich an einer Fortbildung teilnehmen, an beruflichen Schulen etwas höher als bei Lehrkräften anderer Schularten (73% zu 67%). Erfahrungen mit digitalen Fortbildungen hatten zum Zeitpunkt der Befragung (Schuljahr 2020/2021) in beiden Gruppen wenige Lehrkräfte: 19% der BRU-Lehrkräfte hatten an digitalen Fortbildungen für Religion mindestens

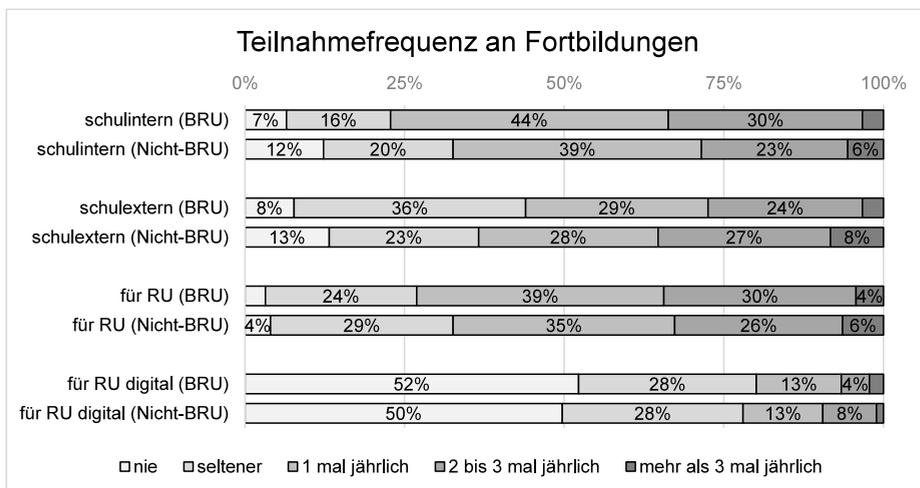


Abbildung 16: Teilnahmefrequenz an Fortbildungen. $N_{BRU} = 90-93$, $N_{Nicht-BRU} = 365-377$. Die Beschriftung für Werte < 4% entfällt.

jährlich teilgenommen sowie 22% der Lehrkräfte an anderen Schularten. Zumindest vermutet werden kann, dass die Corona-Zeit mit ihren veränderten Voraussetzungen auch für die Fortbildung zu einer höheren Beteiligung an digitalen Formen geführt hat. Wie sich dies längerfristig auswirkt, ist allerdings noch nicht untersucht bzw. kann überhaupt erst die Zukunft zeigen.

4.3.6.3 Relevanz der Anbieter

Um den Stellenwert unterschiedlicher Anbieter zu erfragen, wurden verschiedene Anbieter (kirchliche, staatliche, universitäre und andere) zur Frage „Wie relevant sind die Veranstaltungen folgender Anbieter für Ihre berufliche Praxis im Religionsunterricht?“ zur Einschätzung vorgegeben. Die befragten Lehrkräfte konnten die Anbieter jeweils auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „nicht relevant“ bis 5 = „relevant“ bewerten. Um der jeweiligen Struktur gerecht zu werden, wurden zusätzlich länderspezifische Beispiele der Kategorie des Anbieters zur Verdeutlichung genannt. Für Baden-Württemberg lautet die Kategorie exemplarisch: „Kirchliche Angebote (z. B. PTZ Stuttgart, RPI Karlsruhe, Evangelische Akademien [Bad Boll, Bad Herrenalb], Schuldekanate, ...)“.

Eine weitere Kategorisierung betrifft die Regionalität von Anbietern: Hier wurde zwischen regionalen und zentralen/überregionalen Anbietern unterschieden. Für Baden-Württemberg lautet die Kategorie exemplarisch: „Regionale Anbieter (z. B. Schuldekanate oder Angebote des ZSL, die sich an Lehrkräfte einer bestimmten Region richten, ...)“.

Für kirchliche, staatliche, universitäre und andere Anbieter weisen die Einschätzungen der BRU-Lehrkräfte eine ähnliche Tendenz wie die Einschätzungen der Lehrkräfte anderer Schularten auf: Kirchliche Anbieter spielen eine wichtige Rolle, andere Anbieter spielen eine untergeordnete Rolle. Jedoch schätzen die Lehrkräfte beruflicher Schulen die Relevanz für alle Anbieter höher ein als die Lehrkräfte anderer Schularten, insbesondere bei kirchlichen Anbietern (BRU: $M = 4,4$, $SD = 0,9$; Nicht-BRU: $M = 3,9$, $SD = 1,2$).

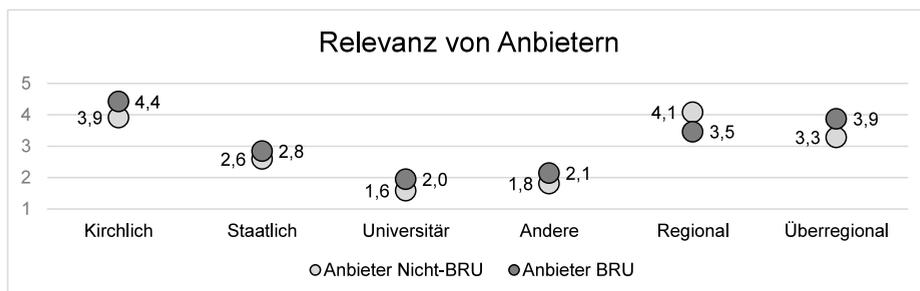


Abbildung 17: Relevanz der Anbieter. $N_{BRU} = 90-93$, $N_{Nicht-BRU} = 366-381$.

Die Einschätzungen zu regionalen bzw. zentralen/überregionalen Anbietern fallen unterschiedlicher aus. Die Lehrkräfte anderer Schularten schätzen regionale Anbieter als relevanter ein ($M=4,1$, $SD=1,2$) als Lehrkräfte beruflicher Schulen ($M=3,5$, $SD=1,4$). Überregionale Fortbildungen werden hingegen von BRU-Lehrkräften als relevanter eingeschätzt ($M=3,9$, $SD=1,1$) als von Nicht-BRU-Lehrkräften ($M=3,3$, $SD=1,3$).

4.3.6.4 Gründe für die Teilnahme an Fortbildungen

Bei der Frage „Welche Gründe führen dazu, dass Sie an Fortbildungsveranstaltungen für den Religionsunterricht teilnehmen?“ wurden einige Antwortmöglichkeiten zur Auswahl vorgegeben. Die Lehrkräfte sollten dazu jeweils ihre Einstellung auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“ zum Ausdruck bringen. Die vollständigen Aussagen sind in Tabelle 21 gelistet.

Tabelle 21: Gründe für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen für den Religionsunterricht.

Ich besuche Fortbildungen für den Religionsunterricht, ...

- weil mich bestimmte Themen interessieren.
 - weil ich mich dort mit Kolleg:innen meines Faches austauschen kann.
 - weil mich etwas mit dem Veranstaltungsort verbindet.
 - weil mich der/die Referent:in interessiert.
 - weil die Teilnahme an Fortbildungen meinen beruflichen Aufstieg fördert.
 - weil ich meinen Religionsunterricht verbessern will.
 - weil Fortbildungen eine willkommene Unterbrechung meines beruflichen Alltags darstellen.
 - weil der Veranstaltungsort einen hohen Erholungswert bietet.
 - weil es zu meinem Selbstverständnis als Lehrkraft gehört.
 - um den Anschluss an die wissenschaftliche Entwicklung nicht zu verlieren.
 - weil es von mir erwartet wird.
-

In Abbildung 18 sind die entsprechenden Mittelwerte der Zustimmung von BRU-Lehrkräften und Nicht-BRU-Lehrkräften dargestellt. Zur besseren Lesbarkeit ist der Text der Legende verkürzt, die Itemformulierungen können Tabelle 21 entnommen werden.

Zu vielen Aussagen weichen die Einschätzungen beider Gruppen nicht nennenswert voneinander ab. Abweichungen ergeben sich für die befragten Lehrkräfte an beruflichen Schulen beim fachlichen Austausch mit Kolleg:innen. Diesen schätzen sie als wichtigeren Teilnahmegrund ein als Lehrkräfte anderer Schularten (BRU: $M=3,9$, $SD=1,2$; Nicht-BRU: $M=3,4$, $SD=1,3$). Eine Fortbildung zu besuchen, um den Anschluss an die wissenschaftliche Entwicklung nicht zu verlieren, ist ebenfalls für die BRU-Lehrkräfte ein wichtigerer Grund als für die Nicht-BRU-Lehrkräfte (BRU: $M=4,0$, $SD=1,0$; Nicht-BRU: $M=3,4$, $SD=1,2$).

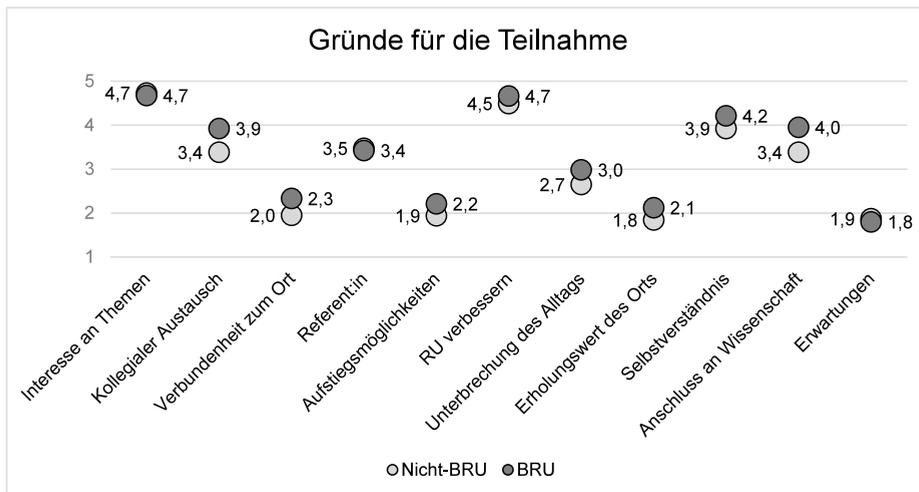


Abbildung 18: Gründe für die Teilnahme. $N_{BRU} = 91-92$, $N_{Nicht-BRU} = 377-381$.

Noch stärker tritt bei den BRU-Lehrkräften insgesamt die Tendenz hervor, dass Gründe, die eine gewisse Form der intrinsischen Motivation oder des Selbstverständnisses betreffen, als ausschlaggebend für die Teilnahme an einer Fortbildung angegeben werden. Lehrkräfte nehmen also häufig aus intrinsisch motivierten Gründen an Fortbildungen teil. Neben den die eigene Person betreffenden Gründen wird auch der fachliche Austausch als wichtig eingeschätzt. Dagegen sind eher external motivierte Gründe wie der Fortbildungsort, Aufstiegsmöglichkeiten oder Erwartungshaltungen anderer kein Grund zur Teilnahme.

4.3.6.5 Gründe für die Nicht-Teilnahme an Fortbildungen

Analog zur Frage nach den Gründen für die Teilnahme, wurden den Befragten einige Aussagen zur Frage „Was hat Sie in der Vergangenheit schon daran gehindert, an Fortbildungen für den Religionsunterricht teilzunehmen?“ vorgelegt. Die befragten Lehrkräfte konnten ihre Zustimmung zu jeder Aussage auf einer Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“ angeben.

In Abbildung 19 sind die Mittelwerte der Zustimmungen bzw. Ablehnung dargestellt. Die genauen Itemformulierungen können Tabelle 22 entnommen werden.

Die BRU-Lehrkräfte unterscheiden sich von den Nicht-BRU-Lehrkräften kaum. Für beide Gruppen gilt, dass sie an Fortbildungen nicht teilnehmen konnten, weil der Zeitpunkt nicht passte (BRU: $M = 4,2$, $SD = 1,2$; Nicht-BRU: $M = 4,3$, $SD = 1,1$). Sie nahmen ebenfalls nicht an Fortbildungen teil, wenn das Fortbildungsangebot nicht zu den eigenen Interessen passte (BRU = $3,7$, $SD = 1,3$; Nicht-BRU: $M = 3,6$, $SD = 1,3$).

Tabelle 22: Hinderungsgründe für die Teilnahme an Fortbildungen.

Ich habe an Fortbildungen für den Religionsunterricht nicht teilgenommen, ...

weil mir die Anfahrt zu lang dauerte.

weil mir der Zeitpunkt nicht passte.

weil mir der Organisationsaufwand zu groß war.

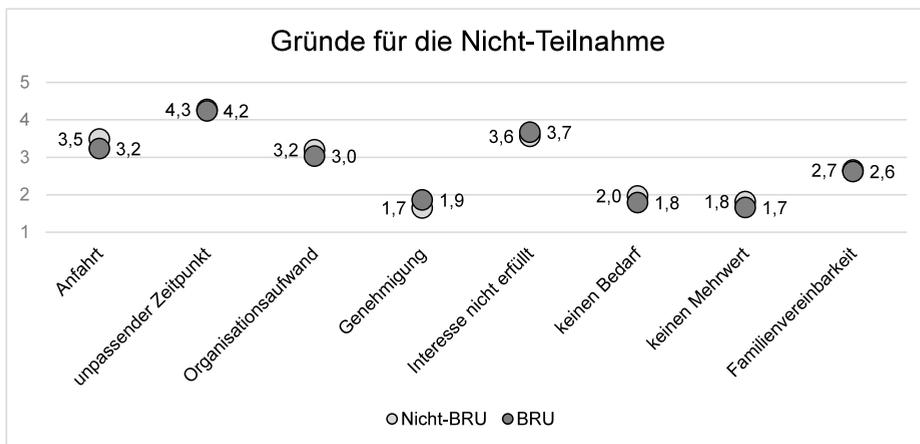
weil meine Teilnahme nicht genehmigt oder nicht gern gesehen wurde.

weil die Angebote nicht zu meinen Interessen passten.

weil ich keinen Bedarf an Fortbildungen für den Religionsunterricht hatte.

weil mich Fortbildungen (meist) nicht weiterbringen.

weil es mit der Familie nicht vereinbar war.

Abbildung 19: Hinderungsgründe für die Teilnahme an Fortbildungen. $N_{BRU} = 90-92$, $N_{\text{Nicht-BRU}} = 374-377$.

Kein Hinderungsgrund war hingegen die Genehmigung durch die Schule (BRU: $M = 1,9$; $SD = 1,3$; Nicht-BRU: $M = 1,7$; $SD = 1,2$). Sie stimmen der Aussage, dass Fortbildungen sie nicht weiterbringen, nicht zu (BRU: $M = 1,8$, $SD = 1,1$; Nicht-BRU: $M = 2,0$, $SD = 1,2$). Auch schätzen sich die Lehrkräfte nicht so ein, dass sie keinen Bedarf an Fortbildungen hätten (BRU: $M = 1,7$, $SD = 1,0$; Nicht-BRU: $M = 1,8$, $SD = 1,1$).

4.3.6.6 Wirkungen von Fortbildungen

In der vorliegenden Studie wurde die Wirksamkeit über subjektive Einschätzungen der befragten Lehrkräfte zu ihrem eigenen Religionsunterricht erfasst. Andere Formen der Einschätzung, beispielsweise objektive Änderungen im Unterrichtshandeln oder eine Leistungsänderung der Schüler:innen, konnten in der vorliegenden Studie nicht realisiert werden.

Die subjektiven Einschätzungen der Wirkungen wurden differenziert nach den unterschiedlichen Fortbildungsformaten erfragt. Die Differenzierung erfolgt dabei über die Dauer einer Fortbildung. Daraus ergeben sich in der Befragung vier verschiedene Formate: (1) Halbtagsfortbildungen, (2) Ganztagsfortbildungen, (3) mehrtägige Fortbildungen (mit Übernachtung) und (4) vernetzte Fortbildungen. Das letzte Format umfasst solche Fortbildungen, die in aufeinander aufbauenden Einzelterminen, ein- oder mehrtägig, angeboten werden. Darunter fallen unterschiedliche Formate wie beispielsweise auch Professionelle Lerngemeinschaften oder „Lesson Studies“ (zu diesen Formen der Fortbildung vgl. oben, S. 151 ff.).

Da die Befragung mitten in der Corona-Pandemie erfolgte, sollten daraus resultierende kurzfristige Effekte in der Wahrnehmung von Fortbildungen, wie bereits erwähnt, weitestgehend ausgeblendet werden: Daher wurden die Befragten ausdrücklich gebeten, sich an ihre Erfahrungen aus den letzten fünf Jahren (2015–2020) mit den genannten Formaten zu erinnern.

4.3.6.7 Teilnahme an unterschiedlichen Formaten

Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden gefragt, wie häufig sie in den vergangenen fünf Jahren an den vier unterschiedlichen Fortbildungsformaten teilgenommen hatten. Zur Auswahl standen die Optionen „nie“, „1 bis 2 mal“, „3 bis 4 mal“, „5 mal“ und „mehr als 5 mal“. Abbildung 20 stellt die Verteilung der Antwortoptionen für jedes Fortbildungsformat dar, jeweils für die Religionslehrkräfte an beruflichen Schulen und die Religionslehrkräfte an anderen Schularten.

Halbtagsfortbildungen werden von beiden Gruppen am häufigsten in einer gewissen Regelmäßigkeit besucht: 88% der BRU-Lehrkräfte geben an, in den vergangenen fünf Jahren an mindestens einer solchen Fortbildung teilgenommen zu haben, bei Nicht-BRU-Lehrkräften sind dies 89%. Bei Ganztagsfortbildungen ist dieser Anteil unter BRU-Lehrkräften mit 87% höher als bei Nicht-BRU-Lehrkräften (68%). Auch bei mehrtägigen Fortbildungen geben Lehrkräfte an beruflichen Schulen deutlich häufiger an, in den vergangenen fünf Jahren an mindestens einer solchen Fortbildung teilgenommen zu haben (87%), gegenüber Lehrkräften an anderen Schularten (41%). Vernetzte Fortbildungsformate haben beide Gruppen vergleichsweise selten besucht: 26% der BRU-Lehrkräfte mindestens einmal in den vergangenen fünf Jahren und 16% der Nicht-BRU-Lehrkräfte.

Möglicherweise haben gewisse Traditionen bzw. strukturelle Unterschiede im Fortbildungsangebot Einfluss auf diese Ergebnisse. So wird beispielsweise für BRU-Lehrkräfte in Baden-Württemberg eine mehrtägige Jahrestagung angeboten. Auch andere mehrtägige Formate, wie Vorbereitungstage, können für einzelne Schularten eine gewichtige Rolle spielen.

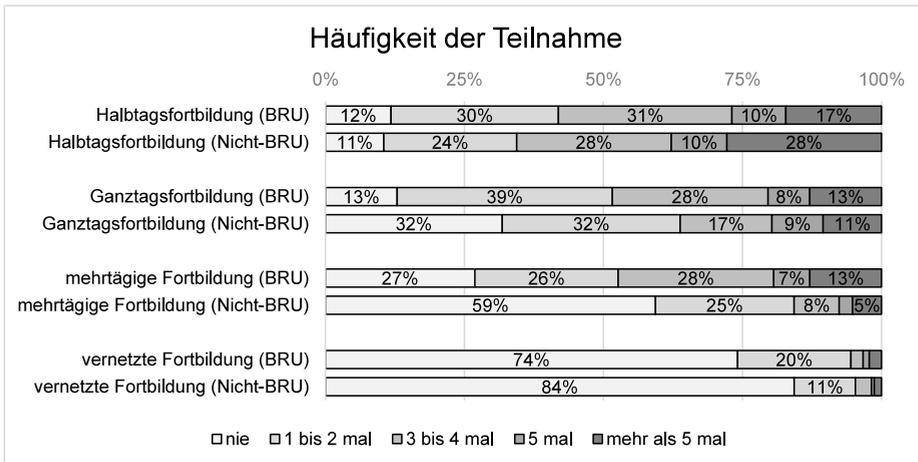


Abbildung 20: Teilnahme an Fortbildungsformaten. Datenbeschriftungen unter 3% entfallen. $N_{BRU} = 93$, $N_{Nicht-BRU} = 381$. Die Beschriftung für Werte < 4% entfällt.

4.3.6.8 Auswirkungen nach Fortbildungsformaten

Die Frage nach Auswirkungen von Fortbildungen wurde jeweils eigens für die vier verschiedenen Fortbildungsformate gestellt. Dabei wurden die befragten Lehrkräfte gebeten, sich an eine besonders relevante Veranstaltung dieser Art zurückzuerinnern. Ihnen wurden einige Aussagen vorgelegt, zu denen sie auf einer Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“ ihre Zustimmung angeben sollten. So ergeben sich subjektive Einschätzungen der teilnehmenden Lehrkräfte zu den Auswirkungen der unterschiedlichen Fortbildungsformate auf ihren eigenen Religionsunterricht. In Tabelle 23 sind die vorgegebenen Aussagen gelistet.

Tabelle 23: Auswirkungen der Fortbildung.

