

„Wenn ich bestimmen könnte...“

SchülerInneneinstellungen zum dialogischen Lernen in
konfessioneller Vielfalt

Die Autorin

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Doris **Lindner**, Professorin und Leiterin des Instituts Forschung & Entwicklung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, lehrt und forscht zu den Themen Bildungssoziologie, Schul- und Unterrichtsforschung, Intersektionalität, Diversität und Inklusion.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Doris Maria Lindner
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien | Krems
Institut Forschung & Entwicklung
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: doris.lindner@kphvie.ac.at



„Wenn ich bestimmen könnte...“

SchülerInneneinstellungen zum dialogischen Lernen in
konfessioneller Vielfalt

Abstract

Dieser Beitrag basiert auf zwei rekonstruktiven Fallanalysen aus Gruppeninterviews, die Einstellungen der SchülerInnen zum dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht (dk:RU) in Wien aufzeigen. Dieser wird seit dem Schuljahr 2015/16 an unterschiedlichen Schultypen modellhaft realisiert. Die Analyse zeigt, dass in beiden Gruppen das Lernen problematisiert, jedoch verschieden akzentuiert wird. Wird in der einen Gruppe das Lernen über andere bevorzugt, betont die andere das Lernen über die eigene Konfession. Abschließende Beobachtungen zum dialogischen Lernen im Kontext des gemeinsamen Unterrichts werden resümiert.

Schlagworte: dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht – dialogisches Lernen – interkonfessionelles Lernen – SchülerInnenperspektive

“If I could decide...”:

Pupils’ attitudes towards dialogic learning in denominational diversity

This paper is based on two reconstructive case analyses, which shows pupils’ attitudes towards the “Dialogical Denominationally Religious Education” (dk:RU). This pilot project was introduced in different types of Viennese schools in autumn 2015. Group interviews were utilized to allow pupils to express their perspectives. The results show that learning is the key word in both groups, but accentuated differently. While in the first group learning about others is favorized, the other group underlines the learning about the own denomination. Final considerations to ‘dialogic learning’ in the context of the denominational religious education are summed up.

Keywords: dialogical denominational religious education – dialogic learning – interdenominational learning – pupils’ perspective

1. Einleitung

1.1 Konfessionellen Religionsunterricht neu denken

Auch in Österreich wird schon seit längerem die Frage diskutiert, ob Religionsunterricht an Schulen überhaupt noch zeitgemäß ist. Angesichts der religiös heterogenen SchülerInnenenschaft in den Klassen und der Zahl der SchülerInnen ohne Bekenntnis gerät insbesondere der monokonfessionelle Religionsunterricht unter Legitimationsdruck, da er nicht anschlussfähig an Diversitätskonzepte ist. Ein Festhalten an konfessionell homogenen Lerngruppen ist zudem in der Realität immer weniger durchführbar. Minderheiten, wie die evangelischen Kirchen ringen schon seit jeher um SchülerInnen, aber auch die katholische Kirche sieht sich tendenziell mit einer schrumpfenden SchülerInnenzahl konfrontiert, während SchülerInnen mit Migrationshintergründen (vor allem muslimische) zunehmend zur Buntheit in den Klassenzimmern beitragen. Die Trennung in konfessionell geprägte Fächer fördert darüber hinaus Schließungs- und Ausschließungstendenzen¹ und verhindert, dass Lerngelegenheiten einer multireligiösen Situation, wie im Klassenzimmer üblich, wahrgenommen und konstruktiv aufgegriffen werden.

Die Feststellung, dass eine konfessionelle Identität und Lebenspraxis in der Erfahrung der („österreichischen“) Kinder und Jugendlichen kaum mehr eine Rolle spielt, muslimische SchülerInnen eine engere religiöse Bindung und höhere Prägung durch familiäre und kulturelle Traditionen aufweisen², der Anteil der Konfessionslosen (und jener anderer Religionen) steigt, jener der christlich sozialisierten Kinder und Jugendlichen (zumindest in städtischen Strukturen) sinkt, fordert nicht nur die Religionspädagogik heraus, sondern führt in Folge zum Nachdenken über konstruktive Lösungsansätze über die Weiterentwicklung der konfessionellen Religionsunterrichte an Schulen.

1.2 „Konfessionell, kooperativ, kontextuell“³ – ein vielgefordertes Desiderat

„Der Religionsunterricht muß seine konfessionalistische Provinzialität überwinden und ist konfessionsübergreifend zu konzipieren“⁴, beschrieb Jürgen Lott vor etlichen Jahren bereits Ziel und Weg der konfessionellen Kooperation. Seither ist der Ruf nach alternativen Organisationsformen beständig lauter geworden, in unterschiedlichen Diagnosen, Prognosen und Empfehlungen hinsichtlich zu

1 EBERTZ, Michael N.: Erosion der Gnadenanstalt? Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche, Frankfurt/Main: Knecht Verlag 1998, 32.

2 UYGUN-ALTUNBAS, Ayse: Religiöse Sozialisation in muslimischen Familien. Eine vergleichende Studie, Bielefeld: transcript 2017.

3 Positionspapier und Stellungnahme zur religiösen Bildung und zum RU in Deutschland vom 19. Dezember 2016: „Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“, in: <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1522853823Konfessionellkooperativkonfessionell.pdf> [abgerufen am 09.07.2018].

