

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Lehramt an Berufskollegs/Institut für katholische Theologie



Masterarbeit zum Thema:

Eine empirische Studie zur Relevanz des Religionsunterrichtes in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg

Zur Erlangung des akademischen Grades: Master of Education

Verfasserin:

Laura Schade

Abgabe: 23.07.2025

Erstgutachter: Prof. Dr. Jan Woppowa

Zweitgutachter: PD Dr. habil. Volker Garske

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
1. Einleitung	5
2. Theoretischer Rahmen	7
2.1 Der Religionsunterricht an beruflichen Schulen	7
2.2 Zielgruppe: SchülerInnen in der Ausbildungsvorbereitung	11
2.3 Performatives Lernen - Grundlagen und Konzepte	15
2.4 Religionsdidaktik und performatives Lernen - Schnittmengen	18
3. Forschungsstand und Relevanzdiskurs	20
3.1 Relevanzdiskussion des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung	21
3.2 Performative Lernformen im Religionsunterricht - Aktuelle Entwicklungen	23
3.3 Kritische Würdigung des Forschungsstandes	25
4. Empirische Untersuchung	27
4.1 Zielsetzung und Forschungsfrage	27
4.2 Forschungsdesign	29
4.2.1 Ergebungsmethode	29
4.2.2 Stichprobe & Durchführung der Umfrage	32
4.2.3 Auswertungsmethoden	35
4.3 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse	37
5. Interpretation und Diskussion	52
5.1 Einordnung der Ergebnisse in den theoretischen Rahmen	52
5.2 Relevanz des Religionsunterrichts im Spiegel der Lehrkräfteperspektive	54
5.3 Performative Ansätze in der Praxis - Chancen und Herausforderungen	56
5.4 Methodische Limitation	58
6. Fazit und Ausblick	61
6.1 Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse	61
6.2 Pädagogische Implikationen für den Religionsunterricht	63
6.3 Weiterführende Forschungsansätze	64
7. Literaturverzeichnis	66
8. Anhang	71

8.1 Fragebogen	71
8.2 Auswertungsmaterial Frageblock 2	79
8.2.1 Teilfrage a	79
8.2.2 Teilfrage b	79
8.2.3 Teilfrage c	80
8.2.4 Teilfrage d	81
8.2.5 Teilfrage e	82
8.2.6 Teilfrage f	83
8.3 Auswertungsmaterial - Frageblock 3	83
8.3.1 Teilfrage g	83
8.3.2 Teilfrage h	84
8.4 Auswertungsmaterial - Frageblock 4	85
8.4.1 Teilfrage i	85
8.4.2 Teilfrage j	87
8.4.3 Teilfrage k	88
8.4.4 Teilfrage l	89
8.4.5 Teilfrage m	90

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: induktive Kategoriebildung Frageblock 2, Teilfrage a (eigene Erstellung, in Anlehnung an Mayring 2022)	39
Abb. 2 induktive Kategoriebildung Frageblock 2, Teilfrage b (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)	40
Abb. 3 induktive Kategoriebildung Frageblock 2, Teilfrage c (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)	40
Abb. 4 induktive Kategoriebildung Frageblock 2, Teilfrage d (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)	41
Abb. 5 induktive Kategoriebildung Frageblock 2, Teilfrage e (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)	42
Abb. 6 Induktive Kategoriebildung Frageblock 2, Teilfrage f (eigene Erstellung, in Anlehnung an Mayring 2022)	43
Abb. 7: Induktive Kategoriebildung Frageblock 3, Teilfrage g (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)	45
Abb. 8: Induktive Kategoriebildung Frageblock 3, Teilfrage h (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)	47
Abb. 9: Induktive Kategoriebildung Frageblock 4, Teilfrage i (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)	48
Abb. 10: Induktive Kategoriebildung Frageblock 4, Teilfrage j (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)	49
Abb. 11: Induktive Kategoriebildung Frageblock 4, Teilfrage k (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)	49
Abb. 12: Induktive Kategoriebildung Frageblock 4, Teilfrage l (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)	50
Abb. 13: Induktive Kategoriebildung Frageblock 4, Teilfrage m (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)	51

1. Einleitung

Der Religionsunterricht am Berufskolleg steht vor besonderen Herausforderungen, insbesondere im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung. In dieser Schulform beziehungsweise in diesem Bildungsgang begegnen sich junge Menschen mit sehr unterschiedlichen schulischen Vorerfahrungen, Lebensrealitäten und religiösen beziehungsweise weltanschaulichen Hintergründen. Wie die Robert Bosch Stiftung in einer Studie zur aktuellen Lage an Schulen zeigt, erleben Lehrkräfte die zunehmende Heterogenität in der Schülerchaft als eine der größten Herausforderungen für ihre Unterrichtsgestaltung. Besonders im Bereich der beruflichen Schulen schätzen viele Lehrkräfte die Qualität bestehender Förderangebote eher kritisch ein.¹

Gerade in der Ausbildungsvorbereitung, die häufig von Unsicherheiten und vielfältigen Ausgangslagen seitens der SchülerInnen geprägt ist, kann der Religionsunterricht einen besonderen Stellenwert einnehmen. Er bietet Raum zur Reflexion, greift Sinnfragen auf und kann so zu einer positiven Bildungsbiografie beitragen.² Damit ist Religionsunterricht in diesem Kontext nicht nur fachlich relevant, sondern muss zugleich pädagogisch anschlussfähig sein. Er soll zur Persönlichkeitsbildung beitragen und Orientierung in einer oft komplexen Lebenswirklichkeit bieten.

Trotz dieser potenziellen Relevanz wird der Religionsunterricht explizit in der Ausbildungsvorbereitung im wissenschaftlichen Diskurs bislang nur wenig beleuchtet. Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, unter oft schwierigen und komplexen Rahmenbedingungen sinnstiftende Lernprozesse zu gestalten. Dem gegenüber steht die immer weiter zunehmende Heterogenität der Schülerschaft an allen Schulformen, womit ein erhöhter Förderbedarf auf individueller Ebene einhergeht.³ Dabei stellt sich die zentrale Frage, welche konkreten Herausforderungen die Lehrkräfte in diesem Kontext wahrnehmen und mit welchen Konzepten und didaktischen Herangehensweisen sie diesen in ihrem Unterricht begegnen.

¹ Vgl. Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2024): Deutsches Schulbarometer 2024 – Befragung Lehrkräfte. Forschungsbericht. November 2023. Abgerufen am 03.06.2025 unter: bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf, S. 25.

² Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2023): Religionsunterricht an beruflichen Schulen: Für Schulen und Betriebe. Stuttgart. Abgerufen am 06.06.2025 von: https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/mkm/intern/PDF/Publikationen/Berufliche_Bildung/2023_Religionunterricht_an_beruflichen_Schulen.pdf, S. 8ff.

³ Vgl. Euler, Dieter / Severing, Eckart (Jahr): Heterogenität im Berufsbildungssystem – Herausforderungen für die Gestaltung von Bildungswegen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Angerufen am 03.06.2025 unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Heterogenitaet_Berufsbildg.pdf.

Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Masterarbeit der zentralen Forschungsfrage nach: *Welche Herausforderungen sehen Lehrkräfte in der Ausbildungsvorbereitung und mit welchen Konzepten und Herangehensweisen gestalten sie ihren Religionsunterricht?*

Ziel ist es, die Relevanz des Religionsunterrichtes am Berufskolleg in den Klassen der Ausbildungsvorbereitung zu beleuchten, das professionelle Selbstverständnis von Religionslehrkräften an Berufskollegs besser zu verstehen und Einblicke in ihre Praxis zu gewinnen, um daraus Impulse für die Weiterentwicklung und für die weitere Forschung des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung abzuleiten.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird in dieser empirischen Arbeit ein Mixed-Methods-Ansatz verfolgt. Grundlage bildet eine Online-Befragung von Religionslehrkräften, die im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg unterrichten. Der eingesetzte Fragebogen enthält sowohl geschlossene Fragen und Skalen zur quantitativen Erhebung von Einschätzungen als auch offene Fragen, in denen die Teilnehmenden eigene Erfahrungen und Perspektiven schildern können.

Die Auswertung der geschlossenen Fragen erfolgt mittels deskriptiv-statistischer Verfahren, um zentrale Tendenzen, Bewertungen und Einschätzungen sichtbar zu machen. Die offenen Antworten werden ergänzend einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) unterzogen, um vertiefende Einblicke in die subjektiven Sichtweisen der Lehrkräfte sowie deren professionelles Selbstverständnis und didaktisches Handeln zu gewinnen.⁴

Durch diese methodische Verknüpfung lassen sich sowohl generalisierbare Aussagen über die Einschätzungen der Lehrkräfte treffen als auch individuelle Perspektiven sichtbar machen, die zur Kontextualisierung und Vertiefung der quantitativen Ergebnisse beitragen.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich wie folgt: Nach der Einleitung (Kapitel eins) wird im zweiten Kapitel der theoretische Rahmen der Arbeit entfaltet. Hier werden sowohl der Religionsunterricht am Berufskolleg als auch die Zielgruppe der Ausbildungsvorbereitung dargestellt. Zudem werden die Grundlagen des performativen Lernens sowie mögliche Schnittmengen mit der Religionsdidaktik aufgezeigt, da das Thema des performativen Religionsunterricht einen Teil des Fragebogens ausmacht. Kapitel drei widmet sich dem aktuellen Forschungsstand sowie der Relevanzdiskussion zum Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung. Darauf aufbauend wird im vierten Kapitel das empirische Vorgehen erläutert, bevor im fünften Kapitel die Ergebnisse interpretiert und diskutiert werden. Das

⁴ Vgl. Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.

abschließende sechste Kapitel fasst die zentralen Erkenntnisse zusammen, formuliert pädagogische Implikationen und skizziert mögliche Perspektiven für weiterführende Forschung.

2. Theoretischer Rahmen

Dieses Kapitel der Arbeit legt die theoretischen Grundlagen für die empirische Untersuchung. Zunächst wird der Religionsunterricht am Berufskolleg näher beleuchtet und in seinem besonderen institutionellen und pädagogischen Kontext verortet (2.1). Daran anschließend wird die Zielgruppe der Ausbildungsvorbereitung beschrieben, wobei insbesondere auf deren Heterogenität, Lebenslagen und spezifische Bildungsherausforderungen eingegangen wird (2.2). Im weiteren Verlauf wird das Konzept des performativen Lernens eingeführt, das als didaktischer Zugang besondere Relevanz für den Religionsunterricht in dieser Schulform entfalten kann (2.3). Abschließend werden mögliche Schnittmengen zwischen performativem Lernen und religionsdidaktischen Überlegungen herausgearbeitet, um theoretische Anknüpfungspunkte für die empirische Untersuchung aufzuzeigen (2.4).

2.1 Der Religionsunterricht an beruflichen Schulen

Der Religionsunterricht am Berufskolleg ist ein eigenständiges Unterrichtsfach im Rahmen der beruflichen Bildung. Er beruht auf dem verfassungsrechtlich garantierten Bildungsauftrag gemäß Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes, wonach Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“⁵ als ordentliches Lehrfach erteilt wird. Auch an berufsbildenden Schulen – und somit auch am Berufskolleg – gehört er zum regulären Fächerkanon.

Dabei weist der Religionsunterricht am Berufskolleg spezifische strukturelle, inhaltliche und didaktische Rahmenbedingungen auf, die ihn deutlich von seinem Pendant an allgemeinbildenden Schulen unterscheiden. Während in der Sekundarstufe I häufig konfessionel-

⁵ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art. 7 Abs. 3.

le Inhalte und der Erwerb theologischen Wissens im Vordergrund stehen, orientiert sich der Religionsunterricht am Berufskolleg vorrangig an der Lebenswelt der Jugendlichen.⁶

Ziel ist es, die konkrete Lebenswirklichkeit der Lernenden ernst zu nehmen und an ihre Alltagserfahrungen in Freizeit, Ausbildung, Beruf und sozialem Umfeld anzuknüpfen. Der Unterricht fördert eine bewusste Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen und eröffnet zugleich Perspektiven auf deren mögliche religiöse oder weltanschauliche Dimensionen. Im Zentrum stehen dabei die persönliche Biografie und Identität der SchülerInnen. Der Unterricht schafft Räume, in denen existenzielle Fragen, persönliche Ängste, Hoffnungen und Zweifel thematisiert und reflektiert werden können.⁷

Zudem greift der Religionsunterricht die besonderen Herausforderungen auf, die sich durch den Einstieg in das Berufsleben ergeben. Er unterstützt die Jugendlichen darin, ihre Rolle im beruflichen Kontext zu reflektieren und die damit verbundenen Anforderungen auch aus religiöser oder ethischer Sicht zu betrachten. In diesem Sinne leistet der Religionsunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und zur beruflichen Orientierung.⁸

Darüber hinaus nimmt er gesellschaftliche Rahmenbedingungen in den Blick, welche die Lebenswelt der Lernenden mitbestimmen – etwa zum Beispiel soziale Ungleichheit oder Migrationserfahrungen. Er sensibilisiert für diese Zusammenhänge und bietet Orientierungshilfen, die zu einer Wertebildung und zur Entwicklung eines eigenen Standpunktes beitragen. Ein zentrales Merkmal des Unterrichts ist dabei die Ausrichtung auf praktische Handlungsfähigkeit. Anstelle bloßer Wissensvermittlung geht es darum, gemeinsam mit den SchülerInnen konkrete Strategien zur Bewältigung beruflicher wie auch persönlicher Herausforderungen zu entwickeln.⁹

Besonders gefördert werden personale Kompetenzen wie Einfühlungsvermögen, Perspektivübernahme und moralisches Urteilsvermögen. Fähigkeiten, die sowohl für die individuelle Entwicklung als auch für den beruflichen Erfolg, etwa im Umgang mit Kolleginnen, Kunden oder hilfsbedürftigen Menschen, unerlässlich sind. Wer den Religionsunterricht am Berufskolleg besucht, stellt schnell fest, dass nicht primär die Vermittlung dogmati-

⁶ Vgl. Boschki, R.; Schweitzer, F. (2018): Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In: Steinhoff, T. (Hrsg.): Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Wiesbaden: Springer VS., S. 84f.

⁷ Vgl. Boschki & Schweitzer 2018, S. 84.; Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023): BASS 2024/2025 – Runderlass 12-05 Nr. 1: Religionsunterricht an Schulen. Vom 20. Juni 2003 (bereinigt, zuletzt geändert 2. Juni 2023). Abgerufen am 04.06.2025 unter: <https://bass-schule.nrw/5125.htm>.

⁸ Vgl. Boschki & Schweitzer 2018, S. 85.

⁹ Vgl. ebd.

scher Glaubenslehren im Zentrum steht. Vielmehr werden grundlegende Sinnfragen, ethisches Handeln und der Umgang mit existenziellen Erfahrungen wie Leid, Schuld oder Tod thematisiert. Fragen, die Jugendliche häufig unmittelbar betreffen und zu lebendigem Austausch anregen.¹⁰

Besonderes Augenmerk gilt auch der Gestaltung und Reflexion von Beziehungen – zu sich selbst, zu anderen und zur Welt. Diese Beziehungsdimensionen werden im Unterricht oft im Horizont einer möglichen Gottesbeziehung thematisiert. Gleichzeitig öffnet sich der Religionsunterricht am Berufskolleg bewusst für ökumenische, interreligiöse und säkulare Perspektiven. Diese Offenheit unterstützt einen respektvollen Dialog zwischen verschiedenen Weltanschauungen und trägt zur Förderung von Toleranz und gegenseitigem Verständnis bei.¹¹

Insgesamt wird bereits deutlich, dass der Religionsunterricht am Berufskolleg weit mehr ist als reine Wissensvermittlung über Religion. Er eröffnet Räume zur Selbstreflexion, zum sozialen Lernen und zur Auseinandersetzung mit grundlegenden Lebensfragen. Dabei geht es nicht um ein „richtig“ oder „falsch“, sondern um das gemeinsame Aushalten, Verstehen und Deuten unterschiedlicher Perspektiven.

Gerade im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung, der sich an Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf richtet, entfaltet der Religionsunterricht eine besondere Relevanz. Viele dieser Jugendlichen haben schulische Misserfolge erlebt, sehen sich mit sozialen Herausforderungen konfrontiert oder verfügen gegebenenfalls nur über geringe Deutschkenntnisse. Häufig fehlt es an einem stabilen sozialen Umfeld oder familiären Rückhalt. In solchen Situationen kann der Religionsunterricht stabilisierend wirken, indem er Anerkennung ermöglicht, Beziehungsarbeit fördert und zu einer positiven Selbstwahrnehmung beiträgt. Existentielle Themen wie zum Beispiel Identität, Schuld, Versöhnung und so weiter werden aufgegriffen und können neue Sichtweisen auf das eigene Leben eröffnen. Gleichzeitig verlangt dieser Bildungsgang ein hohes Maß an Professionalität seitens der Lehrkräfte, die flexibel, empathisch und reflektiert auf die heterogenen Lernvoraussetzungen reagieren müssen.¹²

¹⁰ Vgl. Birk, G. (2006): Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Gesellschaft für Religionspädagogik Villigst (Hrsg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch). 2., durchges. Aufl., Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, S. 14ff.

¹¹ Vgl. Boschki & Schweitzer 2018., S. 85.

¹² Vgl. Birk 2006, S. 15f.

Es wird eine reflektierte professionelle Haltung gefordert, die sich in einer verantwortungsvollen Balance zwischen theologischer Kompetenz, pädagogischem Ethos und persönlicher Glaubwürdigkeit manifestiert. Die EKD-Richtlinie betont, dass die Lehrkräfte nicht nur über Fachwissen verfügen, sondern auch zur Selbstreflexion und zur ethisch-religiösen Urteilsbildung befähigt sein müssen. Die professionelle Haltung zeigt sich dabei besonders in der Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung, zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Biografie und in der Offenheit gegenüber Pluralität und Dialog im schulischen Kontext. In diesem Verständnis ist Professionalität nicht bloß fachliches Können, sondern ein dynamischer, wertegebundener Prozess der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der das gesamte Berufsverständnis prägt.¹³

In der Ausbildungsvorbereitung entsteht oft ein Unterrichtsklima, das Raum für Themen bietet, die in anderen Fächern keinen Platz finden, etwa Trauer, Ausgrenzung, Orientierungslosigkeit oder Zukunftsängste. Diese Offenheit ermöglicht eine Form des Lernens, die über das Fachliche hinausgeht und biografisch wirksam werden kann. Der Religionsunterricht wird so zu einem Ort der Entlastung, der Orientierung und der sozialen Integration. Dabei grenzt er sich bewusst von einer rein katechetischen oder dogmatischen Vermittlung kirchlicher Lehren ab. Vielmehr wird ein Raum geschaffen, in dem religiöse, ethische und existenzielle Fragestellungen unabhängig von religiöser Bindung behandelt und reflektiert werden können.¹⁴

SchülerInnen haben am Berufskolleg in der Regel die Wahl zwischen dem Fach Religionslehre und dem Fach Praktische Philosophie oder Ethik. Vor dem Hintergrund eines zunehmenden religiösen Pluralismus und sinkender institutioneller Religionsbindung entscheiden sich viele gegen den konfessionellen Religionsunterricht. Dennoch berichten Lehrkräfte immer wieder von einem ernsthaften Interesse an religiösen und weltanschaulichen Themen – insbesondere dann, wenn diese lebensnah und offen vermittelt werden. Die Studie der Forschungsgruppe APLIKA (2006) belegt, dass viele Jugendliche den Religionsunterricht als einen geschützten Raum erleben, in dem sie persönliche Fragen thematisieren können, die im Alltag oft keinen Platz haben. Angesichts fehlender religiöser Sozialisation

¹³ Vgl. EKD – Evangelische Kirche in Deutschland (2009): Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz – Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Abgerufen am 26.05.2025 von: https://www.ekd.de/ekdtext_96.htm

¹⁴ Vgl. Boschki & Schweitzer 2018, S. 84f.

in vielen Familien wird dieser Raum zu einer wichtigen Gelegenheit, mit religiösen und weltanschaulichen Fragen überhaupt erstmals in Berührung zu kommen.¹⁵

Für Jugendliche in der Ausbildungsvorbereitung bedeutet das: Der Religionsunterricht bietet einen geschützten Rahmen, um persönliche Themen offen zu besprechen. Die Tatsache, dass das Fach in der Regel nicht prüfungsrelevant ist, schafft zusätzliche Freiräume, um Inhalte wie Zukunftsängste, Trauer oder Hoffnungen gemeinsam zu bearbeiten. Dies fördert nicht nur die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, sondern kann sich auch positiv auf das soziale Miteinander in der Klasse auswirken.¹⁶

Während in diesem Unterkapitel die besonderen Charakteristika des Religionsunterrichts am Berufskolleg im Allgemeinen dargestellt wird, richtet sich der Fokus im folgenden Abschnitt gezielt auf eine spezielle Schulform innerhalb dieses Systems: die Ausbildungsvorbereitung. Da es zur Gestaltung des Religionsunterrichts in dieser Bildungsgangform bislang nur wenige empirische Untersuchungen gibt, wählt die vorliegende Arbeit bewusst einen explorativen Zugang. Um die Relevanz und Gestaltungsmöglichkeiten des Religionsunterrichts in diesem besonderen Kontext einschätzen zu können, ist es zunächst notwendig, die Zielgruppe näher zu betrachten – mit ihren spezifischen Lebenslagen, Herausforderungen und pädagogischen Bedürfnissen. Diese Analyse bildet die Grundlage für die anschließende Auseinandersetzung mit religionsdidaktischen Zugängen, insbesondere im Hinblick auf Konzepte und Herangehensweisen der Lehrkräfte.

2.2 Zielgruppe: SchülerInnen in der Ausbildungsvorbereitung

Die SchülerInnen in der Ausbildungsvorbereitung an beruflichen Schulen bilden eine besonders vielschichtige und pädagogisch herausfordernde Zielgruppe. Die meisten von ihnen haben den unmittelbaren Übergang in eine duale Ausbildung nicht geschafft, sei es aufgrund schulischer Misserfolge, mangelnder Ausbildungsreife, persönlicher Krisen oder

¹⁵ Vgl. Arbeitsgruppe Berufliche Schulen & Arbeitsgemeinschaft der Leiterinnen und Leiter der Pädagogischen Institute und Katechetischen Ämter der evangelischen Kirchen in der Bundesrepublik Deutschland (ALPIKA) (Hrsg.) (2006): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch). 2., durchgesehene Aufl., Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, S. 21f.; Boschki & Schweitzer 2018, S. 70.

¹⁶ Vgl. Boschki & Schweitzer 2018, S. 67.

fehlender Perspektiven.¹⁷ Sie befinden sich in einem Zustand zwischen Schule und Beruf, zwischen Adoleszenz und beginnender Eigenverantwortung. Dieser Schwebezustand ist häufig mit Unsicherheiten, Orientierungslosigkeit und Zukunftsängsten verbunden.¹⁸

Dass es sich hierbei nicht um Einzelfälle handelt, zeigen aktuelle Daten: Jährlich treten rund 250.000 Jugendliche in staatlich geförderte Übergangsmaßnahmen ein, weil sie keinen direkten Ausbildungsplatz finden – das entspricht etwa einem Viertel eines Altersjahrgangs.¹⁹ Zudem verlassen knapp 76.000 Jugendliche (7,9 %) die Schule ganz ohne Hauptschulabschluss.²⁰ Von dieser Gruppe gelingt lediglich rund 13 % der direkte Übergang in eine Ausbildung.²¹ Diese Zahlen unterstreichen, wie groß die strukturelle Bedeutung der Ausbildungsvorbereitung im Übergangssystem tatsächlich ist.

Die Lebensrealitäten dieser Jugendlichen sind geprägt von brüchigen Bildungsbiografien, die sich in wiederholten Klassenwechseln, Schulabbrüchen oder längeren Phasen ohne formale Bildung niederschlagen. Viele bringen die Erfahrung mit, im bisherigen Schulsystem nicht angekommen zu sein, sei es durch Lernschwierigkeiten, Sprachbarrieren, soziale Ausgrenzung oder ein als defizitär erlebtes Selbstbild. Entsprechend gering ist bei vielen das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit und die Motivation, sich aktiv in schulische Prozesse einzubringen und sich auf die Ausbildungsvorbereitung intensiv einzulassen.²²

Diese Erfahrungen hinterlassen Spuren: Manche SchülerInnen reagieren mit Rückzug oder Passivität, andere mit demonstrativer Ablehnung von schulischen Anforderungen oder destruktivem Verhalten. Nicht selten sind es Kompensationsstrategien, mit denen Jugendliche versuchen, einen inneren Schutzraum gegen weitere Enttäuschungen aufzubauen. Lehrer-

¹⁷ Vgl. Aram, Elisabeth / Verlage, Thomas: *Der Übergangssektor aus Perspektive der Fachkräfte*, in: Renk, Helen / Wieland, Clemens / Knoke-Wentorf, Andreas (Hrsg.): *Jugendliche im Übergangssektor – Eine Befragung von Fachkräften*, Gütersloh/Berlin, 15. Januar 2025, Teil A, S. 10ff. Abgerufen am 06.06.2025 unter: dkjs.de/.../2025-1_publikation-uebergangsbefragung.pdf.

¹⁸ Vgl. Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. (2013): Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf: Die NRW-Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag., S. 39ff.; Brand, A. (2025, 14. April): Woran der Übergang in die berufliche Ausbildung scheitert. In: Deutsches Schulportal. Abgerufen am 30.06.2025 von: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/woran-der-uebergang-in-die-berufliche-ausbildung-scheitert/>

¹⁹ Vgl. Spiegel (2023): Neue Statistik: Zahl der Schulabbrecher sinkt nur mäßig. Abgerufen am 03.07.2025 von: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/neue-statistikschulabbrecher-quote-sinkt-nur-maessig-a-525365.html>.

²⁰ Vgl. ebd.

²¹ Vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2024): Junge Menschen ohne Hauptschulabschluss – Chancen auf Ausbildung. Abgerufen am 03.07.2025 von: <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/20160403>

²² Vgl. Baethge & Baethge-Kinsky 2013, S. 40ff.

Innen berichten häufig von Desinteresse, Unzuverlässigkeit oder mangelndem Durchhaltevermögen, dabei verbergen sich hinter diesen Symptomen oft tiefere biografische Probleme und komplexe Lebenslagen, die es zu verstehen gilt.²³

Ein zentrales Merkmal der Schülerschaft in der Ausbildungsvorbereitung ist die extreme Heterogenität. Sie umfasst nicht nur Unterschiede in Bildungsniveaus, Sprachkenntnissen und kulturellen Hintergründen, sondern auch in Alter, emotionaler Reife, beruflichen Vorerfahrungen und familiären Voraussetzungen. Viele der Jugendlichen haben einen Migrations- oder Fluchthintergrund, einige leben in instabilen familiären Strukturen, andere sind teilweise auch zum Beispiel durch psychische Belastungen in ihrer Entwicklung beeinträchtigt.²⁴

Zusätzlich zeigt sich, dass diese Jugendlichen, trotz oder gerade wegen ihrer Distanz zu formaler Bildung, ein starkes Bedürfnis nach Orientierung, Verlässlichkeit und Anerkennung mitbringen. Die Handreichung „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ unterstreicht, dass gerade an beruflichen Schulen SchülerInnen mit sehr verschiedenen religiösen, weltanschaulichen und kulturellen Hintergründen zusammenkommen, aber eine gemeinsame Suche nach Antworten auf existenzielle Fragen verbindet: „Wer bin ich?“, „Was ist gut für mich?“, „Was gibt mir Halt?“.²⁵ In diesen Fragen artikulieren sich nicht nur individuelle Deutungsbedarfe, sondern auch der Wunsch nach Selbstvergewisserung und Zugehörigkeit.