Nach der Fortbildung ...
kannte ich mich thematisch besser aus.
fiel es mir leichter, auf Schülerfragen kompetent Auskunft zu geben.
hatte ich passende Unterrichtsmaterialien zur Hand oder wusste, wie ich an solche kommen kann.
hatte ich Kontakte zu Expert:innen (z. B. Fortbilder:innen, regionale Vernetzer:innen wie bspw. Beauftragte für Kirche und Schule), an die ich mich mit meinen Fragen wenden konnte.
hatte ich über die Fortbildung hinaus Kontakte zu anderen Lehrkräften, mit denen ich mich beruflich austauschen konnte.
habe ich meinen Unterricht durch neues fachdidaktisches Wissen anders vorbereitet.
kannte ich neue Unterrichtsmethoden.
wollte ich das Gelernte in der Praxis ausprobieren.
hätte ich am liebsten direkt die nächste Fortbildung besucht.
sind mir in meinem Religionsunterricht andere Dinge wichtig geworden (z. B. andere Inhalte, Methoden, Ziele, Konstellationen, ...).
hat sich mein Religionsunterricht verbessert.

Tabelle 24 zeigt die jeweiligen Mittelwerte für Halbtagsfortbildungen, Ganztagsfortbildungen, mehrtägige Fortbildungen und vernetzte Fortbildungen, jeweils für die Gruppe der BRU-Lehrkräfte und der Nicht-BRU-Lehrkräfte. Zeilenweise sind die höchsten Zustimmungswerte fett gedruckt. Daran wird deutlich, dass die Befragten insbesondere bezogen auf die mehrtägigen und die vernetzten Fortbildungen den vorgelegten Aussagen zustimmen.

Tabelle 24: Auswirkungen von unterschiedlichen Fortbildungsformaten.

	Halb- tagsf. (BRU)	Halb- tagsf. (Nicht- BRU)	Ganz- tagsf. (BRU)	Ganz- tagsf. (Nicht- BRU)	Mehrtä- gige F. (BRU)	Mehrtä- gige F. (Nicht- BRU)	Ver- netzte F. (BRU)	Ver- netzte F. (Nicht- BRU)
thematisch gefestigt	3,6	3,7	4,1	4,0	4,5	4,2	4,3	4,1
Schülerfragen	3,0	2,8	3,5	3,1	3,9	3,4	3,5	3,5
Unterrichtsmaterialien	3,5	3,7	3,7	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7
Kontakt zu Expert:innen	3,3	2,9	3,5	3,2	4,0	3,5	3,9	3,7
Kontakt zu Lehrkräften	3,1	2,5	3,5	2,9	4,1	3,4	3,5	3,3
Vorbereitung verändert	3,2	3,3	3,3	3,3	3,7	3,6	3,5	3,7
Unterrichtsmethoden	3,1	3,4	3,4	3,5	3,7	3,6	3,7	3,7
praktisch ausprobieren	3,9	4,0	3,9	3,9	4,1	4,0	4,0	4,0
Motivation für Fort- bildungen	2,8	2,8	3,0	2,7	3,3	3,1	2,8	3,2
Schwerpunktverschiebung	3,1	3,1	3,5	3,2	3,6	3,4	3,5	3,5
RU verbessert	3,5	3,3	3,5	3,3	3,8	3,4	3,6	3,5

BRU: $N_{HT} = 79-80$, $N_{GF} = 77-79$, $N_{MF} = 65-66$, $N_{VF} = 21-24$.

Nicht-BRU: $N_{HT} = 330-335$, $N_{GF} = 242-253$, $N_{MF} = 138-144$, $N_{VF} = 52-54$.

Abbildung 21 stellt die Mittelwerte graphisch dar, die Werte beziehen sich auf die Halbtagsfortbildungen (unterhalb der Datenmarkierungen) und auf die mehrtägigen Fortbildungsformate (oberhalb der Datenmarkierungen).

Die befragten Lehrkräfte stimmen bei Halbtagsfortbildungen deutlich seltener den Aussagen zu potentiellen Auswirkungen zu. Nach mehrtägigen oder vernetzten Fortbildungen hingegen berichten die Lehrkräfte von deutlicheren Auswirkungen auf ihren Unterricht. Für beide Gruppen zeigt sich der Trend, dass längere Formate zu besseren Einschätzungen in unterschiedlichen Bereichen führen. Halbtagsformate hingegen zeigen wenige relevante Auswirkungen.

Die Ergebnisse der beiden befragten Gruppen unterscheiden sich nicht grundlegend. Abweichungen von 0,5-0,6 Skalenpunkten ergeben sich bei Aussagen, die Austauschmöglichkeiten mit und Kontaktmöglichkeiten zu anderen Lehrkräften oder Expert:innen wie Fortbildner:innen oder Vernetzer:innen formulieren.

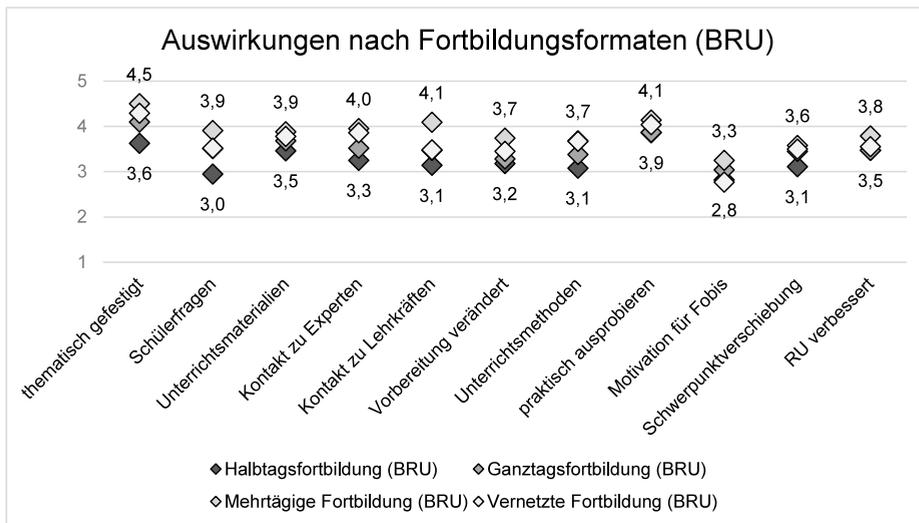


Abbildung 21: Auswirkungen nach Fortbildungsformaten. Hinweis: Die Datenbeschriftungen sind exemplarisch für Halbtagsfortbildungen (unterhalb der Markierungen) und für mehrtägige Fortbildungen (oberhalb der Markierungen) eingefügt. $N_{HT} = 79-80$, $N_{GF} = 77-79$, $N_{MF} = 65-66$, $N_{VF} = 21-24$.

4.3.6.9 Gründe für Auswirkungen

Um zu erfahren, welche Faktoren dazu führen, dass eine Fortbildung zu einer „guten Fortbildung“ wird, also Auswirkungen im eigenen Unterricht zeigt, wurden den Befragten einige Aussagen zur Zustimmung bzw. Ablehnung vorgelegt. Tabelle 25 zeigt die gelisteten Items zur Frage „Worin könnten Ihrer Ansicht nach die Gründe dafür liegen, dass sich eine Fortbildung auf Ihren Religionsunterricht auswirkt?“

Tabelle 25: Gründe für Auswirkungen.

Ich nehme besonders viel aus Fortbildungen mit, wenn ...

- wir intensiv in Kleingruppen arbeiten.
- Inputvorträge gehalten werden.
- es Möglichkeiten zum kollegialen Austausch gibt.
- es Möglichkeiten zum praktischen Ausprobieren gibt.
- die Teilnehmenden sich besonders engagieren.

Abbildung 22 stellt die Mittelwerte der jeweiligen Aussagen dar, links der Datenmarkierungen sind die Werte der Nicht-BRU-Lehrkräfte eingetragen, auf der rechten Seite der Datenmarkierungen die Werte der BRU-Lehrkräfte. Die entsprechenden Itemformulierungen können Tabelle 25 entnommen werden.

Die Einschätzungen der beiden Gruppen weichen nicht in bedeutsamer Weise voneinander ab. Beide Gruppen geben an, besonders viel aus Fortbildungen



Abbildung 22: Gründe für Auswirkungen. $N_{BRU} = 87-93$, $N_{Nicht-BRU} = 371-375$.

mitnehmen zu können, wenn Inputvorträge gehalten werden (BRU: $M=4,0$, $SD=1,0$; Nicht-BRU: $M=4,1$, $SD=1,0$). Auch der kollegiale Austausch ist – im Besonderen für die BRU-Lehrkräfte – ein Grund, weshalb sie viel aus Fortbildungen mitnehmen (BRU: $M=4,1$, $SD=1,1$; Nicht-BRU: $M=3,8$, $SD=1,0$). Die Einschätzungen der Nicht-BRU-Lehrkräfte zu Kleingruppen und zum Engagement der Teilnehmenden sind eher uneindeutig: Ein Teil der Befragten nimmt daraus viel aus Fortbildungen mit, ein ähnlich großer Teil tut dies hingegen nicht (Kleingruppen: $M=3,1$, $SD=1,3$; Engagement: $M=3,3$, $SD=1,2$).

4.3.6.10 Gründe für ausbleibende Auswirkungen

Analog zur vorigen Frage wurden die Lehrkräfte nach ihrer Einschätzung befragt, warum eine Fortbildung keine Auswirkungen gezeigt hat. Auch hier wurden den Lehrkräften Aussagen vorgelegt, die sie auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“ bewerten sollten (Tabelle 26).

Tabelle 26: Gründe für ausbleibende Auswirkungen.

Vermutlich haben Sie auch schon an Fortbildungen teilgenommen, die keine Auswirkungen auf Ihren Religionsunterricht hatten. Worin könnten Ihrer Ansicht nach die Gründe dafür liegen?

Die Impulse aus der Fortbildung waren in meiner unterrichtlichen Praxis nicht umsetzbar.

Die Impulse aus der Fortbildung waren für meinen Unterricht nicht relevant.

Der zeitliche Rahmen der Fortbildung war nicht angemessen.

Die Fortbildung war didaktisch nicht so gestaltet, dass ich viel daraus mitnehmen konnte.

Abbildung 23 stellt die Mittelwerte dar, auf der linken Seite der Datenmarkierungen mit den Werten der Nicht-BRU-Lehrkräfte, auf der rechten Seite der Datenmarkierungen mit den Werten der BRU-Lehrkräfte. Die Einschätzungen beider Gruppen weichen kaum voneinander ab. Insgesamt wird deutlich, dass den Lehrkräften zufolge der Praxisbezug einer Fortbildung ausschlaggebend für Auswirkungen ist: Sind die Impulse aus der Fortbildung nicht in der eigenen unterrichtlichen Praxis umsetzbar (BRU: $M=3,9$, $SD=1,2$; Nicht-BRU: $M=3,8$,

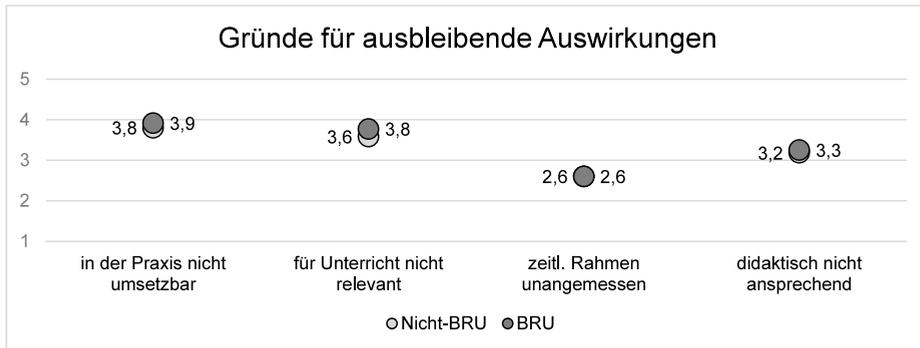


Abbildung 23: Gründe für ausbleibende Auswirkungen. $N_{BRU} = 88-90$, $N_{Nicht-BRU} = 360-372$.

SD = 1,3) oder sind sie nicht für den eigenen Unterricht relevant (BRU: $M = 3,8$, $SD = 1,4$; Nicht-BRU: $M = 3,6$, $SD = 1,3$), bleibt die Fortbildung ihrer Einschätzung zufolge höchstwahrscheinlich wirkungslos.

4.3.6.11 Eigenschaften von fortbildenden Personen

Um auch die Rolle der fortbildenden Personen in den Blick zu nehmen, wurden die Lehrkräfte gebeten, wichtige Eigenschaften bzw. Fähigkeiten von Fortbildenden im Hinblick auf den eigenen Lernerfolg bei den besuchten Fortbildungen auf einer Skala von 1 = „nicht wichtig“ bis 5 = „wichtig“ einzuschätzen. Abbildung 24 zeigt die Mittelwerte mit Beschriftungen auf der linken Seite der Datenmarkierungen für die Nicht-BRU-Lehrkräfte und auf der rechten Seite der Datenmarkierungen für die BRU-Lehrkräfte. Der dritte Punkt ist aus Darstellungsgründen verkürzt und hieß im Fragebogen „Moderationskompetenz, Durchsetzungsvermögen“.

Unterschiede in den Einschätzungen der BRU-Lehrkräfte und denen der Lehrkräfte an anderen Schularten ergeben sich zum einen bei der Präsentationskompetenz, die von BRU-Lehrkräften als weniger wichtig eingeschätzt wird (BRU: $M = 3,9$, $SD = 1,1$; Nicht-BRU: $M = 4,3$; $SD = 0,9$). Ebenfalls als weniger wichtig wird zum anderen die Praxiserfahrung als Lehrkraft eingeschätzt (BRU: $M = 4,4$, $SD = 0,9$; Nicht-BRU: $M = 4,7$, $SD = 0,7$). Worin die Gründe für die Unterschiede in dieser Einschätzung liegen, lässt sich aufgrund der Befunde nicht sagen. Vermutet werden kann, dass hier vielleicht positive Erfahrungen bei mehrtägigen Veranstaltungen wie der Jahrestagung für BRU-Lehrkräfte eine Rolle spielen. Im Rahmen solcher Veranstaltungen können beispielsweise auch interessante Referent:innen aus schulfremden Bereichen eingeladen werden.

Für beide Gruppen zeigt sich die Tendenz, dass Eigenschaften bzw. Fähigkeiten, die dem Lehrberuf nahestehen, von den Teilnehmenden besonders geschätzt werden.

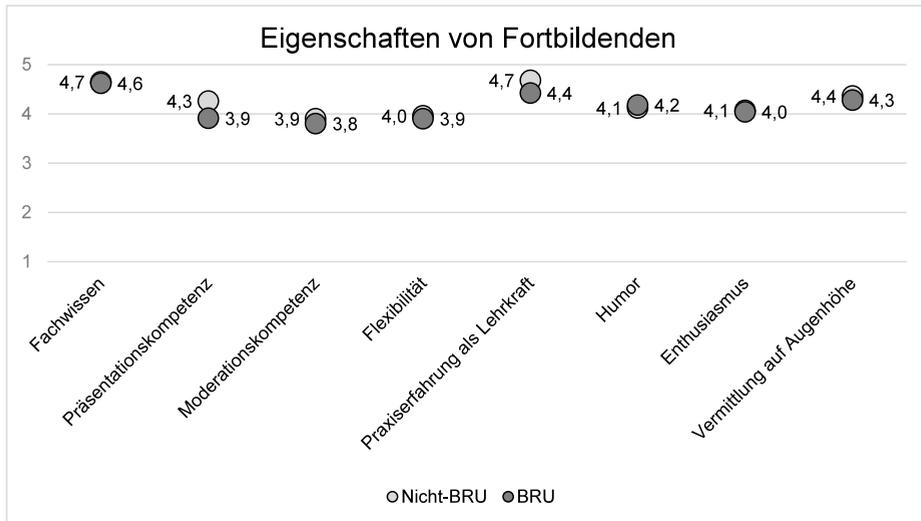


Abbildung 24: Eigenschaften von fortbildenden Personen. $N_{BRU} = 90-93$, $N_{Nicht-BRU} = 376-380$.

4.3.6.12 Bedarf an Fortbildungen

Wünsche bezüglich Fortbildungsinhalten

Die befragten Lehrkräfte konnten angeben, welche Themen sie sich für ihren Religionsunterricht in Fortbildungen wünschen. Diese Frage war mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort konzipiert, d. h. die Befragten konnten mehr als eine der vorgegebenen Antwortoptionen auswählen. Zudem konnten die Lehrkräfte bei jeder vorgegebenen Option in einem offenen Format ergänzen und spezifizieren, welche konkreten Themen sie sich in diesem Bereich wünschen. In Tabelle 27 sind die vorgegebenen Themenbereiche aufgelistet.

Tabelle 27: Wünsche an Fortbildungsinhalten.

Ich wünsche mir Fortbildungsinhalte ...

- zu im Religionsunterricht behandelten Themen
 - zu Unterrichtspraxis, Methodik und Didaktik
 - zu fachwissenschaftlichen Themen
 - zur Professionalität als Religionslehrkraft
 - zur Persönlichkeitsentwicklung
 - zu Prüfungsvorbereitung und Leistungsfeststellung
 - zu Unterrichtsdiagnostik
 - zu anderen Themenbereichen
-

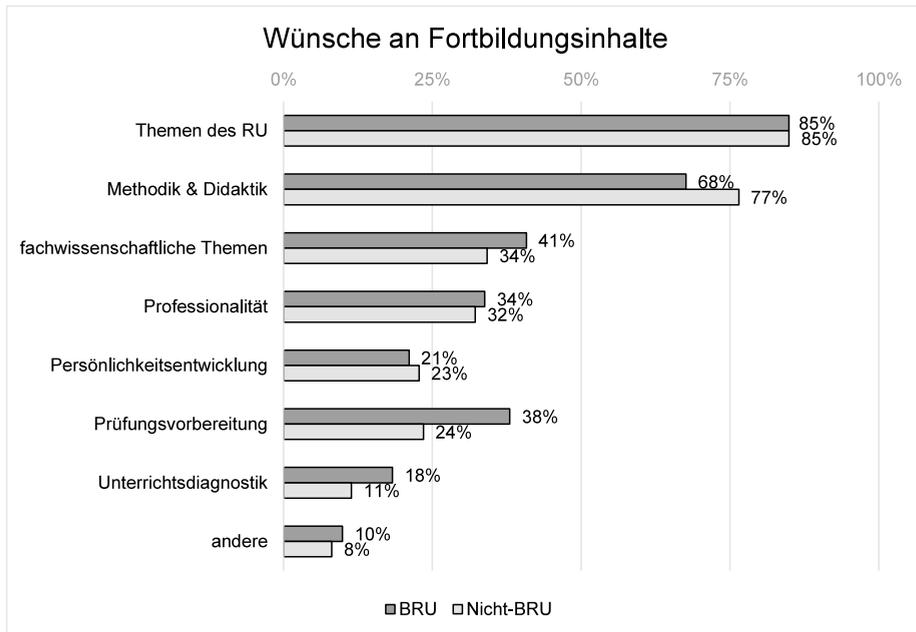


Abbildung 25: Wünsche an Fortbildungsinhalten. $N_{BRU} = 71$ Personen (mit 223 Antworten). $N_{Nicht-BRU} = 298$ Personen mit 875 Personen.

Abbildung 25 zeigt die prozentualen Anteile der Befragten, die sich in den genannten Themenbereichen Fortbildungsinhalte wünschen. Ein Lesebeispiel: 85% der BRU-Lehrkräfte wünschen sich Fortbildungen zu im Religionsunterricht behandelten Themen.

Zwischen den Gruppen überwiegt der Anteil der befragten BRU-Lehrkräfte in den Bereichen „zu fachwissenschaftlichen Themen“ (41% zu 34%), „zu Prüfungsvorbereitung und Leistungsfeststellung“ (38% zu 24%) und „zu Unterrichtsdiagnostik“ (18% zu 11%).

Ähnlich viele Lehrkräfte wünschen sich Fortbildungsinhalte „zu im Religionsunterricht behandelten Themen“ (BRU: 85%, Nicht-BRU: 85%), „zu Professionalität als Religionslehrkraft“ (BRU: 34%, Nicht-BRU: 32%) und „zu Persönlichkeitsentwicklung“ (BRU: 21%, Nicht-BRU: 23%).

Der Anteil der Lehrkräfte anderer Schularten überwiegt im Bereich „zu Unterrichtspraxis, Methodik und Didaktik“ (77% zu 68%).

Der bei den BRU-Lehrkräften stärker ausgeprägte Wunsch nach Fachwissenschaft und Prüfungsvorbereitung könnte möglicherweise wiederum mit der Zusammensetzung des Samples sowie der Situation und den Anforderungen im beruflichen Gymnasium zusammenhängen: Wenn für das schriftliche Abitur das Fach Religion gewählt wird, haben die Lehrkräfte wohl ein hohes Interesse daran, die Schüler:innen hierbei zu unterstützen. Zugleich sind gerade

die im BRU stark vertretenen Pfarrer:innen vor allem auf Fragen der Leistungsbewertung und Benotung wenig vorbereitet (vgl. zu dieser Selbsteinschätzung Schweitzer & Märkle, 2024).

