

Erfahrungen aus der quantitativen Forschung zur Religion des Religionsunterrichts

Lange Zeit dominierte fast selbstverständlich die quantitative Methodik die empirische Forschung in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik, also die Gewinnung numerischer und möglichst allgemeingültige Aussagen gestattender Daten, gewonnen meist mittels eines Fragebogens. Seit etwa zwanzig Jahren hat sich dies erheblich geändert; sog. qualitative, in der Regel auf den Einzelfall gerichtete Verfahren, etwa mittels Interviews, dominieren die Szene.¹ Nur vereinzelt finden sich methodisch elaborierte trianguläre Untersuchungen, in denen qualitative und quantitative Forschung miteinander verbunden sind.

Es sind wohl zwei Gründe für das Zurücktreten der quantitativen Forschung zu nennen: Pragmatisch erfordert solche Forschung hinsichtlich der Vorbereitung, Versendung und Auswertung eines Fragebogens einen erheblichen, auch finanziellen Aufwand. Interviews mit einzelnen Probanden sind demgegenüber schneller und einfacher realisierbar. Sachlich steht der am Allgemeinen bzw. schärfer formuliert: am Durchschnitt interessierten quantitativen Forschung die zunehmende Pluralisierung in den Äußerungen zu religiösen Themen entgegen, die letztlich in der grundlegenden Problematik eines operationablen Religionsverständnisses begründet ist.

Trotzdem dürfte auch zukünftig quantitative Forschung unerlässlich sein. Denn nur sie kann allgemeine Entwicklungen zuverlässig feststellen und – so sei kritisch hinzugefügt – die mitunter suggestive Wirkung von Äußerungen Einzelner relativieren, also konkret in Beziehung zu Allgemeine(re)m setzen. Dass mit quantitativer Forschung nicht zwingend Oberflächlichkeit verbunden sein muss – wie früher bei rein deskriptiven Verfahren –, zeigen neuere quantitative Forschungsprojekte, die das mittlerweile unschwer auf jedem PC anwendbare Instrumentarium der sozialwissenschaftlichen Standard-Software SPSS zu korrelativen Auswertungen nutzen.²

Im Folgenden kann ich angesichts der Disparatheit des Materials nur eine erste grobe Kartographierung über die quantitative Forschung hinsichtlich des Religionsunterrichts geben. Dazu mustere ich in einem ersten Schritt die Anlässe, die zu einer entsprechenden Forschung führten. Dies ermöglicht einen kritischen Ansatz zum Um-

1 Zur recht ähnlichen Entwicklung in England s. Leslie Francis, *Empirical research*, 2012, 157–167. Eine gewisse Differenz besteht darin, dass in Deutschland die Lehrkräfte größere Aufmerksamkeit fanden und in England religionspsychologische Konzepte früher und stärker bei der Erforschung von Schüler(innen)-Einstellungen verwendet wurden.

2 Ein Musterbeispiel für die dadurch gegebenen Möglichkeiten stellt das große Forschungsprojekt von Christhard Lück zur Einstellung westfälischer Religionslehrer(innen) an Grundschulen dar: Christhard Lück, *Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches (APrTh 22)*, Leipzig 2002; ders., *Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung (APrTh 25)*, Leipzig 2003.

gang mit entsprechenden Daten. Daraufhin stelle ich Schwierigkeiten quantitativer Forschung im Themenbereich Religionsunterricht zusammen, die Untersuchungen mit diesem methodischen Ansatz zurücktreten lassen, aber bei genauerem Hinsehen auch Probleme für qualitative Forschung darstellen. Schließlich mache ich auf einige Ergebnisse aus neueren Untersuchungen aufmerksam, die erkennen lassen, dass auch hinsichtlich des Religionsunterrichts quantitativ gewonnene Daten wichtig und zukünftig vielleicht wieder in stärkerem Maß zu erheben sind.

Dabei ist zu beachten, dass sich quantitative Forschung nicht direkt auf den Unterricht als Prozessgeschehen bezieht,³ sondern die am Unterricht Beteiligten, die Lehrer(innen) und Schüler(innen), befragt. „Religion“ als Unterrichtsinhalt kommt also jeweils nur vermittelt in spezifischer Perspektive in den Blick.

