

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlagen	3
2.1 Multiperspektivität im Religionsunterricht.....	3
2.1.1 Eine Didaktik der Multiperspektivität	3
2.1.2 Multiperspektivität im Religionsunterricht	9
2.1.3 Die Gottesfrage – ein Thema mit mehreren Perspektiven?.....	11
2.2 Perspektivenübernahme, -wechsel und -verschränkung.....	13
2.2.1 Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel	13
2.2.2 Perspektivenverschränkung	18
2.2.3 Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung und das Unterrichtsmaterial ...	20
3. Die Auswertungsmethode ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘	22
4. Auswertung	28
4.1 Materialanalyse	28
4.2 Darstellung der Ergebnisse	37
4.3 Diskussion der Ergebnisse	42
5. Fazit	53
Literaturverzeichnis	55

Anhang

Schriftliche Versicherung zur Masterarbeit

1. Einleitung

„Angesichts einer Präsenz von religiöser Pluralität in Schule und Gesellschaft und einer damit verbundenen erhöhten Aufmerksamkeit für Religion(en) gilt es, eine möglichst breite, allen Schüler*innen zukommende religiöse Bildung zu gewährleisten. (...) Insgesamt zeigt sich, dass der bekenntnisorientierte und in konfessioneller Gebundenheit zu erteilende RU gegenwärtig neu plausibel zu machen ist (...), neue Möglichkeiten seiner Organisation und schulischen Realisierung auszuloten sind und seine Legitimationskrise als Chance für seine konzeptionelle Weiterentwicklung und Zukunftsfähigkeit zu ergreifen ist.“¹

Das obige Zitat verdeutlicht, dass sich der Religionsunterricht mit einer Vielzahl verschiedener religiöser Sichtweisen auseinandersetzen muss. Die vorzufindende Pluralität basiert dabei nicht nur auf dem Vorhandensein verschiedener Religionen in der Gesellschaft, sondern auch auf der Vielfalt innerhalb einer Religion bzw. Konfession. Auch dort existieren vielfältige Deutungsweisen religiöser Inhalte und es erfolgt eine Fokussierung auf unterschiedliche Schwerpunkte. Die Auseinandersetzung mit dieser Pluralität ist für das religiöse Lernen und das Verständnis der eigenen Religiosität der Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung. Wie das Zitat bereits andeutet, muss daher nach neuen Prinzipien gesucht werden, die einer angemessenen Berücksichtigung der religiösen Pluralität nachkommen und bei denen die Pluralität selbst zur Sprache gebracht wird. Es stellt sich daher die Frage nach einem Prinzip für den Religionsunterricht, das dazu geeignet ist, die religiöse Pluralität einer Lerngruppe anzunehmen und effektiv in das Unterrichtsgeschehen einzubinden.

Im Zusammenhang mit dieser Pluralität kann auch der Begriff ‚Mehrperspektivität‘ ins Spiel gebracht werden, da sich Pluralität gerade durch das Auftreten verschiedener Sichtweisen auf ein und denselben Sachverhalt ausdrückt. Die Herausgeber der Zeitschrift ‚Religion unterrichten‘ erheben den Anspruch, Unterrichtsthemen auf einer solchen mehrperspektivischen Ebene aufzuarbeiten und stellen dabei einen Bezug zu dem geschichtsdidaktischen Prinzip der Multiperspektivität her. Dieses Prinzip basiert grundsätzlich auf der Übernahme verschiedener Perspektiven und dem Wechsel zwischen diesen, mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler zu einem begründeten eigenen Standpunkt gelangen und erfahren, dass die Wirklichkeit nicht nur aus einer Perspektive gedeutet werden kann. Bereits diese kurze Darstellung des Prinzips der Multiperspektivität gibt einen Hinweis darauf, dass es sich möglicherweise auch für den Umgang mit religiöser Pluralität eignet und als ein Lösungsansatz auf die oben formulierte Problemstellung angesehen werden könnte. Es muss daher nicht nur überprüft werden, inwiefern

¹ Jan Woppowa, Religionsdidaktik, Paderborn 2018, 76f.

das Prinzip der Multiperspektivität auf den Religionsunterricht übertragbar ist, sondern auch, ob das verfasste Unterrichtsmaterial überhaupt dem Anspruch der Verfasser gerecht wird und als Orientierungsmaterial für einen multiperspektivischen Religionsunterricht gelten kann. Demzufolge wird in dieser Arbeit analysiert, ob das Unterrichtsmaterial aus der oben genannten Zeitschrift den Charakteristika der Multiperspektivität entspricht, um insgesamt auch einen Rückschluss auf die Anwendbarkeit der Multiperspektivität im Religionsunterricht ziehen zu können. Dementsprechend ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

Inwiefern eignet sich das Unterrichtsmaterial aus der Zeitschrift ‚Religion unterrichten‘² für einen multiperspektivischen Religionsunterricht?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden als erstes die theoretischen Grundlagen erläutert. Dazu wird zunächst das didaktische Prinzip der Multiperspektivität im Geschichtsunterricht vorgestellt und dessen Übertragbarkeit auf den Religionsunterricht im Allgemeinen überprüft. In diesem Zusammenhang wird speziell das Thema ‚Gott‘ in den Vordergrund gerückt, um die Eignung des Unterrichtsthemas, auf das sich diese Arbeit spezialisiert, auf die Anwendbarkeit der Multiperspektivität zu prüfen. Zusätzlich werden die Vorteile eines multiperspektivischen Unterrichts auf die Thematisierung der Gottesfrage aufgeführt. Anschließend richtet sich der Blick auf die Fähigkeiten ‚Perspektivenübernahme‘, ‚Perspektivenwechsel‘ und ‚Perspektivenverschränkung‘, die im Kontext der Multiperspektivität eine wichtige Rolle spielen. Im Hinblick auf die Anregung einer Standpunktbildung und -reflexion, die aus einer Perspektivenverschränkung resultieren kann, werden Anforderungen an multiperspektivische Aufgabenformate formuliert. Nach der Darstellung der theoretischen Grundlagen erfolgt die Beschreibung und Erläuterung der Auswertungsmethode ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ nach Mayring. Zudem werden kurz die Besonderheiten einer computergestützten Analyse in den Blick genommen und die Kriterien für die Einhaltung der Gütekriterien einer qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt, um in der Auswertung einen Bezug zu diesen herstellen zu können. Im anschließenden Auswertungskapitel werden das verwendete Kategoriensystem und die Kodierregeln beschrieben und durch Beispiele verdeutlicht. Außerdem wird auf die Durchführung der Materialzuordnung mit der Software Maxqda eingegangen. Einer umfassenden Vorstel-

² Wird in dieser Arbeit ab dieser Stelle die Zeitschrift ‚Religion unterrichten‘ erwähnt, handelt es sich immer um das erste Heft des ersten Jahrgangs aus dem Jahr 2020 zum Themenbereich ‚Gott‘.

lung der Ergebnisse schließt sich deren Diskussion an. Eine Reflexion des gesamten Forschungsprozesses unter Berücksichtigung der Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse findet ebenfalls statt. Im Fazit werden die Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf zukünftiges Unterrichtsmaterial für den Religionsunterricht gegeben. Abschließend wird kurz auf die oben aufgeführte Problemlage des (konfessionellen) Religionsunterrichts eingegangen.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Multiperspektivität im Religionsunterricht

2.1.1 Eine Didaktik der Multiperspektivität

Die Idee der Multiperspektivität stammt hauptsächlich aus der Geschichtsdidaktik und bezieht sich auf das historische Lernen. Ursprünglich konnte der Geschichtsunterricht als Belehrung gesehen werden, bei dem die Perspektive der Lehrkraft bzw. des Schulbuches den Schülerinnen und Schülern „eingetrichtert“ wurde, mit dem Ziel eine einheitliche Gesinnung und ein einheitliches Geschichtsbewusstsein zu erzeugen. Die Perspektive der Lehrperson bzw. des Schulbuches entsprach in der Regel der Sichtweise der gesellschaftlichen Eliten und Niederlagen oder Misserfolge bei historischen Ereignissen wurden verschwiegen.³ „Das historisch Erfolgreiche wurde dabei zugleich auch als das für die Gegenwart Bedeutsame unterstellt.“⁴ Ein Wandel in der Geschichtsdidaktik erfolgte schließlich dadurch, dass das klassische historische Lernen mit den Gegebenheiten der Moderne nicht mithalten konnte. Durch verschiedene soziale und historische Bewegungen entstanden immer differenziertere Sichtweisen, die ebenfalls auf die Vergangenheit angewendet wurden, sodass die Monoperspektivität des traditionellen Geschichtsunterrichts durch plurale Perspektiven aufgelöst wurde. Das Prinzip der Multiperspektivität in der Geschichtsdidaktik entstand daher aus der Analyse der Arbeitsweise der Historikerinnen und Historikern. Der Vollständigkeit halber soll an dieser Stelle noch erwähnt werden, dass vor dem Hintergrund der vermehrt pluralen Perspektiven an die Stelle des einheitlichen

³ Vgl. Klaus Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken. 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2016, 14.
⁴ Ebd., 15.

Denkens als Ziel des Geschichtsunterrichts schließlich die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern und deren Befähigung zum eigenständigen Denken und Urteilen traten.⁵

In diesem Zusammenhang entwickelte insbesondere Dr. Klaus Bergmann den Ansatz der Multiperspektivität für das historische Lernen. Nachfolgend wird dieser Ansatz und die damit zusammenhängenden Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler genauer in den Blick genommen und dargestellt.

Zunächst kann festgehalten werden, dass Perspektivität ein natürliches Verhalten des Menschen im Kontext der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit sowohl hinsichtlich deren Interpretation als auch der eigenen Handlungsabsichten in dieser ist. „Unterschiedliche Sichtweisen beruhen auf der Stellung in der Gesellschaft, auf der Sozialisation oder auf der Geschlechtszugehörigkeit.“⁶ Dementsprechend ergibt sich für den Geschichtsunterricht eine Perspektivenvielfalt auf drei verschiedenen Ebenen. Einerseits lassen die zeitgenössischen Quellen viele Perspektiven erkennen, da verschiedene Zeitzeugen die tatsächliche Situation unterschiedlich wahrnehmen und durch verschiedene Handlungsweisen beeinflussen. Die an die Nachwelt überlieferten Quellen umfassen folglich abhängig von der gesellschaftlichen oder sozialen Position des Verfassers verschiedene Sichtweisen auf ein und dasselbe historische Ereignis. Andererseits erfolgt auf Seiten der Historikerinnen und Historiker, wie zuvor bereits angedeutet, keine einheitliche Deutung im Rahmen der Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen. Dies basiert vor allem auf der Tatsache, dass sich die zugrundeliegenden Quellen vor dem Hintergrund ihrer Perspektivität widersprechen können oder lediglich ein vielfältiges Licht auf ein Ereignis werfen. Die Perspektivität der Historikerin bzw. des Historikers hat demzufolge einen Einfluss auf die letztendliche Deutung des historischen Sachverhalts. Die entstehenden Kontroversen zwischen verschiedenen Historikerinnen und Historikern angesichts eines historischen Sachverhalts stellen deshalb ein Charakteristikum einer deutenden Wissenschaft, in diesem Fall der Geschichtswissenschaft, dar.⁷ Dennoch muss erwähnt werden, dass die Kontroversen in der Regel nicht unverbunden gegenüberstehen, sondern sich gegenseitig ergänzen und kritisieren. Ziel hierbei ist die Erweiterung der jeweiligen

⁵ Vgl. ebd., 20, 23, 25.

⁶ Klaus Bergmann, Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2011, 65-77, 65.

⁷ Vgl. ebd., 65f.

Perspektive zu einer differenzierteren bzw. mehr umfassenden Perspektivität auf den historischen Sachverhalt. Rüsen bezeichnet diesen Vorgang als Perspektivenerweiterung durch Standpunktreflexion und erachtet ihn als notwendig, um einen Relativismus zu vermeiden. Er betont, dass eine gleichzeitige Betrachtung und Kombination mehrere Perspektiven ohne die Formulierung und Reflexion eines Standpunktes nicht ausreicht, um einen historischen Sachverhalt angemessen zu erschließen. In einem solchen Fall würde es sich lediglich um eine Ansammlung verschiedener Perspektiven handeln, die auf einer äußerlich miteinander in Verbindung gebracht werden, ohne jedoch einen gewinnbringenden Nutzen für das Verständnis des Sachverhalts zu haben.⁸

Bei der dritten Ebene handelt es sich um die Personengruppe, die sich auf Grundlage der historischen Quellen als auch der Deutungen der Historikerinnen und Historikern ein eigenes Urteil zu dem gegebenen historischen Sachverhalt bildet. Auch auf dieser Ebene spielt daher die eigene Perspektivität bei der Auseinandersetzung mit den vorliegenden Quellen und Deutungen eine wichtige Rolle. Im Kontext des Schulunterrichts stellen die Schülerinnen und Schüler diese Ebene dar.⁹ Zur besseren begrifflichen Unterscheidung bezeichnet Bergmann die zuvor beschriebenen Ebenen folgendermaßen:

- „1. *Multiperspektivität* der aus der Vergangenheit erhaltenen Quellen der Menschen, die in einem historischen Sachverhalt denkend, handelnd und leidend verstrickt waren.
2. *Kontroversität* der von späteren Betrachtern und Forschern vorgelegten Darstellungen über einen historischen Sachverhalt.
3. *Pluralität* der Ansichten und Urteile über einen historischen Sachverhalt, die sich in der Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit multiperspektivischen Zeugnissen und kontroversen Darstellungen bilden.“¹⁰

Der Umgang mit der Multiperspektivität und Kontroversität auf Seiten der Schülerinnen und Schüler muss im Geschichtsunterricht schrittweise erlernt und trainiert werden. Ansonsten erwarten diese, dass im Geschichtsunterricht erfahren werden kann, wie sich die historischen Sachverhalte tatsächlich zugetragen haben. Zudem sind die Schülerinnen und Schüler häufig der Ansicht, dass immer nur eine eindeutige Erläuterung eines historischen Ereignisses existiert.

„Sie wollen wissen, wie es wirklich war, ‚wie es eigentlich gewesen ist‘ und haben Probleme damit, dass Geschichte ein deutendes Nachdenken und ein nachdenkendes Deuten vergangenen menschlichen Handelns und Leidens ist, das eben keine ‚richtigen‘ und verbindlich zustimmungsfähigen Ergebnisse erbringt“.¹¹

⁸ Vgl. Jörn Rüsen, *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1983, 105.

⁹ Vgl. Bergmann, *Multiperspektivität*, 2011, 65f.

¹⁰ Ebd., 66.

¹¹ Bergmann, *Multiperspektivität*, 2016, 60.

Neben dieser Erkenntnis müssen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Fähigkeiten erlernen, um einen angemessenen Umgang vor allem mit den multiperspektivischen historischen Zeugnissen gewährleisten zu können. Eine dieser Fähigkeiten stellt das ‚Verstehen‘ bzw. die ‚Perspektivenübernahme‘ dar. Hierbei sollen sich die Schülerinnen und Schüler in die Situation des Zeitzeugen hineinversetzen und versuchen den historischen Sachverhalt aus deren Augen zu sehen. Dies bedeutet, dass sie die gesellschaftliche und soziale Situation der Person berücksichtigen und vor diesem Hintergrund deren Handlungen und Wahrnehmungen, die durch die zeitgenössischen Quellen überliefert werden, möglichst genau erfassen. Die Perspektivenübernahme kann dabei einerseits auf rationaler Ebene, andererseits aber auch auf emotionaler Ebene erfolgen. Bei letzterer Variante spielt besonders das Einfühlen in die Person in Form von Empathie eine wichtige Rolle. Das ‚Verstehen‘ soll somit dazu dienen, die geschilderten Wahrnehmungen oder Handlungsabsichten eines Zeitzeugen nachzuvollziehen und deren Verständnis zu fördern.¹² Damit die Perspektivenübernahme erfolgreich gelingen kann, müssen jedoch zunächst die historischen Gegebenheiten im zeitlichen und geographischen Umfeld des Zeitzeugen analysiert werden. Ansonsten ist ein Hineinversetzen in die Situation des Zeitzeugen kaum möglich. Die Schülerinnen und Schüler sammeln beispielsweise Details zu politischen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Zusammenhängen, um sich ein Bild von der Situation machen zu können, in der der Zeitzeuge gelebt hat bzw. das überlieferte Zeugnis erfolgt ist. Bergmann bezeichnet diesen methodischen Vorgang als ‚Erklären‘.¹³ Beim ‚Erklären‘ beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler demzufolge mit den äußeren Umständen und Bedingungen der Situation des Zeitzeugen, wohingegen das ‚Verstehen‘ dazu dient die Innenperspektive des Zeitzeugen vor dem Hintergrund dieser Umstände und Bedingungen zu erfassen. Die Übernahme fremder Perspektiven stellt nicht nur für den Geschichtsunterricht eine wichtige Kompetenz dar, sondern auch für den Alltag in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen und deren Perspektiven auf einen Sachverhalt. Zudem soll die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven dazu dienen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Perspektivität erkennen und darauf aufbauend beginnen ihre eigene Perspektive zu hinterfragen und zu reflektieren. Nicht nur bei der Reflexion des eigenen Standpunktes, sondern auch bei der Respektierung fremder Perspektiven handelt es sich demzufolge um Fähigkeiten, die Schülerinnen und

¹² Vgl. ebd., 33.

¹³ Vgl. ebd., 33.

Schüler durch einen multiperspektivischen Geschichtsunterricht erlernen können und sollen.¹⁴ „Es geht um bewusste Annahme der Vielfalt: Geschichte ist Vielfalt und zugleich auch die Erzählung von der Geschichte der Vielfalt. [...] Die Fähigkeit des ‚Fremdverstehen‘ [...] ist eine gegenwärtig und künftig wesentliche Grundlage sozialen Denkens und Handelns.“¹⁵

Neben der Perspektivenübernahme ist auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler die oben bereits erwähnte Methode der Perspektivenerweiterung durch Standpunktreflexion von Bedeutung. Dadurch wird ermöglicht die verschiedenen dargelegten Perspektiven zusammenzudenken und den eigenen Standpunkt zu diesen Perspektiven in Beziehung zu setzen und selbstkritisch zu betrachten. Anstelle der Perspektivenerweiterung durch Standpunktreflexion tritt auch häufig das Prinzip der Perspektivenverschränkung auf.¹⁶ Eine Voraussetzung für die Perspektivenverschränkung ist neben der zuvor beschriebenen Perspektivenübernahme auch die Fähigkeit des Perspektivenwechsels, da vor dem Hintergrund der vielfältigen historischen Zeugnisse und pluralen Deutung der Historikerinnen und Historikern nicht nur die Übernahme einer Perspektive erforderlich ist, sondern die gleichzeitige Betrachtung mehrerer Perspektiven. Ein Wechsel zwischen den Perspektiven spielt in einem multiperspektivischen Unterricht deshalb ebenfalls eine bedeutende Rolle. Vor dem Hintergrund der Relevanz der drei benannten Fähigkeiten, werden diese in einem separaten Kapitel (siehe Kapitel 2.2) näher betrachtet und auf entwicklungstheoretischer Ebene als auch im Kontext des Religionsunterrichts in den Blick genommen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Prinzip der Multiperspektivität vorwiegend dazu dienen soll, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass ein historischer Sachverhalt nicht nur eine Deutung besitzt, sondern abhängig von der jeweiligen Perspektive in unterschiedlicher Weise betrachtet werden kann. Darüber hinaus werden sie dazu befähigt die einzelnen Perspektiven angemessen nachzuvollziehen und angesichts der pluralen Perspektiven einen eigenen Standpunkt zu bilden und zu reflektieren. Eine Berücksichtigung dieses didaktischen Prinzips im Schulunterricht bedeutet allerdings nicht, dass „in jeder einzelnen Lernsequenz alle Perspektiven zum Tragen kommen

¹⁴ Vgl. ebd., 34.

¹⁵ Ebd., 34f.

¹⁶ Vgl. Woppowa, Religionsdidaktik, 186.

sollten. Es kann durchaus in einer längeren Lernsequenz eine einzelne Perspektive intensiv untersucht werden.“¹⁷ Die Auseinandersetzung mit einzelnen Perspektiven darf demzufolge nicht vernachlässigt werden, da das ‚Verstehen‘, wie zuvor beschrieben, immer auch mit dem ‚Erklären‘ in Verbindung steht.

Abschließend wird an dieser Stelle noch kurz auf die Gestalt einer multiperspektivischen Unterrichtsstunde eingegangen. Bergmann erläutert, dass durch eine Präsentation sich widersprechender historischer Deutungen ein Stundeneinstieg geschaffen werden kann, der die Schülerinnen und Schüler nicht nur motiviert, sondern auch dazu anregt sich mit ihrer eigenen Sichtweise auf den historischen Sachverhalt auseinanderzusetzen. In einer typischen Arbeitsphase befassen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Hintergrundmaterial zu einer anfangs entwickelten Fragestellung. Dieses Hintergrundmaterial kann entweder von der Lehrkraft vorbereitet werden oder die Schülerinnen und Schüler suchen eigenständig nach relevanten Informationen zu dem betrachteten Sachverhalt. Im Mittelpunkt der Erarbeitungsphase steht das Hineinversetzen in verschiedene Zeitzeugen, um den Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen und eine umfassende Bewertung der historischen Zusammenhänge vornehmen zu können. Als bevorzugte Sozialform für die Erarbeitungsphase führt Bergmann die Partner- und Gruppenarbeit auf. Das Ende der Unterrichtsstunde ist dadurch gekennzeichnet, dass die verschiedenen Beurteilungen und Wertungen des historischen Sachverhalts der einzelnen Gruppen präsentiert und diskutiert werden. Die Lehrkraft kann an dieser Stelle die Rolle eines Moderators übernehmen. Im Rahmen einer multiperspektivischen Unterrichtsstunde kann am Ende auch eine Differenz zwischen den Standpunkten verschiedener Schülerinnen und Schüler bestehen bleiben, die von allen Schülerinnen und Schülern als Resultat akzeptiert werden muss. Dies kann besonders dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler zu der Erkenntnis gelangen, dass historische Sachverhalte nicht auf eine Perspektive reduziert werden können.¹⁸

¹⁷ Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach/Ts. 2013, 352.

¹⁸ Vgl. Bergmann, *Multiperspektivität*, 2016, 83f.

2.1.2 Multiperspektivität im Religionsunterricht

Im Anschluss an die Darstellung des Prinzips der Multiperspektivität wird an dieser Stelle verdeutlicht, inwiefern sich das zuvor vorgestellte didaktische Prinzip auch für den Religionsunterricht eignet und welche Vorteile es für den Religionsunterricht bereithalten kann. Hierzu kann zunächst Folgendes festgehalten werden:

„Religion kann per se als ein Phänomen der Vielfalt betrachtet werden, was durch unterschiedliche Ausdrucksformen individueller Religiosität ebenso belegt wird wie durch das Nebeneinander (und nicht selten Gegeneinander) expliziter religiöser Traditionen. Das gilt insbesondere auch für das Christentum und seine innere Pluralität“¹⁹.

