

0. Einleitung

0.1. Die Hintergründe – der Weg zum ReVikoR-Projekt

Das ReVikoR-Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, den Umgang mit religiöser Vielfalt im evangelischen Religionsunterricht zu untersuchen. Dafür wurden zunächst Lehrkräfte befragt; diese Ergebnisse sind bereits im letzten Jahr im ersten Band unter dem Titel „Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein“ publiziert worden (hier zitiert als ReVikoR Bd.1).¹ In diesem Band werden nun die Ergebnisse der Befragung von Schüler*innen dargestellt, die am evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein teilnehmen.

Den Hintergrund des ReVikoR-Projekts bildet die erhebliche Zunahme religiöser Heterogenität in Deutschland in den letzten Jahrzehnten,² die den Kontext und die Ausgangssituation des Religionsunterrichts verändert. Dieser wird nach wie vor in den meisten Bundesländern (und auch in Schleswig-Holstein) „konfessionell“ erteilt. Die Grundlage dafür bildet Art 7,3 des

¹ Pohl-Patalong, Uta/Woyke, Johannes/Boll, Stefanie/Lüdtke, Antonia/Dittrich, Thors-ten: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016.

² In der Studie wurde der alltagssprachliche Begriff der religiösen Vielfalt als Leitbegriff gewählt, um für die Lehrkräfte und Schüler*innen nicht den Zugang zu der Thematik durch eine wissenschaftliche Begrifflichkeit zu erschweren. Die Begriffe „Pluralität“ und „Heterogenität“ finden jedoch in den Deutungen ebenfalls Verwendung und werden als Synonyme von „Vielfalt“ begriffen, wobei „Heterogenität“ dem Vorschlag von Michael Domsgen folgend stärker auf das Einbeziehen nicht-religiöser Weltanschauungen zielt, während „Pluralität“ eher die Existenz unterschiedlicher Religionen meint: „Wenn von religiöser Pluralität die Rede ist, dann geschieht dies vor allem im Blick auf das Miteinander verschiedener Religionen. Ostdeutschland zeigt klar, dass dies nicht ausreichend ist. Selbst dann, wenn Menschen sich selbst nicht als religiös verstehen, sind deren Positionen von vornherein im Spektrum möglicher Welt- und Lebensdeutungen zu berücksichtigen und zwar als Ausdruck ‚legitimer Heterogenität‘.“ (Domsgen, Michael: Schule und Religion in der Säkularität – Impulse für die weitere Diskussion, in: Ders. u.a. [Hg.]: Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 161-181, 168)

Grundgesetzes mit der Formulierung, dass das Fach Religion „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen ist.³ Diese Formulierung wird traditionell so verstanden, dass jede Religionsgemeinschaft – 1949 waren dabei die katholische und die evangelische Kirche im Blick – einen eigenen Religionsunterricht für diejenigen Schüler*innen verantwortet, die ihr angehören und sie damit in ihrer Religion unterrichtet. Heute nehmen jedoch bei weitem nicht nur evangelische Schüler*innen am evangelischen Religionsunterricht teil. Dies entspricht auch dem Selbstverständnis des evangelischen Religionsunterrichts: Offiziell seit 1994 (markiert in der EKD-Denkschrift *Identität und Verständigung*)⁴ ist er für alle Schüler*innen offen, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit und Ausrichtung. In der Realität gehört mittlerweile eine erhebliche Zahl von Schüler*innen keiner Religionsgemeinschaft an (in Schleswig-Holstein sind es inzwischen an die 40%⁵). Diese besuchen jedoch nicht durchgehend das Ersatzfach Philosophie, sondern nehmen häufig aus Interesse am Religionsunterricht teil – manchmal auch aus Mangel an Alternativen, wenn das Ersatzfach nicht angeboten wird.⁶ Zudem besuchen vielfach auch muslimische Schüler*innen den evangelischen Religionsunterricht, zumal es gegenwärtig in Schleswig-Holstein keinen islamischen Religionsunterricht gibt (an einigen Grundschulen wird bisher Islamkunde als Modellversuch angeboten).⁷ Aufgrund des Angebots eines katholischen Religionsunterrichts nehmen Schüler*innen dieser Konfession weniger häufig am evangelischen Religionsunterricht teil. Allerdings wird dieser nicht durchgehend angeboten und steht gelegentlich auch vor organisatorischen Schwierigkeiten, so dass auch katholische Schüler*innen den evangelischen Unterricht besuchen, ebenso wie Schüler*innen anderer christlicher Konfessionen und gelegentlich anderer Religionen. Schließlich sind auch unter evangelischen Schüler*innen de-

³ In Aufnahme von Art. 149 der „Weimarer Reichsverfassung“ vom 11. August 1919.