1. Anlass quantitativer Forschung

Anton Bucher stellt einem Forschungsüberblick zu „Studien zum Religionsunterricht“ die Einsicht voran: „Empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht sind zumal dann gefragt, wenn dieser in die Krise gerät.“ (Bucher, 2000, S. 16; Lück, 2002, S. 199).

Tatsächlich können vier Wellen quantitativ empirischer Forschung hinsichtlich des Religionsunterrichts identifiziert werden, in denen jeweils besondere Herausforderungen bzw. Krisen (Koselleck, 2006) zu bearbeiten waren:

Die ersten Befragungen zum Religionsunterricht, konkret von Schüler(inne)n, datieren vom Beginn des 20. Jahrhunderts. Den Hintergrund bildete dafür die Entwicklung entsprechender Forschungsmethoden in der Psychologie (Hemel, 1986, S. 73–74). Problemgeschichtlich stand im Hintergrund die Unzufriedenheit theologisch liberal ausgerichteter Lehrer an dem einseitig kirchlich dogmatischen Religionsunterricht (Schelander, 1993, S. 29–43). Dieser verfehlte nach ihrer Einschätzung nicht nur die Aufmerksamkeit der Schüler(innen), sondern blendete sie programmatisch aus. Aufsehen erregten in dieser Situation die Ergebnisse einer von Max Lobsien 1903 durchgeführten Befragung von fünfhundert Kieler Schüler(inne)n zwischen 9 und 13 Jahren. Dabei ergab sich: „Der Religionsunterricht gehört zu den Unterrichtsfächern, die von den Schülern und Schülerinnen der Volks- und Mittelschulen am geringsten bewertet werden.“ (Lobsien, 1908, S. 84). Eine kurz danach andernorts durchgeführte Untersuchung durch den Psychologen und späteren Pädagogikprofessor Wilhelm Stern bestätigte dieses Ergebnis im Allgemeinen, wies aber auch auf Ausnahmen hin.

3 Zwar leuchtet es durchaus ein, wenn Friedrich Schweitzer (Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-didaktischer Forschung, in: TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 [2007], H. 2, 3–6, 5) vor allem hier einen Forschungsbedarf annonciert, doch erscheint mir fraglich, ob dies tatsächlich realisierbar ist. Der erste Versuch in diese Richtung, den die Arbeitsgruppe um Günter Stachel in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts startete, stimmt wenig optimistisch (s. z. B. Hans Schuh, Interaktionsanalyse. Eine empirische Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts [SPT 17], Zürich 1978), zumal sich die Einsicht in die Komplexität von Kommunikation seitdem noch gesteigert hat.

Er stieß nämlich auf zwei Klassen, in denen der Religionsunterricht sehr beliebt war (Stern, 1905, S. 282).

Bei näherer Betrachtung zeigen sich bei diesen ersten quantitativen Studien schon zwei Charakteristika quantitativer Forschung zum Religionsunterricht: Sie findet nicht nur stets in einem bestimmten politischen Kontext statt, sondern nimmt diesen (in der Regel) in ihrem erkenntnisleitenden Interesse auf. Weiter zeigt sich, dass der Religionsunterricht offenkundig zu vielschichtig ist, als dass man überall (etwa in Deutschland) gültige Aussagen zu ihm treffen könnte. Die Komplexität des Gegenstandes relativiert also die allgemeine Gültigkeit der Ergebnisse quantitativer Forschung.

Erst ein gutes halbes Jahrhundert später – nach der Anästhesierung empirischer Forschung in der Theologie durch die Wort-Gottes-Theologie bzw. die Neoscholastik – wurde diese Forschung wieder aufgenommen. Jetzt bot eine unübersehbare Krise den Anlass: die Austrittsbewegung aus dem Religionsunterricht. Vor allem in der gymnasialen Oberstufe und in den berufsbildenden Schulen verließen mancherorts scharenweise die Schüler(innen) den Religionsunterricht (Havers, 1972, S. 4). Die allgemeine Stimmung fasste anschaulich folgende Einschätzung eines evangelischen Religionspädagogen zusammen: „Der kirchliche Großeinsatz an den Schulen ... entspricht in keiner Weise dem Ertrag. Von dem Verkündigungsziel her gesehen ist der Religionsunterricht im ganzen ein Mißerfolg, und selbst vom Fachlichen her ist das Ergebnis weithin unbefriedigend.“ (Havers, 1972, S. 3. 5).

