

0. Einleitung

0.1. Die Hintergründe – der Weg zum ReVikoR-Projekt

Das ReVikoR-Projekt hat sich zum Ziel gesetzt zu untersuchen, wie die Lehrkräfte, die in Schleswig-Holstein evangelische Religion unterrichten, mit religiöser Vielfalt umgehen. Den Hintergrund des Projekts bildet die Tatsache, dass die grundgesetzliche Bestimmung des Religionsunterrichts, der „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, also bekenntnisgebunden zu erteilen ist, als „ordentliches Lehrfach“ (so Art. 7,3 GG¹) 1949 wie selbstverständlich als auf die beiden großen christlichen Konfessionen bezogen verstanden wurde² und damit eine andere religiöse Situation vor Augen hatte, als sie heute gegeben ist: Waren damals die Schüler*innen überwiegend evangelisch oder katholisch und sollten, getrennt voneinander, in ihrer jeweiligen Tradition und Ausrichtung unterrichtet werden, befinden wir uns heute in einer damals kaum vorstellbaren Situation religiöser Pluralität. Dies gilt in mehrfacher Hinsicht:

- Schüler*innen aus anderen Religionsgemeinschaften nehmen am Religionsunterricht teil. Dies gilt vor allem für den Islam, dem in Schleswig-Holstein nach Angaben der Schulleitungen insgesamt ca. 4% der Schüler*innen angehören: Lehrkräfte äußern im Rahmen der ReVikoR-Studie, dass durchschnittlich zwei bis drei Schüler*innen einer durchschnittlichen Religionslerngruppe muslimisch sind.³

¹ In Aufnahme von Art. 149 der „Weimarer Reichsverfassung“ vom 11. August 1919! Eine ausführliche Edition der Verfassung des Deutschen Reiches von 1919 mit zahlreichen Anmerkungen und Kennzeichnungen späterer Ergänzung findet sich bei Huber, Ernst Rudolf: Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte. Band 4: Deutsche Verfassungsdokumente 1919-1933, ³1992, 151-179.

² Dies war im Übrigen immer noch der Fall im Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 25.02.1987 – Aktenzeichen 1 BvR 47/84 (www.rechtsportal.de/lnk/go/ger_bverfg_dat_19870225_akt_1_bvr_47_84 (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

³ Die Angaben der Schulleitungen erfolgten in absoluten Zahlen. Daraus wurden mit Hilfe der offiziellen Schüler*innenzahlen des Landes Schleswig-Holstein die Prozentsätze ermittelt. Vgl. dazu www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/L/landLeute/zahlenFakten/bildung.html (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

- Schüler*innen ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft nehmen am Religionsunterricht teil. Nach Angaben der Lehrkräfte im Rahmen der ReVikoR-Studie haben durchschnittlich fünf bis sechs Schüler*innen einer Religionslerngruppe keine Religionszugehörigkeit (ca. 34% der Bevölkerung in Schleswig-Holstein gehören keiner Religionsgemeinschaft an).⁴
- Die Glaubensinhalte sind auch unter den nominell evangelischen Schüler*innen außerordentlich heterogen.

In verschiedener Hinsicht wurde der Veränderung der Situation religionspädagogisch Rechnung getragen. Seit den späten 1960er Jahren bietet der Religionsunterricht konzeptionell keine „evangelische Unterweisung“⁵, sondern eine kritisch-konstruktive⁶ Auseinandersetzung mit Religion und der christlichen Tradition. Zunehmend werden andere Religionen thematisiert, zunächst vor allem in der Beschäftigung mit zentralen Texten der Weltreligionen und zunehmend auch in der Begegnung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften. Ferner wird zudem die Situation reflektiert, dass für etliche Schüler*innen der Religionsunterricht eine Erstbegegnung mit Religion darstellt. Die christlichen und konfessionellen Inhalte werden überwiegend als ein offenes Angebot verstanden, mit dem sich die Schüler*innen konstruktiv und kritisch auseinandersetzen.⁷