⁴ „Es werden alle aufgenommen, deren Eltern es wünschen oder die sich nach erreichter Religionsmündigkeit selbst so entscheiden. Sie müssen nicht der evangelischen Konfession angehören.“ (Kirchenamt der EKD (Hg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*, Gütersloh 1994, 43)

⁵ Vgl. http://fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Religionszugehoerigkeit/Reli_zugehoerigkeit_Bundeslaender_02_04_11.pdf (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

⁶ Nach Angaben der Lehrkräfte im Rahmen der ReVikoR-Studie haben durchschnittlich fünf bis sechs (im Durchschnitt 5,3) Schüler*innen einer Religionslerngruppe keine bzw. keine erkennbare Religionszugehörigkeit.

⁷ Nach Angaben von Lehrkräften im Rahmen der ReVikoR-Studie sind durchschnittlich zwei bis drei Schüler*innen (im Durchschnitt 2,38) einer durchschnittlichen Religionslerngruppe muslimisch, wobei die Zahlen regional erheblich schwanken.

ren religiöse Sozialisierungen und deren religiöse Orientierungen außerordentlich heterogen. Nicht nur der Kontext des evangelischen Religionsunterrichts, sondern auch die Zusammensetzung seiner Lerngruppen ist daher in hohem Maße von religiöser Vielfalt geprägt.

Dass und wie die Lehrkräfte in dieser Situation die religiöse Vielfalt ihrer Lerngruppen wahrnehmen, hat die Lehrkräftebefragung eindrücklich gezeigt. Dabei wird der – extrem deutungsbedürftige – Begriff der „religiösen Vielfalt“ erwartungsgemäß unterschiedlich verstanden: Sowohl die Pluralität von Konfessionen und Religionen als auch die Präsenz religionsferner Schüler*innen sind im Blick, ebenso die innerevangelische Pluralität und die Vielfalt der Kulturen. Eine erhebliche Zahl von Lehrkräften bezieht dabei jedoch alle diese Aspekte in ihr Verständnis von religiöser Vielfalt ein. Vor diesem Hintergrund nehmen die Lehrkräfte überwiegend (zu 77,9%) ihre Lerngruppen im evangelischen Religionsunterricht als religiös heterogen wahr. Dies ist wiederum zum einen regional, zum anderen schulformabhängig unterschiedlich: Die Zahl ist mit 94% an den Beruflichen Schulen noch einmal deutlich höher.⁸

Was aber bedeutet es für den konfessionellen Religionsunterricht, wenn seine Zusammensetzung sich in dieser Weise verändert? Dies wird in dieser Studie für den evangelischen Religionsunterricht untersucht, der aufgrund der traditionellen konfessionellen Prägung des Bundeslandes die dominante Form in Schleswig-Holstein darstellt: Nach der den Befragungen von Lehrkräften und Schüler*innen vorangeschalteten Erhebung unter allen Schulleitungen Schleswig-Holsteins (mit einem Rücklauf von über 50%!) wird evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein gegenwärtig in ca. 8.700 Lerngruppen erteilt. 700 Lerngruppen erhalten katholischen Religionsunterricht, in 1.530 ist der Religionsunterricht evangelisch-katholisch ausgerichtet (nur 47 davon sind offiziell beantragt und genehmigt) und es gibt 2.570 Lerngruppen Philosophie. Der seit 1997 bestehende Kooperationserlass zwischen den beiden großen Konfessionen und Philosophie findet in der Praxis nur selten seine Umsetzung. Faktisch wird der Religionsunterricht in Schleswig-Holstein relativ häufig im Klassenverband erteilt.

