

## Wie der konfessionelle Religionsunterricht vor Ort gestaltet wird. Ein Bottom-up-Zugang zur Komplexität kooperativer Organisationspraktiken an Berufsschulen

Henrik Simojoki<sup>a</sup> / Konstantin Lindner<sup>b</sup> / Laura Pflaum<sup>b</sup> / Magdalena Endres<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Humboldt-Universität zu Berlin; <sup>b</sup>Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Kontakt: henrik.simojoki@hu-berlin.de

eingereicht: 12.11.2021; überarbeitet: 04.02.2022; angenommen: 07.02.2022

**Zusammenfassung:** In Deutschland folgt die Implementierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts bislang meist einer Top-down-Logik. Besonders für das variantenreiche und schulorganisatorisch anspruchsvolle Feld der beruflichen Bildung lohnt sich jedoch die Betrachtung eines Bottom-up-Zugangs, bei dem in Orientierung an lokalen Organisationspraktiken des Religionsunterrichts auf Schulebene passende Gestaltungsformen entwickelt werden, welche die kontextuellen Herausforderungen „vor Ort“ berücksichtigen. Im vorliegenden Beitrag wird ein solcher Bottom-up-Zugang präsentiert, der auf qualitativ-empirische Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung zum StReBe-Schulprojekt aufbaut. Dabei werden zentrale Herausforderungen konturiert, die sich im Rahmen einer empirisch gestützten und mehrperspektivisch angelegten Bestandsaufnahme im Dialog mit zentralen Schul-Akteur\*innen vor Ort als leitend für die Organisation von Religionsunterricht an Berufsschulen erweisen. Wenngleich die Implementierung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts kein lineares Ziel dieses Schulprojekts darstellt, so zeigen die Befunde das Potenzial kooperativer Organisationsformen, insofern diese dazu beitragen, die organisatorische Komplexität des Religionsunterrichts an Berufsschulen zu reduzieren.

**Schlagwörter:** lokale Organisationspraktiken, Religionsunterricht, berufliche Bildung, konfessionelle Kooperation, Schulforschung, qualitative Inhaltsanalyse

**Abstract:** In Germany, the implementation of interdenominational Religious Education mostly follows a top-down logic. However, it is worthwhile to consider a bottom-up approach, especially in the field of vocational schools, which is rich in variety and demanding in terms of school organization. By this, appropriate forms of Religious Education could be developed in orientation to local organizational practices at vocational schools. In this article such a bottom-up approach is outlined. It builds on qualitative-empirical findings from the StReBe school project. The empirical data which was collected in interviews with central school stakeholders as well as by participant observation. The findings point to interconnected challenges in the organisation of Religious Education at the local level. Additionally, they show the potential of interdenominational cooperation, insofar as it contributes to reducing the organisational complexity of Religious Education in vocational schools.

**Keywords:** local organisational practices, Religious Education, vocational schools, interdenominational cooperation, research on schools, qualitative content analysis

### 1. Organisationspraktiken auf Schulebene – ein blinder Fleck in der deutschsprachigen Debatte um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

In den Diskursen der deutschsprachigen Religionspädagogik wird der Kooperationsbegriff stark mit der Expansion und Ausdifferenzierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts verbunden (u. a. Lindner, Schambeck, Simojoki & Naurath, 2017; Simojoki & Woppowa, 2020). Dieser Zusammenhang ist keineswegs selbstverständlich – im Gegenteil: Im europäischen und globalen Vergleichshorizont handelt es sich um einen Sonderweg, der weitestgehend auf Deutschland und Österreich be-

schränkt und nur vor dem Hintergrund der historisch bedingten religiösen Transformationsdynamiken sowie religionspolitischen Rahmenbedingungen in diesen beiden Ländern erklärbar ist. Neben religionsdidaktischen Fragestellungen und staatskirchenrechtlichen Vereinbarungen, die sich primär auf bestimmte modellhafte Ausgestaltungen konfessioneller Kooperation beziehen, gilt es bei der Transmission eines monokonfessionell hin zu einem konfessionell-kooperativ gestalteten Religionsunterricht unter anderem schulpraktisch-organisatorische Herausforderungen zu berücksichtigen, die in der religionspädagogischen Forschung bis dato wenig empirisch beleuchtet sind. Zur Aufhellung dieses blinden Flecks in der deutschsprachigen Forschungsdebatte wollen vorliegende Ausführungen einen Beitrag leisten, indem qualitativ-empirisch gewonnene Forschungsergebnisse eines Bottom-up-Entwicklungsprojekts zum Religionsunterricht an Berufsschulen in Bayern vorgestellt werden.<sup>1</sup>

Im Sinne einer theoretischen Verortung werden den empirischen Einblicken zunächst zwei skizzenhafte Beobachtungen vorangestellt, die darauf verweisen, dass (a) Forschungen zu konfessionell-kooperativem Religionsunterricht häufig im Kontext der Modell-Debatte angesiedelt sind und (b) die Einführung eines derartigen Religionsunterrichts tendenziell einer Top-down-Logik folgt: Dadurch geraten nicht selten schulisch-organisationspraktische Perspektiven und damit die Implementierungsherausforderungen jeweiliger Modelle konfessioneller Kooperation aus dem Blickfeld.

a) Die Koppelung der Kooperationssemantik mit der in sich differenzierten Denk- und Gestaltungsform eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts hat sich in der religionspädagogischen Theoriebildung und Unterrichtsforschung mittlerweile so breitflächig etabliert, dass leicht übersehen werden kann, wie (voraus-)setzungsreich sie ist.

Eine zentrale Setzung besteht hierbei darin, dass die Frage nach Kooperation im Religionsunterricht in der gegenwärtigen Religionspädagogik vorwiegend auf der Modellebene diskutiert wird. Konfessionelle Kooperation erscheint dann als ein Konzeptbegriff mit relativ klar umrissenen Konturen. Dabei rückt meist eine bestimmte Gestaltungsform in den Fokus, die mit der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ aus dem Jahr 1994 zu einer bundesweit diskutierten Leitperspektive avancierte und danach in regional unterschiedlicher Intensität, Taktung und Akzentuierung implementiert wurde. In der EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ (2014) erfuhr diese Perspektive eine Bekräftigung – einmal mehr mit Rekurs auf die Modellebene und die Bedeutung von „offiziell geregelten Formen der Zusammenarbeit“ (EKD, 2014, S. 84) bzgl. evangelischem und katholischem Religionsunterricht. Spätestens mit dem 2016 publizierten Bischofswort „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ wurde auch katholischerseits der Weg in konfessionell-kooperativer Hinsicht so weit geebnet, dass nicht zuletzt in „gemischt-konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum“ (DBK, 2016, S. 31) Religionsunterricht auch entweder nur von einer evangelischen oder katholischen Lehrkraft erteilt werden kann. Mit dieser Realisierungsoption wurde unter anderem unterrichtlichen kooperativen Gestaltungsformen Rechnung getragen, die in verschiedenen Bundesländern entweder bereits länger rechtlich etabliert oder aber dem so genannten „Graubereich“ zuzuordnende religionsunterrichtliche Praxis waren (Lindner, 2017) – aus vielfältigen Gründen besonders im Berufsschulreligionsunterricht (BRU). Freilich reicht die Forderung nach einer stärkeren interkonfessionellen Zusammenarbeit im Religionsunterricht historisch weit zurück (Schweitzer & Simojoki, 2005, S. 82–86). Zudem gab es bereits vor 1994 in der religionsunterrichtlichen Alltagspraxis intensive Wechselwirkungen zwischen