Bedarfsermittlung über das eigene Ideal des Religionsunterrichts

Eine Herangehensweise, den Bedarf an Fortbildungen zu erfassen, führte über die eigene Vorstellung der Befragten hinsichtlich eines „idealen Religionsunterrichts“. Die Lehrkräfte beschrieben auf die Frage „Wie sieht für Sie guter Religionsunterricht aus?“ hin ihr Ideal, unabhängig davon, ob eine Realisierung dieses Ideals tatsächlich gelänge. Verschiedene Aspekte wurden ihnen hierzu vorgelegt, zu denen sie auf einer Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“ zustimmen konnten. In Tabelle 28 sind die vorgegebenen Aussagen gelistet.

Tabelle 28: Eigenes Ideal des Religionsunterrichts.

Guter Religionsunterricht soll ...

die Schüler:innen dazu befähigen, über religiöse Fragen zu diskutieren und ein eigenständiges religiöses Urteil zu bilden
für die Schüler:innen zur Orientierung in Identitäts- und Lebensfragen beitragen
Wissen vermitteln über den christlichen Glauben (und sein Verhältnis zu anderen Religionen)
zur Allgemeinbildung der Schüler:innen beitragen
eine Möglichkeit zur Begegnung mit dem christlichen Glauben und seinem biblischen Zeugnis sein
Kenntnisse zu anderen Religionen und Weltanschauungen vermitteln
zu Toleranz und Pluralitätsfähigkeit der Schüler:innen beitragen
christliche Werte vermitteln
den Schüler:innen die Erprobung von Glaubenspraktiken ermöglichen

In Abbildung 26 sind die Mittelwerte jeweils für die BRU-Lehrkräfte und für die Lehrkräfte anderer Schularten dargestellt.

Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben sich bei der Vorstellung, guter Religionsunterricht solle eine Möglichkeit zur Begegnung mit dem christlichen Glauben und seinem biblischen Zeugnis sein. BRU-Lehrkräfte stimmen dieser Aussage weniger stark zu als Lehrkräfte anderer Schularten (BRU: $M=4,0$, $SD=1,0$; Nicht-BRU: $M=4,4$, $SD=0,8$). Auch bei der Aussage, guter Religionsunterricht solle christliche Werte vermitteln, stimmen die BRU-Lehrkräfte weniger stark zu (BRU: $M=4,2$, $SD=0,9$, Nicht-BRU: $M=4,6$, $SD=0,8$). Das Ermöglichen der Erprobung von Glaubenspraktiken stellt für BRU-Lehrkräfte kein eindeutiges Ideal dar: Mittelwert und Standardabweichung deuten darauf hin, dass hier eine gewisse Uneinigkeit in den Einschätzungen besteht ($M=3,0$, $SD=1,3$).

Für beide Gruppen sind fast alle genannten Ziele Teil der individuellen Idealvorstellungen des Religionsunterrichts. Allerdings stellt der Bezug zu Glaubens-

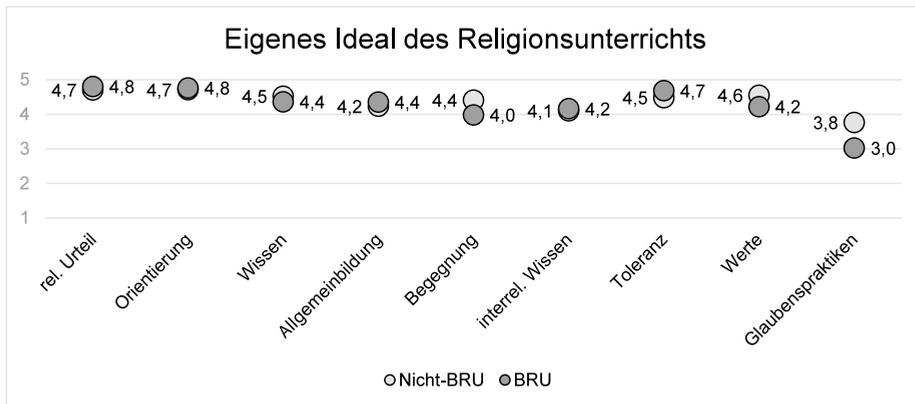


Abbildung 26: Eigenes Ideal des Religionsunterrichts. $N_{BRU} = 90-91$, $N_{Nicht-BRU} = 368-370$.

praktiken nicht für alle BRU-Lehrkräfte ein Ziel des idealen Religionsunterrichts dar.

Bezogen auf die jeweiligen Angaben zum eigenen Ideal von Religionsunterricht sollten die Befragten ihren Bedarf an Fortbildungen identifizieren. Die Ergebnisse dieser offenen Frage können nicht schulartenspezifisch ausgewertet werden. Deshalb werden die Ergebnisse dieser Auswertung an dieser Stelle nicht dokumentiert, da sie nicht speziell den BRU betreffen. Nachzulesen sind sie in dem Band mit der Studie zum QUIRU-Gesamtsample (Schweitzer & Rutkowski, 2022, S. 125–127).

Bedarf über Kriterien

Eine weitere Form, den Bedarf zu erfassen, beinhaltet drei Wissensbereiche, die für eine Lehrkraft im Sinne einer wissenschafts- und empiriebasierten Religionsdidaktik als grundlegend angesehen werden (vgl. oben, S. 148). Dabei handelt es sich für Religionslehrkräfte um (a) die wissenschaftliche Theologie, (b) die religionspädagogische Fachdidaktik und (c) um Befunde aus der empirischen Forschung zum Religionsunterricht. Zu jedem dieser drei Bereiche wurden die Lehrkräfte zunächst gefragt, wie wichtig ihnen diese sind. In einem nächsten Schritt sollten sie angeben, wie vertraut sie sich mit den jeweiligen Bereichen fühlen und zuletzt, ob ihnen klar sei, welche Konsequenzen sich aus den neuen Entwicklungen in den jeweiligen Bereichen für ihren Religionsunterricht ergeben.

Die Einschätzungen der BRU-Lehrkräfte und denen anderer Schularten fallen ähnlich aus. Abweichungen zwischen den Gruppen ergeben sich bei den Befunden aus der empirischen Forschung zum Religionsunterricht. Hier fällt die Einschätzung der befragten BRU-Lehrkräfte zur Vertrautheit weniger gering aus

Tabelle 29: Bedarfe.

	Theologie (BRU)	Theologie (Nicht- BRU)	Fachdidak- tik (BRU)	Fachdidaktik (Nicht-BRU)	empirische Forschung (BRU)	empirische Forschung (Nicht-BRU)
Wichtigkeit	3,8	3,6	4,1	4,3	3,2	3,1
Vertrautheit	3,4	3,2	3,3	3,3	2,7	2,4
Konsequenzen	3,4	3,0	3,3	3,3	2,9	2,7

($M=2,7$, $SD=1,1$) als bei Nicht-BRU-Lehrkräften ($M=2,4$, $SD=1,1$). Offenbar gelingt für diese Gruppe die Kommunikation der Befunde etwas besser.

Insgesamt zeigt sich für beide Gruppen, dass die befragten Lehrkräfte die religionspädagogische Fachdidaktik als sehr wichtig für ihren Religionsunterricht einschätzen. Zugleich fühlt sich ein großer Teil nicht (ausreichend) vertraut mit dem Stand der Fachdidaktik. Auch bezüglich neuer Entwicklungen im Bereich der Fachdidaktik gibt ein großer Teil von Lehrkräften an, dass ihnen nicht klar sei, welche Konsequenzen sich daraus für ihren eigenen Unterricht ergeben.

Ähnlich verhält es sich für die wissenschaftliche Theologie, wobei deren Wichtigkeit als weniger stark eingeschätzt wird.

Ein etwas anderes Muster zeigt sich bei der empirischen Forschung zum Religionsunterricht: Die Ergebnisse zur Wichtigkeit sind für beide Gruppen eher uneindeutig (d. h. ohne klare Tendenz), es gibt also einen Teil an Lehrkräften, der diesen Bereich als wichtig betrachtet, während ein etwa gleich großer Teil an Lehrkräften diesen Bereich als weniger wichtig bewertet. Wenig vertraut fühlen sich die Lehrkräfte im Schnitt hingegen mit aktuellen Befunden der empirischen Forschung zum Religionsunterricht. Welche Konsequenzen aus den Befunden folgen, ist ihnen eher nicht klar. Interessant ist, dass für diesen Bereich die durchschnittliche Vertrautheit geringer ausfällt als das Bewusstsein über mögliche Konsequenzen.

Diese Ergebnisse deuten auf ein Theorie-Praxis-Problem hin: Offenbar schafft es die Wissenschaft an vielen Stellen nicht, Befunde praxisrelevant aufzubereiten und in der Breite an die Praxis weiterzugeben. Auch der Bereich der Fortbildung scheint in dieser Hinsicht (noch) nicht sehr erfolgreich zu sein.

4.3.7 Diskussion

Mirjam Rutkowski, Friedrich Schweitzer

Eine ausführliche Diskussion der Befunde aus der QUIRU Fortbildungsstudie insgesamt findet sich bereits in der darauf bezogenen Buchveröffentlichung (Schweitzer & Rutkowski, 2022, S. 153–161). Dort werden die drei Forschungsfragen nach Erfahrungen mit Fortbildungsveranstaltungen, nach deren Wirksamkeit sowie nach dem Fortbildungsbedarf anhand der Gesamtbefunde systematisch entfaltet und erörtert. Dies soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Stattdessen werden einige Aspekte aufgenommen, die speziell für den BRU bedeutsam sind.

Zunächst ist auf einen für den Religionsunterricht und die darauf bezogene Fortbildung erfreulichen Befund hinzuweisen. Die Befragten zeichnen sich weit hin durch ihre intrinsische Motivation hinsichtlich der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen aus. Darin ist eine günstige Voraussetzung für die Fortbildung, aber auch für die weitere Qualitätsentwicklung im BRU zu sehen. Dafür spricht auch das anspruchsvolle Bild von Religionsunterricht, in dem die Befragten ihr Ideal von Religionsunterricht beschreiben. Dieses Bild dürfte auch im Blick auf Fortbildung motivierend wirken.

Ebenso erfreulich ist die Gesamtzufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot, das den Bedürfnissen der Befragten in vieler Hinsicht entgegenzukommen scheint. Dies bedeutet allerdings nicht, dass keinerlei Verbesserungsbedarf bestünde und dass nicht nach weiteren Verbesserungsmöglichkeiten gesucht werden sollte. Das gilt für die Fortbildung für den BRU genauso wie für die religionspädagogische Fortbildung insgesamt.

Ein weiterer Gesamtbefund betrifft den besonderen Charakter von BRU im Vergleich zu anderen Formen von Religionsunterricht. Die Befunde zur Fortbildung von Religionslehrkräften im BRU lassen dabei insgesamt beides erkennen, deutliche Gemeinsamkeiten mit den Erwartungen, Erfahrungen und Wünschen an die Fortbildung, wie sie bei allen befragten Religionslehrkräften, also unabhängig von der Schulart, zu finden waren, aber eben zugleich auch Besonderheiten des BRU. Darin kann ein Ausdruck der besonderen Wahrnehmung und Stellung des BRU in der Schule gesehen werden: Einerseits wird er schon mit der Bezeichnung als BRU von allen anderen Formen von Religionsunterricht in den anderen Schularten abgehoben – weit häufiger als beispielsweise der Grundschulreligionsunterricht oder der Hauptschulreligionsunterricht, für die ebenfalls besondere Voraussetzungen gelten; andererseits bleibt auch der BRU ein Religionsunterricht, so wie der Religionsunterricht in anderen Schularten.

Soweit der Fokus auf die besonderen Voraussetzungen von BRU gelegt wird, werden beim BRU durchweg stark von anderen Formen des Religionsunterrichts abweichende Erfahrungen und Wünsche erwartet. Diese Erwartung betrifft dann

auch die Fortbildung für den BRU. Die Befunde bestätigen diese Erwartung jedoch insgesamt nicht. Die Antworten der Religionslehrkräfte im BRU liegen bezüglich der Fortbildung vielmehr in den meisten Fällen dicht bei denen der Lehrkräfte in anderen Schularten. Insofern überwiegen hier die Gemeinsamkeiten die Unterschiede, jedenfalls im Blick auf die Fortbildung. Dies sollte jedoch nicht so missverstanden werden, dass keine schulstufen- oder schulartspezifischen Angebote erforderlich wären. Denn in dieser Hinsicht hebt zumindest ein Teil der im Projekt QUIRU befragten Lehrkräfte hervor, dass sie schulstufen- oder schulartenübergreifende Angebote für weniger effektiv erachten (vgl. Schweitzer & Rutkowski, 2022, S. 131). Bei dieser Einschätzung dürften vor allem die im eigenen Unterricht erfahrenen Anforderungen eine Rolle spielen. Beispielsweise würde der Einsatz von Formen der Unterrichtsgestaltung, die sich in der Grundschule bewährt haben, im berufsschulischen Bereich kaum Sinn machen. Wie schon vorab für dieses Kapitel festgehalten wurde: Jugendliche brauchen einen anderen Unterricht als Kinder, und deshalb wünschen sich auch die Religionslehrkräfte jeweils andere Fortbildungsangebote.

Die besonderen Voraussetzungen des BRU kommen hinsichtlich der Fortbildung beispielsweise auch darin zum Ausdruck, dass der Fortbildung insgesamt von den BRU-Lehrkräften in der Befragung mehr Bedeutung beigemessen wird als von anderen Religionslehrkräften und dass sie sich entsprechend auch stärker an der Fortbildung beteiligen. Speziell in zwei Hinsichten unterscheiden sich BRU-Lehrkräfte bei ihren Antworten besonders deutlich von denen der Religionslehrkräfte in anderen Schularten: Sie nehmen einerseits häufiger an schulinternen Fortbildungen teil und finden andererseits zugleich überregionale Fortbildungsangebote wichtiger als regionale Angebote. Dies könnte auf die Voraussetzungen im beruflichen Schulwesen zurückzuführen sein sowie darauf, dass die spezifischen Belange des BRU bei regionalen Angeboten seltener eigens im Vordergrund stehen – eine Annahme, die allerdings etwa durch entsprechende Programmanalysen, wie sie im vorliegenden Projekt nicht durchgeführt wurden, geprüft werden müsste.

Auch bei den Gründen für die Teilnahme an Fortbildungen zeigt sich ein ähnliches Bild. Während die von den BRU-Lehrkräften genannten Gründe in vieler Hinsicht mit den Angaben von Religionslehrkräften in anderen Schularten übereinstimmen, gibt es doch auch Unterschiede. Dabei spielen offenbar verschiedene Faktoren eine Rolle. Wenn das Anliegen, Entwicklungen in der Wissenschaft aufzunehmen, bei den BRU-Lehrkräften stärker ausgeprägt ist, so kann dies damit zusammenhängen, dass das berufliche Gymnasium im Sample stark vertreten ist und deshalb auch das Abitur mit seinen wissenschaftsorientierten Ansprüchen stärker im Blick ist als bei anderen Schulstufen und Schularten. Dass der kollegiale Austausch bei Fortbildungsveranstaltungen von BRU-Lehrkräften höher bewertet wird, kann hingegen wiederum Folge ihrer besonderen beruflichen Situation vor Ort sein. Beispielsweise könnte der Alltag im beruflichen

Schulwesen weniger Gelegenheit für einen solchen kollegialen Austausch mit anderen Religionslehrkräften bieten. In dieser Hinsicht wären weitere Untersuchungen zur Stellung von Religionslehrkräften im beruflichen Schulen erforderlich, beispielsweise um zu klären, welche Möglichkeiten es an solchen Schulen für die Einrichtung von Religionsfachschaften und für eine entsprechende Zusammenarbeit gibt.

Erwartbar ist das Ergebnis, dass die Schüler:innenschaft im BRU in religiöser Hinsicht deutlich heterogener ist als in den meisten anderen Schularten. Darin wird häufig ein charakteristisches Merkmal von BRU gesehen, auch wenn darauf hinzuweisen ist, dass die Zusammensetzung der Lerngruppen im Religionsunterricht der Grundschule inzwischen ebenfalls sehr heterogen ist (vgl. S. 73). Bemerkenswert ist jedoch, dass den Religionslehrkräften im BRU das evangelische Profil gleichwohl nicht weniger wichtig ist als anderen Religionslehrkräften. Allerdings gilt für die befragten Religionslehrkräfte insgesamt, dass in dieser Hinsicht keine einhellige Meinung besteht: Teilweise wird ein solches Profil gewünscht, teilweise aber gerade nicht. Mit der besonderen bzw. besonders pluralen oder heterogenen Schüler:innenschaft im BRU könnte es auch zusammenhängen, dass die Religionslehrkräfte in diesem Bereich weniger auf eine Begegnung mit dem christlichen Glauben oder auf Vermittlung von christlichen Werten zielen und dass sie in geringerem Maße eine Einführung in Glaubenspraktiken ermöglichen wollen. Solche Ziele wären beispielsweise im Blick auf die regelmäßig am BRU teilnehmenden muslimischen Schüler:innen auch kaum sinnvoll, obwohl eine durch den BRU ermöglichte Begegnung mit Ausdrucksformen des christlichen Glaubens, die nicht auf eine Übernahme dieses Glaubens durch die muslimischen Schüler:innen abhebt und in diesem Sinne also nicht missionarisch sein kann, als Bildungsziel im BRU pädagogisch durchaus legitim ist.

Ein besonders wichtiges Ergebnis der QUIRU-Fortbildungsstudie verweist schulartenübergreifend auf ein Problem, das auch als Paradoxie bezeichnet werden kann: Mit besonderer Häufigkeit nehmen Religionslehrkräfte an solchen Formen von Fortbildung teil, denen sie zugleich die geringste Wirksamkeit beimessen. Gemeint sind dabei Veranstaltungen, die sich auf einen halben Tag beschränken oder vielleicht auch nur auf zwei bis drei Stunden. Dies trifft auch auf die Religionslehrkräfte im BRU zu. Zugleich beteiligen sich die BRU-Lehrkräfte vergleichsweise aber mehr an Ganztagsangeboten sowie an mehrtägigen Formen der Fortbildung, und auch vernetzte Formen, die sich über längere Zeiträume hinweg erstrecken, werden von den BRU-Lehrkräften häufiger wahrgenommen (obwohl dies auch in diesem Falle eine Minderheit bleibt, so dass beim jeweiligen Teilnahmeverhalten nur von graduellen Unterschieden auszugehen ist). Insofern zeichnen sich im BRU-Bereich zumindest tendenziell eine Angebotsstruktur und Teilnahmep Praxis ab, denen nicht nur in der subjektiven Einschätzung der befragten Lehrkräfte eine höhere Wirksamkeit zukommt, sondern auch den Befun-

den aus der Forschung zur Wirksamkeit von Fortbildung insgesamt. Hier liegen ebenfalls Ansatzpunkte für die weitere Qualitätsentwicklung von Fortbildung für den Religionsunterricht.

Ähnlich wie die befragten Religionslehrkräfte in anderen Schularten schätzen auch die Lehrkräfte im BRU ihre Vertrautheit mit den Befunden der empirischen Forschung zum Religionsunterricht als vergleichsweise gering ein. Wenn hier dennoch ein – allerdings wenig ausgeprägter – Unterschied zu erkennen ist und bei den BRU-Lehrkräften ansatzweise eine positivere Einschätzung erkennbar wird, so könnte dies mit der Forschungsarbeit der Tübinger Institute für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR und KIBOR) zusammenhängen (zu der noch die Arbeit des Bonner Instituts bibor und in Zukunft auch die des 2023 neu gegründeten entsprechenden Instituts in Frankfurt/Main – FIBOR – hinzukommen). Mit Sicherheit lässt sich dies aufgrund der Befunde allerdings nicht beurteilen, da in dieser Hinsicht nur ein Vergleich mit früheren Zeiten, also der Zeit vor der Einrichtung solcher Institute, verlässliche Aufschlüsse erlauben würde. Die jetzt verfügbar gewordenen Befunde geben keinen Aufschluss über längerfristige Entwicklungen. Ohne Zweifel aber erwächst aus den Befunden für die Institute für Berufsorientierte Religionspädagogik ein wichtiger Impuls dazu, das sich hier für die Gegenwart abzeichnende Theorie-Praxis-Problem ausdrücklich in den Fokus zu nehmen. Offenbar muss für die Religionslehrkräfte noch viel stärker verdeutlicht werden, was empirische Forschung zum Religionsunterricht für ihre Arbeit in der Praxis von Schule und Unterricht austragen kann. Ähnlich wie bei der Unterrichtsforschung insgesamt gilt auch hier, dass die Veröffentlichung wissenschaftlicher Befunde für sich genommen deren Rezeption noch nicht gewährleisten kann. Hier sollte über eine verstärkte Zusammenarbeit der religionspädagogischen Fortbildung mit der Wissenschaft nachgedacht werden, beispielsweise über punktuelle Einladungen hochschulischer Referent:innen hinaus. Dafür müssten dann auch spezifische, auf vernetzte Angebote eingestellte Formate entwickelt werden.