Neue Umfragen, jetzt vor allem von katholischen Pädagogen durchgeführt, knüpften an die bereits genannten Forschungen zur Beliebtheit des Religionsunterrichts bei den Schüler(inne)n zur Jahrhundertwende an und kamen zu demselben Ergebnis: Der Religionsunterricht ist „ein vergleichsweise unbeliebtes Schulfach“ (Havers, 1972, S. 221). Inhaltlich kam jetzt die Person des Religionslehrers in den Blick. Norbert Havers formulierte das Ergebnis einer damals weit rezipierten Untersuchung: „Die Beliebtheit des konkreten Religionsunterrichts hängt mit der Frage zusammen, ob der Religionslehrer von den Schülern als aufgeschlossen und fortschrittlich oder als weltfremd und konservativ eingestuft wird.“ (Havers, 1972, S. 222).

Die Wirkung von „Religion“ ist demnach wesentlich personal und damit kommunikativ begründet. Damit zeichnet sich, ohne dass dies bereits in den entsprechenden Studien benannt wird, ein kommunikatives Verständnis von „Religion“ ab, wie es etwa gleichzeitig der Praktische Theologe Ernst Lange mit seiner Formel „Kommunikation des Evangeliums“ (Grethlein, 2012a, S. 139) entwickelte.

Inhaltlich legt dieses Ergebnis nahe, dass im Anschluss an diese und andere Schülerbefragungen die Religionslehrer(innen) in den Fokus der – damals noch selbstverständlich quantitativen – empirischen Forschungen in der Religionspädagogik rückten (Lück, 2002, S. 202–203). Doch auch hier stehen eine konkrete Krise und eine Auseinandersetzung im Hintergrund. Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts machte in Deutschland der Anstieg der Kirchenaustritte die abnehmende Bindungskraft der institutionalisierten Kirche(n) unübersehbar (Hild, 1974). Dazu kam die Kritik aus traditionsorientierten Kreisen, die bei den Religionslehrer(inne)n (und ihrem Unter-

richt) eine Bindung an die Kirche vermissten. So kam u. a. deren Verhältnis zur Kirche, aber auch zu den jetzt religionsdidaktisch erarbeiteten Konzepten in den Blick.

Das große, von dem Institut für Sozialwissenschaften der TU Braunschweig, dem Religionspädagogischen Institut Loccum, dem Pastoralsoziologischen Institut der EFH Hannover sowie dem Comenius-Institut Münster getragene Forschungsprojekt zu „„Religion‘ bei ReligionslehrerInnen“ stellte hierzu einen gewissen Abschluss und zugleich eine weiterführende Initiative dar. Es nahm die bisherigen Forschungen auf, methodisch wurde aber die quantitative Befragung mittels eines Fragebogens durch berufsbiographische Fallanalysen, also qualitativ gewonnene Einsichten, ergänzt. Inhaltlich stand der Religionsbegriff im Zentrum der Untersuchung. Das diesbezügliche Ergebnis formulierten der Religionssoziologe Andreas Feige und der Religionspädagoge Bernhard Dressler mit dem Begriff „Bildungsreligion“, den sie folgendermaßen erklärten. „Keine Religion sui generis, wohl aber eine bestimmte Reflexionsgestalt der christlichen Religion; keine ‚Schulreligion‘, die sich unabhängig von den außerschulischen Lehr- und Lebensformen der christlichen Religion generiert und gestaltet, wohl aber eine genuine Gestalt der christlichen Religion, die den Bedingungen des Lernorts Schule auf besondere Weise entspricht.“ (Feige & Dressler, 2000, S. 445–446).

Auch in dieser Studie ist die konkrete politische Zielrichtung unübersehbar. Entgegen einer Tendenz zur Verkirchlichung und damit zur Distanz von Schule wird die eigenständige Dignität der „Bildungsreligion“ am Lernort Schule herausgestellt. Zugleich soll sich Kirche als „Ressource für die Schule“ begreifen lernen und dementsprechend das kirchengemeindliche Leben „entwickeln und kultivieren“ (Feige & Dressler, 2000, S. 468–469). Ganz deutlich tritt diese kirchenpolitische Zielsetzung im letzten Satz der Zusammenfassung der Untersuchung zu Tage: „Die Kirche wäre schlecht beraten, würde sie das, was ihr ... aus der Schule an immer noch beträchtlichem Wissen, an Aufmerksamkeit, Interesse und Orientierungsbedürfnis zuwächst, unterschätzen, statt es ihrerseits verstärkt zu fördern.“ (Feige & Dressler, 2000, S. 469).