Im Zuge dieser gesellschaftlichen Veränderungen, aber auch durch das Gegenüber eines religionskundlichen Modells in Brandenburg 1992/93⁹ veränderte sich das Verständnis des Begriffs „konfessionell“ und das Verständnis von Art. 7,3 GG. Statt der Beschränkung des Blickwinkels auf eine bestimmte Religionsgemeinschaft wird mit diesem Begriff zunehmend ein per-

⁸ Vgl. ReVikoR Bd.1, 45.

⁹ Für einen Überblick vgl. Kramer, Jens: Art. Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde, WiReLex 2015, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100095/ (abgerufen am 8.7.16).

spektivisch erteilter Religionsunterricht mit dem Angebot zur Auseinandersetzung und der Förderung religiöser Identitätsbildung bezeichnet. Zentrales Ziel eines so verstandenen konfessionellen Religionsunterrichts ist mittlerweile die Förderung von religiöser Dialogfähigkeit und Pluralitätskompetenz.¹⁰ Dennoch steht der konfessionelle Religionsunterricht in der (mediale) Öffentlichkeit häufig in der Kritik, gerade in Bezug auf einen adäquaten Umgang mit religiöser Pluralität.¹¹

Vor diesem Hintergrund wurde die von 2013 bis 2017 laufende ReVikoR-Studie von der Nordkirche initiiert und in Kooperation mit dem Theologischen Institut der Universität Flensburg (an dem die Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe und die Sekundarstufe I erfolgt) und der Theologischen Fakultät Kiel (an der für Sek I und II ausgebildet wird) durchgeführt. Die wissenschaftliche Leitung lag bei Prof. Dr. Johannes Woyke (Flensburg) und Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong (Kiel). Neben diesen setzte sich die Forschungsgruppe aus den wissenschaftlichen Angestellten Stefanie Boll (Universität Flensburg) und Antonia Lüttke (Universität Kiel), Claudia Richter (Nordkirche) und ihrem Initiator Thorsten Dittrich (Nordkirche) zusammen.

Das Forschungsprojekt legt erstmals den Fokus empirisch auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit religiöser Vielfalt im evangelischen Religionsunterricht in einem Bundesland.¹² Ziel ist es, die Perspektiven der bei-

¹⁰ Vgl. die jüngste Denkschrift der EKD: Kirchenamt der EKD (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.

¹¹ Relevant für diese Diskussion ist besonders in Schleswig-Holstein das Modell des Nachbarlandes Hamburg. Seit 1995 wird dort ein interreligiös ausgerichteter „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ praktiziert, dessen Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien unter Beteiligung diverser Religionsgemeinschaften erstellt werden. Dieser Unterricht versteht sich im Sinne von Art. 7,3. Bislang wurde der Unterricht ausschließlich von evangelischen Lehrkräften erteilt, gegenwärtig werden an einigen Schulen probeweise auch muslimische Lehrkräfte eingesetzt. Rechtlich besteht die Möglichkeit zur Abmeldung, die jedoch in der Grundschule sowie in der Mittelstufe kaum genutzt wird.

¹² Mit etwas anderen Schwerpunktsetzungen, aber ebenfalls im Blick auf die Situation des Religionsunterrichts in der gegenwärtigen religiösen Pluralitätssituation erschienen im gleichen Zeitraum wie die ReVikoR-Studien zwei weitere empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive: Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016 und Rothgangel, Martin/Lück, Christhard/Klutze, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahr-

den hauptbeteiligten Gruppen am Evangelischen Religionsunterricht empirisch zugänglich zu machen, damit diese in die Überlegungen zur Zukunft des Religionsunterrichts einbezogen werden können. Die Erkenntnisse können selbstverständlich nicht einfach auf andere Bundesländer übertragen werden, dürften aber in ihren Tendenzen auch für andere Konstellationen von Interesse sein.

0.2. Das Forschungsdesign der Schüler*innenbefragung

Die Schüler*innenbefragung bildet den zweiten Teil der ReVikoR-Studie und schließt inhaltlich wie methodisch direkt an die Lehrkräftebefragung an. Sie folgt derselben Forschungsfrage „*Wie wird mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht umgegangen?*“ und geht dieser aus der Perspektive der Schüler*innen nach. Auch hinsichtlich des Forschungsdesigns entsprechen sich im Wesentlichen die beiden Teile der Studie.¹³ Gleichzeitig konnten Erfahrungen und Ergebnisse aus der Lehrkräftebefragung in die Schüler*innenbefragung einfließen.