Wie sich die Befunde zur Fortbildung für den BRU mit den weiteren in diesem Band dargestellten Befunden und Diskussionsergebnissen verbinden lassen, soll im nächsten Teil des Buches erörtert werden.

Literatur

- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahman, M. (Hrsg.) (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen: Universität Tübingen.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Inst. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.) (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim & Basel: Beltz.

- Doedens, F. & Fischer, D. (2004). Kompetenzen von Religionslehrer/innen. Anregungen für eine berufsfeldbezogene Fortbildung. In: M. Rothgangel & D. Fischer (Hrsg.), *Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung* (S. 148–155). Münster: LIT.
- Fischer, D. (1990). *Lehrerfortbildung. Entwicklung, Positionen und Aufgaben aus evangelischer Sicht*. Münster: Comenius-Institut.
- Fischer, D. (Hrsg.) (2000). *Im Dienst von LehrerInnen und Schule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung*. Münster: LIT.
- Gärtner, C. (Hrsg.) (2018). *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göb, N. (2018). *Wirkungen von Lehrerfortbildung. Eine explorative Betrachtung von Fortbildungstypen und deren Effekte auf die Teilnehmenden am Beispiel des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hauser, U. (2022). Religionspädagogische Fortbildung in der Evangelischen Landeskirche in Baden. In F. Schweitzer & M. Rutkowski (Hrsg.), *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU* (S. 164–174). Münster & New York: Waxmann.
- Ivkovits, H. (2011). Forschungsprojekt „Nachhaltig Lehren & Lernen“. Transferevaluation der Fort- & Weiterbildung Religion an der KPH Wien/Krems. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 19, 73–76.
- KMK (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020). Berlin & Bonn: KMK.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 346–360. <https://doi.org/10.36950/bzl.27.3.2009.9815>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–400.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In: B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Bielefeld: wbv Publikation.
- Marose, M. (2016). Fortbildungen: Ziele und Interessen. In: M. Marose, M. Meyer-Blanck & A. Obermann (Hrsg.), *„Der Berufsschulreligionsunterricht ist anders!“ Ergebnisse einer Umfrage unter Religionslehrkräften in NRW* (S. 67–78). Münster & New York: Waxmann.
- Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2021). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. Münster & New York: Waxmann.
- Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, P. (2017). *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-028946-8>
- Rutkowski, M. (2022). Fortbildung für den evangelischen Religionsunterricht. Eine Befragung in vier Bundesländern. In F. Schweitzer & M. Rutkowski (Hrsg.), *Fortbildung*

- für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU* (S. 74–161). Münster & New York: Waxmann.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for educational research online*, 6(1), 139–159. <https://doi.org/10.25656/01:8845>
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2019). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Fortbildung „Vielfalt fördern“*. Kassel: Universität Kassel.
- Schweitzer, F. (2020). *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702969>
- Schweitzer, F. (2022). Fortbildung für den Religionsunterricht. Stand der Forschung und Desiderate. In: F. Schweitzer & M. Rutkowski (Hrsg.), *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU* (S. 28–71). Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F. & Märkle, E. (Hrsg.) (2024). *Ausbildung für den Religionsunterricht – im Rückblick bewertet. Eine empirische Untersuchung mit Pfarrer:innen in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau*. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F. & Rutkowski, M. (Hrsg.) (2022). *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU*. Münster & New York: Waxmann.
- Steffens, U. (2019). Bedarfserhebungen in der Lehrerfortbildung. In: P. Daschner & R. Hanisch (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung* (S. 92–110). Weinheim & Basel: Beltz.
- Völker, S., unter Mitarbeit von H. Stauche (2015). *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen. Eine empirische Studie*. Leipzig: EVA.

Teil 5
Zusammenfassende Interpretation
und Zukunftsperspektiven für Praxis
und Forschung

5.1 „Guter BRU“ als mehrdimensionales Konzept – zum Zusammenhang der Zugänge

Friedrich Schweitzer, Mirjam Rutkowski, Hanne Schnabel-Henke

In diesem Band wurden drei Zugangsweisen entwickelt und genutzt, die jeweils auf Qualität und Qualitätsentwicklung im BRU bezogen sind. Dieses Vorgehen entspricht der Annahme, dass sich ein komplexes Konzept oder Konstrukt wie „guter BRU“ von vornherein nur mehrperspektivisch erschließen lässt. Dieses Konstrukt weist einen hohen Grad an Allgemeinheit auf und schließt entsprechend zahlreiche Aspekte ein, die dann jeweils einen begrenzten Einblick in die Qualität von BRU erlauben, während sie zugleich das Konstrukt insgesamt nicht erschöpfend abbilden können.

Aspekte von Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht

Die verschiedenen Teile des Bandes unterstreichen die Plausibilität dieser Annahme. Sie zeigen, dass jeder Zugang bestimmte Aspekte von Qualität und Qualitätsentwicklung hervortreten lässt und dass jeder dieser Aspekte eigene Bedeutung besitzt. Das gilt ebenso für die normativen Erwartungen, die bei der Delphi-Studie mit den Expert:innen für den BRU in den Fokus kommen, wie für die Wahrnehmungen des Unterrichts durch die Schüler:innen oder die Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Fortbildung für den BRU, die dabei als Unterstützung der weiteren Qualitätsentwicklung verstanden wird. Trotz dieser Einschätzung, die zugleich als Warnung vor verdinglichenden Lesarten verstanden werden kann – „guter BRU“ lässt sich weder theoretisch noch empirisch auf eine einfache Formel bringen –, bleibt am Ende doch die Frage, wie die verschiedenen Zugangsweisen miteinander zusammenhängen. Diese Frage soll in diesem Teil des Bandes im Zentrum stehen.

Notwendiger Zusammenhang der verschiedenen Zugänge

Zunächst stellt sich hier vielleicht eine Erwartung ein, die heute beispielsweise in der Bildungspolitik verbreitet zu sein scheint. Demnach geben normative Erwartungen die Zielrichtung vor. Die empirische Untersuchung muss dann zeigen, ob und in welchen Hinsichten die Realität des Unterrichts den damit formulierten Zielen gerecht wird, während die Fortbildung dafür sorgen soll, dass sich diese Ziele in Zukunft besser erreichen lassen. Auch wenn sich diese Erwartung rasch als zu einfach erweist, weil sich pädagogische Reformen mithilfe eines solchen – vielfach als technologisch abgelehnten – Denkmusters kaum erfolgreich

erreichen lassen, bleibt das Zusammenspiel zwischen normativen Erwartungen, die in der Praxis verwurzelt und in diesem Sinne geerdet sind, der empirischen Unterrichtsforschung mit ihrem spezifischen Realitätssinn, der gezielt über die alltäglichen Erfahrungen hinausführt, und einer Form der Fortbildung, die der weiteren Verbesserung von Unterricht dienen soll, auch pädagogisch gesehen essenziell. Allerdings stellt das hier als zu einfach problematisierte Modell einer Verknüpfung viel zu wenig in Rechnung, dass auf allen Ebenen sowie auch bei der Verbindung der verschiedenen Zugangsweisen notwendig zahlreiche Fragen offenbleiben, weil weder die normativen Orientierungen noch die Befunde aus der Unterrichtsforschung oder die Möglichkeiten der Fortbildung gleichsam in einem einzigen Masterplan gefasst und konzeptualisiert werden können. Aus eben diesem Grund entsteht bei entsprechenden Reformbemühungen, so sie erfolgreich sein sollen, ein enormer Kommunikationsbedarf: Immer wieder müssen die von Reformen Betroffenen – im vorliegenden Falle also die Religionslehrkräfte – selbst zu Wort kommen und ihre Erkenntnisse und Erfahrungen einbringen können. Und ebenso brechen weitere Fragen auf, die letztlich nur durch weitere Forschungsprojekte beantwortet werden können. Dieser Einsicht entspricht es, wenn in diesem Teil des Bandes besonderer Wert auf Fragen gelegt werden soll, die weitere Diskussionen auslösen und Entwicklungsprozesse anstoßen können. Abschließende Antworten auf die Frage nach „gutem BRU“ hingegen, das sei schon an dieser Stelle betont, sollen hier nicht gegeben werden.

Realisierte Qualität und Qualitätsentwicklung

Ein weiteres Problem betrifft die dem Begriff der Qualitätsentwicklung gleichsam inhärente Gefahr, die bestehende Praxis abzuwerten, indem sie als entwicklungsbedürftig bestimmt wird. Wo dieser Eindruck entsteht, droht eine verständliche Demotivation – zumal, wenn noch die Wahrnehmung hinzukommt, dass nach der zumindest möglicherweise bereits realisierten Qualität gar nicht mehr gefragt wird. Zugleich ist das Erfordernis der Weiterentwicklung von Unterricht aber auch der pädagogischen Praxis selbst inhärent, weil diese Praxis nicht nur als solche einem beständigen Wandel unterliegt, sondern darüber hinaus speziell sowohl die Schüler:innen über die Jahre und Jahrzehnte hinweg keineswegs gleich bleiben und auch die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Prägungen höchst wandelbar sind. Daher muss Unterricht tatsächlich beständig weiterentwickelt werden, um den damit verbundenen Herausforderungen gerecht zu werden.

Im Folgenden wird vor diesem Hintergrund ein doppelter Fokus gewählt. Es geht darum, bereits realisierte Qualität zu identifizieren und zu sichern. Darüber hinaus werden aber auch Perspektiven für die weitere Qualitätsentwicklung formuliert, die bewusst herausfordernd sein sollen. In jedem der nächsten drei Abschnitte werden dazu Verbindungslinien zwischen jeweils zwei der in diesem

Band genutzten Zugangsweisen gesucht, um ein möglichst differenziertes Bild zu gewinnen. Am Ende des Teils stehen dann eine Zusammenfassung sowie ein Ausblick auf die Weiterarbeit.

5.2 Normative Erwartungen an „guten BRU“ und die Wahrnehmungen der Schüler:innen

In diesem Abschnitt wird der Versuch unternommen, den von den Expert:innen eröffneten normativen Horizont von „gutem BRU“ den bei den Schüler:innen erhobenen Wahrnehmungen ihres Religionsunterrichts gegenüberzustellen und nach Konsequenzen für die weitere Qualitätsentwicklung im BRU zu suchen.

Prozessqualität, Subjekt- und Schüler:innenorientierung – Glaube und Meinungen im Unterricht

Als ein zentrales – wenn nicht gar als das zentrale – Kennzeichen für guten BRU wurden von den Expert:innen die Beziehungsdimension und die Subjekt- oder Schüler:innenorientierung genannt. Damit wurde der Schwerpunkt auf die Prozessqualität des Unterrichts gelegt. Zwischen der Beziehungsdimension und der religiösen Dimension wurde dabei von den Expert:innen eine enge Verbindung geknüpft: Die demnach von beiden Playern, Lehrer:innen und Schüler:innen, gewünschte Positionalität erfordere Offenheit für je eigene Auffassungen. Das heißt, dass sowohl die Lehrkräfte wie die Schüler:innen eigene Sichtweisen vertreten können und wollen sowie für die jeweils anderen Sichtweisen offen sein sollen.

Bei der Schüler:innenbefragung wurde die Wahrnehmung der Prozessqualität am Ende des Schuljahrs erhoben. Anders als die Expert:innen bewerten die Schüler:innen ihren Religionsunterricht in Bezug auf diese Kategorie nicht gleichermaßen positiv, zumindest was die Dimensionen „Klassenführung“ und „konstruktive Unterstützung“ angeht. Mehr Zustimmung erhalten Items, die sich auf die wahrgenommene kognitive Aktivierung beziehen. Hierbei wird bestätigt, dass die Lehrkraft sich für die persönliche Situation der Schüler:innen interessiert, auch wenn sich das Interesse der Lehrkräfte dabei deutlich weniger darauf bezieht, was die Schüler:innen glauben. Zudem wird die Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft und Klasse sowie den einzelnen Schüler:innen nur von weniger als der Hälfte der Befragten als gut bewertet. Deutlich positiv wahrgenommen wird dagegen die Möglichkeit, im Unterricht eigene Meinungen zu vertreten und die Akzeptanz auch unterschiedlicher Meinungen durch die Lehrkraft; die Mehrzahl der Schüler:innen fühlt sich mit der eigenen Meinung ernstgenommen. In Bezug auf diesen Aspekt der Prozessqualität decken sich

Expert:innennorm und Schüler:innenwahrnehmung. Allerdings bleibt dabei das Verhältnis zwischen Glaube und Meinungen offen. Die positivsten Wahrnehmungen betreffen den Umgang mit unterschiedlichen Meinungen, was offenbar nicht unbedingt verschiedene Glaubensüberzeugungen einschließt. Denn auf den Glauben im Unterricht bezogene Items erhalten deutlich weniger Zustimmung.

Produktqualität, Wissen und Berufsbezug

In Bezug auf die Kategorie Outcome bzw. die Frage, was der konkrete Lernerfolg von BRU sein soll (Produktqualität), positionieren sich die Expert:innen nicht eindeutig und messen wissensbezogenen Lernprozessen nicht die zentrale Bedeutung bei, jedoch halten sie die Auswahl sowie die Art und Weise der Erschließung der Unterrichtsthemen für bedeutsam im Hinblick auf die Unterrichtsqualität. Die Lerninhalte müssen nach Ansicht der Expert:innen vor allem auf die jeweilige Lerngruppe angepasst werden und deren Voraussetzungen berücksichtigen, damit eine lebensnahe Auseinandersetzung mit den Unterrichtsthemen möglich wird – eine Forderung nach Sensibilität der Lehrkräfte für die Heterogenität im Dualen System der Berufsausbildung. In diesem Zusammenhang wird darüber hinaus der Berufsbezug als eine wichtige Qualitätsdimension hervorgehoben.

In Bezug auf den Berufsbezug fallen die Schüler:innenwahrnehmungen allerdings deutlich anders aus, als die Auffassungen der Expert:innen erwarten lassen: Nur ein Drittel nimmt im Religionsunterricht einen Bezug zur eigenen Berufsausbildung wahr. In dieser Hinsicht besteht offenbar – von den normativen Erwartungen der Expert:innen her – ein Entwicklungsbedarf. Gleichzeitig müsste jedoch genauer geprüft werden, ob bei der Dimension „Berufsbezug“ das Verständnis von Expert:innen mit dem der Schüler:innen übereinstimmt. Wenn man beispielsweise einen kategorialen von einem materialen Berufsbezug unterscheidet (vgl. Obermann, 2018), könnte es sein, dass aus Sicht der Schüler:innen eher der materiale Aspekt der beruflichen Tätigkeit im Vordergrund steht, also etwa die konkreten Alltagsverrichtungen im Beruf, weniger hingegen allgemeine Aspekte wie Sinn der Arbeit, Verhältnis von Freizeit und Arbeitszeit oder Fragen nach einem gerechten Lohn, wie sie unter einem kategorialen Berufsverständnis thematisiert werden könnten. Als Auszubildende haben die Schüler:innen sicher auch den Ausbildungsabschluss und die damit verbundenen Prüfungen vor Augen. Da Religion kein Prüfungsfach ist, könnte es auch sein, dass dem Fach für das Erreichen des Ausbildungsabschlusses deshalb generell weniger Gewicht unter dem Aspekt Berufsbezug eingeräumt wird. Trotz solcher Erwägungen, die an dieser Stelle nur hypothetisch formuliert werden können, bleibt die Spannung aber bestehen. Im Schüler:innenurteil findet der von den Expert:innen stark akzentuierte, mitunter als Wesensmerkmal des BRU

beschriebene Berufsbezug nur wenig Echo. Im Sinne der Qualitätsentwicklung sollte dies zumindest Anlass dafür sein, den Gewinn, den die Religionslehrkräfte in beruflicher Hinsicht vom Besuch des Religionsunterrichts erwarten, gegenüber den Schüler:innen zu kommunizieren und mit ihnen zu diskutieren.

Kirche, Bibel, Christentum sowie aktuelle Themenstellungen

Erstaunlich ist auch, dass in der Schüler:innenwahrnehmung Themen wie Kirche, Bibel oder Christentum im Religionsunterricht eine geringe Rolle zu spielen scheinen. Auch dies widerspricht zumindest teilweise dem Selbstverständnis des BRU, wie es in den normativen Erwartungen zum Ausdruck kommt, und sollte insofern als Impuls in die weitere Qualitätsentwicklung einfließen. Auch in diesem Falle müssen allerdings möglicherweise sich bei den Lehrkräften und den Schüler:innen unterscheidende Auffassungen in Rechnung gestellt werden. Zu fragen ist insbesondere, ob Lehrkräfte und Schüler:innen eine gleiche Zuordnung von Themen als zum Christentum oder zur Bibel gehörig vornehmen. Möglicherweise erwarten Schüler:innen eine explizite Bezugnahme auf Bibelstellen oder Glaubensaussagen, um ein Thema als „christlich“ oder „biblisch“ zu identifizieren, während Lehrkräfte auch implizite Bezüge herstellen – zum Beispiel beim Unterrichtsthema Gewalt und Aggression der Verweis auf Gewaltverzicht, ohne dass ausdrücklich der jesuanisch geforderte Gewaltverzicht zitiert wird. Dem könnte es entsprechen, wenn auch die Expert:innen den religions- oder christentumsbezogenen Themenkomplex nicht im Vordergrund des BRU sehen wollen, sondern vielmehr die Lebensnähe der behandelten Inhalte als entscheidend einschätzen. Auch angesichts solcher Überlegungen bleibt aber festzuhalten, dass eine – zumindest immer wieder angestrebte – explizite Bezugnahme auf christlich-biblische Zusammenhänge und klare theologische Referenzen für Schüler:innen das Profil des Faches verdeutlichen könnten. Dies würde keineswegs der – möglicherweise – von Seiten der Religionslehrkräfte geübten Zurückhaltung bei solchen Themen zur Vermeidung einer Überwältigung oder von Ablehnungsreflexen widersprechen. Eine Überwältigung ist umso weniger wahrscheinlich, je transparenter die Ausgangspunkte der Lehrkräfte sind. Denn nur unter dieser Voraussetzung können sich die Schüler:innen auch davon abgrenzen, während sie stillschweigende Voraussetzungen kaum in Frage stellen können.

Dass aktuelle Fragen und Themen aus Politik und Gesellschaft behandelt werden, ist dem Urteil von weniger als der Hälfte der befragten Schüler:innen zufolge der Fall. Angesichts der von den Expert:innen geforderten Norm der Lebensnähe – was ja auch meint, dass aktuelle tagesspolitische Fragen thematisiert werden – zeigt sich in dieser Gegenüberstellung eine Diskrepanz von Norm und wahrgenommener Realität.

Zusammenfassende Beobachtungen

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich im Spiegel von Expert:innennorm und Schüler:innenwahrnehmung die deutlichste Übereinstimmung in Bezug auf die Fähigkeit zum Finden eigener und zum Aushalten und Ernstnehmen unterschiedlicher Meinungen ergibt. Hier scheint eine ausgesprochene Stärke des BRU zu liegen. Zugleich geben die normativen Erwartungen der Expert:innen, wie sie zumindest exemplarisch anhand der Unterrichtsrealität in der Sicht der Schüler:innen gespiegelt werden konnten, deutlich Anlass zur weiteren Qualitätsentwicklung im BRU. Das gilt gerade für den in der Sicht der Expert:innen konstitutiven Bezug des BRU auf berufliche Zusammenhänge einerseits und gesellschaftliche Herausforderungen im Sinne von Politik und Ethik andererseits, der sich den Schüler:innen als solcher kaum zu erschließen scheint – zumindest dann nicht, wenn dieser Bezug in einem christlichen bzw. theologischen Horizont verstanden werden soll.

5.3 Schüler:innenwahrnehmungen und Fortbildung für den BRU

In diesem Abschnitt werden die Schüler:innenwahrnehmungen zum Religionsunterricht mit den Befunden zur Fortbildung für den Religionsunterricht so miteinander verbunden, dass beide auf die Frage nach Qualität im BRU bezogen werden. Anders formuliert, werden zur Beantwortung dieser Frage die in Teil 3 beschriebenen Schüler:innenwahrnehmungen mit der Einschätzung von Fortbildungen durch die Religionslehrkräfte verknüpft, was in unterschiedlichen Hinsichten möglich ist. Eine Auswahl dieser Hinsichten wird im Folgenden genauer erörtert.

Guter Religionsunterricht

Zunächst bietet sich im Besonderen der Vergleich der Vorstellungen von „gutem Religionsunterricht“ einmal bei den Schüler:innen und einmal bei den Lehrkräften an, da in beiden Studien (Teile 3 und 4 des Bandes) in vergleichbarer Weise danach gefragt wurde. In beiden Fällen zielen die Fragen auf ein theoretisches Ideal von Religionsunterricht, bei den Lehrkräften ganz ausdrücklich, da sie anhand ihres Ideals und darauf bezogener Fragen ihren Bedarf an Fortbildung ermitteln sollten, bei den Schüler:innen hingegen so, dass sie mit einer offenen Frage aufgefordert wurden zu beschreiben, was für sie guter Religionsunterricht ausmacht.