---

<sup>1</sup> Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Forschungsprojekt wird vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, von der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern und dem Katholischen Schulkommissariat in Bayern gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen. Den fördernden Institutionen danken wir für die Fördermittel, den Projektlehrkräften und Schulleitungen der Projektschulen für ihr unermüdliches Engagement.

evangelischem und katholischem Religionsunterricht – man denke hier nur an den ökumenischen Aufbruch nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil.

Organisatorisch manifest wird der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in einem mittlerweile wachsenden Variantenreichtum regionaler Gestaltungsformen. Religionspädagogische Überblicksdarstellungen fokussieren sich zumeist auf ein bestimmtes Set an (Bundes-)Länderkontexten (z. B. Niedersachsen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Berlin in Deutschland und zudem Österreich), in denen konfessionell-kooperativer Religionsunterricht teils bereits etabliert ist, teils noch erprobt wird (u. a. Krobath & Lindner, 2017; Hemsig, 2018; Simojoki & Lindner, 2020). Diese regionale, an Modellen orientierte Ordnungslogik jedoch nimmt zu wenig in den Blick, dass der Alltag des Religionsunterrichts – auch jenseits dieser (Bundes-)Länder – durch vielfältige Praktiken konfessioneller Kooperation geprägt ist. Nur sind diese (noch) nicht an einen geregelten Modellrahmen gebunden und letztlich weniger im Fokus der Forschungen.

Überdies ist eine dominante Koppelung der beiden Attribute „konfessionell“ und „kooperativ“ häufig mit Setzungen verbunden, die religionsunterrichtliche Kooperationen primär in Bezug auf die evangelische und katholische Ausgestaltung des Christentums, in vereinzelten Fällen auch auf orthodoxes Christentum fokussieren. In der einschlägigen Forschung ist dagegen die Notwendigkeit einer interreligiösen Ausweitung der Kooperationsperspektive längst identifiziert (Schröder, 2017). Jüngst haben Boschki, Meyer-Blanck und Schweitzer unter der Leitkategorie „offene Konfessionalität“ darauf hingewiesen, dass „Konfessionalität als didaktisches Prinzip“ (2021, S. 234) Transparenz garantiert und auch angesichts von Öffnungen des Religionsunterrichts für anderskonfessionelle, andersreligiöse und säkulare Schüler\*innen eingeholt werden kann, u. a. dadurch, dass die unterrichtende, konfessionelle Lehrkraft ein „Handlungsmodell für den persönlichen Umgang mit der Sozialität und Institutionalität des Religiösen“ (Boschki et al., 2021, S. 234) repräsentiert. Obermann (2021) geht sogar weiter, indem er für Berufsschulen einen „interreligiös-kooperativen Religionsunterricht“ skizziert. Allerdings verbleiben diese – oftmals mit Verweis auf theologische Differenzen zwischen verschiedenen Religionen – strukturell bislang kaum amtlich implementierten Optionen ebenfalls auf der Modellebene.

Verlagert man den Blickwinkel hingegen weg von der Modellebene auf die lokalen Organisationspraktiken, rücken Kooperationsvollzüge und -beziehungen in den Blick, die religionspädagogisch oft nur wenig bedacht werden, obwohl sie für das Wohl und Wehe des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen von entscheidender Bedeutung sind: das Zusammenwirken von Religionslehrkräften und Schulleitung, der Austausch mit Lehrkräften anderer Schulfächer, das Verhältnis zu kirchlichen und staatlichen Entscheidungsträger\*innen; im Fall von Berufsschulen auch die Kommunikation mit den Ausbildungsbetrieben. In Bezug auf den BRU tritt dabei eine Komplexität der Organisation – insbesondere des konfessionell getrennt erteilten BRU – zutage, die bei der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts neben theologischen und religionsdidaktischen Aspekten verstärkt berücksichtigt werden sollte; unter anderem deshalb, weil schulische Praxis „gleichsam an der [religionsdidaktischen] Programmatik ‚vorbei‘ Komplexität“ (Roose, 2020, S. 93) reduziert.

b) In gewisser Hinsicht und aus durchaus plausiblen Gründen ist die Implementierung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts bislang einer Top-down-Logik gefolgt. Gestaltungsrahmen und Reichweite der konfessionellen Zusammenarbeit werden durch zwischenkirchliche Kooperationsvereinbarungen festgelegt, die im Einzelnen – wie die Zusammenstellung auf der einschlägigen Website des Deutschen Katecheten-Vereins zeigt<sup>2</sup> – bemerkenswert unterschiedlich ausfallen. Die Erfolgsgeschichte des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts hat sicherlich damit zu tun, dass diese Top-down-Logik in den wichtigsten Implementierungs- und Innovationskontexten von einer anspruchsvoll angelegten empirischen Begleitforschung flankiert wurde und wird (Kuld, Schweitzer,

<sup>2</sup> <http://www.konfessionelle-kooperation.info/> (Abgerufen am 23.10.2021).

Tzscheetzsch & Weinhardt, 2009; Gennerich & Mokrosch, 2016; Gennerich, Käbisch & Woppowa, 2021; Zimmermann, Riegel, Totsche & Fabricius, 2021; speziell für berufliche Schulen: Gronover, Krause, Marose, Boschki, Meyer-Blanck & Schweitzer, 2021). Allerdings bleibt es in allen Fällen beim Prae des kirchlich-staatlichen Vereinbarungsrahmens.

Erst jüngst geraten lokale Realisierungsformen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in den Fokus religionspädagogisch-empirischer Forschung (z. B. Gronover & Fritz, 2021, S. 67f.). Die dabei gewonnenen Forschungsergebnisse bieten zwar Einblicke in verschiedene Umsetzungspraktiken konfessionell-kooperativer Gestaltung von Religionsunterricht. Dass die identifizierten und systematisierten schulischen Umsetzungspraktiken von Akteur\*innen vor Ort jedoch auf struktureller Ebene breitenwirksam die Weiterentwicklung von Religionsunterricht anstoßen oder gar in Implementierungen alternativer Ausgestaltungsformen münden, ist nur in Ansätzen erkennbar.