Der Religionsunterricht kann hier eine besondere Rolle spielen, denn er eröffnet Räume, in denen diese biografisch sensiblen Fragen gestellt und bearbeitet werden dürfen, ohne Leistungsdruck, aber mit persönlicher Bedeutsamkeit. Gerade in der Ausbildungsvorbereitung, in der viele SchülerInnen Schule bisher als defizitorientierten Ort erlebt haben, kann der Religionsunterricht erstmals erfahrbar machen, dass Bildung auch mit Sinn, Beziehung und eigener Identität zu tun hat. Bildungsprozesse in der Ausbildungsvorbereitung müssen deshalb nicht nur Wissensvermittlung leisten, sondern auch Räume eröffnen, in denen Sinnfragen, Selbstvergewisserung und Lebensdeutung der SchülerInnen Platz finden können.²⁶

²³ Vgl. Beatge & Beatge-Kinsky, S. 44ff.

²⁴ Vgl. ebd., S. 44ff.

²⁵ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2023, S. 14f.

²⁶ Vgl. Zickgraf, A. (2018): Berufsbezogener Religionsunterricht (Klett-Themdienst Nr. 82). Stuttgart: Ernst Klett Verlag. Abgerufen am 30.06.2025 von: <https://ernst-klett-verlag.de/themdienst/berufsbezogener-religionsunterricht/>

Besonders herausfordernd ist dabei, dass die Jugendlichen oft unterschiedliche Erwartungen an Schule mitbringen. Viele hoffen auf einen „Neustart“, andere erwarten eine rasche berufliche Vermittlung, wieder andere zeigen offene Ablehnung gegenüber schulischen Institutionen. Diese Ambivalenzen müssen ausgehalten und pädagogisch gestaltet werden. Ein erfolgreicher Unterricht in der Ausbildungsvorbereitung erfordert daher nicht nur methodische Flexibilität, sondern auch eine tiefgehende professionelle Haltung, die auf Beziehung, Reflexion und pädagogisches Gespür gründet.²⁷ Zu betonen ist zudem die Bedeutung von Tiefenstrukturen im Unterricht, also jenen Elementen, die nicht unmittelbar sichtbar, aber entscheidend für die Wirksamkeit sind. Eine vertrauensvolle Lernatmosphäre, personale Zuwendung und die Anerkennung individueller Perspektiven.²⁸

Einige SchülerInnen zeigen also trotz aller Herausforderungen ein hohes Potenzial zur persönlichen Weiterentwicklung – vorausgesetzt, sie erleben Schule als einen Raum, in dem sie sich einbringend sich ausprobieren können. Die Maßnahmen im Übergangssystem werden laut BBIB-Report als durchaus positiv eingestuft.²⁹ Ein positives Lernklima, ein respektvoller Umgang und niedrigschwellige, handlungsorientierte Zugänge könnten also dazu beitragen, das Vertrauen in die eigene Wirksamkeit und Lernfähigkeit durch die Ausbildungsvorbereitung neu aufzubauen.

Insgesamt stellt die Ausbildungsvorbereitung eine pädagogisch besonders herausfordernde, aber auch bedeutsame Aufgabe dar. Sie ist nicht nur Ort der Nachqualifizierung, sondern vor allem ein Raum der Ermutigung und Neuorientierung für junge Menschen, die am Rande der Bildungsbiografie stehen. Damit Bildungsprozesse gelingen können, müssen die strukturellen, sozialen und emotionalen Voraussetzungen der Jugendlichen konsequent mitgedacht werden, nicht als Defizite, sondern als Ausgangspunkte für individuelle Lern- und Lebenswege.³⁰

²⁷ Vgl. Birk 2006, S. 14ff.; EKD – Evangelische Kirche in Deutschland (2009): Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz – Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Abgerufen am 26.05.2025 von: https://www.ekd.de/ekdtext_96.htm, S. 17f.

²⁸ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2023, S. 13.

²⁹ Beicht, Ursula / Krewerth, Andreas (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB-Report 11/2009. Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen am 10.06.2025 unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf.

³⁰ Vgl. Heisler, D. & Lippegaus, P. (2020): Reparaturbetrieb, Inklusion und Fachkräfte sicherung – Transformation der Benachteiligtenförderung in Deutschland. In Kaiser, F. & Götzl, M. (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik. Detmold, S. 117ff.

2.3 Performatives Lernen - Grundlagen und Konzepte

Vor dem Hintergrund der besonderen pädagogischen Ausgangslage in der Ausbildungsvorbereitung stellt sich die Frage, wie religiöse Bildungsprozesse gestaltet werden können, die anschlussfähig sind an die Lebenswelt der Jugendlichen und gleichzeitig Offenheit für Deutung, Selbstreflexion und Erfahrung ermöglichen. Wie bereits in den vorherigen Überlegungen deutlich geworden ist, stößt die klassische Vermittlung von Glaubensinhalten über Sprache und kognitive Aneignung hier schnell an Grenzen. Viele SchülerInnen bringen wenig religiöses Vorwissen mit, haben Defiziterfahrungen in schulischen Kontexten gesammelt oder befinden sich in einem Zustand biografischer und emotionaler Verunsicherung. Gerade deshalb ist es notwendig, nach didaktischen Zugängen zu fragen, die nicht vorrangig über schulische Leistung funktionieren, sondern über Beziehung, leibliche Erfahrung und Sinnorientierung. In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept des performativen Lernens religionspädagogisch an Relevanz, besonders in heterogenen und bildungsbenachteiligten Lerngruppen wie in der Ausbildungsvorbereitung.

Wie eingangs angedeutet, bildet das performative Lernen einen Schwerpunkt der empirischen Erhebung im Rahmen dieser Arbeit. Im Fragebogen wird unter Anderem erfragt, inwiefern Lehrkräfte mit performativen Methoden arbeiten und welche Rolle sie diesen beimessen. Um diese Dimension religionsdidaktisch zu verorten, werden im Folgenden zentrale theoretische Grundlagen, Konzepte und Perspektiven dargestellt, die das performativen Lernen prägen.

Die Diskussion um performatives Lernen hat in den letzten zwei Jahrzehnten maßgeblich dazu beigetragen, das Verständnis von Bildung zu erweitern. Ausgehend von einem veränderten Kulturverständnis und angestoßen durch die sogenannte *performative Wende* in den Kulturwissenschaften wird Lernen zunehmend nicht nur als kognitiver, sondern als leiblicher, symbolischer und sozial eingebetteter Vollzug verstanden. In diesem Paradigmenwechsel, den unter Anderen Anne Hilpert in ihrem Beitrag „Tanz im Dazwischen“³¹ nachzeichnet, verschiebt sich das Interesse weg von einem rein hermeneutisch-textbezogenen hin zu einem handlungs- und erfahrungsorientierten Wirklichkeitsverständnis: Kultur und Wissen entstehen im Tun, im performativen Akt.

³¹ Hilpert, A. (2020): Tanz im Dazwischen. Neuformulierung einer performativen Religionsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer.

Diese Perspektive hat auch die Religionspädagogik beeinflusst. Die Rede von einer performativen Religionsdidaktik steht dabei für die Einsicht, dass religiöse Bildung nicht ausschließlich über Sprache und Reflexion, sondern auch über Erfahrung, Körperlichkeit und Inszenierung erfolgt. Die zunehmende religiöse Pluralisierung sowie die abnehmende Bindung an institutionalisierte Religion verlangen nach neuen Bildungszugängen, die über kognitive Vermittlung hinausgehen. Performatives Lernen eröffnet Räume, in denen religiöse Praxis als Ausdrucksform von Deutung und Sinn erprobt werden kann.³²

Ein historischer Ausgangspunkt dieses Denkens liegt in der Würzburger Synode (1971–1975), die unter dem Eindruck gesellschaftlicher Umbrüche einen Religionsunterricht forderte, der sich an der Lebenswelt der Lernenden orientiert. Dort wurde ein erfahrungsbezogener Ansatz entwickelt, der bis heute richtungsweisend ist.³³

Daran knüpfen Konzepte wie die Symbolidaktik an, die religiöse Bildung als symbolisch vermittelten Zugang zur Transzendenz versteht. Symbole dienen dabei nicht bloß der Vermittlung, sondern eröffnen einen Raum der Deutung, der sinnlich erfahrbar und individuell anschlussfähig ist.³⁴ Auch das ästhetische Lernen betont Wahrnehmung, Gestaltung und körperliche Erfahrung als Bildungszugänge. Der kreative Umgang mit religiösen Themen – etwa durch Rollenspiel, Musik oder Bildsprache – ermöglicht Lernenden, sich auf vielschichtige Weise mit Glaubensfragen auseinanderzusetzen.³⁵

Einen entscheidenden religionspädagogischen Impuls setzt Thomas Klie mit seinem Konzept eines performativen Religionsunterrichts, das deutlich über handlungsorientierte Methoden hinausgeht. Klie versteht performatives Lernen als dreifachen Prozess: Präsentation, gemeinsame Deutung und versuchsweise Für-wahr-Halten. Es geht nicht nur darum, religiöse Themen handlungsnah umzusetzen, sondern sie in einer Art ritueller, ästhetischer oder spielerischer Inszenierung zu zeigen, ohne die Distanz zur eigenen Positionierung aufzugeben. Besonders relevant ist Klies Hinweis auf die Notwendigkeit einer symbolisch-semiotischen Rahmung performativer Bildungsprozesse: Religiöse Zeichen und Handlungen gewinnen ihre Bedeutung im Vollzug, nicht als bloße Illustration von Inhalten. Performatives Lernen macht religiöse Ausdrucksformen in ihrer leiblichen, sinnlichen und kommunikativen Dimension erfahrbar ohne sie vorschnell als Wahrheiten zu behaupten.

³² Vgl. Hilpert 2020, S. 103ff.

³³ Vgl. ebd., S. 104f.

³⁴ Vgl. ebd., S. 106ff.

³⁵ Vgl. ebd., S. 109f.

Besonders relevant ist Klies Hinweis auf die Notwendigkeit einer symbolisch-semiotischen Rahmung performativer Bildungsprozesse: Religiöse Zeichen und Handlungen gewinnen ihre Bedeutung im Vollzug, nicht als bloße Illustration von Inhalten. Performatives Lernen macht religiöse Ausdrucksformen in ihrer leiblichen, sinnlichen und kommunikativen Dimension erfahrbar, ohne sie vorschnell als Wahrheiten zu behaupten.³⁶

Leonhard und Klie beschreiben performatives Lernen als einen schöpferischen Prozess, der auf das Zusammenspiel von Körper, Raum, Gefühl und Handlung angewiesen ist. Ziel ist nicht die Reproduktion religiösen Wissens, sondern die Möglichkeit, religiöse Ausdrucksformen individuell zu erproben, ohne verpflichtende Identifikation. Die Rolle der Lehrkraft verschiebt sich dadurch von einer vermittelnden zu einer gestaltenden Instanz, die Erfahrungsräume eröffnet und begleitet.³⁷

Diese Öffnung religiöser Bildungsprozesse für ästhetische, symbolische und körperbezogene Formen bedeutet jedoch auch eine besondere Verantwortung. Damit performatives Lernen nicht zur bloßen Inszenierung verkommt, bedarf es einer sorgfältigen didaktischen Einbettung. Die Lernangebote müssen transparent, freiwillig und reflektiert gestaltet sein, um als authentische Bildungsprozesse wirksam zu werden.³⁸

Performatives Lernen eröffnet so ein erweitertes Verständnis religiöser Bildung, das nicht auf normative Vermittlung, sondern auf persönliche Aneignung und Deutungsfähigkeit zielt. Für bildungsbenachteiligte Jugendliche kann dieser Zugang neue Zugänge zu Religion eröffnen. Nicht als fertiges Angebot, sondern als Suchbewegung zwischen Erfahrung, Ausdruck und Interpretation. Damit ist ein religionspädagogischer Rahmen geschaffen, der im folgenden Kapitel unter dem Gesichtspunkt konkreter Schnittmengen weiter differenziert wird.

³⁶ Klie, Thomas (2003): Performativer Religionsunterricht. Zwischen Präsentation und Deutung, in: Loccum-Pelikan 4/2003. Abgerufen am 10.07.2025 unter: <https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel4-03/klperf>.

³⁷ Leonhard, S.; Klie, T. (2012): Performatives Lernen und Lehren von Religion. In: Grümme, B.; Kunz, R.; Klie, T.; Riegel, J. (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken, Stuttgart: Kohlhammer. S. 90ff.; Mendl, Hans (2019): Performativer Religionsunterricht, katholisch. In: WiReLex – Das wissenschaftliche Religionspädagogische Lexikon im Internet. Deutsche Bibelgesellschaft. Abgerufen am 10.07.2025 unter: <https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/2-fachdidaktische-konzepte/performativer-religionsunterricht-katholisch>.

³⁸ vgl. Hilpert 2020, S. 220.

2.4 Religionsdidaktik und performatives Lernen - Schnittmen-gen

Während im vorangegangenen Kapitel die theoretischen Grundlagen des performativen Lernens entfaltet werden, richtet sich der Fokus nun auf die spezifischen Verbindungen zur Religionsdidaktik. Ziel ist es, herauszuarbeiten, wie sich performative Lernformen mit zentralen Anliegen religionspädagogischen Handelns verschränken und welche didaktischen Anschlussstellen in der konkreten Praxis, insbesondere in der Ausbildungsvorbereitung, bestehen.

Ein zentrales Merkmal religiöser Bildung ist die Förderung von Selbstdeutung, Weltverstehen und Transzendenzbezug.³⁹ Diese Dimensionen lassen sich nicht allein über kognitive Zugänge erschließen, sondern erfordern erfahrungsorientierte Lernformen, die symbolische, leibliche und ästhetische Ausdrucksformen einbeziehen. Performatives Lernen stellt in diesem Zusammenhang eine religionspädagogisch anschlussfähige Perspektive dar, weil es diesen Anspruch nicht nur theoretisch stützt, sondern methodisch einlöst.

Mendl verweist in diesem Zusammenhang auf das Prinzip der „probeweisen in Gebrauch nehmen“ religiöser Ausdrucksformen.⁴⁰ Auch Claudia Gärtner spricht in diesem Zusammenhang von Ausprobieren, Versuchen und Erleben.⁴¹ Lernende sollen befähigt werden, religiöse Praktiken wie Rituale, Gebete oder Stilleübungen erproben zu können, ohne sich religiös bekennen zu müssen. Dies entspricht dem religionsdidaktischen Ziel, subjektorientierte Bildungsprozesse zu fördern, die Offenheit, Freiwilligkeit und Deutungsvielfalt ermöglichen. Damit wird der performative Ansatz anschlussfähig an eine Religionsdidaktik, die nicht auf Überzeugung zielt, sondern auf Begegnung, Deutungsfähigkeit und subjektorientierte Aneignung religiöser Ausdrucksformen.⁴²

Auch die von Hilpert betonten „Zwischenräume“⁴³ verweisen auf ein zentrales religionspädagogisches Anliegen: die Schaffung von Lernorten, in denen religiöse Erfahrung mög-

³⁹ Vgl. Mendl, H. (2016): Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum performativen Religionsunterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 34ff.

⁴⁰ ebd., S. 196.

⁴¹ Vgl. Gärtner, C. (2015): Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule. Paderborn: Schöningh., S. 94f.

⁴² Vgl. Mendl., S. 34f.; Zilleßen, Dietrich: Das didaktische Potenzial einer performativ orientierten Religionsdidaktik. In: Mendl, Michael (Hrsg.): *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Performative Religionsdidaktik in der Praxis*. München 2016, S. 98.

⁴³ Hilpert 2020, S. 221ff.

lich, aber nicht festgelegt ist. Räume, in denen Transzendenz aufscheinen kann, ohne dogmatisch vorgeprägt zu sein. Diese Räume sind in der Ausbildungsvorbereitung besonders bedeutsam, weil viele Jugendliche dort mit Fragilität, Umbruch und Neuorientierung konfrontiert sind. Das performative Moment ermöglicht hier eine symbolische Bearbeitung solcher biografischer Übergänge.⁴⁴

Lehrkräfte agieren in dieser Perspektive nicht als InstrukteurInnen, sondern als Inszenierende von Erfahrungsräumen.⁴⁵ Sie schaffen Situationen, in denen religiöse Ausdrucksformen nicht erklärt, sondern vollzogen werden können, etwa durch rituelle Sequenzen, symbolische Handlungen, kreative Gestaltung oder körperorientierte Formate. Diese performative Grundhaltung der Lehrkraft steht im Einklang mit einem religionsdidaktischen Rollenverständnis, das auf Beziehung, Resonanz und Gestaltung angelegt ist.⁴⁶

Auch in der Symboldidaktik finden sich deutliche Anknüpfungspunkte. Symbole werden nicht nur analysiert, sondern leiblich und emotional erfahren. Performatives Lernen radikaliert diesen Zugang insofern, als dass Symbole nicht nur gedeutet, sondern aktiv inszeniert und gestaltend eingebracht werden. So wird religiöse Bildung als ein Prozess des Symbolhandelns verstehbar, in dem Deutung nicht von außen vermittelt, sondern im Tun erschlossen wird.⁴⁷

Auch in Leonhard und Klies Konzeption performativer Bildung zeigen sich diese Schnittmengen. Lernen wird hier als ganzheitlicher Vorgang beschrieben, bei dem Wahrnehmung, Empfindung, Bewegung und Raumgestaltung eine zentrale Rolle spielen. Religiöse Themen sind dabei nicht bloß Gegenstand, sondern Ausdrucksform der persönlichen Auseinandersetzung.⁴⁸ Das performative Lernen allgemein teilt diese Grundannahme und betont – mit Blick auf die Ausbildungsvorbereitung. Die Bedeutung von Gestaltungsmöglichkeiten, die Jugendliche in ihrer Lebenswirklichkeit abholen und zugleich über diese hinausweisen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich in der Verknüpfung von Religionsdidaktik und performativem Lernen ein erweitertes religionspädagogisches Verständnis entfaltet, das auf Erfahrung, Subjektorientierung und symbolisch leibliche Aneignung setzt. Für die Ausbildungsvorbereitung bedeutet dies eine Stärkung religionspädagogischer Professiona-

⁴⁴ Vgl. Hilpert 2020, S. 221ff.

⁴⁵ Vgl. Mendl 2016, S. 39; Hilpert 2020, S. 154.

⁴⁶ Vgl. Mendl 2019.

⁴⁷ Vgl. Hilpert 2020, S. 106ff.

⁴⁸ Vgl. Leonhard/Klie 2012, S. 90ff.

lität durch didaktische Ansätze, die nicht belehren, sondern zum Deuten und Gestalten einladen.

Ein Beispiel aus der Praxis könnte die Gestaltung eines Bodenbildes zum Thema Hoffnung sein, bei dem Lernende Symbole auslegen, sich dazu im Raum positionieren und ihre Empfindungen in Worte fassen. Diese Verbindung aus Bewegung, Symbolsprache und Reflexion eröffnet eine Lernform, in der religiöse Themen nicht nur betrachtet, sondern erprobt und verkörpert werden können.

Gleichzeitig dürfen mögliche Spannungsfelder nicht ausgeblendet werden: Wo beginnt religiöse Überwältigung? Wann wird das Ritual zur leeren Geste? Hilpert betont zu Recht, dass performatives Lernen sorgfältig geplant, transparent kommuniziert und in reflexive Prozesse eingebettet sein muss, um seine bildungstheoretische Tiefe zu entfalten.⁴⁹

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird untersucht, ob und wie Lehrkräfte im Kontext der Ausbildungsvorbereitung performative Elemente einsetzen, welche Erfahrungen sie damit machen und welche Herausforderungen in der Umsetzung sichtbar werden. Von Religionsdidaktik und performativem Lernen wird ein erweitertes religionspädagogisches Verständnis entfaltet, das auf Erfahrung, Subjektorientierung und symbolisch leibliche Aneignung setzt. Für die Ausbildungsvorbereitung bedeutet dies eine Stärkung religionspädagogischer Professionalität durch didaktische Ansätze, die nicht belehren, sondern zum Deuten und Gestalten einladen.

3. Forschungsstand und Relevanzdiskurs

Dass der Religionsunterricht in Deutschland aufgrund zunehmender religiöser und weltanschaulicher Pluralität, sinkender Kirchenbindung und einer wachsenden Zahl konfessionsloser Schülerinnen vor vielfältigen Herausforderungen steht, wird auch auf der deutschen Bischofskonferenz 2024 erwähnt.⁵⁰ Diese Entwicklungen führen zu einer intensiven Diskussion über die Relevanz und Ausgestaltung des Religionsunterrichts, insbesondere im Bereich der Ausbildungsvorbereitung. Empirische Studien und didaktische Konzepte ver-

⁴⁹ Vgl. Hilpert 2020, S. 220.

⁵⁰ Vgl. katholisch.de (2024): Immer weniger Kinder besuchen konfessionellen Religionsunterricht. katholisch.de. Abgerufen am 10.06.2025 unter: <https://www.katholisch.de/artikel/56875-immer-weniger-kinder-besuchen-konfessionellen-religionsunterricht>.

suchen, Antworten auf die Frage zu finden, wie ein zeitgemäßer Religionsunterricht gestaltet sein kann, der den Bedürfnissen einer heterogenen Schülerschaft gerecht wird.⁵¹

3.1 Relevanzdiskussion des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung

Die Frage nach der Relevanz des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung lässt sich nicht losgelöst von den Lebensrealitäten der Jugendlichen denken, die in diesem Bildungsgang lernen. Viele von ihnen haben schulische Brüche erlebt, sind durch belastende biografische Erfahrungen geprägt und bringen ein hohes Maß an Heterogenität mit, sei es im Hinblick auf Bildungsvoraussetzungen, religiöse Sozialisation oder sprachliche Kompetenzen. Gerade in dieser Situation der Übergängigkeit und Unsicherheit kann der Religionsunterricht ein pädagogisch bedeutender Raum sein, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern zur Identitätsbildung, ethischen Orientierung und Sinnsuche beiträgt.⁵²

Boschki und Schweitzer (2018) haben in ihrem religionspädagogischen Grundlagentext zentrale Begründungsperspektiven des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen herausgearbeitet, die besonders für die Ausbildungsvorbereitung eine hohe Anschlussfähigkeit besitzen. Die anthropologische Begründung verweist auf die Fähigkeit und das Bedürfnis des Menschen, Fragen nach dem eigenen Leben, seiner Herkunft und seiner Zukunft zu stellen. Gerade junge Menschen im Übergangssystem sind auf der Suche nach einem Platz in der Gesellschaft und nach einer Perspektive für ihr Leben – der Religionsunterricht bietet einen institutionell legitimierten Raum, in dem solche Fragen zugelassen und reflektiert werden dürfen.⁵³

Darüber hinaus wird der Unterricht ethisch begründet: In einer von Unsicherheit und widersprüchlichen Erwartungen geprägten Lebenswelt brauchen Jugendliche Orte, an denen sie über Gerechtigkeit, Verantwortung und Solidarität nachdenken können. Der Religions-

⁵¹ Spielhaus, R.; Štimac, Z. (2018): Schulischer Religionsunterricht im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 68(28–29). Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 25.05.2025 von: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/272109/schulischer-religionsunterricht-im-kontext-religioeser-und-weltanschaulicher-pluralitaet/>

⁵² Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2023, S. 6; Vgl. Aram/ Verlage, (2025).

⁵³ Vgl. Boschki & Schweitzer 2018, S. 71f.

unterricht fördert diese Reflexionsfähigkeit, nicht moralisierend, sondern im Dialog mit den Erfahrungen der Lernenden.⁵⁴

Auch politisch hat das Fach Relevanz, weil es dazu beitragen kann, Toleranz, Dialogfähigkeit und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit weltanschaulicher Vielfalt zu fördern - Kompetenzen, die in einer demokratischen und pluralen Gesellschaft unabdingbar sind.⁵⁵ Schließlich lässt sich der Religionsunterricht auch beruflich begründen: In sozialen, pflegerischen oder erzieherischen Berufen, aber auch in vielen anderen Bereichen, sind ethische Kompetenz, Einfühlungsvermögen und religionsbezogenes Wissen heute gefragter denn je.⁵⁶

Maximilian Golumbeck (2019) greift in einem Beitrag diese Überlegungen auf und illustriert, wie sich religiöse Themen im Berufsschulalltag konkret verankern lassen. Er beschreibt, wie etwa das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg zum Ausgangspunkt einer Diskussion über Lohngerechtigkeit werden kann. Ein Thema, das Jugendliche unmittelbar betrifft. Der Religionsunterricht, so Golumbeck, darf dabei kein Bekenntnisunterricht sein, sondern ein offenes Angebot zur Auseinandersetzung mit persönlichen und gesellschaftlich relevanten Fragen. Gerade an der Berufsschule, so seine Beobachtung, erleben viele SchülerInnen zum ersten Mal einen Raum, in dem ihre Fragen nach Sinn, Werten und Zugehörigkeit Gehör finden – ohne dass sie sich religiös verorten oder rechtfertigen müssten.⁵⁷

Die Handreichung des Kultusministeriums Baden-Württemberg (2023) unterstützt diese Sichtweise ausdrücklich. Sie definiert den Religionsunterricht als ein Angebot, das die Suche nach Sinn, Orientierung und gelingendem Leben pädagogisch begleitet, ohne konfessionellen Zwang auszuüben. In Zeiten zunehmender weltanschaulicher Pluralität und schwindender religiöser Bindungen wird Religionsunterricht somit zu einem Ort lebensweltlich relevanter Bildungsprozesse, die Jugendlichen helfen können, sich selbst und andere besser zu verstehen.⁵⁸

Insgesamt zeigt sich: Der Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung ist nicht nur in rechtlicher Hinsicht ein ordentliches Lehrfach, sondern vor allem ein pädagogisch be-

⁵⁴ Vgl. Boschki & Schweitzer 2018, S. 72f.

⁵⁵ Vgl. ebd.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 73.

⁵⁷ Vgl. Golumbeck, M. (2019). Darum braucht es Reli-Unterricht auch an der Berufsschule. katholisch.de. Abgerufen am 10.07.2025 unter: <https://www.katholisch.de/artikel/20371-darum-braucht-es-reli-unterricht-auch-an-der-berufsschule>.

⁵⁸ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2023, S. 8f.

gründbarer Ort für die Bearbeitung grundlegender Fragen des Menschseins. Seine Relevanz ergibt sich nicht primär aus konfessioneller Zugehörigkeit, sondern aus der Möglichkeit, jungen Menschen im Übergang Räume für Reflexion, Sinnstiftung und Begegnung zu eröffnen. Vor diesem Hintergrund ist der Religionsunterricht mehr als eine fachliche Randerscheinung. Er ist ein bedeutsamer Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Integration von Jugendlichen in möglicherweise schwierigen Lebenslagen.

3.2 Performative Lernformen im Religionsunterricht - Aktuelle Entwicklungen

Die Einbindung performativer Lernformen im Religionsunterricht ist in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus religionspädagogischer Diskussionen gerückt. Der Grundgedanke ist, religiöses Lernen nicht nur kognitiv, sondern durch ganzheitliche Erfahrung zu ermöglichen. Dabei sollen SchülerInnen, wie bereits zuvor in dieser Arbeit dargelegt, durch symbolische Handlungen, Rituale, szenisches Spiel oder körperbezogene Methoden Religion als Lebenspraxis erproben und reflektieren.⁵⁹ Es wird deutlich, dass während in der allgemeinen Religionsdidaktik bereits umfangreiche konzeptionelle Arbeiten und praktische Modelle vorliegen, sich im Bereich der beruflichen Bildung zeigt, insbesondere an Berufskollegs, dass es einen deutlichen Forschungs- und Entwicklungsbedarf gibt.

Obwohl das Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) sich der Frage nach einer berufsbezogenen und lebensweltorientierten Gestaltung des Religionsunterrichts widmet, bleibt die spezifische Rolle performativer Lernformen innerhalb dieser Schulkategorie weitgehend unerforscht.⁶⁰ Es fehlen empirische Untersuchungen, die aufzeigen, in welchem Umfang und mit welchen didaktischen Zielsetzungen performativen Methoden an Berufskollegs eingesetzt werden. Auch die Perspektive der Lernenden auf solche Methoden ist bislang kaum berücksichtigt worden.

Ein relevanter methodischer Ansatz im Kontext performativen Lernens ist der „Bewegte Religionsunterricht“, entwickelt von Elisabeth Buck. Dieser Ansatz verbindet rhythmisch-musikalische Elemente, körperbezogene Spiele und rituelle Sequenzen, um die Inhalte des

⁵⁹ Vgl. Mendl 2016, S. 11ff.