Wie auch die Lehrkräftebefragung geht die Schüler*innenerhebung sowohl qualitativ als auch quantitativ vor. Die Kombination dieser beiden unterschiedlichen empirischen Zugänge als „Mixed-Methods“-Ansatz ermöglicht es, beide Datenarten wechselseitig aufeinander zu beziehen. Der Einbezug sowohl qualitativ als auch quantitativ gewonnener Einsichten führt in einem zirkulären Forschungsprozess schließlich zu den Ergebnissen und

nehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017. Erstere evaluieren die Praxis des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und entwickeln Zukunftsszenarien für eine Kooperation mit dem islamischen Religionsunterricht. Das zweite Werk befragt Religionslehrkräfte auf dem Gebiet der Rheinischen Kirche nach ihren Perspektiven auf die derzeitige Situation ihres Faches.

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

¹³ Für eine ausführliche Darstellung des methodischen Designs der Lehrkräfteerhebung vgl. ReVikoR Bd.1, 15-28.

ermöglicht ferner eine Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung.

Um die Daten parallel auswerten und aufeinander beziehen zu können, erstellten wir zunächst gleichzeitig einen Fragebogen für die qualitativen Leitfadenterviews und einen standardisierten Fragebogen für die quantitative Erhebung. Ursprünglich hatten wir geplant, Schüler*innen aller Schulformen, also der Grund- und Gemeinschaftsschule sowie des Gymnasiums und der Beruflichen Schulen zu befragen. Während der Phase der Pretests stellten wir jedoch fest, dass auch mit stark vereinfachten Formulierungen Grundschüler*innen mit dem Ausfüllen des Fragebogens und den Leitfragen der Interviews vielfach überfordert waren und wir in dieser Schulform methodisch anders hätten vorgehen müssen, um belastbare Ergebnisse zu erzielen.¹⁴ Dies hätte nicht nur die Erarbeitung eines neuen Forschungsdesigns erfordert, sondern wäre auch nur schwer bzw. mit einem erheblichen methodischen Aufwand mit den Ergebnissen der anderen Schulformen vergleichbar gewesen. Ein solches Vorgehen erschien in der verbliebenen Projektlaufzeit von nur einem Jahr¹⁵ nicht realistisch. Aus diesem Grund entschieden wir uns (mit Bedauern), die Grundschulkindern aus der Erhebung auszuklammern und uns auf die drei Schulformen Gemeinschaftsschule, Gymnasium sowie Berufliche Schulen, also die Sekundarstufen I und II zu fokussieren.

Die Problematik der Befragung von Grundschulkindern wird in der Literatur bestätigt. Die Inhalte von Interviews erscheinen in dieser Altersstufe häufig verzerrt, da grundlegende Aspekte der Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses – Zeit- und Inhaltsdimension, die Fähigkeit Gedanken zu verbalisieren und Erinnerungsprozesse¹⁶ – noch nicht ausreichend entwickelt sind. Die Zeit- und die Inhaltsdimension sind noch nicht so komplex miteinander verschaltet,

¹⁴ So bietet sich besonders die Hinzunahme von Hilfsmitteln, wie Bilder, Puppen oder Spiele an, um die Schüler*innen zu ermutigen, sich zu äußern und einen Gesprächsfluss anzuregen. Ferner müssen die Inhalte kindgerecht vereinfacht und den Schüler*innen so zugänglich gemacht werden. Vgl. Krüger, Heinz-Hermann: Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung, Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2006/1, 91-115, 93ff. (http://www.pedocs.de/volltexte/2009/987/pdf/Krueger_Forschungsmethoden_in_Diskurs_2006_1_D.pdf, abgerufen am 17.2.17.)

¹⁵ Die ursprüngliche Projektlaufzeit der ReVikoR-Studie war auf drei Jahre angelegt, in diesem Zeitraum konnten wir die Lehrkräftebefragung abschließen. Sie wurde um ein Jahr verlängert, um die Schüler*innenbefragung zu realisieren.