Unterschiede ergeben sich dabei nur an wenigen Stellen:

- „Guter Religionsunterricht“ soll nach Auffassung der Lehrkräfte christliche Werte vermitteln. Dieses Ideal wird von wenigen der befragten Schüler:innen geteilt. Ob dieses Ideal auf Seiten der Schüler:innen tatsächlich so nicht vorhanden ist, ob sie vielleicht eine andere Begrifflichkeit vorziehen oder ob ein entsprechender Wunsch beispielsweise deshalb fehlt, weil der Unterricht dies ohnehin gewährleistet, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.
- Wissensvermittlung über den christlichen Glauben (und sein Verhältnis zu anderen Religionen) ist für viele Lehrkräfte ein weiteres Ideal ihres Religionsunterrichts. Für Schüler:innen scheint hingegen vor allem der Hinweis auf andere Religionen interessant: Religionsunterricht ist in ihren Augen insbesondere dann gut, wenn er andere, nicht-christliche Religionen und Weltanschauungen behandelt. Jedenfalls soll der Unterricht nicht auf das Christentum beschränkt sein. Ob darin auch der Wunsch nach einem Religionsunterricht ohne Positionalität zum Ausdruck kommt, also nach einer Art von Religionskunde-Unterricht, müsste allerdings genauer untersucht werden.

In den meisten Punkten stimmen Lehrkräfte und Schüler:innen allerdings überein:

- Die Schüler:innen betonen in ihrem Ideal, dass „guter Religionsunterricht“ tolerant ist, womit hauptsächlich eine Glaubens- und Meinungsoffenheit spezifiziert wird. Die befragten Lehrkräfte scheinen dieses Ideal zu teilen, da die Zustimmungswerte zu entsprechenden Items (zu einem eigenständigen religiösen Urteil befähigen oder zu Toleranz und Pluralitätsfähigkeit beitragen) hoch ausfallen.
- Gut ist der Religionsunterricht für Schüler:innen auch dann, wenn er abwechslungsreich in Themen und Methoden ist. Beides wird auch in der Fortbildungsstudie sichtbar: Bei der Frage, welche Fortbildungen sich die Lehrkräfte wünschen, waren sowohl Themen also auch Methoden die höchstbewerteten Items.
- Ein weiteres Merkmal für guten Religionsunterricht ist aus Schüler:innensicht, wenn dieser den Austausch über unterschiedliche Sichtweisen und Vorstellungen fördert und zur Meinungsbildung beiträgt.

Meinungs- und Urteilsbildung

In der Fortbildungsstudie wird – wie gesagt – nach dem Ideal „guten Religionsunterrichts“ gefragt, anhand dessen die befragten Lehrkräfte einschätzen sollten, welche Fortbildungen sie bräuchten, um ihrem Ideal näher zu kommen. Besonders hohe Zustimmung erfahren dabei Items, die auf die Meinungs- und

Urteilsbildung der Schüler:innen im Religionsunterricht abzielen, beispielsweise „Guter Religionsunterricht soll die Schüler:innen dazu befähigen, über religiöse Fragen zu diskutieren und ein eigenständiges religiöses Urteil zu bilden.“ oder „Guter Religionsunterricht soll für die Schüler:innen zur Orientierung in Identitäts- und Lebensfragen beitragen.“

Kontrastiert mit der Studie zur Schüler:innenperspektive zeigt sich, dass etwas mehr als die Hälfte bis zwei Drittel der Schüler:innen angeben, dass in ihrem Religionsunterricht verschiedene Meinungen nebeneinander stehen bleiben können bzw. sie aufgefordert werden, ihre Antworten zu begründen bzw. dass sie gelernt hätten, sich ein eigenes Urteil zu bilden.

In weiten Teilen scheint also der Religionsunterricht an beruflichen Schulen dieses Ideal der Lehrkräfte so umzusetzen, dass die Schüler:innen von Aspekten der Meinungs- und Urteilsbildung berichten. Dennoch scheint auch hier noch ein möglicher Entwicklungsbedarf in zweierlei Hinsicht zu bestehen: Erstens, indem sichergestellt wird, dass die Meinungs- und Urteilsbildung tatsächlich Bestandteil des Unterrichts ist, und/oder zweitens, indem es auf Seiten der Schüler:innen auch zu einer Wahrnehmung der Meinungs- und Urteilsbildung kommt, einschließlich religiöser Überzeugungen in ihrer für die Gegenwart bezeichnenden Vielfalt.

Wissensvermittlung

Die Wissensvermittlung erfolgt in vielen Bereichen gut, in anderen erscheint sie ausbaufähig. Die Befunde der Schüler:innenbefragung sind in dieser Hinsicht jedoch nicht in einem solchen Maße belastbar, wie sie es wahrscheinlich für andere Schularten wären, da an der beruflichen Schule im dualen System die Themen des Religionsunterrichts nicht im Einzelnen vorgegeben sind.

Gleichzeitig zeigen sich die Lehrkräfte stark bemüht, ihre Kompetenzen im Bereich der Wissensvermittlung auszuweiten: Die Wünsche nach Fortbildungen zu den Themen des Religionsunterrichts sowie nach Methodik und Didaktik werden am häufigsten genannt und auch die Zustimmungswerte bei der Bedarfserhebung über externe Kriterien wie „Fachdidaktik“ sind recht hoch: Viele BRU-Lehrkräfte halten die Fachdidaktik für sehr wichtig.

Tiefenstrukturen

In der Bildungsforschung längst unbestritten ist der Einfluss der sogenannten Tiefenstrukturen des Unterrichts auf die Qualität, namentlich Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung (Kunter & Trautwein, 2013). In der in diesem Band vorgelegten Studie zu Schüler:innenwahrnehmungen fallen die Einschätzungen der befragten Schüler:innen in dieser Hinsicht

nur mäßig gut aus, i. d. R. erreichen die prozentualen Werte der teilweisen Zustimmung nicht einmal 50% (vgl. S. 117). Diese Befunde lösen die Frage aus, weshalb der Unterricht von den Schüler:innen nicht besser bewertet wird. Offenbar besteht an dieser Stelle ein ausgeprägter Entwicklungsbedarf, zumindest aus Sicht der Schüler:innen.

Betrachtet man die Fortbildungsstudie, zeigt sich, dass auch der Wunsch der Lehrkräfte nach Fortbildungen zu entsprechenden Themen offenbar nicht allzu ausgeprägt ist (vgl. S. 180 ff.). Beispielsweise kommen die vergleichsweise hohen Zustimmungswerte der Kategorie „Unterrichtspraxis, Methodik und Didaktik“ in diesem Fall nicht durch den Wunsch nach besserer Klassenführung zustande, sondern vielmehr durch den Wunsch nach bestimmten Methoden (vgl. Schweitzer & Rutkowski, 2022).

Ähnlich ist der Befund der Bedarfsanalyse anhand vorgegebener Kriterien. Die befragten Lehrkräfte halten die Befunde der empirischen Forschung zum Religionsunterricht nur bedingt für wichtig, fühlen sich kaum vertraut damit und können bedingt gut ableiten, welche Konsequenzen sich daraus für ihren Religionsunterricht ergeben. Vor dem Hintergrund der ausbaufähigen Zustimmungswerte der Schüler:innen wird der Bedarf an Fortbildungen zu diesem Thema weiter unterstrichen, auch wenn er den Lehrkräften selbst an vielen Stellen wohl (noch) nicht gegenwärtig ist.

Zusammenfassende Überlegungen

Ähnlich wie beim Abgleich zwischen den Kriterien für „guten BRU“ in Expert:innensicht auf der einen und den Wahrnehmungen der Schüler:innen auf der anderen Seite lässt sich auch in diesem Abschnitt, bei dem die Schüler:innenwahrnehmungen mit der Fortbildungsstudie verknüpft wurden, von einer im BRU offenbar realisierten Qualität sprechen, aber auch von einem Entwicklungsbedarf. Beide Einschätzungen stehen dabei nicht im Widerspruch zueinander. Gerade hinsichtlich der Wahrnehmung von Fortbildungsangeboten gilt hier, dass Religionslehrkräfte, die sich verstärkt um „guten Unterricht“ bemühen, sich zugleich vermehrt für Fortbildungsangebote interessieren und bereit sind, die dafür erforderliche Zeit und Energie aufzuwenden.

Ein vollständigeres Bild hinsichtlich der Fortbildung in ihrem Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung im Unterricht ergibt sich, wenn nun in einem letzten Schritt auch das Verhältnis zwischen normativen Erwartungen an den BRU und der Fortbildung aufgenommen wird.

5.4 Zum Verhältnis zwischen normativen Erwartungen und Fortbildung

Fortbildung als Mittel der Durchsetzung normativer Erwartungen?

In der Bildungswissenschaft, aber auch häufig in der Bildungspolitik wird Fortbildung heute als eine der zentralen Möglichkeiten verstanden, normative Erwartungen hinsichtlich der Unterrichtsqualität in der Praxis zur Geltung zu bringen. Die normativen Erwartungen haben so gesehen eine unmittelbare Steuerungsfunktion für die Ausgestaltung des Fortbildungsangebots, wobei derzeit gerade in Baden-Württemberg die Tendenz zu beobachten ist, diese Steuerungsfunktion durch Vorgaben für die Fortbildung etwa ausgehend vom Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) stärker zum Tragen zu bringen. Demgegenüber ist in Erinnerung zu rufen, dass sich ein solches Verständnis im Bereich von Religionsunterricht und Religionspädagogik als zu eng erweist. Beispielsweise könnte eine mitunter diskutierte Beschränkung der Fortbildungsangebote auf solche Themen, die im Unterricht behandelt werden, die Verbindung zur wissenschaftlichen Entwicklung etwa in der Theologie schwächen und damit auch der wünschenswerten Wissenschaftsorientierung des Unterrichts sowie der professionellen Qualifikation der Lehrkräfte eher abträglich sein. Professionalität ohne eine breite fachwissenschaftliche Qualifikation kann es nicht geben (vgl. etwa Simojoki et al., 2021), und die wissenschaftliche Qualifikation kann nicht durch Bildungspläne definiert werden. Insofern kann es auch an dieser Stelle nicht darum gehen, die Fortbildung für den Religionsunterricht allein als Transmissionsriemen für normativ gesetzte Erwartungen an Unterrichtsqualität zu verstehen.

Allerdings beruhen die normativen Erwartungen, die in Teil 2 dieses Bandes beschrieben werden, weder allein auf bildungspolitischen noch auf wissenschaftlichen Vorgaben und Anforderungen. Vielmehr sorgt das Verfahren der eingesetzten Delphi-Studie von Anfang an dafür, dass diese normativen Erwartungen ihrerseits aus Erfahrungen in der Praxis erwachsen und insofern der Unterrichtspraxis nicht einfach fremd gegenüberstehen. Darüber hinaus kann – um es noch einmal zu sagen – die Perspektive der Qualitätsentwicklung auch für den BRU keineswegs durchweg abgelehnt werden, schon weil jede Religionslehrkraft immer wieder neu vor der Aufgabe steht, ihren Unterricht an die Herausforderungen der Gegenwart und der sich – gerade den Beobachtungen von zahlreichen Religionslehrkräften zufolge – über die Jahre und Jahrzehnte hinweg stark verändernden Lerngruppen anzupassen. Qualitätsentwicklung ist eine Daueraufgabe in jedem Fach der Schule und ebenso für jede Lehrperson.

Normative Erwartungen im Spiegel der Schüler:innenwahrnehmungen zum Unterricht sowie der Fortbildungswünsche

Im Vergleich zwischen den normativen Erwartungen (Teil 2 des Bandes) und den Befunden zur Fortbildung (Teil 4 des Bandes) fällt sogleich auf, dass die dabei jeweils hervortretenden Perspektiven zumindest auf den ersten Blick keineswegs miteinander übereinstimmen. So spiegelt sich beispielsweise die von den Expert:innen normativ stark hervorgehobene Subjektorientierung in den Aussagen zur Fortbildung weit weniger deutlich wider, als dies zu erwarten gewesen wäre. Ähnliches gilt für die ebenfalls normativ stark betonte Bedeutung der Beziehungsebene im Unterricht. Nach diesen beiden Aspekten war bei der Umfrage zur Fortbildung allerdings auch nicht ausdrücklich gefragt worden, aber auch bei den Antworten, die von den zur Fortbildung Befragten frei formuliert werden konnten, scheinen sie kaum auf.

Anders ist dies hinsichtlich der Auswahl und Erschließung der Themen für den Unterricht, die von den Expert:innen ebenfalls als sehr wichtig angesehen werden. Diese treten auch bei den Wünschen an die Fortbildung deutlich hervor und sind demnach für manche der Befragten vielleicht sogar der entscheidende Gewinn, den sie aus der Fortbildung ziehen möchten. Ob dabei auch das von den Expert:innen ebenfalls als besonders wichtig angesehene Wissen zum Christentum und zu anderen Religionen mitgemeint ist, lässt sich hier allerdings anhand der Befunde nicht erkennen. Überraschend hingegen ist wiederum, dass der berufliche Bezug des Unterrichts, der normativ als wesentliches Kennzeichen des BRU insgesamt angesehen wird, bei den Fortbildungswünschen nicht auftaucht. Wäre nicht damit zu rechnen, dass Lehrkräfte im BRU speziell diesen Bezug weiter stärken wollen und deshalb entsprechende Fortbildungswünsche artikulieren?

In der Fortbildungsstudie heben die Religionslehrkräfte hervor, dass sie sich wenig mit der empirischen Forschung zum Religionsunterricht vertraut fühlen, obwohl sie diese Forschung als wichtig für ihren Unterricht einschätzen. Der Aspekt der Vertrautheit mit der empirischen Forschung zum Religionsunterricht spielt bei den normativen Erwartungen allerdings keine hervorgehobene Rolle, obwohl in dieser Hinsicht gefragt werden kann, ob die für den BRU sogar als maßgeblich angesehene Subjektorientierung nicht zwingend beispielsweise auf Untersuchungen zu den Schüler:innen angewiesen ist. Für die Lehrkräfte scheint es hingegen bei der Subjektorientierung bislang vor allem um eine religionsdidaktische Frage zu gehen, aber eine Religionsdidaktik, die hier nicht auch empirisch fundiert ist, dürfte für die gewünschte Subjektorientierung kaum ausreichen.

Noch einmal andere Fragen ergeben sich angesichts von Zielen, die sich auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler:innen beziehen sowie auf deren Befähigung

gung dazu, einen eigenen Standpunkt zu finden und zu vertreten. Solche Ziele sind, wie in diesem Band bereits mehrfach angesprochen, naturgemäß schwer zu operationalisieren und auch für die Fortbildung nicht ohne weiteres in ein Angebot zu fassen. Wenn sie dennoch für das Selbstverständnis von BRU so wichtig sind, wie dies bei den Hearings gesagt wurde, sollte gleichwohl noch einmal über entsprechende Fortbildungsmöglichkeiten nachgedacht werden. Auf Dauer dürfte ein nicht genauer bestimmter oder begründeter Anspruch, dass der Religionsunterricht in wichtigen Hinsichten zur Persönlichkeitsbildung beitrage, nicht tragen.

Implikationen der Erfahrungen mit der Fortbildung für normative Erwartungen an den BRU

Auch wenn dies bislang weniger üblich ist, kann die Blickrichtung zwischen normativen Erwartungen an den BRU und der Fortbildung für den Religionsunterricht natürlich auch umgekehrt werden. Anders formuliert kann gefragt werden, was die Erfahrungen bei der Fortbildung für die normativen Erwartungen an „guten BRU“ bedeuten. Wie auch schon bei der schulstufen- und schulartenübergreifenden Untersuchung zur Fortbildung deutlich wurde, erscheinen hier die Unterschiede zwischen dem BRU und anderen Formen von Religionsunterricht deutlich geringer, als dies die normativen Sichtweisen erwarten lassen. Dies kann so ausgedrückt werden, dass auch der BRU in vieler Hinsicht zunächst Schulunterricht ist wie aller andere Religionsunterricht auch. Daraus erwächst die basale Qualitätsanforderung, dass er „guter Unterricht“ sowie „guter Fachunterricht“ sein muss (vgl. Schweitzer, 2020).

Zusammenfassende Überlegungen

Auch ohne die normativen Erwartungen an den BRU und deren Durchsetzung einfach zum Maß der Fortbildung zu machen – so hat sich in diesem Teilkapitel gezeigt –, können solche Erwartungen doch in ein fruchtbares Verhältnis zu den Fortbildungsangeboten und zu den Erfahrungen der Religionslehrkräfte mit der Fortbildung gebracht werden. Dazu gehört auch, dass nicht nur von den normativen Erwartungen her auf die Fortbildung geblickt, sondern dass auch umgekehrt gefragt wird, welche Impulse oder auch Korrekturerfordernisse sich aus den Erfahrungen im Fortbildungsbereich ergeben. Und wiederum wird beides deutlich, die im BRU realisierte spezifische Qualität, aber auch der weitere Bedarf an Qualitätsentwicklung. Wenn diese Entwicklung beides betrifft und betreffen muss, die Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten, aber auch die normativen Konzeptualisierungen von BRU, verweist dies auf eine Art holistischer Vorstellung: Offenbar kann eine solche Form der Qualitätsentwicklung nur gelingen,

wenn nicht einfach die normativen Erwartungen auf den Unterricht angewendet werden, sondern wenn sich hier kommunikative Räume eröffnen, in denen sich normativen Erwartungen ebenso verändern können wie die Realität von Unterricht.

5.5 Gesamtinterpretation und Ausblick

Grenzen einer Gesamtinterpretation

Wie schon aus den Überlegungen zu Beginn dieses Teils hervorgeht, kann es hier nicht darum gehen, die im vorliegenden Band beschriebenen Befunde aus den theoretischen Analysen und empirischen Untersuchungen in die Gestalt einer einfachen Formel für „guten BRU“ zu verdichten. Gegen solche Erwartungen sprechen ebenso die noch sehr vorläufige Befundlage wie die grundsätzlichen Einwände gegen solche Formeln. Im vorliegenden Falle könnte vielleicht sogar noch weiter zugespitzt werden: Dem Ziel des „guten BRU“ kommen nicht solche Formeln entgegen, sondern eher die immer wieder überraschenden Infragestellungen scheinbarer Gewissheiten.

Realisierte Qualität im BRU und Qualitätsentwicklung

In diesem Teil des Bandes sollten in diesem Sinne zwei Anliegen im Vordergrund stehen – zum einen die Identifikation und Stärkung bereits im BRU realisierter Qualität und zum anderen der Bedarf an weiterer Qualitätsentwicklung. Vor diesem Hintergrund wurden die drei in diesem Band dargestellten und eingesetzten Zugangsweisen zu Qualität und Qualitätsentwicklung im BRU schrittweise miteinander verknüpft. Dabei hat sich der doppelte Fokus auf realisierter Qualität und noch zu entwickelnder Qualität durchweg bewährt. Dabei traten ausgesprochene Stärken des BRU hervor – beispielsweise der auch von den Schüler:innen stark wahrgenommene und bejahte freiheitliche Umgang mit unterschiedlichen Meinungen im Unterricht oder das konsequente Bemühen um Subjekt- und Schüler:innenorientierung. Auch die deutlich intrinsische und stark ausgeprägte Motivation zur Beteiligung an Fortbildungsveranstaltungen stellt ein Qualitätsmerkmal dar. Zugleich war in verschiedenen Hinsichten auch ein Entwicklungsbedarf zu erkennen. Dieser Bedarf wird besonders dort deutlich, wo die Schüler:innenwahrnehmungen nur wenig mit den normativen Erwartungen an den Unterricht seitens der Expert:innen übereinstimmen, beispielsweise im Blick auf den Umgang mit aktuellen politischen und ethischen Fragen im Horizont von Religion bzw. Christentum, wobei der explorative Charakter einer Pilotstudie nicht übergangen werden darf. Offenbar geben die insofern durchaus vorläufigen und in künftigen

Studien weiter zu fundierenden Befunde aus den empirischen Untersuchungen zu den Schüler:innenwahrnehmungen von Unterricht auf der einen und zu den Erfahrungen mit Fortbildungen auf der anderen Seite wichtige Impulse auch im Blick auf die weiteren Qualitätsentwicklung im BRU. Auf jeden Fall verweisen sie auf spannende Fragen von Qualität und Qualitätsentwicklung im Unterricht, die bei der Weiterarbeit aufgenommen werden sollten.

Der Fokus auf Fragen soll auch am Ende des Bandes nicht aufgehoben werden. Ziel muss es sein, die Diskussion über Qualität und Qualitätsentwicklung im BRU neu in Gang zu bringen oder in Gang zu halten. Abschließende Antworten, die es hier ohnehin nur scheinbar geben kann, würden diesem Ziel widersprechen. Stattdessen ist zu wünschen, dass die zahlreichen Befunde und Aspekte, die in diesem Band präsentiert werden konnten, in die Weiterarbeit zum „guten BRU“ differenzierend einfließen.