⁶⁰ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2023, S. 32.

Religionsunterrichts über sinnliche Erfahrung zugänglich zu machen.⁶¹ In der Literatur wird dieser Ansatz jedoch fast ausschließlich im Kontext allgemeinbildender Schulen behandelt. Konkrete Beispiele aus dem Berufskolleg fehlen ebenso wie systematische Untersuchungen über dessen Wirksamkeit in dieser Schulform.

Darüber hinaus wird in der aktuellen Didaktikdiskussion betont, dass performatives Lernen besonders geeignet sei, um die emotionale, leibliche und soziale Dimension religiöser Bildung zu adressieren. Aspekte, die gerade für die heterogenen, häufig biografiegeprägten Lerngruppen am Berufskolleg eine besondere Relevanz besitzen könnten.⁶² Umso erstaunlicher ist es, dass kaum Studien existieren, die sich mit der Frage beschäftigen, wie diese Lernformate in der Ausbildungsvorbereitung konkret realisiert werden und welche Wirkungen sie auf die Motivation, Partizipation oder den Kompetenzerwerb der SchülerInnen haben.

Diese Forschungslücke stellt den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar. Ziel ist es, die Anwendung und Bedeutung performativer Lernformen im Religionsunterricht an Berufskollegs genauer zu untersuchen, dabei sowohl auf bestehende Konzepte zurückzugreifen als auch neue Impulse auf Basis empirischer Erhebung zu entwickeln. Nicht nur das performative Lernen im Religionsunterricht soll näher erforscht werden, sondern allgemein die Herangehensweisen und Konzepte der Religionslehrkräfte in der Ausbildungsvorbereitung. Wie schätzen Religionslehrkräfte die Relevanz des Religionsunterrichtes in der Ausbildungsvorbereitung überhaupt ein? Haben sie möglicherweise bestimmte Herangehensweisen oder Konzepte, mit denen sie in die Klassen gehen? Diese Fragen erscheinen bisher unbeantwortet. Die Beantwortung von Fragen wie diesen erscheinen jedoch als relevant für die Weiterentwicklung der Ausbildungsvorbereitung und des Übergangssystems am Berufskolleg und entsprechend dieser Bildungsgänge auch die Weiterentwicklung der Lehrkräfte, die mit den SchülerInnen der Ausbildungsvorbereitung und damit einhergehend auch vielen Herausforderungen konfrontiert werden.

⁶¹ Vgl. Buck, E. (2002). Mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. In M. Wermke (Hrsg.), *Aus gutem Grund – Religionsunterricht* (S. 99ff.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 94ff.

⁶² Vgl. Mendl 2016, S. 35ff.

3.3 Kritische Würdigung des Forschungsstandes

Die bisherigen wissenschaftlichen Beiträge zur performativen Religionsdidaktik bieten eine breite konzeptionelle Fundierung und vielfältige praxisnahe Impulse für die Gestaltung eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts. Arbeiten wie die von Hans Mendl (2016), die performatives Lernen als Verbindung von sinnlicher Erfahrung und reflexiver Durchdringung beschreiben, sind zentral für das Verständnis eines zeitgemäßen Religionsunterrichts. Sie betonen, dass religiöse Lernprozesse nicht nur kognitiv, sondern auch leiblich und emotional verankert sein müssen, um SchülerInnen in ihrer Lebenswelt zu erreichen.⁶³

Ein weiterer positiver Aspekt des Forschungsstandes ist die didaktisch-methodische Vielfalt, mit der performative Lernformen beschrieben werden. Ansätze wie der Bewegte Religionsunterricht, kreative Schreibformen, Rollenspiele oder rituelle Sequenzen sind ausführlich dokumentiert und ermöglichen eine kreative Öffnung des Unterrichts.⁶⁴ Solche Lernformen sind also besonders geeignet, um die Persönlichkeitsbildung und ethisch-religiöse Urteilskraft der SchülerInnen zu fördern.

Trotz dieser theoretischen und methodischen Vielfalt weist der Forschungsstand jedoch einige bedeutsame Leerstellen auf. Vor allem im Kontext des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen – und hier insbesondere im Bereich der Ausbildungsvorbereitung – zeigt sich ein auffälliges Forschungsdefizit. Während die Religionsdidaktik für allgemeinbildende Schulen gut dokumentierte Studien vorweist, existieren kaum systematische Untersuchungen zur Umsetzung und Wirkung performativer Lernformen an Berufskollegs.

Ebenso kritisch ist die Tatsache zu bewerten, dass bestehende Studien häufig konzeptuell-theoretisch ausgerichtet sind, während empirisch fundierte Erkenntnisse zur Akzeptanz und Wirksamkeit performativer Methoden im Unterricht deutlich unterrepräsentiert bleiben. Gerade im Kontext beruflicher Bildung, wo heterogene Lerngruppen, unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und religionsdistanzierte Lebenshaltungen prägend sind, wäre eine empirische Fundierung dringend notwendig. Dies betrifft nicht nur SchülerInnenperspektiven, sondern auch die Sichtweise von Religionslehrkräften, die solche Methoden anwenden oder bewusst vermeiden.

⁶³ Vgl. Mendl 2016.

⁶⁴ Vgl. Buck 2002, S. 94f.

Hinzu kommt, dass viele Konzepte performativer Didaktik eine gewisse religionspädagogische Erfahrung und hohe didaktisch-methodische Sicherheit auf Seiten der Lehrkräfte voraussetzen.⁶⁵ In der Realität des Berufskollegs, wo Religionsunterricht oft nur einmal wöchentlich oder als Teil von Projekttagen stattfindet, fehlen häufig die strukturellen Bedingungen für eine nachhaltige Implementierung solcher Methoden.

Insgesamt ist zu erkennen, dass der Forschungsstand zur performativen Religionsdidaktik zwar theoretisch elaboriert und methodisch vielfältig ist, jedoch für den speziellen Bereich des Berufskollegs und der Ausbildungsvorbereitung sowohl empirisch als auch kontextsensitiv weiterentwickelt werden muss. Genau hier setzt die Relevanz der vorliegenden Arbeit an. Durch eine empirisch gestützte Untersuchung der Wahrnehmung und Umsetzung performativer Lernformen im Religionsunterricht am Berufskolleg sollen neue Impulse für Forschung und Praxis gegeben werden.

65 Vgl. Porzelt, B. (2019). Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule? In M. Mendl (Hrsg.), Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Performative Religionsdidaktik in der Praxis. München., S. 186ff.

4. Empirische Untersuchung

4.1 Zielsetzung und Forschungsfrage

Die SchülerInnen der Ausbildungsvorbereitung bringen sehr unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen, kulturelle Prägungen und biografische Erfahrungen mit, was eine didaktisch sensible und zugleich lebensweltorientierte Gestaltung des Unterrichts erforderlich macht. Gerade in dieser Phase der beruflichen und persönlichen Orientierung kann der Religionsunterricht wichtige Impulse setzen: zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Reflexion über Sinn- und Lebensfragen sowie zur Förderung sozialer Kompetenzen. Ziel dieser Arbeit ist es daher, die Perspektiven von Lehrkräften auf den Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung näher zu untersuchen.

Im Zentrum steht die Frage, wie Religionslehrkräfte die besonderen Herausforderungen im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung wahrnehmen und welche Konzepte und didaktischen Zugänge sie im Unterricht einsetzen. Besonderes Interesse gilt dabei der Frage, inwieweit performative Elemente, etwa Rituale, Stilleübungen oder symbolische Handlungen, eine Rolle spielen und als geeignete Mittel zur Gestaltung religiöser Bildungsprozesse angesehen werden. Wie bereits herausgestellt, wird performatives Lernen in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion als vielversprechender Ansatz angesehen, insbesondere für heterogene Lerngruppen mit biografiegeprägten Unsicherheiten und begrenzten religiösen Vorerfahrungen. Vor diesem Hintergrund ist es von besonderer Bedeutung, die didaktische Praxis in der Ausbildungsvorbereitung aus Sicht der Lehrkräfte empirisch zu erschließen.

Die zentrale Forschungsfrage lautet daher:

Welche Herausforderungen sehen Lehrkräfte in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg, und mit welchen Konzepten und Herangehensweisen gestalten sie ihren Religionsunterricht?

Zur vertieften Beantwortung dieser übergeordneten Frage werden folgende untergeordnete Aspekte in den Blick genommen:

- Welche Ziele verfolgen Lehrkräfte im Religionsunterricht der Ausbildungsvorbereitung?
- Welche spezifischen Herausforderungen werden im Hinblick auf SchülerInnen, schulorganisatorische Bedingungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen identifiziert?
- Welche Methoden und didaktischen Konzepte – insbesondere im Bereich des performativen Lernens – kommen zum Einsatz?
- Wie schätzen Lehrkräfte die Relevanz und Wirkung des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung ein?

Ziel ist es, durch die systematische Erhebung von Lehrkräfteperspektiven ein praxisnahe Bild des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung zu zeichnen. Dabei soll deutlich werden, welche professionellen Überzeugungen und Gestaltungsmuster sich im Umgang mit den spezifischen Anforderungen des Bildungsgangs herausgebildet haben. Die Ergebnisse sollen zugleich zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts im Übergangssystem beitragen und Impulse für Forschung, Aus- und Fortbildung sowie schulische Praxis liefern.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird ein Mixed-Methods-Design gewählt. Zentrales Instrument der empirischen Erhebung ist eine Online-Umfrage unter Religionslehrkräften, die im Bereich der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg tätig sind. Der Fragebogen enthält sowohl geschlossene Fragen, die quantitative Aussagen über Zielvorstellungen, Bewertungen und Einschätzungen erlauben, als auch offene Fragen, die qualitative Einblicke in die Unterrichtspraxis und persönliche Erfahrungen der Lehrkräfte ermöglichen.

Die geschlossenen Items werden deskriptiv-statistisch ausgewertet, um Häufigkeiten, Tendenzen und Bewertungen darzustellen. Die qualitativen Angaben in den offenen Fragen werden im Rahmen einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Auf diese Weise lassen sich die quantitativen Ergebnisse interpretativ vertiefen und um individuelle Sichtweisen ergänzen.⁶⁶

Insgesamt verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, die bislang wenig erforschte Rolle des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung systematisch zu analysieren. Sie möchte dazu beitragen, die Komplexität des beruflichen Schulkontextes religionspädago-

⁶⁶ Vgl. Mayring 2022.

gisch besser zu verstehen, und aufzeigen, welche didaktischen Strategien geeignet sind, um auch unter schwierigen Bedingungen nachhaltige religiöse Bildungsprozesse anzustoßen.

4.2 Forschungsdesign

4.2.1 Ergebungsmethode

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage dieser Arbeit – welche Herausforderungen Religionslehrkräfte in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg wahrnehmen und mit welchen Konzepten und didaktischen Herangehensweisen sie ihren Unterricht gestalten – wird ein methodisches Vorgehen gewählt, das qualitative und quantitative Forschungszugänge kombiniert. Die Wahl eines Mixed-Methods-Designs für die vorliegende Studie zum Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung ergibt sich aus dem Ziel, sowohl strukturelle Regelmäßigkeiten als auch individuelle Perspektiven von Lehrkräften aufzuzeigen. Konkret sollen einerseits verbreitete Herangehensweisen, didaktische Konzepte und institutionelle Bedingungen quantitativ erfasst werden, andererseits auch subjektive Deutungen, pädagogische Haltungen sowie erlebte Herausforderungen qualitativ erschlossen werden.

Wie Grecu und Völcker (2018) herausarbeiten, sind Mixed-Methods-Designs besonders geeignet für Forschungsfelder, in denen sich die Realität nicht monoperspektivisch abbilden lässt. Gerade in pädagogischen Kontexten sei es notwendig, strukturierende und rekonstruierende Zugänge zu kombinieren, um sowohl Sinnzusammenhänge als auch gesellschaftliche beziehungsweise institutionelle Rahmenbedingungen zu erfassen.⁶⁷

Im vorliegenden Fall bedeutet dies, dass während die geschlossenen Items des Online-Fragebogens standardisierte Aussagen zu Informationen zu der Zielgruppe darstellen, sowie persönliche Ziele ermöglichen, bieten die offenen Fragen Raum für narrative Reflexionen über pädagogische Erfahrungen, Problemlagen oder bewährte Strategien und Konzepte. Diese Verschränkung ist nicht nur praktisch sinnvoll, sondern auch erkenntnistheoretisch

⁶⁷ Vgl. Grecu, A. L. & Völcker, M. (2018). Mixed Methods. Potenziale und Herausforderungen der Integration qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. In: Maier, M. S., Keßler, C. I., Deppe, U., Leuthold-Wergin, A. & Sandring, S. (Hrsg.). Qualitative Bildungsforschung: Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS., S. 229-335.

fundiert, denn die subjektiven Erfahrungsdimensionen lassen sich durch quantitative Verfahren allein nicht ausreichend abbilden.

Ein weiteres zentrales Argument für die methodische Kombination ist laut Grecu und Völcker die Möglichkeit, Ergebnisse wechselseitig zu ergänzen oder kritisch zu hinterfragen.⁶⁸ So können z. B. Muster, die sich aus der quantitativen Auswertung ergeben, durch qualitative Aussagen vertieft und kontextualisiert werden, etwa wenn Lehrkräfte ähnliche Herausforderungen berichten, aber diese ganz unterschiedlich bewerten oder damit umgehen. Umgekehrt kann die qualitative Analyse Hinweise auf Aspekte geben, die in zukünftigen quantitativen Erhebungen systematischer berücksichtigt werden sollten.

Darüber hinaus verweisen die AutorInnen auf die Rolle von Reflexivität und Ambiguität im Forschungsprozess. Mixed-Methods-Designs ermöglichen es, mehrdeutige oder widersprüchliche Ergebnisse sichtbar zu machen, statt sie zugunsten eindeutiger Aussagen zu glätten.⁶⁹ Gerade im Religionsunterricht an Berufskollegs, wo Lehrkräfte mit vielfältigen Wertvorstellungen, Sprachkompetenzen, Bildungsbiografien und kulturellen Prägungen konfrontiert sind, ist mit Spannungsverhältnissen zu rechnen, die sich nur durch einen mehrperspektivischen Zugang differenziert erfassen lassen.

Zusammenfassend ermöglicht das eingesetzte Mixed-Methods-Design eine methodische Triangulation, die die Validität der Ergebnisse erhöht, eine differenzierte Analyse erlaubt und der komplexen Realität pädagogischen Handelns im Feld der Ausbildungsvorbereitung gerecht wird.

Konkret wurde ein Online-Fragebogen als Erhebungsinstrument konzipiert, der über die Plattform LimeSurvey digital zur Verfügung gestellt wurde. Er umfasste sowohl geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortformaten, zum Teil in Form von Likert-Skalen, als auch offene Fragen, die Raum für frei formulierte Reflexionen und Erfahrungen der Befragten boten. Die offenen Antworten wurden anschließend einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, die sich methodisch an den Vorgaben Philipp Mayrings orientiert (siehe Kapitel 4.2.3 Auswertungsmethoden).

Zur Sicherung der methodischen Qualität der Analyse wurden zentrale Gütekriterien beachtet, wie sie Mayring (2022) explizit formuliert: Regelgeleitetheit, Transparenz, Nähe

⁶⁸ Vgl. Grecu/Völcker 2018, S. 231.

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 232.

zum Material, argumentative Absicherung, Verfahrensdokumentation, Triangulation, kommunikative Validierung sowie Reflexivität der Forschenden.⁷⁰

Regelgeleitetheit meint, dass die Auswertung auf einem klar strukturierten und dokumentierten methodischen Ablauf basiert, der unabhängig nachvollzogen werden kann. In dieser Arbeit wurde die qualitative Inhaltsanalyse in ihrer strukturierenden Form nach Mayring angewendet. Die methodischen Schritte – Paraphrasierung, Generalisierung, induktive Kategorienbildung und Verdichtung zu Oberkategorien – folgten einem definierten Ablauf und wurden schrittweise erläutert.

Transparenz wurde gewährleistet, indem sämtliche Schritte von der Codierung über die Kategorienbildung bis zur theoriebasierten Rückbindung detailliert dokumentiert wurden. Dadurch ist die Analyse für Dritte nachvollziehbar und überprüfbar.

Die Nähe zum Material wurde durch das induktive Vorgehen sichergestellt. Alle Kategorien wurden konsequent aus den offenen Antworten der befragten Lehrkräfte heraus entwickelt, ohne dass vorgegebene theoretische Konzepte oder Hypothesen über das Material gelegt wurden. Diese materialnahe Vorgehensweise stärkt die Authentizität der Ergebnisse. Auch die argumentative Absicherung wurde berücksichtigt. Jede Deutung oder Interpretation innerhalb der Analyse wurde durch geeignete Textbelege gestützt und inhaltlich begründet, unter anderem durch die Zitate in Form von Originalaussagen aus den Lehrerantworten sowie durch tabellarische Darstellungen in den Auswertungskapiteln und im Anhang.

Darüber hinaus wurde die Verfahrensdokumentation umfassend umgesetzt. Der gesamte Forschungsprozess, von der Formulierung der Forschungsfrage über das Design der Online-Umfrage (inklusive Mixed-Methods-Ansatz) bis hin zur Auswertung, wurde transparent dargelegt. So wird für LeserInnen deutlich, auf welcher Grundlage die Ergebnisse entstanden sind.

Im Sinne der Triangulation wurde eine methodische Verschränkung qualitativer und quantitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren vorgenommen. Während die geschlossenen Fragen deskriptiv-statistisch ausgewertet wurden, dienten die offenen Antworten der qualitativen Inhaltsanalyse. Dadurch konnten verschiedene Erkenntnisperspektiven miteinander in Beziehung gesetzt und die Validität der Ergebnisse erhöht werden.

⁷⁰ Vgl. Grecu/Völcker 2018, S. 140ff.

Eine kommunikative Validierung im engeren Sinne, also die Rückkopplung der Ergebnisse mit den Befragten, war im Rahmen der anonymisierten Online-Erhebung nicht möglich. Dennoch wurde durch eine besonders materialnahe Auswertung und sorgfältige Belegführung sichergestellt, dass die Perspektiven der Teilnehmenden adäquat wiedergegeben werden. Eine Rückbindung an die Praxis, beispielsweise in Form eines Rückspiegelungsdialogs mit Lehrkräften, wäre ein sinnvoller ergänzender Schritt für nachfolgende Forschungsvorhaben.

Schließlich wurde auch die Reflexivität der Forschenden beachtet. Zwar erfolgte keine explizite Selbstpositionierung, doch wurde auf eine methodisch saubere Trennung zwischen Beschreibung und Interpretation geachtet. Der Verzicht auf vorgefertigte Theoriemodelle in der offenen Auswertung sowie die Orientierung am empirischen Material selbst spiegeln den Anspruch wider, eigene Vorannahmen so weit wie möglich zurückzustellen und den Stimmen der Befragten methodisch Raum zu geben.

Die Entscheidung, die qualitative Inhaltsanalyse in strukturierender und induktiv orientierter Weise umzusetzen, entspricht dem explorativen Charakter der Studie. Da es bisher nur wenige empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung gibt, war es ein zentrales Anliegen, das Forschungsfeld nicht durch vorgegebene Kategoriensysteme einzuschränken, sondern offen für neue und feldspezifische Deutungsmuster zu bleiben. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring bot hier eine methodisch fundierte und zugleich flexible Möglichkeit, den subjektiven Sichtweisen der Lehrkräfte Rechnung zu tragen und diese systematisch in ein interpretierbares Kategoriensystem zu überführen.

Insgesamt hat sich diese methodische Vorgehensweise als geeignet erwiesen, um die komplexen, oft impliziten Wahrnehmungen und professionellen Einschätzungen der Lehrkräfte sichtbar zu machen und in ihren inhaltlichen Strukturen differenziert zu erfassen. Die auf diese Weise gewonnenen Kategorien bilden die Grundlage für die anschließende Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf religionsdidaktische Konzepte, performative Unterrichtsansätze und die besondere pädagogische Situation in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg.

4.2.2 Stichprobe & Durchführung der Umfrage

Die Datenerhebung für die vorliegende Masterarbeit erfolgte im Zeitraum von März bis Juni 2025. Im Zentrum stand dabei eine Online-Umfrage unter Religionslehrkräften an Be-

rufskollegs, die in der Ausbildungsvorbereitung unterrichten. Ziel war es, sowohl einen quantitativen Überblick über zentrale Einschätzungen zum Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung zu erhalten als auch qualitative Einblicke in subjektive Bewertungen, didaktische Konzepte und konkrete unterrichtliche Erfahrungen zu gewinnen. Die gewählte Form der Online-Erhebung wurde aus pragmatischen und forschungslogischen Gründen gewählt: Sie ermöglicht eine niederschwellige Teilnahme, wahrt die Anonymität der Befragten und ist geeignet, auch zeitlich stark eingebundene Lehrkräfte zu erreichen. Diese Art der Datenerhebung lässt sich in der empirischen Bildungsforschung als ökonomisch-effizient beschreiben, insbesondere wenn die Zielgruppe, wie in diesem Fall, über schulische Netzwerke und kollegiale Kontakte gut zugänglich ist.⁷¹

Der Fragebogen wurde mit Hilfe der Plattform LimeSurvey erstellt und digital verbreitet. Die Verteilung erfolgte über verschiedene Kanäle: Neben direkten Einladungen an ehemalige Kommilitonen, die im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung bereits tätig sind, wurden Fachkonferenzen, schulische Arbeitskreise sowie thematisch einschlägige E-Mail-Verteiler genutzt, um eine möglichst breite Streuung der Umfrage zu gewährleisten. Die Teilnahme an der Umfrage war freiwillig und anonym; es wurden keine personenbezogenen Daten erhoben, die Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Schulen zuließen. Vor Beginn der Umfrage wurden die Teilnehmenden über den Zweck der Studie, die Dauer der Bearbeitung (ca. 10–15 Minuten) und den Umgang mit den Daten umfassend informiert.

Die Gestaltung des Fragebogens folgte einem systematisch strukturierten Aufbau. Die erste Sektion widmete sich den demografischen Angaben, um zentrale Hintergrundvariablen wie Alter, Geschlecht, Berufserfahrung im Ausbildungsvorbereitungs-Bereich sowie die Art des Lehramtsstudiums zu erfassen. Diese Informationen dienen nicht nur der Beschreibung der Stichprobe, sondern ermöglichen im Rahmen der Auswertung auch eine kontextualisierte Einordnung der weiteren Angaben. Der zweite Teil des Fragebogens thematisierte die Zielsetzungen, die Lehrkräfte mit dem Unterricht in der Ausbildungsvorbereitung verbinden. Dabei wurde bewusst eine Mehrfachauswahl ermöglicht, ergänzt durch offene Kommentarfelder, um die individuellen Überzeugungen und pädagogischen Zielsetzungen der Lehrkräfte qualitativ erfassen zu können.

Ein weiterer Abschnitt widmete sich den Herausforderungen, die aus Sicht der Lehrkräfte im Unterricht mit dieser heterogenen und häufig benachteiligten Zielgruppe bestehen. Hier

⁷¹ Vgl. Bortz, J.; Döring, N. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 5. Aufl., Berlin: Springer, S. 381.

kamen vorstrukturierte Antwortoptionen zum Einsatz, ergänzt durch die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Problemlagen zu beschreiben. Darauf aufbauend wurde der Stellenwert des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung thematisiert. Die Einschätzung erfolgte mithilfe mehrerer Aussagen, die auf einer vierstufigen Likert-Skala von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“ bewertet werden konnten. Ergänzend wurde eine offene Frage gestellt, in der die Teilnehmenden ihre persönliche Einschätzung zur Relevanz und Position des Faches innerhalb des Bildungsganges begründen konnten.

Ein inhaltlicher Schwerpunkt der Umfrage lag auf der Thematisierung performativer Herangehensweisen im Religionsunterricht. Die Lehrkräfte wurden mit einem fiktiven Fallbeispiel konfrontiert, das eine Unterrichtssituation mit regelmäßigen Stilleübungen und erfahrungsorientierten Zugängen schilderte. Dieses Beispiel diente als Reflexionsanlass, um eigene Erfahrungen mit ähnlichen Methoden sowie Einschätzungen zu deren Chancen und Grenzen zu erfragen.

Die Gesamtkonzeption der Erhebung folgt dem Triangulationsmodell innerhalb der Mixed-Methods-Forschung. Ziel dieses Ansatzes ist es, qualitative und quantitative Daten miteinander zu verknüpfen, um verschiedene Perspektiven auf ein komplexes Forschungsfeld zu gewinnen und die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen. Mayring betont, dass durch eine solche methodische Kombination unterschiedliche Datenquellen aufeinander bezogen und in einem wechselseitigen Interpretationsprozess genutzt werden können – etwa um explorative Einsichten aus offenen Antworten durch quantitative Ergebnisse zu stützen oder umgekehrt.⁷² Die Entscheidung für diesen Zugriff begründet sich aus der Komplexität des Forschungsgegenstandes: Der Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung ist kein homogenes Feld, das sich über einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erschließen lässt, sondern ein Zusammenspiel aus strukturellen Rahmenbedingungen, institutionellen Vorgaben, pädagogischen Überzeugungen und biografischen Prägungen der Lehrkräfte. Vor diesem Hintergrund erscheint ein methodischer Zugang, der sowohl standardisierte als auch offene Erhebungsformate einbezieht, als besonders angemessen.

Insgesamt nahmen 28 Lehrkräfte an der Umfrage teil. Trotz der vergleichsweise geringen Stichprobengröße erlaubt die Kombination geschlossener und offener Antwortformate differenzierte Rückschlüsse auf die inhaltlichen Fragestellungen der Studie. Besonders die offenen Antworten zeigen eine hohe Dichte an konkreten Beispielen, persönlichen Bewer-

⁷² Vgl. Mayring 2022, S. 147f.

tungen und didaktischen Überlegungen. Diese qualitativen Daten werden in Kapitel 4.4 systematisch ausgewertet und im Rahmen der Interpretation in Kapitel 5 theoriegeleitet reflektiert, unter Rückgriff auf religionspädagogische Konzepte sowie aktuelle Ansätze performativen Lernens.

4.2.3 Auswertungsmethoden

a) Quantitative Datenanalyse - geschlossene Items

Die geschlossenen Items des Fragebogens wurden mittels deskriptiv-statistischer Verfahren ausgewertet. Ziel war es, zentrale Tendenzen und Häufigkeitsverteilungen zu erfassen, um ein strukturiertes Meinungsbild der befragten Lehrkräfte sichtbar zu machen. Die deskriptive Statistik erlaubt eine systematische Beschreibung empirisch erhobener Merkmalsausprägungen und stellt eine etablierte Methode zur Analyse standardisierter Umfragedaten dar.⁷³

Für die Durchführung der quantitativen Auswertung wurde die integrierte Statistikfunktion der Umfragesoftware LimeSurvey genutzt. Diese bietet die Möglichkeit, automatisch absolute und relative Häufigkeiten zu berechnen und in Tabellen- sowie Diagrammform darzustellen, sodass die Antworten und Häufigkeiten interpretiert werden können.

Insgesamt flossen 28 vollständig oder teilweise beantwortete Fragebögen in die Auswertung ein. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4.4 in interpretierender Form dargestellt.

b) Qualitative Datenanalyse - offene Items

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) stellt ein regelgeleitetes Verfahren zur systematischen Analyse sprachlichen Materials dar. Sie basiert auf dem Anspruch, eine methodisch transparente, theoriegeleitete und zugleich materialnahe Auswertung zu ermöglichen. Dabei geht es nicht um eine rein intuitive Deutung von Texten, sondern um eine strukturierte Annäherung an deren inhaltliche Bedeutungsstrukturen, wobei sowohl deduktive als auch induktive Kategorisierungsstrategien zur Anwendung kommen können.⁷⁴

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde die Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung gewählt um die offenen Items auszuwerten. Die struktu-

⁷³ Vgl. Bortz/Döring 2016, S. 381.