¹⁶ Der vierte Aspekt, die sogenannten „false memories“ spielen in Zusammenhang der Traumaaarbeit eine Rolle und können hier ausgespart werden. (Trautmann, Thomas: Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele, Wiesbaden 2010, 58f.)

dass mehrdimensionale und vielschichtige Sachverhalte, wie z.B. der Umgang mit religiöser Pluralität in der eigenen Lerngruppe in einem zeitlich angemessenen Rahmen reflektiert dargestellt werden können. Zudem kann ein/e Heranwachsende*r im Grundschulalter komplexe Zusammenhänge (noch) nicht präzise ausdrücken, da Denken und Sprechen divergiert.¹⁷ Diese i.d.R. noch vorhandenen Defizite zeigen sich vor allem in der Dimension des Erinnerns. Gerade Grundschulkindern neigen dazu, auf den Wunsch des/der Interviewer*in auf Vertiefung des bisher Erinnerungten mit einem Blackout zu reagieren.¹⁸ Ebenso sind Verzerrungen des Erinnerungsprozesses möglich, da von der/dem Interviewer*in gelieferte Stichpunkte zur Vertiefung des Gesagten als Verengung des Blickfeldes erlebt werden können und dann dazu führen, dass das Kind den Fokus verliert. Schließlich kann sich schnell Überforderung einstellen – wie wir es auch in den Pretests erlebt haben –, die wiederum zu Verzerrungen des Erinnerungten führen kann.¹⁹

0.2.1. Zur Auswahl des Samples

Um eine möglichst heterogene Schüler*innenschaft zu befragen, wählten wir die Schulen mithilfe der sogenannten Klumpenauswahl („cluster sampling“) aus. Die Auswahl geschieht in diesem Falle nicht auf ein Individuum bezogen, sondern auf eine Gruppe, die den „Klumpen“ darstellt.²⁰ Die Klumpen sollten nach einem vergleichbaren Kriterienkatalog ausgewählt werden.

Da es in Schleswig-Holstein in vielfacher Hinsicht, aber nicht zuletzt aufgrund der durch Migration bedingten Bevölkerungszusammensetzung starke Unterschiede zwischen Stadt und Land gibt, wurde die Lage der Schulen zum ersten Kriterium für die Festlegung der Klumpen, in denen wir die Interviews führten. Als Klumpen definierten wir daher einerseits einen groß- bzw. mittelstädtischen Raum mit hohem Migrationsanteil (ausgewählte Bereiche in Kiel und Neumünster), weiterhin eine typische großstädtische Gegend (Lübeck) und andererseits einen ausgeprägt ländlichen Raum mit unterdurchschnittlichem Migrationsanteil (Nordfriesland). Diese drei sehr unterschiedlichen Klumpen bilden das Flächenland Schleswig-Holstein in seiner Heterogenität gut ab.

¹⁷ Vgl. a.a.O., 59ff.

¹⁸ Vgl. a.a.O., 56ff.

¹⁹ Vgl. a.a.O., 56.

²⁰ Das bekannteste Beispiel für die Klumpenauswahl „ist die PISA-Studie, bei der zunächst aus allen Schulen eines Bundeslandes eine zufällige Auswahl getroffen wird und anschließend alle Schüler einer oder mehrerer Klassen dieser Schule befragt werden“ (Heyse, Marco: Art. Klumpenauswahl, in: Diaz-Bone, Rainer/Weischer, Christoph (Hg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2015, 213.).

Darüber hinaus formulierten wir die Bedingung, dass der Religionsunterricht, in dem wir die Erhebung durchführen, möglichst auch den Namen „evangelischer Religionsunterricht“ trägt (was nicht selbstverständlich ist) und ansonsten mindestens die Lehrkraft evangelisch sein soll, um das konfessionelle Profil des Religionsunterrichtes auszuweisen.²¹