Gleichwohl sollte eine Entwicklungslogik nicht aus dem Blick geraten, welche die herkömmliche Top-down-Logik umkehrt: nämlich sich zunächst mit den lokalen Organisationspraktiken auf Schulebene auseinanderzusetzen, um auf dieser Basis Eckpunkte, Freiräume und Perspektiven für lokal passende Gestaltungsformen des Religionsunterrichts zu entwickeln und diese dann in weitergehende Vereinbarungen zwischen Religionsgemeinschaften und Staat zu überführen. Ein solcher Bottom-up-Zugang eignet sich besonders für das breitgefächerte Feld beruflicher Bildung. Sowohl in den zwischenkirchlichen Kooperationsvereinbarungen als auch in der empirischen Begleitforschung ist vornehmlich der Religionsunterricht an Grundschulen und in der Sekundarstufe I im Blick. Überraschend ist dieser Befund insofern, als sich die Herausforderungen, denen der konfessionell-kooperative Religionsunterricht zu begegnen versucht, an den Berufsschulen in besonderer Weise bemerkbar machen. Um es mit Bernhard Grümme auszudrücken: „Nirgendwo ist die Religionspädagogik so mit Heterogenität konfrontiert wie im Berufsschulreligionsunterricht“ (Grümme, 2016, S. 141). Bei näherem Hinsehen zeigt sich nämlich, dass die für die allgemeinbildenden Schulen entwickelten konzeptionellen und strukturellen Weichenstellungen sich in der Regel nicht einfach auf Berufsschulen übertragen lassen – teils weil Bildungsgänge im doppelten Bezugshorizont von Schule und Ausbildungsbetrieb hier einer anderen, wesentlich komplexeren Organisationslogik folgen, teils weil sich der Religionsunterricht an diesen Schulen auf Ebene der Schüler\*innen vielerorts bereits weit geöffnet hat, bis hin zum Religionsunterricht im Klassenverband durch nur eine Lehrkraft einer Konfession. Für manche Bundesländer – z. B. Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen – ist sogar davon auszugehen, dass der BRU fast flächendeckend im Klassenverband unterrichtet wird (Boschki et al., 2021, S. 223; Gronover, Krause & Marose, 2021, S. 12). Daher ist es folgerichtig, dass die Vorstöße, den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht berufspädagogisch zu profilieren, im Zeichen dialogischer Offenheit und struktureller Flexibilität stehen (Obermann & Gronover, 2017).

## **2. Das Projekt „Stärkung des konfessionellen Religionsunterrichts an Berufsschulen“. Zielsetzung, Struktur und Forschungsdesign**

Vor dem skizzierten Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag ein Bottom-up-Zugang zur empirischen Erschließung und Weiterentwicklung des Religionsunterrichts vorgestellt. Im Fokus des bayerischen Projekts „Stärkung des konfessionellen Religionsunterrichts an Berufsschulen“ (StReBe) steht die im Diskurs um konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht vernachlässigte Sphäre lokaler Organisationspraktiken. Das Projekt verdankt sich einer im religionspädagogischen Forschungskontext bislang eher seltenen kooperativen Konstellation: Es wird getragen vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern und dem Katholischen Schulkommissariat in Bayern. Beteiligt sind acht Berufsschulen, die Schwierigkeiten haben, den konfessionellen Religionsunterricht in seiner herkömmlichen, nach Konfessionen getrennten Form zu organisieren. Bei der Auswahl dieser Projektschulen, die im Rahmen eines vom Kultusministerium initiierten Bewerbungsverfahrens gewonnen werden konnten, spielten verschiedene Faktoren eine Rolle: die regi-

onale Verteilung nach Regierungsbezirken, Stadt-Land-Differenzen, konfessionsbezogene Majoritäts-Minoritäts-Situationen, Schulgröße, Schulprofil, Reformbedarf etc. Im StReBe-Projekt werden auf Basis einer empirisch gestützten und mehrperspektivisch angelegten Bestandsaufnahme im Dialog mit den Akteur\*innen vor Ort (Religionslehrkräfte beider Konfessionen, Schulleitungen, Schüler\*innen) lokal passende, rechtlich abgesicherte und hinreichend flexible Organisationsformen des konfessionellen Religionsunterrichts entworfen, erprobt und evaluiert. Im Sinne der eingangs präsentierten Überlegungen liegt die Pointe des Projekts in der konsequenten Orientierung an den Erfahrungen, Potenzialen und Ressourcen vor Ort, die für eine kontextgerechte Weiterentwicklung des Religionsunterrichts an bayerischen Berufsschulen fruchtbar gemacht werden.

Die wissenschaftliche Begleitung des auf vier Jahre (2019–2023) angesetzten Projekts liegt beim Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und beim Lehrstuhl für Religionspädagogik und Praktische Theologie an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Die StReBe-Studie ist in drei Phasen angelegt: Eine Basiserhebungsphase im Schuljahr 2019/2020 zielte auf eine empirisch gestützte Bestandsaufnahme der Situation des BRU aus der Sicht zentraler Akteur\*innen und lieferte die Basis für eine mehrjährige, wissenschaftlich begleitete lokale Konzeptentwicklungsphase. In einer Konzeptevaluierungsphase im Frühjahr 2022 liegt der Fokus auf der Evaluation der lokal entwickelten Organisationsformen von konfessionellem Religionsunterricht sowie auf der darauf aufbauenden Entwicklung zukunftsfähiger Gestaltungsoptionen für die künftig weiter wachsende Zahl von Schulkontexten, in welchen die Regelform des konfessionellen BRU nicht mehr sinnvoll zu stemmen ist.

Vorliegender Beitrag sowie das im Folgenden dargestellte Forschungsdesign beziehen sich auf die erste Projektphase, die bereits abgeschlossen ist. Da die lokale Weiterentwicklung tragfähiger Organisationsformen noch im Gang ist, können für die zweite Projektphase noch keine belastbaren Ergebnisse präsentiert werden.