⁷⁴ Vgl. Mayring 2022., S. 36f.

rierende Inhaltsanalyse ist eine von drei Grundformen, die Mayring unterscheidet – neben der zusammenfassenden und der explizierende Inhaltsanalyse.⁷⁵ Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, das Material gezielt nach vorab definierten oder im Laufe der Analyse entwickelten Aspekten zu durchsuchen, um inhaltliche Schwerpunkte, Bewertungen oder Handlungslogiken systematisch herauszuarbeiten. Da im vorliegenden Fall keine vorab festgelegten Hypothesen oder Theoriemodelle zugrunde gelegt wurden, erfolgte die Kategorienbildung induktiv, also offen und datengeleitet. Das bedeutet, dass Kategorien nicht aus bestehenden Modellen übernommen, sondern im Zuge der Analyse direkt aus dem Textmaterial entwickelt wurden. Ein Vorgehen, das insbesondere für explorative Studien geeignet ist, die auf die Entdeckung neuer Bedeutungszusammenhänge abzielen.⁷⁶

Der Prozess der induktiven Kategorienbildung verlief in mehreren methodisch definierten Schritten. Zunächst wurden die offenen Textantworten paraphrasiert, um eine sprachlich einheitliche und semantisch reduzierte Arbeitsgrundlage zu schaffen. Diese Paraphrasen wurden anschließend generalisiert, das heißt auf ein Abstraktionsniveau gehoben, das über den Einzelfall hinaus interpretierbar ist. In einem nächsten Schritt wurden inhaltlich ähnliche Paraphrasen zu Kategorien zusammengeführt. Diese Kategorien wurden kontinuierlich überarbeitet, verdichtet und schließlich zu übergeordneten thematischen Clustern, zu Kategorien, zusammengefasst. Ziel war es, in diesem systematischen Verfahren sowohl die Vielfalt individueller Aussagen zu bewahren als auch typische Muster und übergreifende thematische Schwerpunkte herauszuarbeiten.⁷⁷

Zudem wurde auf argumentative Absicherung geachtet. Interpretationen wurden stets durch exemplarische Textzitate gestützt und inhaltlich plausibilisiert.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse wurden in tabellarischer Form aufbereitet. Jede Kategorie wurde durch eine präzise inhaltliche Definition beschrieben, welche sich aus der induktiven Generalisierung der Textaussagen ergab.⁷⁸ Ergänzend wurden Beispieldokumente aus dem Datenmaterial angeführt, um die Kategorien durch empirisches Material zu veranschaulichen und die argumentative Absicherung sicherzustellen.⁷⁹ An dieser Stelle der Arbeit werden ausgewählte Kategorien exemplarisch anhand typischer Aussagen dar-

⁷⁵ Vgl. Mayring 2022, S. 124ff.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 116ff.

⁷⁷ Vgl. Mayring 2022, S. 118f.

⁷⁸ Vgl. Mayring 2022, S. 114ff.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 31.

gestellt. Eine vollständige tabellarische Übersicht aller offenen Antworten mit entsprechender Kategorisierung befindet sich im Anhang. Diese dient der methodischen Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Auswertungsprozesses.

Ziel dieser Vorgehensweise war es, den vielfältigen Erfahrungen, Herausforderungen und didaktischen Deutungen der Lehrkräfte gerecht zu werden und zugleich ein theoriebildend anschlussfähiges Ergebnis zu generieren. Die so entwickelten Kategorien stellen keine bloßen Themengruppen dar, sondern verdichtete Muster professioneller Wahrnehmung und Handlungspraxis, die in Kapitel 4.4 dargestellt und im Rahmen religionspädagogischer Theorieansätze in Kapitel 5 reflektiert werden.

4.3 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

An der Umfrage zur Rolle des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg nahmen insgesamt 28 Personen teil. Die demografischen Angaben wurden nicht von allen vollständig ausgefüllt, dennoch lassen sich aussagekräftige Tendenzen erkennen, die ein differenziertes Bild der Stichprobe ermöglichen.

Bezüglich des Geschlechts gaben 23 der Teilnehmenden eine entsprechende Auskunft. 16 von ihnen identifizierten sich als weiblich, acht als männlich. In vier Fällen wurde keine Angabe zum Geschlecht gemacht. Damit überwiegt unter den Teilnehmenden mit Angabe der weibliche Anteil. Hinsichtlich des Alters ergibt sich ein breites Spektrum. Die größte Gruppe bildeten Lehrkräfte im Alter von 35 bis 45 Jahren, gefolgt von der Altersgruppe 25 bis 35 Jahre und der Gruppe der 45- bis 55-Jährigen. Zwei Personen gaben ein Alter über 55 Jahre an. In vier Fällen wurde das Alter nicht angegeben. Insgesamt zeigt sich damit eine ausgewogene Altersstruktur mit einem leichten Übergewicht an erfahrenen Lehrkräften.

Die Angaben zur beruflichen Erfahrung in der Ausbildungsvorbereitung bestätigen dieses Bild. Acht Personen verfügten über mehr als fünf Jahre Erfahrung im Bereich der Ausbildungsvorbereitung, fünf gaben eine Berufserfahrung von drei bis fünf Jahren an, und weitere vier waren seit ein bis zwei Jahren in diesem Bereich tätig. Fünf Lehrkräfte waren erst seit weniger als einem Jahr in der Ausbildungsvorbereitung tätig. In vier Fragebögen blieb diese Angabe offen. Unter denjenigen, die Angaben gemacht haben, überwiegt also die Gruppe mit längerer Berufserfahrung, was auf eine fundierte Kenntnis der spezifischen Herausforderungen und Potenziale des Ausbildungsvorbereitungs-Bereichs schließen lässt.

Auch bei der Frage nach dem absolvierten Lehramtsstudium ergab sich ein vielfältiges Bild. 14 Personen gaben das Lehramt für Berufskollegs als Qualifikation an, fünf weitere das Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen. Eine Person verfügt über einen Abschluss in Religionspädagogik bzw. eine sonstige Ausbildung mit kirchlich-pädagogischem Profil. Fünf Personen machten keine Angabe zur Ausbildungsform. Auffällig ist jedoch, dass ein Großteil derjenigen mit Angabe über eine Ausbildung verfügt, die sowohl für den schulischen Kontext als auch für die spezifischen Anforderungen des Religionsunterrichts qualifiziert.

In Bezug auf die Fächerkombinationen wurde Religion, meist katholisch, besonders häufig genannt, teils in Verbindung mit Pädagogik, Biologie, Englisch oder dem Fach Gesundheit. Diese Kombinationen spiegeln eine fachliche Nähe zu jenen Bildungsbereichen wider, die im Kontext der Ausbildungsvorbereitung besonders relevant sind, etwa durch ihren Bezug zu Persönlichkeitsbildung, ethischer Reflexion und beruflicher Orientierung. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die befragte Gruppe eine heterogene, aber qualifizierte Zusammensetzung aufweist, mit einer deutlichen Konzentration auf das Berufskolleg und den religiöspädagogischen Kontext.

Für den zweiten Frageblock in der Umfrage zum Thema der Ziele in der Ausbildungsvorbereitung lässt sich festhalten, dass auch in diesem Teil nicht alle Teilnehmer eine Antwort abgegeben haben. Dennoch hat der größte Teil der Befragten teilgenommen.

In diesem Frageblock ist es nun sinnvoll die Antworten zu kategorisieren und beispielhaft passende und übergreifende Antworten aufzuführen. In diesem Fragenblock hat der Großteil der TeilnehmerInnen die Ziele angekreuzt und dann anschließend begründet, inwiefern die Ziele zu erreichen sind.

Die offene Frage zur Zielerreichung „Welche Ziele sind Ihrer Ansicht nach in den Klassen der Ausbildungsvorbereitung zu erreichen?“ wurde in fünf Teilespekte unterteilt. Im folgenden Abschnitt wird die Auswertung zu Teilfrage (a) – „Vermittlung grundlegender beruflicher Kompetenzen zur besseren Vorbereitung auf eine Ausbildung“ – dargestellt. Anschließend geht es mit den weiteren vier Teilespekten weiter und anschließend mit den weiteren zwei Frageblöcken.

Aus dem Material konnten fünf zentrale Kategorien abgeleitet werden, die im folgenden Kodierleitfaden dargestellt sind:

Kategorie	Definition	Beispielzitat
A1: Zustimmung allgemein	Aussage bejaht das Ziel ohne Einschränkung	Ja, ist zu erreichen./Zu erreichen.
A2: Berufsrelevanz	Begründung über Bedeutung für Arbeitswelt/Übergang	Wichtig für den Einstieg ins Berufsleben.
A3: Kompetenzverständnis kritisch	Differenzierte Betrachtung der Kompetenzvermittlung	Kompetenzen können nicht vermittelt, sondern nur erworben werden.
A4: Abhängig von Lehrkraft/Struktur	Umsetzung abhängig von Unterrichtsgestaltung, Lehrkraft oder strukturellen Vorgaben	Keine klaren Vorgaben und Ziele vorgegeben und abhängig von der Lehrkraft.
A5: Einschränkung/Ablehnung	Aussage stellt Ziel in Frage oder hält es für weniger wichtig	Nicht so wichtig. Kommt dann im nächsten Schritt.

Abb. 1: induktive Kategoriebildung Frageblock 2, Teilfrage a (eigene Erstellung, in Anlehnung an Mayring 2022)

Ein Großteil der befragten Lehrkräfte bewertet das Ziel, grundlegende berufliche Kompetenzen zu vermitteln, als zentral (Kategorie A1) und betont seine Relevanz für den Einstieg ins Berufsleben (A2). Gleichzeitig wird auch auf strukturelle und pädagogische Herausforderungen hingewiesen (A4), insbesondere auf eine fehlende Zielvorgabe seitens der Bildungspolitik sowie auf die Abhängigkeit der Zielerreichung vom individuellen Engagement der Lehrkraft. Eine einzelne Antwort reflektiert kritisch das Verständnis von Kompetenzvermittlung (A3), indem betont wird, dass Kompetenzen nicht vermittelt, sondern aktiv von den SchülerInnen erworben werden müssten. Vereinzelte Aussagen relativieren das Ziel (A5), indem sie es als nachgeordnet betrachten. Die Befragten hatten in einem weiteren offenem Item die Möglichkeit eigene weitere Ziele zu benennen, die sie anstreben. Es wurden exemplarisch drei zentrale Kategorien dargestellt (siehe Abb.1). Eine vollständige Übersicht aller kodierten Antworten befindet sich im Anhang (siehe Kapitel 8.2.1 im Anhang).

Ein weiterer Aspekt der offenen Frage zielte auf die Einschätzung der Förderung schulischer Fähigkeiten (z. B. Deutsch, Mathematik, Allgemeinbildung) im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung. Auch hier wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) angewandt, wobei die Kategorien induktiv aus dem Material entwickelt wurden.

Die offene Analyse der Antworten ergab fünf thematische Kategorien, die nachfolgend im Kodierleitfaden dargestellt sind:

Kategorie	Defintion	Beispielzitat
B1: Schulische Förderung wichtig	Betonung der Relevanz schulischer Fähigkeiten für Ausbildungsreife	Auf jeden Fall wichtig in allen Fächern.

Kategorie	Defintion	Beispielzitat
B2: Wiederholung vorhandener Inhalte	Aussage, dass Inhalte meist nur wiederholt werden und kein neues Lernen erfolgt	Nebensächliches Wiederholen von schulischen Inhalten.
B3: Praxisnahe schulische Inhalte	Bezug auf schulisches Wissen mit beruflichem Nutzen	Bewerbung schreiben in Deutsch.
B4: Hürden durch Schulumüdigkeit	Hinweis auf Motivationsprobleme der SchülerInnen trotz theoretischer Wichtigkeit	Die SuS sind oft schulumüde.
B5: Bezug auf Bildungsplan/Struktur	Schulische Förderung wird mit institutionellen Vorgaben verbunden	...weil das im Bildungsplan angestrebt wird.

Abb. 2 induktive Kategoriebildung Frageblock 2, Teilfrage b (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)

Ein großer Teil der Antworten bewertet die schulische Förderung (B1) als grundsätzlich bedeutsam für die Ausbildungsreife. Besonders praxisbezogene Inhalte (B3), wie das Schreiben von Bewerbungen oder das Verfassen eines Lebenslaufs, wurden als relevant hervorgehoben. Gleichzeitig wird jedoch mehrfach darauf hingewiesen, dass viele Inhalte in der Ausbildungsvorbereitung nur wiederholt würden (B2) und kaum über das bereits in vorherigen Schuljahren Gelernte hinausgehen. Diese Wahrnehmung geht bei einigen Lehrkräften mit der festgestellten Schulumüdigkeit der SchülerInnen (B4) einher. Letztlich verweist ein Beitrag auch auf die institutionelle Rahmung im Bildungsplan (B5), durch die diese Ziele formell verankert sind. Auch zu dieser Auswertung findet sich der gesamte Kodierleitfaden im Anhang (siehe 8.2.2).

Ein weiteres zentrales Ziel der Ausbildungsvorbereitung stellt die Unterstützung bei der Berufsorientierung und der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz dar. Aus dem Material ließen sich ebenfalls fünf inhaltliche Kategorien ableiten:

Kategorie	Defintion	Beispielzitat
C1: Unterstützung notwendig und sinnvoll	Aussage betont die Relevanz der Berufsorientierung zur Lebensplanung der SchülerInnen	Zwingend erforderlich, SuS sind ziel- und planlos.
C2: Teilweise umsetzbar	Ziel wird grundsätzlich als erreichbar eingestuft, abhängig von Bedingungen	Teilweise zu erreichen, weil das Angebot fehlt.
C3: Fehlende Ressoucen/Angebote	Kritik an mangelnder struktureller Unterstützung oder Angeboten an der Schule	Wenig Angebote/Schwierig zu realisieren aufgrund der Ressourcen.
C4: Unklare Rolle der Lehrkraft	Aussagen zur Unsicherheit oder Überforderung der Lehrkräfte in der Berufsorientierung	Lehrkräfte wissen nicht, was sie konkret helfen sollen.
C5: Systematische Vernachlässigung	Aussagen, die Berufsorientierung als vernachlässigten Bereich im Bildungssystem sehen	Im Bildungsplan vernachlässigt.

Abb. 3 induktive Kategoriebildung Frageblock 2, Teilfrage c (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)

Viele Lehrkräfte betrachten die Unterstützung der SchülerInnen bei der Berufsorientierung als notwendiges und sinnvolles Ziel der AV (C1), insbesondere vor dem Hintergrund fehlender Perspektiven und Orientierung in der Zielgruppe. Gleichzeitig zeigt sich in den Aussagen eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität. Zwar halten einige die Umsetzung für grundsätzlich möglich (C2), doch es fehlt häufig an strukturellen Angeboten und Ressourcen (C3). Hinzu kommt, dass viele Lehrkräfte unsicher sind über ihre Rolle (C4) oder sich allein gelassen fühlen. Einzelne Stimmen beschreiben die Berufsorientierung als systematisch vernachlässigten Bereich (C5), der weder curricular klar geregelt noch ausreichend durch die Schulstruktur unterstützt wird (für den ausführlichen Kodierleitfaden siehe Kapitel 8.2.3).

Das nächste Ziel der Ausbildungsvorbereitung liegt in der Förderung persönlicher und sozialer Kompetenzen wie Eigenverantwortung, Teamfähigkeit oder Durchhaltevermögen.

Folgende Kategorien erscheinen als sinnvoll für die Kategorisierung der Antworten:

Kategorie	Definition	Beispielzitat
D1: Persönlichkeitsentwicklung zentral	Persönlichkeitsbildung wird als vorrangiges Ziel der AV gesehen	Persönliche Entwicklung steht an erster Stelle.
D2: Förderung im Unterricht	Aussage, dass soziale Kompetenzen durch Unterricht oder Praktika entstehen können	Durch Praktika oder den Umgang mit SuS.
D3: Schwer überprüfbar/begrenzt steuerbar	Förderung sozialer Kompetenzen ist nicht konkret messbar oder gezielt steuerbar	Nicht gezielt überprüfbar, eher beiläufig gefördert.
D4: Abhängig von SchülerInnen	Ziel hängt von der Mitwirkung, Motivation oder Reife der SchülerInnen ab	Zu erreichen, wenn die Schüler mitmachen.
D5: Erschwert durch Heterogenität	Aussagen verweisen auf Schwierigkeiten durch unterschiedliche Hintergründe/Bedarfe	In heterogenen Klassen nicht flächendeckend realisierbar.

Abb. 4 induktive Kategoriebildung Frageblock 2, Teilfrage d (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)

Die meisten befragten Lehrkräfte sehen die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen (D1) als zentrales Ziel im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung. Besonders hervorgehoben wird, dass soziale Kompetenzen eine entscheidende Voraussetzung für beruflichen Erfolg darstellen. Gleichzeitig wird betont, dass sich solche Kompetenzen im Unterrichtsalltag durch Methodenvielfalt oder Praktika (D2) fördern lassen. Andere Stimmen weisen jedoch darauf hin, dass die Entwicklung sozialer Kompetenzen kaum überprüfbar ist (D3) und stark von der aktiven Mitwirkung der SchülerInnen (D4) abhängt. In einzelnen Fällen wird die Heterogenität der Lerngruppen (D5) als erschwerender Faktor benannt (ausführlicher Kodierleitfaden: siehe 8.2.4).

Die nächste Frage der offenen Items in Frageblock eins bezog sich auf die Vermittlung von Alltagskompetenzen, darunter Zeitmanagement, Finanzkompetenz oder soziale Verantwortung. Auch diese Frage wurde mittels induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2022) ausgewertet und es ergibt sich die folgende kategorische Darstellung:

Kategorie	Defintion	Beispielzitat
E1: Alltagskompetenzen essentiell	Kompetenzen wie Finanzen, Zeitmanagement etc. werden als wichtige Lebens- und Berufsvoraussetzungen beschrieben	Sehr wichtig für die Berufsvorbereitung.
E2: Integration im Unterricht möglich	Förderung kann über Unterrichtsinhalte und Methoden erfolgen	Ja, auch durch den Unterricht.
E3: Beiläufig/unsystematisch	Förderung erfolgt beiläufig oder zufällig, nicht gezielt oder planvoll	Wird eher beiläufig und nicht konkret an Lernsituationen gebunden.
E4: Fehlende curriculare Verankerung	Aussagen zur mangelnden formalen Einbindung im Bildungssystem	Nicht gezielt gefördert/Wünschenswert, aber eher später relevant.
E5: Gesellschaftliche/Persönlichkeits-kompetenz	Alltagskompetenzen werden mit sozialer Verantwortung oder Persönlichkeitsbildung verknüpft	Zur Persönlichkeitskompetenz als Teil einer Gesellschaft.

Abb. 5 induktive Kategoriebildung Frageblock 2, Teilfrage e (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)

Die überwiegende Zahl der Aussagen betont, dass Alltagskompetenzen essenzielle Grundlagen für die Lebens- und Berufsfähigkeit junger Menschen darstellen (E1). Dabei wird deutlich, dass viele Lehrkräfte die Integration solcher Inhalte in den regulären Unterricht (E2) für möglich und sinnvoll halten. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass diese Förderung oft nur beiläufig oder unsystematisch erfolgt (E3) und kaum curricular verankert ist (E4). Einzelne Beiträge gehen über den beruflichen Nutzen hinaus und verweisen auf die Rolle dieser Kompetenzen für die gesellschaftliche Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung (E5) (ausführlicher Kodierleitfaden: siehe Kapitel 8.2.5).

Zuletzt war die Frage zu beantworten, welche weiteren Ziele die Lehrkräfte in der Ausbildungsvorbereitung und in ihrem Religionsunterricht zusätzlich verfolgen. Für dieses offene Item ist es ebenfalls sinnvoll die Antworten zu kategorisieren. Es ergab sich folgende Kategorisierung in kompakter Form (ausführliche Kategorisierung in Kapitel 8.2.6):

Kategorie	Definition	Beispielzitat
F1: Individuelle Förderung	Unterstützung der Schülerinnen nach ihren jeweiligen Lernbedürfnissen	Individuelle Fördern ermöglichen, je nach Schülerbedürfnis.

Kategorie	Definition	Beispielzitat
F2: Förderung unter erschweren Bedingungen	Bemühung um Differenzierung trotz struktureller Engpässe	Individuelle Förderung ermöglichen, trotz eher wenig Zeit.
F3: Ganzheitliche Schülerentwicklung	Ziel, auch persönliche und berufliche Selbstentwicklung der Lernenden zu fördern	Individuelle Betreuung jedes Schülers. Motivation der Schüler sich selbst weiterzuentwickeln.

Abb. 6 Induktive Kategoriebildung Frageblock 2, Teilfrage f (eigene Erstellung, in Anlehnung an Mayring 2022)

Die überwiegende Zahl der Aussagen betont das Ziel, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und ihre jeweiligen Lernbedürfnisse in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (F1). Mehrere Beiträge heben hervor, dass diese Förderung nicht immer unter idealen Bedingungen erfolgen kann, sondern häufig durch Zeitmangel oder mangelnde Mitwirkung der Lernenden erschwert wird (F2). Gleichzeitig wird deutlich, dass einige Lehrkräfte über eine rein kognitive Förderung hinausgehen und die persönliche sowie berufliche Entwicklung ihrer Schüler:innen in den Blick nehmen, etwa im Sinne einer ganzheitlichen Bildungsperspektive (F3).

Im Fragebogen geht es anschließend an die Ziele weiter mit dem Stellenwert des Religionsunterrichtes in der Ausbildungsvorbereitung. Der Frageblock drei enthielt sowohl geschlossene, als auch offene Items. Die geschlossenen Fragen lassen sich gut deskriptiv abbilden. Für die Auswertung bietet es sich an, die Fragen wieder in Teilfragen zu unterteilen und einzeln abzubilden. Die Teilfragen wurden mit g bis m gekennzeichnet beziehungsweise benannt.

Die geschlossenen Items des Frageblocks lieferten einen differenzierten Einblick in die Wahrnehmung zentraler Herausforderungen sowie in die Einschätzung des Stellenwerts des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung.

Die erste geschlossene Teilfrage in Frageblock drei zielte auf die Einschätzung typischer Problemlagen in den Klassen der Ausbildungsvorbereitung. Am häufigsten genannt wurden ein Mangel an Motivation (64,3 %) sowie ein fehlendes Ernsthaftigkeits- und Verantwortungsbewusstsein bei den SchülerInnen (60,7 %). Ebenfalls häufig wurde auf die Heterogenität der Bildungsniveaus (53,6 %) hingewiesen, die gezielte Förderung erschwerte. Weitere relevante Problemlagen betrafen ein geringes Durchhaltevermögen (46,4 %) und mangelnde praktische Erfahrungen (35,7 %). Vergleichsweise weniger häufig wurden geringe Zukunftsperspektiven (28,6 %) und fehlende Ressourcen bzw. zu große Klassen

(28,6 %) genannt. Diese Angaben zeigen ein komplexes Zusammenspiel individueller, institutioneller und struktureller Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind. Das weitere geschlossene Item in dem Frageblock widmeten sich der Frage nach dem Stellenwert des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung und ließen differenzierte Rückschlüsse anhand einer Likert-Skala zu. In der Teilfrage wurde die Aussage geprüft, dass der Religionsunterricht einen niedrigen Stellenwert habe, da primär berufsbezogene Inhalte im Vordergrund stünden. Nur 3,6 % der Befragten stimmten dem voll zu, 28,6 % teilweise, während 35,7 % die Aussage ablehnten (eher weniger oder gar nicht zutreffend). Dies verweist auf eine gewisse Ambivalenz, aber keine breite Ablehnung des Faches zugunsten berufsvorbereitender Inhalte.

Demgegenüber zeigt sich in der nächsten Teilfrage ein deutlich positiveres Bild: 46,4 % stimmten voll zu, dass der Religionsunterricht einen hohen Stellenwert habe, weil er zur Wertevermittlung, Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenz beitrage, weitere 21,4 % stimmten teilweise zu. Keine einzige Lehrkraft verneinte diese Aussage. Damit wird dem Religionsunterricht eine zentrale Funktion im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung zugesprochen.

In der darauffolgenden Teillfrage wurde die These überprüft, dass der Religionsunterricht geringgeschätzt werde, weil er an Randzeiten liege oder häufig ausfalle. Hier zeigte sich ein differenziertes Bild: 14,3 % stimmten der Aussage voll zu, 32,1 % teilweise. Zugleich lehnten 21,4 % die Aussage ab. Der Einfluss organisatorischer Rahmenbedingungen auf den Stellenwert des Religionsunterrichtes wird damit zumindest von einem Teil der Lehrkräfte gesehen, ist aber nicht als alleiniger Faktor bestimmend.

Teilfrage f wiederum fand hohe Zustimmung: 42,9 % stimmten voll zu, dass der Religionsunterricht wichtiger werden könnte, wenn er stärker mit der Lebenswelt und den beruflichen Perspektiven der Schülerinnen verknüpft werde, weitere 21,4 % stimmten teilweise zu. Diese Einschätzungen sprechen für das Potenzial eines stärker kontextualisierten Religionsunterrichts, der lebensweltlich relevante Inhalte fokussiert.

In der nächsten Teilfrage wurde die These aufgegriffen, dass Lehrkräfte dem Religionsunterricht kritisch gegenüberstehen, da es an praxisnahen Konzepten fehle. 32,1 % stimmten dieser Aussage teilweise zu, 28,6 % lehnten sie jedoch ab. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass es keine pauschale Ablehnung des Religionsunterrichtes durch Lehrkräfte gibt, sondern dass Kritik eher punktuell an fehlender berufsbezogener Relevanz festgemacht wird.

Schließlich wurde in der letzten Teilfrage untersucht, ob der Religionsunterricht als mitschuldig empfunden wird, weil viele Schülerinnen keinen Bezug zur Religion haben. 46,4 % stimmten dieser Aussage teilweise zu, 7,1 % voll. Rund 14,3 % lehnten die Aussage ab. Auch hier wird ein ambivalentes Meinungsbild deutlich, das die religiöse Heterogenität und Interessenlage der Lernenden reflektiert.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der geschlossenen Fragen, dass der Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung von einem Großteil der befragten Lehrkräfte nicht pauschal als irrelevant abgelehnt wird. Vielmehr wird sein Potenzial für Persönlichkeitsbildung anerkannt – zugleich aber wird deutlich, dass seine Relevanz stark von Kontextfaktoren wie Inhalt, Lebensweltbezug und schulorganisatorischer Einbindung abhängt.

Im Anschluss an die geschlossenen Items wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre Einschätzungen in offenen Antwortfeldern näher zu erläutern. Diese qualitativ erhobenen Daten wurden gemäß dem bereits beschriebenen Verfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Ziel war es auch an dieser Stelle, zentrale inhaltliche Muster, Argumentationslinien und individuelle Bewertungen herauszuarbeiten, die über die standardisierten Skalen hinaus vertiefende Einblicke ermöglichen. Die folgenden Abschnitte stellen die Ergebnisse dieser Analyse systematisch entlang der im Hauptteil definierten Kategorien dar und veranschaulichen sie ebenfalls, wie die Auswertungen des ersten Frageblocks durch ausgewählte Originalzitate der Lehrkräfte. Eine vollständige Übersicht der Kategorisierungen findet sich auch für diese Items im Anhang (siehe 8.3.1).