Im Sinne eines Ausblicks können am Ende aber doch einige Desiderate formuliert werden:

Desiderate für Praxis und Forschung

- Die Befragung von Schüler:innen im BRU war im vorliegenden Falle, vor allem bedingt durch Corona und die Folgen, nur in Gestalt einer Pilotstudie möglich. Eine Untersuchung mit einem deutlich größeren Sample, das nach Möglichkeit auch repräsentativ zusammengesetzt sein sollte, könnte hier zu weiterreichenden Aufschlüsse führen.
- Die normativen Erwartungen an den BRU, wie sie in der Delphi-Studie (Teil 2 des Bandes) erhoben wurden, erweisen sich als in bestimmten Hinsichten differenzierungsbedürftig. Vielfach unterscheiden solche Erwartungen offenbar nicht oder zumindest nicht mit ausreichender Genauigkeit zwischen einem Ideal, das sie zum Ausdruck bringen wollen, und einer Realität, die sich notwendig (noch) von diesem Ideal unterscheidet. Am eindrucksvollsten ist dies gewiss hinsichtlich des Berufsbezugs von BRU, der im Ideal als konstitutives Wesensmerkmal angesehen und in der Realität zumindest von den Schüler:innen eher wenig wahrgenommen wird.
- Weiterer Klärungen bedürfen auch die zwischen Lehrkräften und Schüler:innen unterschiedlich ausfallenden Wahrnehmungen hinsichtlich der auf Religion bezogenen Inhalte im Unterricht, aber auch hinsichtlich der religiösen Dimension aktueller gesellschaftlicher Themen. Die nunmehr verfügbaren Befunde erlauben noch keine abschließenden Aufschluss darüber, ob der Unterricht hier einfach hinter seinen Zielen zurückbleibt, wie sie von den Expert:innen beschrieben werden, oder ob sich die religiösen Ausgangspunkte oder Horizonte des Unterrichts den Schüler:innen deshalb nicht erschließen, weil sie Religion nur dann und dort wahrnehmen, wo ausdrücklich

- davon gesprochen wird. In beiden Fällen markiert der Befund aber einen deutlichen Entwicklungsbedarf.
- Zu erinnern ist an dieser Stelle auch noch an einen Befund, der in diesem Teil bislang nicht weiter aufgenommen wurde: Ein erheblicher Teil der Schüler:innen gibt an, dass sie den Religionsunterricht gerne besuchen, dass das Fach aber nicht wichtig sei. Dies mag damit zusammenhängen, dass der Religionsunterricht bei der befragten Gruppe der Schüler:innen kein Prüfungsfach darstellt. Es verweist aber zumindest gleichzeitig auf das Problem, dass es dem Religionsunterricht offenbar nicht gelingt, die Bedeutung des Faches zu kommunizieren. Zur weiteren Qualitätsentwicklung sollte deshalb auch die Suche nach Möglichkeiten gehören, beispielsweise metakommunikativ mit den Schüler:innen dazu ins Gespräch zu kommen. In vielen Fällen lässt sich der Berufsbezug des Religionsunterrichts im beruflichen Schulwesen ganz praktisch konkretisieren, weil sich entsprechende berufliche Anforderungen beispielsweise im sozialen, aber auch im wirtschaftlichen Bereich leicht identifizieren lassen. In einer multireligiösen Gesellschaft liegt dies gleichsam auf der Hand.

Literatur

- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Obermann, A. (2018). *Religion trifft Beruf. Zur Didaktik des Berufsschulreligionsunterrichts*. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2020). *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. Göttingen: V & R. <https://doi.org/10.13109/9783666702969>
- Schweitzer, F. & Rutkowski, M. (Hrsg.) (2022). *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU*. Münster, New York: Waxmann.
- Simojoki, H., Schweitzer, F., Henningsen, J., Mautz, J.-R. (2021). *Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik*. Paderborn: Brill Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657760565_023

Anhang

Fragebögen



fortbildungsformen → base

24.08.2020, 09:39

Seite 01

Fortbildungsformen für den Religionsunterricht und ihre Wirkung

Liebe Lehrkraft,

dieser Fragebogen zur Fortbildung für Religionslehrkräfte ist Teil des von sechs kirchlichen Partnern und dem Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Universität Tübingen getragenen Projekts QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht). Ziel ist ein verbessertes Fortbildungsangebot, das Ihren Bedürfnissen in der Praxis gerecht wird.

Vielen Dank, dass Sie mit Ihrer Teilnahme an unserer Umfrage Erfahrungen aus Ihrer Praxis einbringen!

Es ist uns bewusst, dass die vielfältigen Maßnahmen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie für Ihre berufliche Praxis viele Veränderungen bedeutet haben und möglicherweise weiterhin bedeuten. Vielleicht sind für Sie mit dieser veränderten Situation auch neue Anforderungen, Bedürfnisse und Wünsche an Fortbildungen für den Religionsunterricht verbunden. Diese wollen wir in zwei eigens dafür konzipierten Fragen ganz am Ende der Umfrage aufnehmen. Ansonsten bitten wir Sie, bei der Bearbeitung unserer Umfrage von der Situation um die Corona-Pandemie abzusehen und einfach vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen beruflichen Erfahrung zu antworten.

Die Teilnahme an der Umfrage ist freiwillig und aus der Nicht-Beteiligung erwachsen keinerlei Nachteile. Die Umfrage erfolgt anonymisiert und kann auch nur teilweise ausgefüllt und jederzeit abgebrochen werden. Ihre Daten werden zum Zweck wissenschaftlicher Erkenntnis erhoben, gespeichert und analysiert und sind grundsätzlich nur den am Projekt beteiligten Personen der Universität Tübingen zugänglich. Alle Mitarbeitenden verpflichten sich zur Einhaltung der Datenschutzrichtlinien. Die Speicherung erfolgt passwortgeschützt. Die Forschungsdaten werden entsprechend der Leitlinien der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) 10 Jahre nach Ende des Projekts aufbewahrt.

Das Ausfüllen der folgenden Umfrage nimmt etwa 20-25 Minuten in Anspruch.

Ihr QUIRU-Team (quiru@ev-theologie.uni-tuebingen.de)

- Ich bin damit einverstanden, dass meine Angaben anonymisiert gespeichert und im Rahmen des Projekts QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im evangelischen Religionsunterricht) statistisch ausgewertet werden.

Seite 02

Wie wichtig sind Fortbildungen für den Religionsunterricht für Ihre berufliche Praxis?

nicht wichtig wichtig

Wie häufig nehmen Sie in der Regel teil an...

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

	nie	seltener	1 Mal jährlich	2 bis 3 Mal jährlich	mehr als 3 Mal jährlich
schulinternen Fortbildungsveranstaltungen allgemein/fächerübergreifend?	<input type="radio"/>				
schulexternen Fortbildungsveranstaltungen allgemein/fächerübergreifend?	<input type="radio"/>				
Fortbildungsveranstaltungen speziell für den Religionsunterricht?	<input type="radio"/>				
digitalen Fortbildungsveranstaltungen speziell für den Religionsunterricht?	<input type="radio"/>				

Bitte nennen Sie stichwortartig Wege, auf denen Sie von Fortbildungsangeboten für den Religionsunterricht erfahren.

Beispielsweise E-Mail, Kollegen, ...

Seite 03

Bundesland

In welchem Bundesland sind Sie derzeit als Lehrkraft tätig?

- Baden-Württemberg
 Bayern
 Niedersachsen
 Schleswig-Holstein
 anderes Bundesland:

Wie relevant sind die Veranstaltungen folgender Anbieter für Ihre berufliche Praxis im Religionsunterricht?

Kirchliche Anbieter

(z.B. PTZ Stuttgart, RPI Karlsruhe, Evangelische Akademien [Bad Boll, Baden, Bad Herrenalb], Schuldekanate, ...)

nicht relevant relevant

Welche Gründe haben Ihre Entscheidung bezüglich Kirchlicher Anbieter beeinflusst?

Staatliche Anbieter

(z.B. ZSL mit Regionalstellen [früher RP und ehemalige Landesakademien], ...)

nicht relevant relevant

Welche Gründe haben Ihre Entscheidung bezüglich Staatlicher Anbieter beeinflusst?

Universitäre Anbieter

(z.B. Studientage universitärer Institute, ...)

nicht relevant relevant

Welche Gründe haben Ihre Entscheidung bezüglich Universitärer Anbieter beeinflusst?

Andere Anbieter

(z.B. private Anbieter oder SchiLF/SchnaLF, ...)

nicht relevant relevant

Welche Gründe haben Ihre Entscheidung bezüglich Anderer Anbieter beeinflusst?

Außerdem interessiert uns der Stellenwert regionaler und zentraler/überregionaler Fortbildungsangebote:

Wie relevant sind die Veranstaltungen folgender Anbieter für Ihre berufliche Praxis im Religionsunterricht?

Regionale Anbieter

(z.B. Schuldekanate oder Angebote des ZSL, die sich an Lehrkräfte einer bestimmten Region richten, ...)

nicht relevant

relevant

Welche Gründe haben Ihre Entscheidung bezüglich Regionaler Anbieter beeinflusst?

Zentrale/überregionale Anbieter

(z.B. Religionspädagogisches Institut der Landeskirche [PTZ/RPI] oder ZSL, ...)

nicht relevant

relevant

Welche Gründe haben Ihre Entscheidung bezüglich zentraler/überregionaler Anbieter beeinflusst?

Welche Gründe führen dazu, dass Sie an Fortbildungsveranstaltungen für den Religionsunterricht teilnehmen?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

Ich besuche Fortbildungen für den Religionsunterricht, ...	trifft nicht zu	trifft zu
weil mich bestimmte Themen interessieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil ich mich dort mit Kolleg_innen meines Faches austauschen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil mich etwas mit dem Veranstaltungsort verbindet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil mich der/die Referent_in interessiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil die Teilnahme an Fortbildungen meinen beruflichen Aufstieg fördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil ich meinen Religionsunterricht verbessern will.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil Fortbildungen eine willkommene Unterbrechung meines beruflichen Alltags darstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil der Veranstaltungsort einen hohen Erholungswert bietet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil es zu meinem Selbstverständnis als Lehrkraft gehört.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
um den Anschluss an die wissenschaftliche Entwicklung nicht zu verlieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil es von mir erwartet wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andere Gründe:

Seite 07

NTNBW

Was hat Sie in der Vergangenheit schon daran gehindert, an Fortbildungen für den Religionsunterricht teilzunehmen?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

Ich habe an Fortbildungen für den Religionsunterricht nicht teilgenommen, ...	trifft nicht zu	trifft zu
weil mir die Anfahrt zu lang dauerte.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil mir der Zeitpunkt nicht passte.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil mir der Organisationsaufwand zu groß war.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil meine Teilnahme nicht genehmigt oder nicht gern gesehen wurde.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil die Angebote nicht zu meinen Interessen passten.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil ich keinen Bedarf an Fortbildungen für den Religionsunterricht hatte.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil mich Fortbildungen (meist) nicht weiterbringen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil es mit der Familie nicht vereinbar war.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andere Gründe:

Seite 08

FOBW

Im folgenden Abschnitt möchten wir mehr über Ihre Erfahrungen mit unterschiedlichen Formaten der Fortbildung für das Fach Religion erfragen. Formate, die uns hier besonders interessieren, sind:

Halbtagesfortbildungen

Ganztagesfortbildungen

Mehrtägige Fortbildungen (mit Übernachtung)

Vernetzte Fortbildungen (die in aufeinander aufbauenden Einzelterminen, ein- oder mehrtägig, angeboten werden)

Seite 09

HTBW1

Wie häufig haben Sie in den letzten fünf Jahren an Halbtagesfortbildungen teilgenommen?

nie

1 bis 2 mal

3 bis 4 mal

5 mal

mehr als 5 mal

Denken Sie an eine - für Ihre berufliche Praxis besonders relevante - Halbtagesfortbildung für das Fach Religion zurück:

Welcher Kategorie lässt sich der Anbieter dieser Halbtagesfortbildung zuordnen?

- Kirchliche Anbieter (z.B. PTZ Stuttgart, RPI Karlsruhe, Evangelische Akademie Bad Boll, Evangelische Akademie Baden bzw. Bad Herrenalb, Schuldekanate, ...)
- Staatlicher Anbieter (z.B. ZSL mit Regionalstellen [früher RP und ehemalige Landesakademien], ...)
- Universitäre Anbieter (z.B. Studientage universitärer Institute, ...)
- Andere Anbieter (z.B. private Anbieter oder SchILF/SchnaLF, ...)

Welcher Kategorie lässt sich der Anbieter dieser Halbtagesfortbildung zuordnen?

- Regionale Anbieter (z.B. Schuldekanate oder Angebote des ZSL, die sich an Lehrkräfte einer bestimmten Region richten, ...)
- Zentrale/Überregionale Anbieter (z.B. Religionspädagogisches Institut der Landeskirche [PTZ/RPI] oder ZSL, ...)

Denken Sie an eine - für Ihre berufliche Praxis besonders relevante - Halbtagesfortbildung für das Fach Religion zurück:

Wie hat sich diese Halbtagesfortbildung auf Ihren Religionsunterricht ausgewirkt?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

Nach der Fortbildung...	trifft nicht zu	trifft zu
kannte ich mich thematisch besser aus.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
fiel es mir leichter, auf Schülerfragen kompetent Auskunft zu geben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
hatte ich passende Unterrichtsmaterialien zur Hand oder wusste, wie ich an solche kommen kann.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
hatte ich Kontakte zu Expert_innen (z.B. Fortbilder_innen, regionale Vernetzer_innen wie bspw. Beauftragte für Kirche und Schule), an die ich mich mit meinen Fragen wenden konnte.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
hatte ich über die Fortbildung hinaus Kontakte zu anderen Lehrkräften, mit denen ich mich beruflich austauschen konnte.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
habe ich meinen Unterricht durch neues fachdidaktisches Wissen anders vorbereitet.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
kannte ich neue Unterrichtsmethoden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
wollte ich das Gelernte in der Praxis ausprobieren.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
hätte ich am liebsten direkt die nächste Fortbildung besucht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
sind mir in meinem Religionsunterricht andere Dinge wichtig geworden (z.B. andere Inhalte, Methoden, Ziele, Konstellationen...).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
hat sich mein Religionsunterricht verbessert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Falls Ihnen in Ihrem Religionsunterricht andere Dinge wichtig geworden sind:

Welche Dinge sind Ihnen wichtig geworden?

Bitte geben Sie stichwortartig an

Falls sich Ihr Religionsunterricht verbessert hat:

In welcher Hinsicht hat er sich verbessert?

Bitte geben Sie stichwortartig an

Seite 12

GTBW1

Wie häufig haben Sie in den letzten fünf Jahren an Ganztagesfortbildungen teilgenommen?

- nie 1 bis 2 mal 3 bis 4 mal 5 mal mehr als 5 mal

Seite 13

GTBW2

Denken Sie an eine - für Ihre berufliche Praxis besonders relevante - Ganztagesfortbildung für das Fach Religion zurück:

Welcher Kategorie lässt sich der Anbieter dieser Ganztagesfortbildung zuordnen?

- Kirchliche Anbieter (z.B. PTZ Stuttgart, RPI Karlsruhe, Evangelische Akademie Bad Boll, Evangelische Akademie Baden bzw. Bad Herrenalb, Schuldekanate, ...)
- Staatliche Anbieter (z.B. ZSL mit Regionalstellen [früher RP und ehemalige Landesakademien], ...)
- Universitäre Anbieter (z.B. Studientage universitärer Institute, ...)
- Andere Anbieter (z.B. private Anbieter oder SchiLF/SchnaLF, ...)

Welcher Kategorie lässt sich der Anbieter dieser Ganztagesfortbildung zuordnen?

- Regionale Anbieter (z.B. Schuldekanate oder Angebote des ZSL, die sich an Lehrkräfte einer bestimmten Region richten, ...)
- Zentrale/Überregionale Anbieter (z.B. Religionspädagogisches Institut der Landeskirche [PTZ/RPI] oder ZSL, ...)

Denken Sie an eine - für Ihre berufliche Praxis besonders relevante - Ganztagesfortbildung für das Fach Religion zurück:

Wie hat sich diese Ganztagesfortbildung auf Ihren Religionsunterricht ausgewirkt?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

Nach der Fortbildung...	trifft nicht zu	trifft zu
kannte ich mich thematisch besser aus.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
fiel es mir leichter, auf Schülerfragen kompetent Auskunft zu geben.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
hatte ich passende Unterrichtsmaterialien zur Hand oder wusste, wie ich an solche kommen kann.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
hatte ich Kontakte zu Expert_innen (z.B. Fortbilder_innen, regionale Vernetzer_innen wie bspw. Beauftragte für Kirche und Schule), an die ich mich mit meinen Fragen wenden konnte.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
hatte ich über die Fortbildung hinaus Kontakte zu anderen Lehrkräften, mit denen ich mich beruflich austauschen konnte.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
habe ich meinen Unterricht durch neues fachdidaktisches Wissen anders vorbereitet.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
kannte ich neue Unterrichtsmethoden.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
wollte ich das Gelernte in der Praxis ausprobieren.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
hätte ich am liebsten direkt die nächste Fortbildung besucht.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
sind mir in meinem Religionsunterricht andere Dinge wichtig geworden (z.B. andere Inhalte, Methoden, Ziele, Konstellationen...).	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
hat sich mein Religionsunterricht verbessert.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○

Falls Ihnen in Ihrem Religionsunterricht andere Dinge wichtig geworden sind:

Welche Dinge sind Ihnen wichtig geworden?

Bitte geben Sie stichwortartig an

Falls sich Ihr Religionsunterricht verbessert hat:

In welcher Hinsicht hat er sich verbessert?

Bitte geben Sie stichwortartig an

Seite 15

MTBW1

Wie häufig haben Sie in den letzten fünf Jahren an mehrtägigen Fortbildungen teilgenommen?

- nie 1 bis 2 mal 3 bis 4 mal 5 mal mehr als 5 mal

Seite 16

MTBW2

Denken Sie an eine - für Ihre berufliche Praxis besonders relevante - mehrtägige Fortbildung für das Fach Religion zurück:

Welcher Kategorie lässt sich der Anbieter dieser mehrtägigen Fortbildung zuordnen?

- Kirchliche Anbieter (z.B. PTZ Stuttgart, RPI Karlsruhe, Evangelische Akademie Bad Boll, Evangelische Akademie Baden bzw. Bad Herrenalb, Schuldekanate, ...)
- Staatliche Anbieter (z.B. ZSL mit Regionalstellen [früher RP und ehemalige Landesakademien], ...)
- Universitäre Anbieter (z.B. Studientage universitärer Institute, ...)
- Andere Anbieter (z.B. private Anbieter oder SchiLF/SchnaLF, ...)

Welcher Kategorie lässt sich der Anbieter dieser mehrtägigen Fortbildung zuordnen?

- Regionale Anbieter (z.B. Schuldekanate oder Angebote des ZSL, die sich an Lehrkräfte einer bestimmten Region richten, ...)
- Zentrale/Überregionale Anbieter (z.B. Religionspädagogisches Institut der Landeskirche [PTZ/RPI] oder ZSL, ...)

Denken Sie an eine - für Ihre berufliche Praxis besonders relevante - mehrtägige Fortbildung für das Fach Religion zurück:

Wie hat sich diese mehrtägige Fortbildung auf Ihren Religionsunterricht ausgewirkt?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

Nach der Fortbildung...	trifft nicht zu	trifft zu
kannte ich mich thematisch besser aus.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
fiel es mir leichter, auf Schülerfragen kompetent Auskunft zu geben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
hatte ich passende Unterrichtsmaterialien zur Hand oder wusste, wie ich an solche kommen kann.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
hatte ich Kontakte zu Expert_innen (z.B. Fortbilder_innen, regionale Vernetzer_innen wie bspw. Beauftragte für Kirche und Schule), an die ich mich mit meinen Fragen wenden konnte.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
hatte ich über die Fortbildung hinaus Kontakte zu anderen Lehrkräften, mit denen ich mich beruflich austauschen konnte.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
habe ich meinen Unterricht durch neues fachdidaktisches Wissen anders vorbereitet.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
kannte ich neue Unterrichtsmethoden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
wollte ich das Gelernte in der Praxis ausprobieren.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
hätte ich am liebsten direkt die nächste Fortbildung besucht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
sind mir in meinem Religionsunterricht andere Dinge wichtig geworden (z.B. andere Inhalte, Methoden, Ziele, Konstellationen...).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
hat sich mein Religionsunterricht verbessert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Falls Ihnen in Ihrem Religionsunterricht andere Dinge wichtig geworden sind:

Welche Dinge sind Ihnen wichtig geworden?

Bitte geben Sie stichwortartig an

Falls sich Ihr Religionsunterricht verbessert hat:

In welcher Hinsicht hat er sich verbessert?

Bitte geben Sie stichwortartig an

Seite 18

VNBW1

Wie häufig haben Sie in den letzten fünf Jahren an vernetzten Fortbildungen teilgenommen?