4 LOTT, Jürgen: Religion in der Schule, in: Neue Sammlung 45/4 (2005) 629–647, 629.

erwartender Entwicklungen angedacht⁵ und in Deutschland schließlich auch in unterschiedlichen Modellen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts umgesetzt und weiterentwickelt worden.⁶

Die schulpraktischen, religionspädagogischen Konkretisierungen mit der aktuellen gesellschaftlichen Prämisse, dass Schule im Zuge veränderter Wirklichkeitsbedingungen interreligiöses (und interkulturelles) Lernen ermöglichen muss, in Einklang zu bringen, ist jedoch eine Herausforderung (geblieben). Dies zeigt sich beispielsweise im Rahmen des Unterrichts, der sich konsequent am religiösen Orientierungsbedarf einer SchülerInnenschaft auszurichten hat, die mehrheitlich nicht in ihrer Konfession sozialisiert, „religiös [also] nicht mehr umstandslos ansprechbar“⁷ ist, dennoch gegenwärtige Lebensfragen aufgreifen und eine religiöse Orientierungsfähigkeit vor dem Hintergrund authentischer Traditionen entwickeln soll. Es zeigt sich ebenfalls an Mehrheiten-Minderheiten-Thematiken, in denen es um Zugehörigkeiten geht, um Wahrnehmung und Anerkennung spezifischer Identitäten. Anerkennung ist nach Charles Taylor bedeutsam für die Ausprägung von Identität, sie bedingt den ständigen Dialog⁸, die wechselseitige Perspektivenübernahme, folglich eine besondere Umsicht und Sensibilität in der Realisierung und im Miteinander unterschiedlich religiös sozialisierter Individuen. Zu Ende gedacht würde dies eine konsequente Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von ReligionslehrerInnen und konzeptionelle Überlegungen zu einem vielfaltsfähigen Religionsunterricht bedeuten.

Es zeigt sich ferner auch an organisatorisch-administrativen Regelungen, in der Etablierung und konkreten Umsetzung von Alternativmodellen, die nicht eins zu eins auf alle Schultypen und Unterrichtssituationen umgelegt werden können, sondern differenzierende und kontextsensitive Angebote bedingen.⁹ Besonders aber geht es auch darum, die vielen Organisationsformen zum konfessionellen (kooperativen) Religionsunterricht, die an Schulen vor Ort an der Basis entstanden sind und entwickelt wurden, aus einer rechtlich unsicheren Grauzone zu

5 Siehe hierzu RUPP, Hartmut / HERMANN, Stefan: Religionsunterricht 2020. Diagnosen, Prognosen, Empfehlungen, Stuttgart: Calwer 2013.

6 Zu den Empfehlungen eines konfessionell-kooperativen RU siehe u.a. EKD (= Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland)-Texte 128: Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen sowie Die deutschen Bischöfe Nr. 103: Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht vom 22. November 2016, in: http://www.dbk-shop.de/media/files_public/qouwnlheu/DBK_11103.pdf [abgerufen am 09.07.2018].

7 DRESSLER, Bernhard: Die Frankfurter Studie im Kontext empirischer Forschung zur Professionalität von Religionslehrkräften, in: HEIMBROCK, Hans-Günter (Hg.): Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview, Münster: Waxmann 2017 (= Religious Diversity and Education in Europe 33), 81–92, 82.

8 Vgl. TAYLOR, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag 1993, 14.

9 Vgl. Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterrichts, in: ÖRF 18/1 (2010) 62–63, 62.

holen und mit den konzeptionellen Anforderungen einer veränderten Schulwirklichkeit in Einklang zu bringen.¹⁰

1.3 Dialogisch-konfessioneller Unterricht in Wien

Um den konfessionellen RU zu bewahren und auf die gravierenden Entwicklungen im Bereich des Religiösen angemessen reagieren zu können, wurde in Wien 2001 – nach deutschem Vorbild – der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (KoKoRu) realisiert, getragen von der katholischen Kirche, den evangelischen Kirchen, der griechisch-orientalischen Kirche und der altkatholischen Kirche. Dieses Vorhaben der Kooperation wurde durch das Modell des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts (dk:RU), der den Dialogaspekt in den Mittelpunkt rückt, erweitert. dk:RU wird seit dem Schuljahr 2015/16 an einigen allgemein- und berufsbildenden Schulen und in unterschiedlichen konfessionellen Kooperationsformen erprobt. Es ist der Versuch eines gemeinsamen Religionsunterrichts unter konfessionellen Grundsätzen und Lehrplänen für katholische, evangelische und orthodoxe SchülerInnen, der auch SchülerInnen ohne religiöses Bekenntnis zum Unterrichtsbesuch einlädt. dk:RU wird von einer Steuerungsgruppe im Auftrag der Schulämter der beteiligten Kirchen organisiert. Unter bestimmten Voraussetzungen kommt es zu konfessionsübergreifendem Teamteaching oder zur Form eines semesterweisen Nacheinanders der Lehrkräfte aus verschiedenen Konfessionen (Semestertausch). Die Konfessionalität bleibt auch dort gewahrt, wo SchülerInnen durch die Lehrkraft einer Konfession (Delegationsunterricht, vormals ‚Gastmodell‘) unterrichtet werden.¹¹

Erfahrungen und Einstellungen der SchülerInnen im Rahmen der Implementierung und Gestaltung von dk:RU in den Schulen wurden mit der Evaluation des Modells nach dem ersten Jahr dessen Erprobung erhoben und ausgewertet.¹² Ihre Perspektiven als AdressatInnen eines religionsunterrichtlichen Handelns auf sich intensivierende Verständigungs- und Kooperationsprozesse sind wesentlich, da sie unmittelbar Auskunft darüber geben, wie Unterricht und Bemühungen der Lehrpersonen, die den Unterricht verantworten, gedeutet und beurteilt werden. Die SchülerInnen kommen auch in diesem Beitrag zu Wort. Vertiefte Betrachtungen werden im Rahmen exemplarischer Fallanalysen, die unter dem Aspekt des

10 Zu den „Optionen organisatorischer Modellierung“ und „Erfordernissen religionspädagogischer Implementierung“ siehe die Kap. 3 und 4 in: LINDNER, Konstantin u.a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder 2017.

11 Zum Delegationsunterricht siehe KALMBACH, Wolfgang: *Formen der Zusammenarbeit der Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre. Neue Herausforderungen – Neue Chancen*, in: ENTWURF 1 (1993) 32–34, 33.