Kategorie	Definition	Beispielzitat
G1: Begrenzte individuelle Fördermöglichkeiten	Zeitliche, methodische oder fachliche Hürden bei der Umsetzung individueller Förderung	Die Zeit fehlt für die individuelle Förderung, sowie die Vorgehensweise und das Know-How, wie gezielt individuell gefördert werden kann.
G2: Fehlende Zielorientierung	Fehlende Klarheit über eigene Ziele und berufliche Perspektiven	Die Schüler wissen oftmals nicht richtig was ihre Ziele sind.
G3: Psychische Belastungen	Hinweise auf psychische Belastungen oder geringe Selbstwahrnehmung	Psychische Probleme
G4: Sprachliche Hürden	Fehlende Sprachkenntnisse, sprachbedingte Barrieren oder geringe Ausdrucksfähigkeit	Sprachliche Defizite
G5: Soziale Problemlagen	Familiäre, finanzielle oder soziale Belastungsfaktoren	Schwierige Lebensumstände und mangelnde Unterstützung
G6: Abbrüche und Drop-out	Hinweise auf Schulabbrüche oder mangelnde Bildungsbindung	Hohe Abbruchquote

Abb. 7: Induktive Kategoriebildung Frageblock 3, Teilfrage g (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)

Die Auswertung der offenen Antworten zu Teilfrage g zeigt eine Vielzahl an Herausforderungen, die von den Lehrkräften im Kontext der Ausbildungsvorbereitung benannt werden. Besonders häufig wird auf die begrenzten Möglichkeiten zur individuellen Förderung hingewiesen, die insbesondere durch Zeitmangel und fehlendes methodisches Know-how erschwert wird (G1). Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Beobachtung, dass viele Schülerinnen und Schüler keine klaren beruflichen Ziele formulieren können und ihnen eine grundlegende Zielorientierung fehlt (G2). In mehreren Beiträgen werden zudem psychische Belastungen, wie etwa ein geringes Selbstwertgefühl oder emotionale Instabilität, als hinderlich für den Ausbildungserfolg beschrieben (G3). Auch sprachliche Hürden stellen laut den Lehrkräften eine zentrale Problematik dar (G4). Diese erschweren nicht nur die schulische Kommunikation, sondern auch die Integration in den Ausbildungsmarkt. Ergänzend werden soziale Problemlagen wie instabile Lebensverhältnisse oder fehlende familiäre Unterstützung (G5) sowie eine hohe Abbruchquote (G6) als relevante Faktoren benannt, die den Erfolg in der Ausbildungsvorbereitung gefährden.

Neben den allgemeinen Herausforderungen und Zielsetzungen der Ausbildungsvorbereitung sowie der Bewertung des Religionsunterrichts wurden die Teilnehmenden in Teilfrage h gebeten, weiterführende Perspektiven, Beobachtungen oder Anregungen mitzuteilen, wie sie den Stellenwert des Religionsunterrichtes in der Ausbildungsvorbereitung in eigene Wörtern einschätzen. Ziel dieser offenen Frage war es, zusätzliche thematische Impulse zu erfassen, die über die zuvor gestellten Fragen hinausgehen und einen vertieften Einblick in die Praxiswahrnehmung der Lehrkräfte ermöglichen. Die Auswertung der Antworten erfolgte erneut entlang der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Dabei wurden thematische Kategorien gebildet, welche die inhaltlichen Schwerpunkte der Rückmeldungen auch hier systematisch abbilden:

Kategorie	Definition	Beispielzitat
H1: Schwierige Schülerhaltung / Geringe Motivation	Religionsunterricht wird von Schüler*innen als wenig relevant erlebt; geringe Beteiligung oder Motivation.	Viele sehen den Reliunterricht als „Chillfach“ und nehmen diesen gar nicht ernst.
H2: Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung / Wertorientierung	RU fördert Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenzen und Wertebildung.	RU trägt zur Wertevermittlung, Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenz bei.
H3: Organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen	Stellenwert des RU leidet unter Stundenverlegungen, Ausfällen und Konkurrenz zu anderen Fächern.	Der Religionsunterricht wird häufig verlegt oder fällt aus, wodurch er nicht ernst genommen wird.

Kategorie	Definition	Beispielzitat
H4: Religionsunterricht als offener Reflexionsraum	RU bietet Raum für Reflexion über Lebensfragen jenseits der verwertungsorientierten Lernlogik.	RU bietet Zeit und Raum für den Austausch über Sinnfragen – kein klassisches Unterrichtsfach.

Abb. 8: Induktive Kategoriebildung Frageblock 3, Teilfrage h (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)

Die Auswertung der offenen Antworten zur Rolle des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung zeigt ein ambivalentes Bild. Mehrere Lehrkräfte berichten von einer schwierigen Grundhaltung der SchülerInnen gegenüber dem Fach, das häufig als „Chillfach“ wahrgenommen und nicht ernst genommen wird (H1). Gleichzeitig wird jedoch auch betont, dass der Religionsunterricht wichtige Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Wertebildung und zur Förderung sozialer Kompetenzen leisten kann (H2). Die Wirksamkeit des Unterrichts wird allerdings durch strukturelle Rahmenbedingungen erschwert, etwa durch häufige Ausfälle oder Verlegungen, wodurch seine Bedeutung im Schulalltag geschwächt wird (H3). Dennoch heben einige Aussagen hervor, dass der Religionsunterricht einen besonderen Raum für existenzielle Fragen und persönliche Reflexionen bietet – ein Aspekt, der ihn von anderen Fächern abhebt und in der Ausbildungsvorbereitung besonders wertvoll erscheinen lässt (H4) (ausführlicher Kodierleitfaden in Kapitel 8.3.2).

Im Anschluss an die allgemeinen Einschätzungen zur Ausbildungsvorbereitung und zur Rolle des Religionsunterrichts richtet sich der Fokus des vierten Frageblocks auf die inhaltliche und methodische Ausgestaltung des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung. Zunächst wurden die teilnehmenden Lehrkräfte gebeten, die von ihnen gesetzten thematischen Schwerpunkte im Unterricht zu benennen. Ziel dieser offenen Frage war es, zentrale Inhalte zu identifizieren, die aus Sicht der Lehrkräfte im Unterricht mit dieser Zielgruppe von besonderer Relevanz sind. Darauf aufbauend wurde im weiteren Verlauf erfragt, inwiefern performative Lernformen, wie Rituale, Stilleübungen oder symbolische Handlungen, im Unterricht eingesetzt werden und welche Erfahrungen die Lehrkräfte damit gemacht haben. Für die Teilungen i bis m in diesem Frageblock lässt sich wieder ein Kategorieleitfaden erstellen.

Die Abbildung neun zeigt kategorisierte Antworten der Lehrkräfte zu thematischen Schwerpunkten in dem Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung:

Kategorie	Definition	Beispielzitat
I1: Lebenswelt- und Alltagsbezug	Thematisierung aktueller oder persönlicher Erfahrungen der Schüler*innen zur Förderung von Relevanz und Motivation.	Aktuelle Themen und Probleme aus dem Alltag der Schüler thematisieren und eigene Haltungen reflektieren.
I2: Persönlichkeitsbildung und Werteorientierung	Ziel ist die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild, Werthaltungen und ethischer Reflexion.	Vor allem die Persönlichkeitsbildung. Was zeichnet mich aus? Wer bin ich? Christliches Menschenbild.
I3: Austausch und Beziehungsarbeit	Schaffung eines Rahmens für persönlichen Austausch, Zuhören und soziales Miteinander.	Möglichkeit des Austauschs bieten.
I4: Religiös-theologische Grundbildung	Vermittlung von Basiswissen über Religionen, Glaubensinhalte und religiöse Praxis.	Grundlegende Kenntnisse über Religion vermitteln.
I5: Orientierung am Lehrplan	Strukturierung der Themenauswahl entlang der Vorgaben des Bildungsplans unter Berücksichtigung von Freiräumen.	Ich orientiere mich am Lehrplan und versuche danach zu gehen.

Abb. 9: Induktive Kategoriebildung Frageblock 4, Teilfrage i (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)

Die thematischen Schwerpunkte, die Lehrkräfte im Religionsunterricht der Ausbildungsvorbereitung setzen, lassen sich im Wesentlichen drei Bereichen zuordnen. Besonders häufig genannt wurde die Lebensweltorientierung (i1), bei der aktuelle Themen, persönliche Fragen und Alltagserfahrungen der SchülerInnen im Zentrum stehen. Daneben spielt die Persönlichkeitsbildung (i2) eine zentrale Rolle, etwa durch die Reflexion über eigene Werte, das christliche Menschenbild oder existenzielle Themen wie Glück oder Sinn. Schließlich orientieren sich viele Lehrkräfte am Bildungsplan (i3), wobei sie dessen Inhalte häufig mit individueller Schwerpunktsetzung und methodischer Offenheit verbinden. Diese Verbindung ermöglicht es, sowohl curriculare Anforderungen zu erfüllen als auch auf die Bedürfnisse und Interessen der SchülerInnen einzugehen (ausführliche Auswertung in Kapitel 8.4.1).

Abbildung 10 zeigt die Auswertung der nächsten Teilfrage, in der gezielt nach der Umsetzung performativer Lernformen und -methoden gefragt wurde:

Kategorie	Defintion	Beispielzitat
J1: Positive Erfahrungen mit performativen Methoden	Lehrkräfte berichten von erfolgreicher Umsetzung performativer Ansätze mit hoher Akzeptanz und positiven Rückmeldungen der Schüler.	Ja, zum Beispiel Stilleübungen am Anfang jeder Relistd. Kam gut bei den Schülern an.
J2: Keine oder wenig Erfahrung (neutral)	Es wurden keine nennenswerten Erfahrungen gemacht oder erste Ansätze blieben unkonkret.	Nein, aber es gibt immer einen 'Tageseinstieg'.
J3: Hinderungsgründe und Barrieren	Die Umsetzung performativer Methoden wurde als schwierig oder unmöglich erlebt, etwa aufgrund fehlender Ressourcen, Unsicherheiten oder mangelnder Schülerbeteiligung.	Nein. Da fehlt es mir an Zeit für Vorbereitung und auch an fachlichem Wissen.

Abb. 10: Induktive Kategoriebildung Frageblick 4, Teilfrage j (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)

Es zeigt sich, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte bereits positive Erfahrungen mit performativen Methoden gemacht hat (J1). Sie berichten von hoher Akzeptanz bei den Schüler:innen, gelungener Integration in den Unterricht und einem erkennbaren Mehrwert für die Lernatmosphäre. Gleichzeitig geben einige Lehrkräfte an, bislang nur wenig oder keine konkreten Erfahrungen gesammelt zu haben (J2), während andere auf hemmende Faktoren wie fehlende Zeit, Unsicherheit oder mangelnde Ressourcen hinweisen, die den Einsatz performativer Elemente bislang erschwert haben (J3).

Die nächste Teilfrage fragte nach den Chancen bei der Durchführung von performativen Methoden. Folgende Kategorisierung der Antworten lässt sich festhalten (ausführliche Auswertung in Kapitel 8.4.2):

Kategorie	Defintion	Beispielzitat
K1: Vertieftes Verständnis und nachhaltiges Lernen	Performatives Lernen wird als Möglichkeit gesehen, Inhalte intensiver und nachhaltiger zu verstehen und zu erleben.	Das tiefe Erleben und das Verstehen. Heraustreten aus dem Alltag und die Achtsamkeit trainieren.
K2: Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion	Die Aussagen betonen die Rolle performativer Methoden für Selbsterfahrung, Sinnfragen, persönliche Entwicklung und spirituelle Erfahrungen.	Die Schüler erfahren Religionsunterricht positiv als einen 'Ort für Sie selbst'.
K3: Motivation, Abwechslung und Aufmerksamkeit	Fokus liegt auf der ansprechenden Gestaltung des Unterrichts, der Aktivierung der Schüler und der Förderung von Motivation.	Der RU wird wahrscheinlich ernster genommen und interessanter empfunden.

Abb. 11: Induktive Kategoriebildung Frageblock 4, Teilfrage k (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)

Die befragten Lehrkräfte sehen in der Anwendung performativer Methoden im Religionsunterricht der Ausbildungsvorbereitung vielfältige Chancen. Die Analyse der Aussagen

zeigt drei zentrale Perspektiven: Viele Lehrkräfte betonen die Möglichkeit eines vertieften Verständnisses durch erlebensorientiertes Lernen (K1). Andere sehen besonders die Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion als bedeutsame Potenziale performativer Zugänge (K2). Schließlich wird auch der motivierende Charakter dieser Methoden hervorgehoben, der durch Abwechslung und erhöhte Aufmerksamkeit zu einem lebendigen Religionsunterricht beitragen kann (K3).

Auch für die nächste Teilfrage zu den Grenzen, die Lehrkräfte für den Einsatz von performativen Lernformen sehen, lassen sich die Antworten kategorisieren:

Kategorie	Definition	Beispielzitat
L1: Mangelnde Offenheit und Ernsthaftigkeit	SchülerInnen verweigern sich performativen Methoden oder nehmen diese nicht ernst.	Die Schüler lassen sich nicht drauf ein. Das macht es für andere unmöglich, zur Ruhe zu kommen.
L2: Unterschiedliche Motivation und Gruppendynamik	Die Beteiligung am Unterricht ist stark unterschiedliche, was zu Störungen oder Spannungen in der Gruppe führen kann.	Nicht alle sind offen für diese Lernformen...Allen recht zu werden ist schwierig.
L3: Heterogenität und sensible Themen	Aufgrund der Vielfalt in der Schülerschaft und sensibler Inhalte sind besondere didaktische Sensibilität und Fingerspitzengefühl erforderlich.	Hemmschwelle für viele. Geschützte Atmosphäre ist notwendig.
L4: Praktische Umsetzbarkeit und Aufwand	Die Vorbereitung performativer Methoden sind mit erheblichem Zeit- und Planungsaufwand verbunden.	Überzeugung und Motivation teilzunehmen und offen für diese Lernform zu sein, Planung könnte sehr aufwendig sein.

Abb. 12: Induktive Kategoriebildung Frageblock 4, Teilfrage 1 (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)

Die Auswertung der Lehrkräfteaussagen zu den Grenzen performativer Methoden im Religionsunterricht der AV zeigt ein vielschichtiges Bild. Besonders häufig genannt wurde die mangelnde Offenheit oder Ernsthaftigkeit einiger SchülerInnen (l1), was den Zugang zu stillen oder erfahrungsorientierten Elementen erschwert. Hinzu kommen Herausforderungen in der Gruppendynamik, wenn stark unterschiedliche Motivationslagen aufeinander treffen (l2). Die hohe Heterogenität der Lerngruppen und der sensible Charakter vieler Inhalte stellen weitere didaktische Anforderungen (l3). Schließlich weisen einzelne Lehrkräfte auch auf die praktische Belastung durch Vorbereitungsaufwand und methodische Unsicherheit hin (l4) (ausführliche Auswertung in Kapitel 8.4.3).

Die letzte Teilfrage fragte die Lehrkräfte nach den allgemeinen Herangehensweisen und Konzepten, die sie in der Ausbildungsvorbereitung, im Religionsunterricht, anwenden.

Auch für diese Teilfrage lassen sich die Antworten in Kategorien festhalten:

Kategorie	Defintion	Beispielzitat (verkürzt)
M1: Partizipation und Mitbestimmung	Aktive Beteiligung der SchülerInnen an Themenwahl, „Methoden und Unterrichtsgestaltung.“	Die Schüler dürfen Methoden vorschlagen und mitbestimmen.
M2: Lebenswelt- und Alltagsbezug	Thematisierung lebensnaher, aktueller Inhalte aus dem Alltag der SchülerInnen.	Viele offene Gespräche über Themen aus dem Alltag.
M3: Methodenvielfalt und Praxisbezug	Nutzung vielfältige, praxisorientierter und kreativer Unterrichtsformen.	Projektarbeit (...) Praxisbezug ganz wichtig.
M4: Persönlichkeits- und Sinnorientierung	Förderung der Selbstreflexion, Sinnliche und Persönlichkeitsentwicklung im Unterricht.	Es dreht sich bei mir viel um persönliche Weiterentwicklung.

Abb. 13: Induktive Kategoriebildung Frageblock 4, Teilfrage m (eigene Erstellung in Anlehnung an Mayring 2022)

Die Aussagen der Lehrkräfte zu ihren Konzepten und Herangehensweisen im Religionsunterricht der Ausbildungsvorbereitung lassen sich vier zentralen Kategorien zuordnen. Besonders häufig genannt wurde der Anspruch, die Schüler:innen aktiv in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen (m1). Die Möglichkeit zur Mitbestimmung fördert die Identifikation mit den Inhalten und erhöht die Motivation. Daneben wird eine starke Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen (m2) betont: Alltagsthemen, Wertefragen und persönliche Anliegen stehen im Mittelpunkt vieler Unterrichtseinheiten. Auch eine methodische Offenheit (m3) zeigt sich in zahlreichen Beiträgen, insbesondere durch den Einsatz von Projektarbeit, kreativen Aufgaben und reflektierenden Gesprächsformaten. Schließlich wird der Religionsunterricht als Raum für Persönlichkeitsentwicklung und Sinnfindung (m4) verstanden, in dem die SchülerInnen sich selbst und ihre Haltung zu zentralen Fragen des Lebens reflektieren können (ausführliche Auswertung in Kapitel 8.4.4).

5. Interpretation und Diskussion

Die empirischen Befunde lassen sich konsistent in die theoretischen Grundlagen der Ausbildungsvorbereitung und des Religionsunterrichts am Berufskolleg einbetten. In diesem Kapitel werden Verbindungen zu zentralen theoretischen Konzepten sowie fachspezifischen Diskurslinien hergestellt und diskutiert.

5.1 Einordnung der Ergebnisse in den theoretischen Rahmen

Die im Rahmen dieser Arbeit erhobenen empirischen Ergebnisse bestätigen und differenzieren zentrale Annahmen des theoretischen Rahmens, insbesondere im Hinblick auf die Besonderheiten des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung, die Heterogenität der Zielgruppe sowie die Potenziale performativen Lernens.

Zunächst lässt sich feststellen, dass der Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung von den befragten Lehrkräften mehrheitlich nicht als Ort theologischer Wissensvermittlung, sondern als Raum für Persönlichkeitsbildung und lebensweltliche Auseinandersetzung verstanden wird. Diese Perspektive spiegelt die theoretische Fundierung bei Boschki und Schweitzer (2018) wider, die den Religionsunterricht am Berufskolleg als ein Unterrichtsfach beschreiben, das primär biografisch-existenzielle Fragen aufgreift und in einem hohen Maße lebensweltorientiert arbeitet. Auch das Ziel, personale Kompetenzen wie Empathie, Perspektivübernahme oder moralisches Urteilsvermögen zu fördern, wird in den Aussagen der Lehrkräfte deutlich und stimmt mit den Intentionen eines subjektorientierten Religionsunterrichts überein.⁸⁰

Darüber hinaus bestätigt sich im Datenmaterial die Annahme, dass die SchülerInnen in der Ausbildungsvorbereitung eine besonders heterogene und vielfach belastete Zielgruppe darstellen. Die Herausforderungen, die von den Lehrkräften benannt werden – etwa geringe Motivation, Sprachbarrieren, psychische Belastungen oder fehlende familiäre Unterstützung – decken sich mit den von Baethge und Baethge-Kinsky (2013) dargestellten Befunden zur Lebenslage von Jugendlichen im Übergangssystem. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein gelingender Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung nur möglich ist,

⁸⁰ Vgl. Boschki/Schweitzer 2018, S. 84f.; Birk 2006, S. 14f.

wenn dieser auf die prekären und vielfältigen Lebenslagen der Lernenden eingeht und eine akzeptierende sowie ressourcenorientierte Haltung einnimmt.⁸¹

Das Konzept des performativen Lernens – wie in Abschnitt 2.3 eingeführt – zeigt sich in den Rückmeldungen der Lehrkräfte als ein didaktisch herausforderndes, aber zugleich sehr wirkungsvolles Instrument. Die positiven Rückmeldungen über Erfahrungen mit Stille, Meditation oder rituellen Sequenzen unterstreichen die Relevanz des Mendl (2019) betonten ganzheitlichen Lernverständnisses, in dem körperliche, symbolische und emotionale Dimensionen religiöser Bildung tragend sind. Besonders bedeutsam erscheint in den Ergebnissen der Aspekt der probeweisen Ingebrauchnahme religiöser Ausdrucksformen, der von den Lehrkräften etwa in Form von Gottesdiensten, Stilleübungen oder symbolischen Handlungen aufgegriffen wird, ohne dass eine verbindliche religiöse Identifikation eingefordert wird.⁸²

Die Aussagen der Lehrkräfte verdeutlichen gleichzeitig auch die in der Theorie benannten Spannungsfelder performativen Lernens. So wird mehrfach auf die Notwendigkeit einer geschützten Atmosphäre, der Freiwilligkeit und einer sensiblen Herangehensweise hingewiesen. Aspekte, die zum Beispiel bei Porzelt in Mendel (2016) als zentrale didaktische Gelingensbedingungen genannt werden. Zugleich zeigt sich, dass die praktische Umsetzung performativer Lernformen häufig an Grenzen stößt, etwa aufgrund fehlender Vorbereitungsmöglichkeiten, mangelnder Motivation der SchülerInnen oder einer zu großen Heterogenität der Lerngruppe. Diese Barrieren lassen sich mit den strukturellen und professionellen Herausforderungen erklären, die im Theorienteil in Bezug auf die Schülerschaft der Ausbildungsvorbereitung und die Anforderungen an Lehrkräfte bereits diskutiert wurden.⁸³

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der Erhebung die Relevanz des theoretischen Modells eines subjekt-, erfahrungs- und performanzorientierten Religionsunterrichts bestätigen. Sie machen zugleich deutlich, dass eine erfolgreiche Umsetzung performativer Methoden im Unterricht einen hohen Grad an Professionalität, Flexibilität und Beziehungsfähigkeit seitens der Lehrkräfte erfordert. Die Schnittmenge aus Religionsdidaktik und performativem Lernen, wie im Theorienteil ausgearbeitet, bildet dabei einen tragfähigen Rahmen, um Bildungsprozesse in der Ausbildungsvorbereitung so zu gestalten,

⁸¹ Vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2013, S. 39ff.

⁸² Vgl. Porzelt 2016, S. 189 f.

⁸³ Vgl. Boschki/Schweitzer 2018, S.; Zickgraf 2018; Birk 2006, S. 14f.

dass sie nicht nur Inhalte vermitteln, sondern vor allem Räume zur Selbstdeutung, Ermutigung und Sinnfindung eröffnen.

5.2 Relevanz des Religionsunterrichts im Spiegel der Lehrkräfteperspektive

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass der Religionsunterricht im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung von den befragten Lehrkräften mehrheitlich als sinnstiftend, notwendig und pädagogisch wertvoll eingeschätzt wird. Dabei tritt ein zentrales Muster hervor: Der Religionsunterricht wird nicht primär als Ort der Vermittlung theologischen Fachwissens verstanden, sondern als Lern- und Erfahrungsraum, in dem biografische Fragen, lebensweltliche Themen und persönliche Sinnsuche im Mittelpunkt stehen.

Diese Perspektive der Lehrkräfte steht in enger Verbindung zu den im theoretischen Teil herausgearbeiteten Besonderheiten des Religionsunterrichts am Berufskolleg, wie sie unter Anderen von Boschki und Schweitzer (2018) beschrieben wurden. Die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen soll Ausgangspunkt des Unterrichts sein.⁸⁴ In der Ausbildungsvorbereitung betrifft dies besonders Jugendliche mit instabilen Bildungsbiografien, geringer schulischer Bindung und einem hohen Bedürfnis nach Orientierung, Selbstvergewisserung und Anerkennung.⁸⁵ Diese Zielgruppe, so wird in den Aussagen der Lehrkräfte deutlich, profitiert besonders von einem Unterrichtsfach, das sich auf existenzielle Fragen, ethische Dilemmata und persönliche Entwicklung konzentriert.

Mehrere Lehrpersonen betonen in den offenen Rückmeldungen, dass der Religionsunterricht für viele Jugendliche oft der einzige schulische Raum sei, in dem sie über persönliche Themen sprechen könnten, frei von Leistungsdruck und Bewertung. Der Unterricht wird als Möglichkeit gesehen, SchülerInnen zur Reflexion über ihr Leben, ihre Erfahrungen, aber auch über Werte und Gesellschaft zu ermutigen. Dies entspricht den Zielvorstellungen eines subjektorientierten, beziehungsbezogenen Unterrichts, der nicht belehren, sondern Resonanz und Orientierung ermöglichen will.⁸⁶

⁸⁴ Vgl. Boschki/Schweitzer 2018, S. 84f.

⁸⁵ Vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2013, S. 39ff.; Zickgraf 2018, S. 37.

⁸⁶ Vgl. Zilleßen 2016, S. 97ff.

Insbesondere das Motiv der Persönlichkeitsbildung wird in den Aussagen der Lehrkräfte mehrfach betont. Viele berichten davon, dass sie versuchen, zentrale Themen wie Glück, Freundschaft, Identität, Menschenbild oder ethische Verantwortung so aufzubereiten, dass sie für die Jugendlichen anschlussfähig sind. Der Unterricht soll die SchülerInnen dabei unterstützen, sich selbst besser zu verstehen, ihr Handeln zu reflektieren und Perspektiven für ihr Leben zu entwickeln. Die Relevanz religiöser oder spiritueller Dimensionen ergibt sich dabei häufig erst im Laufe des Unterrichts, wenn eine Beziehung zum Thema und zur Lehrkraft gewachsen ist. Ein Umstand, den bereits zum Beispiel Birk (2006) als typisch für Religionsunterricht in der beruflichen Bildung beschreiben.⁸⁷

Die theoretisch beschriebene Funktion des Religionsunterrichts als Raum für Orientierung und Identitätsarbeit findet sich auch in den empirischen Daten. Lehrkräfte beschreiben den Religionsunterricht als Raum für sich selbst, als Ort zum Runterkommen oder als Möglichkeit, eigene Haltungen zu entwickeln. Gerade die Tatsache, dass das Fach nicht prüfungsrelevant ist, wird dabei nicht als Nachteil empfunden, sondern als pädagogische Chance, um niedrigschwellige, freiwillige und dialogische Zugänge zu fördern.⁸⁸

Gleichzeitig wird auch deutlich, dass die Gestaltung dieses besonderen Unterrichtsraumes herausfordernd ist. Einige Lehrkräfte berichten von strukturellen Begrenzungen, etwa durch Zeitmangel, große Heterogenität oder mangelnde Motivation in den Lerngruppen. Es wird deutlich, dass der Anspruch, einen beziehungs- und erfahrungsorientierten Religionsunterricht zu gestalten, nicht immer leicht umsetzbar ist, sei es aufgrund fehlender Ressourcen oder weil bestimmte SchülerInnen sich innerlich verschließen. Dennoch scheint die Grundhaltung vieler Lehrkräfte geprägt von einem starken Engagement, gerade diesen jungen Menschen Zugänge zu existenziellen Fragen zu eröffnen.

Die Daten zeigen außerdem, dass viele Lehrkräfte den Bildungsplan zwar berücksichtigen, aber bewusst darüber hinausgehen. Sie integrieren aktuelle gesellschaftliche Themen, greifen biografische Erlebnisse der Jugendlichen auf und passen Inhalte methodisch flexibel an. So wird deutlich, dass der Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung kaum einem starren didaktischen Raster folgt, sondern vielmehr durch situatives pädagogisches Handeln geprägt ist, ganz im Sinne einer Inszenierung von Erfahrungsräumen.⁸⁹

⁸⁷ Vgl. Birk 2006, S. 14ff.

⁸⁸ Vgl. Boschki/Schweitzer 2018, S. 67f.

⁸⁹ Vgl. Mendl 2016, S. 39.

Insgesamt ergibt sich aus den Aussagen der Lehrkräfte ein starkes Votum für die Relevanz des Religionsunterrichts im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung. Dabei wird der Religionsunterricht nicht primär als Ort religiöser Unterweisung verstanden, sondern als ein Raum, in dem die Jugendlichen sich selbst und ihre Lebenswirklichkeit zur Sprache bringen können. Die theoretisch geforderte Orientierung an Subjekt, Erfahrung und Deutungsfähigkeit spiegelt sich damit in der Praxisauffassung vieler befragter Lehrkräfte wieder, auch wenn die Umsetzung im Schulalltag nicht ohne Spannungen bleibt.⁹⁰

5.3 Performative Ansätze in der Praxis - Chancen und Herausforderungen

Die Auswertung der empirischen Daten zeigt, dass performativen Methoden im Religionsunterricht der Ausbildungsvorbereitung grundsätzlich auf große Offenheit bei den Lehrkräften stoßen. Viele von ihnen haben bereits eigene Erfahrungen mit performativen Elementen wie Stilleübungen, Rollenspielen, kreativen Gestaltungen oder gottesdienstlichen Sequenzen gemacht. Diese Unterrichtsformen werden in der Regel als bereichernd wahrgenommen, wenngleich ihre Umsetzung mit einem gewissen Aufwand und spezifischen Herausforderungen verbunden zu sein scheint.

