

Die Inhaltsfrage in empirischen Studien

Ein kursorischer Überblick über Schüler*innen-/Lehrkräfte- und Unterrichtsstudien

Susanne Schwarz

In der folgenden kursorischen Zusammenschau aktueller Schüler:innen- und Lehrkräftestudien sowie Arbeiten zur Unterrichtsforschung ohne Vollständigkeitsanspruch ist interesseleitend, ob und wie die Inhaltsfrage in den Blick kommt, um sowohl das empirische Feld zur Inhaltsfrage etwas abstecken zu können und schließlich zu fragen, wie eine praxisbezogene als auch subjektorientierte Theoriebildung angesichts der empirischen Ausgangslage aussehen kann. Als Grenze sei vorab markiert, dass die relevanten Ergebnisse sich aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen und Designs schwer zusammenfassen lassen und in der Anlage wie auch in den Ergebnissen divergent sind.

1 Die Inhaltsfrage in Schüler*innenstudien

Im Bereich der *Schüler:innenstudien* kommt vor allem die zugeschriebene/erlebte Relevanz der Inhalte und Themen im Religionsunterricht in den Blick.

Insbesondere anhand sogenannter *Akzeptanz- und Relevanzstudien* (vgl. dazu den Forschungsüberblick bei Schwarz, 2019, S. 52–85) lässt sich relativ übereinstimmend festhalten, dass die ethisch-lebensweltlichen Themen von der großen Mehrheit (mehr als 75 %), die explizit christlichen Themen eher von der Mehrheit (mehr als 50 %) der Schüler:innen als relevant eingeschätzt werden. Vor allem zentrale Inhalte, wie die Frage nach Gott und Jesus Christus, werden als bedeutsam angesehen (Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021; Schwarz, 2019); in Sachsen-Anhalt haben diese Inhalte an Bedeutung gewonnen (Domsgen et al., 2021, S. 121). Teilweise ist eine Diskrepanz zwischen den erlebten und den gewünschten Inhalten erkennbar, wenn lebensweltliche und/oder berufsbezogene Themen häufiger gewünscht werden als religiöse (für die Berufsschule hierzu: Völker, 2015, S. 110). Im Zusammenhang mit dem KoKoRU zeigt sich, dass die Schüler:innen sowohl Interesse an der anderen Konfession wie auch an den Differenzen zwischen den Konfessionen haben (Gennerich, Kabisch & Woppowa, 2021, S. 53, 39).

Die Bedeutungs- und Relevanzzuschreibung hinsichtlich der inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts hängt mit dem Alter, dem Geschlecht, der regionalen Verortung, dem erlebten Lebensweltbezug (Domsgen et al., 2021), vor allem aber mit der religionsbezogenen Selbstverortung zusammen, insofern christlich-religiöse Themen eher von älteren, männlichen (Ausnahme bei Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021, S. 121–122: weiblichen), städtischen und sich selbst als nichtreligiös/nichtgläubig verstehenden Schüler:innen kritisch eingeschätzt werden (Schwarz, 2019, S. 123).