Unabhängig von der konkreten Ausgestaltung des jeweiligen Religionsunterrichts ist die Multiperspektivität demnach in nahezu allen Themenbereichen von großer Wichtigkeit. Der Einsatz des Prinzips der Multiperspektivität kann folglich den Schülerinnen und Schülern verdeutlichen, dass auch innerhalb einer Religion oder Konfession vielfältige Perspektiven vorhanden sind. Multiperspektivität kann demnach auch zu einem besseren Verständnis der eigenen Religion beitragen. Des Weiteren erfahren die Schülerinnen und Schüler durch den multiperspektivischen Zugang, dass, wie beim historischen Lernen, nicht nur eine Perspektive einen religiösen Sachverhalt vollständig beschreibt. Erst durch die Kombination bzw. Berücksichtigung mehrerer Perspektiven kann die Wirklichkeit ansatzweise objektiv erschlossen werden. Zusätzlich zum Kennenlernen der verschiedenen Perspektiven auf religiöse Sachverhalte ist die Entwicklung eines persönlichen Standpunkts und dessen Reflexion von besonderer Bedeutung für den Religionsunterricht, da es ihm nicht um die Bekehrung der Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Tradition geht, sondern die Befähigung zur Entwicklung und Begründung eines eigenen Standpunktes in religiösen Fragen im Vordergrund stehen soll. Im Rahmen der Schülerorientierung müssen daher auch die individuellen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden, sodass ein schülernaher Religionsunterricht besonders in heterogenen oder interreligiösen Lerngruppen ohne einen multiperspektivischen Ansatz kaum vorstellbar ist.²⁰ Insgesamt kann folglich geschlussfolgert werden, dass sich das Prinzip der Multiperspektivität auch im Religionsunterricht anwenden lässt. Neben den bisherigen Aspekten lassen sich noch weitere Vorteile einer Nutzung erkennen. Analog zum Geschichtsunterricht erlernen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen

¹⁹ Jan Woppowa, Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien. In: ÖRF 24 2 (2016), 41-49, 44.

²⁰ Vgl. ebd., 44.

der Perspektivenübernahme auch im Religionsunterricht eine bedeutende Kompetenz für das alltägliche Leben, da eine Perspektivenübernahme auch auf einer religiösen Ebene besonders im Umgang und der Kommunikation mit anderen Menschen eine wichtige Rolle spielt.²¹ Das Verständnis und die Respektierung fremdreligiöser Perspektiven sind in einer durch religiöse Pluralität gekennzeichneten Gesellschaft nahezu unerlässlich. Das Prinzip der Multiperspektivität ist auf religiöser Ebene jedoch nicht für den Umgang mit anderen Menschen von Bedeutung, sondern hat auch einen Einfluss auf die religiöse Identität der Schülerinnen und Schüler. Stosch hält in Bezug auf die Bildung einer religiösen Identität bei Schülerinnen und Schülern Folgendes fest:

„Ich habe weiterhin den Eindruck, dass Schülerinnen und Schüler gerade dann neugierig auf religiöse Identitätssuche werden, wenn sie auf verschiedenen Ebenen mit verschiedenen Optionen konfrontiert werden und in ihren eigenen Suchbewegungen oder auch ihrem Desinteresse an solchen Bewegungen herausgefordert werden.“²²

Zwar erfolgt diese Aussage im Kontext des interreligiösen Lernens, dennoch lässt sie sich an dieser Stelle, durch den Fokus auf die Mehrperspektivität, auch auf einen multiperspektivischen Unterricht übertragen. Eine Berücksichtigung der Multiperspektivität kann somit einen Einfluss auf die Motivation und das Interesse der Schülerinnen und Schüler haben. Des Weiteren erfordert ein multiperspektivischer Unterricht auch auf Seiten der Lehrkräfte eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Standpunkt und die Einbringung dieses Standpunktes in den Lernprozess, um für die Schülerinnen und Schüler das eigene religiöse Bekenntnis erfahrbar werden zu lassen. Forschungen zeigen jedoch, dass besonders junge Lehrkräfte, vor allem im Hinblick auf das Verhältnis zur Kirche, eine neutrale Haltung einnehmen und nur selten einen konkreten Standpunkt vertreten wollen. Die Verwendung des Prinzips der Multiperspektivität kann die Lehrkräfte bereits früh dazu anregen sich mit der eigenen Perspektivität auseinanderzusetzen und den Schülerinnen und Schülern den eigenen Standpunkt angemessen vorzuleben.²³

²¹ Vgl. Bergmann, Multiperspektivität, 2016, 66.

²² Klaus von Stosch, Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht. In: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus von Stosch (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunfts-fähigen interreligiösen Lernens (Beiträge zur Komparativen Theologie 20), Paderborn 2015, 279-302, 284.

²³ Vgl. Woppowa, Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen, 47f.

2.1.3 Die Gottesfrage – ein Thema mit mehreren Perspektiven?

In den in dieser Arbeit betrachteten Unterrichtsentwürfen steht das Thema ‚Gott‘ im Vordergrund. Im Anschluss wird deswegen dargestellt, dass sich eine multiperspektivische Didaktik, neben den zuvor dargestellten Aspekten bezüglich des Religionsunterrichts allgemein, besonders in diesem Themengebiet anbietet.

„Die religiöse Pluralität bringt es mit sich, dass auch das Gottesverständnis an Eindeutigkeit verliert. Immer weniger kann vorausgesetzt werden, dass Menschen dasselbe meinen, wenn sie von Gott sprechen.“²⁴ Diese Pluralität existiert nicht nur vor dem Hintergrund der verschiedenen innerchristlichen Gottesvorstellungen, sondern auch durch die Betrachtung anderer Religionen und deren Gottesvorstellungen. Die Möglichkeit des Kennenlernens dieser verschiedenen Gottesvorstellungen hängt vor allem mit der wachsenden religiösen Vielfalt in der Gesellschaft und der daraus resultierenden Heterogenität in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zusammen. Zudem spielen Individualität und Autonomie eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Ausbildung eines Gottesbildes bei Jugendlichen.²⁵ Die Tatsache, dass die Frage nach Gott nicht vollkommen rational beantwortet werden kann, trägt ebenfalls zur Individualität der Gottesbilder bei.²⁶ Die Betrachtung und Berücksichtigung der verschiedenen Gottesvorstellungen in einem multiperspektivischen Unterricht birgt demnach das Potenzial, die Ansichten der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund zu rücken und ihre Vorstellungen angemessen zu würdigen. Der Unterricht kann in diesem Fall neben der Schülerorientierung besonders den Lebensweltbezug umfassen. Dementsprechend kann die Motivation der Schülerinnen und Schüler gesteigert werden, um sich mit der Bildung eines eigenen religiösen Standpunktes im Kontext der Gottesfrage auseinanderzusetzen. Das Anregen dieser Auseinandersetzung mit dem eigenen Standpunkt ist im Themengebiet der Gottesfrage sehr bedeutsam, da diese häufig aus dem alltäglichen Leben verbannt wird und nur selten Beachtung findet.²⁷ Glunz formuliert in diesem Zusammenhang: „Für Heranwachsende ist in ihren persönlichen Lebenskontexten die Frage nach Gott für ein gelingendes Leben

²⁴ Friedrich Schweitzer, Gott im Religionsunterricht. Bestandaufnahme – neue Herausforderungen – weiterführende Perspektiven zu einer Didaktik der Gottesfrage. In: Rudolf Englert u.a. (Hg.), Gott im Religionsunterricht (JRP 25), Neukirchen-Vluyn 2009, 241-263, 261.

²⁵ Vgl. Volker Glunz, Gott im Religionsunterricht. Eine Analyse aktueller Lehrwerke der Sekundarstufe I (Religionspädagogik 6), Berlin 2018, 64, 66.

²⁶ Vgl. ebd., 64f.

²⁷ Vgl. ebd., 61.

nicht notwendig. [...] Die Frage nach Gott muss vielfach nicht nur erst provoziert, sondern auch wachgehalten werden.“²⁸

Des Weiteren existieren nicht nur auf Seiten der Schülerinnen und Schüler verschiedene Gottesvorstellungen, sondern es lassen sich bereits in der Bibel vielfältige Gottesbilder erkennen. Diese Gottesbilder beinhalten unter anderem auch eine dunkle Seite Gottes, die in einen Widerspruch zur der im Religionsunterricht häufig im Vordergrund stehenden Darstellung des liebenden Gottes steht. Die biblischen Gottesbilder eignen sich daher in einem besonderen Maße dazu Kontroversen auszulösen und eine Reflexion der eigenen als auch fremder Perspektiven anzuregen. Fricke formuliert diesbezüglich, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst über eine ausreichende Fähigkeit des Perspektivenwechsel und der Distanzierung von anderen Perspektiven verfügen müssen, um effektiv mit der Darstellung der dunklen Seite umgehen zu können.²⁹ Zusätzlich kann eine Diskussion und Standpunktreflexion auch durch eine Thematisierung der Theodizeefrage und der damit verbundenen Rolle Gottes hinsichtlich des Leids in der Welt angeregt werden.³⁰

„Für die besondere Schülerschaft der Schulen der Sekundarstufe I sollte es ferner über die kognitive und damit häufig verbundene abstrakte Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott hinaus andere Erschließungsangebote und -zugänge geben, die Gott als möglichen sinnstiftenden Lebensgrund ins Gespräch bringen und an denen sich inhaltliche Kontroversen entzünden.“³¹

Hierzu zählen vor allem erfahrungs- oder handlungsorientierte Tätigkeiten, die beispielsweise auch auf einer ästhetischen Ebene erfolgen können. Trotzdem darf das Lernmaterial auch provokativ sein und muss die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken anregen.³² Insgesamt wird somit deutlich, dass sich das Thema ‚Gott‘ auf unterschiedlichen Ebenen als mehrperspektivisch erweist. Die obigen Ausführungen verdeutlichen zudem, dass sich die Nutzung einer Perspektivenverschränkung im Bereich der Gottesfrage nicht nur anbietet, sondern insbesondere einen positiven Effekt auf die Ausbildung und Reflexion der eigenen Gottesvorstellung besitzt.

²⁸ Ebd., 61.

²⁹ Vgl. Michael Fricke, Die <dunklen Seiten> Gottes – eine religionspädagogische Herausforderung. In: Rudolf Englert u.a. (Hg.), Gott im Religionsunterricht (JRP 25), Neukirchen-Vluyn 2009, 172-183, 180f.

³⁰ Vgl. Glunz, Gott im Religionsunterricht, 67.

³¹ Ebd., 67.

³² Vgl. ebd., 67f.

2.2 Perspektivenübernahme, -wechsel und -verschränkung

2.2.1 Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel

In Kapitel 2.1.1 wurde die Perspektivenübernahme im Zusammenhang mit dem ‚Verstehen‘ als Methode des Geschichtsunterrichts ansatzweise beschrieben. Der Perspektivenwechsel bezeichnet in der Regel dieselbe Tätigkeit wie die Perspektivenübernahme, umfasst jedoch stets die Betrachtung mehrerer Perspektiven auf einen Sachverhalt. Die Deutung des Sachverhalts erfolgt in diesem Fall unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven auf metakognitiver Ebene, wohingegen bei der Perspektivenübernahme der Fokus auf dem Verständnis einer einzelnen Perspektive gelegt wird. Nach Käbisch und Philipp kann die Unterscheidung wie folgt auf den Punkt gebracht werden: „Nicht jede Perspektivenübernahme führt zu einem (reflektierten) Perspektivenwechsel, aber jeder Perspektivenwechsel ist auf eine Perspektivenübernahme bezogen.“³³ Die Perspektivenübernahme stellt folglich einen Bestandteil des Perspektivenwechsels dar, sodass durch diese enge Verbindung beide Begriffe häufig synonym verwendet werden.³⁴ In dieser Arbeit werden beide Begriffe vor dem Hintergrund der obigen Definitionen differenziert betrachtet. Dies bedeutet, dass sämtliche Voraussetzungen und Annahmen bezüglich der Perspektivenübernahme auch für den Perspektivenwechsel gelten.

Nach Gennerich, Käbisch und Woppowa wird die Perspektivenübernahme als „der Versuch, sich das Denken, Fühlen und Handeln eines anderen Menschen oder einer anderen Gruppe (kognitiv) vorzustellen und Situationen aus deren Perspektive zu betrachten, zu beschreiben und zu bewerten“³⁵ charakterisiert. Die Perspektivenübernahme wird von ihnen allerdings explizit von der Empathie und dem Mitgefühl abgegrenzt.³⁶ Bergmann sieht jedoch auch die emotionale Ebene in Form der Empathie für bedeutend und hilfreich an. Der Fokus liegt allerdings auch hier nicht auf dem Mitfühlen mit den Zeitzeugen, sondern auf dem Nachvollziehen und dem Verständnis deren Wertevorstellungen und Handlungsabsichten (siehe Kapitel 2.1.1). Strack unterteilt die Perspektivenübernahme in

³³ David Käbisch/Laura Philipp, Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. In: Konstantin Lindner u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg 2017, 238-257, 246.

³⁴ Vgl. Carsten Gennerich/David Käbisch/Jan Woppowa, Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen (Religionspädagogik innovativ 39), Stuttgart 2021, 21.

³⁵ Ebd., 21.

³⁶ Vgl. ebd., 21.

die Bereiche räumlich-visuell, affektiv und kognitiv. Die räumlich-visuelle Perspektivenübernahme bezeichnet dabei lediglich die Veränderung der Sichtweise auf ein Objekt, wohingegen die affektive Perspektivenübernahme durch das Einfühlen und Mitfühlen einer Person auf emotionaler Ebene erfolgt. Die kognitive Perspektivenübernahme, die auch mit dem Begriff ‚theory of mind‘ bezeichnet wird, umfasst im Gegensatz dazu das Verständnis der Gedanken und Handlungsabsichten einer Person auf einer neutralen, nicht emotionalen Ebene.³⁷ Die kognitive Perspektivenübernahme nach Strack entspricht somit der Auffassung von Gennerich, Käbisch und Woppowa. Hinsichtlich der affektiven Perspektivenübernahme nach Strack muss allerdings festgehalten werden, dass diese durch die Fokussierung auf Empathie und Mitgefühl nicht der Definition nach Gennerich, Käbisch und Woppowa entspricht und dementsprechend auch in dieser Arbeit nicht als Perspektivenübernahme aufgefasst wird. Dennoch kann eine emotionale Ebene, wie bereits oben beim ‚Verstehen‘ angedeutet wurde, für eine Perspektivenübernahme von Bedeutung sein. Beispielsweise beinhaltet eine Auflistung möglicher Perspektivenübernahmen nach Schmid unter anderem auch eine emotionale Perspektivenübernahme, die von der Empathie abgegrenzt wird. Diese basiert auf der Einschätzung der Emotionen des anderen und der Ableitung von Reaktionen und Handlungen aus diesen Emotionen.³⁸ In diesem Fall handelt es sich demzufolge auch bei der emotionalen Perspektivenübernahme um einen kognitiven Prozess im Sinn der Definition der Perspektivenübernahme nach Gennerich, Käbisch und Woppowa. Wird nachfolgend von Perspektivenübernahme gesprochen, ist in der Regel eine Perspektivenübernahme nach der Definition von Gennerich, Käbisch und Woppowa gemeint. Sofern bei der Perspektivenübernahme trotzdem auf eine affektive Komponente Bezug genommen wird, was in der Literatur durchaus der Fall ist, wird dies an gegebener Stelle explizit erwähnt.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme entwickelt sich erst im Lauf des Lebens eines Kindes und muss ausreichend gefördert werden. Die eigene Entwicklung der Persönlich-

³⁷ Vgl. Micha Strack, Sozialperspektivität. Theoretische Bezüge, Forschungsmethodik und wirtschaftspsychologische Praktikabilität eines beziehungsdiagnostischen Konstrukts, Göttingen 2004, 4.

³⁸ Vgl. Kuno Schmid, «Religion» lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts, Bern 2011, 127.

keit als auch ein ausreichendes Wissen über den Sachverhalt sind dabei eine der Voraussetzungen für das Gelingen einer Perspektivenübernahme.³⁹ Die Komplexität der Aufgabenstellung spielt dabei ebenfalls eine wichtige Rolle.⁴⁰ Die affektive Perspektivenübernahme stellt jedoch eine Ausnahme dar, da diese bereits in jungen Jahren möglich ist.⁴¹ Dies basiert vor allem auf der Tatsache, dass das Erkennen und Nachvollziehen eines Gefühls leichter ist als das Verstehen von Wertevorstellungen und Handlungsabsichten, da letztere auf die Nutzung von komplexen kognitiven Operationen angewiesen ist.⁴² Zentrale Konzepte im Kontext des Erlernens der (kognitiven) Perspektivenübernahme stellen entwicklungstheoretisch der Egozentrismus und die Dezentrierung nach Piaget dar.⁴³ Mit Egozentrismus wird die Unfähigkeit bezeichnet sich von der eigenen Perspektive zu distanzieren, sodass eine Perspektivenübernahme nicht möglich ist. Fremde Perspektiven werden folglich nicht als anders zur eigenen wahrgenommen, sondern mit der eigenen Perspektive identifiziert. Dementsprechend werden beispielsweise Einschränkungen der fremden Perspektive im Gegensatz zur eigenen Sichtweise nicht erfasst und der fremden Person wird dasselbe Wissen über den betrachteten Sachverhalt wie das eigene unterstellt, sodass keine Differenzierung zwischen den beiden Perspektiven erfolgt.⁴⁴ Die Dezentrierung ist die Fähigkeit, „die Perspektive eines anderen Subjekts einzunehmen und damit eine Situation [...] aus der Sicht des anderen zu rekonstruieren.“⁴⁵ Ein Erlernen der Perspektivenübernahme basiert demzufolge auf der Abkehr vom Egozentrismus hin zur Dezentrierung. Dieser Wandel vollzieht sich in mehreren Stufen. Eine erste Abkehr vom Egozentrismus stellt die Perspektivendifferenzierung dar, die zunächst lediglich die Erkenntnis umfasst, dass mehr Perspektiven als die eigene existieren und sich diese Perspektiven unterscheiden können. Darauf aufbauend beginnt die Auseinandersetzung mit einer zweiten Perspektive und deren Erfassung unter Berücksichtigung der Bedingungen und Einflüsse, die auf die jeweilige Perspektive (im Gegensatz zu der eigenen Perspektive) einwirken. Die vollständige Deutung einer Perspektive und die

³⁹ Vgl. Monika Tautz, *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum* (Praktische Theologie heute 90), Stuttgart 2007, 67.

⁴⁰ Vgl. Gertrud Nunner-Winkler, *Entwicklungspsychologie*. In: Eike Bohlken/Christian Thies (Hg.), *Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik*, Stuttgart 2009, 115-124, 117.

⁴¹ Vgl. Strack, *Sozialperspektivität*, 4.

⁴² Vgl. Wolfgang Edelstein/Monika Keller/Karl Wahlen, *Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse: Eine theoretische und empirische Rekonstruktion*. In: Dieter Geulen (Hg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*, Frankfurt am Main 1982, 181-204, 183.

⁴³ Vgl. Bergmann, *Multiperspektivität*, 2016, 49.

⁴⁴ Vgl. Edelstein/Keller/Wahlen, *Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse: Eine theoretische und empirische Rekonstruktion*, 185.

⁴⁵ Ebd., 181.

gleichzeitige Berücksichtigung mehrerer Perspektiven weisen auf den nächsten Schritt in die Richtung der Dezentrierung hin. Diese Fertigkeiten werde dann immer weiter verbessert, bis im Zusammenhang mit der Perspektivenkoordinierung die dritte Stufe der Dezentrierung erreicht wird.⁴⁶ „Perspektivenkoordinierung, d. i. die auf einer Meta-Ebene vollzogene Integration inhaltlich unterschiedlicher Perspektiven.“⁴⁷ Die Perspektivenkoordinierung umfasst somit mehr als die Perspektivenübernahme und entspricht eher der Definition des Perspektivenwechsels nach Gennerich, Käbisch und Woppowa.

Nachfolgend wird das Ergebnis einer Forschung von Selman dargestellt, in der er sich mit der Entwicklung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme im Kindesalter auseinandergesetzt hat. Selman nutzte dazu ein Gedankenszenario und gezielte Fragen sowohl zum eigenen Standpunkt als auch zu verschiedenen weiteren Perspektiven, um die Erfassung und das Verständnis fremder Perspektiven zu überprüfen. Als Ergebnis konnte Selman fünf Entwicklungsstufen der Perspektivenübernahme bestimmen. Trotz des Alters dieses Stufenkonzeptes findet es auch in der gegenwärtigen Literatur seine Anwendung, wie es beispielsweise bei Käbisch und Woppowa der Fall ist.⁴⁸ Deshalb wird dieses Stufenkonzept auch in dieser Arbeit kurz vorgestellt, um einen Bezug zur aktuellen Forschung herzustellen. Auf die Darstellung weiterer Forschungen wird an dieser Stelle verzichtet, um Dopplungen zu vermeiden. Bei der nullten Stufe handelt es sich um die ‚egozentrische Perspektivenübernahme‘. Diese Stufe entspricht weitestgehend den obigen Ausführungen zum Egozentrismus. Die erste Stufe (6-8 Jahre) ‚Sozial-informationsbezogene Perspektivenübernahme‘ ist gekennzeichnet durch den Beginn der Differenzierung verschiedener Perspektiven. Dem Kind wird bewusst, dass sich die Perspektiven verschiedener Personen unterscheiden können, aber es kann eine zweite Perspektive nicht einnehmen, während es die eigene beibehält. Dementsprechend kann das Kind weder die fremde Perspektive, unter Berücksichtigung der eigenen, noch die eigene Perspektive reflektieren und bewerten. Bezüglich moralischer Vorstellungen gibt es für das Kind zu diesem Zeitpunkt in der Regel nur eine richtige Perspektive auf einen Sachverhalt, sodass die Existenz verschiedener Handlungsmöglichkeiten in Fällen der Moral ausgeschlossen wird. Die ‚Selbstreflexive Perspektivenübernahme‘ kennzeichnet die zweite Stufe des

⁴⁶ Vgl. ebd., 184.

⁴⁷ Ebd., 184.

⁴⁸ Siehe hierzu: David Käbisch/Jan Woppowa, Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren. In: Religion unterrichten 1 (2020) Heft 1, 10-17, 16. Auf der Seite 16 „Merkblatt: Kategorien für die Auswahl, Analyse und Konstruktion von Lernaufgaben“ wird die Kategorie Perspektivenübernahme in verschiedenen Subkategorien unterteilt. Diese Subkategorien entsprechen dem Stufenkonzept nach Selman.

vorgestellten Entwicklungskonzepts und umfasst die Altersspanne von acht bis zehn Jahren. In dieser Stufe ist es den Kindern bereits möglich sich in eine andere Person hineinzuversetzen und den eigenen Standpunkt aus dieser Perspektive zu reflektieren. Die gleichzeitige Berücksichtigung einer dritten Perspektive ist nicht möglich. Bei der dritten Stufe handelt es sich um die ‚Wechselseitige Perspektivenübernahme‘, zu der Kinder im Alter von etwa zehn bis zwölf Jahren fähig sind.

