

Was (Religions-)Lehrkräfte können müssen, um Religion mit Geflüchteten zu thematisieren – Videobasierte Unterrichtsforschung zur Profilierung des Professionswissens

von Mirjam Schambeck sf

Seit den großen Fluchtbewegungen im Sommer 2015 sind laut Statistischem Bundesamt 44.935 Kinder und Jugendliche nach Deutschland und damit in die deutschen Schul- und Bildungssysteme gekommen.¹ Dennoch wissen wir kaum etwas darüber, was geflüchtete Schüler/-innen an Bildungsangeboten außer Sprachunterricht brauchen, geschweige denn, was Lehrkräfte können müssen, um ihnen mit ihren spezifischen Erfahrungen gerecht zu werden. Dies gilt in gleicher Weise für religiöse Bildung, den Religionsunterricht und die Religionslehrkräfte. Es beginnen gerade erst Forschungsprojekte, die ergründen, was Schulen vorhalten müssen, um den geflohenen Kindern und Jugendlichen bei der Integration zu helfen,² die untersuchen, wie Religionslehrkräfte auf die Bedarfe von Geflüchteten in den Lerngruppen reagieren,³ und die aufdecken, welche Rolle der Faktor Religion bei Identitätskonstruktionen jugendlicher Geflüchteter spielt,⁴ um daraus Folgerungen für die Professionalisierung von Religionslehrkräften zu ziehen.

Nun könnte man meinen, dass diese Untersuchungen zwar aktuell, aber auch kurzlebig sind: Die Geflüchtetenzahlen gehen zurück und gesellschaftspolitisch ist man sich zudem nicht mehr so sicher, ob man die Integration insbesondere der subsidiär Schutzbedürftigen – und diese machen mit den Syrern nach wie vor den größten Anteil der Geflohenen

¹ Diese Zahlen beruhen auf unterschiedlichen Daten des Statistischen Bundesamtes. Vgl. v. a. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/KinderJugendhilfe.html> oder https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/08/PD17_290_225.html.

² Vgl. Bederna, Katrin, *Zuflucht Bildung*, 109–123.

³ Vgl. Lehner-Hartmann, Andrea/Pirker, Viera, *Geflüchtete Jugendliche verändern Schule*, 187–206; Reese-Schnitker, Annegret/Bertram, Daniel/Franzmann, Marcel (Hg.), *Migration, Flucht und Vertreibung*, 287–317.

⁴ Vgl. mein Forschungsprojekt „Tell me your story“ und erste Veröffentlichungen dazu: Schambeck, Mirjam, *Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht; dies., Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt*, 51–60; vgl. auch Pirner, Manfred, *Religion als Ressource und Risiko*, 153–180.

aus⁵ – will oder besser aussitzen soll. Mit einer solchen Haltung exkludiert man aber nicht nur eine bestimmte Kohorte von Geflüchteten und verstellt ihnen in einer wichtigen Lebensphase den Zugang zu Bildung – also einem Menschenrecht –, man bewegt sich auch auf einem populistisch gefärbten Parkett, das für eine zukunftsfähige Politik, die einer offenen, demokratischen und pluralitätsfähigen Gesellschaft zuarbeitet, keine Grundlage darstellen darf.⁶ Insofern ist es höchste Zeit, die Präsenz von Geflüchteten nicht als vorübergehendes Phänomen abzutun, das mit dem Ende des Syrienkrieges wieder vorbei sein wird. Geflüchtete Schüler/-innen sowie Schüler/-innen mit Migrationserfahrungen werden vielmehr auch in Zukunft am Unterricht teilnehmen, so dass sich alle Bildungsverantwortlichen und -beteiligten auf sie einzustellen haben. Näherhin bedeutet dies, sowohl die gesteigerte Heterogenität in den Lerngruppen als auch die Auswirkungen auf Schüler/-innen ohne Fluchterfahrungen als veränderte Bedingungen schulischen Lernens ernst zu nehmen.

Der folgende Beitrag stellt sich dieser Herausforderung in zweifacher Weise: Zum einen fokussiert er auf Religion als wichtigen, in Integrationspaketen und schulischen Curricula aber nach wie vor zu wenig thematisierten Faktor von Integration. Zum anderen konzentriert er sich auf die Frage, über welches Professionswissen – verstanden v. a. als Fachwissenschaftliches und Fachdidaktisches Wissen – (Religions-)Lehrkräfte verfügen müssen, um passende Lehr-Lernangebote für Geflüchtete zu initiieren und diese zu begleiten; mit anderen Worten: um Unterricht effektiv zu gestalten.

Um Antworten auf diese schwierige und zugleich entscheidende Frage zu finden, wird im Folgenden ein doppelter Zugang gewählt. Zum einen erfolgt ein Überblick über ein videobasiertes Unterrichtsforschungsprojekt, das mit Geflüchteten in Baden-Württemberg durchgeführt wurde. Zum anderen wird exemplarisch gezeigt, wie und in welcher Weise das Professionswissen von (Religions-)Lehrkräften, die mit Geflüchteten arbeiten, erweitert werden muss. Dazu wird in einem ersten Schritt der zentrale Theoriehorizont der Unterrichtsstudie entfaltet, der sich maßgeblich am Kompetenzmodell der COACTIV-Studie orientiert und zugleich

⁵ Von Circa 321.000 Flüchtlingen, die 2016 im EASY-System des BAMF registriert wurden, sind 89.161 Syrer. Das entspricht einem Anteil von 27,8 %.

⁶ Vgl. Schambeck, Mirjam, *Integration als Frage des Diskurses über Grundwerte?*, 235–259.

die Weiterentwicklung der fachspezifischen Anteile der COACTIV-Modellierung umfasst (1). Daraus wurde das Design des Forschungsprojekts entwickelt (2), aus dem im Anschluss an die exemplarische Analyse zweier ausgewählter „critical incidents“ (= CI) anfängliche empirisch fundierte Überlegungen zur Profilierung des Professionswissens von Lehrkräften vorgestellt werden (3), die mit Geflüchteten das Thema Religion verhandeln.