Insbesondere biblische und kirchengeschichtliche Themen verlieren mit zunehmendem Alter an Bedeutung, während systematisch-theologische Kernthemen des Religionsunterrichts, wie Gott und Jesus Christus, von zwei Dritteln der Schüler:innen als wichtig erachtet werden (ebd., S. 268–275). Vielfach wird der Wunsch nach aktuelleren und lebensbezogenen Themen sowie nach thematischer Mitbestimmung von Seiten der Schüler:innen geäußert (ebd., S. 313–315). Als eng verbunden kann die den Inhalten zugeschriebene Relevanz mit der Fachrelevanz gelten (ebd., S. 295); so sind auch die Inhalte ein wesentlicher Faktor für die Bewertung des Faches (Domsgen et al., 2021, S. 117), die auch als Grund für die etwaige Abmeldung vom Religionsunterricht (neben dem Verhältnis zum Glauben) als zentral anzusehen sind (Gennerich & Zimmermann, 2016, S. 88) und auf ihren Bezug zur Identität hin befragt werden (ebd., S. 105). Den Bezug zwischen der Wahrnehmung des Faches als konfessionelles und den Inhalten haben Pohl-Patalong et al. in ihrer Schüler*innenstudie herausgefunden, insofern die Mehrheit der Schüler:innen das evangelische Profil des Faches an bestimmten Inhalten zu erkennen glaubt (Pohl-Patalong, Boll, Dittrich, Lüdtke & Richter, 2017, S. 274–275), gleichzeitig aber dem Wort *evangelisch* keine Bedeutung zumisst (ebd., S. 160) oder – so in der Studie von Schwarz – sich nicht zutraut, »evangelisch sein« erklären zu können (Schwarz, 2019, S. 242–246, 277–285).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Bedeutung der Inhalte des Religionsunterrichts für die Schüler:innen gar nicht zu überschätzen ist und die zentralen Inhalte des Faches von der Mehrheit als überwiegend relevant eingeschätzt werden. Gleichwohl ist schwer zu erkennen, ob die Schüler:innen sich auf die Inhalte »an sich« und/oder die erlebten Themen, also die didaktische Transformation der Inhalte und die erlebte Themenkonstitution, beziehen bzw. welche Rolle die jeweilige didaktische Transformation und Darbietung bei der Wahrnehmung spielen. Tendenziell ist der Bezug zu den Inhalten des Faches mit den Faktoren Alter, Geschlecht, Schulart und religionsbezogener Verortung verbunden. Eine theoretische Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage kommt vor dem skizzierten Hintergrund nicht an der komplexen und vielschichtigen inhaltsbezogenen Wahrnehmung der Schüler:innen vorbei, insofern es bei dem Angebot religionsbezogener Bildung um ein Angebot zur Subjektwerdung des und der einzelnen Lernenden geht.

2 Die Inhaltsfrage in Lehrkräftestudien

In aktuelleren quantitativen *Lehrkräftestudien* kommen explizite Fragen zu Inhalten und Themen des Faches fast nicht vor.¹ Konkretere Bezüge zu den Inhalten sind entweder im Zusammenhang mit der Modellfrage (Gennerich et al., 2021), mit der Fortbildungsthematik (Rothgangel, Lück & Klutz, 2017) oder der Abmeldung vom Religionsunterricht (Gennerich & Zimmermann, 2016) ersichtlich. Eine Ausnahme bilden sowohl die sachsen-anhaltische Untersuchung zum Religionsunterricht (Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021, S. 205–214) und die umfangreiche sächsische Religionslehrer:innenstudie (Gramzow & Hanisch, 2015), die mit Grundschul-, Förderschul-, Mittelschul-, Berufsschul- und Gymnasiallehrkräften zu vielen Aspekten des Religionslehrer:innenseins durchgeführt wurde und auf die deshalb etwas ausführlicher eingegangen wird.

Zunächst zur sachsen-anhaltischen: Zu den drei bedeutsamsten Themen zählen aus Sicht der Lehrkräfte Gott, Jesus Christus und Nächstenliebe (Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021, S. 207). Die Autor*innen konstatieren deshalb sowohl eine Diskrepanz zwischen Themenwahl und gewünschter Ausrichtung des Faches aus Sicht der Lehrkräfte (viele wünschen sich eine religionskundliche, ebd., S. 207) sowie zwischen Themenwahl und artikulierter Bedeutsamkeit interreligiösen Lernens (ebd., S. 207). Sie deuten die drei bedeutsamsten Themen als »*content knowledge*«, »als genuine(n) Fach-Gegenstand« (ebd., S. 208). Etwas weniger bedeutsam, aber von der Mehrheit als relevant beschrieben werden sozialpädagogisch orientierte Themen, biblische Geschichten und eschatologische Thematiken. Weniger bedeutsam sind Martin Luther, Umweltschutz oder bspw. kirchengeschichtliche Themen (ebd., S. 209). Domsgen et al. konstatieren zwar, dass die Lehrkräfte eine Anpassung an die Lebenswelt der Schüler*innen vollzogen haben, ohne den thematischen Beleg explizit zu machen (ebd., S. 212f.).