Im Zentrum der Aussagen zu den positiven Erfahrungen mit performativen Zugängen steht der Aspekt der ganzheitlichen Ansprache der Lernenden. Die Lehrkräfte berichten davon, dass SchülerInnen durch performativen Methoden auf einer anderen Ebene erreicht würden, emotional, körperlich und existenziell. Dies entspricht dem im Theoriteil beschriebenen Verständnis von performativem Lernen als Erfahrungslernen, das nicht vorrangig auf kognitiven Kompetenzerwerb, sondern auf persönliche Aneignung, Beziehung und Deutung zielt.⁹¹ Besonders deutlich wird dies in Rückmeldungen, in denen betont wird, dass Schüler:innen durch performativen Elementen zur Ruhe kamen, ihre Aufmerksamkeit stärkten oder sich intensiver mit einem Thema auseinandersetzen. Einige Lehrkräfte berichten, dass Rituale oder kreative Ausdrucksformen das Unterrichtsgeschehen strukturieren und zugleich eine Atmosphäre schaffen, die Offenheit und Reflexion begünstigt.

⁹⁰ Vgl. Zilleßen 2016, S. 94ff.

⁹¹ Vgl. Hilpert 2020, S. 103ff.; Mendl 2016, S. 10ff..

Zugleich zeigt sich in den Daten eine hohe Sensibilität für die Voraussetzungen, unter denen performative Lernformen überhaupt wirksam werden können. Damit solche Methoden ihre Wirkung entfalten, braucht es eine vorbereitete, vertrauensvolle Lernatmosphäre und die Bereitschaft der SchülerInnen, sich auf neue, teilweise ungewohnte Situationen einzulassen. Diese Einschätzung deckt sich mit den theoretischen Überlegungen, die betonen, dass performatives Lernen keine freie Improvisation sei, sondern eine pädagogisch strukturierte Rahmung und professionelle Inszenierung erfordere.⁹² Die Lehrkraft tritt dabei nicht nur als WissensvermittlerIn auf, sondern als gestaltende Instanz, die Erfahrungsräume eröffnet, reflektiert und zugleich schützt.

Die von den Lehrkräften benannten Chancen performativen Lernens betreffen vor allem drei Dimensionen. Erstens wird die Möglichkeit hervorgehoben, komplexe Inhalte sinnlich erfahrbar zu machen. Zweitens wird die stärkere Motivation der SchülerInnen betont, die sich durch abwechslungsreiche Methoden und konkrete Erlebnisse eher einlassen und engagieren. Drittens verweisen die Aussagen auf eine intensive Form der Auseinandersetzung mit ethischen, religiösen oder existenziellen Fragen, die in performativen Settings tiefer und persönlicher erfolgen kann. In diesem Zusammenhang nennen Lehrkräfte etwa die Förderung von Empathie, Perspektivübernahme oder Selbstreflexion.

Gleichzeitig bleibt jedoch nicht verborgen, dass performativ Methoden auch klare Grenzen haben. Diese beziehen sich sowohl auf äußere Rahmenbedingungen, wie Zeitmangel, große Heterogenität oder fehlende Unterstützung im Kollegium, als auch auf innere Hemmnisse der SchülerInnen. Mehrfach wird geschildert, dass sich insbesondere einige Jugendliche schwer damit tun, sich auf stille oder kreative Phasen einzulassen.. Auch eine gewisse Scheu, sich im Klassenverband emotional oder körperlich auszudrücken, wird als Hürde benannt. Diese Schwierigkeiten zeigen, dass performatives Lernen nicht voraussetzungslos ist, sondern auf eine bestimmte Haltung seitens der Lehrkraft und eine gewisse Reife oder Bereitschaft auf Seiten der SchülerInnen angewiesen ist.

Zudem zeigt sich eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die eigene Professionalität. Einige Lehrkräfte geben an, sich mit performativen Formaten unsicher zu fühlen oder ihnen nicht ausreichend gewachsen zu sein, sei es aufgrund mangelnder Fortbildung, fehlender Erfahrung oder begrenzter Vorbereitungsmöglichkeiten. Auch hier bestätigt sich die im theoretischen Teil beschriebene Beobachtung, dass performative Religionsdidaktik eine

⁹² Vgl. Mendl 2016, S. 91f.; Hilpert 2020, S. 224ff.

hohe didaktisch-methodische Sensibilität und Bereitschaft sich auf die Lerngruppe einzulassen verlangt.⁹³

Trotz dieser Herausforderungen sprechen viele der befragten Lehrkräfte eine deutliche Empfehlung für den Einsatz performativer Methoden aus. Insbesondere in der Ausbildungsvorbereitung, wo SchülerInnen häufig emotionale oder biografische Belastungen mitbringen, werden performative Elemente als Möglichkeit wahrgenommen, tragfähige Lernbeziehungen aufzubauen und einen Zugang zu religiösen Themen zu schaffen. Das Bedürfnis der Jugendlichen nach Beziehung, Ausdruck und Orientierung scheint gerade durch diese Lernformen besonders angesprochen zu werden, vorausgesetzt, sie sind freiwillig, transparent und respektvoll gestaltet.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass performatives Lernen im Religionsunterricht der Ausbildungsvorbereitung eine hohe Relevanz entfalten kann, wenn es als didaktisches Angebot verstanden wird, das Lernende in ihrer Lebenswirklichkeit abholt und ihnen zugleich neue Ausdrucks- und Deutungsperspektiven eröffnet. Es bedarf jedoch einer professionellen Umsetzung, die sich der Chancen wie auch der Grenzen bewusst ist - eine Einsicht, die in der religionspädagogischen Diskussion zunehmend betont wird und durch die vorliegende Untersuchung weiter empirisch gestützt werden kann.

5.4 Methodische Limitation

Die vorliegende empirische Untersuchung liefert wertvolle Einblicke in die Perspektiven von Religionslehrkräften im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung. Dennoch ist es notwendig, ihre methodischen Grenzen kritisch zu reflektieren, um die Aussagekraft und Reichweite der Ergebnisse angemessen einzuordnen.

Ein zentrales methodisches Problem besteht in der vergleichsweise kleinen Stichprobe. Trotz gezielter Verbreitung des Online-Fragebogens über schulische Netzwerke und persönliche Kontakte konnten lediglich 28 Religionslehrkräfte zur Teilnahme gewonnen werden. Dies verweist auf eine strukturelle Herausforderung: Die Zielgruppe ist sowohl zahlenmäßig begrenzt als auch durch einen herausfordernden Berufsalltag geprägt, der wenig Raum für zusätzliche wissenschaftliche Aktivitäten lässt. Die geringe Rücklaufquote ist daher nicht primär als Ausdruck fehlenden Interesses zu werten, sondern spiegelt vielmehr die angespannten Zeitressourcen vieler Lehrkräfte wider.

⁹³ Vgl. Birk 2006, S. 14ff.

Hinzu kommt, dass die Teilnahme freiwillig erfolgte und damit ein gewisser Selbstselektionseffekt zu vermuten ist. Es liegt nahe, dass insbesondere religionspädagogisch engagierte Lehrkräfte oder solche mit Interesse an innovativen Methoden wie dem performativen Lernen zur Teilnahme bereit waren. Skeptischere oder distanziertere Haltungen könnten dagegen unterrepräsentiert geblieben sein. Diese potenzielle Verzerrung zugunsten besonders reflektierter oder motivierter Lehrpersonen schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein.

Auch die gewählte Erhebungsmethode, ein Online-Fragebogen mit geschlossenen und offenen Antwortformaten, bringt spezifische Limitationen mit sich. Zwar bietet sie eine ökonomische und ortsunabhängige Durchführung sowie eine gewisse Anonymität, bleibt jedoch in der Tiefe der Erkenntnis begrenzt. Komplexe Reflexionen über Unterrichtsprozesse, persönliche Erfahrungen oder Spannungsfelder im Umgang mit performativen Methoden lassen sich schriftlich nur eingeschränkt darstellen. Ursprünglich war daher geplant, vertiefende Interviews durchzuführen, um einzelne Aspekte aus der Fragebogenerhebung detaillierter zu kontextualisieren. Trotz mehrfacher Anfragen ließ sich jedoch keine Interviewteilnahme realisieren. Ein Umstand, der ebenfalls auf die hohe Arbeitsbelastung und eingeschränkten zeitlichen Ressourcen vieler Lehrkräfte verweisen kann. Dies zeigt exemplarisch, dass empirische Forschung im Feld des Religionsunterrichts an Berufskollegs auf niedrigschwellige, zeitsensible Erhebungsformen angewiesen ist, um überhaupt tragfähige Daten zu generieren.

Die qualitative Auswertung der offenen Antworten erfolgte auf der Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022).⁹⁴ Die Kategorienbildung wurde dabei induktiv vorgenommen, das heißt systematisch aus dem erhobenen Material heraus entwickelt. Trotz dieser methodischen Systematik bleibt die Kategorienbildung ein interpretativer Prozess, der durch die Perspektive der Forscherin geprägt ist. Eine unabhängige Zweitkodierung oder die Konsensbildung im Forschungsteam konnte im Rahmen dieser Einzelforschung nicht realisiert werden, was die intersubjektive Nachvollziehbarkeit einschränkt.

Zudem variierten Umfang und Qualität der Antworten deutlich. Einige Lehrkräfte machten sehr knappe Angaben, andere antworteten differenziert und reflektiert. Diese Heterogenität erschwerte die Kategorisierung stellenweise und führte dazu, dass bestimmte Themen oder Sichtweisen möglicherweise unterrepräsentiert blieben. Auch ist zu berücksichtigen, dass

⁹⁴ Vgl. Mayring 2022.

nicht alle Teilnehmenden jede offene Frage beantwortet haben. Die jeweilige Deutungsbreite der Kategorien basiert somit stets auf der tatsächlichen Beteiligung an den einzelnen Frageblöcken.

Die Ergebnisse dieser Studie sind daher nicht im Sinne einer statistischen Repräsentativität zu verstehen, sondern als explorative Momentaufnahme. Sie geben exemplarische Einblicke in religionspädagogische Perspektiven an Berufskollegs und eröffnen erste Ansatzpunkte für weiterführende Forschung. Für zukünftige Studien wäre eine Kombination quantitativer und qualitativer Methoden, etwa durch Fragebögen, leitfadengestützte Interviews und ggf. Unterrichtsbeobachtungen, wünschenswert. Auf diese Weise ließe sich ein vertiefteres Verständnis davon gewinnen, wie performative Lernformen im Religionsunterricht der Ausbildungsvorbereitung praktisch realisiert und von Lehrkräften konkret wahrgenommen werden.

6. Fazit und Ausblick

Das abschließende Kapitel dieser Arbeit zum Thema der Relevanz des Religionsunterrichtes in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg wird sich einem abschließendem Fazit gewidmet. In diesem Kapitel werden zentrale Erkenntnisse der empirischen Studie zur Forschungsfrage zusammengefasst werden, sowie pädagogische Implikationen für den Religionsunterricht am Berufskolleg, explizit in der Ausbildungsvorbereitung, abgeleitet werden. Außerdem sollen weitere Forschungsansätze vorgestellt werden, um einen Ausblick und Anknüpfungspunkte der vorliegenden Studie darzulegen.

6.1 Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt das Ziel, empirisch gestützt zu erheben, wie Religionslehrkräfte den Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung wahrnehmen, gestalten und begründen – mit besonderem Fokus auf performative Lernformen. Bislang existierte kaum systematische Forschung zu diesem Themenfeld: Weder lagen belastbare Aussagen zur professionsbezogenen Perspektive der Lehrkräfte noch zur konkreten didaktischen Praxis im Bereich der Ausbildungsvorbereitung vor. In Conclusio trägt die vorliegende Untersuchung dazu bei, diese Forschungslücke zu schließen, indem sie erstmals empirisch erhebt, mit welchen Konzepten Lehrkräfte in die Ausbildungsvorbereitung gehen, wie sie persönlich die spezifischen Herausforderungen der Zielgruppe wahrnehmen und in welchem Umfang performative Lernansätze bereits Teil der religionspädagogischen Praxis sind.

Zentral ist zunächst die Erkenntnis, dass der Religionsunterricht von Lehrkräften im Bereich der Ausbildungsvorbereitung mehrheitlich als sehr relevant eingeschätzt wird – nicht im Sinne klassischer Wissensvermittlung, sondern als Raum der Persönlichkeitsbildung, individueller Förderung und existenziellen Auseinandersetzung, wenn es um Lebensfragen geht. Der Religionsunterricht wird von den befragten Lehrkräften nicht als Fach unter vielen verstanden, sondern als ein geschützter Raum, in dem Themen wie Identität, Sinn, Orientierung oder soziale Verantwortung zur Sprache kommen – Themen, die in der Lebensrealität der Jugendlichen häufig nicht adressiert werden. Diese Einschätzung korrespon-

dert mit dem religionsdidaktischen Anspruch, Bildungsprozesse subjektorientiert, lebensweltlich und pluralitätssensibel zu gestalten.⁹⁵

Darüber hinaus konnte die Untersuchung zeigen, dass viele Lehrkräfte bereits mit einem hohen Maß an Professionalität und Bewusstsein für Konzepte in die Ausbildungsvorbereitung gehen. Häufig entwickeln sie eigene Herangehensweisen, die sich stark an der Lebenswelt und den konkreten Bedürfnissen ihrer SchülerInnen orientieren. Dazu gehören partizipative Unterrichtskonzepte, offene Gesprächsformate, kreative und praktische Aufgabenstellungen sowie eine bewusste Rückbindung an die Erfahrungen der Jugendlichen. Wie die Auswertung der Umfrage zeigt, nutzt die Mehrheit der befragten Lehrkräfte die Möglichkeit, den Unterricht flexibel und ohne hohen Notendruck zu gestalten, um lebensweltbezogenes Lernen, Selbstreflexion und Sinnfragen in den Mittelpunkt zu stellen.

Eine zentrale Erkenntnis der Untersuchung besteht darin, dass diese didaktischen Konzepte oft aus dem pädagogischen Alltag heraus entwickelt wurden – nicht primär auf Basis religionsdidaktischer Theoriemodelle, sondern auf Grundlage persönlicher Erfahrung, Engagement und professionsethischer Haltung. Hier zeigt sich die hohe Bedeutung individueller pädagogischer Professionalität im Religionsunterricht der Ausbildungsvorbereitung. Zugleich weist dieses Ergebnis auf einen Bedarf hin: Es fehlt an systematisierter Begleitforschung und an Fortbildungsformaten, die solche Konzepte aufgreifen, sichtbar machen und reflektieren.

Die Arbeit konnte darüber hinaus eine fundierte Einsicht in die Chancen und Grenzen performativer Lernformen im Religionsunterricht der Ausbildungsvorbereitung ermöglichen. Viele Lehrkräfte stehen performativen Zugängen – wie sie etwa von Mendl (2016) oder Hilpert (2020) vorgeschlagen werden – sehr offen gegenüber.⁹⁶ Sie berichten von konkreten positiven Erfahrungen mit Methoden wie Meditation, Rollenspielen, kreativer Gestaltung und Ritualen. Die Chancen, die in diesen Zugängen gesehen werden, betreffen vor allem die Förderung von Achtsamkeit, Konzentration, Empathie und tieferem Erleben. Die SchülerInnen erleben sich nicht nur als Rezipierende von Inhalten, sondern als aktiv Beteiligte im Lernprozess – was sich besonders positiv auf ihre Motivation und ihr Selbstbild auswirken kann, so die befragten Lehrkräfte.

Gleichzeitig bleiben auch die Herausforderungen performativen Lernens nicht ausgeblendet. Die empirische Untersuchung zeigt, dass eine gelingende Umsetzung performativer

⁹⁵ ¹ Vgl. Boschki & Schweitzer 2018, S. 84f.

⁹⁶ ² Vgl. Mendl 2019, Hilpert 2020.

Methoden stark abhängig ist von der inneren Beteiligung der Lernenden und der Bereitschaft, sich auf ungewohnte, symbolisch oder körperlich geprägte Lernformen einzulassen. Hier stellt die Heterogenität der Zielgruppe – sowohl hinsichtlich kognitiver Voraussetzungen als auch emotionaler Reife und kultureller Prägung – eine besondere didaktische Herausforderung dar. Lehrkräfte müssen sensibel, flexibel und methodisch kompetent agieren, um zwischen Überforderung und Unterforderung zu vermitteln.

Die Erhebung hat darüber hinaus deutlich gemacht, dass es weniger an grundsätzlicher Offenheit als vielmehr an Zeit, Struktur und didaktischer Sicherheit fehlt, um performativen Lernformen nachhaltig im Unterricht zu integrieren. Die performativen Lernformen braucht Raum, Vorbereitung und Reflexion – Ressourcen, die im Alltag der Ausbildungsvorbereitung häufig nur begrenzt zur Verfügung stehen zu scheinen. Umso bedeutender erscheint es, dass viele Lehrkräfte trotzdem kreative Wege finden, performativen Elementen in ihren Unterricht zu integrieren und insbesondere gewollt sind mehr zu verschiedenen Lernformen zu erfahren, um diese in der Praxis umzusetzen.

6.2 Pädagogische Implikationen für den Religionsunterricht

Aus den Erkenntnissen der Studie ergeben sich zentrale Implikationen für die Praxis des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung. Erstens zeigt sich, dass Lehrkräfte im Bereich der Ausbildungsvorbereitung stark mit einer individualisierten Didaktik arbeiten. Religionspädagogik im Berufskolleg erfordert demnach nicht nur religionsbezogenes Fachwissen, sondern vor allem eine hohe personale und pädagogische Kompetenz: Beziehungsarbeit, biografische Sensibilität und die Fähigkeit, Resonanzräume zu eröffnen, stehen im Zentrum des professionellen Handelns. Diese Fähigkeiten sollten in der Aus- und Fortbildung gezielt gefördert und professionalisiert werden.

Zweitens unterstreichen die Ergebnisse die Notwendigkeit, performative Methoden systematischer in religiöspädagogische Konzepte für das Berufskolleg zu integrieren. Lehrkräfte brauchen Orientierungshilfen, Materialien und Austauschformate, um performatives Lernen reflektiert und kontextsensibel einsetzen zu können. Dabei darf es nicht um standardisierte Programme gehen, sondern um die Entwicklung didaktischer Haltungen, die es erlauben, performative Elemente adaptiv auf die jeweilige Lerngruppe anzuwenden.

Drittens verweist die Untersuchung auf das große Potenzial des Religionsunterrichts, zur sozialen und persönlichen Stabilisierung junger Menschen beizutragen. Gerade in der Aus-

bildungsvorbereitung, wo viele Jugendliche oftmals in prekären Lebensverhältnissen stehen, kann der Religionsunterricht als Ressource für Orientierung, Weltklärung und emotionale Selbstvergewisserung fungieren. Diese Funktion muss im schulischen Kontext stärker anerkannt und gestützt werden – etwa durch professionelle Zusammenarbeit, Flexibilität und die Aufwertung des Religionsunterrichtes im schulischen Diskurs.

6.3 Weiterführende Forschungsansätze

Nicht zuletzt lässt sich festhalten, dass performatives Lernen im Religionsunterricht der Ausbildungsvorbereitung mehr ist als ein methodischer Zusatz. Vielmehr verweist es auf ein erweitertes Verständnis von religiöser Bildung, das subjektorientiert, erfahrungsbezogen und prozessorientiert angelegt ist. Die in dieser Arbeit gewonnenen empirischen Daten zeigen, dass viele Lehrkräfte intuitiv bereits in diese Richtung arbeiten – oft ohne sich explizit auf das Konzept des Performativen zu beziehen, aber doch im Prinzip seiner Grundgedanken. Sie gestalten Lernräume, die offen sind für die persönliche Biografie der SchülerInnen, für emotionale und körperliche Beteiligung sowie für kreative Ausdrucksformen. Damit leistet diese Untersuchung einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Religionspädagogik im Übergangssystem, insbesondere für die bisher wenig beachtete Schulform der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. Sie macht deutlich, dass Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich bereits über ein hohes Maß an Erfahrungswissen und Sensibilität verfügen. Zugleich zeigt sich, dass dieses Wissen bislang kaum systematisch erfasst, reflektiert oder didaktisch konzeptualisiert wurde. Hier eröffnet sich ein bedeutsames Forschungs- und Entwicklungsfeld. Es gilt, die vorhandenen Konzepte der Lehrkräfte tiefgründiger sichtbar zu machen, zu reflektieren und im Austausch zwischen Theorie und Praxis weiterzuentwickeln.

Künftig sollten wissenschaftliche Studien gezielt daran anknüpfen – etwa durch vertiefende qualitative Forschungsmethoden, durch die Entwicklung praxisnaher Fortbildungsmodule oder durch den Aufbau von Netzwerken zwischen Lehrkräften, FachberaterInnen und Wissenschaft. Insbesondere eine stärkere Verknüpfung zwischen religionspädagogischer Theorie und berufsschulischer Praxis erscheint notwendig, um den besonderen Bedingungen im Übergangssystem gerecht zu werden. Auf diese Weise kann ein Religionsunterricht entstehen, der den spezifischen Herausforderungen der Ausbildungsvorbereitung nicht nur

gerecht wird, sondern diese auch produktiv aufgreift und transformiert – zu einem Bildungsraum, der junge Menschen in ihrer biografischen Suchbewegung unterstützt, stärkt und inspiriert.

7. Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe Berufliche Schulen & Arbeitsgemeinschaft der Leiterinnen und Leiter der Pädagogischen Institute und Katechetischen Ämter der evangelischen Kirchen in der Bundesrepublik Deutschland (ALPIKA). (2006). *Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch)* (2., durchges. Aufl.). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2013). Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf: Die NRW-Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Birk, G. (2006). Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Gesellschaft für Religionspädagogik Villigst (Hrsg.), *Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch)* (2., durchges. Aufl., S. 14–17). Neukirchen-Vluyn: Neukircher Verlag.

Bortz, J., & Döring, N. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (5. Aufl.). Berlin: Springer.

Boschki, R., & Schweitzer, F. (2018). Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In T. Steinhoff (Hrsg.), *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Buck, E. (2002). Mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. In M. Wermke (Hrsg.), *Aus gutem Grund – Religionsunterricht* (S. 99ff.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gärtner, C. (2015). Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule. Paderborn: Schöningh.

Grecu, A. L. & Völcker, M. (2018). Mixed Methods. Potenziale und Herausforderungen der Integration qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. In: Maier, M. S., Keß-

ler, C. I., Deppe, U., Leuthold-Wergin, A. & Sandring, S. (Hrsg.). *Qualitative Bildungsforschung: Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS., S. 229-335.

Grümme, B., Lenhard, H., & Pirner, M. L. (Hrsg.). (2012). *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer.

Heisler, D. & Lippegaus, P. (2020): Reparaturbetrieb, Inklusion und Fachkräftesicherung – Transformation der Benachteiligtenförderung in Deutschland. In Kaiser, F. & Götzl, M. (Hrsg.): *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik* (S. 117-136). Detmold.

Hilpert, A. (2020). Tanz im Dazwischen. Neuformulierung einer performativen Religionsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer.

Leonhard, S., & Klie, T. (2012). Performatives Lernen und Lehren von Religion. In B. Grümme, R. Kunz, T. Klie & J. Riegel (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken* (S. 90–99). Stuttgart: Kohlhammer.

Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mendl, H. (2016). Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum performativen Religionsunterricht. Stuttgart: Kohlhammer.

Obst, G. (2019). Religion zeigen und reflektieren – nicht erleben! In M. Mendl (Hrsg.), *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Performative Religionsdidaktik in der Praxis* (S. 128–141). München.

Porzelt, B. (2019). Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule? In M. Mendl (Hrsg.), *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Performative Religionsdidaktik in der Praxis* (S. 186–201). München.

Steinhoff, T. (2018). Beruflicher Religionsunterricht und Berufsbildende Schulen – systemische Aspekte. In T. Steinhoff (Hrsg.), *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 76–90). Wiesbaden: Springer VS.

Zilleßen, D. (2019). Das didaktische Potenzial einer performativ orientierten Religionsdidaktik. In M. Mendl (Hrsg.), *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Performativer Religionsdidaktik in der Praxis* (S. 89–103). München.

Internetquellen:

Aram, Elisabeth / Verlage, Thomas: Der Übergangssektor aus Perspektive der Fachkräfte, in: Renk, Helen / Wieland, Clemens / Knoke-Wentorf, Andreas (Hrsg.): Jugendliche im Übergangssektor – Eine Befragung von Fachkräften, Gütersloh/Berlin, 15. Januar 2025, Teil A, S. 10ff. Abgerufen am 06.06.2025 unter: dkjs.de/.../2025-1_publikation-uebergangsbefragung.pdf

Beicht, Ursula / Krewerth, Andreas (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB-Report 11/2009. Abgerufen am 10.06.2025 unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf

Brand, A. (2025, 14. April): Woran der Übergang in die berufliche Ausbildung scheitert. In: Deutsches Schulportal. Abgerufen am 30.06.2025 von: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/woran-der-uebergang-in-die-berufliche-ausbildung-scheitert/>

Bundesrepublik Deutschland. (1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (Art. 7 Abs. 3). BGBl. Abgerufen am 07.07.2025 von: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/>

EKD – Evangelische Kirche in Deutschland (2009): Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz – Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Abgerufen am 26.05.2025 von: https://www.ekd.de/ekdtext_96.htm

Euler, Dieter / Severing, Eckart (Jahr): Heterogenität im Berufsbildungssystem – Herausforderungen für die Gestaltung von Bildungswegen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Heterogenitaet_Berufsbildg.pdf

Golumbeck, M. (2019): Darum braucht es Reli-Unterricht auch an der Berufsschule. katholisch.de. Abgerufen am 10.07.2025 unter: <https://www.katholisch.de/artikel/20371-darum-braucht-es-reli-unterricht-auch-an-der-berufsschule>

katholisch.de (2024): Immer weniger Kinder besuchen konfessionellen Religionsunterricht. Abgerufen am 10.06.2025 unter: <https://www.katholisch.de/artikel/56875-immer-weniger-kinder-besuchen-konfessionellen-religionsunterricht>

Klie, T. (2003): Performativer Religionsunterricht – Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht. In: Loccumer Pelikan, 4/2003. Abgerufen am 24.05.2025 von: <https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel4-03/klperf>

Mendl, Hans (2019): Performativer Religionsunterricht, katholisch. In: WiReLex – Das wissenschaftliche Religionspädagogische Lexikon im Internet. Abgerufen am 10.06.2025 von: <https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/2-fachdidaktische-konzepte/performativer-religionsunterricht-katholisch>

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2023): Religionsunterricht an beruflichen Schulen: Für Schulen und Betriebe. Abgerufen am 06.06.2025 von: https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Publikationen/Berufliche_Bildung/2023_Religionsunterricht_an_beruflichen_Schulen.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023): BASS 2024/2025 – Runderlass 12-05 Nr. 1: Religionsunterricht an Schulen. Abgerufen am 04.06.2025 unter: <https://bass.schule.nrw/5125.htm>

Riegel, U. (2020): Profession und Professionalisierung als mögliches Format religionsdidaktischer Forschung. In: Theo-Web. Abgerufen am 26.05.2025 von: <https://www.theo-web.de/ausgaben/2020/19-jahrgang-2020-heft-1/news/profession-und-professionalisierung-als-moegliches-format-religionsdidaktischer-forschung>

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2024): Deutsches Schulbarometer 2024 – Befragung Lehrkräfte. Abgerufen am 03.07.2025 von: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf

Spiegel (2023): Neue Statistik: Zahl der Schulabrecher sinkt nur mäßig. Abgerufen am 03.07.2025 von: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/neue-statistik-schulabrecher-quote-sinkt-nur-maessig-a-525365.html>

Spielhaus, R.; Štimac, Z. (2018): Schulischer Religionsunterricht im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 68(28–29). Abgerufen am 25.05.2025 von: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/272109/schulischer-religionsunterricht-im-kontext-religioeser-und-weltanschaulicher-pluralitaet/>

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2024): Junge Menschen ohne Hauptschulabschluss – Chancen auf Ausbildung. Abgerufen am 03.07.2025 von: <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/20160403>

Zickgraf, A. (2018): Berufsbezogener Religionsunterricht (Klett-Themendienst Nr. 82). Abgerufen am 30.06.2025 von: <https://ernst-klett-verlag.de/themendienst/berufsbezogener-religionsunterricht/>

8. Anhang

8.1 Fragebogen

Die Rolle des Religionsunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg

In dieser Umfrage sind 14 Fragen enthalten.