(Vernetzte Fortbildungen = Fortbildungen, die in aufeinander aufbauenden Einzelterminen, ein- oder mehrtägig, angeboten werden)

- nie 1 bis 2 mal 3 bis 4 mal 5 mal mehr als 5 mal

Seite 19

VNBW2

Denken Sie an eine - für Ihre berufliche Praxis besonders relevante - vernetzte Fortbildung für das Fach Religion zurück:

(Vernetzte Fortbildungen = Fortbildungen, die in aufeinander aufbauenden Einzelterminen, ein- oder mehrtägig, angeboten werden)

Welcher Kategorie lässt sich der Anbieter dieser vernetzten Fortbildung zuordnen?

- Kirchliche Anbieter (z.B. PTZ Stuttgart, RPI Karlsruhe, Evangelische Akademie Bad Boll, Evangelische Akademie Baden bzw. Bad Herrenalb, Schuldekanate, ...)
- Staatliche Anbieter (z.B. ZSL mit Regionalstellen [früher RP und ehemalige Landesakademien], ...)
- Universitäre Anbieter (z.B. Studientage universitärer Institute, ...)
- Andere Anbieter (z.B. private Anbieter oder SchiLF/SchnaLF, ...)

Welcher Kategorie lässt sich der Anbieter dieser vernetzten Fortbildung zuordnen?

- Regionale Anbieter (z.B. Schuldekanate oder Angebote des ZSL, die sich an Lehrkräfte einer bestimmten Region richten, ...)
- Zentrale/Überregionale Anbieter (z.B. Religionspädagogisches Institut der Landeskirche [PTZ/RPI] oder ZSL, ...)

Seite 20

VNAusBW

Denken Sie an eine - für Ihre berufliche Praxis besonders relevante - vernetzte Fortbildung für das Fach Religion zurück:

(Vernetzte Fortbildungen = Fortbildungen, die in aufeinander aufbauenden Einzelterminen, ein- oder mehrtägig, angeboten werden)

Wie hat sich diese vernetzte Fortbildung auf Ihren Religionsunterricht ausgewirkt?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

Nach der Fortbildung...	trifft nicht zu	trifft zu
kannte ich mich thematisch besser aus.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
fiel es mir leichter, auf Schülerfragen kompetent Auskunft zu geben.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
hatte ich passende Unterrichtsmaterialien zur Hand oder wusste, wie ich an solche kommen kann.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
hatte ich Kontakte zu Expert_innen (z.B. Fortbilder_innen, regionale Vernetzer_innen wie bspw. Beauftragte für Kirche und Schule), an die ich mich mit meinen Fragen wenden konnte.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
hatte ich über die Fortbildung hinaus Kontakte zu anderen Lehrkräften, mit denen ich mich beruflich austauschen konnte.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
habe ich meinen Unterricht durch neues fachdidaktisches Wissen anders vorbereitet.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
kannte ich neue Unterrichtsmethoden.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
wollte ich das Gelernte in der Praxis ausprobieren.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
hätte ich am liebsten direkt die nächste Fortbildung besucht.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
sind mir in meinem Religionsunterricht andere Dinge wichtig geworden (z.B. andere Inhalte, Methoden, Ziele, Konstellationen...).	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
hat sich mein Religionsunterricht verbessert.	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○

Falls Ihnen in Ihrem Religionsunterricht andere Dinge wichtig geworden sind:

Welche Dinge sind Ihnen wichtig geworden?

Bitte geben Sie stichwortartig an

**Falls sich Ihr Religionsunterricht verbessert hat:
In welcher Hinsicht hat er sich verbessert?**

Bitte geben Sie stichwortartig an

Seite 21
AusPosBW

Worin könnten Ihrer Ansicht nach die Gründe dafür liegen, dass sich eine Fortbildung auf Ihren Religionsunterricht auswirkt?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

Ich nehme besonders viel aus Fortbildungen mit, wenn...	trifft nicht zu	trifft zu
wir intensiv in Kleingruppen arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inputvorträge gehalten werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es Möglichkeiten zum kollegialen Austausch gibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es Möglichkeiten zum praktischen Ausprobieren gibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Teilnehmenden sich besonders engagieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

andere Gründe:

Seite 22
FortbildnerBW

Welche Eigenschaften von Fortbildnern sind Ihrer Meinung nach für einen Lernerfolg bei Fortbildungen wichtig?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

	nicht wichtig	wichtig
Fachwissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Präsentationskompetenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moderationskompetenz, Durchsetzungsvermögen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praxiserfahrung als Lehrkraft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Humor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enthusiasmus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vermittlung auf Augenhöhe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

weitere:

Seite 23
AusKeineBW

Vermutlich haben Sie auch schon an Fortbildungen teilgenommen, die keine Auswirkungen auf Ihren Religionsunterricht hatten. Worin könnten Ihrer Ansicht nach die Gründe dafür liegen?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

	trifft nicht zu	trifft zu
Die Impulse aus der Fortbildung waren in meiner unterrichtlichen Praxis nicht umsetzbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Impulse aus der Fortbildung waren für meinen Unterricht nicht relevant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der zeitliche Rahmen der Fortbildung war nicht angemessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Fortbildung war didaktisch nicht so gestaltet, dass ich viel daraus mitnehmen konnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

andere Gründe:

Seite 24
StdBW

Wie viele Wochenstunden (45 Minuten = eine Wochenstunde) unterrichten Sie derzeit insgesamt?

Bitte tragen Sie ein

Wie viele Wochenstunden (45 Minuten = eine Wochenstunde) unterrichten Sie derzeit im Fach Religion?

Bitte tragen Sie ein

Seite 25
SchulBW

In welcher Schulform sind Sie tätig?

Mehrfachnennung möglich

- Förderschule/Sonderpädagogische Bildungseinrichtung
- Grundschule
- Allgemeinbildendes Gymnasium
- Gemeinschaftsschule
- Hauptschule/Werkrealschule
- Realschule
- Berufliche Schule

Seite 26

BSBW

Welchem Bereich lässt sich die berufliche Schule, an der Sie tätig sind, zuordnen?

Mehrfachnennung möglich

- berufliches Gymnasium (3- und 6-jährig)
- Berufsschule (duales System)
- berufliche Vollzeitschule mit dem Ziel, Schüler_innen zum mittleren Bildungsabschluss zu führen (2-jährige Berufsfachschule)
- berufsvorbereitende Bildungsangebote mit dem Ziel, die Schüler_innen zum Hauptschulabschluss zu führen
- berufliche Vollzeitschule mit dem Ziel, die Schüler_innen zur Fachhochschulreife zu führen (Berufskolleg, Berufsoberschule, Fachschule)

Andere:

Seite 27

SchuelerBW

Ich unterrichte derzeit an...

Mehrfachnennung möglich

- einer staatlichen Schule
- einer kirchlichen Schule

Andere:

Welche Schüler_innen besuchen Ihren Religionsunterricht?

Mehrfachnennung möglich

- Evangelische Schüler_innen
- Jüdische Schüler_innen
- Muslimische Schüler_innen
- Orthodoxe Schüler_innen
- Römisch-Katholische Schüler_innen
- Schüler_innen ohne Religionszugehörigkeit

Andere:

Im Folgenden geht es um die Inhalte und Themen, die Sie sich für Ihren Religionsunterricht in Fortbildungen wünschen.

Mehrfachnennung möglich

Ich wünsche mir Fortbildungsinhalte...

- zu im Religionsunterricht behandelten Themen.**
Welche konkreten Themen wünschen Sie sich in diesem Bereich?
- zu Unterrichtspraxis, Methodik und Didaktik.**
Welche konkreten Themen wünschen Sie sich in diesem Bereich?
- zu fachwissenschaftlichen Themen.**
Welche konkreten Themen wünschen Sie sich in diesem Bereich?
- zur Professionalität als Religionslehrkraft.**
Welche konkreten Themen wünschen Sie sich in diesem Bereich?
- zur Persönlichkeitsentwicklung.**
Welche konkreten Themen wünschen Sie sich in diesem Bereich?
- zu Prüfungsvorbereitung und Leistungsfeststellung.**
Welche konkreten Themen wünschen Sie sich in diesem Bereich?
- zu Unterrichtsdiagnostik.**
Welche konkreten Themen wünschen Sie sich in diesem Bereich?
- zu anderen Themenbereichen:**

Wie sieht für Sie guter Religionsunterricht aus?

Beschreiben Sie Ihre Zielvorstellungen bitte unabhängig davon, ob eine Realisierung dieser Vorstellung tatsächlich gelingt.

Guter Religionsunterricht soll...	trifft nicht zu	trifft zu
die Schüler_innen dazu befähigen, über religiöse Fragen zu diskutieren und ein eigenständiges religiöses Urteil zu bilden.	○ ○ ○ ○ ○	
für die Schüler_innen zur Orientierung in Identitäts- und Lebensfragen beitragen.	○ ○ ○ ○ ○	
Wissen vermitteln über den christlichen Glauben (und sein Verhältnis zu anderen Religionen).	○ ○ ○ ○ ○	
zur Allgemeinbildung der Schüler_innen beitragen.	○ ○ ○ ○ ○	
eine Möglichkeit zur Begegnung mit dem christlichen Glauben und seinem biblischen Zeugnis sein.	○ ○ ○ ○ ○	
Kenntnisse zu anderen Religionen und Weltanschauungen vermitteln.	○ ○ ○ ○ ○	
zu Toleranz und Pluralitätsfähigkeit der Schüler_innen beitragen.	○ ○ ○ ○ ○	
christliche Werte vermitteln.	○ ○ ○ ○ ○	
den Schüler_innen die Erprobung von Glaubenspraktiken ermöglichen.	○ ○ ○ ○ ○	

andere Ziele:

Wenn Sie diese Zielvorstellungen betrachten, welchen Bedarf an Fortbildungen für den Religionsunterricht stellen Sie bei sich fest, um ihnen möglichst nahe zu kommen?

Bitte vervollständigen Sie den folgenden Satz:

Ich bräuchte Fortbildungen...

Seite 30

WichtigBW

Wie wichtig ist/sind für Ihren Religionsunterricht...

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

	nicht wichtig	wichtig
die wissenschaftliche Theologie?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die religionspädagogische Fachdidaktik?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Befunde aus der empirischen Forschung zum Religionsunterricht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mir ist anderes wichtig:	<input type="text"/>	

Seite 31

VertrautBW

Wie vertraut fühlen Sie sich mit...

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

	gar nicht	sehr gut
dem Stand der wissenschaftlichen Theologie?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dem Stand der Fachdidaktik?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aktuellen Befunden der empirischen Forschung zum Religionsunterricht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 32

KonsBW

Stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

Es ist mir in der Regel klar, welche Konsequenzen...	trifft nicht zu	trifft zu
neue Entwicklungen in der wissenschaftlichen Theologie für meinen Religionsunterricht haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neue Entwicklungen in der Fachdidaktik für meinen Religionsunterricht haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neue Ergebnisse aus der empirischen Forschung zum Religionsunterricht für meinen Religionsunterricht haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 33

EvProfilBW

Stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus

	trifft nicht zu	trifft zu
Mir ist im Religionsunterricht ein evangelisches Profil wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe schon Fortbildungsveranstaltungen erlebt, die mich im Blick auf das evangelische Profil meines Religionsunterrichts unterstützt haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde mir Fortbildungsveranstaltungen wünschen, die mich im Blick auf das evangelische Profil meines Religionsunterrichts unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 34

SonstigesBW

Was schätzen Sie besonders am bisherigen Fortbildungsangebot für den Religionsunterricht?**Was soll unbedingt bleiben / fortgeführt werden?****Welche Vorschläge zur Verbesserung des Fortbildungsangebotes für den Religionsunterricht haben Sie?**

Seite 35

LehrbefBW

Wie haben Sie Ihre Lehrbefähigung für das Fach Religion erworben?

- Kirchliches Examen: Pfarramtsstudium
- Kirchliches Examen: anderer Studiengang
- Staatliches Examen (Staatsexamen, Diplom, Master): Religion als Hauptfach
- Staatliches Examen (Staatsexamen, Diplom, Master): Religion als Nebenfach/Beifach
- Andere: _____

Seite 36

DienstBW

In welchem Dienstverhältnis stehen Sie derzeit?

- Kirchliches Dienstverhältnis
- Staatliches Dienstverhältnis
- Privates Dienstverhältnis

Seit wie vielen Jahren geben Sie Religionsunterricht inklusive der Zeit des Referendariats bzw. Vorbereitungsdienstes (ohne eventuelle Unterbrechungen zu berücksichtigen)?

- bis 2 Jahre
- mehr als 2 bis 5 Jahre
- mehr als 5 bis 10 Jahre
- mehr als 10 bis 20 Jahre
- mehr als 20 bis 30 Jahre
- mehr als 30 Jahre

Seite 37

PersonBW

Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?

- weiblich
 männlich
 divers

Wie alt sind Sie?

- bis 30 Jahre
 über 30 bis 40 Jahre
 über 40 bis 50 Jahre
 über 50 bis 60 Jahre
 über 60 Jahre

Seite 38

CoronaBW

Die abschließenden beiden Fragen beziehen sich, wie zu Beginn angekündigt, auf Ihre veränderte berufliche Praxis im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie. Wir sind gespannt auf Ihre Einschätzung.

Was ist Ihnen durch die veränderte Situation im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie für Fortbildungen und für den Religionsunterricht wichtig geworden?**Welche Vorschläge haben Sie diesbezüglich für künftige Fortbildungsveranstaltungen für den Religionsunterricht?**

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Bei Fragen oder Anregungen nehmen Sie gerne Kontakt per Mail mit uns auf unter: quiru@ev-theologie.uni-tuebingen.de
Weitere Informationen zu unserem Projekt finden Sie unter: www.uni-tuebingen.de/quiru

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

M.Sc. Mirjam Rutkowski, Eberhard Karls Universität Tübingen – 2020

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

erstmal möchten wir uns bei Ihnen für Ihre Teilnahme an unserer Umfrage bedanken!

Uns ist wichtig, dass Sie wissen:

- Ihre Antworten werden nicht bewertet.

- Es geht bei diesem Fragebogen nicht um eine Note.

- Wir wollen ausschließlich erfahren, was Sie bislang im Religionsunterricht lernen konnten und Ihre Einschätzung zu bestimmten Fragen erfahren.

Mit Ihrer Teilnahme an unserer Umfrage leisten Sie einen Beitrag zur Verbesserung des Religionsunterrichts.

1. Das Ausfüllen des Fragebogens ist freiwillig.
2. Ihre Antworten werden vertraulich behandelt. Auch Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer bekommt die Antworten nicht zu sehen.
3. Beantworten Sie bitte alle Fragen allein.
4. Bitte nennen Sie an keiner Stelle Ihren Namen oder den Namen einer anderen Person.
5. Uns interessiert Ihre Ansicht, egal, welcher Glaubensrichtung oder Religion Sie angehören und auch, wenn Sie nicht an Gott glauben.
6. Gegen Ende des Schuljahres werden wir Sie erneut befragen.

Vielen Dank!

Ihr QUIRU-Team

Seite 02

Zu Beginn bitten wir Sie, einen persönlichen Code zu erstellen. So erfahren wir Ihren Namen nicht, gleichzeitig können wir aber Ihren Fragebogen Ihrer Klasse zuordnen.

Zweiter Buchstabe Ihres Vornamens:

Zweiter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter: (Wenn Sie den Namen nicht kennen, tragen Sie „Y“ ein)

Ihr Geburtstag als Zahl (zweistellig):

Zweiter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters: (Wenn Sie den Namen nicht kennen, tragen Sie „Y“ ein)

Beispiel:

Eine Schülerin heißt Mia.

Ihre Mutter heißt Julia.

Mia hat am 5. Juni Geburtstag.

Ihr Vater heißt Kemal.

Mias Code lautet: I U 05 E

Seite 03

Ihre Lehrkraft hat ebenfalls einen Code erhalten.
Bitte tragen Sie ihn hier ein.

Zu Beginn interessiert uns Ihre Einschätzung zum Religionsunterricht.

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

Ich gehe gerne in den Religionsunterricht.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Der Religionsunterricht ist für mich ein wichtiges Fach.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Im Religionsunterricht fällt mir das Lernen leicht.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Ihren Religionsunterricht zu?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

Im Religionsunterricht...
... habe ich viel über andere Religionen gelernt.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Im Religionsunterricht...
... ist mir klar geworden, wie Glaube und Naturwissenschaft
sich zueinander verhalten.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Im Religionsunterricht...
... habe ich gelernt, selbstständig über meinen Glauben
nachzudenken.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Im Religionsunterricht...
... habe ich gelernt, mir ein eigenes Urteil zu bilden.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Seite 05

Stimmen die folgenden Aussagen?**Jerusalem ist für manche Menschen eine heilige Stadt.**

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

- | | | |
|--|---|---------------------------------------|
| Für Jüdinnen und Juden, weil dort die Klagemauer steht. | <input type="button" value="stimmt nicht"/> | <input type="button" value="stimmt"/> |
| Für Christinnen und Christen, weil Mose auf dem Tempelberg die Zehn Gebote empfangen hat. | <input type="button" value="stimmt nicht"/> | <input type="button" value="stimmt"/> |
| Für Jüdinnen und Juden, weil König David die Stadt gegründet hat. | <input type="button" value="stimmt nicht"/> | <input type="button" value="stimmt"/> |
| Für Musliminnen und Muslime, weil Jerusalem in Mohammeds Leben eine wichtige Rolle gespielt hat. | <input type="button" value="stimmt nicht"/> | <input type="button" value="stimmt"/> |
| Für Christinnen und Christen, weil dort die Grabeskirche steht. | <input type="button" value="stimmt nicht"/> | <input type="button" value="stimmt"/> |
| Für Musliminnen und Muslime, weil zu ihren heiligen Pflichten auch ein Besuch in Jerusalem gehört. | <input type="button" value="stimmt nicht"/> | <input type="button" value="stimmt"/> |

Seite 06

Was stimmt für welche Religion?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Gott ist in die Welt gekommen. | <input type="button" value="stimmt nur für das Christentum"/> | <input type="button" value="stimmt nur für den Islam"/> | <input type="button" value="stimmt für das Christentum und den Islam"/> | <input type="button" value="stimmt für keine der beiden Religionen"/> |
| Neben Gott darf kein anderes Wesen als göttlich verehrt werden. | <input type="button" value="stimmt nur für das Christentum"/> | <input type="button" value="stimmt nur für den Islam"/> | <input type="button" value="stimmt für das Christentum und den Islam"/> | <input type="button" value="stimmt für keine der beiden Religionen"/> |
| Jesus wird als Messias bezeichnet. | <input type="button" value="stimmt nur für das Christentum"/> | <input type="button" value="stimmt nur für den Islam"/> | <input type="button" value="stimmt für das Christentum und den Islam"/> | <input type="button" value="stimmt für keine der beiden Religionen"/> |
| Die Heilige Schrift ist Gottes Wort. | <input type="button" value="stimmt nur für das Christentum"/> | <input type="button" value="stimmt nur für den Islam"/> | <input type="button" value="stimmt für das Christentum und den Islam"/> | <input type="button" value="stimmt für keine der beiden Religionen"/> |
| Jesus übermittelt in dieser Religion das Wort Gottes. | <input type="button" value="stimmt nur für das Christentum"/> | <input type="button" value="stimmt nur für den Islam"/> | <input type="button" value="stimmt für das Christentum und den Islam"/> | <input type="button" value="stimmt für keine der beiden Religionen"/> |

Stimmen die folgenden Aussagen?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

- | | | |
|--|---|---------------------------------------|
| Die Wissenschaft hat gezeigt, dass der Mensch vom Affen abstammt. | <input type="button" value="stimmt nicht"/> | <input type="button" value="stimmt"/> |
| Laut Bibel sind Adam und Eva die biologischen Eltern aller Menschen. | <input type="button" value="stimmt nicht"/> | <input type="button" value="stimmt"/> |

Seite 07

Ein Möbelhaus macht Werbung mit „Zehn Gebote“-Werbespots.

Zu sehen ist ein als biblische Gestalt verkleideter Schauspieler mit Gesetzestafeln in der Hand, auf denen zum Sparen aufgerufen wird: „Du sollst immer viel sparen“, „Du sollst eine Markenküche besitzen“ oder „Du sollst immer gut schlafen“.

Proteste seitens der Kirche lassen nicht lange auf sich warten. Die Werbeagentur verteidigt sich damit, dass die Bibel nicht urheberrechtlich geschützt sei.

Die kirchlichen Vertreterinnen und Vertreter waren mit dieser Antwort nicht zufrieden und wenden sich an die Öffentlichkeit, um deren Unterstützung zu gewinnen.

Welche Argumente wären dafür geeignet?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

In einem Werbespot darf man sich nicht als biblische Gestalt verkleiden.

nicht
geeignet

geeignet

Für Christinnen und Christen kann es verletzend sein, wenn die Bibel für Zwecke der Werbung benutzt wird.

nicht
geeignet

geeignet

Ein Möbelhaus darf sich nicht auf die Bibel berufen.

nicht
geeignet

geeignet

Die Bibel ist ein heiliges Buch.

nicht
geeignet

geeignet

Seite 08

Was hat Jesus damit gemeint?