In sächsischen Religionslehrkräftestudie zählten die Befragten in der GS vor allem biblische Geschichten; Sterben, Tod und Leben nach dem Tod, Feste zum Kirchenjahr sowie Angst und Vertrauen zu den aus Sicht der Lehrkräfte am meisten Interesse bei den Schüler:innen weckenden Themen (Gramzow & Hanisch, 2015, S. 46f.). Im Sekundarschulbereich sind es zuerst Freundschaft/Liebe; Sterben, Tod und Leben nach dem Tod; Probleme in Schule und Familie oder mit Alkohol und Drogen (MS) sowie andere Religionen (Gym) (ebd., S. 47f.). Im Vergleich dazu bewerten die befragten Lehrkräfte für die Grundschule biblische Geschichten als äußerst zentral, mit erkennbarem Abstand folgen dann Feste im Kirchenjahr und Miteinander leben (ebd., S. 52). Im MS-Bereich sind es – weit vorn – andere Religionen, biblische Geschichten; mit etwas Abstand: Sterben, Tod und Leben nach dem Tod u.a. (ebd., S. 53).

Nur ein Drittel der Lehrkräfte äußerte sich zu der Frage, auf welche Themen man verzichten könnte, weshalb die Antworten vorsichtig zu lesen sind (so auch ebd., S. 83f.). Eher Grundschullehrkräfte gaben als entbehrliches Thema Islam und Symbole/Metaphern, eher Mittelschullehrkräfte gaben Propheten und Sucht/Drogenmissbrauch und eher Gymnasiallehrkräfte Hinduismus/Buddhismus an. Dass zwei Drittel sich

1 Vgl. den Beitrag von Michael Fricke in diesem Band, in dem er eine aktuelle, eigens auf die Inhaltsfrage bezogene, Studie vorstellt.

nicht äußern, interpretieren die Autoren als mögliches Einverständnis mit dem Lehrplan (ebd., S. 84), gleichwohl schreiben einige Lehrkräfte auch, dass die Themen aufgrund der von ihnen erlebten Einstündigkeit des Faches ohnehin nicht zu schaffen seien (ebd., 2015, S. 83). Insbesondere (noch mehr) biblische Geschichten wurden von Grundschullehrkräften gewünscht, Religiosität/Spiritualität/Herzensbildung von Mittelschullehrkräften und Bibelkenntnisse von Gymnasiallehrkräften (ebd., S. 85). Insgesamt sehen die Grundschullehrkräfte den Lehrplan mit Blick auf die Bibelorientierung und die Relevanz der Themen positiv, ihnen fehlen jedoch – wie auch den Mittelschul-/Gymnasiallehrenden – eine stärkere Berücksichtigung der religiösen Voraussetzungen der Schüler:innen und methodisch-mediale Hilfen (ebd., S. 87ff.). Etwas zurückhaltender positiv äußern sich Mittelschullehrkräfte, die die Entscheidungsspielräume als angemessen befürworten, und Gymnasiallehrkräfte, die dies ebenfalls wertschätzen und auch die Relevanz der Themen und die Bibelorientierung würdigen (ebd., S. 88f.).

In eine ähnliche Richtung gehen die Präferenzen der Berufsschullehrkräfte in der Studie von Steffi Völker (2015), für die religiöse wie biblische Themen zentral sind und die ihren Fokus auf, aus ihrer Sicht wichtige, Topoi wie Auferstehung, Rechtfertigung, christliche Ethik, Zehn Gebote, Vaterunser, Bergpredigt und den Jahresfestkreis mit Symboldidaktik legen (Völker, 2015, S. 50).