„Das Kind entdeckt auf Stufe 3, daß sowohl es selbst als auch andere den Standpunkt jeder Partei gleichzeitig und wechselseitig einnehmen können. (...) Zusätzlich kann jeder die Situation vom Standpunkt einer dritten Partei betrachten, die wiederum den Standpunkt jedes der beiden Individuen einnehmen und die Beziehungen zwischen ihnen betrachten kann.“⁴⁹

Die vierte und letzte Stufe ‚Perspektivenübernahme mit dem sozialen und konventionellen System‘ beginnt in einem Alter zwischen zwölf und 15 Jahren. Diese Stufe basiert auf der Berücksichtigung des sozialen bzw. gesellschaftlichen Systems, dem die jeweiligen Personen angehört und wird mit dessen eigener Perspektive in Einklang gebracht.⁵⁰ Da in dieser Arbeit Unterrichtsentwürfe ab den Jahrgangsstufen fünf bzw. sechs und höher betrachtet werden, sind abhängig von der Altersstufe für diese Arbeit nur die Stufen zwei, drei und vier relevant.

Abschließend kann hinzugefügt werden, dass eine Perspektivenübernahme nicht nur zwischen zwei verschiedenen Personen erfolgen kann, sondern auch aus der Übernahme der Perspektive einer zuvor definierten und den Schülerinnen und Schülern bekannten Gruppe bestehen kann. Durch die Diskussion und Reflexion eines Sachverhalts bzw. einer Situation, unter Berücksichtigung der Perspektiven im Rahmen des Perspektivenwechsels, ist auch eine Selbstreflexion möglich, falls nach der eigenen Positionierung in einer imaginären Situation gefragt ist. Neben dem interpersonalen und selbstreflexiven Perspektivenwechsel ist auch ein intrapersonaler Perspektivenwechsel möglich. Dieser Perspektivenwechsel ist jedoch nur realisierbar, sofern sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler nicht mit nur einer Perspektive identifizieren, sondern unter anderem ein Unterschied durch verschiedene gesellschaftliche Zugehörigkeiten vorhanden ist. Ein Beispiel hierfür stellt die Art des Kommunizierens mit Freunden im Gegensatz zur Kommunikation mit Eltern dar.⁵¹ Der intrapersonale Perspektivenwechsel trägt besonders dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen und erfahren, dass Multiperspektivität nicht nur ein

⁴⁹ Robert L. Selman, Sozial-kognitives Verständnis: Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In: Dieter Geulen (Hg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung, Frankfurt am Main 1982, 223-256, 235.

⁵⁰ Vgl. ebd., 230-239.

⁵¹ Vgl. Käbis/Woppowa, Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren, 13.

gesellschaftliches Phänomen, sondern auch eine Eigenschaft des Menschen darstellt, wie es in Kapitel 2.1.1 bereits beschrieben wurde. Abgesehen von den zuvor erläuterten personalen Perspektivenwechseln, spielen auch inter- und intradisziplinäre Perspektivenwechsel eine wichtige Rolle bei der Erfassung und Deutung eines Sachverhalts und werden im Sinne des Prinzips der Multiperspektivität auch erwünscht bzw. benötigt. Ein Sachverhalt kann demnach beispielsweise sowohl aus natur- und geisteswissenschaftlicher Sicht (interdisziplinär) als auch in Bezug auf die Innen- und Außenperspektive einer Disziplin (intradisziplinär) betrachtet werden.

2.2.2 Perspektivenverschränkung

Die Perspektivenverschränkung ist ein

„Erschließungsprozess verschiedener Perspektiven durch geeignete Lernarrangements, Quellenauswahl, Fragestellungen und Lernaufgaben, der auf der Basis und in Anwendung von Multiperspektivität sowohl kontroverses Lernen fördert als auch Möglichkeiten eröffnet, dass Schülerinnen und Schüler verschiedene Standpunkte probeweise einnehmen können“⁵².

Die Verknüpfung mehrerer Perspektiven und die damit verbundene Ausbildung und Reflexion eines eigenen Standpunktes zu einer gegebenen Fragestellung kann folglich als eine der Zielsetzungen der Perspektivenverschränkung angesehen werden. Demzufolge steht diese in einem engen Zusammenhang mit der Perspektivenübernahme und dem Perspektivenwechsel.⁵³ Eine Perspektivenverschränkung erfolgt häufig unter Berücksichtigung sowohl der subjektiven Perspektiven der Schülerinnen und Schüler und der jeweiligen Lehrkraft als auch der inhaltlichen Perspektiven aus christlicher, fremdreligiöser, kultur- oder geistesgeschichtlicher Sicht.⁵⁴ Die Präsentation dieser verschiedenen Perspektiven muss dabei nicht ausschließlich in Textform erfolgen. Beispielsweise kann bei der kulturgeschichtlichen Perspektive auch auf Kunstwerke oder ähnliches zurückgegriffen werden.⁵⁵

⁵² Gennerich/Käbis/Woppowa, Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität, 21.

⁵³ Vgl. Käbis/Woppowa, Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren, 12.

⁵⁴ Vgl. Jan Woppowa, Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In: Konstantin Lindner u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg 2017, 174-192, 189.

⁵⁵ Vgl. Käbis/Woppowa, Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren, 11.

Ein Erzeugen von Kontroversität, wie es in Kapitel 2.1.1 im Hinblick auf die Deutungen der Historikerinnen und Historiker beschrieben wurde, vor dem Hintergrund der verschiedenen (inhaltlichen) Perspektiven steht häufig im Mittelpunkt der Perspektivenverschränkung. Das Anregen von Diskussionen unter den Schülerinnen und Schülern und der Reflexion der jeweiligen Standpunkte kann unter anderem durch diese Kontroversität erreicht werden. Die Fähigkeit zur Reflexion wird unter anderem auch als ‚Standpunktfähigkeit‘ oder ‚transparente Positionalität‘ der Schülerinnen und Schüler bezeichnet. Die Kontroversität kann einerseits bereits auf Grundlage der inhaltlichen Perspektiven an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werden, andererseits können die inhaltlichen Perspektiven kontrovers zu den jeweiligen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler ausgewählt werden. Außerdem können sich besonders in heterogenen Lerngruppen bereits die Perspektiven verschiedener Schülerinnen und Schüler stark widersprechen.⁵⁶ Eine Verschränkung konfessionsspezifischer Perspektiven kann zudem dazu führen, dass im Sinne eines komplementären Lernens die Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Perspektiven nicht nur in ihrer Kontroversität wahrnehmen, sondern mit der Verknüpfung von verschiedener Perspektiven zu einer Einheit in Berührung kommen. Die Schülerinnen und Schüler nähern sich auf diese Weise einem Verständnis der christlichen Gottesrede hinsichtlich des Konzepts der Einheit in Verschiedenheit an. Diese Erfahrung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist aber auch bei der Verschränkung anderer Perspektiven denkbar, sodass es sich hier nicht um einen Aspekt handelt, der sich ausschließlich auf eine christliche Lerngruppe, deren Schülerinnen und Schüler sich lediglich in ihrer Konfession unterscheiden, bezieht.⁵⁷

Hinsichtlich der Perspektivenverschränkung kann außerdem festgehalten werden, dass gerade durch die Verschränkung bzw. gleichzeitige Betrachtung mehrerer Perspektiven den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden kann, dass die Wirklichkeit nicht durch eine Perspektive vollkommen und ausreichend beschrieben werden kann, sondern bereits innerhalb der eigenen Tradition eine innere Vielfalt vorherrscht. Vor dem Hintergrund der wachsenden Heterogenität der religiösen Lerngruppen ist das perspektivenverschränkende Lernen nicht nur für die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern bedeutsam, sondern bietet durch die bereits in der Lerngruppe vorherrschende Pluralität ein hohes Potential für eine gelingende Perspektivenverschränkung.⁵⁸ Dennoch besitzt

⁵⁶ Vgl. Woppowa, Religionsdidaktik, 187ff.

⁵⁷ Vgl. Woppowa, Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, 187f.

⁵⁸ Vgl. Woppowa, Religionsdidaktik, 187f.

die Perspektivenverschränkung aus oben genannten Gründen auch in homogenen Lerngruppen eine hohe Relevanz.

2.2.3 Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung und das Unterrichtsmaterial

Die Ausgestaltung der Lerngegenstände und Aufgabenstellungen ist demnach für eine erfolgreiche Perspektivenverschränkung von besonderer Bedeutung. Nachfolgend werden daher einige Kriterien aufgeführt, die bei der Erstellung des Lernmaterials im Sinne der Perspektivenverschränkung berücksichtigt werden sollten.

Aus den obigen Ausführungen wird bereits deutlich, dass bei der Gestaltung des Unterrichts sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Ebene die Möglichkeit zur Ausbildung und Reflexion eines eigenen Standpunktes bestehen muss, um die Ziele eines multiperspektivischen bzw. perspektivenverschränkenden Unterricht zu erreichen. Im Vordergrund sollten deshalb kognitiv aktivierende Aufgaben und der Austausch unter den Schülerinnen und Schülern stehen. Dementsprechend können kooperative Lernformen dazu dienen, die Kommunikation und Interaktion der Schülerinnen und Schüler zu steigern und Diskussionen zwischen ihnen zu ermöglichen. Ein weiteres zentrales Unterrichtsmerkmal kennzeichnet sich durch die Möglichkeit eines selbstständigen und problemorientierten Arbeitens dar. In erster Linie trägt das selbstständige Arbeiten nicht nur zu einer individuellen Standpunktausbildung bei, sondern ist erforderlich damit sich die Schülerinnen und Schüler überhaupt mit ihrer individuellen Perspektive auseinandersetzen. Trotzdem kann auch eine gezielte Moderation der Lehrkraft die Perspektivenverschränkung begünstigen.⁵⁹

In Kapitel 2.2.1 wurde bereits erläutert, dass sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zum Perspektivenwechsel erst nach und nach entwickelt und dementsprechend eingeübt werden muss. Käbisch und Philipp formulieren diesbezüglich:

„Der Weg von der egozentrischen Perspektive zur (einfachen, wechselseitigen etc.) Perspektivenübernahme und zu einem reflektierten Perspektivenwechsel (bzw. einer Perspektivenverschränkung) ist vielmehr als Lernweg zu verstehen, der mit geeigneten Lernaufgaben bei jedem Unterrichtsthema neu zu beschreiten ist.“⁶⁰

⁵⁹ Vgl. Käbisch/Woppowa, Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren, 11f.

⁶⁰ Käbisch/Philipp, Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren, 255.

Im Rahmen einer multiperspektivischen Unterrichtsreihe muss daher unabhängig von der Alters- bzw. Jahrgangsstufe immer eine schrittweise Heranführung der Schülerinnen und Schüler an die komplexen Operationen einer Perspektivenverschränkung erfolgen. Die Lernaufgaben sollten folglich auch einfache Perspektivenübernahmen beinhalten und nicht ausschließlich auf eine Perspektivenverschränkung abzielen. Nicht zuletzt muss darauf geachtet werden, dass die Lernaufgaben zwar eine Perspektivenübernahme anregen, jedoch nicht darauf abzielen, dass die Schülerinnen und Schüler eine Perspektive dauerhaft übernehmen und als einzig richtige Perspektive ansehen. Für die Übernahme einer Perspektive eignen sich im Hinblick auf die Aufgabenstellung vor allem Schreib- oder Gestaltungsaufgaben wie beispielsweise das Verfassen eines Briefes aus der geforderten Perspektive. Die Schülerinnen und Schüler können sich dadurch auf kreative Weise in die andere Person hineinversetzen und aus dessen Sicht den gegebenen Sachverhalt schildern.⁶¹

Eine Reflexion der eigenen Perspektive kann auch direkt durch die Aufgabenstellung erreicht werden, wenn die Aufgabe nicht die Übernahme einer vorhandenen Perspektive umfasst, sondern ein Hineinversetzen in die jeweilige Situation und das Nachdenken über die eigenen Reaktionen und Handlungen im Mittelpunkt steht.⁶² In Bezug auf die Aufgabenformate lässt sich in diesem Zusammenhang anmerken, dass besonders der Anforderungsbereich III, der aus Beurteilungs- und Reflexionsaufgaben besteht, für eine Perspektivenverschränkung, Standpunktbildung und -reflexion geeignet ist. Trotzdem müssen auch die ersten beiden Anforderungsbereiche berücksichtigt werden, um die oben geforderte schrittweise Einübung gewährleisten zu können. Käbisch und Woppowa unterscheiden vier Aufgabentypen, die bei der Standpunktausbildung relevant sind. Der erste Typ umfasst Aufgabenstellungen, die zunächst die Einnahme eines eigenen Standpunktes umfassen, der intuitiv zu einer beschriebenen oder dargestellten Situation gebildet wird. Eine Reflexion des spontan eingenommenen Standpunktes kann beispielsweise durch die Aufforderung einer Beschreibung des Prozesses der Standpunktbildung erfolgen. Im zweiten Aufgabentyp steht die Perspektivenübernahme im Vordergrund, bei der sich die Schülerinnen und Schüler in eine vorgegebene, ihnen fremde Perspektive hineinversetzen sollen, um aus dieser Sicht einen Arbeitsauftrag auszuführen. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen somit den vorgegebenen Standpunkt und führen diesen weiter aus. Der dritte

⁶¹ Vgl. Käbisch/Woppowa, Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren, 12f., 93.

⁶² Vgl. ebd., 13.

Aufgabentyp basiert auf der Auseinandersetzung mit bereits betrachteten fachwissenschaftlichen Perspektiven, indem ein Standpunkt mit Hilfe dieser Perspektiven umfassend begründet oder differenziert betrachtet wird. Beispielsweise kann ein Pro-Contra-Artikel verfasst werden, in dem zwei oder mehrerer Perspektiven gegenübergestellt werden. Bei dieser Art der Aufgabe steht deshalb nicht die Übernahme einer Perspektive im Vordergrund, sondern der Wechsel bzw. die Verschränkung der fachwissenschaftlichen Perspektiven. Der eigene Standpunkt kommt abhängig von den thematisierten Perspektiven nur bedingt zur Sprache. Erst im vierten Aufgabentyp richtet sich der Fokus auf die Begründung und Reflexion des eigenen Standpunktes, indem zu einem bestimmten Sachverhalt Stellung bezogen wird.⁶³ Anhand der Beschreibung der Aufgabentypen kann unter anderem erkannt werden, dass sich die Aufgabentypen zu einer schrittweisen Steigerung der Komplexität innerhalb einer multiperspektivischen Unterrichtsreihe eignen.

3. Die Auswertungsmethode ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘

Im Rahmen dieser Arbeit wird eine Analyse der Unterrichtseinheiten zum Themengebiet ‚Gott‘ aus der Zeitschrift ‚Religion unterrichten‘ vorgenommen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage muss daher das Material vor dem Hintergrund der Merkmale eines multiperspektivischen Religionsunterrichts, die zuvor in den theoretischen Grundlagen (Kapitel 2) vorgestellt wurden, in den Blick genommen werden. Für eine solche Analyse eignet sich eine qualitative Inhaltsanalyse, denn: „Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Methode zum systematischen Beschreiben der Bedeutung der qualitativen Daten mithilfe von Kategorien eines Codierschemas (deskriptiv).“⁶⁴ Anhand zuvor formulierter Kategoriensysteme kann das Material demnach auf unterschiedliche Aspekte untersucht werden, die für die jeweilige Forschungsfrage relevant sind. Das Ziel einer qualitativen Inhaltsanalyse ist die Zuordnung der Materialbestandteile zu den formulierten Kategorien, sodass das Material in komprimierter und strukturierter Form vorliegt und sich unter Berücksichtigung dieser Kategorien auswerten lässt. Das tatsächliche Vorgehen bei einer quali-

⁶³ Vgl. ebd., 14f.

⁶⁴ Katja Siepman, *Perspektivenvielfalt im Literaturunterricht. Theoretische und qualitativ-empirische Untersuchungen zu einem didaktischen Prinzip*, Frankfurt am Main 2019, 279.

tativen Inhaltsanalyse hängt mit dem jeweiligen Verfasser zusammen, sodass verschiedene Formen dieser Methode existieren.⁶⁵ In dieser Arbeit wurde sich für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring entschieden. Eine kurze Begründung dieser Wahl erfolgt im Anschluss an die Darstellung und Erläuterung der Methode nach Mayring.

Zunächst kann im Hinblick auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring erwähnt werden, dass sie in acht Schritte unterteilt wird. Zu Beginn erfolgt die Auseinandersetzung mit dem zu analysierenden Material. Der erste Schritt umfasst daher eine Eingrenzung des gesamten Materials im Hinblick auf die Forschungsfragen, sodass aus einer großen Datenmenge gegebenenfalls repräsentative Stichproben ermittelt werden, um die Datenmenge auf eine zu bewältigende Menge einzuschränken. Diese Materialauswahl sollte während der gesamten Inhaltsanalyse beibehalten und nur in Ausnahmefällen nachträglich verändert werden. In einem zweiten Schritt stehen die Rahmenbedingungen des Materials im Mittelpunkt der Analyse. Neben den Verfassern und der Zielgruppe kann dabei auch die Entstehungssituation und -absicht dargestellt werden. Der dritte Schritt befasst sich erneut mit dem zu untersuchenden Material, in dem die Gestalt des Materials erläutert wird. Beispielsweise kann es sich bei dem Material um transkribierte Interviews handeln oder, wie im Falle dieser Arbeit, um textbasiertes Unterrichtsmaterial. Bei einer Transkription müssten in diesem Schritt auch die Transkriptionsregeln angegeben werden. Erst im vierten Schritt werden die ersten Vorbereitungen für die Analyse des Materials getroffen, indem festgelegt wird, was anhand des Materials untersucht werden soll. Hier wird aber zunächst nur die grobe Analyserichtung angegeben. Die Formulierung konkreter Fragestellungen, aufbauend auf den theoretischen Erkenntnissen hinsichtlich des Themas der empirischen Forschung, erfolgt erst in Schritt fünf. Die Festlegung der Analyserichtung dient folglich als Eingrenzung des Analyseinteresses, sodass die Formulierung der Forschungsfragen daran anknüpfen kann. Nichtsdestotrotz muss der Rückbezug zur zugrundeliegenden Theorie deutlich erkennbar sein. Nach der Klärung der Rahmenbedingungen der Inhaltsanalyse erfolgt im sechsten Schritt eine Auseinandersetzung mit dem Ablauf und der Art der Analyse. Bei der Art der Analyse, die auch als Analysetechnik bezeichnet wird, wird zwischen der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung unterschieden.⁶⁶ Diese drei Techniken werden nachfolgend erläutert.

⁶⁵ Vgl. ebd., 279.

⁶⁶ Vgl. Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktual. und überarb. Aufl., Weinheim-Basel 2010, 52f., 56, 64f.

Die Zusammenfassung dient in der Regel dazu das gegebene Material derart einzugrenzen, dass die relevanten Inhalte übersichtlich dargestellt werden können. Bei dieser Technik muss jedoch beachtet werden, dass das Material nicht so sehr abstrahiert wird, dass das Gesamtmaterial Aspekte beinhaltet, die anhand des zusammengefassten Materials nicht erkennbar sind. Bei der Explikation werden einzelne Textstellen identifiziert, die bei einer ersten Betrachtung als uneindeutig oder missverständlich erscheinen. Diese Textstellen werden dann erläutert und gegebenenfalls durch zusätzliche Informationen ergänzt, um ein eindeutiges Verständnis der Textstelle zu erreichen.⁶⁷ Zu diesem Zeitpunkt kann bereits angemerkt werden, dass sowohl die Zusammenfassung als auch die Explikation nicht für die in dieser Arbeit beabsichtigte Inhaltsanalyse geeignet sind, da sie keine Analyse des Materials auf bestimmte Merkmale zulässt. Demnach werden diese beiden Analysetechniken nicht differenzierter vorgestellt. Die dritte Analysetechnik, die Strukturierung, wird von Mayring folgendermaßen definiert: „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskategorien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“⁶⁸ Ein wesentlicher Bestandteil der Strukturierung ist dementsprechend die Bildung eines Kategoriensystems mit dessen Hilfe das Material organisiert werden kann. Die einzelnen Kategorien werden zunächst möglichst genau definiert und durch sogenannte Ankerbeispiele ergänzt. Zusätzlich werden Regeln formuliert, um uneindeutige Zuordnungen zu vermeiden und voneinander abgrenzbare Kategorien zu erzeugen.⁶⁹ Die theoretischen Grundlagen zum Forschungsthema bilden die Basis für die erste Bildung des Kategoriensystems, sodass es sich bei der Strukturierung um eine deduktive Analysetechnik handelt.⁷⁰ Um das erstellte Kategoriensystem zu überprüfen, wird es vorerst nur probeweise auf das gesamte Material angewendet. Bei Schwierigkeiten oder Uneindeutigkeit der Zuordnung wird das Kategoriensystem derart angepasst, dass die problematischen Textstellen eindeutig zugeordnet werden können. Abschließend muss erwähnt werden, dass sich die Strukturierung in vier Ausprägungen unterteilen lässt, die jeweils einen anderen Schwerpunkt bei der Analyse berücksichtigen. Es handelt sich um die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung.⁷¹ Die in dieser Arbeit geplante qualitative Inhaltsanalyse lässt sich jedoch nicht eindeutig einer dieser

⁶⁷ Vgl. ebd., 65.

⁶⁸ Ebd., 65.

⁶⁹ Vgl. ebd., 92.

⁷⁰ Vgl. ebd., 66.

⁷¹ Vgl. ebd., 92, 94.

Ausprägungen zuordnen, da sich das Forschungsanliegen auf unterschiedlichen Ebenen ansiedeln lässt und beispielsweise nicht auf sprachliche Konstrukte (formale Strukturierung) oder das Auftreten eines bestimmten Inhalts (inhaltliche Strukturierung) beschränkt werden kann. Demensprechend werden die verschiedenen Ausprägungen der Strukturierung nicht genauer vorgestellt, sodass das zuvor beschriebene allgemeine Vorgehen bei der Strukturierung für diese Arbeit relevant ist.

Nach der Festlegung der Analysetechnik werden im siebten Schritt Analyseeinheiten festgelegt, um neben der groben Eingrenzung des Materials im ersten Schritt eine Gliederung des Materials in einzelne zusammenhängende Bausteine vorzunehmen. Im letzten Schritt wird die Analyse des Materials unter Berücksichtigung des Kategoriensystems durchgeführt, sodass eine Auswertung ermöglicht wird und die Forschungsfragen beantwortet werden können.⁷²

Im Unterschied zu der Analysetechnik ‚Strukturierung‘ der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, ist der Ablauf der inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz dadurch gekennzeichnet, dass im Anschluss an die Identifikation relevanter Textstellen zunächst nur die Oberkategorien des Kategoriensystems vor dem Hintergrund der Theorie und der Forschungsfrage entworfen werden. In einem dritten Schritt erfolgt bereits eine Zuordnung des Materials zu den Oberkategorien. Unter Berücksichtigung der codierten Textstellen innerhalb einer Oberkategorie werden verschiedene Subkategorien entwickelt, sodass die Bildung des Kategoriensystems sowohl deduktiv als auch induktiv erfolgt. In den letzten beiden Schritten wird das Material dem mit Subkategorien versehenen Kategoriensystem zugeordnet und die Ergebnisse dieser Zuordnungen im Zusammenhang die Forschungsfrage analysiert.⁷³ Die beiden vorgestellten Varianten einer strukturierende qualitative Inhaltsanalyse unterscheiden sich daher hauptsächlich in der Art der Kategorienbildung. Im Rahmen dieser Arbeit wurde sich für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring entschieden, da im Hinblick auf die Forschungsfrage eine deduktive Kategorienbestimmung einem induktiven Vorgehen vorgezogen wird.