Demografische Angaben

Geschlecht

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Weiblich
- Männlich
- Divers

Alter

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 25-35
- 35-45
- 45-55
- älter als 55

Berufserfahrung in der Ausbildungsvorbereitung in Jahren

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- keine Erfahrungen
- weniger als 1 Jahr
- 1-2 Jahre
- 3-5 Jahre
- mehr als 5 Jahre

Fächer (-kombination) & beruflicher Schwerpunkt

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Absolviertes Lehramtsstudium

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Lehramt BK
- Lehramt GyGe
- Sonstiges (bitte im Kommentarfeld eintragen)

Bitte schreiben Sie einen Kommentar zu Ihrer Auswahl

Ziele der Ausbildungsvorbereitung

Welche Ziele sind ihrer Ansicht nach in den Klassen der AV zu erreichen?
(Kreuzen Sie alle Ziele an & begründen Sie in der jeweiligen Kommentarspalte, ob die Ziele zu erreichen sind oder nicht und warum Sie der Meinung sind)

Kommentieren wenn eine Antwort gewählt wird

Bitte wählen Sie die zutreffenden Punkte aus und schreiben Sie einen Kommentar dazu:

- Vermittlung grundlegender beruflicher Kompetenzen zur besseren Vorbereitung auf eine Ausbildung

- Förderung schulischer Fähigkeiten (z. B. Deutsch, Mathematik, Allgemeinbildung) zur Verbesserung der Ausbildungsreife

- Unterstützung bei der Berufsorientierung und der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz

- Entwicklung sozialer und persönlicher Kompetenzen wie Eigenverantwortung, Teamfähigkeit und Durchhaltevermögen

- Vermittlung von Alltagskompetenzen (z. B. Umgang mit Finanzen, Zeitmanagement, soziale Verantwortung)

Gibt es für Sie weitere Ziele, die Sie als Lehrkraft anstreben?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Stellenwert des Religionsunterrichtes

Welche der folgenden Herausforderungen und Probleme sehen Sie in den Klassen der AV?

Wählen Sie alle zutreffenden Optionen

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Mangel an Motivation
- Wenig Durchhaltevermögen
- Geringe Zukunftsaussichten
- Zu wenig praktische Erfahrungen (z.B. durch Praktika)
- Unterschiedliche Bildungsniveaus erschweren eine gezielte Förderung
- Fehlende Ressourcen & zu große Klassen
- Die Ernsthaftigkeit und das Verantwortungsbewusstsein fehlt bei den SuS

Nennen Sie ggf. weitere Herauforderungen und Probleme in der AV.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Wie schätzen Sie den Stellenwert von Religionsunterricht in der AV ein? -
Bewerten Sie die Aussagen anhand der Skala.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft voll zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher weniger zu	Trifft gar nicht zu
Der Religionsunterricht hat einen niedrigen Stellenwert, da berufsvorbereitende Inhalte für die Schüler*innen im Vordergrund stehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religionsunterricht hat einen hohen Stellenwert, weil er zur Wertevermittlung, Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenz beiträgt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Stellenwert ist gering, weil der Unterricht oft an den Randzeiten im Stundenplan liegt oder zugunsten anderer Fächer ausfällt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religionsunterricht ist wichtig, aber er muss stärker mit der Lebenswelt und den beruflichen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler verknüpft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Trifft voll zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher weniger zu	Trifft gar nicht zu
werden				
Lehrkräfte stehen dem Religionsunterricht kritisch gegenüber, da es an praxisnahen Konzepten und konkreten Bezügen zur beruflichen Zukunft fehlt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Stellenwert ist mittelmäßig, weil viele Lernende keinen Bezug zur Religion haben und der Unterricht oft als weniger relevant empfunden wird	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Stellen Sie kurz in eigenen Worten dar, wie Sie den Stellenwert des Religionsunterrichtes in den Klassen der AV einschätzen.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Herangehensweisen & Konzepte in der AV

Nennen Sie ggf. weitere Herauforderungen und Probleme in der AV.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Wie schätzen Sie den Stellenwert von Religionsunterricht in der AV ein? -
Bewerten Sie die Aussagen anhand der Skala.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft voll zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher weniger zu	Trifft gar nicht zu
--	----------------	---------------------	------------------------	---------------------

Der Religionsunterricht hat einen niedrigen Stellenwert, da berufsvorbereitende Inhalte für die Schüler*innen im Vordergrund stehen

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Religionsunterricht hat einen hohen Stellenwert, weil er zur Wertevermittlung, Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenz beiträgt

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Der Stellenwert ist gering, weil der Unterricht oft an den Randzeiten im Stundenplan liegt oder zugunsten anderer Fächer ausfällt

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Religionsunterricht ist wichtig, aber er muss stärker mit der Lebenswelt und den beruflichen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler verknüpft

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

	Trifft voll zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher weniger zu	Trifft gar nicht zu
Lehrkräfte stehen dem Religionsunterricht kritisch gegenüber, da es an praxisnahen Konzepten und konkreten Bezügen zur beruflichen Zukunft fehlt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Stellenwert ist mittelmäßig, weil viele Lernende keinen Bezug zur Religion haben und der Unterricht oft als weniger relevant empfunden wird	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Stellen Sie kurz in eigenen Worten dar, wie Sie den Stellenwert des Religionsunterrichtes in den Klassen der AV einschätzen.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Herangehensweisen & Konzepte in der AV

Welche thematischen Schwerpunkte setzen Sie im Religionsunterricht der AV?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Ein Fallbeispiel aus dem Unterricht (fiktiv):

Herr Müller unterrichtet eine AV Klasse mit hohem Praxisanteil. Viele SchülerInnen erleben ihren Alltag als laut, stressig und von Unsicherheit geprägt. Im Religionsunterricht möchte Herr Müller daher bewusst mit dem Thema **Stille** arbeiten. Im Rahmen einer Einheit zu „Religion als Ressource in schwierigen Lebenslagen“ führt er regelmäßig kurze **Stilleübungen** ein:

- Zu Beginn der Stunde gibt es eine **einminütige stille Einstimmung** mit geschlossenen Augen.
- In einer Doppelstunde übt er mit der Klasse eine angeleitete **Achtsamkeitsmeditation**, in der die SchülerInnen lernen, den Atem zu beobachten und Gedanken ziehen zu lassen.
- In einem anschließenden Gespräch reflektieren sie, wie sich Stille anfühlt, was sie auslöst und welche Rolle sie in Religionen (z.B. im Gebet, in der Meditation oder im Klosterleben) spielt.

Einige SchülerInnen tun sich schwer damit, still zu sein, andere empfinden die Übung als „angenehm ungewohnt“. Herr Müller beobachtet, dass die Übungen im Laufe der Zeit mehr angenommen werden und sogar gelegentlich von SchülerInnen eingefordert werden („Können wir heute wieder ruhig anfangen?“).

Er selbst sieht darin eine Form von performativem Lernen: Der Unterricht wird zum Raum für Erfahrungen, die sonst selten gemacht werden – und religiöse Inhalte werden nicht nur erklärt, sondern **existentiell erfahrbar**.

*(zur Erklärung: **Performatives Lernen im Religionsunterricht** bedeutet, dass SchülerInnen religiöse Inhalte nicht nur kognitiv erfassen, sondern durch **Handlungen, Rituale und leibhaftige Erfahrungen** erlebbar machen. Es geht darum, Glaube und Ethik praktisch zu vollziehen, um eine tiefere persönliche Auseinandersetzung zu ermöglichen.)*

Bitte geben Sie Ihre Antwort(en) hier ein:

Haben Sie selbst bereits mit performativen Methoden wie Stille oder Meditation gearbeitet?
Wenn ja: Welche Erfahrungen haben Sie gemacht? Wenn nein: Warum nicht?

Welche Chancen sehen Sie bei der Durchführung solcher Übungen mit dieser Zielgruppe?

Welche Grenzen sehen Sie bei der Durchführung mit dieser Zielgruppe?

Mit welchen weiteren Konzepte oder Herangehensweisen gehen Sie in die AV?

Nennen Sie gerne Beispiele aus Ihrem Unterricht.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

8.2 Auswertungsmaterial Frageblock 2

8.2.1 Teilfrage a

Originalaussage	Kategorie	Definition
Schüler werden in der Schule gezielt auf ihre Ausbildung vorbereitet und erlernen z.B. Fachwissen und Methodenwissen, aber auch bestimmte notwendige persönliche Einstellung für den Beruf.	A2: Berufsrelevanz	Begründung über Bedeutung
Wichtig für den Einstieg ins Berufsleben	A2: Berufsrelevanz	Begründung über Bedeutung für Arbeitswelt/Übergang
Zu erreichen, durch Inhalte und Praktika ggf.	A1: Zustimmung allgemein	Aussage bejaht das Ziel ohne Einschränkung
Ja, sollte erreicht werden, weil das Übergangssystem genau darauf abzielen sollte	A1: Zustimmung allgemein	Aussage bejaht das Ziel ohne Einschränkung
Zu erreichen	A1: Zustimmung allgemein	Aussage bejaht das Ziel ohne Einschränkung
Ja ist zu erreichen	A1: Zustimmung allgemein	Aussage bejaht das Ziel ohne Einschränkung
Maßgeblich zu erreichen. Keine klaren Vorgaben und Ziele vorgegeben und abhängig von der Lehrkraft	A4: Abhängigkeit von Lehrkraft/Struktur	Umsetzung abhängig von Unterrichtsgestaltung, Lehrkraft oder strukturellen Vorgaben
Zu erreichen, weil das das anzustrebende Ziel in der Av ist und der Fokus genau auf dieser Vorbereitung	A1: Zustimmung allgemein	Aussage bejaht das Ziel ohne Einschränkung
ja	A1: Zustimmung allgemein	Aussage bejaht das Ziel ohne Einschränkung
Nicht so wichtig. Kommt dann im nächsten Schritt	A5: Einschränkung/Ablehnung	Aussage stellt Ziel in Frage oder hält es für weiter wichtig
Ziel ist einen Platz auf dem Arbeitsmarkt zu finden	A2: Berufsrelevanz	Begründung über Bedeutung für Arbeitswelt/Übergang
Kompetenzen können nicht vermittelt werden, sondern nur erworben	A3: Kompetenzverständnis kritisch	Differenzierte Betrachtung der Kompetenzvermittlung

8.2.2 Teilfrage b

Originalaussage	Kategorie	Definition
Eher nebensächliches Wiederholen von schulischen Inhalten, die bereits in den Schuljahren zuvor erlernt wurden.	B2: Wiederholung vorhandener Inhalte	Aussage, dass Inhalte meist nur wiederholt werden und kein neues Lernen erfolgt
Auf jeden Fall auch, aber der Grundstein ist bereits gelegt und vieles wird noch wiederholt in der AV	B2: Wiederholung vorhandener Inhalte	Aussage, dass Inhalte meist nur wiederholt werden und kein neues Lernen erfolgt
das ist zu erreichen	B1: Schulische Förderung wichtig	Betonung der Relevanz schulischer Fähigkeiten für Ausbildungsreife
zu erreichen, Schriftsprache verbessert Chance auf Ausbildungsmarkt und das Erreichen höherer Bildungsabschlüsse	B1: Schulische Förderung wichtig	Betonung der Relevanz schulischer Fähigkeiten für Ausbildungsreife

Originalaussage	Kategorie	Definition
Sollte weiter vertieft werden bzw. Vieles wiederholt werden. Vor allem Themen, die für den zukünftigen Beruf wichtig sind sollten wiederholt werden. Z.b. Lebenlauf oder Bewerbung schreiben in Deutsch	B3: Praxisnahe schulische Inhalte	Bezug auf schulisches Wissen mit beruflichem Nutzen
Wichtig, aber Grundsätzliches schulisches Wissen ist schon bekannt und wird jetzt oft nur noch wiederholt und vertieft.	B2: Wiederholung vorhandener Inhalte	Aussage, dass Inhalte meist nur wiederholt werden und kein neues Lernen erfolgt
Zu erreichen. Sollte im Fokus stehen.	B1: Schulische Förderung wichtig	Betonung der Relevanz schulischer Fähigkeiten für Ausbildungsreife
Auf jeden Fall wichtig in allen Fächern	B1: Schulische Förderung wichtig	Betonung der Relevanz schulischer Fähigkeiten für Ausbildungsreife
Zu erreichen, weil das grundsätzlich immer im Bildungsplan angestrebt wird	B5: Bezug auf Bildungsplan/Struktur	Schulische Förderung wird mit institutionellen Vorgaben verbunden
Zu erreichen, weil allgemeinbildende Fächer auch in der AV eine zentrale Rolle im Stundenplan spielen	B5: Bezug auf Bildungsplan/Struktur	Schulische Förderung wird mit institutionellen Vorgaben verbunden
Eher nicht. Die SuS sind oft Schulmüde. Trotzdem ist es ein wichtiger Beitrag zur Ausbildungsreife.	B4: Hürden durch Schulumüdigkeit	Hinweis auf Motivationsprobleme der SchülerInnen trotz theoretischer Wichtigkeit
Dass verschiedene Ausbildungen möglich sind	B3: Praxisnahe schulische Inhalte	Bezug auf schulisches Wissen mit beruflichem Nutzen
Ja, denn diese Grundkompetenzen sind wichtig, um überhaupt eine Ausbildungsstelle zu erhalten und einen Abschluss zu erzielen	B1: Schulische Förderung wichtig	Betonung der Relevanz schulischer Fähigkeiten für Ausbildungsreife

8.2.3 Teilfrage c

Originalaussage	Ketagorie	Defintion
Gezielt z.B. Lebenläufe oder Bewerbungen schreiben, die Ihnen helfen soll sich an einen Ausbildungsort heranzuarbeiten.	C1: Unterstützung notwendig und sinnvoll	Aussage betont die Relevanz der Berufsorientierung zur Lebensplanung der Schüler:innen
Bedingt. In der Schule gibt es dafür zwar Angebote, im Unterricht wird das jedoch eher wenig unterstützt.	C2: Teilweise umsetzbar	Ziel wird grundsätzlich als erreichbar eingeschätzt, abhängig von Bedingungen
ja, durch Strukturen innerhalb der Schule (Sozialkompetenz, Pünktlichkeit, etc.)	C1: Unterstützung notwendig und sinnvoll	Aussage betont die Relevanz der Berufsorientierung zur Lebensplanung der Schüler:innen
Schwierig zu realisieren aufgrund der Ressourcen. Wie sollen wir Lehrkräfte da konkret helfen?	C3: Fehlende Ressourcen/Angebote	Kritik an mangelnder struktureller Unterstützung oder Angeboten an der Schule
Wichtig, aber teilweise nicht ganz zu erreichen, weil Lehrer nicht richtig wissen, inwiefern und wie sie bei der Orientierung konkret unterstützen sollen. Vor allem weil die Schülerschaft so heterogen ist und jeder individuell beraten werden müsste.	C4: Unklare Rolle der Lehrkraft	Aussagen zur Unsicherheit oder Überforderung der Lehrkräfte in der Berufsorientierung
Eher weniger zu erreichen, weil wenig Angebote.	C3: Fehlende Ressourcen/Angebote	Kritik an mangelnder struktureller Unterstützung oder Angeboten an der Schule

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Sollte mehr im Vordergrund stehen	C1: Unterstützung notwendig und sinnvoll	Aussage betont die Relevanz der Berufsorientierung zur Lebensplanung der Schüler:innen
Im Bildungsplan meiner Meinung nach vernachlässigt und muss von der Lehrkraft selbst integriert werden. Eher schwierig umzusetzen und auf alle Schüler gleichermaßen einzugehen.	C5: Systematische Vernachlässigung	Aussagen, die Berufsorientierung als vernachlässigten Bereich im Bildungssystem sehen
Teilweise zu erreichen, weil das Angebot und die konkrete und gezielte Unterstützung an den Schulen fehlt. Und wie sollen Lehrkräfte das genau umsetzen?	C3: Fehlende Ressourcen/Angebote	Kritik an mangelnder struktureller Unterstützung oder Angeboten an der Schule
Zwingend erforderlich, SuS sind Ziel- und Planlos, großer Ressourcen Einsatz hier wichtig	C1: Unterstützung notwendig und sinnvoll	Aussage betont die Relevanz der Berufsorientierung zur Lebensplanung der Schüler:innen
Siehe 1.	C1: Unterstützung notwendig und sinnvoll	Aussage betont die Relevanz der Berufsorientierung zur Lebensplanung der SchülerInnen
Berufsorientierung im ersten Schritt, dann aber eine Berufswahlkompetenz herausbilden, weil diese nachhaltig wirkt	C1: Unterstützung notwendig und sinnvoll	Aussage betont die Relevanz der Berufsorientierung zur Lebensplanung der SchülerInnen

8.2.4 Teilfrage d

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Sehr wichtig, Persönliche Entwicklung steht an erster Stelle	D1: Persönlichkeitsentwicklung zentral	Persönlichkeitsbildung wird als vorrangiges Zeil der AV gesehen.
Sehr wichtig für die Vorbereitung auf den Beruf.	D1: Persönlichkeitsentwicklung zentral	Persönlichkeitsbildung wird als vorrangiges Zeil der AV gesehen.
ja durch Umgang mit SuS oder Praktika	D2: Förderung im Unterricht	Aussage, dass soziale Kompetenzen durch Unterricht oder Praktika entstehen können.
Ganz wichtig und essenziell für die Vorbereitung auf die Berufswelt.	D1: Persönlichkeitsentwicklung zentral	Persönlichkeitsbildung wird als vorrangiges Zeil der AV gesehen.
Die Förderung ist in allen Fächern möglich	D2: Förderung im Unterricht	Aussage, dass soziale Kompetenzen durch Unterricht oder Praktika entstehen können.
Sehr wichtig für die berufliche Zukunft, aber auch das nur bedingt zu erreichen und wird eher beiläufig gefördert. Die Schüler sind gewisser Maßen selbst dafür verantwortlich, dass sie sich dahingehend weiterentwickeln und Angebote der Schule nutzen.	D3: Schwer überprüfbar/begrenzt steuerbar	Förderung sozialer Kompetenzen nicht konkret messbar oder gezielt steuerbar
Wichtig, aber nicht gezielt überprüfbar, ob die Ziele erreicht werden.	D3: Schwer überprüfbar/begrenzt steuerbar	Förderung sozialer Kompetenzen nicht konkret messbar oder gezielt steuerbar
Sehr wichtig und muss unbedingt erreicht werden, sodass die Ausbildungsvorbereitung etwas bringt	D1: Persönlichkeitsentwicklung zentral	Persönlichkeitsbildung wird als vorrangiges Zeil der AV gesehen.
Zu erreichen, wenn die Schüler mitmachen und diese Kompetenzen aufbauen wollen. Ansonsten schwierig.	D4: Abhängig von Schüler:innen	Ziel hängt von der Mitwirkung, Motivation oder Reife der SchülerInnen ab.

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Teilweise zu erreichen. Ergibt sich in den Unterrichtsfächern durch Methoden und Arbeitswege, die umgesetzt werden.	D2: Förderung im Unterricht	Aussage, dass soziale Kompetenzen durch Unterricht oder Praktika entstehen können.
Kann erreicht werden, driftet aber schnell in reine Erziehungsarbeit ab. Beziehungsarbeit oft zielführender	D3: Schwer überprüfbar/begrenzt steuerbar	Förderung sozialer Kompetenzen nicht konkret messbar oder gezielt steuerbar
SuS sind in einem Alter in den Persönlichkeitsentwicklung noch sehr wichtig ist	D1: Persönlichkeitsentwicklung zentral	Persönlichkeitsbildung wird als vorrangiges Ziel der AV gesehen.
In heterogenen Klassen ist das Ziel nicht flächendeckend zu realisieren	D5: Erschwert durch Heterogenität	Aussagen verweisen auf Schwierigkeiten durch unterschiedliche Hintergründe/Bedarfe.

8.2.5 Teilfrage e

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Auch sehr wichtig für die Berufsvorbereitung	E1: Alltagskompetenzen essentiell	Kompetenzen wie Finanzen, Zeitmanagement etc. werden als wichtige Lebens- und Berufsvoraussetzungen beschrieben
Sehr wichtig und essenziell für die Vorbereitung auf den Job.	E1: Alltagskompetenzen essentiell	Kompetenzen wie Finanzen, Zeitmanagement etc. werden als wichtige Lebens- und Berufsvoraussetzungen beschrieben
ja, auch durch den Unterricht	E2: Integration im Unterricht möglich	Förderung kann über Unterrichtsinhalte und Methoden erfolgen
Ebenso in allen Fächern zu unterstützen und essenziell	E2: Integration im Unterricht möglich	Förderung kann über Unterrichtsinhalte und Methoden erfolgen
Bedingt zu erreichen und auch das eher beiläufig und nicht konkret an Lernsituationen gebunden.	E3: Beiläufig/unsystematisch	Förderung erfolgt beiläufig oder zufällig, nicht gezielt oder planvoll
Ja, durch unterschiedliche Lernformen und Methoden zu erreichen. Schwingt bei allen Themen usw. mit.	E2: Integration im Unterricht möglich	Förderung kann über Unterrichtsinhalte und Methoden erfolgen
Eher weniger erreichbar, weil das nicht gezielt gefördert wird (wird gar nicht ausgiebig und ausreichend thematisiert)	E3: Beiläufig/unsystematisch	Förderung erfolgt beiläufig oder zufällig, nicht gezielt oder planvoll
Als Wiwi-Lehrkraft wünschenswert, sinnvoll aber vermutlich erst wenn Berufsplanung steht.	E4: Fehlende curriculare Verankerung	Aussagen zur mangelnden formalen Einbindung im Bildungssystem
Ebenfalls zur Persönlichkeitskompetenz und Habldlungskompetenz als Teil einer Gesellschaft	E5: Gesellschaftliche/Persönlichkeitskompetenz	Alltagskompetenzen werden mit sozialer Verantwortung oder Persönlichkeitsbildung verknüpft
Ist möglich, weil dies immer wieder in den Unterricht mit eingewoben werden kann	E2: Integration im Unterricht möglich	Förderung kann über Unterrichtsinhalte und Methoden erfolgen

8.2.6 Teilfrage f

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Individuelle Förderung ermöglichen, je nach Schülerbedürfnis	F1: Individuelle Förderung	Unterstützung der SchülerInnen auf Basis ihrer individuellen Lernbedürfnisse.
Individuelle Förderung ermöglichen, trotz eher wenig Zeit	F2: Förderung unter erschweren Bedingungen	Bestrebung zur Förderung trotz Zeitmangel oder begrenzter Ressourcen.
Individuell auf die Schüler und Schüle-rinnen eingehen und vor allen ihre Interessen mit in den Unterricht einbeziehen. Mit Defiziten arbeiten	F1: Individuelle Förderung	Unterstützung der SchülerInnen auf Basis ihrer individuellen Lernbedürfnisse.
Möglichst individuell fördern und unterstützen, was jedoch oftmals schwierig ist und die Schüler sind gar nicht immer bereit und willig dazu beizutragen.	F3: Förderung unter erschweren Bedingungen	Bestrebung zur Förderung trotz Zeitmangel oder begrenzter Ressourcen.
Individuelle Betreuung jedes Schülers. Motivation der Schüler sich selbst weiterzuentwickeln. Auf persönlicher und beruflicher Ebene.	F4: Ganzheitliche Schülerentwicklung	Ziel, auch persönliche und berufliche Entwicklung der Lernenden zu fördern.

8.3 Auswertungsmaterial - Frageblock 3

8.3.1 Teilfrage g

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Die Zeit fehlt für die individuelle Förderung, sowie die Vorgehensweise und das Know-How, wie gezielt individuell gefördert werden kann.	G1: Begrenzte individuelle Fördermöglichkeiten	Individuelle Förderung wird durch Zeitmangel oder fehlendes Know-how erschwert.
Die Schüler wissen oftmals nicht richtig was ihre Ziele sind.	G2: Fehlende Zielorientierung	Viele SchülerInnen haben keine klaren beruflichen Ziele oder Zukunftsperspektiven.
Psychische Probleme	G3: Psychische Belastungen	Viele SchülerInnen haben keine klaren beruflichen Ziele oder Zukunftsperspektiven.
Geringes Selbstwertgefühl. Viele Schüler sehen sich selbst und ihre Stärken gar nicht, was Ihnen den Weg zum geeigneten Beruf erschwert, da sie selbst oftmals gar nicht wissen, was genau sie wollen.	G3: Psychische Belastungen	Psychische Probleme oder niedriges Selbstwertgefühl beeinträchtigen die Ausbildungsfähigkeit.
Sprachliche Defizite	G4: Sprachliche Hürden	Sprachdefizite und Ausdrucksschwierigkeiten behindern die schulische und berufliche Entwicklung.
Sprachliche Unterschiede und mangelnde Ernsthaftigkeit	G4: Sprachliche Hürden	Sprachdefizite und Ausdrucksschwierigkeiten behindern die schulische und berufliche Entwicklung.
Schwierige Lebensumstände und mangelnde Unterstützung	G5: Soziale Problemlagen	Herausfordernde Lebensumstände und fehlende Unterstützung im sozialen Umfeld.
Hohe Abbruchquote	F6: Abbrüche und Drop-out	Abbrüche und mangelnde Kontinuität sind ein zentrales Problem der Ausbildungsvorbereitung.