Jesus wurde einmal gefragt: „Welches Gebot ist das wichtigste von allen?“

Jesus antwortete: „Das höchste Gebot ist das: »Höre, Israel, der Herr, unser Gott, ist der Herr allein, und du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüt und mit all deiner Kraft«. Das andere ist dies: »Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst«. Es ist kein anderes Gebot größer als diese.«“ (Markus 12,29-31)

Jesus wollte damit sagen: Die Liebe zu Gott soll so groß sein, dass ihr nichts gleichkommt.

stimmt nicht

stimmt

Jesus wollte damit sagen: Du sollst Gott so sehr lieben wie dich selbst.

stimmt nicht

stimmt

Jesus wollte damit sagen: Du sollst deine Mitmenschen genau so sehr lieben wie Gott.

stimmt nicht

stimmt

Jesus wollte damit sagen: Wichtiger als alle Liebe zu sich selbst ist die Liebe zu Gott und zu den Mitmenschen.

stimmt nicht

stimmt

Seite 09

Was wird hier über Leben und Sterben gesagt?

Jesus sagt im Johannesevangelium:

„Ich bin die Auferstehung und das Leben. Wer an mich glaubt, der wird leben, auch wenn er stirbt; und wer da lebt und glaubt an mich, der wird nimmermehr sterben.“

(Johannes 11,25-26)

Jesus lebt, obwohl er gestorben ist.

 stimmt nicht
 stimmt

Wer an Jesus glaubt, muss am Ende des irdischen Lebens nicht sterben.

 stimmt nicht
 stimmt

Durch den Glauben an Jesus gibt es ein Leben über den irdischen Tod hinaus.

 stimmt nicht
 stimmt

Nach dem Tod erhalten Menschen, die an Jesus glauben, die Chance, ihr Leben noch einmal besser zu führen.

 stimmt nicht
 stimmt

Seite 10

Stellen Sie sich folgende Situation vor:

An einem Gymnasium gibt es einen "Raum der Stille", der vom Schülerbibelkreis genutzt wird. Der Raum wurde extra umgestaltet.

Nun wollen auch einige muslimische Mitschülerinnen und Mitschüler den Raum nutzen, um dort zu beten. Auch sie wollen den Raum umgestalten. Außerdem benötigen sie ihn zu festen Zeiten, die sich mit denen des Bibelkreises überschneiden.

Es kommt zum Konflikt zwischen den beiden Gruppen. Der Schülersprecher Lars wird von der Schulleitung um eine Stellungnahme gebeten.

Lars könnten dabei verschiedene Gedanken durch den Kopf gehen.**Überlegen Sie: Inwieweit stimmen Sie diesen Gedanken zu?**

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

Ich bin gespannt, die religiösen Gründe zu erfahren, aufgrund derer die Musliminnen und Muslime den Raum anders gestalten wollen.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Anstatt den Raum umzugestalten, sollte die muslimische Gruppe lieber versuchen, sich an die aktuelle Einrichtung zu gewöhnen.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

An unserer Schule gibt es doch bestimmt Wichtigeres zu klären als die Forderungen von Musliminnen und Muslimen, wie der Raum der Stille gestaltet werden soll.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Wenn ich in dieser Angelegenheit vermitteln soll, ist es hilfreich, mir die Wünsche und Bedürfnisse von beiden Gruppen vor Augen zu führen.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Danach passiert Folgendes:

Lars organisiert ein gemeinsames Treffen mit den beiden Gruppen, um die verschiedenen Meinungen zu hören.

Wie könnte er dabei vorgehen?

Überlegen Sie: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Vorschlägen zu?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

Lars erklärt den beiden Gruppen, dass sie das gemeinsame Gespräch hauptsächlich dazu nutzen sollen, möglichst viel voneinander zu lernen.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Lars weist darauf hin, dass die Schule eine staatliche Einrichtung ist, in der religiöse Sonderwünsche keine Bedeutung haben.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Lars schlägt vor, dass sich beide Gruppen in die Bedürfnisse der jeweils anderen hineinversetzen sollen und gemeinsam Lösungsvorschläge entwickeln, mit denen alle zufrieden sind.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Lars stellt klar, dass der Bibelkreis den Raum bereits eingerichtet hat und daran jetzt nichts mehr zu ändern ist. Die muslimische Gruppe muss sich damit abfinden.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Stellen Sie sich folgende Situation vor:

Paula meint: "Man muss schon ganz schön blöd sein, wenn man glaubt, dass Gott die Welt geschaffen haben soll. Das ist doch wissenschaftlich längst widerlegt."
 Yannick ist ein überzeugter Christ. Er hält daran fest, dass Gott der Schöpfer der Welt ist. So antwortet er Paula: "Der Glaube hat mit Wissenschaft doch gar nichts zu tun. Beim Glauben geht es um Vertrauen auf Gott und nicht darum, was die Wissenschaft sagt."

Folgendes könnte Paula in diesem Moment denken.**Überlegen Sie: Inwieweit stimmen Sie Paulas Gedanken zu?**

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

Ich kann nicht verstehen, wie Yannick noch daran glauben kann, dass Gott die Welt geschaffen hat.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Ich finde es interessant, wie Yannick diese beiden Sichtweisen miteinander vereinbaren kann.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Wenn ich mich in Yannick hineinversetze, kann ich verstehen, dass er an seinem Glauben festhält, auch wenn nicht alles daran zur Naturwissenschaft passt.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Im Gegensatz zu wissenschaftlich denkenden Menschen sind viele Christinnen und Christen in ihren Vorstellungen noch ganz schön festgefahren.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Danach passiert Folgendes:

Der Mitschüler Peter hat die Unterhaltung von Paula und Yannick mitgehört. Er will den Konflikt lösen.

Wie könnte er dabei vorgehen?

Überlegen Sie: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Vorschlägen zu?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

Peter stellt klar, dass die biblische Vorstellung von Gott als Schöpfer der Welt längst überholt ist.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Peter weist Yannick darauf hin, dass es bei Erklärungen zur Weltentstehung nur in der Wissenschaft Gewissheit gibt.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Peter weist Paula und Yannick darauf hin, dass es doch gut ist, wenn es verschiedene Überzeugungen gibt.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Peter rät den beiden, sich jeweils in den anderen hineinzuversetzen, um einander besser zu verstehen.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Ihren aktuellen Religionsunterricht zu?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

Unser Religionslehrer/Unsere Religionslehrerin... ... merkt sofort, wenn jemand beginnt, etwas anderes zu treiben.	<input type="radio"/>				
Unser Religionslehrer/Unsere Religionslehrerin... ... achtet sehr darauf, dass wir aufpassen.	<input type="radio"/>				
Unser Religionslehrer/Unsere Religionslehrerin... ... muss immer lange warten, bis die Klasse wieder leise ist.	<input type="radio"/>				
Unser Religionslehrer/Unsere Religionslehrerin... ... interessiert sich für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin.	<input type="radio"/>				
Unser Religionslehrer/Unsere Religionslehrerin... ... unterstützt uns beim Lernen.	<input type="radio"/>				
Unser Religionslehrer/Unsere Religionslehrerin... ... nimmt sich Zeit, wenn jemand im Unterricht besonders Hilfe braucht.	<input type="radio"/>				
Unser Religionslehrer/Unsere Religionslehrerin... ... kann uns manchmal richtig begeistern.	<input type="radio"/>				
Unser Religionslehrer/Unsere Religionslehrerin... ... kann auch trockenen Stoff wirklich interessant machen.	<input type="radio"/>				
Unser Religionslehrer/Unsere Religionslehrerin... ... gestaltet den Unterricht abwechslungsreich.	<input type="radio"/>				
Unser Religionslehrer/Unsere Religionslehrerin... ... stellt Fragen, für deren Beantwortung man Zeit zum Nachdenken braucht.	<input type="radio"/>				
Unser Religionslehrer/Unsere Religionslehrerin... ... gestaltet den Unterricht so, dass man wirklich sieht, ob man etwas verstanden hat.	<input type="radio"/>				
Unser Religionslehrer/Unsere Religionslehrerin... ... regt uns dazu an, das Gelernte auch auf neue Fragestellungen und Situationen zu übertragen.	<input type="radio"/>				

Wie sehr treffen folgende Aussagen für Sie zu?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

Ich habe eine gute Beziehung zu meinem
Religionslehrer/meiner Religionslehrerin.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin hat eine gute
Beziehung zu uns als Klasse.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin interessiert
sich dafür, wie es uns geht.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin merkt, wenn
es einzelnen Schüler:innen oder der ganzen Klasse nicht gut
geht.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Im Religionsunterricht kann ich auch über persönliche Dinge
sprechen.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------------

Wie sehr treffen folgende Aussagen für Sie zu?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

Unser Religionslehrer/unsere Religionslehrerin vertritt seine/ihre eigene Meinung.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

Im Religionsunterricht bleiben verschiedene Meinungen nebeneinanderstehen, ohne dass es dabei richtig oder falsch gibt.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

Im Religionsunterricht werde ich aufgefordert, meine Antworten zu begründen.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Ihren Religionsunterricht zu?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

In meinem Religionsunterricht...
... kommen Themen wie Kirche, Bibel oder Christentum vor.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

In meinem Religionsunterricht...
... werden Fragen und Themen aufgegriffen, die aktuell in Politik und Gesellschaft diskutiert werden.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

In meinem Religionsunterricht...
... habe ich mich damit auseinandergesetzt, was es heißt, verantwortlich zu handeln.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

In meinem Religionsunterricht...
... kommen auch Themen vor, die mit unserer Berufsausbildung zu tun haben.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

Seite 17

Welche Rolle spielt Glaube in Ihrem Religionsunterricht?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

In unserem Religionsunterricht reden wir häufig über Glaubensfragen.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

In unserem Religionsunterricht reden wir darüber, wie aktuelle Themen mit unserem Glauben zusammenhängen.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

Mein Religionslehrer/meine Religionslehrerin interessiert sich dafür, was ich glaube.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

Ich kann im Religionsunterricht sagen, wenn ich eine andere Meinung als mein Religionslehrer/meine Religionslehrerin habe.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

Es ist für meinen Religionslehrer/meine Religionslehrerin in Ordnung, wenn wir bei religiösen Themen unterschiedliche Meinungen haben.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

Im Religionsunterricht wird meine eigene Meinung ernstgenommen.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
---------------------	----------------------	---------------	----------------	-------------------------

Seite 18

Woher wissen Sie, was Sie über Religion wissen?

Bitte wählen Sie aus (mehrere möglich).

- von meinen Freunden
- von meinen Eltern
- von meinen Großeltern
- aus Büchern
- aus dem Religionsunterricht
- aus Filmen
- aus einer Kinder- oder Jugendgruppe
- aus der Kirche
- aus der Moschee
- aus der Synagoge

Seite 19**Wie wichtig ist Ihren Eltern Religion?**

Bitte wählen Sie aus.

- nicht wichtig eher nicht wichtig unentschieden eher wichtig wichtig

Wie oft haben Ihre Eltern in Ihrer Kindheit mit Ihnen gebetet?

Bitte wählen Sie aus.

- nie
 manchmal
 regelmäßig

Seite 20**Haben Sie im Alter von 5-10 Jahren mehr als dreimal bei einer christlichen Gruppe oder Veranstaltung der Kirche teilgenommen? (Kindergottesdienst, Jungschar, ...)**

Bitte wählen Sie aus.

- nein
 ja
 weiß ich nicht

Nehmen Sie zurzeit an Programmen der christlichen Jugendarbeit teil?

Bitte wählen Sie aus.

- nein
 manchmal
 regelmäßig

Seite 21

Wie viele Bücher gibt es bei Ihnen zu Hause? (Auf einen Meter Buchregal passen etwa 50 Bücher.)

Bitte wählen Sie aus.

- 0-10 Bücher
- 11-25 Bücher
- 26-100 Bücher
- 101-200 Bücher
- 201-500 Bücher
- Mehr als 500 Bücher

Welche der folgenden Dinge gibt es bei Ihnen zu Hause?

Bitte wählen Sie für jede Zeile aus.

	nein	ja
Einen Schreibtisch zum Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Zimmer für Sie allein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einen ruhigen Platz zum Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einen Computer/Tablet/Laptop, den Sie für Schularbeiten verwenden können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Musikinstrument (z.B. Gitarre, Klavier)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 22

Zu welchem Beruf führt Ihre Ausbildung?

Bitte tragen Sie die Berufsbezeichnung ein:

Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?

Bitte wählen Sie aus.

- weiblich
- männlich
- divers

Wie alt sind Sie?

Bitte tragen Sie Ihr Alter ein.

Seite 23

Welche Sprache(n) werden bei Ihnen zu Hause im Alltag gesprochen?

Bitte tragen Sie die Sprache(n) ein.

Welcher Religionsgemeinschaft oder Kirche gehören Sie an?

Bitte wählen Sie aus.

Ich bin...

- ... evangelisch.
- ... evangelisch-freikirchlich.
- ... römisch-katholisch.
- ... muslimisch.
- ... jüdisch.
- ... etwas anderes und zwar:
- Ich gehöre keiner Religionsgemeinschaft oder Kirche an.

Seite 24

Was macht für Sie guten Religionsunterricht aus?

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Weitere Informationen zu unserem Projekt finden Sie unter: www.uni-tuebingen.de/quiru

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können die Umfrage jetzt schließen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anzahl der Bücher zu Hause.	105
Abbildung 2: Wie wichtig ist Ihren Eltern Religion?	106
Abbildung 3: Quellen Religiösen Wissens.	107
Abbildung 4: Alter (BRU).	160
Abbildung 5: Alter (Nicht-BRU).	160
Abbildung 6: Dienstjahre (BRU).	161
Abbildung 7: Dienstjahre (Nicht-BRU).	161
Abbildung 8: Lehrbefähigung für den Religionsunterricht.	162
Abbildung 9: Dienstverhältnis der Befragten.	163
Abbildung 10: Schularten, an denen die BRU-Lehrkräfte tätig sind	164
Abbildung 11: Schularten, an denen die Nicht-BRU-Lehrkräfte tätig sind	165
Abbildung 12: Schularten der beruflichen Schule, an denen die BRU-Lehrkräfte tätig sind	165
Abbildung 13: Schulträger	166
Abbildung 14: Konfession bzw. Religion der Schüler:innen	167
Abbildung 15: Evangelisches Profil.	168
Abbildung 16: Teilnahmefrequenz an Fortbildungen.	169
Abbildung 17: Relevanz der Anbieter.	170
Abbildung 18: Gründe für die Teilnahme.	172
Abbildung 19: Hinderungsgründe für die Teilnahme an Fortbildungen.	173
Abbildung 20: Teilnahme an Fortbildungsformaten.	175
Abbildung 21: Auswirkungen nach Fortbildungsformaten.	177
Abbildung 22: Gründe für Auswirkungen.	178
Abbildung 23: Gründe für ausbleibende Auswirkungen.	179
Abbildung 24: Eigenschaften von fortbildenden Personen.	180
Abbildung 25: Wünsche an Fortbildungsinhalten.	181
Abbildung 26: Eigenes Ideal des Religionsunterrichts.	183

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einstellungen zum Religionsunterricht.	108
Tabelle 2: Subjektive Lerneffekte des Religionsunterrichts.	108
Tabelle 3: Interreligiöses Wissen am Beispiel Jerusalems.	110
Tabelle 4: Interreligiöses Wissen am Beispiel von Geboten/Aussagen.	111
Tabelle 5: Wissen zum Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft.	111
Tabelle 6: Verstehen anhand einer Situation.	112
Tabelle 7: Verstehen anhand eines Bibeltextes 1.	112
Tabelle 8: Verstehen anhand eines Bibeltextes 2.	113
Tabelle 9: Stufen interkultureller Sensibilität nach Bennett (1986).	113
Tabelle 10: Religiöse Perspektivenübernahmefähigkeit anhand des „Raums der Stille“ Teil 1.	115
Tabelle 11: Religiöse Perspektivenübernahmefähigkeit anhand des „Raums der Stille“ Teil 2.	115
Tabelle 12: Religiöse Perspektivenübernahmefähigkeit im Horizont von Glaube und Naturwissenschaft, Teil 1.	116
Tabelle 13: Religiöse Perspektivenübernahmefähigkeit im Horizont von Glaube und Naturwissenschaft, Teil 2.	116
Tabelle 14: Unterrichtsqualität Tiefenstrukturen.	117
Tabelle 15: Unterrichtsqualität Beziehung Lehrkräfte-Schüler:innen.	118
Tabelle 16: Unterrichtsqualität und Meinungen im Unterricht	118
Tabelle 17: Unterrichtsqualität Inhalte.	119
Tabelle 18: Unterrichtsqualität Glaube und Meinung.	119
Tabelle 19: Wochenstunden allgemein und für Religion.	163
Tabelle 20: Items zum evangelischen Profil.	167
Tabelle 21: Gründe für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen für den Religionsunterricht.	171
Tabelle 22: Hinderungsgründe für die Teilnahme an Fortbildungen.	173
Tabelle 23: Auswirkungen der Fortbildung.	175
Tabelle 24: Auswirkungen von unterschiedlichen Fortbildungsformaten.	176
Tabelle 25: Gründe für Auswirkungen.	177
Tabelle 26: Gründe für ausbleibende Auswirkungen.	178
Tabelle 27: Wünsche an Fortbildungsinhalten.	180
Tabelle 28: Eigenes Ideal des Religionsunterrichts.	182
Tabelle 29: Bedarfe.	184

Autor:innen

Mirjam Rutkowski, M. Sc., ist wiss. Mitarbeiterin im Projekt Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht (QUIRU) sowie am Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) an der Universität Tübingen.

Dr. Hanne Schnabel-Henke, Studiendirektorin, ist Geschäftsführerin des Evangelischen Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) und Fachberaterin für Evangelische Religionslehre. Sie unterrichtet Betriebswirtschaftslehre und Ev. Religionslehre an einer Kaufmännischen Schule.

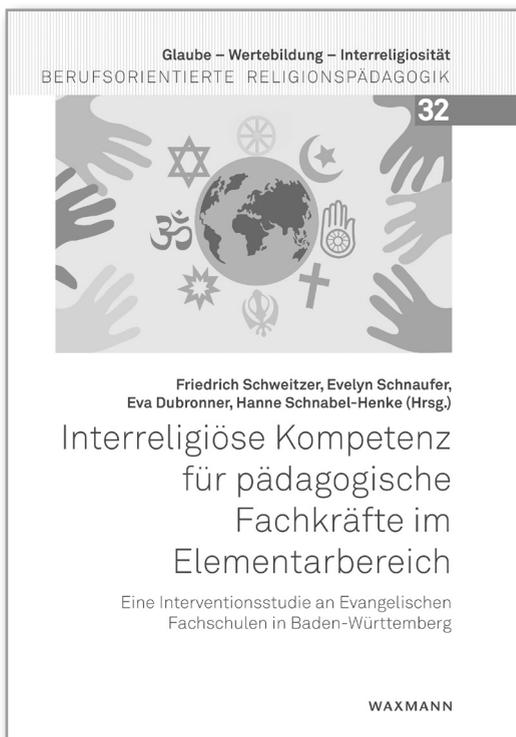
Prof. Dr. Dr. h. c. Friedrich Schweitzer, Seniorprofessor für Religionspädagogik/ Praktische Theologie, ist Leiter des Evangelischen Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR), Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Tübingen.

Friedrich Schweitzer,
Evelyn Schnauer, Eva Dubronner,
Hanne Schnabel-Henke (Hrsg.)

Interreligiöse Kompetenz für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich

Eine Interventionsstudie
an Evangelischen Fachschulen
in Baden-Württemberg

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität,
Band 32, 2024, ca. 190 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4877-3
E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-9877-8



WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Dieser Band nimmt mehrere aktuelle Desiderate auf, die sich ebenso auf die religionspädagogische Ausbildung für den Elementarbereich beziehen wie auf die elementarpädagogische Praxis in einer zunehmend multireligiösen Gesellschaft. Er rückt zugleich eine Grundaufgabe des Berufsschulreligionsunterrichts (BRU) in den Vordergrund: Häufig bietet dieser Unterricht angehenden Fachkräften in ihrer Ausbildung die einzige Möglichkeit, eine berufsbezogene interreligiöse Kompetenz zu erwerben. Dargestellt werden hier Analysen zur Praxis in Kitas sowie zur Ausbildung für den Elementarbereich. Im Zentrum steht eine an Fachschulen für Sozialpädagogik durchgeführte Interventionsstudie zur Förderung interreligiöser Kompetenz. Dafür wurde eine spezielle Unterrichtseinheit entwickelt und wird auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse gezeigt, wie die Unterstützung interreligiöser Kompetenz im BRU gestärkt werden kann. Auf diese Weise wird nachgewiesen, dass die Förderung interreligiöser Kompetenz von Fachkräften für den Elementarbereich tatsächlich gelingen kann und was speziell der BRU dazu beizutragen vermag.