Eine letzte Welle religionspädagogischer Forschung setzt sich mit der besonderen Situation des Aufbaus eines schulischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern auseinander. Zwar überwiegen hier – entsprechend der sonstigen Entwicklung – qualitative Studien, etwa zur Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern.⁴ Doch gerade in Hinblick auf die politischen Auseinandersetzungen scheinen auch quantitative Studien unverzichtbar. So liegt mittlerweile für Sachsen sogar eine einmal nach zehn Jahren replizierte Schülerbefragung vor (Hanisch & Pollack, 1997; Hanisch, 2006), die auch auf Sachsen-Anhalt (Domsgen & Lütze, 2010) übertragen wurde. Entsprechend den immer wieder von neuem begegnenden grundsätzlichen Anfragen an einen konfessionellen Religionsunterricht in den neuen Bundesländern steht hier die Aufnahme des Religionsunterrichts im Mittelpunkt. Dazu tritt kirchenpolitisch

4 S. methodisch ambitioniert und mittlerweile in weiteren Publikationen fortgesetzt Anna-Katharina Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006.

erkennbar das Ziel, den Kirchen die Bedeutung der Religionslehrer(innen) nahe zu bringen.

Dies gilt ebenfalls für Umfragen in Westdeutschland, wo vor allem der Brandenburger Modellversuch LER in Politik und Religionspädagogik und damit die bisherigen Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts kontrovers diskutiert wurden.

Insgesamt tritt also in allen Phasen quantitativer Forschung zum Religionsunterricht, egal ob auf die Schüler(innen) oder die Lehrer(innen) fokussiert,⁵ deutlich der Bezug auf konkrete Konfliktlagen hervor: Zuerst ist es ein die Schüler(innen) nicht beachtender, einseitig an kirchlich dogmatischen Inhalten ausgerichteter Unterricht; dann rütteln die vermehrten Abmeldungen vom Religionsunterricht auf; weiter gerieten die Religionslehrer(innen) in den Verdacht der Kirchendistanz; schließlich gilt es die von unterschiedlichen Seiten vorgebrachte Kritik an der Einführung des schulischen Religionsunterrichts zu parieren und positiv dessen Bedeutung für schulische Bildung zu erweisen. Quantitative Forschung ist im Bereich der Religionspädagogik offenkundig stets mit konkreten Auseinandersetzungen verbunden.

Es ist schwer einzuschätzen, ob und in welchem Maß quantitativ empirisch gestützte Interventionen Erfolg hatten. Gewiss ließ sich auf die Dauer ein einseitig kirchlich orientierter Religionsunterricht an der öffentlichen Schule nicht halten;⁶ tatsächlich finden die Religionslehrer(innen), nicht zuletzt ihre Ausbildung und Unterstützung, seit einiger Zeit verstärkte Aufmerksamkeit;⁷ auch bessert sich in manchen Schularten das Ansehen des Religionsunterrichts bei den Schüler(inne)n (Bucher, 2000, S. 36–37. 108–109); schließlich gelingt es bisweilen, den Religionsunterricht in Schulprogrammen bildungstheoretisch zu verankern. Doch sind dabei jeweils auch viele andere Faktoren im Spiel, teilweise in Zusammenhang mit den genannten empirischen Studien, teils unabhängig von ihnen.

2. Probleme quantitativer Forschung

Es kommt nicht von ungefähr, dass – auch abgesehen von den genannten technischen und finanziellen Schwierigkeiten – mittlerweile quantitative Forschung in der Religionspädagogik recht selten geworden ist. Vor allem drei Problemfelder sind zu nennen:

-
- 5 Dass beide Gruppen für die Einstellung zum Religionsunterricht untrennbar zusammengehören ist ein sich seit 100 Jahren forschend durchziehendes Ergebnis der Befragungen.
 - 6 Das Konzept des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts, programmatisch durch Hans-Bernhard Kaufmann 1966 formuliert, markiert hier – auf dem Hintergrund des allgemeinen curriculardidaktischen Aufbruchs – einen didaktischen Neuanfang (s. hierzu Christian Grethlein, *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*, Göttingen 2005, 249–253).
 - 7 Eine wichtiges institutionelles Signal hierfür war 1967 die Einrichtung der Studienreformkommission II des Evangelisch-theologischen Fakultätentages (SRK II) (s. Torsten Meireis, *Theologiestudium im Kontext* [APrTh 11], Berlin 1997, 96–98).