⁴ Vgl. http://fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Religionszugehoerigkeit/Reli_zugehoerigkeit_Bundeslaender_02_04_11.pdf (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

⁵ Vgl. programmatisch Kittel, Helmuth: Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung, Wolfenbüttel 1947; einen Überblick bietet Möller, Rainer: Art. Evangelische Unterweisung, WiReLex 2016, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100122/ (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

⁶ Begriff und Sache kritisch-konstruktiver Didaktik haben ihren Ursprung bei Wolfgang Klafki und wurden von Karl Ernst Nipkow, Peter Biehl, Godwin Lämmermann u.a. für die Religionspädagogik und -didaktik fruchtbar gemacht, vgl. Rothgang, Martin/Schelander, Robert: Art. Bildung, WiReLex 2015, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100081/ (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

⁷ So formulieren Gräß, Wilhelm/Thieme, Thomas: Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin (Arbeiten zur Religionspädagogik Bd.45), Göttingen 2011, 15: „Allen, die die neuere Religionspädagogik auch nur flüchtig zur Kenntnis genommen haben, kann nicht entgangen sein, dass sich der Konfessionelle Religionsunterricht energisch solchen religionsdidaktischen Konzepten geöffnet hat, die der religiösen Pluralität in der Gesellschaft Rechnung zu tragen versuchen.“

Organisatorisch ist der Religionsunterricht offiziell seit 1994 (markiert in der EKD-Denkschrift Identität und Verständigung)⁸ für alle Schüler*innen offen, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit und Ausrichtung.

Seit den 1980ern und vor allem seit der Einführung von „LER“ in Brandenburg 1992/93⁹ ist eine verstärkte Auseinandersetzung in Theologie und Kirchen mit dem religionskundlichen Modell als Alternative zum Religionsunterricht zu beobachten. In der wissenschaftlichen Religionspädagogik herrscht dabei ein weitreichender Konsens, dass es weder sachlich noch didaktisch sinnvoll ist, den (konfessionellen) Religionsunterricht durch eine (intendiert neutrale) Religionskunde zu ersetzen.¹⁰

Im Kontext dieser Diskurse veränderte sich das Verständnis des Begriffs „konfessionell“ und das Verständnis von Art. 7,3 GG von der Beschränkung der Perspektive auf eine bestimmte Religionsgemeinschaft hin zu einem perspektivisch erteilten Religionsunterricht mit dem Angebot zur Auseinandersetzung und der Förderung religiöser Identitätsbildung. Zentrales Ziel eines so verstandenen konfessionellen Religionsunterrichts ist mittlerweile die Förderung von religiöser Dialogfähigkeit und Pluralitätskompetenz.¹¹ Dennoch steht der konfessionelle Religionsunterricht in der (medialen) Öffentlichkeit häufig in der Kritik, gerade in Bezug auf einen adäquaten Umgang mit religiöser Pluralität.

Relevant für diese Diskussion ist besonders in Schleswig-Holstein das Modell des Nachbarlandes Hamburg „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“, der so genannte „Hamburger Weg“. Seit 1995 wird dort ein interreligiös ausgerichteter „Religionsunterricht für alle unter evangelischer Verantwortung“ praktiziert, dessen Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien unter Beteiligung diverser Religionsgemeinschaften erstellt wer-

⁸ „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)

⁹ Vgl. Kramer, Jens: Art. Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde, WiReLex 2015, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100095/ (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

¹⁰ Für einen Überblick siehe Kothmann, Thomas: Art. Religionsunterricht, evangelisch, WiReLex 2015, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100109/ (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

¹¹ Vgl. die aktuelle 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.

den.¹² Dieser Unterricht ist nicht in dem Sinne konfessionell, dass die Inhalte durchgehend aus evangelischer Perspektive behandelt werden. Versteht man unter dem Begriff „konfessionell“ jedoch, dass es nicht um eine neutrale Wissensvermittlung, sondern um eine Auseinandersetzung mit religiösen Gehalten und eine Ermutigung zu religiöser Identitätsbildung geht, trifft dies auf das Hamburger Modell zu.¹³ 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 Sekundarstufe kaum genutzt wird, in der Oberstufe wird jedoch alternativ Philosophie angeboten und von ca. der Hälfte der Schüler*innen gewählt.