In der rheinländischen Lehrer:innenstudie wird von einigen Teilnehmenden der Hinweis auf nicht ausreichend schüler:innenorientierte Lehrpläne eingebracht (Rothgang et al., 2017, S. 148).

In der bayerischen Lehrkräftestudie werden in Fortbildungen vor allem (theologische) Probleme und Fragestellungen gewünscht (Pirner, 2022, S. 14, 93), während zu den Belastungen im Berufsalltag Mangel an Disziplin wie auch mangelndes Interesse von Seiten der Lernenden gezählt werden (ebd., S. 14, 104f.). Im Blick auf die Zielvorstellungen zeigt sich, dass den meisten bayerischen Lehrkräften die Erschließung des Glaubens der eigenen Konfession wichtig ist (ebd., S. 59), gleichzeitig aber »Learning inter Religion« den höchsten Zustimmungswert erhält (ebd., S. 60).

In einer Begleitstudie zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht an Gesamtschulen stellen die Autoren fest, dass die Lehrkräfte sich thematisch zwar um eine ausgewogene Perspektive bemühen, gleichzeitig aber Gemeinsamkeiten betonen (Gennerich et al., 2021, S. 107), häufig fehlen also konfessionsspezifische Perspektiven (ebd., S. 110). Deshalb konstatieren die Autoren, dass die Bewertung konfessionsspezifischer Multiperspektivität als eine Lernchance im Sinne des komplementären Lernens bei den Lehrkräften »nur mittelmäßig ausgeprägt« sei (ebd., S. 112), weshalb nur die klassischen kontroverstheologischen Themen konfessionssensibel unterrichtet werden würden, was mit der Didaktik der Perspektivenverschränkung gerade aufgebrochen werden sollte, um das »elementar Christliche tiefergehend begreifen zu können« (ebd., S. 112). Aufschlussreich an der Studie ist außerdem, dass die Schüler:innen das Aufzeigen von Differenzen stärker präferieren als die Lehrkräfte (ebd., S. 117). In ihrer Auswertung geht das Plädoyer der Autoren dahin, für kontroverstheologische Themen auch mit Blick auf die schuleigenen konfessionell-kooperativen Schulcurricula stärker zu sensibilisieren (ebd., S. 167). Außerdem sprechen die Autoren sich für die konfessionell differenzierte Erschließung aktueller Themen wie Ökonomie, Ökologie,

Ökumene uvm. aus, um diese als differenzierte Position der Kirchen einbringen zu können. Weiter heißt es in dem Zusammenhang, dass sich »(d)er Katalog an relevanten Themen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und den entsprechenden Fortbildungsbedarf [...] leicht erweitern (ließe, S.S.) und [...] deutlich (macht, S.S.), dass in der Corona-Krise Fragen und Probleme zu Tage treten, die als gemeinsame Bildungsherausforderung von Schulen und Kirchen bearbeitet werden müssen« (ebd., S. 168).

Eher indirekt sind inhaltliche Bezüge in einer qualitativen Studie zur Professionalisierung von Lehrkräften von Eva-Maria Leven (2019), wo Lehrkräfte beispielsweise das Thema Jesus Christus als relevant wie gleichzeitig aber auch als fachdidaktisch besonders herausfordernd einschätzen. In der Konsequenz werden unliebsame Aspekte, wie die Sühne- und Opfertheologie, entweder bewusst gemieden oder gerade als kognitive Anforderung eingespielt, je nach persönlichem Bezug der Lehrkräfte zur Thematik. Hier zeigen sich Parallelen zu den Umgangsweisen mit schwierigen Bibeltexten, wie sie von Michael Fricke analysiert worden sind (Fricke, 2005).

Aufschlussreich an der Abmeldestudie zum Religionsunterricht (Gennerich & Zimmermann, 2016) ist für unseren Zusammenhang, dass die Lehrkräfte mit ihren Vermutungen die Bedeutung der von den Schüler*innen genannten inhaltlich-thematischen Gründe für eine Abmeldung unterschätzen (ebd., S. 123).