8.3.2 Teilfrage h

Originalaussage	Kategorie	Definition
<p>Den Stellenwert des Religionsunterricht generell am Bk zu vertreten ist schwierig, da die Schüler oftmals vorgenommen Einstellungen haben und sich meiner Meinung nach im Religionsunterricht wenig Mühe geben, die Zeit zu nutzen und auch die Unterrichtsamgebote wahrzunehmen.</p> <p>Manchmal fehlt der Lebensweltbezug und es ist schwierig diesen immer im hohen Maße zu berücksichtigen. Dennoch finde ich, dass es im Ru viele Möglichkeiten gibt, die Schüler zu unterstützen und auf ihre berufliche Zukunft vorzubereiten. Vor allem im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und der Professionalisierung.</p>	H1: Schwierige Schülerhaltung / Geringe Motivation	Religionsunterricht wird von SchülerInnen als wenig relevant erlebt; geringe Beteiligung oder Motivation.
<p>Es ist schwierig den Religionsunterricht immer so zu gestalten, dass er alle Schüler anspricht und motivierend ist. Die Schüler sind oftmals demotiviert und lassen sich auf die Themen gar nicht richtig ein. Oftmals bleibt es deshalb an der Oberfläche und vertiefende Gespräche kommen zu kurz.</p>	H1: Schwierige Schülerhaltung / Geringe Motivation	Religionsunterricht wird von SchülerInnen als wenig relevant erlebt; geringe Beteiligung oder Motivation.
<p>Die Schüler, die bei uns an der Schule in der AV sind, sind eigentlich ziemlich motiviert und haben Lust sich zu unterhalten, sich auszutauschen und vor allem auch sich persönlich weiterzuentwickeln. Im RU haben wir die Möglichkeit, dass wir über viele alltägliche Themen und Herausforderungen sprechen können und die Schüler Ihre Meinung und Ihre Ansichten beitragen können. Ich glaube, dass das den Schülern gefällt und sie den RU in ihrem schulischen Alltag nicht missen möchten. Grundsätzlich ist jedoch mein Empfinden, dass der RU in den Klassen der AV, sei es nicht an einem BK mit sozialem und gesundheitlichem Schwerpunkt, eine geringe Relevanz hat und bei den Schülern die Ernsthaftigkeit fehlt. Die altbekannten Themen, die Schüler vielleicht aus ihrer schulischen Vergangenheit aus dem RU kennen, sind fest im Gedächtnis verankert und werden oftmals möglicherweise als veraltete abgestempelt. Dabei wird der Gedanke vernachlässigt, dass man am BK im RU ganz viele Möglichkeiten hat bzgl. der Themen und dass man auf einer ganz anderen Ebene sprechen kann, eben der beruflichen Ebene.</p>	H1: Schwierige Schülerhaltung / Geringe Motivation	Religionsunterricht wird von SchülerInnen als wenig relevant erlebt; geringe Beteiligung oder Motivation.
<p>Die Schülerschaft in der Av ist sehr heterogen und es ist schwer alle abzuholen mit dem was man im Unterricht macht. Viele sehen den Reliunterricht als „Chillfach“ und nehmen diesen gar nicht Ernst. Einige wiederum nutzen den Unterricht, um über alltägliche Themen, die sie betreffen, zu reden. Ich finde im Reliunterricht am Bk kann man gut aktuelle Themen thematisieren und hat viele Möglichkeiten, was die Schüler schätzen sollten.</p>	H1: Schwierige Schülerhaltung / Geringe Motivation	Religionsunterricht wird von SchülerInnen als wenig relevant erlebt; geringe Beteiligung oder Motivation.
<p>Den Stellenwert des Religionsunterricht generell am Bk zu vertreten ist schwierig, da die Schüler oftmals vorgenommen Einstellungen haben und sich meiner Meinung nach im Religionsunterricht wenig Mühe geben, die Zeit zu nutzen und auch die Unterrichtsamgebote wahrzunehmen.</p> <p>Manchmal fehlt der Lebensweltbezug und es ist schwierig diesen immer im hohen Maße zu berücksichtigen. Dennoch finde ich, dass es im Ru viele Möglichkeiten gibt, die Schüler zu unterstützen und auf ihre berufliche Zukunft vorzubereiten. Vor allem im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und der Professionalisierung.</p>	H2: Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung / Werteorientierung	Religionsunterricht fördert Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenzen und Wertebildung.
<p>ich erachte ihn v.a. als wichtig, weil er zur Wertevermittlung, Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenz beiträgt als auch alltagsnahe Themen behandelt (Normen, Werte, Umgang mit Tod, Verhalten mit anderen Menschen, ...)</p>	H2: Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung / Werteorientierung	Religionsunterricht fördert Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenzen und Wertebildung.

Originalaussage	Kategorie	Definition
<p>Die Schüler, die bei uns an der Schule in der AV sind, sind eigentlich ziemlich motiviert und haben Lust sich zu unterhalten, sich auszutauschen und vor allem auch sich persönlich weiterzuentwickeln. Im RU haben wir die Möglichkeit, dass wir über viele alltägliche Themen und Herausforderungen sprechen können und die Schüler Ihre Meinung und Ihre Ansichten beitragen können. Ich glaube, dass das den Schülern gefällt und sie den RU in ihrem schulischen Alltag nicht missen möchten. Grundsätzlich ist jedoch mein Empfinden, dass der RU in den Klassen der AV, sei es nicht an einem BK mit sozialem und gesundheitlichem Schwerpunkt, eine geringe Relevanz hat und bei den Schülern die Ernsthaftigkeit fehlt. Die altbekannten Themen, die Schüler vielleicht aus ihrer schulischen Vergangenheit aus dem RU kennen, sind fest im Gedächtnis verankert und werden oftmals möglicherweise als veraltete abgestempelt. Dabei wird der Gedanke vernachlässigt, dass man am BK im RU ganz viele Möglichkeiten hat bzgl. der Themen und dass man auf einer ganz anderen Ebene sprechen kann, eben der beruflichen Ebene.</p>	H2: Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung / Werteorientierung	Religionsunterricht fördert Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenzen und Wertebildung.
<p>Religionsunterricht bietet den Raum persönliche Fragen der Schüler zu thematisieren, die sie an das Leben haben und wirkt als Ausgleich zum Verwertungsaspekt der lernfelder</p>	H2: Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung / Werteorientierung	Religionsunterricht fördert Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenzen und Wertebildung.
<p>Allgemein wird der Religionsunterricht in der AV gut angenommen und die Klassen sind willig, sich an dem Unterricht zu beteiligen. Wir führen gute Gespräche und gestalten den Unterricht flexibel gemeinsam. Teilweise ist es jedoch schwierig die Schüler zu motivieren und vor allem die Themen reingehend zu behandeln, denn die Religionsstunden fallen häufig aus, werden verlegt oder die Schüler fühlen sich durch andere Fächer (vor allem die Hauptfächer) überfordert und ausgeschöpft. Der Religionsunterricht wird dadurch teilweise nicht ganz Ernst genommen und wird zum Teil als entspannte Stunde angesehen.</p>	H3: Organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen	Stellenwert des RU leidet unter Stundenverlegungen, Ausfällen und Konkurrenz zu anderen Fächern.
<p>Wichtigen und hohen Stellenwert, aber sehr ambivalent. RU hilft bei der Lebensweltorientierung und gibt Zeit und Raum für den Austausch über Sinnfragen. Sollte nicht als klassisches Unterrichtsfach verstanden werden, sondern als offenes Angebot für Schüler.</p>	H4: Religionsunterricht als offener Reflexionsraum	Religionsunterricht bietet Raum für Reflexion über Lebensfragen jenseits der verwertungsorientierten Lernlogik.
<p>Der Religionsunterricht in der Ausbildungsvorbereitung unterscheidet sich auf jeden Fall von dem Religionsunterricht in anderen Bildungsgänge und anderen Schulform. Der Religionsunterricht ist hier kein normales Unterrichtsfach, sondern soll Schüler mit ihren alltäglichen Fragen und vor allem der Sinnsuche auffangen. Schwierig ist das jedoch den Schülern zu vermitteln und rüberzubringen. Die Schüler sind oft demotiviert und sehen den Sinn des Religionsunterrichts nicht.</p>	H4: Religionsunterricht als offener Reflexionsraum	Religionsunterricht bietet Raum für Reflexion über Lebensfragen jenseits der verwertungsorientierten Lernlogik.
<p>Religionsunterricht bietet den Raum persönliche Fragen der Schüler zu thematisieren, die sie an das Leben haben und wirkt als Ausgleich zum Verwertungsaspekt der lernfelder</p>	H4: Religionsunterricht als offener Reflexionsraum	Religionsunterricht bietet Raum für Reflexion über Lebensfragen jenseits der verwertungsorientierten Lernlogik.

8.4 Auswertungsmaterial - Frageblock 4

8.4.1 Teilfrage i

Originalaussage	Kategorie	Defintion
<p>Persönliche Einstellung zu lebensweltlichen Themen.</p>	I1: Lebenswelt- und Alltagsbezug	Thematisierung aktueller oder persönlicher Erfahrungen der SchülerInnen zur Förderung von Relevanz und Motivation.
<p>Probleme aus dem Alltag thematisieren, z.B. Schöpfung (Klimaschutz usw.). Gefühle verstehen und ausdrücken.</p>	I1: Lebenswelt- und Alltagsbezug	Thematisierung aktueller oder persönlicher Erfahrungen der SchülerInnen zur Förderung von Relevanz und Motivation.

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Aktuelle Themen und Probleme aus dem Alltag der Schüler thematisieren und vor allem ihre eigenen Einstellungen und Haltungen zu diesen Themen reflektieren.	I1: Lebenswelt- und Alltagsbezug	Thematisierung aktueller oder persönlicher Erfahrungen der SchülerInnen zur Förderung von Relevanz und Motivation.
Wir orientieren uns an aktuellen Herausforderungen in der Lebenswelt der Schüler und thematisieren diese. Außerdem versuche ich Themen, die die Persönlichkeit der Schüler mit einbezichen, zu thematisieren. Z.B. das Thema Glück, dass wir zuletzt thematisiert haben. Die Schüler sollten in der Unterrichtsreihe vor allem für sich selbst herausfinden, wie sie Glück eigentlich definieren.	I1: Lebenswelt- und Alltagsbezug	Thematisierung aktueller oder persönlicher Erfahrungen der SchülerInnen zur Förderung von Relevanz und Motivation.
Viele alltägliche Erfahrungen thematisieren. Die Schüler dürfen mitbestimmen, was ihm wichtig ist und worüber man sprechen kann. Die Themen aus dem Bildungsplan thematisiere ich, lege jedoch den Fokus eher auf die Verknüpfung mit der Lebenswelt der Schüler.	I1: Lebenswelt- und Alltagsbezug	Thematisierung aktueller oder persönlicher Erfahrungen der SchülerInnen zur Förderung von Relevanz und Motivation.
Aktuelle Herausforderungen und Themen aus dem Leben aufgreifen und thematisieren. Ich arbeite mich zwar den Bildungsplan entlang, da es aber viele Freiheiten gibt, versuche ich immer den Bezug zu den Schülern und dessen Interessen zu ziehen.	I1: Lebenswelt- und Alltagsbezug	Thematisierung aktueller oder persönlicher Erfahrungen der SchülerInnen zur Förderung von Relevanz und Motivation.
Menschenbild, Glück, Sozialthik	I2: Persönlichkeitsbildung und Werteorientierung	Ziel ist die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild, Werthaltungen und ethischer Reflexion.
Vor allem die Persönlichkeitsbildung. Was zeichnet mich aus? Wer bin ich? Christliches Menschenbild	I2: Persönlichkeitsbildung und Werteorientierung	Ziel ist die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild, Werthaltungen und ethischer Reflexion.
Weniger die Vermittlung theologischer Inhalte und eher die Förderung der Persönlichkeitsbildung und Sinnfindung.	I2: Persönlichkeitsbildung und Werteorientierung	Ziel ist die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild, Werthaltungen und ethischer Reflexion.
Umgang mit Tod und Trauer, Ethisches Handeln (je nach Schwerpunkt, mit Bezug auf medizinischen oder technischen Fortschritt), Werte und Normen	I2: Persönlichkeitsbildung und Werteorientierung	Ziel ist die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild, Werthaltungen und ethischer Reflexion.
Freundschaft, Was ist existenziell, Der Wert des Menschen	I2: Persönlichkeitsbildung und Werteorientierung	Ziel ist die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild, Werthaltungen und ethischer Reflexion.
Möglichkeit des Austauschs bieten	I3: Austausch und Beziehungsarbeit	Schaffung eines Rahmens für persönlichen Austausch, Zuhören und soziales Miteinander.
Grundlegende Kenntnisse über Religion vermitteln	I4: Religiös-theologische Grundbildung	Vermittlung von Basiswissen über Religionen, Glaubensinhalte und religiöse Praxis.

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Angebot der Religion verdeutlichen und darlegen	I4: Religiöse-theologische Grundbildung	Vermittlung von Basiswissen über Religionen, Glaubensinhalte und religiöse Praxis.
Ich orientiere mich am Lehrplan und versuche danach zu gehen. Die Schüler können aber auch mitbestimmen welche Methoden usw wir machen.	I5: Orientierung am Lehrplan	Strukturierung der Themenauswahl entlang der Vorgaben des Bildungsplans unter Berücksichtigung von Freiräumen.
Orientierung am Lehrplan	I5: Orientierung am Lehrplan	Strukturierung der Themenauswahl entlang der Vorgaben des Bildungsplans unter Berücksichtigung von Freiräumen.
Viele alltägliche Erfahrungen thematisieren. Die Schüler dürfen mitbestimmen, was ihm wichtig ist und worüber man sprechen kann. Die Themen aus dem Bildungsplan thematisiere ich, lege jedoch den Fokus eher auf die Verknüpfung mit der Lebenswelt der Schüler.	I5: Orientierung am Lehrplan	Strukturierung der Themenauswahl entlang der Vorgaben des Bildungsplans unter Berücksichtigung von Freiräumen.
Aktuelle Herausforderungen und Themen aus dem Leben aufgreifen und thematisieren. Ich arbeite mich zwar den Bildungsplan entlang, da es aber viele Freiheiten gibt, versuche ich immer den Bezug zu den Schülern und dessen Interessen zu ziehen.	I5: Orientierung am Lehrplan	Strukturierung der Themenauswahl entlang der Vorgaben des Bildungsplans unter Berücksichtigung von Freiräumen.

8.4.2 Teilfrage j

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Ja, ebenfalls Stilleübungen durchgeführt, die gut angenommen wurden.	J1: Positive Erfahrungen mit performativen Methoden	Lehrkräfte berichten von erfolgreicher Umsetzung performativer Ansätze mit hoher Akzeptanz und positiven Rückmeldungen der SchülerInnen.
Ja, ich habe schon Gottesdienste mit den Schülern geplant und durchgeführt. Außerdem habe ich mit einer Klasse Lieder gesungen oder auch Rollenspiele durchgeführt und Bibelstellen nachgespielt für ein tieferes Verständnis.	J1: Positive Erfahrungen mit performativen Methoden	Lehrkräfte berichten von erfolgreicher Umsetzung performativer Ansätze mit hoher Akzeptanz und positiven Rückmeldungen der SchülerInnen.
Gute Erfahrungen, besonders in Religionspädagogik wird diese Art des Unterrichts häufig genutzt, um Schüler auf die spätere Arbeit in der Kita vorzubereiten.	J1: Positive Erfahrungen mit performativen Methoden	Lehrkräfte berichten von erfolgreicher Umsetzung performativer Ansätze mit hoher Akzeptanz und positiven Rückmeldungen der SchülerInnen.
ja, wurde sehr gut von den SuS angenommen und sie 'brauchten das'	J1: Positive Erfahrungen mit performativen Methoden	Lehrkräfte berichten von erfolgreicher Umsetzung performativer Ansätze mit hoher Akzeptanz und positiven Rückmeldungen der SchülerInnen.
Ja. Viel Aufwand und gute Vorbereitung notwendig, aber sehr gewinnbringend und zielführend.	J1: Positive Erfahrungen mit performativen Methoden	Lehrkräfte berichten von erfolgreicher Umsetzung performativer Ansätze mit hoher Akzeptanz und positiven Rückmeldungen der SchülerInnen.
Ja. Gute Erfahrungen. Die Schüler haben motiviert gewirkt und fanden Abwechslung gut	J1: Positive Erfahrungen mit performativen Methoden	Lehrkräfte berichten von erfolgreicher Umsetzung performativer Ansätze mit hoher Akzeptanz und positiven Rückmeldungen der SchülerInnen.
Ja, zum Beispiel Stilleübungen am Anfang jeder Relistd. Kam gut bei den Schülern an und sie nutzen die Zeit, um runterzukommen	J1: Positive Erfahrungen mit performativen Methoden	Lehrkräfte berichten von erfolgreicher Umsetzung performativer Ansätze mit hoher Akzeptanz und positiven Rückmeldungen der SchülerInnen.

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Ja, durchweg gute	J1: Positive Erfahrungen mit performativen Methoden	Lehrkräfte berichten von erfolgreicher Umsetzung performativer Ansätze mit hoher Akzeptanz und positiven Rückmeldungen der SchülerInnen.
Nein, aber es gibt immer einen 'Tages-einstieg'	J2: Keine oder wenig Erfahrung (neutral)	Es wurden keine nennenswerten Erfahrungen gemacht oder erste Ansätze blieben unkonkret.
Nein bisher noch keine konkreten Erfahrungen.	J2: Keine oder wenig Erfahrung (neutral)	Es wurden keine nennenswerten Erfahrungen gemacht oder erste Ansätze blieben unkonkret.
Nein noch nicht so konkret.	J2: Keine oder wenig Erfahrung (neutral)	Es wurden keine nennenswerten Erfahrungen gemacht oder erste Ansätze blieben unkonkret.
Nein, noch nicht gezielt	J2: Keine oder wenig Erfahrung (neutral)	Es wurden keine nennenswerten Erfahrungen gemacht oder erste Ansätze blieben unkonkret.
Nein. Da fehlt es mir an Zeit für Vorbereitung und auch an fachlichem Wissen.	J3: Hinderungsgründe und Barrieren	Die Umsetzung performativer Methoden wurde als schwierig oder unmöglich erlebt, etwa aufgrund fehlender Ressourcen, Unsicherheiten oder mangelnder SchülerInnenbeteiligung.
Nein, nicht getraut.	J3: Hinderungsgründe und Barrieren	Die Umsetzung performativer Methoden wurde als schwierig oder unmöglich erlebt, etwa aufgrund fehlender Ressourcen, Unsicherheiten oder mangelnder SchülerInnenbeteiligung.
Nein, die Gruppen konnten sich nicht gut konzentrieren	J3: Hinderungsgründe und Barrieren	Die Umsetzung performativer Methoden wurde als schwierig oder unmöglich erlebt, etwa aufgrund fehlender Ressourcen, Unsicherheiten oder mangelnder SchülerInnenbeteiligung.

8.4.3 Teilfrage k

Originalaussage	Kategorie	Definition
Achtsamkeit und Konzentration üben. Motivation fördern und Abwechslung schaffen. konkretes Erleben vertieft den Lernerfolg.	K1: Vertieftes Verständnis und nachhaltiges Lernen	Performatives Lernen wird als Möglichkeit gesehen, Inhalte intensiver und nachhaltiger zu verstehen und zu erleben.
Das tiefe Erleben und das Verstehen. Heraustreten aus dem Alltag und die Achtsamkeit trainieren.	K1: Vertieftes Verständnis und nachhaltiges Lernen	Performatives Lernen wird als Möglichkeit gesehen, Inhalte intensiver und nachhaltiger zu verstehen und zu erleben.
Möglicherweise ein tiefgehenderes Verständnis und aktivierte Motivation.	K1: Vertieftes Verständnis und nachhaltiges Lernen	Performatives Lernen wird als Möglichkeit gesehen, Inhalte intensiver und nachhaltiger zu verstehen und zu erleben.
Viele Chancen. Das Heraustreten aus dem Alltag und das Einlassen auf etwas Neues. Sich selbst reflektieren.	K1: Vertieftes Verständnis und nachhaltiges Lernen	Performatives Lernen wird als Möglichkeit gesehen, Inhalte intensiver und nachhaltiger zu verstehen und zu erleben.
die Schüler werden motiviert, Abwechslung wird Ihnen geboten und sie verstehen religiöse Themen besser. Generell wirkt der Religionsunterricht weniger „trocken“	K1: Vertieftes Verständnis und nachhaltiges Lernen	Performatives Lernen wird als Möglichkeit gesehen, Inhalte intensiver und nachhaltiger zu verstehen und zu erleben.

Originalaussage	Kategorie	Definition
Die Schüler aus ihrem stressigen Alltag oder jeglichen Herausforderungen oder Druckgefühlen herauszuholen und sie können sich viel intensiver auf religiöse Themen einlassen, wenn sie Dinge selbst durchführen und spüren. Das Verständnis wird viel besser. Vor allem ist es aber auch Abwechslung und gut für die Motivation	K1: Vertieftes Verständnis und nachhaltiges Lernen	Performatives Lernen wird als Möglichkeit gesehen, Inhalte intensiver und nachhaltiger zu verstehen und zu erleben.
Inhalte erlebbar machen	K1: Vertieftes Verständnis und nachhaltiges Lernen	Performatives Lernen wird als Möglichkeit gesehen, Inhalte intensiver und nachhaltiger zu verstehen und zu erleben.
Die Schüler erfahren Religionsunterricht positiv als einen 'Ort für Sie selbst'	K2: Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion	Die Aussagen betonen die Rolle performativer Methoden für Selbsterfahrung, Sinnfragen, persönliche Entwicklung und spirituelle Erfahrungen.
sehr gute, weil dies zunehmend im Alltag wichtig wird (betrifft die SuS selber)	K2: Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion	Die Aussagen betonen die Rolle performativer Methoden für Selbsterfahrung, Sinnfragen, persönliche Entwicklung und spirituelle Erfahrungen.
Der RU wird wahrscheinlich ernster genommen und interessanter empfunden.	K2: Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion	Die Aussagen betonen die Rolle performativer Methoden für Selbsterfahrung, Sinnfragen, persönliche Entwicklung und spirituelle Erfahrungen.
Sie bietet Raum für spirituellen Erfahrung ohne Bekenntnis.	K2: Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion	Die Aussagen betonen die Rolle performativer Methoden für Selbsterfahrung, Sinnfragen, persönliche Entwicklung und spirituelle Erfahrungen.
Wenn sich die Schüler darauf einlassen können, sehr große.	K3: Motivation, Abwechslung und Aufmerksamkeit	Fokus liegt auf der ansprechenden Gestaltung des Unterrichts, der Aktivierung der SchülerInnen und der Förderung von Motivation.
Abwechslung, Aufmerksamkeit	K3: Motivation, Abwechslung und Aufmerksamkeit	Fokus liegt auf der ansprechenden Gestaltung des Unterrichts, der Aktivierung der SchülerInnen und der Förderung von Motivation.
Stärkung von Empathie und auch Perspektivwechsel.	K3: Motivation, Abwechslung und Aufmerksamkeit	Fokus liegt auf der ansprechenden Gestaltung des Unterrichts, der Aktivierung der SchülerInnen und der Förderung von Motivation.

8.4.4 Teilfrage I

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Lehrkräfte erleben, dass sich nicht alle Schüler:innen auf performative Methoden einlassen oder diese nicht ernst nehmen.	L1: Mangelnde Offenheit und Ernsthaftigkeit	Lehrkräfte erleben, dass sich nicht alle SchülerInnen auf performative Methoden einlassen oder diese nicht ernst nehmen.
Die Schüler lassen sich nicht darauf ein. Das macht es für andere unmöglich, zur Ruhe zu kommen	L1: Mangelnde Offenheit und Ernsthaftigkeit	Lehrkräfte erleben, dass sich nicht alle SchülerInnen auf performative Methoden einlassen oder diese nicht ernst nehmen.
Schüler müssen sich darauf einlassen können, da es ansonsten relativ belanglos werden kann.	L1: Mangelnde Offenheit und Ernsthaftigkeit	Lehrkräfte erleben, dass sich nicht alle SchülerInnen auf performative Methoden einlassen oder diese nicht ernst nehmen.
Die Ernsthaftigkeit fehlt oftmals. Die Schüler müssen oftmals erst überzeugt werden, sowie die Bestätigung bekommen, dass sie offen reden dürfen.	L1: Mangelnde Offenheit und Ernsthaftigkeit	Lehrkräfte erleben, dass sich nicht alle SchülerInnen auf performative Methoden einlassen oder diese nicht ernst nehmen.

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Nicht alle sind offen für diese Lernform und machen teilweise nicht richtig mit. Zeugen wenig Interesse, wohingegen andere sich auf formative Übungen total freuen und sie nutzen. Allen gerecht zu werden ist schwierig	L1: Mangelnde Offenheit und Ernsthaftigkeit	Lehrkräfte erleben, dass sich nicht alle SchülerInnen auf formative Methoden einlassen oder diese nicht ernst nehmen.
Sich darauf einzulassen und in die Performance zu gehen	L1: Mangelnde Offenheit und Ernsthaftigkeit	Lehrkräfte erleben, dass sich nicht alle SchülerInnen auf formative Methoden einlassen oder diese nicht ernst nehmen.
unterschiedliche Motivation und manche könnten dies als unnötig empfinden oder wollen es nicht als Chance sehen, sondern lassen es nicht auf sich wirken (sperren sich)	L2: Unterschiedliche Motivation und Gruppendynamik	Unterschiedliche Bereitschaft zur Teilnahme erschwert den Unterricht; Gruppenverhalten wirkt hemmend oder spaltet.
Unaufmerksamkeit und Mangel an Motivation.	L2: Unterschiedliche Motivation und Gruppendynamik	Unterschiedliche Bereitschaft zur Teilnahme erschwert den Unterricht; Gruppenverhalten wirkt hemmend oder spaltet.
Wenig Motivation	L2: Unterschiedliche Motivation und Gruppendynamik	Unterschiedliche Bereitschaft zur Teilnahme erschwert den Unterricht; Gruppenverhalten wirkt hemmend oder spaltet.
Zielgruppe muss sich drauf einlassen. Diese Übung ist für mich undenkbar in einer Klasse mit 20 männlichen Schülern im Alter von 15-18 im Bereich Technik. Im Bereich Gesundheit und Soziales schon eher.	L2: Unterschiedliche Motivation und Gruppendynamik	Unterschiedliche Bereitschaft zur Teilnahme erschwert den Unterricht; Gruppenverhalten wirkt hemmend oder spaltet.
Heterogenität erschwert die Themen und Methodenfindung.	L3: Heterogenität und sensible Themen	Die Vielfalt der Schülerschaft und die Thematisierung persönlicher Inhalte erfordert besondere Sensibilität.
Sehr heterogene Schülerschaft mit unterschiedlichen Grundeinstellungen aber grundsätzlich glaube ich, dass es mit der AV nicht viele Grenzen gibt.	L3: Heterogenität und sensible Themen	Die Vielfalt der Schülerschaft und die Thematisierung persönlicher Inhalte erfordert besondere Sensibilität.
Hemmschwelle für viele. Geschützte Atmosphäre ist notwendig. Sensible Themen müssen vorsichtig angesprochen und behandelt werden.	L3: Heterogenität und sensible Themen	Die Vielfalt der Schülerschaft und die Thematisierung persönlicher Inhalte erfordert besondere Sensibilität.
Überzeugung und Motivation teilzunehmen und offen für diese Lernform zu sein, Planung könnte sehr aufwendig sein	L4: Praktische Umsetzbarkeit und Aufwand	Lehrkräfte sehen zeitliche und organisatorische Grenzen bei der Umsetzung performativer Methoden.

8.4.5 Teilfrage m

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Die Schüler dürfen Methoden vorschlagen und mitbestimmen.	M1: Partizipation und Mitbestimmung	Die SchülerInnen gestalten den Unterricht aktiv mit, indem sie Themen, Methoden oder Inhalte mitbestimmen.
Projektarbeit (die Schüler erarbeiten selbstständig über mehrere Sitzungen Projekte, die sie präsentieren) Wenig Textarbeit (häufig kurze Texte mit gutem Input für ein Gespräch) Praxisbezug ganz wichtig (immer wieder über die praktischen Erfahrungen sprechen und diese reflektieren)	M3: Methodenvielfalt und Praxisbezug	Einsatz vielfältiger Methoden, kreativer Ansätze oder praxisbezogener Aufgabenstellungen.

Originalaussage	Kategorie	Defintion
Wir führen offene Gespräche und die Schüler dürfen Themen mitbestimmen und lenken. Wichtig ist mir, dass wir aktuelle Themen thematisieren und aufarbeiten und Raum für die Reflexion der eigenen Person geben.	M1: Partizipation und Mitbestimmung	Die SchülerInnen gestalten den Unterricht aktiv mit, indem sie Themen, Methoden oder Inhalte mitbestimmen.
Viele offene Gespräche über Themen aus dem Alltag.	M2: Lebenswelt- und Alltagsbezug	Der Unterricht greift lebensnahe, aktuelle oder persönliche Themen aus dem Alltag der SchülerInnen auf.
Sinn- und Wertefragen aus dem Alltag der Schüler thematisieren. Kreatives Arbeiten, keine stumpfe Textarbeit. Spirituelle Angebote.	M2: Lebenswelt- und Alltagsbezug	Der Unterricht greift lebensnahe, aktuelle oder persönliche Themen aus dem Alltag der SchülerInnen auf.
Ich frage die Schüler oft, was sie beschäftigt und was sie gerne thematisieren möchten. Dann versuche ich die Themen mit theologischen Themen zu verknüpfen. Es dreht sich bei mir im Unterricht viel um die persönliche Weiterentwicklung und um das herausarbeiten von Stärken und Schwächen. Die Schüler sollen meinen Unterricht als Angebot wahrnehmen, dass sie gerne nutzen können.	M4: Persönlichkeits- und Sinnorientierung	Der Unterricht fördert Selbstreflexion, Persönlichkeitsbildung oder sinnorientiertes Lernen.
Offene Gespräche und Raum für eigene Anliegen geben. Aktuelle Themen aufgreifen und das Bewusstsein fördern.	M1: Partizipation und Mitbestimmung	Die SchülerInnen gestalten den Unterricht aktiv mit, indem sie Themen, Methoden oder Inhalte mitbestimmen.