Da in dieser Arbeit die qualitative Inhaltsanalyse mit Hilfe der Software Maxqda erfolgt, werden nachfolgend kurz einige Aspekte angesichts einer computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse aufgeführt. Als erstes kann angemerkt werden, dass eine computergestützte qualitative Inhaltsanalyse besonders nützlich für die Textarbeit vor der Ausbildung

⁷² Vgl. ebd., 59f.

⁷³ Vgl. Udo Kuckartz, *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl., Weinheim-Basel 2018, 100.

der Kategorien ist, da sich das Material sehr leicht in verschiedenen Verzeichnissen ordnen lässt, sodass vor allem große Datenmengen übersichtlich angeordnet werden können. Außerdem bietet eine Software zur qualitativen Inhaltsanalyse neben der Suche nach bestimmten Begriffen auch die Möglichkeit Textstellen zu markieren und durch Kommentare zu ergänzen. Eine Zuordnung zu zuvor definierten Kategorien ist dadurch sehr schnell möglich.⁷⁴ Im Hinblick auf eine spätere Auswertung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse ermöglicht eine derartige Software unter anderem visuelle Darstellungen der Zuordnungen zu den einzelnen Kategorien. In der Regel beinhaltet eine Software zur qualitativen Inhaltsanalyse noch viele weitere Funktionen, die die Analyse durch die Nutzung eines Computers vereinfacht. Trotzdem muss berücksichtigt werden, dass die verschiedenen Softwares keine Automatismen besitzen, sodass die Forscherin bzw. der Forscher die Analyse immer noch selbstständig durchführt und eine Analyse ohne technische Unterstützung in identischer Ausführung möglich ist. Die Zeitersparnis und die damit verbundene Möglichkeit auch große Datenmengen in relativ kurzer Zeit zu analysieren, stellen somit die zentralen Vorteile einer computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse dar.⁷⁵

Zum Abschluss dieses Kapitels werden die Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert, um bei der Diskussion der Ergebnisse einen Bezug zu diesen herstellen zu können und eine Reflexion der Ergebnisse zu ermöglichen. Im Zusammenhang mit den Gütekriterien lässt sich zunächst festhalten, dass sich die üblichen Bedingungen für die klassischen Gütekriterien der qualitativen Forschung nicht vollständig auf die qualitative Inhaltsanalyse anwenden lassen. Dementsprechend existieren separate Ansprüche an die Validität und die Reliabilität der qualitativen Inhaltsanalyse. Für die Reliabilität können zunächst die Intra- und Intercoderreliabilität erwähnt werden, die sich auf die Anwendung des Kategoriensystems beziehen. Eine hohe Intercoderreliabilität kann erreicht werden, wenn die Anwendung des Kategoriensystems auf das Datenmaterial durch mehrere Personen ähnliche Ergebnisse erbringt. Bei der Intracoderreliabilität führt die Forscherin bzw. der Forscher die Materialzuordnung ein zweites oder mehrere Male durch, ohne den ersten Durchgang zu berücksichtigen. Eine hohe Intracoderreliabilität kann ebenfalls anhand vergleichbarer Ergebnisse erkannt werden. Besonders entscheidend für die Reliabilität ist daher die Formulierung und Definition des Kategoriensystems. Bei der Erstellung

⁷⁴ Vgl. ebd., 175f.

⁷⁵ Vgl. Udo Kuckartz, Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. aktual. Aufl., Wiesbaden 2010, 12f.

des Kategoriensystems muss demnach auf eine möglichst präzise Beschreibung geachtet werden, sodass eine nahezu eindeutige Zuordnung möglich ist.⁷⁶ An dieser Stelle kann noch ergänzt werden, dass die Reliabilität erhöht werden kann, sofern das Forschungsvorhaben übertragbar bzw. reproduzierbar ist. Dies kann beispielsweise durch eine lückenlose Dokumentation des Forschungsprozesses gewährleistet werden.⁷⁷ Die Validität kann nach Krippendorff in fünf Bereiche unterteilt werden. Neben der semantischen Gültigkeit und der Stichprobengültigkeit werden die korrelative Gültigkeit, die Vorhersagegültigkeit und die Konstruktgültigkeit aufgeführt.⁷⁸ Die semantische Gültigkeit bezieht sich auf die Korrektheit der formulierten Kategorien. Sofern diese bereits auf der Grundlage theoretischer Erkenntnisse entwickelt werden, wie es im Kontext der Strukturierung der Fall ist (siehe oben), kann das Kategoriensystem inklusive dessen Beschreibung und Beispiele von Seiten eines themenspezifischen Experten betrachtet und beurteilt werden. Eine hohe Stichprobengültigkeit kann erreicht werden, wenn die Stichprobe die Gesamtmenge angemessen repräsentiert und die Auswahl der Stichprobe beschrieben und begründet wird. Bei der korrelativen Gültigkeit steht der Vergleich der eigenen Ergebnisse mit Forschungsergebnissen zu ähnlichen Sachverhalten oder zu demselben Sachverhalt, der mit einer anderen Methode erhoben wurde, im Vordergrund. Die Vorhersagegültigkeit bezieht sich auf die Bildung von Prognose vor dem Hintergrund des Datenmaterials, die sich mit Hilfe der anschließenden Analyse überprüfen lassen. Bei der Konstruktgültigkeit steht im Fokus, dass die qualitative Inhaltsanalyse auf theoretischen Grundlagen basiert und demnach auch die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie gedeutet werden. Außerdem kann ein Bezug zu ähnlichen methodischen Forschungen hergestellt werden.⁷⁹

⁷⁶ Vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 117, 119.

⁷⁷ Vgl. Kuckartz, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 203, 219.

⁷⁸ Vgl. Klaus Krippendorff, *Content analysis. An introduction to its methodology* (The Sage Commtext Series 5), 2. Aufl., Beverly Hills 1981, 158.

⁷⁹ Vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 119f.

4. Auswertung

4.1 Materialanalyse

Die zuvor im dritten Kapitel beschriebene qualitative Inhaltsanalyse wurde auf das zu untersuchende Unterrichtsmaterial angewendet. Demzufolge wurde zunächst das Unterrichtsmaterial aus der gesamten Zeitschrift separiert und die einzelnen Unterrichtseinheiten voneinander getrennt, da die Auswertung nicht nur das Gesamtmaterial umfasst, sondern auch die Berücksichtigung des Prinzips der Multiperspektivität in den einzelnen Unterrichtseinheiten untersucht wird. Die Zeitschrift ‚Religion unterrichten‘ umfasst drei Unterrichtseinheiten zu den Jahrgangsstufen 5/6, 8/9 und 10/11, die von Otten, Paeßens und Weißphal erstellt wurden⁸⁰ sowie eine Unterrichtseinheit von Hassel und Reitinger, die für die Sekundarstufe II konzipiert wurde⁸¹. Dementsprechend ergeben sich zunächst die folgenden vier Analyseabschnitte: Unterrichtseinheit I (S. 50-65), Unterrichtseinheit II (S. 66-74), Unterrichtseinheit III (S. 75-90), und Unterrichtseinheit IV (S. 99-118). Der zweite und dritte Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse konnten weitestgehend vernachlässigt werden, da in dieser Arbeit ausschließlich mit vorgegebenem Unterrichtsmaterial gearbeitet und beispielsweise keine Befragung der Schülerinnen und Schüler in Form eines Interviews durchgeführt wurde. Eine Beschreibung der Entstehungssituation und die Festlegung von Transkriptionsregeln ist demzufolge irrelevant. Dennoch kann an dieser Stelle eine kurze Einordnung des Unterrichtsmaterials vorgenommen werden. Das Unterrichtsmaterial wurde in der Zeitschrift ‚Religion unterrichten‘ veröffentlicht. Bei der Zeitschrift handelt es sich um eine ökumenische Zeitschrift, die sich mit den zentralen Themen des Religionsunterrichts auseinandersetzt und versucht diese auf einer mehrperspektivischen Ebene zu erschließen. Neben der Berücksichtigung verschiedener fachwissenschaftlicher Hintergründe zum jeweiligen Themengebiet werden auf didaktischer Ebene Unterrichtsmaterialien in die Zeitschrift integriert, die sich für einen differenzsensiblen konfessionellen oder sogar religiös heterogenen Religionsunterricht eignen sollen. Des Weiteren

⁸⁰ Siehe hierzu: Gabriele Otten/Jutta Paeßens/Frederike Weißphal, »Gott denken, erfahren, glauben ...« - aufbauendes Lernen zur Gottesfrage. Drei Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 5/6, 8/9, 10/11. In: Religion unterrichten 1 (2020) Heft 1, 35-90.

⁸¹ Siehe hierzu: Jasmin Hassel/Andreas Reitinger, »Vor langer Zeit glaubte unser Volk an übernatürliche Wesen« – Gottesbilder und Gottesfrage anhand einer Spurensuche in der Fernsehserie Star Trek: The Next Generation – Für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. In: Religion unterrichten 1 (2020) Heft 1, 91-118.

kann erwähnt werden, dass das Unterrichtsmaterial vom Herausgebersteam mit der Intention veröffentlicht wurde, dass Lehrkräfte auf diese Unterrichtseinheiten als Beispielmaterial zurückgreifen können und dabei Erfahrungen hinsichtlich der Erstellung eines Unterrichtsmaterials sammeln, bei dem die Prinzipien der Multiperspektivität und der Perspektivenverschränkung im Vordergrund stehen.⁸² Die Analyserichtung bzw. die Forschungsfrage wurde bereits in der Einleitung definiert, sodass an dieser Stelle nicht erneut auf deren Herleitung eingegangen wird. Wie bei der Darstellung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bereits angemerkt wurde, erfolgte, in Bezug auf die Analysetechnik, die Entscheidung für die allgemeine Form der Strukturierung, um das Unterrichtsmaterial sinnvollen Kategorien zuordnen und im Hinblick auf die Forschungsfragen angemessen diskutieren zu können. Des Weiteren wurden die vier Unterrichtseinheiten in einzelne Analyseeinheiten unterteilt. Da sowohl die Aufgabenstellungen als auch das Text- bzw. Bild-, Musik- und Filmmaterial für die Forschungsfrage relevant sind, wurden diese zunächst voneinander unterschieden und durch eine Nummerierung kenntlich gemacht. Das jeweilige Text- bzw. Bild-, Musik- oder Filmmaterial wird nachfolgend der Einfachheit halber allgemein als Inhaltselement bezeichnet, wenn eine Differenzierung der Darstellungsart nicht relevant ist. Ausgenommen aus den Inhaltselementen sind Textstellen die lediglich als Einleitung in das Material dienen und für das eigentliche Thema nahezu irrelevant sind. Ebenso wird sämtliches Bildmaterial, das keine inhaltliche Relevanz besitzt, von den Inhaltselementen nicht berücksichtigt. Bei diesem Material handelt es sich beispielsweise um das Bild des Verfassers eines Textes. Zu den Aufgabenstellungen zählen nur die Aufgaben, die im Material mit einem Werkzeug-Symbol gekennzeichnet sind. Aufgabenvorschläge zu einzelnen Texten, die in der Beschreibung des Unterrichtsmaterials aufgeführt werden, werden bei der Inhaltsanalyse nicht berücksichtigt, da sich ausschließlich auf das vorliegende Unterrichtsmaterial beschränkt wird und die Objektivität nicht durch die Erläuterungen des Materials von Seiten der Verfasser beeinflusst werden soll. In der abschließenden Auswertung wird gegebenenfalls auf diese Anmerkungen zurückgegriffen. Außerdem muss erwähnt werden, dass die Inhaltselemente pro Unterrichtsmaterial auch bei unterbrechenden Aufgaben als eine Einheit angesehen werden, wenn es sich um ein zusammenhängendes Element handelt. Um im Rahmen der Ankerbeispiele und im Verlauf der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse explizit auf eine Analyseeinheit zugreifen zu können, wurden diese folgendermaßen bezeichnet.

⁸² Vgl. Käbis/Woppowa, Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren, 10, 15.

Zunächst erfolgt die Angabe der Unterrichtseinheit durch U1-U4. Anschließend wird die Materialnummer aufgeführt, die auf dem jeweiligen Unterrichtsmaterial verzeichnet ist. Zusätzlich werden die Inhaltselemente mit einem I und die Aufgabenstellungen mit einem A gekennzeichnet. An den jeweiligen Buchstaben schließt sich eine Nummerierung an, die der jeweiligen Reihenfolge der Inhaltselemente bzw. Aufgabenstellungen entspricht. Falls nur ein Inhaltselement oder eine Aufgabenstellung innerhalb eines Materials existiert, wird auf diese Nummer jedoch verzichtet. Beispielsweise werden die Analyseeinheiten des Materials M3 der ersten Unterrichtseinheit folgendermaßen bezeichnet: U1M3I, U1M3A1, U1M3A2 und U1M3A3. Des Weiteren erfolgte an zwei Stellen eine Zusammenfassung zweier Materialien und die Streichung zweier Materialien aus den Analyseeinheiten. Bei der Unterrichtseinheit III wurde das Material M2 und M2a zu einer Analyseeinheit kombiniert und mit M2 bezeichnet, da sie thematisch sehr eng verbunden sind und auch bezüglich der Aufgabenstellungen einen einheitlichen Komplex bilden. Zudem erfolgte eine Zusammenfassung der Materialien M5, M6a und M6b da sich das Material M6a auf den zuvor präsentierten Filmausschnitt bezieht und M6b lediglich als Ergänzung angesehen wird, sodass das neue Material M5 nur ein Inhaltselement besitzt. Die Materialien M6c und M6d werden aus der Inhaltsanalyse ausgenommen, da es sich um zusätzliches Material für die Lehrkraft handelt, sodass in dieser Unterrichtsreihe kein Material M6 existiert. Insgesamt ergaben sich somit 101 Analyseeinheiten, wovon 37 Inhaltselemente und 64 Aufgabestellungen beinhalteten.⁸³

Im Anschluss an die Bestimmung der Analyseeinheiten wurde vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen ein vorläufiges Kategoriensystem entworfen und in einem Probelauf auf die erste Unterrichtseinheit angewendet. Aufgrund einiger Schwierigkeiten und der Überschneidung zweier Kategorien wurde das Kategoriensystem angepasst und präziser formuliert. Das angepasste Kategoriensystem wurde in einem erneuten Probelauf auf das gesamte Material angewendet und an einzelnen Stellen erneut verbessert. Schließlich wurde diese Version des Kategoriensystems erneut auf das gesamte Material angewendet. Aufgrund nur leichter Abweichungen zum dritten Materialdurchlauf wurde das Kategoriensystem zunächst nicht weiter verändert und wurde einer unabhängigen Person vorgelegt. Diese ordnete anschließend das Material der Unterrichtseinheit I den einzelnen Kategorien zu. Da das erhaltene Ergebnis ähnlich zu den Ergebnissen des vierten Materialdurchlaufs war, wurden an dem Kategoriensystem keine weiteren Änderungen

⁸³ Eine Auflistung der einzelnen Unterrichtseinheiten befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

vorgenommen, sodass der vierte Durchlauf als relevanter Durchlauf eingestuft und zur Auswertung genutzt wurde. Nachfolgend wird das finale Kategoriensystem beschrieben und erläutert, indem sowohl die Kodierregeln als auch die Ankerbeispiele aufgeführt werden. Eine kurze Übersicht über das Kategoriensystem befindet sich zusätzlich im Anhang dieser Arbeit (Tabelle 5).

Die erste Kategorie ‚Perspektiven im Material‘ bezieht sich nur auf die Analyseeinheiten, die aus einem Inhaltselement bestehen. Sie setzt sich zusammen aus den Unterkategorien ‚christliche Perspektive‘, ‚fremdreligiöse Perspektive‘, ‚kultur- oder geisteswissenschaftliche Perspektive‘, ‚naturwissenschaftliche Perspektive‘, ‚subjektive Perspektive einer Person‘ und ‚keine Perspektive‘. Diese Unterteilung basiert größtenteils auf den in der Theorie dargestellten häufig verwendeten inhaltlichen Perspektiven bei einer Perspektivenverschränkung. Die naturwissenschaftliche Perspektive wurde diesen Perspektiven hinzugefügt, da durch sie besonders häufig Kontroversen zu religiösen Positionen entstehen. Die Subkategorie ‚subjektive Perspektive einer Person‘ soll der subjektiven Perspektive der Schülerinnen und Schüler nachempfunden sein. Diese kommt zwar in der Regel individuell bei der Bearbeitung von Aufgaben zur Sprache, da jedoch auch verschiedene Perspektiven unter Schülerinnen und Schülern Kontroversen auslösen können, kann durch das Inhaltselement auch eine Perspektive aus Sicht einer fremden (imaginären) Personen durch das Unterrichtsmaterial repräsentiert werden. Eine Schilderung der Erfahrungen und daraus entwickelter Erkenntnisse reicht in diesem Fall aus um als Perspektive zu gelten. Diese Art der Perspektive entspricht demnach keiner der zuvor aufgeführten inhaltlichen Perspektiven, da sie lediglich den individuellen Standpunkt einer Person widerspiegelt, der nicht auf wissenschaftlicher oder religiöser Ebene begründet wird. Mit der subjektiven Perspektive ist dementsprechend nicht der Standpunkt eines Theologen oder Wissenschaftlers gemeint, der seine Position argumentativ begründet. Dies würde einer der inhaltlichen Perspektiven entsprechen. Als Ankerbeispiel für diese Subkategorie kann das Inhaltselement U1M1I aufgeführt werden, da in dieser Textstelle die Erfahrungen und Gefühle eines Kindes beschrieben werden und die abschließende Erkenntnis als subjektive Perspektive angesehen werden kann.

Handelt es sich allerdings um eine bloße Beschreibung einer Situation, in der ein Standpunkt nicht direkt ablesbar ist, sondern nur indirekt beschrieben wird und zunächst erörtert werden muss, wird das Inhaltselement der Subkategorie ‚keine Perspektive‘ zugeordnet. Ein Beispiel für diese Subkategorie stellt die Analyseeinheit U1M9I dar, da lediglich der Unterschied zwischen dem ‚Auge der Wissenschaft‘ und dem ‚inneren Auge‘

erläutert wird. Allgemein kann festgehalten werden, dass ein Inhaltselement einer der Subkategorien zu den inhaltlichen Perspektiven zugeordnet wird, wenn anhand des Verfassers oder des Inhalts des Analyseelements eine der möglichen Perspektiven erkannt werden kann. Die Zuordnung eines Materials zu mehreren Subkategorien ist somit ebenfalls möglich. Eine gleichzeitige Zuordnung eines Inhaltselements zu einer Subkategorie der inhaltlichen Perspektiven und zu der Subkategorie ‚subjektive Perspektive einer Person‘ ist jedoch nicht möglich, da sich die Definitionen der Subkategorien widersprechen. In dem Fall, dass keine Zuordnung erfolgen kann, wird das Inhaltselement der Subkategorie ‚keine Perspektive‘ zugeordnet. Als Beispiel können für die Kategorien der inhaltlichen Perspektiven die Inhaltselemente U1M3I1 und U1M3I2 genannt werden. Bei U1M3I1 handelt es sich um eine naturwissenschaftliche Perspektive, da der Text auf der Auseinandersetzung mit Prozessen im Gehirn aus der Sicht zweier naturwissenschaftlicher Forscher beruht. Das Inhaltselement U1M3I2 umfasst zwei Textabschnitte über die Theorien von Freud und Feuerbach. Da es sich bei diesen um zwei Philosophen und Religionskritiker handelt, kann dieses Inhaltelement der Subkategorie ‚kultur- oder geisteswissenschaftliche Perspektive‘ zugeordnet werden.

Die zweite Kategorie trägt den Titel ‚Darstellungsform‘ und ist lediglich dazu gedacht, die Inhaltselemente hinsichtlich ihrer Darstellungsform zu kategorisieren. Zu den Subkategorien zählen ‚Text‘, ‚Bild‘, ‚Musik‘ und ‚Film‘. Tritt eine dieser Darstellungsformen in einem Inhaltselement auf, kann es der jeweiligen Subkategorie zugeordnet werden. Wenn der Text eines Liedes oder eines Filmausschnitts verschriftlicht wurde, wird das Inhaltselement dennoch zu der Subkategorie ‚Musik‘ bzw. ‚Film‘ gezählt. Ein Ankerbeispiel für die Kategorie ‚Bild‘ stellt beispielsweise das Inhaltselement U4M3aI1 dar, da es einen Cartoon beinhaltet. Das Inhaltselement U2M3I wird der Subkategorie ‚Musik‘ zugeordnet, dass es sich um einen verschriftlichten Liedtext handelt und ein Anhören des Liedes im Unterricht erfolgen würde.