12 Zu den Ergebnissen der Evaluation siehe LINDNER, Doris / KROBATH, Thomas: *Das Modell eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien. Zentrale Ergebnisse der Evaluation 2015/16*, in: LINDNER, Doris / STADNIK, Elena (Hg.): *Professionalisierung durch Forschung*, Wien: Lit 2016, 227–266 (= Forschungsband 2016) und KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris: *Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. Perspektiven aus der Evaluation des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien*, in: ÖRF 25/2 (2017) 164–172.

Begegnungs- und Erfahrungslernens gelesen, interpretiert und miteinander verglichen werden, vorgestellt und Beobachtungen resümiert. Zuvor werden jedoch Anlage und Fragestellung der (SchülerInnen-)Untersuchung skizziert.

2. Studiendesign der Evaluation und bisherige Erkenntnisse aus den SchülerInnenanalysen

2.1 Anlage und Konzeption der Untersuchung

Die Evaluation¹³ zielte im Wesentlichen darauf ab, Stärken und Schwächen des Modells, mithin Gelingensbedingungen zu identifizieren. Dazu wurden in einer ersten Untersuchung vier Schulen fallanalytisch und mehrperspektivisch (Lehrpersonen, SchülerInnen, Eltern) untersucht. Die unterschiedlichen empirischen Zugänge wurden als Mixed-methods-Ansatz konzipiert, da die LehrerInnenbefragung (Leitfadeninterviews, Tagebucheintragungen), die SchülerInnenbefragung (Gruppengespräche, paper-pencil-Fragebogen) als auch die Elternbefragung (Leitfadeninterviews, Fragebogen) mithilfe qualitativer und quantitativer Verfahren durchgeführt wurden. Durch dieses Vorgehen konnten zudem die unterschiedlichen Realitäten vor Ort an den Schulen mitberücksichtigt werden.

Bei den untersuchten Schulen handelte es sich um Neue Mittelschulen in Wien. dk:RU wurde an den Standorten als Alternative zum evangelischen, katholischen und orthodoxen Religionsunterricht eingerichtet und für alle christlichen SchülerInnen und jene ohne Bekenntnis geöffnet. Dabei wurde der Anspruch verfolgt, Religion mithilfe verschiedener didaktischer Methoden und Unterrichtsformen dialogisch, verstanden als zentrales religionspädagogisches Konzept, zu unterrichten.¹⁴

Zentrales Interesse der Evaluation bestand darin, möglichst viele Sichtweisen auf das Modell mit seinen Implikationen in die unterrichtliche Wirklichkeit zu untersuchen. Ein besonderes Anliegen war dabei die Perspektive der SchülerInnen und ihre Erfahrungen in Bezug auf die (interkonfessionellen) Begegnungen im Rahmen der vielfältigen, neuen Unterrichtssituationen und -formationen. Die Mehrheit der SchülerInnen kannte bis dato nur den konfessionellen RU von ein bis zwei Stunden pro Woche im Beisein einer Lehrperson. Der Anspruch, die erlebte Praxis bzw. (interkonfessionelle) Begegnungen vor dem Hintergrund unterschied-

13 Die Evaluation wurde von der KPH Wien/Krems (Leitung: Thomas Krobath, Doris Lindner) in der Erprobungsphase des Modells in seinem ersten Jahr prozessbegleitend durchgeführt. Entsprechend der Leitfrage nach der Wert- und Nutzenerwartung wurden mögliche Verbesserungsvorschläge erwartet. Vor diesem Hintergrund hat das Projekt auch explorativen Charakter.

14 Zum Begriff des „Dialogischen Religionsunterrichts“ siehe KNAUTH, Thorsten, in: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, in: https://doi.org/10.23768/wirelex.Dialogischer_Religionsunterricht_Der_Hamburger_Weg_eines_Religionsunterrichts_fr_alle.100125 [abgerufen am 02.07.2018].

licher Sozialisationserfahrungen zu reflektieren, stellte mit Sicherheit keine leicht zu bewältigende Aufgabe dar.

Die SchülerInnen wurden in teil-strukturierten Gruppengesprächen zu ihren Einschätzungen zum Gegenstandsbereich befragt. Soziale und biographische Daten wurden im Nachhinein mithilfe eines Kurzfragebogens erhoben. Im Postskriptum hielten die InterviewerInnen situative Einschätzungen, besondere Rahmenbedingungen sowie nonverbale Elemente, die den Kontext und den Ablauf der Gespräche ergänzten, fest. Die Erhebung fand im Frühjahr 2016 im Rahmen des Religionsunterrichts statt. Die Bildung der Gruppen folgte in Ansätzen dem Prinzip des Theoretical Samplings¹⁵, um eine möglichst große Variationsbreite im Blick auf die formale Konfessionszugehörigkeit zu erlangen. An jedem Standort wurden mindestens zwei, an einem vier Befragungen durchgeführt (n= 10), wobei die Gruppengröße von vier bis elf Personen mitunter stark variierte. Insgesamt beteiligten sich 63 SchülerInnen im Alter von 10 bis 15 Jahren an der Untersuchung.

2.2 Bisherige Erfahrungen aus den SchülerInnengesprächen

Im Zusammenhang mit der Befragung der SchülerInnen wurde deutlich, dass weniger die Bewertung des Modells an sich im Zentrum ihrer Betrachtungen stand, sondern die (subjektiv wahrgenommene und beurteilte) *Unterrichtsqualität*, ihre *konkreten* Erfahrungen in spezifischen Unterrichtssituationen in Hinblick auf besondere Inhalte oder auf Handeln und Verhalten von Lehrpersonen und der Gruppengröße. Ausdrücke der SchülerInnen wie *super*, *toll*, und *gut* stehen zwar in einem positiven Bewertungszusammenhang, zeigen hohe Akzeptanzwerte und eine positive Grundintention in Bezug auf dk:RU; sie lassen jedoch keine tiefergehenden Einstellungen und Haltungen erkennen, noch geben sie Rückschlüsse auf Entwicklungs- und Veränderungsprozesse, die im Rahmen des Religionsunterrichts eingeleitet wurden. Vielmehr bedurfte es weiterer Konkretisierungen, die die SchülerInnen an ihnen vertrauten Unterrichts- und LehrerInnenmerkmalen sowie situativen Rahmenbedingungen festmachten.