Anton Bucher räumt zu Beginn einer eigenen großen quantitativen Studie zum katholischen Religionsunterricht in Deutschland ein: „Zugegebenermaßen lässt sich mit sozialwissenschaftlichen Methoden, insbesondere quantitativen, konkreter Religionsunterricht nicht in allen seinen Aspekten erfassen. Er ist ein hochkomplexes Geschehen, das von mannigfaltigen Faktoren beeinflusst wird.“ (Bucher, 2000, S. 13).

Jeder Religionsunterricht hat vor Ort seine besonderen Bedingungen. Sie reichen von der Lage der Schule, dem familiären Hintergrund der Schüler(innen) über die fachliche Qualität, aber auch persönliche Ausstrahlung der Lehrkräfte, bis hin zu allgemeinen Tendenzen in der Kultur, etwa vermittelt durch elektronische Medien. Repräsentativität bedeutet so immer auch eine Verfälschung konkreter Verhältnisse, wie die bereits zitierte Untersuchung von Wilhelm Stern zeigte, die neben der allgemeinen Unbeliebtheit des Religionsunterrichts auf zwei Klassen stieß, in denen gerade dieses Fach den Schüler(inne)n besonders attraktiv erschien. Von daher können quantitative Ergebnisse nur eine Sehhilfe für den konkreten Fall geben, nicht zuletzt um in concreto Abweichungen vom durchschnittlichen Befund zu konstatieren.

Ein schwerwiegendes wissenschaftstheoretisches Problem wirft für quantitative Forschung die Unbestimmtheit von Begriffen auf, die für die Erfassung der Religionsthematik wichtig sind. Denn die Validität und Reliabilität der Daten erfordern eine nachvollziehbare Begrifflichkeit – in theoretischer und umfragepraktischer Hinsicht.

Exemplarisch kann dies am Religionsbegriff gezeigt werden. Die religionssoziologische Diskussion über die Stärken und Schwächen eines funktionalen bzw. materialen bzw. diskursiven Religionsverständnisses (Streib & Gennerich, 2011, S. 13–17) ist hier ebenso zu nennen, wie die begriffsgeschichtliche Einsicht in die christlich (evangelische) Imprägnierung dieses Begriffs (Wagner, 1997).

Zunehmend verwendete umgangssprachliche Alternativen bzw. Ergänzungen wie vor allem „Spiritualität“ vergrößern die Schwierigkeiten (Knoblauch, 2009). Konnte man vor einigen Jahrzehnten noch von einer deutlich (groß-)kirchlichen Prägung von „Religion“ ausgehen, wird der damit gegebene inhaltliche Bestand zunehmend in einen Kommunikationsprozess transformiert, der je und je neue Aushandlungen des Gemeinten erfordert (Nassehi, 2008, S. 29–48).

Eine pragmatische Lösung hierfür bietet ein mehrdimensionales Religionsverständnis an, wie es Charles Glock entwickelte (Glock, 1962; Matthes, 1968/69) und wie es bis heute – modifiziert – in der religionssoziologischen Forschung (Huber, 2009, S. 19–36) verwendet wird. Allerdings bedürfte dieses Modell noch einer besonderen Adaption an die erwähnte „Bildungsreligion“ von Schule.

2.3

Eine Zuspitzung findet diese Problemstellung bei der Befragung von Heranwachsenden (Streib & Gennerich, 2011, S. 17–24). Bei Religionslehrer(inne)n kann man z. B. noch dadurch, dass bei ihnen in der Regel eine gewisse Milieu-Homogenität herrscht, von einer Vertrautheit mit überkommenen Begriffen, wie eben Religion, ausgehen. Von daher funktionieren bei ihnen, wie z. B. die genannten Untersuchungen zeigen, quantitative Verfahren wie das Ausfüllen eines Fragebogens noch recht zuverlässig. Bei Kindern und Jugendlichen ist dies anders. Zum einen spiegeln sie

– entsprechend der Schulpflicht für alle in Deutschland – die ganze Breite der Milieus und unterschiedlichen, nicht zuletzt durch andere Herkunftskulturen geprägten Daseins- und Wertorientierungen wider. Dazu gehören erhebliche Differenzen nicht nur in den Vorstellungen, sondern auch in der Sprache. Zum anderen sind sie als „digital natives“ in hohem Maße an elektronische Kommunikationsprozesse angeschlossen, die äußerst schnell verlaufen und auch Sprache und Einstellungen betreffen. Von da aus überrascht es – in Verbindung mit dem erforderlichen finanziellen und logistischen Aufwand – nicht, dass zur Erforschung der Einstellungen und Vorstellungen von Schüler(inne)n quantitatives Instrumentarium kaum mehr zum Einsatz kommt.