1. Zum Theoriehorizont und der Justlierung der Untersuchungsinstrumente – Professionswissen in den Spuren der COACTIV-Studie

1.1 Konzeptualisierung des Professionswissens – Videographien als Untersuchungsinstrumente

Das gesamte Unterrichtsforschungsprojekt und insbesondere die Forschungsfragen richten sich eng an der Konzeptualisierung des Professionswissens aus, wie es in der COACTIV-Studie vorgelegt wurde.⁷ Professionswissen als charakteristischer Aspekt professioneller Kompetenz von Lehrkräften wird dort operationalisiert mittels der Kompetenzbereiche Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisch-Psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Bedingt durch die zentrale Rolle, die dem Unterrichten im Professionshandeln von Lehrer/-innen in der COACTIV-Studie zuerkannt wird, arbeitete das COACTIV-Modell besonders heraus, was unter dem sog. Professionswissen zu verstehen ist. Dieses wurde sowohl in Bezug auf die Bestimmung des Wissenstyps als auch die inhaltliche Ausgestaltung des Wissens konkretisiert. Die COACTIV-Studie identifizierte das sog. deklarative wie auch prozedurale und strategische Wissen als charakteristische Wissenstypen.⁸ Das heißt, dass sich das Professionswissen nicht nur als Wissen über (knowledge about bzw. knowledge of) formuliert, sondern auch als „Wissen in und aus Praxis“, also als „knowledge in action“ bzw. als Wissen, das aus Erfahrung gewonnen wird. Für die vorliegende Unterrichtsstudie bedeutete dies, nach Instrumenten zu suchen, die gerade diese Verwobenheit von semantischen Netzwerken und Aktionswissen und damit die Doppelstruk-

⁷ Vgl. Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, Das Kompetenzmodell von COACTIV, 29–53.

⁸ Vgl. ebd., 33–35.

tur des Wissens zu erkennen geben. Die Videographien von Unterricht boten sich dazu besonders an, weil durch sie nicht nur Handlungsabläufe, Reaktionsmuster und Interaktionen erfasst werden, sondern es auch möglich ist, verhandelte Wissensbestände zu rekonstruieren.

1.2 Inhaltliche Ausgestaltung zentraler Aspekte des Professionswissens – Ausrichtung der Forschungsfragen

Die COACTIV-Studie blieb aber nicht bei der Bestimmung der Wissenstypen des Professionswissens stehen. Ihr gelang darüber hinaus noch ein Vierfaches, nämlich 1. Kompetenzbereiche des Professionswissens zu identifizieren, 2. die Kompetenzbereiche in Bezug auf deren Effektstärke für guten Unterricht zu gewichten, 3. deren Kompetenzfacetten zumindest für das Fachwissen, das Fachdidaktische Wissen und das Pädagogisch-Psychologische Wissen ausfindig zu machen, und 4. diese empirisch zu validieren.

Insbesondere diese Erkenntnisse spielten auch für die vorliegende Unterrichtsstudie eine leitende Rolle. Erstens konzentrierte sich das Forschungsprojekt auf die Kompetenzbereiche, die die COACTIV-Studie als zentrale Aspekte des Professionswissens ausgewiesen hatte, nämlich die fachspezifischen Aspekte (also das Fachwissenschaftliche und Fachdidaktischen Wissen). Diese wurden in den letzten Jahren auch von pädagogisch-psychologischer Seite besonders gewichtet, insofern der kognitiven Aktivierung von Schüler/-innen, konstruktiven Unterstützung sowie dem classroom-management eine herausgehobene Effizienz für gutes Unterrichten zuerkannt wird.⁹ Auf die Ergründung des Fachwissenschaftlichen und Fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften, die Geflüchtete unterrichten, konzentrierten sich deshalb auch die Forschungsfragen.

Zweitens war für die Formulierung der Forschungsfragen die Operationalisierung des Fachwissenschaftlichen und Fachdidaktischen Wissens der COACTIV-Studie leitend, die in Vorstudien dem Lerngegenstand Religion und dem religiösen Lernen entsprechend weiterentwickelt worden sind.¹⁰

⁹ Vgl. Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, 182–184.

¹⁰ Vgl. Schambeck, Mirjam, Was Relieler/innen können müssen. Die empirische Validierung der Erweiterungen des COACTIV-Modells steht noch aus.

1.3 Fachspezifische Weiterentwicklungen des COACTIV-Modells I – Theologisches Wissen operationalisieren

Die Autor/-innen der COACTIV-Studie entschieden sich bei der Operationalisierung des Fachwissens dafür, das tiefe Verständnis der Schulmathematik als Bezugsgröße zu etablieren. Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte die tieferen Zusammenhänge kennen, in denen die einzelnen Unterrichtsinhalte stehen.¹¹ Das COACTIV-Modell hat damit eine doppelte Bestimmung des Fachwissenschaftlichen Wissens vorgenommen: Zum einen wird das Fachwissen identifiziert mit einer Wissenslandschaft, die nicht unmittelbar in Unterrichtsthemen aufgeht, sondern diese erzeugt. Lehrkräfte müssen begründungs- und argumentationsfähig sein, warum bestimmte „facts“ so und nicht anders sind.¹² Auf die Theologie als fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin von Religionslehrkräften hin gelesen, heißt dies, z. B. bei Fragen um die Christologie, nicht nur bei einer Jesulogie stehen zu bleiben, sondern auch die Bedeutung und zentrale Stellung christologischer Fragestellungen für den christlichen Glauben zu kennen und z. B. um die Pluralität von Christologien zu wissen. Zum anderen interessiert am Fachwissenschaftlichen Wissen, wie es COACTIV modelliert, nur dieses Wissen, das die Curricula prägt, und zwar im Unterschied zum akademischen Forschungswissen.