Eine weitere Einflussgröße war das Alter der SchülerInnen, das als bedeutsam für die Unterrichtswahrnehmung und -einschätzung erachtet wird.¹⁶ Jüngere SchülerInnen urteilen in der Regel weniger differenziert als ältere, sie fokussieren stärker auf Anregung und Interesse und haben weniger die fachlichen Aspekte des Unterrichts im Blick. Auch das Geschlecht spielt nach Ditton (2002) eine Bedeutung für die Unterrichtsbeurteilung. Hier lässt sich zeigen, dass Jungen tendenziell weniger positiv über Lehrpersonen und den Unterricht urteilen als vergleichsweise Mädchen. Jungen bevorzugen darüber hinaus in geringerem Ausmaß

15 Vgl. PRZYBORSKI, Aglaja / WOHLRAB-SAHR, Monika: *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, München: Oldenbourg³2010 (= Lehr- und Handbücher der Soziologie), 177.

16 DITTON, Helmut; *Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht*, in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 48/2 (2002) 262–286.

gleichgeschlechtliche Lehrende.¹⁷ Diese Effekte können zum Teil auch in dieser Studie beobachtet werden, sowohl in Bezug auf die Gesamtaufsicht auf den Unterricht und das LehrerInnenhandeln, wie auch in der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der SchülerInnengruppen. Obwohl sich eine positive Grundtendenz in der Beurteilung und Bewertung durch die SchülerInnen zeigt, können differenzierte Wahrnehmungsmuster zwischen einzelnen Gruppen und Standorten unterschieden werden, die zum einen auf die situativen Faktoren der Unterrichtssituation und die äußeren Rahmenbedingungen (z.B. Schulorganisation), zum anderen auf sozial bedingte Voraussetzungen der SchülerInnen zurückgeführt werden können.

3. Falldarstellungen zweier Gruppengespräche

In den folgenden Ausführungen werden zwei Gruppengespräche in Anlehnung an die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik fallrekonstruktiv bearbeitet.¹⁸ Vor allem die Eingangssequenz erlangt darin erhöhte Aufmerksamkeit, da die Eröffnung einer sozialen Interaktion in hohem Maße Strukturierungsleistungen einer Praxis erforderlich macht. Die Fälle unterscheiden sich auf der Ebene der Fallstruktur, lassen aber Ähnlichkeiten im Bereich der Oberflächenphänomene zu.

3.1 „Wenn ich bestimmen könnte, würde ich mehrere Religionen zusammen gut finden“

Gruppe A bestand aus drei Schülern und einer Schülerin einer dritten Jahrgangsstufe im Alter von 12 und 14 Jahren. In Bezug auf ihre Konfessionszugehörigkeit bestand die Gruppe aus jeweils einer katholischen Schülerin und einem Schüler sowie einem evangelischen und einem Schüler ohne Religionsbekenntnis. An diesem Standort waren katholische, orthodoxe, evangelische und o.r.B.-SchülerInnen an dk:RU beteiligt. Sie wurden in der 2. und 3. Klasse jeweils in einer Gruppe gemeinsam von einer katholischen Lehrperson unterrichtet.

Die Interviewerin ermuntert mit ihrem Gesprächseinstieg die SchülerInnen zu erzählen, wie das Zusammensein in der Gruppe mit verschiedenen Konfessionen („ihr seid eine gemischte Gruppe, katholisch, orthodox, evangelisch“) von ihnen beurteilt wird. Das Gespräch entwickelte sich folgendermaßen:

17 Vgl. DITTON 2002 [Anm. 16], 265.

18 Vgl. OEVERMANN, Ulrich u.a.: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: SOEFFNER, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart: Metzler 1979, 352–434.

„P1: Es macht mehr Spaß in Religion anstatt immer mit den Gleichen dort zu sitzen. Man lernt auch die anderen Religionen etwas kennen.

P2: Konfessionen --.

P1: -- Konfessionen. Es macht einfach mehr Spaß, mit anderen da zu sitzen.

I: Ihr habt schon einen Unterschied zwischen Religion und Konfession gemacht. Das ist toll, dass ihr euch so gut auskennt.

P3: Es ist auch schön zum Beispiel, wenn man in die Kirche von anderen geht, dass man eben andere Sachen sieht, wie in unserer Kirche, die es in der orthodoxen nicht gibt. Also Unterschiede sieht man schon“ (A, 4–11).

Der Gesprächseinstieg bildet den Tenor der Erzählungen der SchülerInnen weitestgehend ab. Die zentralen Stichwörter ‚Spaß‘ und ‚lernen‘ fallen bereits zu Beginn. P1 gibt mit einer positiven Emotion („es macht mehr Spaß“) die Anfangsrichtung vor. Konkretisiert wird diese an schulischen Inhalten, dem Kennenlernen „anderer Religionen“ oder, wie durch P3 weiter ausgeschmückt, am Besuch einer orthodoxen Kirche. Für P1 bedeutet Spaß im Religionsunterricht insbesondere ‚keine Langeweile‘ und ‚Abwechslung‘. Die Anwesenheit anderer (noch nicht vertrauter) MitschülerInnen und neuer Wissensinhalte können dieses Vakuum vorerst füllen. Daran ist zunächst nichts Ungewöhnliches. ‚Spaß‘ ist eine bedeutsame Bewertungs- und Begründungskategorie für (intrinsisch motivierte, bildungsbegeisterte) Kinder in Bezug auf das schulische Selbstkonzept und das eigene Unterrichtsverhalten. SchülerInnen, die gern zur Schule gehen, erleben mehr Spaß im Unterricht und urteilen auch positiver über das LehrerInnenhandeln und das eigene Unterrichtsverhalten.¹⁹ Die Verknüpfung von Lernen mit Spaß deutet darauf hin, dass der Religionsunterricht nicht nur als ein Ort der Wissensvermittlung gedeutet wird, sondern Spaß machen soll, um die Motivation am Lernen weiter aufrechtzuerhalten. Dabei wird der Blick in hohem Maße auch auf soziale Erlebnisse und andere Aktivitäten jenseits des Unterrichtsgeschehens (z.B. Kirchenbesuche) gelenkt, die nicht unmittelbar das Unterrichtsgeschehen in der Klasse fokussieren. Dass nicht nur das Lernen im Vordergrund steht, wird durch das ‚auch‘ in der Aussage „man lernt auch die anderen Religionen etwas kennen“ relativiert.