Die hier genannten Probleme betreffen zwar – genau genommen – ebenfalls die qualitative Forschung. Auch sie reduziert die Komplexität des Religionsunterrichts, muss sich mit dem Problem ungenauer Begriffe spätestens bei der Deutung des Materials auseinandersetzen und den Schwierigkeiten mit den Besonderheiten von Einstellungen heutiger Heranwachsender stellen. Doch dadurch, dass hierbei von vornherein die Verallgemeinerbarkeit als Zielhorizont ausgeschlossen ist, ist eine stärkere Verhaftung bei den konkreten Äußerungen, einschließlich der gewählten Sprachformen, möglich. Von daher können diese Probleme leichter überspielt werden, begegnen aber unweigerlich spätestens bei der Auswertung.

3. Einsichten quantitativer Forschung zur Religion im Berufsschul-Religionsunterricht

Unter der Voraussetzung der eben entwickelten Kontextualität, Begrenzungen und Probleme quantitativer Forschung im Bereich des Religionsunterrichts lassen sich in verschiedenen Untersuchungen gemeinsame Ergebnisse erkennen, die als allgemeine Tendenzen auch im Kontext allgemeinerer Theoriebildung plausibel erscheinen. Zwei m.E. besonders wichtige, da religionspädagogisch auf Grundsatzfragen aufmerksam machende Einsichten zur „Religion“ im Berufsschul-Religionsunterricht seien genannt.

Wie auch sonst in der Religionspädagogik liegen für Berufsschulen im Vergleich etwa zu Grundschule und Gymnasium wenig quantitative Studien vor. Ich stütze mich im Folgenden auf eine schriftliche Befragung von Berufsschüler(inne)n, die Anton Bucher 2000 durchführte, und eine online-Umfrage unter Religionslehrkräften an Berufsschulen aus dem Jahr 2011. Beide Untersuchungen sind nicht repräsentativ. Sie unterscheiden sich in der Untersuchungsmethode, im Zeitpunkt der Durchführung und hinsichtlich der Population der Befragten grundlegend. Von daher legen Übereinstimmungen in den Ergebnissen nahe, dass es sich um längerfristige und inhaltlich valide Einsichten handelt.

Nach wie vor gilt wohl die Feststellung von Karl-Theo Siebel: „Das Konzept der Problemorientierung hat sich im BRU durchgesetzt. Gemeint ist damit ... ein didaktisches Konzept, bei dem unsere Welt und Mitwelt als befragungsfähig und befra-

gungsbedürftig erkannt und das gemeinsame Suchen nach Antworten und Lösungen als vorherrschende Lernintention verstanden wird.“ (Siebel, 1997, S. 306).

Lebenskundliche Themen rangieren an erster Stelle. Dabei steht – wie Obermanns Umfrage zeigt – der Bezug auf die konkreten Heranwachsenden im Vordergrund, der Lehrplan tritt dagegen z. B. zurück (Obermann, 2012, S. 20–21).

Allerdings ist es problematisch, solche Befunde – wie es z. B. Bucher (2000, S. 115) macht – gegen „die Gottesfrage“ auszuspielen. Setzt man etwa den Religionsbegriff Schleiermacher voraus, ist solch eine Entgegensetzung möglich. Orientiert man sich dagegen am biblisch begründeten Konzept der Kommunikation des Evangeliums (Grethlein, 2012a, S. 157–170), zu dem neben Lehr- und Lernprozessen und gemeinschaftlichem Feiern auch der Kommunikationsmodus des Helfens zum Leben gehört,⁸ ist eine solche Gegenüberstellung nicht möglich. Es kommt also hier auf den normativen Bezugsrahmen an, innerhalb dessen die Unterrichtsinhalte loziert werden.