Hintergrund und Voraussetzung der Entstehung dieses Modells sind die hohe Zahl von Schüler*innen aus nicht-christlichen Religionsgemeinschaften, die noch wesentlich höhere Zahl von Schüler*innen ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft, die jahrelange Gesprächskultur mit den muslimischen Religionsgemeinschaften, die jahrzehntelange nicht erfolgte

¹² Vgl. zu diesem Modell im Überblick Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram: Religion unterrichten in Hamburg, Theo-Web 6 (2007), 50-67 sowie Knauth, Thorsten: Art. Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, WiReLex 2016, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/ (zuletzt abgerufen am 8.7.2016). Aus der Fülle der vertiefenden Literatur seien hier nur genannt Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster u.a. 1997 und Weiße, Wolfram (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas, Münster u.a. 2008. Zum neueren Diskussionsstand vgl. Haese, Bernd-Michael: Zum Stand des Religionsunterricht für alle in Hamburg, ZPT 65 (2013), 15-24.

¹³ Bernd-Michael Haese weist darauf hin, dass beim Hamburger Weg „genau wie bei den anderen konfessionell-kooperativen Modellen von Entkonfessionalisierung [...] nicht die Rede sein [kann]. Nicht der kleinste gemeinsame Überzeugungsnenner ist das Material eines ansonsten Divergenzen vermeidendem Unterrichts, ganz im Gegenteil wird gerade der unverzichtbare Wert einer konfessionellen Position und die daraus erwachsende Notwendigkeit und Herausforderung, mit deren Verschiedenheit umzugehen, betont und in den Mittelpunkt des Geschehens gerückt. Man könnte also weitergehend konstatieren, dass ein Unterricht, der die Wahrheitsfrage, die gar nicht anders zu beantworten ist als im Sinne einer *Confessio, nicht* umgeht und daher *nicht* in der Verantwortung des Staates liegen kann, dem Sinn der Verfassung sogar vollständig entspricht.“ (Haese, Zum Stand des Religionsunterrichts für alle, 19) Zur Konformität des Hamburger Modells mit Art. 7,3 GG vgl. besonders Link, Christoph: Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit? Zur Verfassungskonformität des Hamburger Religionsunterrichts „für alle“, Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 46 (2001), 257-285.

Inanspruchnahme von Religionsunterricht auf katholischer Seite und nicht zuletzt die Staatsverträge mit muslimischen Religionsgemeinschaften. Diese spezifischen Bedingungen sind in Schleswig-Holstein nicht gegeben, sodass der „Hamburger Weg“ nicht einfach kopiert werden kann. „Gleichwohl ist interreligiöse Bildung eine gesellschaftliche Notwendigkeit auch unter anderen, religiös homogeneren Gegebenheiten.“¹⁴

Religionsunterricht wird in Schleswig-Holstein gegenwärtig faktisch aus evangelischer Perspektive (an ca. 85% der Schulen) und aus katholischer Perspektive (an ca. 60% der Schulen des Landes) erteilt. Die im Rahmen der ReVikoR-Studie unternommene statistische Erhebung ergibt, dass gegenwärtig evangelischer Religionsunterricht in etwa 8.700 Lerngruppen erteilt wird. 700 Lerngruppen erhalten katholischen Religionsunterricht, in 1.530 ist der Religionsunterricht evangelisch-katholisch ausgerichtet und es gibt 2.570 Lerngruppen Philosophie.