Am Sprachgebrauch von P3 („dass man eben andere Sachen sieht, wie in unserer Kirche“) wird ersichtlich, dass konfessionelle Differenzen an konkreten Formen, an äußerlich wahrnehmbaren Merkmalen festgemacht und erfahrbar werden (z.B. Kirchenraum, Ikonenmalerei, spezifische Feiertage wie Ostern, Weihnachten etc.). Die inneren Überzeugungen gelangen hingegen kaum in den Blick. Bemer-

¹⁹ Vgl. SCHWEER, Martin K. W. / THIES, Barbara: Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer, in: SCHWEER, Martin K. W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule, Opladen: Springer 2000, 59–78 und THIES, Barbara: Kognitive Repräsentationen in der Grundschule. Befunde zur Interaktionsregulation im Unterrichtsalltag, Frankfurt/Main: Peter Lang 2009, 78.

kenswert in diesem Zusammenhang findet die Interviewerin die Unterscheidung zwischen Religion und Konfession, die von P2 getroffen wird, der die Aussage von P1 richtigstellt und den anderen damit die Möglichkeit bietet, den sprachlichen Duktus aufzugreifen und weiterzuführen – was jedoch nicht durchgängig erfolgte. SchülerInnen dieser Gruppe sind jedenfalls in der Lage, eine begriffliche Abgrenzung vorzunehmen; es sagt jedoch noch nichts darüber aus, inwieweit ein konfessionelles Bewusstsein vorhanden ist, noch, ob SchülerInnen mit ‚katholisch‘, ‚evangelisch‘ und ‚orthodox‘ etwas anfangen können (in den Gesprächen wurde kein Wissen abgefragt).²⁰

Die Interviewerin geht nicht näher auf diesen Umstand ein, sondern stellt ihre nächste Frage: „Was ist anders im Reli-Unterricht?“ P3 antwortet folgendermaßen: „Halt, da man die Konfessionen der anderen kennenlernt, weiß man schon über mehr Sachen Bescheid. Wir gehen auch manchmal in die Kirche. Wir haben das Ziel, dass wir von jeder Konfession in eine Kirche gehen und dass man sich dann dort eben schon auskennt, um was es dort alles geht, weil wir das ja schon im Reli-Unterricht davor lernen“ (A, 17–20). P3 bestätigt, dass das Lernen (an konfessionellen Unterschieden) eine Wahrnehmungsveränderung bewirken kann. Es führt zu einer Erhöhung wahrnehmbarer Merkmale, die das Repertoire an Begegnungs- und Anknüpfungsmöglichkeiten erweitern können. In seinen weiteren Ausführungen erkennt er schließlich die Unterschiede zwischen den Konfessionen als gering an. Er resümiert, dass „man lernt, dass die Konfessionen nicht viel Unterschiedliches haben, weil die eigentlich fast gleich sind. Nur wenige Sachen sind es, die anders sind“ (A, 41–42). An dieser Stelle hakt die Interviewerin nochmals nach und bittet um weitere Statements, die das Anders-Sein bei „der anderen Kirche, bei der anderen Religion“ beschreiben. Durch die Wortwahl der Interviewerin, die nun auch den Begriff ‚Religion‘ verwendet, öffnet sich der kontextuelle Rahmen, was unmittelbar zur nachfolgenden Frage eines Schülers provoziert. P2 fragt, ob „auch etwas von den muslimischen Religionen [zählt]?“ (A, 47). Ermuntert von der Interviewerin holt P2 weiter aus. „Ich finde den Ramadan spannend, weil man kann sich aussuchen, wann man fastet und man muss nicht immer fasten“ (A, 50–51). P4 greift die Thematik auf und P2 ergänzt:

„P4: Bei meiner Kirche, Religion oder Konfession ist das Fasten nicht so, dass man nur in der Früh wie bei Ramadan, dass man nur in der Früh und am Abend essen darf, sondern nur kein Fleisch essen darf und das gefällt mir.“

20 Dies ist eine der wenigen Gruppen der hier untersuchten Studie, bei denen zwischen ‚Konfession‘ und ‚Religion‘ unterschieden wird. Diese Erkenntnis ist auch aus anderen empirischen Untersuchungen zu konfessionell-kooperativem Religionsunterricht bekannt. Siehe z.B. KULD, Lothar u.a. (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart: Kohlhammer 2009; SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder 2002.

P2: Also bei meiner Religion finde ich toll, beim Fasten auch, wenn man ein Kind ist, dann muss man nicht fasten, außer man will. Weil beim Ramadan müssen sogar die Kinder fasten, weil die Eltern sie dazu zwingen“ (A, 68–73).

Während die Unterschiedlichkeiten zwischen den Konfessionen als gering eingestuft werden, verläuft zwischen ‚eigenem Christentum‘ und ‚fremdem Islam‘ eine zwar subtile, aber dennoch Grenzziehung, die Glaubensunterschiede am Beispiel der Spielarten Gebote und Verbote zwischen den Religionen verdeutlicht. Vor allem die letzte Aussage versinnbildlicht die Vorstellung einer Gegensätzlichkeit zwischen der eigenen und der fremden Religion. Es geht auch um Vorurteile und Pauschalierungen, die der feinen Nuancierungen, mit der die eigene Religion/Konfession belegt werden, entbehren. In Anbetracht der Frage nach dem Anders-Sein von Religionen muss diese Antwort auch nicht verwundern. Es ist das, was SchülerInnen im Klassenverband wahrnehmen und deuten. Solche Pauschalierungen können aber zum Anlass genommen werden, das Interreligiöse im Dialog mitzudenken, um Vorurteile abzubauen.