Von einem überkommenen Religionsverständnis aus wäre diese Lebensweltorientierung durchaus als Problem eines Mangels an Fachlichkeit – oder anders formuliert: als Problem des Domänenbezugs zu monieren. Innerhalb des Konzepts der Kommunikation des Evangeliums könnte dagegen diese Fokussierung als eine angemessene Kontextualisierung gedeutet werden, bei der nur auf den Zusammenhang mit den anderen Modi der Kommunikation des Evangeliums zu achten ist.

Auf jeden Fall aber tritt die konfessionelle Orientierung des Religionsunterrichts in den Berufsschulen zurück bzw. ist teilweise wohl aufgehoben (Bucher, 2000, S. 119–121; Obermann, 2012, S. 23). Dies findet nicht selten wohl auch organisatorisch seinen Niederschlag in einem „gemeinsamen“ Religionsunterricht, wozu nicht nur evangelische und katholische sowie konfessionslose, sondern häufig auch islamische Schüler(innen) gehören.

Dieser Befund kann als Teil einer erheblich breiteren Entwicklung interpretiert werden. Fast überall gehören homogene Milieus der Vergangenheit an, und zwar sowohl in Regionen als auch in Verwandtschaften. Bei nichttraditionellen Formen der Kommunikation des Evangeliums fällt auf, dass die konfessionellen Differenzen keine Rolle mehr spielen:

Ein gutes Beispiel hierfür ist der ZDF-Gottesdienst, der zwar alternierend von den Konfessionskirchen angeboten wird, dies aber die Rezeption bei der großen Mehrzahl de facto nicht betrifft (Magin & Schwier, 2005, S. 84–97). Ähnliches ist in Gebet-Chats im Internet zu beobachten (Lienau, 2009). Offenkundig finden die traditionellen konfessionellen Distinktionen keinen allgemein plausiblen Zugang in neuere Kommunikationsformen. Ich vermute – in Aufnahme der erwähnten Überlegungen von Feige und Dressler zur Bildungsreligion –, dass dies ebenso für den Religionsunterricht in der Berufsschule zutrifft.

8 S. in diesem Zusammenhang den interessanten Hinweis von Michael Meyer-Blanck, Zwischen Qualifikationszwang und individuellem Glauben. Religionspädagogische Perspektiven im Hinblick auf die berufliche Bildung, in: Loccum Pelikan 1998, 171–176, 175 auf die „Personalität“ – nicht die autonome „Identität“ – als „Spezifikum“ christlichen Glaubens.

Von den ja seit Jahrzehnten durch offizielle Kirchenvertreter (bisweilen fast mantraartig) vorgetragenen Bekenntnissen zur Ökumene her muss dies kein Schaden, sondern kann sogar ein Vorteil sein. Religionspädagogisch müsste nur darauf geachtet werden, dass mit einer solchen Entwicklung nicht eine Verflachung der Kommunikation des Evangeliums einhergeht, sondern dass die in den Konfessionen aufgehobenen unterschiedlichen Lesarten des Evangeliums in pluralitätsorientierte Lernprozesse transformiert werden.

So ergibt also die quantitative Erforschung des Religionsunterrichts an Berufsschulen grundsätzliche, theologisch zu klärende Herausforderungen an die didaktische Theoriebildung. Mir scheinen die beiden skizzierten Ergebnisse Ausdruck von auch anderweitig zu beobachtenden Transformationsprozessen der Kommunikation des Evangeliums in der Gegenwart zu sein. Dass dabei die Bedeutung der organisierten Kirchen zurücktritt, ist auch anderweitig zu beobachten (Grethlein, 2012b). „Religion“, wenn man diesen Begriff noch gebrauchen will, scheint sich – wieder einmal – zu wandeln. Die auf die institutionalisierte(n) Kirche(n) bezogene „Religion“ wird in eine stärker kommunikativ orientierte Form der Daseins- und Wertorientierung transformiert.

Dass damit zumindest erhebliche Anfragen an die gegenwärtige rechtliche und didaktische Konstitution des Religionsunterrichts zumindest an Berufsschulen verbunden sind, liegt auf der Hand. Quantitative Forschungen weisen auf entsprechenden Handlungs- und Entscheidungsbedarf hin.