Seit 1997 gibt es einen Kooperationserlass zwischen den beiden großen Konfessionen und Philosophie, der feststellt, dass es „in der gegenwärtigen kirchlichen und bildungspolitischen Situation weder angebracht noch möglich ist, starr am bisherigen Konfessionalitätsprinzip des Religionsunterrichts festhalten zu wollen“ und die Notwendigkeit gesehen wird, über „Struktur und Inhalte des schulischen Religionsunterrichts neu nachzudenken und geeignete Formen der Zusammenarbeit zu erproben“.¹⁵ Dieser Erlass sieht vielfältige Formen der Zusammenarbeit zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht sowie Philosophie vor und bietet z.B. die Möglichkeit, die Lehrkraft der anderen Konfession in den eigenen Religionsunterricht einzuladen, ihn in Form von Teamteaching gemeinsam oder auch abwechselnd in einer Klasse zu gestalten sowie auf Antrag auch die ganze Klasse von einer evangelischen oder katholischen Lehrkraft unterrichten zu lassen.

47 Anträge zur Erteilung des Religionsunterrichts im Klassenverband wurden bislang genehmigt. Auch darüber hinaus wird der Religionsunter-

¹⁴ Nipkow, Karl Ernst: Interreligiöses Lernen. Interdisziplinäre Grundüberlegungen am Beispiel des Verhältnisses von Christentum und Islam, in: Klöcker, Michael/Tworschka, Udo (Hg.): Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf (UTB), Köln u.a. 2008, 251-261, 253.

¹⁵ Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie. Runderlaß des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 7. Mai 1997 - II I 310 - 343.30 - 1 - (NBI.MBWFK.Schl.-H. 1997, S. 259, www.schulrecht-sh.de/texte/r/religionsunterricht.htm (zuletzt abgerufen am 8.7.2016).

richt in Schleswig-Holstein faktisch relativ häufig im Klassenverband erteilt, was sich auch in den Interviews der ReVikoR-Studie spiegelt:

„Also, wir haben hier bei uns in der Schule tatsächlich in fast jeder Klasse fast alle Kinder im Religionsunterricht, im evangelischen Religionsunterricht.“ (Wolf 1,10-12)

Diese Situation führt auch bei den Lehrkräften zu Überlegungen zu einer sinnvollen pluralitätsfähigen Gestalt des Religionsunterrichts. Eine interviewte Lehrerin drückt dies so aus:

„Nehme ich die religiöse Vielfalt als einen Widerspruch [zum konfessionellen Religionsunterricht] wahr? Ja, an dem Punkt bin ich im Moment selber am Überlegen, wie so was organisiert werden muss. Ich versuch mir da eigentlich immer ein Bild zu machen, ob ich irgendwie was ändern muss, ob Schule da was ändern muss, weil das ja auch viel jetzt in den Medien ... auch in anderen Bundesländern anders gehandhabt wird, weil natürlich auch Städte da andere Schwierigkeiten haben. Tja, da bin ich selber auf der Suche eigentlich.“ (Anna-Lena 14,13-19)

Hier setzt das Forschungsprojekt an. Es möchte deskriptiv erheben und aufmerksam wahrnehmen, wie sich der gegenwärtige Umgang mit religiöser Pluralität im evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein faktisch darstellt, bevor über rechtliche und organisatorische Veränderungen nachgedacht wird.¹⁶ Es beschränkt sich dabei auf den evangelischen Religionsunterricht, der in Schleswig-Holstein traditionell den „Normalfall“ darstellt – eine ähnliche Untersuchung für den katholischen Unterricht in seiner „Diaspora“-Situation wäre dabei allerdings hochinteressant.

Im Kern geht es um die Frage: Ist ein konfessionelles Modell fähig, mit der wachsenden religiösen Pluralität umzugehen und ihr gerecht zu werden? Diese Frage erscheint nicht nur in Schleswig-Holstein, sondern in der gesamten Bundesrepublik drängend.¹⁷

¹⁶ Allerdings 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 auf 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.