Die dritte Kategorie ‚Aufgabenart‘ befasst sich mit den Analyseeinheiten, die eine Aufgabenstellung umfassen und untersucht diese auf die zentralen Fähigkeiten der Multiperspektivität. Die Subkategorien orientieren sich deshalb sowohl an diesen Fähigkeiten als auch an den vier Aufgabentypen, die in Bezug auf die Bildung und die Reflexion eines Standpunktes in den theoretischen Grundlagen beschrieben wurden. Da sich die Perspektivenübernahme und der Perspektivenwechsel sehr stark ähneln und nicht eindeutig voneinander differenziert werden können, wurde aus den beiden Fähigkeiten eine gemein-

same Subkategorie gebildet. Ein weiterer Grund für diese Entscheidung stellt die Tatsache dar, dass bei einem Probedurchlauf des vorläufigen Kategoriensystems kein direkter Perspektivenwechsel erkannt werden konnte und sich im Zweifelsfall für die Perspektivenübernahme entschieden wurde. Dementsprechend ergeben sich die Subkategorien ‚Perspektivenübernahme und -wechsel‘, ‚Perspektivenverschränkung‘, ‚intuitive, spontane Standpunkteinnahme‘ und ‚Reflexion des eigenen Standpunktes‘. Der Kategorie ‚Aufgabenart‘ wird außerdem die Subkategorie ‚keine Art‘ hinzugefügt. Dieser Kategorie werden alle Aufgabenstellungen zugewiesen, die nicht eine der anderen Subkategorien zugeteilt werden. Dies bedeutet, dass diese Aufgabenstellungen weder eine Perspektivenübernahme, -wechsel oder -verschränkung noch die Bildung oder Reflexion eines Standpunktes zur Folge haben. Sinn und Zweck dieser Subkategorie ist es ein Vergleichsobjekt zu schaffen, an dem das Verhältnis der Aufgabenstellung mit zentralen Merkmalen der Multiperspektivität und Aufgabenstellungen ohne diese Merkmale abgelesen werden kann. Wichtig ist diese Kategorie vor allem bei der Bestimmung des relativen Anteils an der Gesamtheit der Aufgabenstellungen, da es durchaus vorkommt, dass eine Aufgabenstellung mehreren Subkategorien zugewiesen wird. Trotzdem müssen die Aufgabenstellungen in der Subkategorie ‚keine Art‘ nicht irrelevant für das Prinzip der Multiperspektivität sein, da eine detaillierte Auseinandersetzung mit einer inhaltlichen Perspektive beispielsweise als eine Voraussetzung für die eigene Standpunktbildung und -reflexion angesehen werden kann. Das Analyseelement U1M4A3 kann als Ankerbeispiel für diese Subkategorie dienen. Die Subkategorie ‚Perspektivenübernahme und -wechsel‘ wird zusätzlich in die Unterkategorien ‚einfach‘ und ‚selbstreflexiv‘ unterteilt. Die selbstreflexive Perspektivenübernahme ist dadurch gekennzeichnet, dass die Aufgabe ein Hineinversetzen in eine Situation verlangt und die eigenen Handlungsabsichten und Empfindungen beschrieben werden. Als Ankerbeispiel kann die Analyseeinheit U1M10A2 aufgeführt werden. Eine Aufgabestellung kann der einfachen Perspektivenübernahme zugeordnet werden, falls die Perspektivenübernahme nicht selbstreflexiv ist und aus der Sicht einer anderen Person ein Arbeitsauftrag ausgeführt werden soll. In diesem Zusammenhang ist eine gleichzeitige Betrachtung zweier Perspektiven ebenfalls möglich, um der Fähigkeit des Perspektivenwechsels in dieser Subkategorie gerecht zu werden. Beispielsweise erfordert die Analyseeinheit U2M6A die Übernahme von Rubaís Perspektive, um den Dialog angemessen anzupassen. Von diesen beiden Kategorien zu unterscheiden ist die Subkategorie ‚intuitive, spontane Standpunkteinnahme‘. Das Kennzeichen dieser Kategorie ist die kurze Definierung oder bildliche Darstellung des eigenen Standpunktes,

die ohne Auseinandersetzung mit anderen Materialien erfolgt und keine umfassende Erläuterung oder Begründung umfasst. Eine kurze Begründung ist aber auch in dieser Kategorie gestattet. Als Beispiele können an dieser Stelle die Analyseeinheiten U1M2A1 und U2M1A1 aufgeführt werden. In U1M2A1 sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Beziehung zu Gott durch das Markieren einer Stelle auf einer Zielscheibe ausdrücken, ohne sich vorher explizit mit fremden Standpunkten oder dem eigenen Standpunkt befasst zu haben. Die Aufgabenstellung in U2M1A1 verlangt zwar eine Positionierung inklusive Begründung, trotzdem basiert der gebildete Standpunkt nicht zwingend auf einer fachwissenschaftlichen Argumentation und wird zu Beginn der Unterrichtsreihe bearbeitet, sodass im direkten Vorfeld keine Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven in Bezug auf das Unterrichtsthema erfolgt ist. Die Subkategorie ‚Reflexion des eigenen Standpunktes‘ umfasst sämtliche Aufgabenstellungen, bei denen der eigene Standpunkt reflektiert wird, jedoch ohne den Bezug zu anderen Perspektiven herzustellen oder den eigenen Standpunkt auf wissenschaftlicher Ebene zu begründen. Als Ankerbeispiel dient die Analyseeinheit U1M2A2, in der die Schülerinnen und Schüler beschreiben sollen, wie es ihnen bei der spontanen Standpunktbildung in der vorherigen Aufgabe ergangen ist. Erfordert die Aufgabenstellung eine Auseinandersetzung mit drei oder mehr Perspektiven, die untereinander abgewägt oder gegenübergestellt werden sollen, wird die Analyseeinheit zu der Kategorie ‚Perspektivenverschränkung‘ gezählt. Zudem beinhaltet diese Subkategorie Aufgabenstellungen zur umfassenden Darstellung und Erläuterung des eigenen Standpunktes unter Berücksichtigung verschiedener inhaltlicher Perspektiven. Mit Blick auf diese Subkategorie muss erwähnt werden, dass eine Aufgabenstellung nicht beide Kriterien erfüllen muss, um ihr zugeordnet zu werden. Wird der eigene Standpunkt unter Berücksichtigung zweier Perspektiven erläutert, wird die Aufgabenstellung somit der Subkategorie ‚Perspektivenverschränkung‘ und nicht der Subkategorie ‚Perspektivenübernahme und -wechsel‘ zugeordnet. Die Analyseeinheit U4M7A2 kann als Ankerbeispiel für die Subkategorie ‚Perspektivenverschränkung‘ dienen. Die beschriebene strikte Trennung der Fähigkeiten Perspektivenübernahme bzw. Perspektivenwechsel und Perspektivenverschränkung wird in den theoretischen Grundlagen nicht so ausgeprägt beschrieben, da es sich beispielsweise bei der Perspektivenübernahme um eine Voraussetzung für die Perspektivenverschränkung handelt. Um jedoch ein eindeutiges Kategoriensystem zu erstellen, wurden die Beschreibungen der jeweiligen Subkategorie nach den Probeläufen immer weiter angepasst, um eine klare Unterscheidung zu ermöglichen und

möglichst wenig Interpretationsspielraum bei der Zuordnung der Analyseeinheiten zuzulassen.

Auch bei der vierten Kategorie werden nur die Aufgabenstellungen betrachtet. Sie trägt den Titel ‚Sozialform‘ und wird in die Subkategorien ‚Einzel-‘, ‚Partner-‘, und ‚Gruppenarbeit‘ unterteilt. Diese Kategorie soll zur Überprüfung der Diskussionsmöglichkeiten zwischen den Schülerinnen und Schülern dienen, da die Möglichkeit der Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern ein wichtiger Aspekt bezüglich der Standpunktbildung und Diskussion von Kontroversen darstellt. Zudem wurde in der Theorie formuliert, dass in einem multiperspektivischen Unterricht kooperative Lernformen genutzt werden sollten, sodass diese Kategorie vor allem das Auftreten der Sozialformen Partner- und Gruppenarbeit erfassen soll. Beinhaltet die Aufgabenstellung einen Verweis auf die zu nutzende Sozialform wird die Analyseeinheit der jeweiligen Subkategorie zugeschrieben. Lässt sich anhand der Aufgabenstellung und der zu nutzenden Methode nicht erkennen in welcher Sozialform diese bearbeitet werden soll, wird eine Bearbeitung in Einzelarbeit vorausgesetzt. Plenumsdiskussionen werden allerdings der Gruppenarbeit zugeordnet, da eine Aktivierung der gesamten Gruppe und Diskussionen untereinander erwartet werden.

Die fünfte und letzte Kategorie ‚Operatoren‘ befasst sich mit der Formulierung der Aufgabenstellungen. Diese Kategorie dient einerseits dazu den jeweiligen Anforderungsbereich der Aufgabe zu identifizieren und dementsprechend einen Rückschluss auf eine schrittweise Steigerung der Komplexität der Aufgaben und die Nutzung des Anforderungsbereichs III, der sich besonders für Aufgaben der Standpunktbildung, -begründung und -reflexion eignet, ziehen zu können. Andererseits können gezielt die Aufgabenstellungen erfasst werden, bei der beispielsweise eine Diskussion geführt, eine kreative Gestaltungsaufgabe durchgeführt oder aus einer Perspektive ein Sachverhalt gedeutet werden soll. Die Operatoren können demzufolge einen Hinweis darauf geben, ob in der Aufgabe eine Perspektivenübernahme, ein Perspektivenwechsel oder eine Perspektivenverschränkung vorgenommen werden soll. Die Kategorie dient damit unter anderem als zusätzliche Erkennungskategorie für die zentralen Fähigkeiten des Prinzips der Multiperspektivität. Zunächst teilt sich diese Kategorie in drei Subkategorien auf. Bei diesen handelt es sich um ‚Anforderungsbereich I‘, ‚Anforderungsbereich II‘, ‚Anforderungsbereich III‘ und ‚kein Operator‘. Die drei ersten Subkategorien teilen sich in weitere Unterkategorien, die jeweils aus den Operatoren des Anforderungsbereiches bestehen. Die Auswahl

der Operatoren basiert auf einer Auflistung der Operatoren für das Unterrichtsfach Katholische Religionslehre vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW⁸⁴, sodass an dieser Stelle auf eine Nennung sämtlicher Operatoren verzichtet wird. Eignet sich ein Operator für mehr als einen Anforderungsbereich, wird er im Rahmen der Subkategorien dem jeweils niedrigerem Anforderungsbereich zugeschrieben, um Doppelungen zu vermeiden. Die Subkategorie ‚kein Operator‘ soll alle Analyseeinheiten umfassen, in denen entweder kein Operator identifiziert werden kann oder ein Operator genutzt wird, der nicht den Operatoren in einem der Anforderungsbereiche entspricht. Die Zuordnung der Analyseeinheiten erfolgt vor dem Hintergrund des Auftretens des jeweiligen Operators in der Aufgabenstellung. Sofern ein Operator nicht in der Auflistung aufgeführt ist, aber vollständig mit der Definition eines aufgeführten Operators übereinstimmt, wird der Operator ebenfalls der Unterkategorie des aufgeführten Operators zugeordnet. Eine übersichtliche Darstellung des vollständigen Kategoriensystems inklusive aller Unterkategorien der fünften Kategorie ‚Operatoren‘ kann der Tabelle 5 im Anhang dieser Arbeit entnommen werden.

Bezüglich der Umsetzung der Codierung des Unterrichtsmaterials mit der Software Maxqda muss erwähnt werden, dass manche Elemente des Unterrichtsmaterials innerhalb der Software nicht angezeigt werden können. Zu diesen zählen die Werkzeugsymbole an den Aufgabenstellungen sowie ein Großteil der bildlichen Elemente. Da die Werkzeugsymbole lediglich für die Definition der Analyseeinheiten verwendet wurden, ist deren Fehlen nicht von Bedeutung. Ebenso stellt sich das Fehlen der inhaltlich nicht relevanten Bilder als unproblematisch heraus. Bei dem einzigen Inhaltselement, das unvollständig dargestellt wird, handelt es sich um den Cartoon in U4M3aI1. Dieser wurde den Dokumenten separat hinzugefügt, sodass er in der Maxqda-Datei abrufbar ist. Eine Codierung dieses Elements wurde jedoch innerhalb des Dokuments ‚Unterrichtsreihe IV‘ vorgenommen, indem die leere Stelle markiert wurde. Der Grund hierfür besteht in der Betrachtung der gesamten Unterrichtsreihe im Rahmen der Auswertung. Das separate Element wäre ansonsten bei den absoluten Häufigkeiten der codierten Segmente nicht berücksichtigt worden. Des Weiteren wurden die einzelnen Codes innerhalb der Maxqda-Datei nur knapp definiert und beschrieben. Die Beschreibungen und Zuordnungsregeln der (Sub-

⁸⁴ Siehe hierzu: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre. Übersicht über die Operatoren. In: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5309>; 24.08.2021.

)Kategorien sowie der Ankerbeispiele müssen daher den obigen Ausführungen entnommen werden. Zudem war es nicht möglich ein zusammengehöriges Segment zu codieren, dass aus zwei Textabschnitten besteht, die von einer Aufgabenstellung unterbrochen wurde, ohne dass die Aufgabenstellung ebenfalls von dem codierten Segment erfasst wurde. In diesem Fall wurde lediglich der Titel des Gesamttextes als dessen Repräsentant codiert. Auf eine separate Codierung der Textabschnitte wurde verzichtet, da es sonst zu einer Verfälschung der absoluten Häufigkeiten gekommen wäre. Abschließend kann erwähnt werden, dass auf eine Kennzeichnung der einzelnen Inhaltselemente verzichtet wurde, um die Erkennbarkeit der codierten Segmente nicht zu gefährden.

4.2 Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in der Reihenfolge der verschiedenen Kategorien und basiert auf den Zuordnungen, die dem Anhang entnommen werden können (Tabelle 6). Neben der separaten Betrachtung der Kategorien, werden auch Zusammenhänge zwischen den Kategorien beschrieben, sofern sich die Kategorien auf dieselben Analyseeinheiten beziehen.⁸⁵ Um eine angemessene Darstellung der Ergebnisse auch durch die Nutzung der relativen Häufigkeiten einzelner Kategorien zu ermöglichen, werden vor der eigentlichen Darstellung der Ergebnisse die Anzahl der Analyseeinheiten, die in Kapitel 4.1 definiert wurden, pro Unterrichtseinheit aufgeführt. Insgesamt bestand das Unterrichtsmaterial aus 101 Analyseeinheiten, von denen 37 als Inhaltselement und 64 als Aufgabenstellung identifiziert wurden. Die Analyseeinheiten verteilen sich wie folgt über die einzelnen Unterrichtseinheiten.

Die erste Unterrichtseinheit besteht aus elf Inhaltselementen und 16 Aufgabenstellung, wohingegen die Unterrichtseinheit II sechs Inhaltselemente und zwölf Aufgabenstellungen umfasst. Die dritte Unterrichtseinheit besitzt mit sieben Inhaltselementen und sechs Aufgabenstellungen die wenigsten Analyseeinheiten der Unterrichtseinheiten. Mit insgesamt 43 Analyseeinheiten, von denen es sich bei 13 um Inhaltselemente und bei 30 um Aufgabenstellungen handelt, umfasst die vierte Unterrichtseinheit deutlich mehr Analyseeinheiten als die übrigen Unterrichtseinheiten. Dies zeigt sich auch am Seitenumfang

⁸⁵ Im Anhang dieser Arbeit befinden sich die absoluten Häufigkeiten der Zuordnungen zu den jeweiligen Kategorien zusätzlich in tabellarischer Form.

dieser Unterrichtsreihe, die mit 20 Seiten aus mindestens fünf Seiten mehr besteht als die anderen Unterrichtseinheiten.

Die erste Kategorie ‚Perspektiven im Material‘ des Kategoriensystems basiert nur auf den Analyseeinheiten, die aus einem Inhaltselement bestehen. Demzufolge konnten 37 Analyseeinheiten betrachtet und zugeordnet werden. Während des Materialdurchgangs wurde bemerkt, dass sich jedes der Inhaltselemente nur einer Subkategorie zuordnen ließ, sodass jedes Inhaltselement genau zu einer Subkategorie passte ohne, dass ein Element unberücksichtigt blieb. Die Subkategorie ‚fremdreligiöse Perspektive‘ enthält lediglich ein Inhaltselement und ist demzufolge die Subkategorie mit den wenigsten Zuordnungen. Das zugehörige Inhaltselement stammt aus der Unterrichtseinheit I und konnte ansatzweise als jüdische Perspektive auf die Schöpfung der Welt und die Existenz verschiedener Götter interpretiert werden. Insofern konnten keine anderen fremdreligiösen Perspektiven, wie beispielsweise eine muslimische Perspektive erkannt werden. Im Gegensatz zu dieser Subkategorie wurden der Subkategorie ‚subjektive Perspektive einer Person‘ zehn Inhaltselemente zugewiesen, wodurch diese mit einem Anteil von ungefähr 27% aller Inhaltselemente am häufigsten genutzt wurde. Auffällig ist bei der Verteilung auf die einzelnen Unterrichtseinheiten, dass in der Unterrichtseinheit IV kein Inhaltselement dieser Subkategorie zugeordnet werden konnte, obwohl sie mehr Inhaltselemente als die anderen Unterrichtsreihen besitzt. Die Zuweisung auf die Unterrichtseinheiten I-III ist dagegen sehr ausgeglichen. Zu den übrigen Subkategorien wurden jeweils zwischen fünf und sieben Inhaltselemente gezählt. Im Zusammenhang mit den inhaltlichen Perspektiven, die durch die ersten vier Subkategorien repräsentiert werden, kann festgestellt werden, dass diese in 20 der 37 Inhaltselemente (ca. 54%) auftreten. Dies bedeutet insgesamt, dass in fast einem Fünftel der Inhaltselemente keine Perspektive erkannt werden konnte. Eine Betrachtung der Häufigkeiten innerhalb einer Unterrichtseinheit zeigte, dass nur in der ersten Unterrichtseinheit sämtliche Subkategorien mindestens einmal vertreten sind. Demgegenüber treten in den Unterrichtseinheiten II-IV maximal vier Subkategorien auf. In der Unterrichtseinheit II konnte nur eine inhaltliche Perspektive, und zwar eine christliche Perspektive, vorgefunden werden. Dies entspricht einem Sechstel aller Inhaltselemente dieser Unterrichtseinheit. Der Schwerpunkt dieser Unterrichtseinheit liegt mit circa 67% deutlich bei der Subkategorie ‚subjektive Perspektive einer Person‘. Dieser Wert stellt insbesondere den höchsten relativen Anteil einer Subkategorie an den Inhaltselementen einer Unterrichtseinheit dar. Bezüglich der Subkategorie ‚keine Perspektive‘ kann noch hinzugefügt werden, dass ihr Anteil in der Unterrichtseinheit IV im Vergleich zu den

anderen Unterrichtseinheiten erhöht ist. Dieser Anteil liegt bei circa 31%, wohingegen sich der jeweilige Anteil dieser Subkategorie bei den übrigen Unterrichtseinheiten über einen Bereich von 9% bis 17% erstreckt. In absoluten Werten ergibt sich für die Inhaltselemente, in denen eine Perspektive identifiziert werden konnte, folgende Verteilung. Die Unterrichtseinheit I besitzt zehn dieser Inhaltselemente, die Unterrichtseinheit II fünf, die Unterrichtseinheit III sechs und die Unterrichteinheit IV neun.

Die Kategorie ‚Darstellungsform‘ befasst sich ebenfalls nur mit den Inhaltselementen der Unterrichtseinheiten. Da sich die Subkategorien gegenseitig ausschließen, konnten auch hier alle relevanten Analyseeinheiten einer Kategorie zugeordnet werden. In knapp 78% der Inhaltselemente wird den Schülerinnen und Schülern der Inhalt in Textform dargebracht. Bei der Subkategorie ‚Text‘ handelt es sich folglich mit einem deutlichen Abstand um die am häufigsten verwendete Darstellungsart im betrachteten Unterrichtsmaterial. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Unterrichtseinheit III, die ausschließlich aus Material in Textform besteht. Eine bildliche Komponente, in der Art wie sie im Kategoriensystem definiert wurde, konnte nur in der Unterrichtseinheit IV identifiziert werden, wohingegen die Subkategorie ‚Musik‘ bloß zwei Inhaltselemente der Unterrichtseinheit II beinhaltet. Eine Berücksichtigung der Subkategorie ‚Film‘ erfolgte allerdings in den Unterrichtseinheiten I, II und IV. Im Zusammenhang mit der geringen Anzahl an Inhaltselementen in der zweiten Unterrichtseinheit, ergibt sich für die Inhaltselemente dieser Unterrichtsreihe, die nicht in reiner Textform dargestellt werden, ein relativer Anteil von zwei Drittel (ca. 67%).

Betrachtet man beide Kategorien, kann festgestellt werden, dass im Bereich der Darstellungsart ‚Text‘ sämtliche Subkategorien der Kategorie ‚Perspektiven im Material‘ vorzufinden sind. Das einzige Bild in den Unterrichtseinheiten spiegelt eine naturwissenschaftliche Perspektive wider. Die Subkategorie ‚subjektive Perspektive einer Person‘ beinhaltet mit drei Inhaltselementen der Kategorie ‚Film‘ und einem Element der Kategorie ‚Musik‘ die meisten Elemente, die nicht in Textform dargestellt werden.

Bei der Kategorie ‚Aufgabenart‘ wurden anstelle der Inhaltselemente die Aufgabenstellungen betrachtet, sodass 64 Analyseelemente in Bezug auf diese Kategorie betrachtet wurden. Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Kategorien muss jedoch beachtet werden, dass an einzelnen Stellen der Fall aufgetreten ist, dass in einer Aufgabenstellung zwei, der durch die Subkategorien repräsentierten, Aufgabenarten identifiziert werden konnten, da sich die Aufgabenstellungen unter anderem aus zwei Teilfragen zusammen-

setzen und demzufolge auch zwei verschiedene Subkategorien umfassen können. Zunächst wird die Subkategorie ‚keine Perspektive‘ in den Blick genommen. 43 der 64 Aufgabenstellungen wurden in Beziehung mit dieser Subkategorie gebracht, was einem Anteil von knapp 67% entspricht. Aus der Subkategorie ‚keine Art‘ kann, wie bei ihrer Definition beabsichtigt, geschlussfolgert werden, wie viele Aufgabenstellung in der jeweiligen Unterrichtseinheit tatsächlich einer der anderen Subkategorien zugewiesen wurden. In der Unterrichtseinheit I waren dies neun von 16, in der Unterrichtseinheit II vier von zwölf, in der Unterrichtseinheit III zwei von sechs und in der Unterrichtseinheit IV sechs von 30. Ein Vergleich dieser Zahlen mit den absoluten Werten der Zuordnungen zu den Subkategorien dieser Kategorie macht deutlich, dass nur in der Unterrichtseinheit I eine Aufgabenstellung existiert, deren Bestandteile zwei Subkategorien zugeordnet werden konnten. Zudem kann gefolgert werden, dass die Unterrichtseinheit IV mit einem Prozentsatz von 80% den höchsten Anteil und die Unterrichtseinheit I mit circa 44% den geringsten Anteil an den Aufgabenstellungen der Subkategorie ‚keine Art‘ besitzt. Die Subkategorien ‚Reflexion des eigenen Standpunktes‘ und ‚selbstreflexive Perspektivenübernahme‘ treten nur in der Unterrichtseinheit I mit einer bzw. zwei Aufgabenstellungen auf. Diese Unterrichtseinheit ist zudem die Einzige, die mindestens eine Aufgabenstellung in jeder Subkategorie besitzt. Die meisten Aufgabenstellungen konnten unabhängig von der Subkategorie ‚keine Art‘ im Bereich der einfachen Perspektivenübernahme bzw. des Perspektivenwechsels verortet werden. Eine Perspektivenverschränkung konnte in den Unterrichtseinheiten I, II und IV identifiziert werden. Bei zwei dieser Unterrichtseinheiten, nämlich bei der Unterrichtseinheit I und IV, konnte im Zusammenhang mit der ersten Kategorie auch ein erhöhtes Vorkommen an inhaltlichen oder subjektiven Perspektiven erkannt werden.