Wir führten jeweils zwei Interviews in den Schulformen Gemeinschaftsschule, Gymnasium und Berufliches Gymnasium in allen drei festgelegten Klumpen, was zu 18 Interviews insgesamt führte. Wir entschieden uns für zwei unterschiedliche Altersstufen, eine in der Unterstufe bzw. Mittelstufe und eine in der Oberstufe (in der Mittelstufe wird Religion in vielen Schulen gar nicht unterrichtet). Für die Unterstufe erschien es uns dabei nicht sinnvoll, die Befragung gleich im ersten Jahr der weiterführenden Schule durchzuführen, weil bis dahin nur wenig Erfahrungen gemacht werden konnten und Aussagen zu den Inhalten und didaktischen Formen des Religionsunterrichts zufallsabhängiger beantwortet worden wären. Da aufgrund der Kontingenztafeln das Fach in verschiedenen Schulen unterschiedlich auf die Jahrgänge verteilt wird, führten wir die Interviews je nach Gegebenheiten in der 6. oder 7. Klassenstufe durch. In der Oberstufe entschieden wir uns für das zweite der drei Jahre, um weder die Eingangs- und Orientierungsphase mit ihrer geringeren Aussagekraft noch die Abiturphase mit vermutlich weniger Bereitschaft zur Teilnahme zu nehmen. Die Befragung der 6. bzw. 7. Klassenstufe legte sich für die Gemeinschaftsschulen nahe, um auch Schüler*innen zu erreichen, die potenziell keine Oberstufe besuchen werden. Da Gemeinschaftsschule und Berufliche Schule sozial und besonders hinsichtlich der religiösen Heterogenität der Schüler*innenschaft ähnlicher zusammengesetzt sind als die Gymnasien, befragten wir in den Gymnasien und den Beruflichen Schulen die gleichen Altersgruppen, nämlich Schüler*innen der 11. bzw. 12. Klasse – ersteres ist im Gymnasium die zweitletzte Jahrgangsstufe, letztere in den Beruflichen Schulen. Dies brachte mit sich, dass wir uns unter diesen auf die Beruflichen Gymnasien konzentrierten.

Die Kontaktaufnahme zu den Schulen verlief, wie auch bei der Lehrkräfteerhebung, über die Kontakte des PTI und des IQSH.

0.2.2. Zum qualitativen Zugang der Studie

Um den Schüler*innen eine offene Atmosphäre bei den Interviews zu bieten und ihnen durch die Peergroup ihre Äußerungen zu erleichtern, entschieden

²¹ Dass dies nicht immer der Fall ist und der Religionsunterricht vielfach nur „Religionsunterricht“ o.ä. heißt, wurde in der Lehrkräftebefragung eindrücklich deutlich.

wir uns für leitfadenorientierte Gruppeninterviews anstelle von Einzelinterviews, die wir in der Lehrkräfteerhebung bevorzugten. Ein Gruppeninterview, in dem mehrere Personen mithilfe eines Leitfadens gleichzeitig befragt werden, unterscheidet sich von einer Gruppendiskussion, in der ein vorgegebenes Thema frei in einer Gruppe diskutiert wird.²² Ein weiterer Vorteil eines Gruppeninterviews ist die Tatsache, dass die Schüler*innen die Antworten und Aussagen der Mitschüler*innen hören, die sie mitunter zu eigenen Gedanken und Ideen anregen können und so ein fruchtbarer Gedankenaustausch zu den Leitfragen entstehen kann.²³ Gleichzeitig bleiben die Aussagen und Antworten der Schüler*innen innerhalb der Interviews vergleichbar und lassen sich mithilfe der gewählten Auswertungsmethode interpretieren. Die Gruppengröße in den Interviews lag bei drei bis vier Schüler*innen. Die Gruppeninterviews wurden anschließend von der Forschungsgruppe mit Hilfe von studentischen Hilfskräften transkribiert, was zum Teil durch gleichzeitige Äußerungen der Schüler*innen erschwert wurde. Ferner erforderte es eine hohe Konzentration, die verschiedenen Stimmen der Schülerschaft in der Transkription auseinanderzuhalten.

Die Teilnahme an den qualitativen Interviews sowie das Ausfüllen des quantitativen Fragebogens stellten wir selbstverständlich frei. Die minderjährigen Schüler*innen benötigten ferner eine Elternerlaubnis für die Teilnahme, die die Lehrkräfte uns freundlicherweise vorab organisierten. Die Schüler*innen, die an der qualitativen Befragung durch die Gruppeninterviews teilnahmen, meldeten sich hierfür freiwillig, denn selbstverständlich kann niemand genötigt werden, an der Studie teilzunehmen. Dies hat den Nachteil, dass sich möglicherweise die im Kontext des Faches Religion ohnehin engagierteren Schüler*innen dafür gemeldet haben. Gleichzeitig dürfte dieser (ohnehin nicht zu umgehende) Umstand das Engagement der Schüler*innen bei den Gruppeninterviews erhöht haben – durchweg haben wir eine große Offenheit erlebt und die Schüler*innen hatten Lust, mit den Interviewer*innen über ihren Religionsunterricht zu sprechen.