Die Zusammenschau der sehr unterschiedlichen Lehrkräfte-Studien, in denen sich die Inhaltsfrage indirekt als relevant erweist, provozieren offene Fragen:

Dabei wird zum einen der Blick auf die Auswahl von Inhalten gelenkt: In den Studien scheint es auf Seiten der Lehrkräfte eine Tendenz zur Konzentration auf die sogenannten christlichen Elementaria zu geben (Gramzow & Hanisch, 2015; Völker 2015; Gennerich et al., 2021). Pluraler werden die Stimmen der Lehrkräfte, wenn es um »andersreligiöse/-konfessionelle« Inhalte geht (Gramzow & Hanisch, 2015; Gennerich et al., 2021). Offen ist, welche Kriterien oder Faktoren bei der Auswahl/Schwerpunktsetzung der Inhalte eine Rolle spielen. Sind es die Lehrpläne, das (schulformspezifische) Schüler:innenbild der Lehrkräfte, die Erfahrungen mit der religionsbezogenen Sozialisation auf der Seite der Lernenden, die Zielvorstellungen des Faches als eines, das für die grundlegende Allgemeinbildung im Blick auf die unterrichtete Konfession in der Verantwortung ist, oder ein noch nicht näher bestimmtes Zusammenwirken dieser potentiellen Einflussfaktoren?

Zum anderen stellt sich die Frage, ob es eine Tendenz zur didaktischen Abmilderung sperriger Inhalte (Leven, 2019; Gennerich et al., 2021; Fricke, 2005; vgl. zur Unterrichtsforschung im Folgenden) gibt und welche Faktoren zur Abmilderung oder auch Nivellierung dieser »Sperrigkeiten« führen.

Gleichzeitig deuten die Ergebnisse an, dass eine Diskrepanz bestehen könnte zwischen der Bedeutung, die Schüler:innen der inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts zusprechen, insofern der Wunsch nach inhaltlicher Auseinandersetzung mit Differenzen (Gennerich et al., 2021) und Lebensrelevanz (Gennerich & Zimmermann, 2016) besteht, und der Vorstellung vonseiten der Lehrkräfte im Blick auf die inhaltsbezogenen Wünsche der Schüler:innen. Gleichzeitig wird von den Lehrenden im Blick auf die bestehenden Lehrpläne (z.T. auch im Hinblick auf Fortbildungen) vor allem der Wunsch

nach mehr Hilfe bei der schüler:innenorientierten Didaktisierung der Inhalte formuliert (Gramzow & Hanisch, 2015; Rothgangel et al., 2017).

Für die Inhaltsfrage sind diese Befunde besonders aufschlussreich, weil Lehrkräfte zum einen als Schnittstellen zwischen der im Lehrplan manifestierten Inhaltsauswahl, didaktischer Transformation wie Themenkonstituierung agieren und zum anderen an der (didaktischen) Auswahl der Inhalte beteiligt sind. Diese Bedeutung erschließt sich noch einmal klarer mit Blick auf die Transformation des klassischen Religionsunterrichtsmodells zu stärker kooperativen Formen und die Tendenz, die Erstellung der diesbezüglichen Curricula an die Lehrkräfte an den Schulen zu delegieren (expl. für den KoKoRU vgl. Gennerich et al., 2021, S. 167) und damit die Verantwortung über Auswahl und Didaktisierung der Inhalte an die Lehrkräfte abzugeben (vgl. Teil I, Kap. 1 S. 33–35). Religionslehrkräfte sind aufgrund der Transformationsprozesse nicht nur neu gefordert, was die Auswahl (Schulcurricula) der Inhalte angeht, sondern auch hinsichtlich der didaktischen Transformation (Stichwort: Perspektivenverschränkung). Ergänzt man hierzu außerdem die im Theoriediskurs erhobene Forderung, mit der Pandemie/Globalisierung/Digitalisierung etc. verbundene aktuelle Themen konfessions-/weltanschaulich-/religionssensibel aufzuschließen (Gennerich et al., 2021), zeigt sich ein enormes Anforderungstableau für die Lehrkräfte. Dieses wirft doch auch gleichzeitig die Frage auf, ob nicht die Religionspädagogik als theoriebildende Disziplin, als eine Theorie der Praxis mit konstruktiver Korrekturfunktion, hier nicht in der Verantwortung steht, hinsichtlich der Auswahl der Inhalte theoriebildend mitzuwirken und gleichzeitig auch die an die Lehrkräfte formulierten Anforderungskataloge selbstkritisch und menschenfreundlich zu reflektieren. Gerade an der Inhaltsfrage kann auch exemplarisch noch einmal über das Konzept der Schüler*innenorientierung nachgedacht bzw. dieses theoretisch differenziert werden.