Die Interviewerin lenkt die Frage um und bittet um Stellungnahmen darüber, ob die eigene „Religion“ (A, 74) genügend Platz in der Stunde hat. Die SchülerInnen stimmen dem zu, die je eigene Konfession habe genügend Platz, keiner fühle sich vernachlässigt, was durchaus positiv im Sinne der Weiterführung des Religionsunterrichts bewertet wird, wie P3 resümiert: „Halt, wir tun immer in der Stunde über alle Konfessionen reden oder wir tun eine Stunde über die eine Konfession und die nächste Stunde über die andere und so weiter. Und es wird keiner vernachlässigt. Und das ist gut, weil sonst manche Kinder den Religionsunterricht verlassen könnten, wenn sie sich vernachlässigt fühlen. Und bei uns ist das nicht der Fall“ (A, 87–90). Erst danach wird das Thema ‚Lernen über andere‘ erneut aufgegriffen, als die Interviewerin die SchülerInnen bittet zu erzählen, was ihnen am gemeinsamen Unterricht eigentlich gefällt:

P1: „Also für mich ist es schön, deshalb habe ich mich auch hier angemeldet, dass man auch etwas über die anderen lernt. Zum Beispiel, ich bin immer wieder überrascht, wenn man über etwas anderes, also etwas über die andere Religion erfährt, was man so nicht gewusst hat und man gar nicht gedacht hat. Und nicht so gut [...] mir gefällt derweilen eigentlich alles.

P3: Ich habe mich auch angemeldet bei diesem Projekt, weil ich fand es spannend, etwas über andere Religionen und Konfessionen zu lernen, weil sonst hätte ich nur meine eigene Religion gekannt“ (A, 93–99).

Das Lernen über andere ist das bestimmende Deutungsmuster dieser Gruppe. Hier wird deutlich, dass es mehr ist als nur das Lernen feiner Unterschiede zwischen

den Konfessionen. Es geht um die Frage nach einem gemeinsamen Religionsunterricht für alle. Viele der SchülerInnen haben Erfahrungen mit dem konfessionell getrennten Religionsunterricht an der Schule; ob und inwieweit dieser als Hintergrundfolie für ihre Bewertungen in Bezug auf dk:RU herangezogen wird und eine hohe Befürwortung eines nicht nach Religionen getrennten Unterrichts beeinflusst, kann nicht beantwortet werden. Hierzu müssten viele weitere Faktoren in die Analyse miteinbezogen werden. Es kann jedoch festgehalten werden, dass das gemeinsame Lernen überwiegt, während Differenzsetzungen zwischen den Religionen Irritationen hervorrufen. P3 projiziert seinen Unmut über die Trennung der MitschülerInnen auf verschiedene Religionsunterrichte auf die Person des Islamlehrers an der Schule: „Ich finde nicht gut, dass es nur mit den Christen ist, weil der Islamlehrer wollte das nicht, dass die da auch mitmachen und das finde ich schlecht [...] im Prinzip ist ja fast alles das Gleiche. Es wäre einfach besser, weil man dann mehr über die anderen erfährt, ja“ (A, 111–116).

Für P3 ist das gemeinsame Lernen mit andern im Klassenverband wichtig, da es nicht nur die Klassengemeinschaft stärkt, sondern hilft, unterschiedliche Sichtweisen zu religiösen Glaubenspraxen zu verstehen, um diese besser einordnen zu können, wie am Beispiel des Fastens im Ramadan veranschaulicht wird („[...] weil jetzt Ramadan ist und ich frage halt öfters nach, wie das ist und was man da machen muss oder so“. A, 161–162). Das Aufeinandertreffen von Religionen, sei es im Klassenverband oder im gemeinsamen Religionsunterricht, erfordert ein Sich-Einlassen und Dialogbereitschaft. Es bedingt zunächst die Bewusstwerdung und Vertrautheit der eigenen Tradition – ein positiver Aspekt, der durch die Anwesenheit anderer ausgelöst werden kann. Die Wahrnehmung ist jedoch lediglich ein erster Schritt; Lernen, Unterschiede zu erkennen, jedoch nicht auf Differenzen abzustellen, wäre ein weiterer, den SchülerInnen im Rahmen eines gemeinsamen Religionsunterrichts durch visitierte Lehrpersonen lernen können.

3.2 „Ich finde es besser, wenn der Religionsunterricht getrennt ist, weil dann kann man mehr über das eigene lernen.“

Gruppe B fasste 11 SchülerInnen einer zweiten Jahrgangsstufe einer Privatschule. Die am Gruppengespräch Teilnehmenden waren zwischen 11 und 13 Jahre alt, mehrheitlich männlich und katholisch und evangelisch gemischt. Auch SchülerInnen ohne religiöses Bekenntnis nahmen an dem Gespräch teil. An diesem Standort wurde dk:RU in der 2. Klasse in einer Gruppe mit 22 Kindern geführt. Die katholischen und evangelischen SchülerInnen waren in etwa gleich stark vertreten, hingegen gab es nur eine orthodoxe Schülerin sowie einige wenige ohne religiöses Bekenntnis. dk:RU wurde im Teamteaching (katholische und evangelische Lehrerin) abgehalten, die orthodoxe Schülerin war über die Organisationsform des Delegationsunterrichts beteiligt.

Ähnlich wie in Gruppe A wird das Lernen hervorgehoben, jedoch anders akzentuiert. Wird in Gruppe A *Lernen* über andere hervorgehoben, steht bei Gruppe B das *Lernen über das eigene* im Fokus. Die Äußerungen der SchülerInnen stehen in direktem Zusammenhang mit dem Erleben der Zusammenarbeit der Religionslehrerinnen im Teamteaching.