¹⁷ Vgl. dazu auch die Denkschrift der EKD: „Wie sich Schule und Unterricht auf die [sc. religiöse und weltanschauliche] Pluralität einstellen und wie sie mit der veränderten

0.2. Das Forschungsdesign – die methodischen Wege der ReVikoR-Studie

Vor diesem Hintergrund wurde im April 2013 die ReVikoR-Studie ins Leben gerufen. Sie wird von der Nordkirche finanziert und in Kooperation mit dem Theologischen Institut der Universität Flensburg (an dem die Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe und Sekundarstufe I erfolgt) und der Theologischen Fakultät Kiel (an der für Sek I und II ausgebildet wird) durchgeführt. Die wissenschaftliche Leitung liegt bei Prof. Dr. Johannes Woyke (Flensburg) und Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong (Kiel). Wesentlich durchgeführt wird die Studie von den wissenschaftlichen Angestellten Stefanie Boll (Universität Flensburg) und Antonia Lüdtke (Universität Kiel), ihrem Initiator Thorsten Dittrich (Nordkirche) und mittlerweile Claudia Richter (Nordkirche), die die engere Forschungsgruppe bilden.

Ziel des Projekts ist eine fundierte Wahrnehmung des organisatorischen, vor allem aber des didaktischen Umgangs mit der faktischen religiösen Pluralität der Schüler*innen im Rahmen des konfessionellen evangelischen Religionsunterrichts. Diese Zielsetzung findet ihren Ausdruck in der Forschungsfrage: „Wie wird mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht (in Schleswig-Holstein) umgegangen?“. Eine wesentliche Motivation des Projektes – nämlich die Erkenntnis, dass nur eine aufmerksame und systematische Wahrnehmung der Erfahrungen der Gegenwart eine sinnvolle Grundlage für die Entscheidung über mögliche Veränderungen des Religionsunterrichtes in Schleswig-Holstein bilden kann – findet ihre methodische Entsprechung in empirischer Forschung („empirisch“ aus dem Griechischen: „auf Erfahrung beruhend“¹⁸). Es ist die Aufgabe empirischer Forschung, „Hypothesen über die Praxis zu liefern, um über diese aufzuklären, nicht im Sinne unmittelbarer Anwendung, jedoch in der Bereitstellung von Wissen über Praxis“¹⁹.

Situation umgehen, ist noch immer eine weithin offene Frage.“ (EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 11)

¹⁸ Vgl. Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg 2006, 2.

¹⁹ Heil, Stefan: Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 14-36, 26. Vgl. auch den Hinweis von Bernhard Dressler: „Von empirischer Forschung ist (vorerst?) kaum eine Optimierung von Handlungskonzepten zu erwarten. Sie begründet vielmehr in erster Linie ein größeres Maß an Bescheidenheit hinsichtlich der Erwartungen an die Reichweite und die Nachhaltigkeit religionspädagogischer Praxis.“ (Dressler, Bernhard: Herme-

Eine empirische Orientierung der Theologie insbesondere der Praktischen Theologie²⁰ hat im Zuge der letzten Jahre immer mehr an Bedeutung gewonnen.²¹ Demgemäß bietet auch die empirische Erkundung des Religionsunterrichts mittlerweile ein breites Spektrum an Untersuchungen.²² Um das weite Feld der empirischen Religionsunterrichtsforschung übersichtlicher zu gestalten, wurden Versuche unternommen, die einzelnen Forschungsarbeiten zum Religionsunterricht zu kategorisieren.²³ Gegenwärtig werden vor allem drei Hauptkategorien genannt, unter welchen sich die meisten Forschungsarbeiten fassen lassen: 1. Unterrichtsgeschehen, 2. Unterrichtsrezeption und 3. Unterrichtskontexte.²⁴ Der Gegenstandsbezug/Hintergrund der ReVikoR-Studie, die daraus resultierende Forschungsfrage und die im Folgenden näher erläuterte Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge lassen jedoch eine trennscharfe Zuordnung zu nur einer der genannten Hauptkategorien nicht zu. Vielmehr gibt es zahlreiche Überschnei-

neutisch-rekonstruktive Religionsforschung in pädagogisch-theologischem Interesse: Von der Person zur Kommunikation, ZPT 67 [2015], 14-27, 15)