²² In einer Gruppendiskussion liegt der Fokus auf einer Entfaltung der „prozesshaften Eigenstrukturiertheit“ der Gruppe: „Dies meint vor allem, dem Diskurs die Möglichkeit zu geben, sich auf jene Erlebniszentren einzupendeln, welche jeweils die fokussierte Erfahrungsbasis des kollektiven Orientierungsrahmens der Gruppe darstellen. Die Gruppe bestimmt somit ihre Themen selbst.“ (Bohnsack, Ralf: Gruppendiskussion, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines, u.a. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg 42005, 369-384, 380)

²³ Vgl. Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, Heidelberg 42006, 319.

Die Gruppeninterviews wurden mit Hilfe eines Leitfadens strukturiert. Als offenen Einstieg in das Interview wählten wir ein comicähnliches Bild eines Klassenzimmers mit fünf Schüler*innen und einer Lehrerin (die geografische Wandkarte von Großbritannien zeigt deren Herkunft an) in zwei Unterrichtsphasen. In der ersten Phase sitzen die Schüler*innen auf ihren Plätzen und die Lehrkraft sagt „And now let us pray...“. In der zweiten Phase haben vier der fünf Schüler*innen sehr unterschiedliche Gebetshaltungen eingenommen, während ein Schüler nicht erkennbar betet. Dieses Bild einer religiös heterogen zusammengesetzten Lerngruppe wurde den Schüler*innen als „stummer Impuls“ vorgelegt mit der Intention, dadurch das Gespräch zu inszenieren und einen offenen Einstieg zu ermöglichen, den die Schüler*innen nach ihren Zugängen gestalten konnten. In der Regel begann in der Tat ein Schüler oder eine Schülerin von sich aus, das Bild zunächst zu beschreiben und mitunter zu bewerten, zum Teil steuerten wir als Interviewende Fragen nach bzw. wiesen auf bestimmte Elemente der Zeichnung hin. Als Überleitung zu den Leitfragen fragten wir die Schüler*innen im Anschluss, ob sich das, was sie gesagt haben bzw. auf dem Bild wahrgenommen haben, auch in ihrem Religionsunterricht widerspiegle bzw. wie es mit der eigenen Schulrealität in Bezug gesetzt werden könne. Anschließend wurden die Schüler*innen mithilfe der Leitfragen befragt. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 40 Minuten und die Schüler*innen waren angehalten, den Redefluss untereinander zu organisieren, d.h. sich ohne zu melden bzw. von dem Interviewer oder der Interviewerin aufgefordert zu werden zu äußern, was sich in allen Interviews als sehr praktikabel und erfolgreich erwies. Zum Ende des Interviews stellten wir die offene Frage, ob die Schüler*innen noch etwas loswerden möchten oder den oder die Interviewer*in abschließend noch etwas fragen möchten, was mitunter gerne angenommen wurde.

Die Auswertung der qualitativen Interviews erfolgte dann, wie auch die der Lehrkräfteinterviews, nach der von Christiane Schmidt entwickelten Auswertungsmethode der „Kategorienbildung am Material“.²⁴ Hierfür wurden die transkribierten Interviews in sogenannte Auswertungskategorien geordnet, die schließlich zu einem „Codierleitfaden“ zusammengestellt wurden. Die Auswertungskategorien, die in der Lehrkräfteerhebung in einem

²⁴ Vgl. Schmidt, Christiane: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 1997, 544-568 und Dies: Analyse von Leitfadeninterviews, in: Flick/von Kardoff/Steinke, Qualitative Forschung, 447-456. Weiterführende Impulse entnahmen wir der von Philipp Mayring entwickelten Qualitativen Inhaltsanalyse, vgl. Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim und Basel ¹¹2010.