Die Eingangssequenz zeichnet sich zu Beginn folgendermaßen ab:

„P1: Ich finde es besser, wenn der Religionsunterricht getrennt ist, weil dann kann man mehr über das eigene lernen. Und wenn die Hauptlehrerin evangelisch ist, dann redet die meistens mehr über Evangelisch und nicht über Katholisch.

P2: Oder anders herum. [...]

P3: Ich finde auch, dass es getrennt gehört, weil dann kann man ja auch besser, also kann man mehr über diese Religion reden. Sonst muss man ja über alle gleichzeitig reden.

P2: Mir gefällt es überhaupt nicht, weil eine Lehrerin mal den katholischen Stoff mehr macht, oder vielleicht mal den anderen Stoff mehr. Aber ich mag eigentlich nur den evangelischen Stoff lernen und nicht den anderen.

P4: Also ich finde es besser, wenn wir zusammen sind, weil dann lernt man auch etwas von den anderen Religionen. Und [...] ich finde es halt [...], ja, gut.

P5: Ich mag das nicht, dass wir gemeinsam arbeiten. Ich bin ja auf Evangelisch getauft und deswegen möchte ich nur Evangelisch [...].

P6: Ich, ähm, ja, ich finde es eigentlich auch besser, wenn wir getrennt sind, weil da lernt man das, was wir machen, also Katholisch – und Evangelisch sollte getrennt sein“ (B, 12–44).

P1 gibt die Stoßrichtung für die weiteren Statements vor. Er begründet die Befürwortung eines nach Konfessionen getrennten Unterrichts damit, hier mehr zu lernen. Aus dem Nachsatz geht hervor, worauf sich der Unmut des Schülers bezieht: er vermittelt den Eindruck, dass seine Konfession, das Katholische, durch das wahrgenommene Ungleichgewicht der Lehrerinnen im Teamteaching (die evangelische Lehrerin wird als Hauptlehrerin bezeichnet, was vermuten lässt, dass sie in seiner Wahrnehmung den Hauptteil der Stunde trägt) zu wenig an Berücksichtigung findet. Die Irritation, die durch die Dominanz der evangelischen Lehrperson entsteht (festgemacht zunächst am Redeanteil, an späterer Stelle wird die katholische Lehrerin als „Stützlehrerin“ bezeichnet und angeführt, dass sie in den Stunden wenig physische Präsenz zeigt, „weil sie öfters supplieren muss“), geht einher mit Sorge nach einer unscharfen Trennung der spezifisch konfessionellen Inhalte: „Wenn man dann halt katholisch und evangelisch zusammen hat, lernt man halt auch mehr evangelisch und dann vergisst man das leichter mit der eigenen Religion“ (B, 67–69).

Begleitet wird die Sorge mit dem Gefühl, benachteiligt zu sein, ‚zu kurz zu kommen‘. Es erzeugt das Gefühl, dass dem Anliegen, Neues über die eigene Konfession zu lernen, nicht nachgekommen wird. Die Begründungen für die Überzeugungen haben die Funktion von Rechtfertigungen („manche Sachen kenne ich ja noch nicht“). P3 spricht den Zeitmangel an, während P2 überhaupt nur „den evangelischen Stoff lernen“ mag.

Deutlich ablehnend reagieren im weiteren Gesprächsverlauf weitere evangelische SchülerInnen. Sie bekunden, sich nur für die eigene und nicht für andere Konfessionen zu interessieren und berufen sich dabei auf die Konfessionszugehörigkeit, auf ihre konfessionelle Identität („bin evangelisch getauft“), um ihren Standpunkt zu unterstreichen. Es scheint so, als würden SchülerInnen, herausgefordert durch das Gemeinsame des Unterrichts, ihre eigene Identität durch ihre Konfessionalität zu vergewissern suchen. Ob diese Wortmeldungen als Reaktion auf die katholischen oder grundsätzlicher zu verstehen sind, kann lediglich gemutmaßt werden. Es ist jedenfalls interessant zu beobachten, dass SchülerInnen sehr sensibel auf Veränderungen gewohnter Handlungsroutinen und Unterrichtsgestaltungen reagieren, insbesondere dann, wenn es um gedeutete Benachteiligungen geht. Dies betrifft nicht minder Veränderungen von Beziehungen zwischen Gruppen, insbesondere zwischen Mehrheiten und Minderheiten.

Änderungen der Mehrheit-Minderheit-Konstellationen können Grenzen verschieben oder Differenzen erst offensichtlich machen. Durch dk:RU hat sich nicht nur die Gruppengröße verändert (Entwicklung von einer Klein- zu einer Großgruppe), sondern auch die Beziehung zur vertrauten Lehrperson gewandelt (alle Kinder waren zuvor in einem nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht). Empirische Untersuchungen im Bereich der Entwicklung der konfessionellen Identität haben zudem gezeigt, dass Gespräche mit SchülerInnen den größten Einfluss auf die Förderung konfessioneller Identität haben.²¹ Für SchülerInnen, die sich ihrer konfessionellen Identität ‚bewusster‘ sind (um es vorsichtig zu formulieren), kann durch das Gefühl, ‚zu kurz zu kommen‘, Irritation entstehen, die in weiterer Folge auf die auslösenden Faktoren (Lehrperson, Unterrichtsformat) projiziert wird. Unterschiedliche Erwartungshaltungen und Einstellungen kollidieren mit den vorgefundenen, neuen Unterrichtssituationen, mit denen man sich (noch) nicht arrangieren kann oder will. SchülerInnen benötigen vermutlich den Bezug zu einer (ihrer Minderheitserfahrung entsprechend) vertrauten Lehrperson, die als Ansprechpartnerin in religiösen Fragen und als kompetentes Gegenüber fungiert. Unter geschlechtsspezifischen Aspekten fällt auf, dass sowohl die Anfangsstatements als auch die Mehrzahl der kritischen Stimmen von Schülern erfolgte, während Schülerinnen die positiven Aspekte eines gemeinsamen Lernens hervorzuhe-

21 Vgl. GENNERICH, Karsten / MOKROSCH, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 116.

ben suchten. Dieser Effekt kann auch vorsichtig in Bezug auf die von Ditton (2002) eingangs festgestellte Bedeutung des Geschlechts im Rahmen von Unterrichtseinschätzungen dahingehend ausgelegt werden, dass Schüler Unterricht eher weniger positiv beurteilen als Schülerinnen.