3 Die Inhaltsfrage² in der empirischen Unterrichtsforschung³

Eine weitere Perspektive bieten die Einsichten aus der **empirischen Unterrichtsforschung**, wobei sich jene auf die didaktische Transformation und Themenkonstitution von Inhalten im Religionsunterricht beziehen, zum Teil aber auch (implizit) auf die Auswahlprozesse. Englert, Hennecke und Kämmerling (2014) stellen neben den vielen positiven Aspekten insbesondere in inhaltlicher Hinsicht »strukturelle Verlegenheiten« für das Verhältnis zur konfessorischen Dimension des Religionsunterrichts und zum Umgang mit ihr auf Seiten der Lehrkräfte fest. Zu den »Symptomen« dieser Verlegenheiten zählen sie Tendenzen zur »Versachkundlichung«, Aktionismus statt Auseinandersetzung mit dem inneren Gehalt und eine unzureichende Würdigung der Gegenstände (Englert et al., 2014, S. 20–22). Hanna Roose arbeitet in ihrer Forschung zu Kindertheologie und schulischer Alltagspraxis heraus (Roose, 2019), dass Kinder zum einen selten »große« Fragen stellen und die Lehrkräfte selten auf »große Fragen« hin

2 In den hier aufgegriffenen Studien wird oft von Themen gesprochen, da es um die im Unterrichtsprozess erlebten, und damit bereits didaktisierten, Inhalte, also Themen, geht.

3 Vgl. auch den Beitrag von Roose in diesem Band.

zuspitzen (ebd., S. 169); eine große Zurückhaltung gibt es insbesondere bei (ggf. kontroversen) Geltungsfragen (ebd., S. 169). Diese und andere »große Fragen« scheinen den Lehrkräften, so die Vermutung Rooses, als zu schwer und zu persönlich (ebd., S. 173).

In einem weiteren Projekt zur Unterrichtsforschung reflektieren Rudolf Englert und Sebastian Eck anhand von ausgewählten Inhalten ihr Konzept einer Lehrkustdidaktik (Englert & Eck, 2021, S. 24) »an großen, besonders erkenntnisträchtigen Themen« (ebd., S. 24). Zu diesen zählen sie jene, welche die Religion in »unserem« Kulturkreis prägen, wie die Gottesfrage, Konzept von Christus und für Protestanten die »Vorstellung von einer Rechtfertigung aus Gnade« (ebd., S. 223). Am Ende der Untersuchung fragen die Autoren schließlich selbstkritisch, ob es sich dabei nicht um ein »überholtes materiales Bildungsdenken« handle (ebd., S. 223). Im Ergebnis halten die Autoren fest, dass kognitive Aktivierung bei unentscheidbaren religiösen Fragen schwierig ist (ebd., S. 203), weil kognitive Ansprüchlichkeit mit wenig Aktivierung in der Lerngruppe einher geht (ebd., S. 204). Dieser Befund führt die Autoren zu der Überlegung, ob eine sogenannte »Basisdoktrin«, wonach religiöse Pluralität als normal wie legitim gilt und keine Auffassung eine andere »überbieten« sollte (ebd., S. 204), eine aktive Beteiligung verhindere. Außerdem bemängeln die Autoren das Fehlen unterrichtstauglicher theologischer Verstehensmodelle aus der Systematischen Theologie (ebd., S. 205f.) und formulieren als Grundproblem einen fehlenden verbindlichen theologischen Referenzrahmen, um sich mit den großen Fragen der Religion kognitiv auseinandersetzen zu können (ebd., S. 214).