Um dem Lerngegenstand „Religion“ gerecht zu werden, wurde jedoch eine erste fachspezifische Erweiterung des COACTIV-Modells vorgenommen:¹³ Das Fachwissenschaftliche Wissen wird in Bezug auf die angemessene unterrichtliche Inszenierung von Religion nämlich nicht mittelbar, sondern *unmittelbar* mit dem akademischen Forschungswissen (verstanden als aktueller Forschungsstand) identifiziert, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Wenn man sich vor Augen führt, dass beispielsweise in der Exegese historisch-kritische Verfahren längst mit semiotischen und rezeptionsästhetischen konkurrieren, diese in der schulischen Bearbeitung von biblischen Texten aber meist noch keine Rolle spielen, dann wird die Schwierigkeit des COACTIV-Modells deutlich. Man riskiert damit, die kritische Instanz einzubüßen, die das akademische Forschungswissen ge-

¹¹ Vgl. Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, Das Kompetenzmodell von COACTIV, 37; dies., Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, 165f.

¹² Shulman, Lee S., Those Who Understand, 9, differenziert zwischen substantive structure einer Wissensdisziplin und syntactic structure.

¹³ Vgl. zum Folgenden: Schambeck, Mirjam, Was Relilehrer/-innen können müssen.

genüber den Zusammenhängen darstellt, auf denen die Schulmathematik bzw. Schul-Religion beruht.

2. Anders als bspw. bei der Mathematik ist theologisches Wissen nicht nur kognitiv, sondern auch existenziell bedeutsam. Wie sehr unaktualisierter Religionsunterricht Menschen verstören, und wie sehr theologisches Wissen, das nicht die Entwicklungen des akademischen Forschungswissens aufnimmt, Menschen den Zugang zu Theologie und damit auch zu Religion verstellen kann, hat sich leider in viele Biographien eingeschrieben.

3. Drittens schließlich ist beim schulischen Lernen der theologische Wissenszuwachs anders als der mathematische Wissenszuwachs konzeptualisiert, nämlich im Sinne einer sog. Nukleuskomplexität.¹⁴ D. h., dass das religiöse Lernen in der Schule nicht linear anwächst, wie in der Mathematik von den Grundrechenarten zur beweisführenden Mathematik, sondern konzentrisch. Die theologische Sachlage ist bei der Gottesfrage in der Grundschule nicht anders als in der Sek II, wenn auch anders akzentuiert. Damit ist von den Grundschullehrkräften dasselbe fachwissenschaftliche Verständnis verlangt wie von Sek II-Lehrer/-innen.

Für die Analyse der vorliegenden Unterrichtsstudie bzgl. des Fachwissenschaftlichen Wissens heißt dies, das Material daraufhin zu untersuchen, wo Fachwissenschaftliches Wissen aufscheint und v. a. wie der state of the art z. B. im Lehrereinput zum Tragen kommt.

1.4 Fachspezifische Weiterentwicklungen des COACTIV-Modells II – Religionsdidaktisches Wissen operationalisieren

Neben dem Fachwissenschaftlichen Kompetenzbereich wurde auch die zweite, für das Professionswissen ausschlaggebende Wissensdomäne, nämlich das Fachdidaktische Wissen, entsprechend dem Lerngegenstand „Religion“ und den Aneignungsprozessen „religiöses Lernen“ weiterentwickelt und entsprechend auf das Forschungsprojekt angewandt.

Während die COACTIV-Studie das Fachdidaktische Wissen in Erklärungswissen, Wissen über das mathematische Denken von Schüler/-innen sowie Wissen über das Potenzial mathematischer Aufgaben operationalisiert,¹⁵ wurde in Vorstudien deutlich, dass das Fachdidaktische Wissen

¹⁴ Vgl. Schambeck, Mirjam, Das Kreuz zwischen theologischer Leere und existentieller Irrelevanz, 318.

¹⁵ Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, Das Kompetenzmodell von COACTIV, 32.

(paedagogical content knowledge; kurz: pck) als „religionsbezogene Korrelationskompetenz“ zu bestimmen ist. Diese wird operationalisiert in:

- Darstellungs- und Erklärungswissen (knowledge of making content comprehensible), wie es auch COACTIV modelliert;
- Wissen über Vor- und Fehlkonzepte von Schüler/-innen. Insofern der Lerngegenstand Religion eine Doppelstruktur aufweist, also sowohl als Diskurssystem als auch als Lebensüberzeugung formatiert ist, wird diese Kompetenzfacette um den Aspekt Wissen über (Nicht-)Erfahrungen von Schüler/-innen bzgl. des im Unterricht verhandelten religiösen Themas erweitert.
- Wissen und Können, kognitive und existentielle Korrelationsprozesse zwischen dem Thema und den Schüler/-innen zu initiieren, zu begleiten und zu evaluieren, basierend auf dem Wissen um Lernformate. Auch hier wird die mathematikspezifische Kompetenzfacette „Aufgaben“ nochmals religionspezifisch profiliert. Das eigentliche Lehr-Lerngeschehen wird sowohl auf kognitive Korrelationsprozesse geweitet – also Schüler/-innen zu ermöglichen, die Vielgestaltigkeit religiöser Traditionen angesichts ihrer Lebensdeutungen zu kennen und zu verstehen – als auch darauf, im Unterrichtsgeschehen den Raum für existentielle Korrelationsprozesse aufzutun – also Schüler/-innen die Möglichkeit zu eröffnen, die Lebensrelevanz der theologischen Themen zu prüfen.¹⁶

Indem die pck als „Kompetenz“ bezeichnet wird, wird akzentuiert, dass es dabei nicht nur um Wissensbestände im Sinne semantischer Netzwerke geht, sondern auch um die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften, religiöse Traditionen in ihrer Vielgestaltigkeit mit den Lebensdeutungen und religiösen (Nicht-)Erfahrungen der Schüler/-innen in der konkreten Unterrichtssituation in einen kritischen Dialog zu bringen. In der pck als religionsbezogener Korrelationskompetenz wird damit in nuce der für das Lehrerhandeln signifikanteste Kompetenzbereich beschrieben.