Der Basiserhebung lag ein Mixed Methods-Design zugrunde, das folgende Zugänge einschloss:

- Über teilnehmende Beobachtung wurden der Berufsalltag von Religionslehrkräften und unterrichtliche Lehr-Lernarrangements ethnografisch erschlossen (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015; Angele, 2016).
- In leitfadengestützten Expert\*inneninterviews wurden das Kontext- und Erfahrungswissen sowie die subjektiven Perspektiven der am Projekt beteiligten Religionslehrkräfte erhoben (Bogner, Littig & Menz, 2014; Gläser & Laudel, 2010).
- Auch die Expertisebestände und professionellen Einschätzungen der Schulleiter\*innen wurden über leitfadengestützte Expert\*inneninterviews eingeholt, unter besonderer Berücksichtigung strukturell-organisatorischer Rahmenbedingungen und Gestaltungsherausforderungen.
- Schließlich wurden durch Fokusgruppeninterviews auch Schüler\*innen zu ihren subjektiven Perspektiven auf den Berufsschulreligionsunterricht an ihrer Schule befragt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

In der Summe umfasst das aus der Basiserhebung an den acht Projektschulen gewonnene Datenmaterial 16 Beobachtungsprotokolle, 16 Expert\*inneninterviews mit Lehrer\*innen, 8 Expert\*inneninterviews mit Schulleiter\*innen und 16 Fokusgruppeninterviews mit Schüler\*innen. Die Auswertung der transkribierten Daten erfolgte über das Softwareprogramm MAXQDA und orientierte sich forschungsmethodisch an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018). Entsprechend der für das Projekt leitenden Forschungsperspektiven wurde zunächst für die nach Akteursperspektive und Erhebungsmethode differenzierten Datensätze (Lehrer\*innen, Schulleiter\*innen, Schüler\*innen und teilnehmende Beobachtung) ein alle diese Datensätze vernetzendes Kategoriensystem theoriegeleitet deduktiv entwickelt, das dann durch die Auseinandersetzung mit den Interview- und Beobachtungsdaten induktiv verfeinert und teilweise datensatzspezifisch modifiziert wurde. So wurde

etwa die Bedeutung vieler berufsschulspezifischer Organisationshemmnisse erst im Zuge der induktiven Kategorienbildung deutlich. Beispielhaft zeigt sich das an der ohnehin vielverzweigten Kategorie „Organisationsschwierigkeiten“, die um in der deduktiven Kategorienbildung noch nicht vorgesehene Subkategorien wie „Freistellung von Hochschulberechtigten“ oder „Abmeldung wegen fehlenden Ethikunterrichts“ ergänzt werden konnte.

Um der Komplexität des Materials gerecht zu werden, wurden die Daten von zwei Projektmitarbeiterinnen kodiert: Nach dem Prozess der Erst- und Zweitkodierung wurden die Kodierungen in der Forschungsgruppe intersubjektiv validiert und im Falle von Abweichungen diskursiv Einordnungen in das Kategoriensystem erarbeitet. In einem iterativen Prozess wurden hierbei zudem immer wieder die Kategoriendefinitionen befragt und zum Teil optimiert oder neu deklariert.

### **3. Der konfessionelle Religionsunterricht an Berufsschulen als organisatorische Gestaltungsherausforderung. Multiperspektivische Entwirrung eines Problembündels**

Da in den untersuchten Berufsschulen keine modellbasierte konfessionelle Kooperation eingeführt war, lassen sich aus der Basiserhebung keine direkten Schlüsse für die Weiterentwicklung dieser Gestaltungsvariante des konfessionellen Religionsunterrichts ziehen. Der Beitrag vorliegender qualitativ-empirischer Studie zu einer solchen Weiterentwicklung liegt vielmehr darin, dass sie aus den vorliegenden Daten<sup>3</sup> die Komplexität der lokalen Organisationsherausforderungen erschließt, die in manchen Regelungen und Überlegungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nicht hinreichend zum Tragen kommt (dazu auch Roose, 2020, S. 100–102). Im Folgenden soll in exemplarischer Verdichtung ein datenbasiertes Bündel an zentralen Organisationsherausforderungen präsentiert werden, die sich wechselseitig verstärken und auch bei einer Bottom-up-Implementierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Kontext beruflicher Bildung nicht übersprungen werden sollten.

Wie oben beschrieben, wurden die Herausforderungen mittels der qualitativen Inhaltsanalyse emergiert, auf Basis des alle Datensätze vernetzenden Kategoriensystems. Dass im Folgenden zur Veranschaulichung der Erkenntnisse primär auf Interviewpassagen rekurriert wird, liegt am begrenzten Darstellungsrahmen. In der entstehenden Projektpublikation der Befunde aus der Basiserhebungsphase dagegen finden sich dichte Beschreibungen der teilnehmenden Beobachtung und weitere Explikationen dieses Erhebungszugangs. Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen trugen unter anderem zur Validierung der im Folgenden präsentierten Auswertungsergebnisse bei, insofern sich über die teilnehmend generierten Feldbeobachtungen klären ließ, ob die Interviewausagen mit der BRU-Praxis vor Ort in einem nachvollziehbaren Zusammenhang stehen.

#### **3.1 Religions- und konfessionsdemografischer Wandel als Schlüsselherausforderung**

Die grundlegendste Herausforderung für die Organisation des Religionsunterrichts bildet, wenig überraschend, die fortschreitende Pluralisierung der Schülerschaft. Die Grundtendenz ist in allen untersuchten Berufsschulen eindeutig: Die Zahl der Schüler\*innen, die weder der evangelischen noch der katholischen Konfession angehören, nimmt kontinuierlich zu. Natürlich sind die Schulen nicht gleichermaßen von dieser Entwicklung betroffen. Erwartungsgemäß sind die mit der Pluralisierung verbundenen Organisationsherausforderungen an urban situierten Schulen deutlicher zu spüren. So gibt die Leitung einer Großstadtschule an, die Ethikgruppen seien „immer die größten Gruppen“ (SL/C/15). Dagegen stellt sich die Lage für eine Schulleitung in einer katholisch geprägten ländlichen Region noch anders dar: „Wir sind gut monostrukturiert, sage ich jetzt mal, der Großteil ist katholisch. Immer noch“ (SL/B/39). Dabei sind die heterogenitätsbedingten Organisationsschwierigkeiten nicht nur von Region

<sup>3</sup> Die Interviews wurden folgendermaßen verschlüsselt: Funktion/Schulcode[/bei Religionslehrkräften Konfession]/Ziffer der die durch die Datenverarbeitungssoftware MAXQDA ausgewiesene Analyseeinheit; ev = evangelisch; ka = katholisch L = Religionslehrer\*in; Sch = Schüler\*in; SL = Schulleiter\*in.

zu Region oder von Schule zu Schule verschieden, sondern hängen auch vom berufsschulischen Ausbildungszweig ab. In letztgenannter Hinsicht wird deutlich, dass in manchen Ausbildungsberufen die religionsbezogenen Pluralisierungsschübe auch in traditionell katholisch geprägten Kontexten teilweise dazu führen, dass der Religionsunterricht kaum mehr zustande kommt. Beispielhaft dafür ist folgende Aussage einer Religionslehrkraft: „in manchen Berufsgruppen ist es dann schwierig, eine Gruppe für [katholische] Religion zu finden, weil fünf Leute braucht man. Und wenn wir jetzt mal die Gastronomen nehmen, da ist es einfach schwierig, wenn Menschen aus der ganzen Welt hier ihre Ausbildung machen, mit verschiedenen Nationalitäten und verschiedenen Religionen. Dass man hier entsprechend noch eine Gruppe findet“ (L/A/ka/19).