²⁰ Vgl. Weyel, Birgit/Gräß, Wilhelm/Heimbrock, Hans-Günther (Hg.): Praktische Theologie und empirische Religionsforschung (VWGTh 39), Leipzig 2013. Vgl. auch die mittlerweile schon 28 Bände umfassende Reihe des LIT-Verlags „Empirische Theologie/Empirical Theology“ und dabei besonders: Ziebertz, Hans-Georg: Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen (Empirische Theologie/Empirical Theology 24), Berlin 2011.

²¹ Kritisch bezüglich der praktischen Relevanz empirischer Forschung Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken. München 2013, 38: „Bemüht man sich genügend, diese praktische Bedeutung tatsächlich herauszufinden und in Empfehlungen für eine innovative Praxis zu übersetzen? Bleibt man nicht vielfach dabei stehen, den faktischen Verlauf religiöser Aneignungsprozesse sensibel wahrzunehmen und zu rekonstruieren – ohne dann noch eingehender zu fragen, welche handlungsorientierenden Konsequenzen dies für die Gestaltung wünschenswerter Lernprozesse haben könnte.“

²² Vgl. den Überblick von Schröder, Bernd: Empirische Religionspädagogik, VuF 59 (2014), 94-109 sowie die Arbeiten des „Arbeitskreis Religionsunterrichtsforschung“ des Comenius Instituts in Münster, welcher sich mit grundsätzlichen Fragen, Zielsetzungen und möglichen Methoden der Erforschung des schulischen Religionsunterrichts intensiv befasste.

²³ Vgl. Bucher, Anton: Was wissen wir über den Religionsunterricht? Forschungsüberblick über die Empirie eines umstrittenen Faches, in: Angel, Hans-Ferdinand (Hg.): Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u.a. 2000, 77-96 und Ders.: Art. Religionsunterricht in Deutschland – empirisch, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1830-1833.

²⁴ Vgl. Heil: Empirische Unterrichtsforschung, 14-15.

dungen, welche der Studie einen „*triangulativen*“²⁵ Charakter verleihen, denn die ReVikoR-Studie versucht – im Sinne von Triangulation – „für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen“²⁶.

Entsprechend legte es die Komplexität der Fragestellung nahe, den Umgang mit religiöser Vielfalt sowohl seitens der Lehrkräfte als auch seitens der Schüler*innen als die beiden hauptbeteiligten Größen am Religionsunterricht zu untersuchen.²⁷ Dabei ist sowohl deren jeweilige Perspektive auf das Phänomen religiöser Vielfalt und ihren Umgang damit interessant als auch die Frage, wie die Lehrkräfte die Schüler*innen und wie die Schüler*innen die Lehrkräfte in diesem Umgang erleben. Allerdings erschien es nicht sinnvoll, diese Perspektive direkt aufeinander zu beziehen, indem wir Lehrkräfte und Schüler*innen der gleichen Lerngruppen befragten, weil dies vermutlich als Kontrolle der Aussagen aufgefasst worden wäre und die Bereitschaft zur Mitarbeit erheblich gesenkt hätte. Wir haben daher die beiden Gruppen getrennt erforscht, beginnend mit den Lehrkräften, so dass die Erfahrungen mit diesen in die Schüler*innenbefragung einfließen konnten. Die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung werden hier dargestellt, während die Schüler*innenbefragung, die gegenwärtig erfolgt, in einem eigenen Band publiziert werden wird.