Wiederum gewendet auf das Forschungsprojekt bedeutete dies, die Sucheinstellungen bei der Sichtung des Materials sowohl auf die drei beschriebenen Kompetenzfacetten zu fokussieren als auch darauf zu lenken, wie/mit welchen Mitteln/mithilfe welcher Lernformate es gelang, Korrelationsprozesse in Gang zu setzen. Diesen Theoriehorizont und die

¹⁶ Vgl. Schambeck, Mirjam, Vom Containerbegriff „Korrelation“, 84f.

daraus folgenden Justierungen der Instrumente galt es, im Design des Unterrichtsforschungsprojekts abzubilden.

2. Zum Design des Unterrichtsforschungsprojekts in Flüchtlingsklassen

Das vorliegende Unterrichtsforschungsprojekt wurde in sog. VABO-Klassen im Raum Freiburg durchgeführt, in denen ausschließlich junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrungen unterrichtet wurden, und ist damit in segregierten Klassen verortet.

Im Rahmen des Pflichtbereichs „Lebensweltbezogene Kompetenz mit Gemeinschaftskunde“ (3 Wochenstunden) ist Religion in den VABO-Klassen mit einer Woche veranschlagt. Ob Religion von einer Religionslehrkraft erteilt wird oder von der Klassenlehrer/-in, inwieweit die Religionszugehörigkeit der Schüler/-innen Berücksichtigung findet und spezifische Religionsangebote bzw. Abmeldemöglichkeiten vorgehalten werden, ist nicht allgemein geregelt, sondern liegt in der Hand der Verantwortlichen vor Ort.

Im konkreten Fall dieser Unterrichtstudie wurden sieben der videographierten Doppelstunden von einem ausgebildeten römisch-katholischen Religionslehrer erteilt. Die Lerngruppe setzte sich aus 16 jungen Männern zusammen, die zwischen 17 und 22 Jahren alt sind und bis auf einen russisch- und einen serbisch-orthodoxen Schüler allesamt muslimisch (vermutlich sunnitisch¹⁷) sind. Die Schüler kommen aus Syrien, Afghanistan, dem Irak, Gambia, Somalia, Serbien und Russland und verfügten nach knapp einem gemeinsamen Schuljahr erst über rudimentäre Deutschkenntnisse.

Maßgabe für die videographierten Unterrichtsstunden war, „normalen und alltäglichen“ Unterricht zu erteilen und Religion explizit zum Thema zu machen. Dahinter lag die Absicht, aus dem alltäglichen Lehrerhandeln zu rekonstruieren, wie das Professionswissen im Sinne des Fachwissenschaftlichen und Fachdidaktischen Wissens im konkreten Unterrichtsprozess wirksam wird, und welche Desiderate sich daraus für die Schulung von (Religions-)Lehrkräften ergeben.

¹⁷ Die Schuldatenbank differenziert hier nicht genau.

2.1 Forschungsfragen – Rekonstruktionen aus videographiertem Unterricht

Aus dem Theoriehorizont, seinen Justierungen und der Intention, für geflüchtete Schüler/-innen passungsfähigeren Unterricht anzubieten und Lehrkräfte entsprechend zu professionalisieren, sie also in Bezug auf das Fachdidaktische und Fachwissenschaftliche Wissen hin zu fördern, destillierten sich folgende Forschungsfragen heraus:

1. Wie sehen die aus dem konkreten Unterrichtsgeschehen rekonstruierbaren Vor- und Fehlkonzepte sowie (Nicht-)Erfahrungen der geflüchteten Schüler/-innen in Bezug auf die im Unterricht thematisierten religiösen Themen aus (Kompetenzfacette Fachdidaktisches Wissen)?
2. Welches Darstellungs- und Erklärungswissen der Lehrkraft lässt sich aus dem videographierten Unterricht rekonstruieren (Kompetenzfacette Fachdidaktisches Wissen)?
3. Welche Lernformate kamen im untersuchten Unterricht zur Geltung, und inwieweit gelang es, die religiöse Tradition in ihrer Vielgestaltigkeit mit den Deutungen und (Nicht-)Erfahrungen der Schüler/-innen in ein produktives Gespräch zu bringen, also kognitive und existentielle Korrelationsprozesse anzustoßen (Kompetenzfacette Fachdidaktisches Wissen)?
4. Wie ist das aus dem konkreten Unterrichtsgeschehen rekonstruierbare Fachwissenschaftliche Wissen zu beschreiben, und von wem wurde es in den Unterricht eingebracht?

Damit können über die „Quelle der Expert/-innenaussagen“¹⁸ empirisch begründete Bausteine gefunden werden, die die typischen Kompetenzbereiche des (Religions-)Lehrerhandelns im Unterricht mit Geflüchteten zu profilieren erlauben.

2.2 Zum Setting – Erste methodische Schritte

Authentizität und Nähe zum Forschungsgegenstand

Die Videographien wurden nicht von Dritten, sondern allesamt von den unterrichtenden Lehrpersonen selbst aufgenommen. Dies ermöglichte, die Unterrichtssituation so natürlich wie möglich zu gestalten, so dass die Kamera von den Schüler/-innen und den Lehrkräften schnell verges-

¹⁸ Vgl. dazu den Beitrag von Tamar Voss in diesem Band.

sen wurde und möglichst gewöhnlicher Alltagsunterricht aufgenommen werden konnte. Damit sollte dem Gütekriterium der Authentizität Genüge getan werden, und die Nähe zum „Gegenstand“ möglichst gut gewährleistet sein.¹⁹

Critical Incidents – Prinzip der Ökonomie und Plausibilisierung der Kontextabhängigkeit

Im Anschluss daran wurden die Daten von einem Forscher/-innenteam von drei Personen auf sog. „critical incidents“ (= CIs) abgesucht, die dann transkribiert wurden. Für die Identifizierung der CIs waren die theoretischen Überlegungen von Thorsten Knauth leitend,²⁰ die mit den Forschungsfragen abgestimmt worden sind. Knauth charakterisiert CIs als:

- unübliche, überraschende und manchmal kritische Vorfälle auf der Oberfläche der (unterrichtlichen) Interaktionen (wie kleine Eisberge);
- unterrichtliche Ereignisse, die als „incidents“ aufgrund bestimmter Forschungsfragen identifiziert werden;
- mehr als zufällig ausgewählte Unterrichtssituationen; sie sind nicht singuläre Fälle, sondern vielmehr Kristallisationen eines Problems/einer Frage;
- Ereignisse, die es erfordern, die Situation davor und danach zu beschreiben, um die incidents richtig einzuholen (Kontextualisierung);
- Ereignisse, die einen Interpretationsprozess erfordern, der als Spiralbewegung zu verstehen ist: von den Daten zur Interpretation, zurück zu den Daten, zu neuer Interpretation etc.²¹

Konkret bedeutete dies, Unterrichtssituationen zu identifizieren, die exemplarisch veranschaulichten,

- wie das (fehlende bzw. aktive) Darstellungs- und Erklärungswissen der Lehrperson eine Unterrichtssituation beeinflusste,
- wie Vor- oder auch Fehlkonzepte der Schüler/-innen und deren (Nicht-) Erfahrungen bzgl. des behandelten Themas in einer konkreten Unterrichtssituation aufschienen bzw. erfragt wurden bzw. virulent im Sinne von wirksam wurden,

¹⁹ Vgl. zu den Gütekriterien qualitativer Forschung, an denen sich dieses Design von Unterrichtsforschung orientiert: Mayring, Philipp, Einführung in die Qualitative Sozialforschung, 146.

²⁰ Vgl. Knauth, Thorsten, Incident Analysis.

²¹ Ebd., 24 in freier Übersetzung.

- wie Lernformate (z. B. Unterrichtsgespräch, Beschäftigung mit einem Bild, Lehrervortrag etc.) eingesetzt wurden und im Unterrichtsprozess Anstöße zum Lernen/zur Missinterpretation/Überforderung etc. gaben, also kognitive und/oder existentielle Korrelationsprozesse auslösten und begleiteten und
- wie Fachwissenschaftliches Wissen in der Unterrichtssituation zu Tage trat, welchen Platz es einnahm, von wem es eingespielt wurde, und inwiefern es den state of the art – also das Forschungswissen – abbildete.

Mit der Entscheidung, sich schon bei der Transkription auf CIs zu konzentrieren, gehen zwei Dinge einher: Zum einen haben bisherige Erfahrungen in religionspädagogischen Unterrichtsforschungsprojekten gezeigt, dass die Transkription des gesamten Unterrichts ressourcenaufwändig ist und letztlich in keinem Verhältnis zu den faktischen Analysen stehen.²² Zum anderen ist das Instrument der CIs zwar höchst kontext- und interpretationsabhängig. Zugleich stand aufgrund der Konzeptualisierung des Professionswissens durch die COACTIV-Studie und deren Weiterentwicklung in eigenen Arbeiten ein konzises Instrument zur Verfügung, CIs aufzuspüren. Mit anderen Worten musste nicht gänzlich intuitiv und explorativ erschlossen werden, wo eine „Scharnierstelle“ des Unterrichts vorlag. Durch die Fokussierung auf die drei Kompetenzfacetten des Fachdidaktischen Wissens und das Fachwissenschaftliche Wissen konnte vielmehr eine sachlich plausible und argumentativ ausweisbare Verfeinerung der Suche erreicht werden.

Qualitative Inhaltsanalyse als Methode

Um die CIs auszuwerten, wurde die Qualitative Inhaltsanalyse (= QI) nach Mayring herangezogen. Diese fokussiert anders als beispielsweise die Dokumentarische Methode nicht (nur) auf individual-psychologische Sinnzusammenhänge, sondern rekonstruiert auch die Inbeziehungsetzungen im Material.²³ Damit ist sie für die Analyse von Unterrichtsvideos

²² Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts, 22f.; Biesinger, Albert/Kießling, Klaus/Schmidt, Joachim u. a. (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Joachim Schmidt sprach in einem Workshop zur Unterrichtsforschung am 28.11.2010 davon, dass mit der Transkription aller Daten die Studie das Forscherteam schon viel zu lange in Atem hielt.

²³ Vgl. Mayring, Philipp, Einführung in die Qualitative Sozialforschung, 114.

besonders geeignet, da sie sowohl explizite als auch implizite Interaktionen (Augenrollen nach einer Schüleräußerung, Kopfschütteln etc.) erfasst und ermöglicht, sowohl explizite als auch im Material latent eingeschriebene bzw. unbewusste Kommunikationsinhalte und Sinnstrukturen aufzudecken. Die Kompetenzfacetten des Fachdidaktischen und Fachwissenschaftlichen Wissens werden so nicht nur auf der Ebene der Sicht- bzw. Oberflächenstruktur erfasst, sondern auch in der Tiefenstruktur des Unterrichts aufgedeckt, also in den Merkmalen der Lehr-Lernprozesse rekonstruiert. Insofern die QI nicht nur auf Textdokumente anwendbar ist, sondern auch symbolisch-kommunikativ vermittelte Interaktionen interpretiert,²⁴ erlaubt sie, die oben beschriebene Doppelstruktur des Professionswissens als *knowledge of and knowledge in action* zu erfassen. Die Phasen der QI Beschreibung – Systematisierung – Explikation erlauben, die relevanten Unterrichtspassagen wahrzunehmen, in den Forschungszusammenhang einzuordnen und diesen auch zu erweitern. Dazu hilft an der QI besonders, dass sie sich einerseits an Kategorien orientiert – diese stimmen hier mit der Konzeptualisierung des Fachwissenschaftlichen und Fachdidaktischen Wissens überein –, und andererseits diese differenzieren hilft. Damit werden sowohl die Forschungsfragen, Fachdidaktisches und Fachwissenschaftliches Wissen zu rekonstruieren bedient, als auch Bausteine für eine lokale Theorie erkennbar bzgl. des Professionswissens von Lehrkräften, die Geflüchtete unterrichten.