### 3.2 Schulartspezifische Herausforderungen

In obigem Zitat deutet sich bereits an, dass bei der Organisation des Religionsunterrichts schulartspezifische Faktoren eine Rolle spielen, die auch für die Implementierung kooperativer Unterrichtsformen ausgesprochen folgenreich sind. Diese sind bedeutsam, insofern in der Debatte um die Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland Normalitätserwartungen mitschwingen, die in der Regel die regional geltenden Regelbedingungen des allgemeinbildenden Schulwesens widerspiegeln. Anders als in allgemeinbildenden Schulen in Bayern, an denen alle Schüler\*innen verpflichtet sind, am konfessionellen Religionsunterricht oder am Ethikunterricht teilzunehmen, haben im Berufsschulsystem Schüler\*innen mit Hochschulzugangsberechtigung oder mit bereits abgeschlossener Berufsausbildung die Möglichkeit, sich vom Religionsunterricht befreien zu lassen. Da diese Option zur Abmeldung bis zu vierzehn Tage nach Schuljahresbeginn möglich ist, wird die Gruppenbildung erschwert. Für die Religionslehrkraft an einer der Projektschulen war dieser Punkt ein entscheidender Antrieb dafür, am eigenen Standort nach praktikableren Gestaltungsformen zu suchen: „Also [...] weil es hat halt damals immer im Endeffekt drei bis vier Wochen gedauert, bis es überhaupt starten konnte. Bis das alles abgefragt ist, bis diejenigen, die sich befreien haben lassen, ihre Anträge abgegeben haben, bis das geprüft wurde, bis dann der Stundenplan stand“ (L/F/ka/15).

Noch einschneidender wirkt sich die für berufsschulische Bildungsgänge grundlegende Struktur des Teilzeit- und Blockunterrichts aus. In Bayern wird der Berufsschulunterricht in der Regel als Teilzeitunterricht an zwei Tagen in der Woche oder als Blockunterricht in zusammenhängenden Abschnitten in Vollzeitform erteilt. Insbesondere der Blockunterricht stellt ohnehin schon hohe Hürden für die Stundenplanung: Die Integration eines binnendifferenzierten Faches wie des konfessionellen Religionsunterrichts bzw. des Ethikunterrichts gestaltet sich für Schulleitungen recht anspruchsvoll. Selbst eine Schulleitung, die dem Religionsunterricht grundsätzlich positiv gegenübersteht und sich besonders wertschätzend zum Beitrag der Religionslehrkräfte zur Schulkultur äußert, sah sich gezwungen, das Fachangebot für diese Beschulungsform zu reduzieren: „Im Blockunterricht haben wir jetzt schon gekürzt, statt drei Stunden geben wir zwei Stunden Religionsunterricht, weil es einfach anders gar nicht geht“ (SL/B/31).

### 3.3 Herausforderungen durch konfessionelle Majoritäts- und Minoritäts-Konstellationen

Um die organisatorische Komplexität des konfessionellen Religionsunterrichts hinreichend zu erfassen, muss man zudem den für das Bundesland Bayern besonders charakteristischen Faktor konfessioneller Majoritäts-Minoritäts-Verhältnisse einrechnen (Simojoki, 2019).

Von den acht erforschten Berufsschulen sind lediglich an zweien evangelische und katholische Schüler\*innen einigermaßen paritätisch vertreten. In den sechs weiteren Schulen bildet der Katholizismus die Mehrheitskonfession. Grundsätzlich zeigt sich: Je geringer der proportionale Anteil der Minoritätskonfession, desto schwieriger wird es, für diese Schüler\*innen einen konfessionellen Religionsunterricht zu gewährleisten. Während diese Feststellung Selbstverständliches artikuliert und auf alle Schul-

arten zutrifft, stoßen bspw. an Grund- oder Mittelschulen praktizierte Organisationswege zur Sicherung eines eigenen Fachangebots für die Minoritätskonfession im Kontext beruflicher Bildung schnell an ihre Grenzen. Das gilt besonders für die in Bayern noch immer in der Breite etablierte Praxis jahrgangsübergreifender Klassenkopplungen. Diese Praxis wird in den Interviews fast durchgängig als pädagogisch wie organisatorisch nachteilig empfunden. Folgende Aussage einer Religionslehrkraft bringt das didaktische Problem eines solchen Unterrichts auf den Punkt: „Ja, das einzige Problem sehe ich jetzt gerade beim evangelischen Religionsunterricht, weil wir da ja so wenig Schüler sind. [...] Dann werden ja oft mehrere Jahrgangsstufen zusammengeschmissen. Und dann ist halt das Problem, wenn ich jetzt zehnte, elfte, zwölfte drinsitzen habe, welches Thema machst du mit denen? Dass nicht ein Drittel sagt, haben wir ja schon gehabt“ (L/B/ev/23).

Das Problem verschärft sich im Blockunterricht, weil hier bei Klassenkopplungen die Gruppen nicht mehr stabil gehalten werden können: „Weil ja die Blöcke unterschiedlich laufen und dann hat man immer wieder neue Schüler mit drin. Es herrscht nie irgendwie eine Gruppengemeinsamkeit, weil man immer wieder wechselt. Mit den Noten ist es ein Problem. Mit dem Thema ist es ein Problem. Was mache ich jetzt, wenn ich die Woche nicht fertig geworden bin, nächste Woche schon wieder ganz andere Schüler habe?“ (L/B/ev/17).

Vor diesem Hintergrund wundert es nicht, dass in den meisten Projektschulen alternative, teilweise stark durch die lokale Konstellation geprägte Organisationsformen vorherrschen oder erprobt werden. In einer ländlichen Schule bspw. hatten die sehr wenigen evangelischen Schüler\*innen zum Zeitpunkt der Basiserhebung lediglich die Möglichkeit, am katholischen Religionsunterricht oder an Ethik teilzunehmen, ohne dass dies sich inhaltlich und konzeptionell auf das Fachprofil und den erteilten Unterricht ausgewirkt hat. An einer anderen Schule erteilte die evangelische Religionslehrkraft Ethikunterricht, an dem die evangelischen Schüler\*innen gemeinsam mit den an der Schule zahlenmäßig stärker vertretenen konfessionslosen und muslimischen Schüler\*innen teilnahmen. An einer dritten Schule wurde bereits im Jahr der Ersterhebung eine Variante eingeführt, die in der aktuellen Modelldiskussion oft als konfessioneller Religionsunterricht in „erweiterter Kooperation“ (Simojoki, 2019, S. 36–38) bezeichnet wird: Der Religionsunterricht wird in gemischt-konfessionellen Lerngruppen erteilt, so dass auch die einzige evangelische Religionslehrkraft an dieser Berufsschule Klassen mit mehrheitlich katholischen Schüler\*innen unterrichtet.