Die vierte Kategorie ‚Sozialform‘ fasst die Aufgabenstellung nach der verlangten Sozialform zusammen. Bei dieser Kategorie fällt erneut die Unterrichtseinheit IV ins Auge, da sämtliche Aufgabenstellungen in Einzelarbeit bearbeitet werden sollen. Durch den hohen Anteil der Aufgabenstellungen der Unterrichtseinheit IV an der Gesamtanzahl der Aufgabenstellungen (ca. 47%), ergibt sich ebenfalls ein hoher Anteil der Subkategorie ‚Einzelarbeit‘ an der Gesamtheit der Aufgabenstellungen. Dieser Wert beträgt circa 83%. Betrachtet man lediglich die Unterrichtseinheiten I, II und III erhält man für die Aufgabenstellungen in Einzelarbeit einen relativen Anteil von knapp 68%. Des Weiteren muss erwähnt werden, dass die Subkategorie ‚Gruppenarbeit‘ ausschließlich in der Unterrichts-

einheit II identifiziert werden konnte, allerdings bei einem Viertel der Aufgabenstellungen dieser Einheit. Der Anteil der Gruppenarbeit in Bezug auf alle Aufgabenstellung liegt dahingegen bei nahezu 5%. Den höchsten Anteil an Aufgaben in Partnerarbeit besitzt mit einem Drittel die Unterrichtseinheit III. Insgesamt beläuft sich die Anzahl der Aufgaben in Partnerarbeit auf acht von 64 Aufgabenstellungen.

Bei der Betrachtung der Aufgabenstellungen dieser Kategorie unter Berücksichtigung der Kategorie ‚Aufgabenart‘ fällt auf, dass sich 34 der 53 Aufgabenstellung (ca. 64%) in ‚Einzelarbeit‘ befinden. Hinsichtlich der Partner- und Gruppenarbeit kann in diesem Zusammenhang angemerkt werden, dass drei der insgesamt elf Aufgaben dieser Sozialformen bei der selbstreflexiven bzw. einfachen Perspektivenübernahme und -wechsel aufgetreten sind. Die Perspektivenverschränkung sowie die Reflexion des eigenen Standpunktes und die intuitive Standpunkteinnahme fand demzufolge ausschließlich in Einzelarbeit statt.

Zuletzt wurden die Aufgabenstellungen auf ihre Formulierung mit Hilfe von typischen Operatoren untersucht. Als erstes fällt bei dieser Kategorie auf, dass die verschiedenen Operatoren im Vergleich der vier Unterrichtseinheiten sehr unterschiedlich auftreten. Am häufigsten werden in dem gesamten Unterrichtsmaterial die Operatoren ‚erläutern‘ (Anforderungsbereich II) und ‚entwerfen‘ (Anforderungsbereich III) genutzt, obwohl der Operator ‚erläutern‘ nur in der Unterrichtseinheit IV vorzufinden ist. Bei dem meistverwendeten Operator des Anwendungsbereiches I handelt es sich um ‚beschreiben‘. Andere Operatoren, wie beispielweise ‚herausarbeiten‘ oder ‚nachweisen‘, fanden bei den Aufgabenstellungen keine Berücksichtigung. Insgesamt wurden 50 Verweise auf die im Kategoriensystem angegebenen Operatoren gefunden. Davon gehören 14 zum Anforderungsbereich I, 17 zum Anforderungsbereich II und 19 zum Anforderungsbereich III, sodass eine leichter Schwerpunkt auf den Operatoren des dritten Anforderungsbereiches erkannt werden kann. 18 der insgesamt 64 Aufgabenstellungen wurden der Subkategorie ‚kein Operator‘ zugeordnet. Vor allem in der Unterrichtseinheit I fallen sieben Aufgabenstellungen ohne einen der angegebenen Operatoren ins Auge. Ein Teil dieser Aufgabenstellung nutzt keinen Operator, da die Schülerinnen und Schüler bereits anhand der visuellen Darstellung der Aufgabe erkennen können, was verlangt ist. Des Weiteren beziehen sich viele der Aufgabenstellungen dieser Subkategorie auf die Auseinandersetzung mit dem vorhandenen Inhaltmaterial. Dazu zählen beispielsweise das Lesen eines Textes inklusive der Kennzeichnung einzelner Passagen, die die Schülerinnen und Schülern als

schwierig erachten. Ein anderes Beispiel ist die Erschließung eines Textes durch das Erstellen einiger Fragen, die eine Mitschülerin bzw. ein Mitschüler beantworten soll. Eine Aufgabenformulierung unter Nutzung des Ausdrucks ‚Was denkst du:‘ bzw. ‚Was meinst du:‘ mit einer anschließenden Fragestellung konnte im Bereich der Subkategorie ‚kein Operator‘ an zwei Stellen identifiziert werden (U1M3A1 und U1M3A2). Dieser Ausdruck wird an dieser Stelle extra erwähnt, da er als ein Hinweis auf eine eigene Standpunktbildung angesehen werden kann und in dieser Arbeit nicht unberücksichtigt bleiben sollte.

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Sozialform und den vorhandenen Operatoren wird deutlich, dass die Aufgabenstellungen in Partnerarbeit, abgesehen von der Subkategorie ‚kein Operator‘, nur in den Anforderungsbereichen II und III liegen und die Aufgabenstellungen in Gruppenarbeit in dem Anforderungsbereich III vorgefunden werden können, wohingegen sich die Aufgabenstellungen in Einzelarbeit über sämtliche Anforderungsbereiche verteilen. Die Betrachtung der auftretenden Operatoren vor dem Hintergrund der Zugehörigkeit der Aufgabenstellungen zu der Kategorie ‚Aufgabenart‘ zeigte, dass keine der für einen multiperspektivischen Unterricht relevanten Fähigkeiten durch einen Operator des Anforderungsbereichs I ausgedrückt wird. Auffällig ist ebenso, dass die Aufgabenstellungen zur intuitiven, spontanen Standpunkteinnahme häufig durch keinen der aufgeführten Operatoren eingeleitet werden. Ein Beispiel für zwei dieser Operatoren wurde bereits zuvor aufgeführt. Abschließend wird noch als erwähnenswert angesehen, dass alle Aufgabenstellungen zur Perspektivenverschränkung, mit Ausnahme einer Aufgabenstellung, der ‚kein Operator‘ zugeordnet werden kann, zu der Subkategorie ‚Anforderungsbereich III‘ gehören.

4.3 Diskussion der Ergebnisse

Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse werden in diesem Kapitel die vorgestellten Ergebnisse ausgewertet, indem sie einerseits in Beziehung mit den theoretischen Grundlagen gesetzt werden und die Ausprägung des Prinzips der Multiperspektivität festgestellt wird. Andererseits werden diese Schlussfolgerungen kritisch betrachtet und reflektiert, um mögliche Ursachen für das Auftreten bestimmter Phänomene erörtern zu können. Der Ablauf der Diskussion orientiert sich zunächst an der Reihenfolge der einzelnen Kategorien des Kategoriensystems. Trotzdem werden die Kategorien auch in

Kombination betrachtet, sofern zusätzliche Resultate durch ein gleichzeitiges Betrachten erhalten werden können. Zudem wird im zweiten Teil der Diskussion der gesamte Forschungsprozess in den Blick genommen und unter Berücksichtigung der Gütekriterien reflektiert.

Im Rahmen der ersten Kategorie wurde sich mit den verschiedenen Perspektiven auseinandergesetzt, die innerhalb der Inhaltselemente aufgetreten sind. Die betrachteten Perspektiven, die in der Theorie als typische Perspektiven einer Perspektivenverschränkung beschrieben wurden, konnten in ungefähr 81% der Inhaltselemente identifiziert werden. Zu diesen Inhaltselementen gehören auch die Elemente der Subkategorie ‚subjektive Perspektive einer Person‘, da diese mit der subjektiven Perspektive der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht wurde. Bei knapp vier von fünf Inhaltselementen, die eine der Perspektiven umfassen, kann zunächst davon ausgegangen werden, dass den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges Unterrichtsmaterial zu Verfügung gestellt wird, dass für eine Verschränkung der Perspektiven geeignet ist. Auf den zweiten Blick zeigt sich allerdings, dass die verschiedenen Perspektiven unterschiedlich oft auftreten. Eine fremdreligiöse Perspektive konnte nur in einem der 37 Inhaltselemente erkannt werden, sodass sie in drei der Unterrichtseinheiten keinerlei Berücksichtigung findet. Vor dem Hintergrund der wachsenden religiösen Pluralität der Lerngruppen ist diese geringe Zahl sehr verwunderlich. Besonders im Zusammenhang mit der Gottesfrage überrascht es, dass lediglich eine jüdische Perspektive im gesamten Unterrichtsmaterial genutzt wird und keine Gottesvorstellungen präsentiert werden, die sich stark von der christlichen Vorstellung unterscheiden, wie es beispielsweise bei der Betrachtung einer polytheistischen Religion der Fall wäre. Neben der Tatsache, dass die Unterrichtseinheit I als einzige eine fremdreligiöse Perspektive beinhaltet, konnte auch erkannt werden, dass nur in dieser Unterrichtsreihe sämtliche inhaltlichen Perspektiven zur Sprache kommen. Im Gegensatz dazu liegt der Schwerpunkt bei der Unterrichtseinheit II auf der subjektiven Perspektive einer Person. Zwar wird die Gottesfrage auch innerhalb der subjektiven Perspektiven aus verschiedenen Richtungen betrachtet, jedoch findet bei diesen Inhaltselementen keine Auseinandersetzung mit (fach-)wissenschaftlichen Argumenten statt. Da die Unterrichtseinheit II neben den subjektiven Perspektiven nur ein Inhaltselement mit einer inhaltlichen Perspektive besitzt, kann an dieser Stelle nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Unterrichtseinheit II für eine Perspektivenverschränkung oder die Begründung und Reflexion eines Standpunktes eignet. Trotzdem konnte eine Aufgabenstellung in die-

ser Unterrichtseinheit als Perspektivenverschränkung eingeordnet werden. Die Unterrichtseinheit I birgt durch die Präsentation verschiedenster Perspektiven einen guten Ausgangspunkt für eine Perspektivenverschränkung und die Ausbildung eines eigenen Standpunktes, obwohl betont werden muss, dass für eine Perspektivenverschränkung nicht alle üblichen Perspektiven in einer Unterrichtseinheit auftreten müssen. Gerade mit Blick auf die innere Vielfalt der Religionen können beispielweise bereits verschiedene christliche Perspektiven zu einer Perspektivenverschränkung führen. Die Unterrichtseinheiten III und IV können in Bezug auf die Möglichkeit einer Perspektivenverschränkung und Standpunktreflexion vor dem Hintergrund des Auftretens verschiedener Perspektiven zwischen den ersten beiden Unterrichtseinheiten angeordnet werden. Ob in diesen Unterrichtseinheiten tatsächlich eine Perspektivenverschränkung angeregt wird, kann erst im Zusammenhang mit der Diskussion der Kategorie ‚Aufgabenart‘ entschieden werden. Als mögliche Ursache für diese unterschiedliche Verteilung der verschiedenen Perspektiven könnte sowohl das Alter als auch der Wissensstand der Schülerinnen und Schüler angeführt werden. Mit Blick auf die Unterrichtseinheit I, die für die Jahrgangsstufe fünf oder sechs konzipiert wurde, kann vermutet werden, dass viele verschiedene Perspektiven präsentiert werden, um für die Schülerinnen und Schüler eine vielfältige Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Gottesfrage zu schaffen. Zudem stellt gerade die Frage nach der Existenz und Gestalt Gottes, die in dieser Unterrichtseinheit im Vordergrund steht, ein kontrovers diskutiertes Thema dar, sodass vor allem durch die Integration einer naturwissenschaftlichen Perspektive, ein gegebenenfalls provokantes Material in den Unterricht integriert werden kann. Wie in der Theorie beschrieben eignet sich ein solches Material besonders für das Anregen der Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Identität und deren Einordnung im Kontext verschiedener Perspektiven. An dieser Stelle kann demzufolge bereits positiv hervorgehoben werden, dass die Unterrichtseinheit I im Rahmen ihrer Inhaltselemente dem Prinzip der Multiperspektivität in ganzer Linie entspricht. Die Fokussierung der Unterrichtseinheit II auf die subjektiven Perspektiven kann möglicherweise dadurch begründet werden, dass die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtseinheit I bereits einen begründeten Standpunkt ausgebildet haben, der in der Unterrichtseinheit II vor allem von subjektiven Perspektiven abgegrenzt wird und es somit zu einer Festigung des eigenen Standpunktes kommen kann. Die Tatsache, dass in den Unterrichtseinheiten III und IV wieder vermehrt inhaltliche Perspektiven zur Sprache kommen, könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Schülerinnen und Schüler der

Sekundarstufe II in der Lage sein sollten auch komplexe (fach-)wissenschaftliche Argumentationen nachvollziehen zu können. Es ist daher wenig verwunderlich, dass vor allem in der Unterrichtseinheit IV die subjektiven Perspektiven nicht mehr im Vordergrund stehen. Die Häufigkeit und Art des Auftretens der verschiedenen Perspektiven innerhalb der Unterrichtseinheiten gibt bereits einen ersten Hinweis auf die Eignung des Materials für einen multiperspektivischen Unterricht. Zu diesem Zeitpunkt muss jedoch festgehalten werden, dass eine Perspektivenvielfalt anhand der Inhaltselemente nur teilweise erkannt werden konnte.

Bevor eine Bewertung der Ergebnisse der Aufgabenstellungen vorgenommen wird, erfolgt zunächst eine Diskussion der Darstellungsformen des Unterrichtsmaterials. Bei der Aufzählung der Ergebnisse wurde bereits deutlich, dass der Großteil der Inhaltselemente aus Texten bestehen. Dies kann damit begründet werden, dass besonders in der Sekundarstufe II und in Verbindung mit der Vorbereitung auf das Abitur überwiegend auf Textmaterial zurückgegriffen wird. Des Weiteren können inhaltliche Perspektiven auf einen Sachverhalt schnell und einfach durch Textmaterial an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werden. Es besteht jedoch die Gefahr, dass durch die Fokussierung auf das Textmaterial die Schülerinnen und Schüler nicht zu einer eigenen Standpunktbildung angeregt werden, da das Textmaterial in der Regel nur wenig Interpretationsspielraum bietet. Filmmaterial birgt jedoch das Potential in unterschiedlicher Art und Weise interpretiert werden zu können und demzufolge als Ausgangspunkt für Diskussionen zu dienen. Zudem wurde in den theoretischen Grundlagen erläutert, dass sich die Fähigkeit der Perspektivenübernahme erst entwickeln und immer wieder trainiert werden muss. Hieraus kann abgeleitet werden, dass Filmmaterial für eine erste Perspektivenübernahme besonders geeignet sein kann, da die Schülerinnen und Schüler bereits ein Bild von der Situation im Kopf haben und die Komplexität einer Perspektivenübernahme minimiert werden kann. Dies kann als ein Grund dafür gelten, dass in drei der vier Unterrichtseinheiten auf die Verwendung eines Films zurückgegriffen wurde. Die Diskussion dieser Kategorie verdeutlicht, dass anhand der Häufigkeit der jeweiligen Darstellungsart kein direkter Rückschluss auf die Merkmale des Prinzips der Multiperspektivität gezogen werden kann. Dennoch kann die Darstellungsart der Inhaltselemente einen Hinweis auf die Erzeugung von Diskussionen und der Auseinandersetzung mit der individuellen Interpretation eines Sachverhalts durch die Schülerinnen und Schüler geben. In diesem Zusammenhang kann daher die Unterrichtseinheit II hervorgehoben werden, bei der zwei Drittel der Inhaltselemente nicht nur reines Textmaterial umfassen. Diese Unterrichtseinheit kommt

zudem in besonderem Maße der Aufforderung nach, dass im Themengebiet der Gottesfrage Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I nicht nur mit abstraktem Unterrichtsmaterial konfrontiert werden sollten, sondern im Sinne eines ästhetischen Lernens auch auf andere Darstellungsformen zurückgegriffen werden sollte.

Für die Forschungsfrage dieser Arbeit ist die Kategorie ‚Aufgabenart‘, in der explizit die zentralen Fähigkeiten der Multiperspektivität in den Blick genommen wurden, am interessantesten. Ein Anteil der Aufgabenstellungen, die eine dieser Fähigkeiten beinhalten, von ungefähr 33% an allen Aufgabenstellungen zeigt deutlich, dass der Fokus aller Unterrichtseinheiten zusammen eher auf der Erschließung der Perspektiven in Form von traditionellen Methoden liegt. Eine inhaltliche Perspektive wird daher eher durch die Nennung und Erläuterung der zentralen Aspekte des Textes erschlossen, anstatt auf eine Perspektivenübernahme zurückzugreifen. Dies zeigt sich auch an dem vermehrten Auftreten des Operators ‚erläutern‘. Betrachtet man die Unterrichtseinheiten getrennt voneinander, kann die bereits durch die Kategorie ‚Perspektiven im Material‘ aufgestellte Behauptung, dass die Unterrichtseinheit I die Kriterien eines multiperspektivischen Unterrichtsmaterials erfüllen kann, bestätigt werden. Neben der Tatsache, dass in dieser Unterrichtseinheit sämtliche Fähigkeit der Multiperspektivität Beachtung findet, kann positiv angemerkt werden, dass die Einheit nicht bereits mit einer Perspektivenübernahme oder -verschränkung beginnt, sondern zunächst die spontane Bildung und Reflexion eines eigenen Standpunktes im Vordergrund steht. Dies deckt sich mit der in der Theorie beschriebenen Forderung, dass bei einem multiperspektivischen Unterricht jedes Mal eine schrittweise Heranführung an die Perspektivenübernahme bzw. an die Perspektivenverschränkung erfolgen sollte. Zudem keine eine Parallele zu der in Kapitel 2.1.1 beschriebenen typischen multiperspektivischen Unterrichtsstunde erkannt werden. Dass sich diesen Aufgaben direkt eine Perspektivenverschränkung durch die Betrachtung einer naturwissenschaftlichen und einer kulturwissenschaftlichen Perspektive anschließt, deckt sich allerdings nicht mit einer schrittweisen Steigerung der Komplexität der Aufgabenstellungen. Eine schrittweise Steigerung der multiperspektivischen Fähigkeiten kann im Gegensatz zur Unterrichtseinheit I, allerdings in der Unterrichtseinheit IV identifiziert werden, da die Perspektivenverschränkung erst im Anschluss an zwei einfache Perspektivenübernahmen bzw. -wechsel erfolgt. Es wird somit deutlich, dass in dieser Unterrichtsreihe die Empfehlung auch bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II einfache Perspektivenübernahmen in den Unterrichtsverlauf einzubinden befolgt wurde. Die Unterrichts-

einheit II ähnelt in der Berücksichtigung verschiedener Fähigkeiten der Multiperspektivität der Unterrichtseinheit I, sodass sie zu diesem Zeitpunkt nicht explizit diskutiert wird. Zu der Unterrichtseinheiten III kann lediglich erwähnt werden, dass sie nur zwei Aufgabenstellungen zur intuitiven Standpunkteinnahme umfasst und weder auf eine Perspektivenübernahme noch auf einer Perspektivenverschränkung zurückgegriffen wird, obwohl mehrere Inhaltselemente mit einer kultur- oder geisteswissenschaftlichen Perspektive den Schülerinnen und Schülern präsentiert werden. Als eine mögliche Ursache kann zwar die kleine Anzahl an Materialseiten und die damit zusammenhängende geringe Aufgabenanzahl genannt werden. Trotzdem lässt sich bezweifeln, dass es sich bei dieser Unterrichtseinheit um ein gelungenes Beispielmaterial für das Prinzip der Multiperspektivität handelt. Wirft man an dieser Stelle einen Blick auf die Anmerkungen der Verfasser der Unterrichtseinheiten I-III, kann festgestellt werden, dass die drei Unterrichtseinheiten durch einen sogenannten God-Blog begleitet werden sollen. In dieser Gedankensammlung sollen sich die Schülerinnen und Schüler individuell mit den im Unterricht präsentierten Perspektiven auseinandersetzen, diese reflektieren und einen eigenen Standpunkt formulieren.⁸⁶ Der God-Blog beinhaltet folglich einige Tätigkeiten, die anhand des Unterrichtsmaterials nicht erkannt werden können, im Sinne eines multiperspektivischen Unterrichts jedoch wünschenswert sind. Im Zusammenhang mit dem God-Blog ist es zudem wenig verwunderlich, dass das Unterrichtsmaterial Inhaltselemente ohne konkrete Aufgabenstellungen besitzt. Die Hinzunahme des God-Blogs zu den Unterrichtseinheiten I-III wirft demzufolge ein neues Licht auf die Beurteilung des Unterrichtsmaterials. Mit Blick auf die Ergebnisse der Kategorie ‚Sozialform‘ kann gefolgert werden, dass der hohe Anteil der Einzelarbeit an der Gesamtheit der Aufgabenstellungen gegen eine Berücksichtigung des Prinzips der Multiperspektivität spricht, da die Ermöglichung von Kommunikation und Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern als ein entscheidendes Merkmal angesehen werden kann. Auf die Nutzung kooperativer Lernformen sollte daher nicht verzichtet werden. Zudem sind Gruppendiskussionen unter den Schülerinnen und Schülern als nützlich anzusehen, um Kontroversen zu erzeugen oder die individuelle Standpunktbildung anzuregen. Zusätzlich kann es bei der gemeinsamen Bearbeitung einer Aufgabenstellung gegebenenfalls dazu kommen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in die Position ihres Partners hineinversetzen müssen, um dessen Argumente nachvollziehen und verstehen zu können. Besonders negativ präsentiert sich in

⁸⁶ Vgl. Otten/Paeßens/Weißphal, »Gott denken, erfahren, glauben ...« - aufbauendes Lernen zur Gottesfrage, 36.

dieser Kategorie die Unterrichtseinheit IV, da diese vollständig aus Aufgabenstellungen in Einzelarbeit besteht. Innerhalb der ersten drei Unterrichtseinheiten erfordern zumindest circa 32% der Aufgabenstellungen keine Einzelarbeit. Eine Gruppenarbeit erfolgt allerdings ausschließlich in der Unterrichtsreihe II, sodass vorerst festgehalten werden kann, dass die Sozialformen der Aufgabenstellungen kaum mit einem Prinzip der Multiperspektivität in Einklang zu bringen sind. Trotzdem muss berücksichtigt werden, dass beispielsweise bei der Besprechung der Aufgabenstellungen kooperative Formen verwendet oder verschiedene Begründungen im Plenum diskutiert werden könnten, sodass die Einzelarbeit lediglich der intensiven Auseinandersetzung mit den (inhaltlichen) Perspektiven oder der Formulierung des eigenen Standpunktes dienen könnte. Bei diesem Aspekt handelt es sich nicht nur um eine Hypothese, sondern bereits in der Darstellung der Ergebnisse wurde vermerkt, dass die Reflexion des eigenen Standpunktes und die intuitive, spontane Standpunkteinnahme nur in Einzelarbeit stattgefunden hat. Durch die Tatsache, dass die Subkategorie ‚Perspektivenverschränkung‘ unter anderem aus der Beschreibung und Begründung des eigenen Standpunktes unter Berücksichtigung (fach-)wissenschaftlicher Perspektiven besteht, ist es ebenfalls nachvollziehbar, dass die Perspektivenverschränkung nur in Einzelarbeit stattfindet. Vor diesem Hintergrund muss die obige Aussage demzufolge relativiert werden und es muss akzeptiert werden, dass die Fähigkeiten der Multiperspektivität auch in Einzelarbeit durchgeführt werden können. Umso überraschender ist es, dass in den Unterrichtseinheiten Aufgaben zur Perspektivenübernahme und -wechsel existieren, die in Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden sollen, obwohl bei einer Perspektivenübernahme zunächst eine Einzelarbeit zu erwarten wäre. Dennoch darf die Relevanz der Gruppenarbeit und die damit verbundene Interaktion und Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern bei einem multiperspektivischen Unterrichtsmaterial nicht missachtet werden, sodass die Unterrichtseinheit IV durchaus als problematisch angesehen werden kann, obwohl in sechs Aufgabenstellungen Fähigkeiten der Multiperspektivität Berücksichtigung finden. Der relative Anteil dieser Aufgabenstellung innerhalb der Unterrichtseinheit beträgt allerdings nur 20%.