In ihren Forschungen zu Gesprächen im Religionsunterricht (Reese-Schnitker, Bert-ram & Fröhle, 2022) arbeiten die Autor:innen fast im Gegensatz zu den Erkenntnissen von Englert und Eck (2021) heraus, dass der Theologiebezug der Gespräche sich positiv auf die Dynamik des Gesprächsprozesses auswirkt (Reese-Schnitker et al., 2022, S. 364) und dass ein fehlender Lebensbezug bei theologischen Themen nicht zwingend zu einer geringeren Beteiligungsbereitschaft führt (ebd., S. 519). Zu den weiteren Ergebnissen gehört, dass der theologische Bezug stärker von den Schüler:innen als von den Lehrkräften vertieft wurde (ebd., S. 275); dies betrifft ebenso die Korrelation, insofern häufiger von den Schüler:innen korrelative Beiträge eingebracht worden sind (ebd., S. 276). Insgesamt zeigt sich außerdem eine geringe Kontroversität in den Gesprächen, welche die Autor:innen mit einer fehlenden fachlichen Fundierung zu erklären versuchen (ebd., S. 510).

In einer Videostudie zur Thematisierung von religiöser Vielfalt im (katholischen) Religionsunterricht arbeitet Ulrich Riegel mit seinem Team (2022) heraus, dass Religion »hauptsächlich anhand von Sachverhalten, Glaubenssätzen, Einstellungen und Überzeugungen verhandelt« wird, während die Art und Weise, wie Religion gelebt wird, also kontextuelle und biographische Aspekte, kaum eine Rolle spielen. Nach Riegel et al. legen seine Beobachtungen »den Schluss nahe, dass religiöse und weltanschauliche Traditionen im Unterricht als Sache ›an sich‹ thematisiert werden, d.h. als objektiv rekonstruierbare Sachverhalte, die unabhängig von ihrer Rezeption in sozialer Praxis angemessen erfasst werden können« (Riegel, Gronover, Ambiel, Brügge-Feldhake, Jumpertz et al., 2022, S. 36).