3. Exemplarische „Critical Incidents“ – Zwei Fallbeispiele

Die folgenden Fallbeispiele wurden in einer VABO-Klasse videografiert, die von einem Religionslehrer unterrichtet wurde, und stammen aus einer Doppelstunde, in denen es um das Thema Beten ging.

3.1 Zur Oberflächenstruktur der Stunden über das Gebet

Der Lehrer stieg mit einem Bildimpuls ein und ließ die Schüler beschreiben, was sie auf dem farbintensiven und abstrakten Bild sehen. Die Schüler assoziierten Finger, zwei Hände und trugen auf die Frage des Lehrers,

²⁴ Vgl. Lamnek, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung*, 480.

wie man dies verstehen könne, allerlei Assoziationen zusammen, die von Zusammenleben über „alle sind gleich“ bis zum Beten reichten.

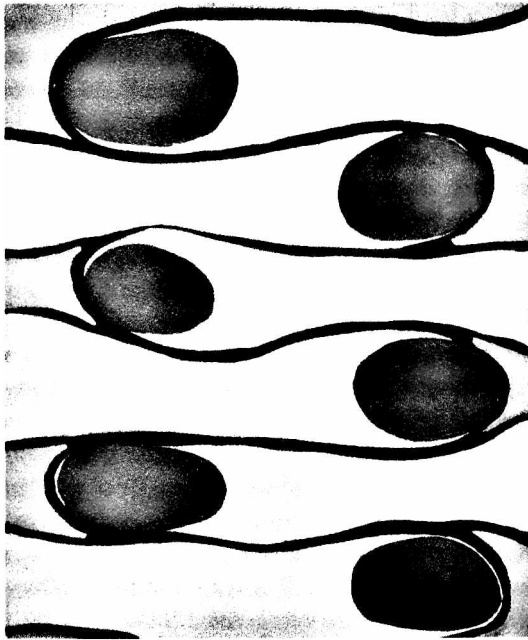


Abb. 1: Bildimpuls als Stundeneinstieg

Hier ist der erste CI verortet, der im Folgenden vorgestellt wird, nämlich der Austausch über Gebetshaltungen und was sie (für die Schüler) bedeuten. Dieses Unterrichtsgespräch drehte sich darüber hinaus um Themen, die Assoziationen über das Bild betreffen wie auch Überlegungen, was das Falten der Hände auslöst, was die typische Handhaltung von Angela Merkel ist und was sie ausdrückt, wie man noch beten könne und wie sich Schiiten und Sunniten in Bezug auf ihre Gebetshaltungen unterscheiden. Der hier identifizierte CI wird im Folgenden als zweiter genauer analysiert. Daran schloss sich ein Austausch über Heilige Schriften an, was man tun könne und müsse, wenn man einen alten, nicht mehr benutzbaren Koran hat, wie der Koran insgesamt behandelt werden müsse, wie man den Koran rezitiere, bis der Lehrer die Frage stellte, welche Gebete die Schüler kennen und in welchen Situationen Menschen beten würden.

3.2 Critical Incident I: Die Doppelstruktur von Religion verdeutlichen

Der Lehrer setzte mit der Frage: „Welche Funktion hat denn Beten? Also warum macht man das?“ (Video 05_07_2017_Teil 1_9:52) einen offenen Impuls. Dieser ermöglichte, sowohl kognitives Wissen beizusteuern, als auch persönliche Antworten zu geben, wie die Schüleräußerungen zeigen. Diese reichen von Wortmeldungen, die das Gebet als „Pflicht“ ausweisen, über Aussagen, dass man sich dann besser fühle, wenn man zuvor „mit jemandem Stress gehabt hat“, bis hin dazu, dass Beten wie ein „Netz“ sei, das erlaubt, Kontakt mit Gott zu haben. Als Auswirkungen des Betens führen die Schüler an, dass man „Vorteile“ habe, weil man dann „sehr ruhig und gut“ sowie auf „wichtige Sachen“ aufmerksam werde und man seinen Dank darin ausdrücke „über alles. Für Gesundheit, von Atmen, von Essen, von Leben, für alles.“

Dem Lehrer gelang es mit diesem Impuls, die Doppelstruktur des Gebets ins Spiel zu bringen, nämlich sowohl ritueller Ausdruck und (tradierete) Praxis des Glaubens zu sein als auch persönlicher und höchst existentieller Akt. Nicht nur die Inhalte der Schülerantworten spiegeln wider, dass dies bei den Schülern angekommen ist. Auch die Beteiligung der Schüler – es kommt fast die gesamte Lerngruppe zu Wort bzw. ist eine sehr konzentrierte Lernatmosphäre wahrzunehmen (mit der Ausnahme eines Schülers, der damit beschäftigt ist, die Stifte seines Federmäppchens zu testen) – zeugt davon, dass die Schüler bei ihren Antworten persönlich engagiert sind. Man hat als Beobachterin den Eindruck, dass die Schüler ihre eigenen Gebetspraxen und -erfahrungen zusammentragen und sehr selbstverständlich davon sprechen, dass zu beten etwas Vertrautes ist, das zudem positiv konnotiert ist. Diese Unterrichtsphase wurde durch eine längere Zusammenfassung des Lehrers abgeschlossen, in der er sowohl die kognitiven Aspekte bündelte (das Gebet zeichnet einen guten Muslim aus, gehört zu den fünf Säulen des Islam, hat Auswirkungen auf die Umwelt/Gesellschaft), als auch auf die existentielle Dimension einging, die er zudem mit einer Ich-Positionierung anreicherte. Auch der Lehrer ließ einfließen, dass das Beten Auswirkungen für ihn habe und „Verbindung schafft“, und zwar zu sich selbst und „dass es einem gut geht.“

3.3 Anstöße für die Profilierung des Professionswissens

Diese Passage, die knapp vier Minuten beansprucht, wurde als CI identifiziert, weil in ihr exemplarisch etwas aufscheint, was für die Thematisierung von Religion wie auch die Unterrichtssituation in Flüchtlingsklassen aufschlussreich ist.