Im Hinblick auf die Kategorie ‚Operatoren‘ kann der Schwerpunkt auf den Anforderungsbereichen II und III dahingehend begründet werden, dass für ein vollständiges Erschließen der inhaltlichen Perspektiven besonders diese beiden Bereiche eine wichtige Rolle spielen. Die Ergebnisse zu dieser Kategorie zeigen außerdem, dass die Anforderungsbereiche II und III, wie in den theoretischen Grundlagen beschrieben, für die Fähigkeiten der Perspektivenverschränkung von Bedeutung sind, da sämtliche Aufgabenstellungen,

die eine dieser Fähigkeiten umfassen, nur Operatoren aus den Anforderungsbereichen II und III beinhalten. Der hohe Anteil der Subkategorie ‚kein Operator‘ könnte dadurch begründet werden, dass die Operatoren einer Auflistung für das Abitur entnommen wurden und sich dementsprechend nur bedingt für die Jahrgangsstufen fünf bzw. sechs eignen. Vor diesem Hintergrund hätte eine Berücksichtigung typischer Operatoren für die Sekundarstufe I zu einer aussagekräftigeren Zuordnung der Aufgabenstellungen führen können. Abschließend wird der Operator ‚entwerfen‘ in den Blick genommen, dessen Aufgabenstellung sich im Normalfall durch eine kreative Auseinandersetzung mit einer Fragestellung definieren lässt. In der Theorie wurde erläutert, dass sich kreative Schreib- und Gestaltungsaufgaben vor allem für die Perspektivenübernahme eignen und demzufolge in einem multiperspektivischen Unterrichtsmaterial vorzufinden sein sollten. Zwar konnte dieser Operator in insgesamt sechs Aufgabenstellungen identifiziert werden, jedoch konnten nur zwei dieser Aufgaben mit einer Perspektivenübernahme in Beziehung gebracht werden. Es kann somit gefolgert werden, dass sich das gesamte Unterrichtsmaterial kaum an einer kreativen Umsetzung der Perspektivenübernahme orientiert.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich die einzelnen Unterrichtseinheiten sehr unterschiedlich zu den Anforderungen und Kriterien des Prinzips der Multiperspektivität verhalten. Die Unterrichtseinheit I kann vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen als geeignet für einen multiperspektivischen Unterricht gesehen werden, wohingegen vor allem die Unterrichtseinheit III nur schwer ein multiperspektivisches Unterrichtsprinzip erkennen lässt. Die Unterrichtseinheiten II und IV bergen an verschiedenen Stellen das Potenzial als Beispielmateriale zu gelten, da nicht vergessen werden darf, dass ein multiperspektivischer Unterricht nur ausschließlich auf der Übernahme und der Verschränkung von Perspektiven basieren muss. Abschließend muss erwähnt werden, dass bei einer Umsetzung des Materials im Unterricht deutlich mehr Diskussionen und Perspektivenübernahmen zu erwarten sind als anhand des Unterrichtsmaterials erkannt werden können. Dies basiert vor allem auf der Tatsache, dass sowohl der Umgang mit den Inhaltselementen ohne Aufgabenstellung als auch die Art der Besprechung der Aufgabenbearbeitungen im Rahmen dieser Arbeit nicht betrachtet werden konnten. Um eine gültige Aussage zu der Eignung des Unterrichtsmaterials für das Prinzip der Multiperspektivität treffen zu können, müsste daher in einer weiteren Forschung die Umsetzung des Materials im Religionsunterricht betrachtet werden.

In Bezug auf die Gütekriterien kann zunächst angemerkt werden, dass der gesamte Forschungsprozess in Kapitel 4.1 beschrieben und erläutert wurde. Zudem sind sowohl das

Kategoriensystem als auch deren Zuordnung dieser Arbeit dem Anhang beigefügt, sodass eine vollständige Einsicht in das Auswertungsmaterial möglich ist. Diese Dokumentation des Forschungsprozesses spricht zunächst einmal für die Reliabilität, da das Kategoriensystem somit auch auf anderes Unterrichtsmaterial angewendet werden und die Forschung als übertragbar angesehen werden könnte. Durch die detaillierte Beschreibung der Festlegung der Analyseeinheiten wird davon ausgegangen, dass das Forschungsvorhaben durchaus reproduziert werden könnte. Positiv hervorzuheben ist bezüglich der Validität besonders die Konstruktgültigkeit, da das Kategoriensystem aus den theoretischen Grundlagen hergeleitet wurde und auch in der Diskussion der Ergebnisse an geeigneter Stelle ein Bezug zu diesen hergestellt wurde. Die semantische Gültigkeit ist allerdings nur bedingt erfüllt, da das Kategoriensystem zwar unter Berücksichtigung der theoretischen Erkenntnisse erstellt, nicht jedoch von einer weiteren Person überprüft und beurteilt wurde. Vor allem das Fehlen einer Expertenmeinung wirkt sich negativ auf die Validität aus, da das Kategoriensystem dadurch nicht nur von den theoretischen Grundlagen, sondern auch von der subjektiven Einschätzung der forschenden Person abhängt. Demzufolge können verschiedene Forscherinnen und Forscher unterschiedliche Schwerpunktsetzung bei den theoretischen Grundlagen vornehmen, sodass aus einer identischen Theorie unterschiedliche Kategoriensysteme entworfen werden können. Dies bedeutet allerdings nicht, dass während des Forschungsprozesses dieser Arbeit die theoretischen Erkenntnisse nicht angemessen berücksichtigt wurden. Die Stichprobengültigkeit und die Vorhersagegültigkeit können im Kontext dieser Arbeit vernachlässigt werden, da das gesamte Unterrichtsmaterial betrachtet und auf vorherige Prognosen verzichtet wurde, da letzteres für dieses Forschungsvorhaben irrelevant war. Die Bildung von Stichproben wurde insbesondere deshalb als nicht sinnvoll erachtet, da bei dem Unterrichtsmaterial vorab aufgrund vielfältiger Aufgabenstellungen keine repräsentative Stichprobe ausgewählt werden konnte. Ebenfalls kann keine Aussage zur korrelativen Gültigkeit des Forschungsprozesses getroffen werden, da durch die Spezialisierung dieser Arbeit auf das Unterrichtsmaterial von vier konkreten Unterrichtseinheiten kein Vergleich der eigenen Ergebnisse mit den Ergebnissen anderer Forschungen möglich war. Mit Blick auf die Validität kann somit zusammengefasst werden, dass der Forschungsprozess zwar als reproduzierbar angesehen werden kann, die Übertragbarkeit auf andere Forschungsvorhaben allerdings nur bedingt möglich ist. Letztere hängt vor allem auch mit der Art des zu untersuchenden Unterrichtsmaterials zusammen. Mit Blick auf die Reliabilität des Forschungsprozesses kann positiv hervorgehoben werden, dass das Kategoriensystem in

mehreren Durchläufen getestet und anschließend angepasst wurde, um eine möglichst eindeutige Zuordnung erreichen zu können. Zudem wurde nach der letzten Änderung am Kategoriensystem eine weitere Materialzuordnung vorgenommen, die zu einem ähnlichen Ergebnis wie der vorherige Durchlauf geführt hat, sodass eine hohe Intracoderreliabilität erreicht werden konnte. Die Tatsache, dass die Materialzuordnung der Unterrichtseinheit I von einer zweiten Person durchgeführt wurde und nur wenige Unterschiede zwischen den Ergebnissen aufgetreten sind, kann ebenfalls als ein Indiz für die Reliabilität angesehen werden. Trotzdem muss berücksichtigt werden, dass nur eine der Unterrichtseinheiten von der zweiten Person betrachtet wurde. Ein vollständiger Materialdurchlauf von dieser Person hätte möglicherweise größere Unterschiede bei den jeweiligen Zuordnungen hervorbringen können, so hätte das Kategoriensystem eindeutiger formuliert werden müssen. Außerdem könnte auch die strikte Festlegung der Analyseeinheiten einen Einfluss auf die Zuordnungen der zweiten Person gehabt haben. Es besteht daher durchaus die Möglichkeit, dass eine unabhängige Person deutlich kleinere Analyseeinheiten gewählt hätte und demzufolge bei einem identischen Kategoriensystem starke Abweichungen aufgrund einer differenzierteren Betrachtung des Unterrichtsmaterials entstanden wären. Folglich hätte die zweite Person das Kategoriensystem anwenden sollen, ohne über eine Eingrenzung und Festlegung der Analyseeinheit in Kenntnis gesetzt worden zu sein. Des Weiteren kann angemerkt werden, dass nicht nur die zweite Person das gesamte Material hätte betrachten sollen, sondern das Kategoriensystem auch von mindestens einer weiteren Person hätte angewendet werden sollen, um eine möglichst hohe Interdecoderreliabilität zu erreichen. Inwiefern das erstellte und verwendete Kategoriensystem sich für eine eindeutige Zuordnung eignet kann abschließend nicht vollständig beantwortet werden. Dennoch sprechen die Übereinstimmungen der Ergebnisse der einzelnen Materialdurchläufe und die lückenlose Dokumentation des Forschungsprozesses für einen mittleren bis hohen Grad an Reliabilität. Zuletzt kann noch erwähnt werden, dass die in ‚Religion unterrichten‘ beinhalteten Beschreibungen der einzelnen Unterrichtseinheiten von Seiten der jeweiligen Verfasser bei der Erstellung des Kategoriensystems und der Materialzuordnung weitestgehend unberücksichtigt blieben. Dies hatte den Grund, dass innerhalb der Beschreibungen sowohl die Intention der Unterrichtsreihe als auch auftretende Merkmale eines multiperspektivischen Unterrichts dargestellt wurden und durch den Verzicht die Objektivität der Forschung beibehalten werden konnte. Bei

der Diskussion der Ergebnisse wurde jedoch an einer Stelle ein Bezug zu den Erläuterungen der Unterrichtsreihen I-III hergestellt, da es einen entscheidenden Einfluss auf die Bewertung des Unterrichtsmaterials hat.

Insgesamt kann die Qualität des Forschungsprozesses folglich als akzeptabel eingestuft werden, da die Gütekriterien der qualitativen Forschung jeweils in einem gewissen Maße erfüllt wurden. Eine Verbesserung der Qualität könnte beispielsweise durch die Diskussion des Kategoriensystems mit themenspezifischen Experten und der Einbindung weiterer Personen in die Testung des Kategoriensystems erfolgen.

Im Zusammenhang mit der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse und der Qualität des Forschungsprozesses kann abschließend festgehalten werden, dass sich die Genauigkeit der Forschung verbessern ließe, wenn nicht nur das Unterrichtsmaterial betrachtet, sondern auch dessen tatsächliche Umsetzung im Unterricht erhoben werden würde. Diese Erkenntnis beruht auch auf der Tatsache, dass durch die Berücksichtigung des God-Blogs, als eine Möglichkeit der Umsetzung des Unterrichtsmaterials, die Unterrichtseinheiten in ein neues Licht gerückt wurden. Eine Beobachtung des Unterrichts könnte einerseits den Vorteil haben, dass durch das Material ausgelöste Diskussionen zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern oder der gesamten Lerngruppe erfasst werden könnten, die von Seiten des Unterrichtsmaterials nicht beabsichtigt worden sind. Dass ein solches Auftreten denkbar ist, spiegelt sich allein schon in der Tatsache wider, dass sich die Perspektiven verschiedener Schülerinnen und Schüler sich so sehr unterscheiden können, dass Kontroversen ausgelöst werden können. Andererseits könnte durch die Durchführung von Interviews mit den Schülerinnen und Schüler erkannt werden, ob sich diese durch die jeweilige Unterrichtseinheit ihrer eigenen Perspektivität bewusst geworden sind und sie zu der Erkenntnis gelangen konnten, dass die Wirklichkeit nicht nur durch eine Perspektive vollständig beschrieben werden kann. Diese Aspekte können bei der bloßen Betrachtung des Unterrichtsmaterials nicht identifiziert werden, obwohl es sich hierbei um einen Teil der Ziele eines multiperspektivischen Unterrichts handelt. Für weitere Forschungen wäre somit eine Kombination aus der Betrachtung des Unterrichtsmaterials und dessen tatsächlicher Umsetzung empfehlenswert.

5. Fazit

Die Diskussion der Ergebnisse hat gezeigt, dass eine Beurteilung des Unterrichtsmaterials von vielen verschiedenen Faktoren abhängt, sodass eine Bewertung der jeweiligen Unterrichtseinheit allein durch die Betrachtung des Materials, ohne einen Bezug zu der konkreten Umsetzung im Unterrichtsgeschehen sehr schwierig ist. Die verschiedenen Unterrichtseinheiten weisen jeweils für sich genommen einige Merkmale der Multiperspektivität auf, andere werden wiederum vollständig vernachlässigt. Bei der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse wurde daher versucht, die auffindbaren Charakteristika erkennbar werden zu lassen und auffällige Mängel im Material zu erläutern sowie nach möglichen Ursachen zu suchen. Vor diesem Hintergrund kann die Forschungsfrage dahingehend beantwortet werden, dass das Unterrichtsmaterial als Gesamtkomplex als durchaus geeignet für einen multiperspektivischen Unterricht eingestuft wird, da viele der Merkmale eines solchen Unterrichts in dem Material an unterschiedlichen Stellen erkennbar waren. Betrachtet man die Unterrichtseinheiten jedoch getrennt voneinander, ohne die Berücksichtigung des God-Blogs, zeigt sich ein anderes Bild. Die geringe Anzahl fremdreligiöser Perspektiven und die Fokussierung der Aufgabenstellungen auf die Sozialform ‚Einzelarbeit‘ stellen zwei der ausschlaggebenden Kritikpunkte an einem Teil der Unterrichtseinheiten dar. Zudem erscheint vor allem die Unterrichtseinheit III als nicht geeignet, da sie fast keine Aufgabenstellungen zur Perspektivenübernahme, -verschränkung oder Standpunktbildung beinhaltet. Neben der Beantwortung der Forschungsfrage kann daher geschlussfolgert werden, dass die einzelnen Unterrichtseinheiten dem Anspruch der Verfasser der Zeitschrift ‚Religion unterrichten‘ nur bedingt nachkommen. Von diesen wurde das Material als Beispielmateriale definiert, dass andere Lehrkräfte bei der Erstellung multiperspektivischen Unterrichtsmaterials unterstützen und als Orientierungshilfe dienen soll. Von einem Beispielmateriale würde aber erwartet werden, dass in jeder Unterrichtseinheit sämtliche zentralen Fähigkeiten der Multiperspektivität zur Sprache kommen und sowohl diese als auch die Sozialformen der Aufgabenstellungen und die Darstellungsarten der Inhaltselemente optimal aufeinander abgestimmt sind. Dies ist jedoch offensichtlich nicht der Fall, wie in der Diskussion der Ergebnisse ausführlich erläutert wurde. Um das Prinzip der Multiperspektivität vermehrt in den Religionsunterricht zu implementieren und die Lehrkräfte bei der Gestaltung des Unterrichtsmaterials zu unterstützen, kann mit Blick auf die Ergebnisse dieser Forschung angezweifelt werden, dass die Darbietung mehrerer komplexer Unterrichtseinheiten eine Hilfe für Lehrkräfte,

die mit dem Prinzip der Multiperspektivität nicht vertraut sind, darstellt. Als mögliche Alternativen kann die ausführliche Beschreibung einer multiperspektivischen Unterrichtsstunde oder ein Kriterienkatalog aufgeführt werden.

Trotz der kritischen Bewertung der einzelnen Unterrichtseinheiten, muss erwähnt werden, dass eine Berücksichtigung des God-Blogs ein anderes Licht auf die einzelnen Unterrichtseinheiten wirft. Im Zusammenhang mit dem God-Blog kann das Prinzip der Multiperspektivität nämlich in allen Unterrichtseinheiten sehr deutlich erkannt werden, wie in der Diskussion der Ergebnisse erläutert wurde. Da es sich bei dem God-Blog allerdings um einen Bestandteil der konkreten Einbindung des Unterrichtsmaterials in das Unterrichtsgeschehen handelt, wurde dieser bei der Bewertung des Unterrichtsmaterials im Rahmen dieser Forschung nicht explizit betrachtet. An dieser Stelle kann folglich angemerkt werden, dass eine Betrachtung der Umsetzung des Materials im Religionsunterricht möglicherweise zu einem anderen Ergebnis in Bezug auf die Bewertung des Unterrichtsmaterials geführt hätte. Für zukünftige Forschungen kann daher eine Kombination der Analyse des Unterrichtsmaterials mit der Beobachtung dessen Umsetzung im Unterricht empfohlen werden.

Abschließend wird betont, dass eine umfassende Betrachtung fremdreligiöser Perspektiven in einem multiperspektivischen Unterricht gerade vor dem Hintergrund der religiösen Pluralität in der Gesellschaft einen bedeutenden Aspekt für die Einbindung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in den Religionsunterricht darstellt. Aufgrund der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung des Unterrichtsmaterials kaum mit der Vielfalt der Religionen in Berührung kommen, wäre es für zukünftiges multiperspektivisches Unterrichtsmaterial wünschenswert, dass eine Vielzahl an Perspektiven verschiedener Religionen in das Material integriert wird. Das Unterrichtsmaterial würde dann nicht nur der pluralen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gerecht werden, sondern auch zu einem Religionsunterricht beitragen, der versucht, sich den gegenwärtigen Anfragen zu stellen und zu einer möglichst breiten religiösen Bildung beizutragen. Die Einbindung der Multiperspektivität in den Religionsunterricht kann zwar nicht als alleinige Lösung für die angedeutete Problemlage des Religionsunterrichts gesehen werden, stellt aber durchaus einen wertvollen Wegbegleiter bei der schrittweisen Annäherung des Religionsunterrichts an die wachsende religiöse Pluralität der Schülerinnen und Schülern und an eine konfessionell-kooperative oder interreligiöse Erscheinungsform des Religionsunterrichts dar.

Literaturverzeichnis

Bergmann, Klaus, Multiperspektivität. Geschichte selber denken. 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2016.

Bergmann, Klaus, Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2011, 65-77.

Edelstein, Wolfgang/Keller, Monika/Wahlen, Karl, Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse: Eine theoretische und empirische Rekonstruktion. In: Dieter Geulen (Hg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung, Frankfurt am Main 1982, 181-204.

Fricke, Michael, Die «dunklen Seiten» Gottes – eine religionspädagogische Herausforderung. In: Rudolf Englert u.a. (Hg.), Gott im Religionsunterricht (JRP 25), Neukirchen-Vluyn 2009, 172-183.

Gennerich, Carsten/Käbisch, David/Woppowa, Jan, Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen (Religionspädagogik innovativ 39), Stuttgart 2021.

Glunz, Volker, Gott im Religionsunterricht. Eine Analyse aktueller Lehrwerke der Sekundarstufe I (Religionspädagogik 6), Berlin 2018.

Hassel, Jasmin/Reitinger Andreas, »Vor langer Zeit glaubte unser Volk an übernatürliche Wesen« – Gottesbilder und Gottesfrage anhand einer Spurensuche in der Fernsehserie Star Trek: The Next Generation – Für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. In: Religion unterrichten 1 (2020) Heft 1, 91-118.

Käbisch, David/Philipp, Laura, Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. In: Konstantin Lindner u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg 2017, 238-257.

Käbisch, David/Woppowa, Jan, Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren. In: Religion unterrichten 1 (2020) Heft 1, 10-17.

Krippendorff, Klaus, Content analysis. An introduction to its methodology (The Sage Comtext Series 5), 2. Aufl., Beverly Hills 1981.

Kuckartz, Udo, Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. aktual. Aufl., Wiesbaden 2010.

Kuckartz, Udo, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl., Weinheim-Basel 2018.

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktual. und überarb. Aufl., Weinheim-Basel 2010.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre. Übersicht über die Operatoren. In: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5309>; 24.08.2021.

Nunner-Winkler, Gertrud, Entwicklungspsychologie. In: Eike Bohlken/Christian Thies (Hg.), Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik, Stuttgart 2009, 115-124.

Otten, Gabriele/Paeßens, Jutta/Weißphal, Frederike, »Gott denken, erfahren, glauben ...« - aufbauendes Lernen zur Gottesfrage. Drei Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 5/6, 8/9, 10/11. In: Religion unterrichten 1 (2020) Heft 1, 35-90.

Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2013.

Rüsen, Jörn, Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.

Schmid, Kuno, «Religion» lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts, Bern 2011.

Schweitzer, Friedrich, Gott im Religionsunterricht. Bestandaufnahme – neue Herausforderungen – weiterführende Perspektiven zu einer Didaktik der Gottesfrage. In: Rudolf Englert u.a. (Hg.), Gott im Religionsunterricht (JRP 25), Neukirchen-Vluyn 2009, 241-263.

Selman, Robert L., Sozial-kognitives Verständnis: Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In: Dieter Geulen (Hg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung, Frankfurt am Main 1982, 223-256.

Siepmann, Katja, *Perspektivenvielfalt im Literaturunterricht. Theoretische und qualitativ-empirische Untersuchungen zu einem didaktischen Prinzip*, Frankfurt am Main 2019.

Stosch, Klaus von, *Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht*. In: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus von Stosch (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens* (Beiträge zur Komparativen Theologie 20), Paderborn 2015, 279-302.

Strack, Micha, *Sozialperspektivität. Theoretische Bezüge, Forschungsmethodik und wirtschaftspsychologische Praktikabilität eines beziehungsdiagnostischen Konstrukts*, Göttingen 2004.

Tautz, Monika, *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum* (Praktische Theologie heute 90), Stuttgart 2007.

Woppowa, Jan, *Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien*. In: ÖRF 24 2 (2016), 41-49.

Woppowa, Jan, *Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation*. In: Konstantin Lindner u.a. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg 2017, 174-192.

Woppowa, Jan, *Religionsdidaktik*, Paderborn 2018.