### 3.4 Personelle Herausforderungen

Am zuletzt genannten Beispiel wird besonders deutlich, dass die lokalen Organisationspraktiken an Berufsschulen nicht nur von Veränderungen in der Schüler\*innenpopulation, sondern auch von der Lehrkräfteabdeckung herausgefordert werden. Der Vorteil der erweiterten Kooperation liegt aus der Sicht der betroffenen Schulleitung nicht zuletzt darin, dass dieses Modell Möglichkeiten bietet, das Stundendeputat der evangelischen Religionslehrkraft effektiver zu nutzen: Sie kann auch dann im Religionsunterricht eingesetzt werden, wenn keine pädagogisch sinnvollen Gruppengrößen für ein rein evangelisches Fachangebot zustande kommen.

Besonders herausfordernd für mehrere der untersuchten Schulen ist der allgemeine Lehrkräftemangel an Berufsschulen, der sich nachteilig auf die Situation des Religionsunterrichts auswirkt. Der meistgenutzte Weg in das Lehramt an Berufsschulen in Bayern ist ein universitäres Studium mit Spezialisierung auf eine berufliche Fachrichtung. Die berufliche Fachrichtung bildet das sogenannte „Erstfach“, das unter anderem Agrarwirtschaft, Gesundheit- und Pflegewissenschaft, Wirtschaftspädagogik u. s. w. sein kann. Je nach Studienort können verschiedene „Zweitfächer“ in Form von allgemeinbildenden Unterrichtsfächern gewählt werden, darunter auch katholische oder evangelische Religionslehre. So kommt es an einzelnen Projektschulen zu der Situation, dass faktisch ausreichend Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für den konfessionellen Religionsunterricht vorhanden sind, der Bedarf im Erstfach der Lehr-

kraft – beispielsweise Bau- oder Metalltechnik – jedoch so hoch ist, dass ihr Stundendeputat keinen Einsatz im Zweitfach Religionslehre zulässt (SL/B/19; L/A/ev/20).

Eine Sonderstellung kommt den kirchlichen Religionslehrkräften (Religionslehrer\*innen i. K., Religionspädagog\*innen, Pfarrer\*innen) zu, die an fast allen Projektschulen an der Erteilung des Religionsunterrichts beteiligt sind. Da diese Lehrkräfte, sofern sie hauptamtlich Religion unterrichten, über ein hohes Stundendeputat von bis zu 24 Stunden verfügen, tragen sie wesentlich dazu bei, dass Religionsunterricht flächendeckend angeboten werden kann. Andererseits sind diese Lehrkräfte von der sinkenden Zahl konfessionszugehöriger Schüler\*innen besonders existenziell betroffen, weil sie die damit einhergehenden abnehmenden Religionsstunden nicht durch zusätzliche Stunden im Fachunterricht ausgleichen können. In den Daten der Schulleitungsinterviews werden zwei Aspekte wiederholt problematisiert: Vor allem in den Fällen, in denen die kirchlichen Lehrkräfte gleichzeitig an mehreren (Berufs-)Schulen unterrichten, beklagen Schulleitungen einen Organisationsaufwand und Priorisierungszwang, der auch im Kollegium nur schwer zu rechtfertigen sei: „das führt zum Teil dazu – und das ist ja wahrscheinlich aus der Sicht der Fachleute etwas absurd –, dass der Religionsunterricht den Stundenplan macht, weil der im Prinzip gesetzt werden muss“ (SL/D/15), insofern eine kirchliche Lehrkraft nur zu vorgegebenen Zeitfenstern an den verschiedenen Schulen unterrichten kann. Hier klingt ein Zusammenhang an, der bei allen in die Untersuchung einbezogenen Akteur\*innengruppen immer wieder artikuliert wird: Die gefühlte Umständlichkeit bei der Organisation des BRU wird von Schulleitungen und Lehrkräftekollegien als Belastung empfunden und schadet – bei aller vielerorts bemerkenswerten Wertschätzung der einzelnen Religionslehrkräfte – der Reputation des Fachs im Gesamtsystem Berufsschule.

### 3.5 Herausforderungen im Verhältnis zum Ethikunterricht

Noch gravierender wirken sich die personellen Herausforderungen aus, wenn man den Blick über den BRU hinaus auf den Ethikunterricht ausweitet. Denn vor dem bislang skizzierten Hintergrund liegt der Schluss nahe, dass der Ethikunterricht der eigentliche „Gewinner“ der skizzierten Veränderungen in der Schüler\*innenpopulation sei. Jedoch gestaltet sich das Verhältnis zwischen Religions- und Ethikunterricht im Lichte der empirischen Befunde um einiges komplexer, wobei sich in den analysierten Organisationspraktiken die Interdependenzen zwischen den beiden Fachangeboten besonders bemerkbar machen.

Ungeachtet der beschleunigten Pluralisierung der Schüler\*innenschaft war nur an vier der insgesamt acht Projektschulen ein flächendeckender Ethikunterricht eingerichtet. Als Hauptgrund für ein fehlendes Ethikangebot nennen die Schulleitungen das Fehlen von ausgebildeten Ethiklehrkräften: „Und in Ethik fehlt uns entsprechendes Lehrpersonal im Moment. Das würde ich mir wünschen, dass wir da mehr hätten“ (SL/A/19).

Es wäre jedoch ein Kurzschluss, daraus einen Vorteil für den Religionsunterricht abzuleiten. Kann nämlich kein Ethikunterricht angeboten werden, haben die zumeist konfessionslosen und nicht-christlichen Schüler\*innen, die nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen wollen, eine Freistunde. Wie ein Schulleiter berichtet, verstärkt diese Option die Bereitschaft der konfessionszugehörigen Schüler\*innen, sich vom Religionsunterricht abzumelden: „Wir haben auch ganz viele Schüler, die sich erst dann abmelden, wenn sie sicher sind, wir können kein Ethik anbieten vom Lehrer. Dann kommt die Abmeldung. Dann ist es eine Freistunde“ (SL/G/177).

Die Schwierigkeit, Religions- und Ethikunterricht organisatorisch unter einen Hut zu bringen, hat an einigen untersuchten Schulen zu Organisationspraktiken geführt, die über den Gestaltungsrahmen von Art. 7 Abs. 3 GG hinausgehen. In einer Projektschule etwa werden die Ethikschüler\*innen mehrheitlich dem Religionsunterricht der Minoritätskonfession zugewiesen, während an einer anderen Schule die Schüler\*innen der Minoritätskonfession dem Ethikunterricht zugeordnet werden, der wiederum von

einer Religionslehrkraft erteilt wird. Eine weitere Schule versucht, die Perspektiven des konfessionellen Religionsunterrichts und des Ethikunterrichts in einem übergreifenden Fachangebot im Klassenverband zusammenzuführen.