Literatur

- Bucher, Anton (2000): Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. 2. Auflage, Stuttgart.
- Domsgen, Michael/Lütze, Frank (2010): Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig.
- Feige, Andreas/Dressler, Bernhard (2000): Zusammenfassung: ‚Bildungsreligion‘ zwischen dem Sakralraum Kirche und pluralisierter Lebenswelt. Die religionskulturelle Vermittlungssituation des Schulischen Religionsunterrichts im Spiegel der Selbstbeschreibungen der ev. ReligionslehrerInnenschaft, in: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, hg. von Dies. et. al., Münster, 443–469.
- Francis, Leslie (2012): Empirical research, in: Debates in Religious Education, hg. von Philip Barnes, London, 157–167.
- Glock, Charles Y. (1962): On the study of Religious Commitment, in: Religious Education: The official journal of the Religious Education Association. Volume 57, Supplement 4, 98–110.
- Grethlein, Christian (2005): Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen.
- Grethlein, Christian (2012a): Praktische Theologie, Berlin.
- Grethlein, Christian (2012b): Kirche – als praktisch-theologischer Begriff, in: PTh, 101, 136–151.

- Hanisch, Helmut (2006): Die Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts im Freistaat Sachsen, in: ZPT, 58, 286–304.
- Hanisch, Helmut/Pollack, Detlef (1997): Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern (AzP 28), Stuttgart.
- Havers, Norbert (1972): Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Fachs, München.
- Hemel, Ulrich (1986): Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf.
- Hild, Helmut (Hrsg.) (1974): Wie stabil ist die Kirche? Bestand und Erneuerung. Ergebnisse einer Umfrage, Gelnhausen.
- Huber, Stefan (2009): Der Religionsmonitor 2008: Strukturierende Prinzipien, operationale Konstrukte, Auswertungsstrategien, in: Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, hg. von Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 17–52.
- Knoblauch, Hubert (2009): Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft, Frankfurt.
- Koselleck, Reinhardt (2006): Einige Fragen an die Begriffsgeschichte von ‚Krise‘, in: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache, hg. von Ders., Frankfurt, 203–217.
- Lienau, Anna-Katharina (2009): Gebete im Internet. Eine praktisch-theologische Untersuchung (Studien zur Christlichen Publizistik 17), Erlangen.
- Lobsien, Max (1908): Über die Beliebtheit des Religionsunterrichts in der Schule, in: MERU, 1, 80–85.
- Lück, Christhard (2002): Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches (APrTh 22), Leipzig.
- Lück, Christhard (2003): Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung (APrTh 25), Leipzig.
- Magin, Charlotte/Schwieger, Helmut (2005): Kanzel, Kreuz und Kamera. Impulse für Gottesdienst und Predigt, in: Beiträge zu Liturgie und Spiritualität 12, Leipzig.
- Matthes, Joachim (1968/69): Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie Bd. 2, Hamburg.
- Meireis, Torsten (1997): Theologiestudium im Kontext (APrTh 11), Berlin.
- Meyer-Blanck, Michael (1998): Zwischen Qualifikationszwang und individuellem Glauben. Religionspädagogische Perspektiven im Hinblick auf die berufliche Bildung, in: Loccumer Pelikan (1998/4), 171–176.
- Nassehi, Armin (2008): Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen, Wiesbaden.
- Obermann, Andreas (2012): Wie kann der Religionsunterricht Jugendlichen ohne Arbeitsplatz helfen? Auswertung der online-Umfrage des bibor zur Bedeutung des BRU im Übergangssystem (veröffentlicht auf homepage von bibor, abgerufen am 7. Mai 2012).
- Schelander, Robert (1993): Religionstheorie und Reformbewegung. Eine Untersuchung zur liberalen Religionspädagogik, Würzburg.
- Schweitzer, Friedrich (2007): Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-didaktischer Forschung, in: TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik, 6(2), 3–6.
- Siebel, Karl-Theo (1997): Lernwege im BRU, in: Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, hg. von der Gesellschaft für Religionspädagogik und dem Deutschen Katechetenverein, 2. durchgesehene Auflage, Neukirchen-Vluyn, 306–313.
- Stern, William (1905): Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene, 7, 267–296.

- Streib, Heinz/Gennerich, Carsten (2011): *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*, Weinheim.
- Szgun, Anna-Katharina (2006): *Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Jena.
- Wagner, Falk (1997): Religion II. Theologiegeschichtlich und systematisch-theologisch, in: *TRE*, 28, 522–545.