Religiöses Darstellungs- und Erklärungswissen als doppelstrukturelles Wissen präsentieren

Das gewählte Thema „Beten“ wird in der für Religion typischen Doppelstruktur entfaltet, also sowohl als rituelle Praxis, die bestimmte Formen kennt, als auch als persönlicher, existentieller Akt, mit Gott und sich selbst in Kontakt zu treten. Das ist höchst gegenstandsangemessen, ist unterrichtspraktisch aber nur selten der Fall, wie unterschiedliche Unterrichtsforschungsstudien deutlich gemacht haben²⁵. Nicht nur für Lehrkräfte, die Religion in Flüchtlingsklassen unterrichten, sondern für Religionslehrkräfte allgemein, veranschaulicht dieser CI, wie bedeutsam es ist, in den Studien- und Ausbildungsphasen darauf zu achten, die Kompetenzfacette „Darstellungs- und Erklärungswissen“ nicht auf die kognitiven Wissensbestandteile eines Themas zu verkürzen. Religiöse Themen verlangen aufgrund der Doppelstruktur von Religion vielmehr danach, auch in ihrer existentiellen Dimension präsentiert zu werden. Damit ist gemeint, dass schon die Präsentation der Unterrichtsthemen diese Doppelstruktur aufweisen muss – zumindest im Rahmen einer kompletten Unterrichtssequenz.

Schülerkonzepte und -erfahrungen – Um selbstverständliche und existentiell bedeutsame Religiositäten wissen

Die Schüler beantworteten in der identifizierten Phase engagiert und vielschichtig die Lehrerfrage, welche Folgen bzw. Auswirkungen das Gebet hat. Wie oben schon angemerkt wurde, ließen die Schüleräußerungen durchaus eigene Gebetserfahrungen sowie -praxen erkennen und verdeutlichten zudem, dass zu beten etwas Selbstverständliches und Vertrautes ist. Anders als für junge Menschen in Deutschland, die hier groß ge-

²⁵ Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts, 110–113.

worden und nicht muslimisch sind, scheint in dieser Lerngruppe der Geflüchteten eine alltäglich gepflegte und auch existentiell bedeutsame Religiosität normal zu sein. Das aber hat Auswirkungen auf die Justierung von Unterrichtsprozessen. Insofern sich in Studien zur Religiosität von Geflüchteten zeigte, dass die Distanzierung zu Religion zwar eine mögliche Variante in deren Religionsverhalten in Deutschland ist, aber eine eher außergewöhnliche,²⁶ müssen Lehrkräfte diesem Religionsverhalten in der Inszenierung von Unterricht Rechnung tragen. Die Kompetenzfacette „Wissen über Vor- und Fehlkonzepte sowie (Nicht-)Erfahrungen von Schüler/-innen“ ist in Bezug auf Geflüchtete nicht einfach gleichzusetzen mit Peers ohne Fluchterfahrungen und mit Peers, die in einem säkularen Umfeld aufgewachsen sind. Es ist bei Geflüchteten vielmehr damit zu rechnen, dass Gläubigkeit selbstverständlich und existentiell bedeutsam ist.

Positionierungen von Schüler/-Innen mittels passender Lernformate zuarbeiten

Daraus ergibt sich noch ein dritter Punkt, der für die Profilierung des Professionswissens von Lehrkräften in Flüchtlingsklassen bedeutsam ist. Da die meisten Geflüchteten aus religionsgeprägten Kontexten kommen, in der Religion – meist der Islam – das Leben bis in die kleinsten Alltäglichkeiten hinein regelt, ist es für sie mindestens ungewohnt, wenn nicht irritierend, dass Religion in Deutschland sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Gestaltung des privaten Lebensstils kaum eine Rolle spielt. Für diese „Fremdheiten“ gilt es aufmerksam zu sein und zugleich unterrichtliche Angebote zu machen, so dass sich Schüler/-innen in Bezug auf die veränderte Bedeutung von Religion eine eigene, begründete und damit intersubjektiv kommunizierbare Position erarbeiten.

In diesem CI hat der Lehrer, und zwar er allein, das Gespräch über die Funktion und Auswirkungen des Gesprächs zusammengefasst und gedeutet. Die Schüler selbst waren in dieser Phase nur Zuhörer. Weil Geflüchtete gerade in Bezug auf die Rolle von Religion in Deutschland eine Verunsicherung erleben, ist die Auseinandersetzung mit Religion und die Positionierung zu Religion für sie aber doppelt wichtig: gesellschaftlich, um weder den Karikaturen eines moralisch verkommenen und religionslosen Westens noch den Zerrbildern eines fundamentalistischen Islam zu erliegen; individuell-biographisch, um die bislang selbst-

²⁶ Vgl. Schambeck, Mirjam, Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt, 56.

verständliche, stabilisierende oder eventuell auch als bedrängend erlebte Rolle von Religion für sich im neuen Kontext Deutschland zu klären.

Dies aber braucht aufseiten der Lehrkräfte ein Wissen um Lernformate, die der Ausdrucks- und Sprachfähigkeit der Schüler/-innen entsprechen. Und damit sind text- und sprachbetonte Lernwege nur mit Bedacht einzusetzen. Außerdem muss im Unterricht Schüler/-innen Raum gegeben werden, ihre eigenen Deutungen und Erfahrungen mit den Deutungen von Religion kognitiv abzugleichen und auf deren existentiellen Ertrag auszuloten. Die Kompetenzfacette „Aufgaben“ und deren religionsbezogene Weiterschreibung als „Wissen und Können, kognitive und existentielle Korrelationsprozesse zwischen Schüler/-innen und Thema zu eröffnen, zu begleiten und zu evaluieren“ ist im Unterricht mit Geflüchteten aufgrund der veränderten Religionsituation noch wichtiger als für andere Schüler/-innen.