Anhang

Auflistung der Analyseeinheiten

Tabelle 1: Analyseeinheiten der Unterrichtseinheit I

Unterrichtseinheit	Material	Analyseeinheit	Bezeichnung
U1	M1	I	U1M1I
	M2	A1	U1M2A1
		A2	U1M2A2
	M3	I1	U1M3I1
		I2	U1M3I2
		A1	U1M3A1
		A2	U1M3A2
		A3	U1M3A3
		I	U1M4I
	M4	A1	U1M4A1
		A2	U1M4A2
		A3	U1M4A3
		I	U1M5I
	M5	I	U1M5I
	M6	I1	U1M6I1
		I2	U1M6I2
		A1	U1M6A1
		A2	U1M6A2
		A3	U1M6A3
	M7	I	U1M7I
	M8	I	U1M8I
		A	U1M8A
	M9	I	U1M9I
		A1	U1M9A1
		A2	U1M9A2
	M10	I	U1M10I
		A1	U1M10A1
		A2	U1M10A2

Tabelle 2: Analyseeinheiten der Unterrichteinheit II

Unterrichtseinheit	Material	Analyseeinheit	Bezeichnung
U2	M1	A1	U2M1A1
		A2	U2M1A2
		A3	U2M1A3
	M2	I	U2M2I
		A	U2M2A
	M3	I	U2M3I
		A1	U2M3A1
		A2	U2M3A2
	M4	I	U2M4I
		A1	U2M4A1
		A2	U2M4A2
	M5	I	U2M5I
		A1	U2M5A1
		A2	U2M5A2
	M6	I	U2M6I
		A	U2M6A
	M7	I	U2M7I
		A	U2M7A

Tabelle 3: Analyseeinheiten der Unterrichteinheit III

Unterrichtseinheit	Material	Analyseeinheit	Bezeichnung
U3	M1	I	U3M1I
	M2	A1	U3M2A1
		A2	U3M2A2
	M3	I	U3M3I
	M4	I	U3M4I
	M5	I	U3M5I
		A	U3M5A
	M7a	I	U3M7aI
		A1	U3M7aA1
		A2	U3M7aA2
		A3	U3M7aA3
	M7b	I	U3M7bI
	M7c	I	U3M7cI

Tabelle 4: Analyseeinheiten der Unterrichtseinheit IV

Unterrichtseinheit	Material	Analyseeinheit	Bezeichnung
U4	M1	I	U4M1I
		A1	U4M1A1
		A2	U4M1A2
	M2	I	U4M2I
	M3a	I1	U4M3aI1
		I2	U4M3aI2
		A1	U4M3aA1
		A2	U4M3aA2
		A3	U4M3aA3
		A4	U4M3aA4
		A5	U4M3aA5
		A6	U4M3aA6
		A7	U4M3aA7
		A8	U4M3aA8
	M3b	I	U4M3bI
		A1	U4M3bA1
		A2	U4M3bA2
		A3	U4M3bA3
	M4a	I	U4M4aI
		A1	U4M4aA1
		A2	U4M4aA2
		A3	U4M4aA3
	M4b	I	U4M4bI
		A1	U4M4bA1
		A2	U4M4bA2
	M5a	I	U4M5aI
		A1	U4M5aA1
		A2	U4M5aA2
	M5b	I	U4M5bI
		A1	U4M5bA1
		A2	U4M5bA2
	M6a	I	U4M6aI
		A1	U4M6aA1
		A2	U4M6aA2
	M6b	I	U4M6bI
		A1	U4M6bA1
		A2	U4M6bA2
	M7	I	U4M7I
		A1	U4M7A1
		A2	U4M7A2

Unterrichtseinheit	Material	Analyseeinheit	Bezeichnung
U4	Z1	I	U4Z1I
		A1	U4Z1A1
		A2	U4Z1A2

Kategoriensystem

Tabelle 5: Kategoriensystem

Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Perspektiven im Material		
christliche Perspektive	Anhand des Verfassers oder des Inhalts kann das Inhaltselement als christliche Perspektive auf einen Sachverhalt identifiziert werden.	U1M4I
fremdreligiöse Perspektive	Anhand des Verfassers oder des Inhalts kann das Inhaltselement als fremdreligiöse Perspektive auf einen Sachverhalt identifiziert werden.	U1M7I
kultur- oder geisteswissenschaftliche Perspektive	Anhand des Verfassers oder des Inhalts kann das Inhaltselement als kultur- oder geisteswissenschaftliche Perspektive auf einen Sachverhalt identifiziert werden.	U1M3I2
naturwissenschaftliche Perspektive	Anhand des Verfassers oder des Inhalts kann das Inhaltselement als naturwissenschaftliche Perspektive auf einen Sachverhalt identifiziert werden.	U1M3I1
subjektive Perspektive einer Person	Das Inhaltselement umfasst die subjektive Perspektive einer imaginären oder fremden Einzelperson durch die Schilderung persönlicher Erfahrungen und Erkenntnisse. Die Perspektive kann nicht auf eine der inhaltlichen Perspektiven zurückgeführt werden.	U1M1I
keine Perspektive	Das Inhaltselement umfasst weder eine inhaltliche Perspektive noch ist ein subjektiver Standpunkt direkt ablesbar.	U1M9I
Darstellungsform		
Text	Das Inhaltselement besteht aus Textmaterial.	U1M1I
Bild	Das Inhaltselement beinhaltet eine Bild, ein Cartoon oder eine schematische Darstellung.	U4M3aI1
Musik	Das Inhaltselement besteht aus dem Hören eines Musikstückes oder dem verschriftlichen Text eines Liedes.	U2M3I
Film	Das Inhaltselement besteht aus einem Filmausschnitt. Eine Verschriftlichung des Ausschnitts wird ebenfalls zur Darstellungsform ‚Film‘ gezählt.	U2M6I

Aufgabenart		
Perspektivenübernahme und -wechsel		
einfach	Die Aufgabenstellung verlangt, dass aus der Sicht einer anderen Person ein Arbeitsauftrag ausgeführt wird.	U2M6A
selbstreflexiv	Die Aufgabenstellung verlangt das Hineinversetzen in eine vorgegebene Person oder Situation und die eignen Handlungsabsichten und Empfindungen beschrieben werden.	U1M10A2
Perspektivenverschränkung	Mindestens drei Perspektiven werden gleichzeitig betrachtet und gegeneinander abgewogen oder miteinander ins Gespräch gebracht oder der eigene Standpunkt wird unter Berücksichtigung verschiedener (inhaltlicher) Perspektiven beschrieben und begründet.	U4M7A2
intuitive, spontane Standpunkteinnahme	Die Aufgabenstellung verlangt eine kurze Beschreibung oder bildliche Darstellung des eigenen Standpunktes ohne eine umfassende Begründung oder die vorherige Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven zur Fragestellung.	U1M2A1 U2M1A1
Reflexion des eigenen Standpunktes	Dieser Code umfasst alle Aufgabenstellungen, die eine Reflexion des eigenen Standpunktes anregen, ohne jedoch eine Begründung des Standpunktes zu erfordern. Zudem erfolgt keine selbstreflexive Perspektivenübernahme.	U1M2A2
keine Art	Dieser Subkategorie werden alle Aufgabenstellungen zugeordnet, die nicht in eine der anderen Subkategorien eingeordnet werden können, das heißt die weder eine Perspektivenübernahme, -wechsel oder -verschränkung noch eine Standpunktbildung oder Reflexion erfordern.	U1M4A3
Sozialform		
Einzelarbeit	Anhand der Aufgabenstellung ist zu erkennen, dass die Aufgabe in Einzelarbeit bearbeitet werden soll oder die Aufgabenstellung beinhaltet keinen Hinweis auf eine Sozialform.	U1M3A1
Partnerarbeit	Die Aufgabenstellung beinhaltet die Angabe, dass die Aufgabe in Partnerarbeit durchgeführt werden soll.	U1M4A2
Gruppenarbeit	Die Aufgabenstellung beinhaltet die Angabe, dass die Aufgabe in Gruppenarbeit (mindestens drei Personen) durchgeführt werden soll.	U2M1A2
Operatoren		
Anforderungsbereich I		

beschreiben	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚beschreiben‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U1M10A2
darstellen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚darstellen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U1M6A2
erarbeiten	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚erarbeiten‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U4M4aA2
formulieren	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚formulieren‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U2M3A2
herausarbeiten	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚herausarbeiten‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-
nennen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚nennen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U1M10A1
wiedergeben	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚wiedergeben‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U1M6A1
zusammenfassen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚zusammenfassen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U4M3aA5
Anforderungsbereich II		
analysieren	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚analysieren‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U4M4aA1
belegen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚belegen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U1M8A
einordnen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚einordnen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-
entfalten	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚entfalten‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-

erklären	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚erklären‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U4M3aA6
erläutern	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚erläutern‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U4M3aA2
in Beziehung setzen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚in Beziehung setzen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U2M7A
konkretisieren	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚konkretisieren‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U3M7aA2
nachweisen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚nachweisen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-
untersuchen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚untersuchen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U2M4A2
vergleichen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚vergleichen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-
Anforderungsbereich III		
begründen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚begründen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U1M3A2
beurteilen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚beurteilen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-
bewerten	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚bewerten‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U2M1A3
eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-
einen begründeten Standpunkt einnehmen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚einen begründeten Standpunkt‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U2M2A

entwerfen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚entwerfen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U1M6A2
erörtern	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚erörtern‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-
interpretieren	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚interpretieren‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-
Perspektiven entwerfen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚Perspektiven entwerfen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-
prüfen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚prüfen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-
sich auseinandersetzen mit	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚sich auseinandersetzen mit‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U2M3A1
Stellung nehmen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚Stellung nehmen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	U4M3aA3
Stellung nehmen aus der Sicht von	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚Stellung nehmen aus der Sicht von‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-
überprüfen	Die Aufgabenstellung beinhaltet den Operator ‚überprüfen‘ oder einen Begriff, der mit der Definition dieses Operators vollständig übereinstimmt.	-
kein Operator	Die Aufgabenstellung beinhaltet keinen Operator, der in den drei Anforderungsbereichen aufgeführt ist. Dieser Code umfasst somit alle Aufgabenstellungen, die nicht den anderen Subcodes zugeordnet werden können.	U1M2A1

Zuordnungen des Unterrichtsmaterials zu den Kategorien

Tabelle 6: Zuordnungen

Kategorie	Analyseelement
Perspektiven im Material	
christliche Perspektive	U1M4I, U1M6I1, U1M6I2, U1M8I, U2M2I, U4M3bI, U4M4bI
fremdreligiöse Perspektive	U1M7I
kultur- oder geisteswissenschaftliche Perspektive	U1M3I2, U3M5I, U3M7aI, U3M7cI, U4M5aI, U4M5bI, U4M6aI
naturwissenschaftliche Perspektive	U1M3I1, U4M3I1, U4M3I2, U4M4aI, U4Z1I
subjektive Perspektive einer Person	U1M1I, U1M5I, U1M10I, U2M4I, U2M5I, U2M6I, U2M7I, U3M3I, U3M4I, U3M7bI
keine Perspektive	U1M9I, U2M3I, U3M1I, U4M1I, U4M2I, U4M6bI, U4M7I
Darstellungsform	
Text	U1M1I, U1M3I1, U1M3I2, U1M4I, U1M5I, U1M6I1, U1M6I2, U1M7I, U1M8I, U1M9I, U2M2I, U2M5I, U3M1I, U3M3I, U3M4I, U3M5I, U3M7aI, U3M7bI, U3M7cI, U4M2I, U4M3I2, U4M3bI, U4M4bI, U4M5aI, U4M5bI, U4M6aI, U4M6bI, U4M7I, U4Z1I
Bild	U4M3I1
Musik	U2M3I, U2M7I
Film	U1M10I, U2M4I, U2M6I, U4M1I, U4M4aI
Aufgabenart	
Perspektivenübernahme und -wechsel	
einfach	U1M4A2, U1M8A, U2M5A2, U2M6A, U4M3A4, U4M3A8, U4M5aA2, U4M5bA2
selbstreflexiv	U1M4A2, U1M10A1
Perspektivenverschränkung	U1M3A2, U1M3A3, U2M2A, U4M3bA3, U4M7A2
intuitive, spontane Standpunkteinnahme	U1M2A1, U1M3A1, U1M4A1, U2M1A1, U3M2A1, U3M2A2
Reflexion des eigenen Standpunktes	U1M2A2
keine Art	U1M4A3, U1M6A1, U1M6A2, U1M6A3, U1M9A1, U1M9A2, U1M10A1, U2M1A2, U2M1A3, U2M3A1, U2M3A2, U2M4A1, U2M4A2, U2M5A1, U2M7A, U3M5A, U3M7aA1, U3M7aA2, U3M7aA3, U4M1A1, U4M1A2, U4M3A1, U4M3A2, U4M3A3, U4M3A5, U4M3A6, U4M3A7, U4M3bA1, U4M3bA2, U4M4aA1, U4M4aA2, U4M4aA3, U4M4bA1, U4M4bA2, U4M5aA1, U4M5bA1, U4M6aA1, U4M6aA2, U4M6bA1, U4M6bA2, U4M7A1, U4Z1A1, U4Z1A2

Sozialform	
Einzelarbeit	U1M2A1, U1M2A2, U1M3A1, U1M3A2, U1M3A3, U1M4A1, U1M6A1, U1M6A2, U1M6A3, U1M8A, U1M9A1, U1M10A1, U1M10A2, U2M1A1, U2M2A, U2M3A2, U2M5A1, U2M6A, U2M7A, U3M2A1, U3M2A2, U3M5A, U3M7aA1, U4M1A1, U4M1A2, U4M3A1, U4M3A2, U4M3A3, U4M3A4, U4M3A5, U4M3A6, U4M3A7, U4M3A8, U4M3bA1, U4M3bA2, U4M3bA3, U4M4aA1, U4M4A2, U4M4aA3, U4M4bA1, U4M4bA2, U4M5aA1, U4M5aA2, U4M5bA1, U4M5bA2, U4M6aA1, U4M6aA2, U4M6bA1, U4M6bA2, U4M7A1, U4M7A2, U4Z1A1, U4Z1A2
Partnerarbeit	U1M4A2, U1M4A3, U1M9A2, U2M3A1, U2M4A1, U2M4A2, U3M7aA2, U3M7aA3
Gruppenarbeit	U2M1A2, U2M1A3, U2M5A2
Operatoren	
Anforderungsbereich I	
beschreiben	U1M10A2, U4M1A1, U4M1A2, U4M3A1
darstellen	U1M6A2
erarbeiten	U4M4aA2, U4M4bA1
formulieren	U2M3A2, U3M7aA1
herausarbeiten	
nennen	U1M6A1, U1M10A1, U4M4aA3
wiedergeben	U1M6A1
zusammenfassen	U4M3A5
Anforderungsbereich II	
analysieren	U4M4aA1, U4M6aA2
belegen	U1M8A
einordnen	
entfalten	
erklären	U1M4A2, U4M3A6, U4M5aA2
erläutern	U4M3A2, U4M5bA1, U4M6aA1, U4M6bA1, U4M7A1, U4Z1A1
in Beziehung setzen	U2M7A
konkretisieren	U1M6A3, U3M7aA2
nachweisen	
untersuchen	U2M4A2, U4M3bA1
vergleichen	
Anforderungsbereich III	
begründen	U1M3A2, U1M3A3, U2M1A1, U4M3A4, U4Z1A2
beurteilen	
bewerten	U2M1A3

eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von	
einen begründeten Standpunkt einnehmen	U2M2A
entwerfen	U1M6A2, U1M10A2, U3M7aA3, U4M3bA2, U4M4bA2, U4M5bA2
erörtern	
interpretieren	
Perspektiven entwerfen	
prüfen	
sich auseinandersetzen mit	U2M3A1, U2M5A2, U3M7aA3, U4M3bA3
Stellung nehmen	U4M3A3, U4M6bA2
Stellung nehmen aus der Sicht von	
überprüfen	
kein Operator	U1M2A1, U1M2A2, U1M3A1, U1M4A1, U1M4A3, U1M9A1, U1M9A2, U2M1A2, U2M4A1, U2M5A1, U2M6A, U3M2A1, U3M2A2, U3M5A, U4M3A7, U4M3A8, U4M5aA1, U4M7A2

Absolute Häufigkeiten der Zuordnungen

Tabelle 7a: Absolute Häufigkeiten der Analyseeinheiten in den jeweiligen Kategorien

Codesystem	Unterrichtseinheit I	Unterrichtseinheit II	Unterrichtseinheit III	Unterrichtseinheit IV	SUMME
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Perspektiven im Material					0
<input checked="" type="checkbox"/> christliche Perspektive	4	1		2	7
<input checked="" type="checkbox"/> fremdreligiöse Perspektive	1				1
<input checked="" type="checkbox"/> naturwissenschaftliche Perspektive	1			4	5
<input checked="" type="checkbox"/> kultur- oder geisteswissenschaftliche Perspektive	1		3	3	7
<input checked="" type="checkbox"/> subjektive Perspektive einer Person	3	4	3		10
<input checked="" type="checkbox"/> keine Perspektive	1	1	1	4	7
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Darstellungsform					0
<input checked="" type="checkbox"/> Text	10	2	7	10	29
<input checked="" type="checkbox"/> Bild				1	1
<input checked="" type="checkbox"/> Musik		2			2
<input checked="" type="checkbox"/> Film	1	2		2	5
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Aufgabenart					0
<input checked="" type="checkbox"/> Reflexion des eigenen Standpunktes	1				1
<input checked="" type="checkbox"/> intuitive, spontane Standpunkteinnahme	3	1	2		6
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Perspektivenübernahme und -wechsel					0
<input checked="" type="checkbox"/> selbstreflexiv	2				2
<input checked="" type="checkbox"/> einfach	2	2		4	8
<input checked="" type="checkbox"/> Perspektivenverschränkung	2	1		2	5
<input checked="" type="checkbox"/> keine Art	7	8	4	24	43
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Sozialform					0
<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit	13	6	4	30	53
<input checked="" type="checkbox"/> Partnerarbeit	3	3	2		8
<input checked="" type="checkbox"/> Gruppenarbeit		3			3

Codesystem	Unterrichtseinheit I	Unterrichtseinheit II	Unterrichtseinheit III	Unterrichtseinheit IV	SUMME
Operator					0
Anforderungsbereich I					0
beschreiben	1			3	4
darstellen	1				1
erarbeiten				2	2
formulieren		1	1		2
herausarbeiten					0
nennen	2			1	3
wiedergeben	1				1
zusammenfassen				1	1
Anforderungsbereich II					0
analysieren				2	2
belegen	1				1
einordnen					0
entfalten					0
erklären	1			2	3
erläutern				6	6
in Beziehung setzen		1			1
konkretisieren	1		1		2
nachweisen					0
untersuchen		1		1	2
vergleichen					0
Anforderungsbereich III					0
begründen	2	1		2	5
beurteilen					0
bewerten		1			1
eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von					0
einen begründeten Standpunkt einnehmen		1			1
entwerfen	2		1	3	6
erörtern					0
interpretieren					0
Perspektiven entwerfen					0
prüfen					0
sich auseinandersetzen mit		2	1	1	4
Stellung nehmen				2	2
Stellung nehmen aus der Sicht von					0
überprüfen					0
kein Operator	7	4	3	4	18

Tabelle 7b: Übersicht über die Überschneidungen zwischen den Kategorien ‚Perspektiven im Material‘ und ‚Darstellungsform‘

Codesystem	Text	Bild	Musik	Film
Perspektiven im Material				
christliche Perspektive	7			
fremdreligiöse Perspektive	1			
naturwissenschaftliche Perspektive	3	1		1
kultur- oder geisteswissenschaftliche	7			
subjektive Perspektive einer Person	6		1	3
keine Perspektive	5		1	1

Tabelle 7c: Übersicht über die Überschneidungen zwischen den Kategorien ‚Aufgabenart‘ und ‚Sozialform‘

Codesystem	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit
▼ Aufgabenart			
Reflexion des eigenen Standpunktes	1		
intuitive, spontane Standpunkteinnahme	6		
▼ Perspektivenübernahme und -wechsel			
selbstreflexiv	1	1	
einfach	6	1	1
Perspektivenverschränkung	5		
keine Art	34	7	2

Tabelle 7d: Übersicht über die Überschneidungen zwischen den Kategorien ‚Aufgabenart‘ und ‚Operatoren‘

Codesystem	Reflexion des eigenen Standpunktes	intuitive, spontane Standpunkteinnahme	selbstreflexiv	einfach	Perspektivenverschränkung	keine Art
▼ Operatoren						
▼ Anforderungsbereich I						
beschreiben						3
darstellen						1
erarbeiten						2
formulieren						2
herausarbeiten						
nennen						3
wiedergeben						1
zusammenfassen						1
▼ Anforderungsbereich II						
analysieren						2
belegen				1		
einordnen						
entfalten						
erklären			1	2		1
erläutern						6
in Beziehung setzen						1
konkretisieren						2
nachweisen						
untersuchen						2
vergleichen						
▼ Anforderungsbereich III						
begründen	1			1	2	1
beurteilen						
bewerten						1
eine Erwiderung formulieren aus:						
einen begründeten Standpunkt					1	
entwerfen			1	1		4
erörtern						
interpretieren						
Perspektiven entwerfen						
prüfen						
sich auseinandersetzen mit				1	1	2
Stellung nehmen						2
Stellung nehmen aus der Sicht						
überprüfen						
kein Operator	1	5		2	1	9

Tabelle 7e: Übersicht über die Überschneidungen zwischen den Kategorien ‚Sozialform‘ und ‚Operatoren‘

Codesystem	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit
▼ Operatoren			
▼ Anforderungsbereich I			
beschreiben	4		
darstellen	1		
erarbeiten	2		
formulieren	2		
herausarbeiten			
nennen	3		
wiedergeben	1		
zusammenfassen	1		
▼ Anforderungsbereich II			
analysieren	2		
belegen	1		
einordnen			
entfalten			
erklären	2	1	
erläutern	6		
in Beziehung setzen	1		
konkretisieren	1	1	
nachweisen			
untersuchen	1	1	
vergleichen			
▼ Anforderungsbereich III			
begründen	5		
beurteilen			
bewerten			1
eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von			
einen begründeten Standpunkt einnehmen	1		
entwerfen	5	1	
erörtern			
interpretieren			
Perspektiven entwerfen			
prüfen			
sich auseinandersetzen mit	1	2	1
Stellung nehmen	2		
Stellung nehmen aus der Sicht von			
überprüfen			
kein Operator	14	3	1

Schriftliche Versicherung zur Masterarbeit

Ich, ...Corinna Strullkötter....., Matrikel-Nr. [REDACTED].....,

versichere, dass ich die Masterarbeit mit dem Thema

.....Multiperspektivität im Religionsunterricht.....

.....Eine qualitative Inhaltsanalyse von Unterrichtseinheiten zur Gottesfrage.....

selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die ich anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen habe, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen der Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für Tabellen, Skizzen, Zeichnungen, bildliche Darstellungen usw. Die Masterarbeit habe ich nicht, auch nicht auszugsweise, für eine andere abgeschlossene Prüfung angefertigt. Auf § 63 Abs. 5 HZG wird hingewiesen.

Paderborn, den 27.08.2021.....

C. Strullkötter.....(Unterschrift)