Methodisch haben wir uns nach intensiven Überlegungen und Beratungsgesprächen mit Sozialwissenschaftler*innen dazu entschieden, für beide Gruppen unterschiedliche Methoden der empirischen Forschung zu kombinieren, da die Festlegung auf nur einen methodischen Zugang als eine Be-

²⁵ Der Begriff der Triangulation wird in der Forschung unterschiedlich gebraucht. Die Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge bzw. die Verbindung mehrerer Analyseschritte wird ebenfalls „Triangulation“ genannt. Damit wird nicht nur eine Verbindung zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren bezeichnet, sondern auch eine Kombination verschiedener qualitativer Erhebungs- und Auswertungstechniken. Zu den verschiedenen Varianten einer Triangulierung (Daten-Triangulation, Investigator-Triangulation, Theorie-Triangulation und methodische Triangulation innerhalb einer Methode und von verschiedenen Methoden) vgl. Flick, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung, in: Ders./von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, 309-318. Vgl. zur Triangulation auch Flick, Uwe: Triangulation, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen/Farmington Hills ²2006, 161f.

²⁶ Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 2002, 147.

²⁷ Auch die Perspektive der Eltern wäre ein interessanter Untersuchungsgegenstand, für den jedoch der Projektumfang nicht ausreichte.

schränkung²⁸ bzw. Verengung der Perspektive empfunden wurde. Diese alternative Methodologie wird allgemein als „*Mixed-Methods*“ Forschungsansatz bezeichnet und vor allem im anglo-amerikanischen Raum als „third methodological revolution“²⁹ bezeichnet. Grob lässt sich dieser Ansatz wie folgt skizzieren:

„An approach to research in the social, behavioral, and health sciences in which the investigator gathers both quantitative (close-ended) and qualitative (open-ended) data, integrates the two, and then draws interpretations based on the combined strengths of both sets of data to understand research problems.“³⁰

Die ReVikoR-Studie verortet sich demzufolge im Forschungsansatz der „*Mixed Methods*“, weil

- sie als Feldstudie konzipiert ist, welche den konfessionellen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein als Untersuchungsfeld zum Gegenstand hat („*approach to research in the social sciences*“);
- sowohl qualitative (durch *Interviews* gewonnene) als auch quantitative (durch standardisierte *Fragebögen* gewonnene) Daten gesammelt werden („*both quantitative and qualitative data*“);
- beide Datenarten systematisch integriert und korrelativ aufeinander bezogen werden („*integrates the two*“);
- schließlich eine Interpretation der integrierten Datenarten erfolgt, welche eine multidimensionale Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht („*the combined strengths of both sets of data to understand research problems*“).

²⁸ Vgl. Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha: Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung – eine Einführung in die Thematik, in: Dies. (Hg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung, Münster 2012, 7-14, 9f.: „Eine alleinige Anwendung entweder qualitativer oder quantitativer Forschungszugänge – eine immer noch in der Schul- und Bildungsforschung vorherrschende Anlage von Untersuchungen – ist daher eine Beschränkung bzw. Reduzierung des Erkenntnisfeldes. Empirische Sozialforschung in der Bildungsforschung kann nur als komplexe und vielschichtige Spurensuche gestaltet werden, in der keine einseitige Wertung bestimmter Forschungszugänge vorgenommen werden sollte.“

²⁹ Vgl. Tashakkori, Abbas/Teddlie, Charles (Hg.): Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research, Thousand Oaks 2003. Im deutschsprachigen Raum wird das Thema Mixed-Methods zwar auch diskutiert, aber wesentlich distanzierter bzw. noch nicht so populär. Allerdings scheint das Thema langsam anzukommen, vgl. beispielsweise Kuckartz, Udo: Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren, Wiesbaden 2014.

³⁰ Creswell, John: A Concise Introduction to Mixed Methods Research, Thousand Oaks 2015, 2.