Auf dieser Ebene zeigt sich deutlich, dass die Option konfessioneller Kooperation nicht immer die mit dem Religionsunterricht verbundenen Organisationsherausforderungen löst, da sie das „Jenseits“ des konfessionellen Religionsunterrichts nicht einfängt.

### 3.6 Administrative Herausforderungen

Schließlich trat in der Basiserhebung zutage, dass bei den Bemühungen um eine Weiterentwicklung des BRU die religionspädagogisch oft ausgeblendete oder gar priorisierte Ebene der Schuladministration mehr Aufmerksamkeit verdient. Beispielhaft zeigt sich das beim Umgang mit der für konfessionell-kooperative Gestaltungsformen strukturgebenden Möglichkeit, am Religionsunterricht einer Konfession teilzunehmen, der man selbst nicht angehört. Da sich solche Fälle im Zuge der religiös-weltanschaulichen Pluralisierung häufen, beklagen alle Akteursgruppen einen kaum mehr zu bewältigenden Verwaltungsaufwand, weil dafür – was grundsätzlich einleuchtet – mehrere persönliche und institutionelle Zustimmungen einzuholen sind. Folgende Passage aus dem Interview einer dem Religionsunterricht gegenüber positiv eingestellten Schulleitung gibt einen plastischen Einblick in die administrativen Erschwernisse: „Es ist ja grundsätzlich so, wenn ein Schüler vom evangelischen, also wenn ein evangelischer Schüler in den katholischen Religionsunterricht rübergehen will, dann geht das ja nicht so ohne Weiteres, und die Kirchen müssen zustimmen. Das heißt, die abgebende Kirche [...], die aufnehmende muss zustimmen, der Schulleiter muss zustimmen, der Schüler muss es natürlich auch wollen, der Religionslehrer muss dabei sein und wenn der Schüler minderjährig ist, müssen die Eltern noch zustimmen. Also das ist ein Antragsverfahren, das ist ein Riesenaufwand für uns, weil wir halt immer wieder verschiedene Formblätter durchlaufen müssen. Dann ist es so ein Stapel Papier, der wird dann weitergereicht an die Kirchen, die müssen das durcharbeiten und dann geht es wieder zurück an die Schule“ (SL/B/41).

Auch wenn in lokalen Agreements mit den kirchlich Verantwortlichen teilweise pragmatische Vereinfachungen erreicht werden, wird der administrative Aufwand von den professionellen Akteur\*innen durch die Bank als ein Faktor dargestellt, der die Stellung des BRU in der Schule schwächt und teilweise sogar gefährdet. An einer Schule kommt es zu der paradoxen Situation, dass die Gruppenbildung dadurch erschwert wird, dass die Schulleitung in durchaus kritischer Intention darauf insistiert, dass die formalen Regularien eingehalten werden: „[...] seit ein paar Jahren machen wir das mal ganz konsequent, nur um auch einmal festzustellen, ah, ist das überhaupt noch ein händelbarer Aufwand?“ (SL/G/160). Da es überdies bei muslimischen Schüler\*innen keine strukturell fassbare abgebende Religionsgemeinschaft gibt, ist es für diese Jugendlichen kaum möglich, am Religionsunterricht teilzunehmen – was von Religionslehrkräften nicht nur strukturell als Schwächung, sondern auch inhaltlich als „Verarmung an Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten“ (L/G/ka/15) gewertet wird.

Durchweg beklagen die professionellen Akteur\*innen, dass die mit dem Fach verbundenen administrativen Mühen der Reputation des Religionsunterrichts im Schulkollegium schaden. Problematisch ist dabei, dass diese Mühen sich ausgerechnet zu Schuljahresbeginn am stärksten bemerkbar machen, was, wie eine Schulleitung schildert, zu Frust im Lehrkräftekollegium führt: „Von den Klassenleiteraufgaben nimmt der Religionsbereich den höchsten Umfang ein. Und da muss man ganz klar sagen, das ist nicht der Stellenwert. Religion ist nicht, soll nicht dafür da sein, um die Organisation zu belasten. Das kann es nicht sein. Das ist dann aber das, was häufig hängen bleibt bei meinen Klassenleitern, ne. Die sagen: Ach, ich kann es nicht mehr sehen. Ordnerweise habe ich drüben die Anträge mit Abmeldungen und dergleichen“ (SL/G/171).

#### **4. Auf die Graswurzeln achten und es einfach halten. Perspektiven für die Implementierung konfessionell- und religionskooperativer Organisationsformen an Berufsschulen**

Vor der Ertragszusammenfassung gilt es, die perspektivischen Grenzen dieses Beitrags in Erinnerung zu rufen. Wenn hier die lokalen Organisationsherausforderungen akzentuiert wurden, soll damit erstens nicht ausgedrückt werden, dass die Zukunft des Religionsunterrichts lediglich eine Frage seiner Organisierbarkeit sei. Besonders in den Schüler\*inneninterviews wird deutlich, dass für die am BRU teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen andere, oft positiv konnotierte Faktoren ausschlaggebend sind: die Beziehung zur Lehrkraft, die Aktualität und Relevanz der Themen, die Möglichkeit, sich diskursiv einzubringen etc. Zweitens sei noch einmal betont, dass das StReBe-Projekt nicht linear auf die Implementierung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zielt. Vielmehr stellt konfessionelle Kooperation im Rahmen des Projekts eine Gestaltungsoption dar, die das Potenzial hat, etliche Herausforderungen bei der Unterrichtsorganisation positiv zu kontrollieren. Ob und inwiefern dieses Potenzial eingelöst wird, hängt entscheidend von der Passung mit den lokalen Organisations- und Gestaltungspraktiken ab.

Mit dieser letztgenannten, durch die empirischen Forschungen fundierten Erkenntnis ist eine grundsätzliche Pointe verbunden. Im Licht der bisherigen Projektergebnisse lohnt es sich, bei der Weiterentwicklung des BRU die Graswurzelebene der Fachentwicklung stärker in den Blick zu nehmen und zu gewichten. Natürlich erfolgen die entscheidenden Weichenstellungen auf der Makroebene von schul- und staatskirchenrechtlichen Regelungen, zwischenkirchlichen Kooperationsvereinbarungen, Bildungsplänen etc. Wie sich aber an den für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zentralen Kooperationsvereinbarungen zeigt, steigt die praktische Durchschlagskraft solcher Rahmenvorgaben, wenn sie mit den Praktiken, Erfahrungen, Ressourcen und Wünschen der Fachentwicklung „vor Ort“ abgeglichen werden.