4 Ausblick

Auffallend ist, dass die aktuelle Unterrichtsforschung bislang meistens zum/im katholischen Religionsunterricht (Ausnahme: Roose) stattfindet und dass sie gerade in Bezug auf die Inhaltsfrage divergierende Ergebnisse freilegt. Zum einen zeigt sich in unterschiedlichen Studien eine Zurückhaltung der Lehrkräfte gegenüber inhaltsbezogenen Differenzen und theologischer Vertiefung oder Positionierung wie eine Tendenz zur Abmilderung bzw. zum Umgehen von Unterschieden, Kontroversen, Vertiefungen/Zuspitzungen bzw. zur Essentialisierung (Englert et al. 2014; Roose, 2019; Gennerich et al., 2021; Reese-Schnitker et al., 2022; Riegel et al., 2022). Ähnliche Ergebnisse gibt es in einigen der oben genannten Lehrkräftestudien. Auf Seiten der Schüler:innen ist hingegen sowohl ein Interesse an Differenzen (Gennerich et al., 2021) und theologischer Vertiefung (Reese-Schnitker et al., 2022; Gennerich et al., 2021), gleichzeitig aber auch eine geringe Beteiligung bei unentscheidbaren religiösen Fragen zu erkennen (Englert et al., 2014). Diskutiert und empirisch überprüft werden müsste, ob eine relativierende Einstellung, wie von Englert und Eck formuliert, zur religiös-weltanschaulichen Vielfalt tatsächlich besteht, weil dies Konsequenzen für den Diskurs über die Auswahl und Aufbereitung von Inhalten im »normalen« wie in kooperativen RU-Modellen hätte. Offen ist auch, was die Schüler:innen zur intensiveren Auseinandersetzung mit theologischen Fragen und Differenzen bewegt, die in einigen Studien angezeigt wurden; hier könnten motivations- und relevanztheoretische Überlegungen weiterhelfen (Schwarz, 2020). Auf Seiten der Lehrkräfte interessiert, ob die Zurückhaltung hinsichtlich der Differenzen, Vertiefungen, Positionierungen mit dem Lehrkonzept eines/r Moderator:in (Englert et al., 2014), fehlender Fachlichkeit (Reese-Schnitker et al., 2022), einer Orientierung an einer harmonischen Sozialdynamik (Gennerich et al., 2021), impliziten Unterrichtsschullogiken und/oder der persönlichen Relevanz von Unterschieden und theologischer Vertiefung einhergeht.

Die skizzenhaft ausgeführten empirischen Einblicke machen zum einen die dringende Notwendigkeit einer theoriebildenden Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage wie den Bedarf an weiterer empirischer Forschung, auch zur Konstituierung von Themen (Lenhardt & Zimmermann, 2020), deutlich sowie zum anderen auch die Bedeutung der personalen Dimension in den Auswahl-, Konstituierungs- und Normierungsprozessen von Inhalten im Religionsunterricht.

Erkennbar ist weiterhin, dass die Frage der Auswahl der Inhalte eng mit der Konstituierung von Themen verbunden ist und die Trennung der drei Ebenen (Makro-, Meso-, Mikro-Ebene, vgl. Teil I, Kap. 1) eine analytische ist, die zum Teil noch ausdifferenziert, zum Teil aber vor allem auch auf ihre Verbindungen wie Abhängigkeiten zwischen den Ebenen und den Einflussfaktoren (z.B. Schullogik und Logik der Fachdidaktik, Roose, 2019, S. 173) hin erforscht und reflektiert werden muss.

Literatur

- 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.
- Englert, R. & Eck, S. (2021). *R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Kösel.
- Fricke, M. (2005). »Schwierige« Bibeltexte im Religionsunterricht. *Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe*. Göttingen: V&R.
- Gennerich, C., Käbisch, D. & Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C. & Zimmermann, M. (2016). *Abmeldung vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven*. Leipzig: EVA.
- Gramzow, C. & Hanisch, H. (Hg.) (2015). *Das Fach Evangelische Religion im Freistaat Sachsen aus der Sicht der Unterrichtenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und eines Symposions*. Leipzig: EVA.
- Lenhard, H. & Zimmermann, M. (2020). »(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik« – ein fachdidaktisches Forschungsformat?! *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), S. 163–191.
- Leven, E.-M. (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften*. Münster: LIT.
- Pirner, M. L. (2022). *Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-quantitative Studie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pohl-Patalong, U., Boll, S., Dittrich, T., Lüdtke, A.E. & Richter, C. (2017). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. II: Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reese-Schnitker, A., Bertram, D. & Fröhle, D. (Hg.) (2022). *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, U., Gronover, M., Ambiel, D., Brügge-Feldhake, M., Jumpertz, S., Krämer, M. & Boschki, R. (2022). Die Thematisierung religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Videostudie. *Erziehungswissenschaft*, 25(1), S. 25–40.
- Roose, H. (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, P. (2017). *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht: Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarz, S. (2020). Motivation und Relevanz im Religionsunterricht. *ZPT*, 72(3), S. 299–311.

Völker, S. (2015). *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen. Eine empirische Studie*. Leipzig: EVA.