Eine andere Position zu dk:RU nimmt ein Schüler ohne religiöses Bekenntnis ein: „Ich finde es [Anm.: der gemeinsame Religionsunterricht] auch irgendwie ein bisschen unnötig, weil es fehlen so (...) Beweise, dass das überhaupt existiert. Man kann zwar einen Glauben haben, aber ich weiß nicht, ob das überhaupt einen Nutzen hat“ (B, 199–201).

P9 spiegelt die Haltung eines „überzeugten Atheisten, die den Religionsunterricht besuchen, um in ihrer Haltung bestätigt zu werden“²², darüber hinaus aber nur bedingt Interesse an den vermittelten Inhalten zeigen. Interessant ist der Kosten-Nutzen-Aspekt, der von dem Schüler angedeutet wird, ein subjektiver Mehrwert für die eigene Lebensführung wird in Frage gestellt. Es ist einerlei, ob man glaubt oder nicht, der Religion wird es abgesprochen, einen wesentlichen Beitrag zur sinnvollen Lebensorientierung leisten zu können. Demzufolge indifferent steht der Schüler dk:RU gegenüber, was in dieser Gruppenkonstellation die Ausnahme ist. Damit sind die für diese Gruppe zentralen Äußerungen in Bezug auf den gemeinsamen Unterricht und das Lernen bereits von Beginn an deutlich kommuniziert. An dieser Haltung hat sich im weiteren Gesprächsverlauf nichts verändert. Im Gegenteil wird am Ende erneut betont, warum der getrennte Religionsunterricht die ‚bessere Wahl‘ sei.

4. Eine abschließende Beobachtung

Die Ausführungen haben deutlich gemacht: Mehr noch als die Strukturen des Unterrichts und die organisationalen Rahmenbedingungen verkörpern Lehrende in ihrem Wirken, im Umgang mit KollegInnen, in der Zugangsweise zu SchülerInnen das Spezifische an dk:RU. Die Rolle der Religionslehrerin / des Religionslehrers im Prozess der gegenseitigen Verständigung für eine religionspädagogisch verantwortlich praktizierte Bildung zu reflektieren, ist essentiell. Sie ermöglicht SchülerInnen nicht nur Identifikation mit gelebter Religiosität, die persönlich, privat und intim in Erscheinung treten kann, sondern setzt durch ihr pädagogisches Handeln entsprechende Impulse zur Reflexion. Reflexive Distanz ermöglicht SchülerInnen interkonfessionelles Begegnungs- und Erfahrungslernen, gelebte und

22 Vgl. HANISCH, Helmut / POLLACK, Detlef: Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schüler in den neuen Bundesländern, Stuttgart / Leipzig: Calwer 1997, 105.

praktizierte Hinwendung zum anderen, das Einüben von Haltungen, „die für ein einvernehmliches und engagiertes Zusammenleben auf Zukunft hin nötig sind.“²³ Fühlen sich SchülerInnen bei ihrer Religionslehrerin / bei ihrem Religionslehrer nicht aufgehoben oder in ihrer Konfessionalität wenig respektiert, äußert sich dies in einer eher skeptischen, manches Mal auch abwertenden Haltung zum gemeinsamen Religionsunterricht. Diese Beobachtung korreliert mit der Gruppengröße, die nicht immer die ungeteilte Zustimmung von SchülerInnen erfährt. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Größe den Aufbau und Erhalt familiärer Interaktions- und Kommunikationsstrukturen eher verhindert als fördert. Die neue Unterrichtserfahrung kann zudem Irritationen bewirken, sowohl inhaltlich (wenn die Thematisierung der eigenen Konfession als nicht ausgewogen erachtet wird) als auch emotional (wenn Bedürfnisse und Anliegen der SchülerInnen, unabhängig ihrer Konfessionalität, von LehrerInnen nicht beachtet werden). Vor allem der letztgenannte Punkt kann dazu führen, dass wahrgenommene Spannungen zwischen kooperierenden LehrerInnen oder hinderliche schulorganisatorische Rahmenbedingungen, die sich über LehrerInnen auf SchülerInnen auswirken, mit konfessionellen/religiösen Zuschreibungen versehen werden und in kritischen Statements in Bezug auf den gemeinsamen Religionsunterricht resultieren. Befürwortende oder ablehnende Haltungen zu dk:RU sind unmittelbare Reaktionen auf *andere* wahrgenommene Unterrichtsgestaltungen, die von SchülerInnen bewältigt werden müssen. Als Stütze in diesem Prozess fungieren LehrerInnen und partikularistische Unterrichtsstrukturen, die stärker an individuellen Bedürfnissen ausgerichtet sind und vertrauensvolle Beziehungen ermöglichen. SchülerInnen können sich darüber hinaus für Inhalte und Begründungszusammenhänge zwischen einzelnen Konfessionen (nachhaltig) interessieren, wenn der Unterricht diesen Bereich des Wissenserwerbs konsequent einfordert und unterstützt und SchülerInnen darüber hinaus das Gefühl erleben, in ihrer Identität (Konfessionalität kann ein Teil davon sein oder auch nicht) wahrgenommen und anerkannt zu werden.

Der Religionsunterricht ist jener Ort, an dem Gespräche über Religion in einem geschützten und intimen Rahmen stattfinden können, an dem Lernen von- und miteinander (unter spezifischen Bedingungen) möglich scheint. Die Ergebnisse unterstreichen die Betonung kontextsensitiver Modelle, die den situativen Faktoren im Unterricht ebenso Rechnung tragen wie den schulstandortspezifischen Besonderheiten.

23 METTE, Norbert: Religionspädagogik, Düsseldorf: Patmos 1994 (= Leitfaden Theologie 24), 115.