Im Blick auf die organisatorische Implementierung des konfessionell-kooperativen BRU scheint das im Projektmanagement verankerte KISS-Prinzip einiges für sich zu haben: so einfach wie möglich, so komplex wie nötig. Der BRU ist per se schon organisatorisch herausfordernd. Kooperative Modelle sollten daher die Komplexität nicht weiter steigern (dazu auch Roose 2020, S. 101). So mögen Vorschläge in Richtung eines religions- oder weltanschauungskooperativen Religionsunterrichts, die möglichst viele der in einem solchen Unterricht repräsentierten Religionsgemeinschaften bzw. Weltanschauungen durch Lehrkräfte oder „Springer“ authentisch repräsentiert sehen wollen (als Überblick Riegel, 2018, S. 135–198), didaktisch einiges für sich haben. Jedoch werden sie sich an Berufsschulen nicht in die für schulische Organisationspraktik grundlegende Logik von Lehrkräftegewinnung, Stundenplanerstellung oder Gruppenbildung übersetzen lassen. Selbst ein Lehrkraftwechsel im Schulhalbjahr ist an den untersuchten Projektschulen kaum organisch durchführbar. Im Blick auf die für den bayerischen Kontext charakteristischen Majoritäts-Minoritäts-Konstellationen und die spezifischen Organisationsstrukturen an Berufsschulen erscheint es vielversprechender, den gesamten Berufsschulbildungsgang als Bezugshorizont für konfessionsbezogenen Lehrkraftwechsel ins Auge zu fassen.

Schließlich sprechen die präsentierten Befunde der StReBe-Basiserhebung in Bezug auf religionspädagogische Forschung dafür, die Frage nach konfessioneller oder interreligiöser Zusammenarbeit im Religionsunterricht im weiteren Zusammenhang anderer Kooperationsbeziehungen zu verorten: Zum einen ist der Ethikunterricht stärker mitzubedenken, weil – wie die Befunde zeigen – die Frage nach der organisatorischen Gestaltung des Religionsunterrichts vor Ort nicht unabhängig von der Frage nach der Organisation des Ethikunterrichts gelöst werden kann (Gronover, Krause & Marose, 2021, S. 10). Zum anderen muss das oft administrative Zusammenwirken mit Schulleitungen und Klassenlehrkräften deutlicher in den Blick genommen werden.

## Literaturverzeichnis

- Angele, Claudia (2016). *Ethnographie des Unterrichtsgesprächs. Ein Beitrag zur Analyse von Unterrichtsgesprächen über Differenz als Alltagserfahrung*. Münster: Waxmann.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hg.) (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Boschki, Reinhold; Meyer-Blanck, Michael & Schweitzer, Friedrich (2021). „Offene Konfessionalität“ als Leitkategorie für den künftigen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In Matthias Gronover, Christina Krause, Monika Marose, Reinhold Boschki, Michael Meyer-Blanck & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen* (S. 223–237). Münster: Waxmann.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2., überarbeitete Auflage). München: UVK.
- Gennerich, Carsten; Käbisch, David & Woppowa, Jan (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, Carsten & Mokrosch, Reinhold (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Gronover, Matthias & Fritz, Lorena (2021). Konfessionalität aus der Perspektive katholischer Verantwortlicher. In Matthias Gronover, Christina Krause, Monika Marose, Reinhold Boschki, Michael Meyer-Blanck & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen* (S. 57–79). Münster: Waxmann.
- Gronover, Matthias; Krause, Christina & Marose, Monika (2021). Einführung – Zusammenfassung – Zentrale Ergebnisse. In Matthias Gronover, Christina Krause, Monika Marose, Reinhold Boschki, Michael Meyer-Blanck & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen* (S. 7–25). Münster: Waxmann.
- Gronover, Matthias; Krause, Christina; Marose, Monika; Boschki, Reinhold; Meyer-Blanck, Michael & Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2021). *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Münster: Waxmann.
- Grümme, Bernhard (2016). Der Berufsschulreligionsunterricht als Laboratorium heterogenitätsfähiger Religionspädagogik. Schulformbezogene Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts. *Theo-Web*, 15(1), 141–152.
- Hemsing, Werner (2018). Konfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit im Religionsunterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 26(2), 169–178. <https://doi.org/10.25364/10.26:2018.2.11>
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland [EKD] (Hg.) (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Krobath, Thomas & Lindner, Doris (2017). Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. Perspektiven aus der Evaluation des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 25(2), 164–172. <https://doi.org/10.25364/10.25:2017.2.19>
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuld, Lothar; Schweitzer, Friedrich; Tzscheetzsch, Werner & Weinhardt, Joachim (Hg.) (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindner, Konstantin (2017). Zukunftsfähig dank erweiterter Kooperation? Schlaglichter auf das Bischofswort „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“. *Religionspädagogische Beiträge*, 77, 5–13.
- Lindner, Konstantin; Schambeck, Mirjam; Simojoki, Henrik & Naurath, Elisabeth (Hg.) (2017). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg: Herder.

- Obermann, Andreas (2021). „Interreligiös-kooperativer Religionsunterricht“. Zur Notwendigkeit einer Weiterentwicklung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an beruflichen Schulen. In Matthias Gronover, Christina Krause, Monika Marose, Reinhold Boschki, Michael Meyer-Blanck & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen* (S. 185–206). Münster: Waxmann.
- Obermann, Andreas & Gronover, Matthias (2017). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Einladung an alle. Ein Vorschlag. *BRU-Magazin*, 67, 2–8.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Riegel, Ulrich (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roose, Hanna (2020). Wie schulische Praxis religionspädagogische Programmatik unterläuft. Ein komplexitätssensibler Blick auf (Organisationsmodelle von) Religionsunterricht. *Theo-Web*, 19(2), 93–111.
- Schröder, Bernd (2017). Vernetzung – Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht und seine Brücken zu weiteren Konfessionen und Religionsgemeinschaften. In Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki & Elisabeth Naurath (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 297–317). Freiburg: Herder.
- Schweitzer, Friedrich & Simojoki, Henrik (2005). *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*. Gütersloh/Freiburg: Gütersloher Verlagshaus/Herder.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz [DBK] (2017). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
- Simojoki, Henrik (2019). Konfessionelle Majoritäts-Minoritäts-Situationen und die Notwendigkeit einer ökumenischen Religionsdidaktik – Überlegungen aus evangelischer Perspektive. In Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki & Athanasios Stogiannidis (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext* (S. 28–42). Freiburg: Herder.
- Simojoki, Henrik & Lindner, Konstantin (2020). Modelle der konfessionellen Kooperation an Schulen und Hochschulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme im Horizont einer gesamttheologisch verantworteten Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(2), 120–132.
- Simojoki, Henrik & Woppowa, Jan (2020). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven. *Evangelische Theologie*, 80(1), 16–28. <https://doi.org/10.14315/evth-2020-800105>
- Zimmermann, Mirjam; Riegel, Ulrich; Totsche, Benedict & Fabricius, Steffi (2021). Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel als Anforderungen an die Lehrperson im konfessionell-kooperativen Lernsetting aus der Sicht von betroffenen Religionslehrkräften. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 44(1), 47–57. <https://doi.org/10.20377/rpb-93>