3.4 Critical Incident II: Fachwissen erweitern

Der zweite hier vorzustellende CI ist kürzer als der erste, nämlich knapp zwei Minuten lang (Video 05_07_2017_Teil 1_31:11–33:00). Nach dem Exkurs über die Merkel'sche Raute und was Gesten ausdrücken, wirft der Lehrer die Frage ein, ob man im Islam auch ohne Hände beten dürfe. Ein Schüler erklärt daraufhin, dass es einen Unterschied zwischen Sunniten und Schiiten im Islam gebe. Während die Schiiten ohne Zuhilfenahme der Hände beten, „weil das nicht im Koran steht“, tun dies die Sunniten sehr wohl. Der Lehrer lässt daraufhin per Handzeichen abfragen, wer Schiit und wer Sunnit ist. Die Schüler sehen sich etwas peinlich berührt um und melden sich. Auf die erneute Frage des Lehrers, welche (weiteren) Besonderheiten es zwischen Schiiten und Sunniten bei der Gebethaltung gebe, antwortet ein Schüler stellvertretend für alle „nicht so viele“. Diese Sequenz schließt der Lehrer mit dem Hinweis ab, dass es auch im Christentum zwischen katholisch und evangelisch kleinere Unterschiede gebe; wobei die Botschaft dieselbe sei.

3.5 Anstöße für die Profilierung des Professionswissens – Religionswissenschaftliches Wissen erwerben

Für die Frage, welches Fachwissenschaftliche Wissen Lehrkräfte insbesondere in einem Unterricht brauchen, in dem thematisch bzw. aufgrund der Zusammensetzung der Lerngruppe die Beschäftigung mit un-

terschiedlichen Religionen und der Religionsplural eine Rolle spielen, lässt sich daraus Folgendes gewinnen:

Die Frage, welche Unterschiede es zwischen Sunniten und Schiiten gibt, scheint der Lehrer nicht rhetorisch, sondern aus echtem eigenen Wissensbedürfnis einzuspeisen. Die Schüler werden in die Rolle der Religionsexperten versetzt. Dass dies problematisch ist und Schüler auch in ungewollte Außenseiterpositionen drängen kann, ist spätestens seit den Studien Barbara Asbrands Anfang der 2000er empirisch belegt.²⁷ Hier und auch in anderen Analysen²⁸ fällt auf, dass der Lehrer weder über rudimentäres, aber entscheidendes Fachwissen über den Islam verfügt, noch eine Ahnung davon zu haben scheint, wie brisant die Aufforderung an die Jugendlichen ist, sich als Schiit bzw. Sunnit zu outen.

In den Heimatländern der Schüler sind die Konflikte zwischen den beiden islamischen Gruppen Anlass zu massiven, oft tödlichen Auseinandersetzungen und gewaltsamen Vertreibungen. Hier in Deutschland sehen die Schulämter keine Schwierigkeit, Schiiten und Sunniten im selben Schulgebäude, ja in derselben Klasse zu beschulen. Diese religiösen Identitätsmarker einzufordern, kann zum ungewollten Zündstoff werden. Insofern ist es höchste Zeit, dass Lehrkräfte, die Geflüchtete unterrichten, kulturelle Gepflogenheiten, wie sie in den Herkunftsländern üblich sind, kennen und zumindest über basale Kenntnisse verfügen, was Ursachen für (religiöse) Konflikte waren und sind, um diese nicht auch hier zu wiederholen.

Für die Professionalisierung von Lehrkräften, die Geflüchtete unterrichten, heißt das, dass schon im Studium solche religionswissenschaftliche und kulturerschließende Studienanteile vorzuhalten sind. So trivial und einleuchtend gerade dieses Desiderat ist, mit zunehmender Religionspluralität der Schüler/-innen das religionswissenschaftliche Wissen zukünftiger und aktuell tätiger (Religions-)Lehrkräfte zu erweitern, so weitreichend sind die sich daraus ergebenden Veränderungen für die Curricula theologischer Studiengänge wie der Lehramtsstudiengänge überhaupt; denn die Thematisierung von Religion ist in der Arbeit mit Geflüchteten nicht nur Religionslehrkräften vorbehalten, sondern eine Aufgabe, die die ganze Schulgemeinschaft betrifft.

²⁷ Vgl. Asbrand, Barbara, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht, 96–98.

²⁸ Vgl. Schambeck, Mirjam, Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht, 130–134.

4. Lehrer/-Innenbildung passungsfähiger machen – ein Plädoyer

Auch wenn das theoretische Sampling dieser Studie noch nicht abgeschlossen ist,²⁹ und es sich lediglich um Analysen einer Pilotstudie handelt, verdeutlichen diese, dass Lehrkräfte sowohl in Bezug auf das Fachwissenschaftliche als auch Fachdidaktische Wissen anders ausgebildet werden müssen. Kurz gefasst lässt sich sagen, dass in Bezug auf Ersteres mehr religionswissenschaftliches Wissen und vor allem mehr Wissen über den Islam und seine kulturellen Ausprägungen angeeignet werden muss. In Bezug auf das Fachdidaktische Wissen müssen Lehrkräfte, die Geflüchtete unterrichten, mit anderen Schülerkonzepten und -erfahrungen rechnen, Positionierungen im Unterrichtsgeschehen umso ernster nehmen und textbezogene Lernformate mit Bedacht wählen. Damit ist zwar noch nicht garantiert, dass Schüler/-innen mit Fluchterfahrungen effizient lernen, aber die Ausgangsbedingungen von Unterricht könnten so zumindest verbessert werden.

Literatur

Dokumente

BAMF, Asylzahlen, in: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/Asylzahlen/asylzahlen-node.html>.

Bericht der Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik, Chancen erkennen – Perspektiven schaffen – Integration ermöglichen, Stuttgart 2016.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und Teilhabe im Einwanderungsland. Jahresgutachten 2016 mit Integrationsbarometer, Berlin 2016.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.), in: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/KinderJugendhilfe.html>.

–, in: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/08/PD17_290_225.html.

Weitere Literatur

Asbrand, Barbara, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt a. M. 2000.

²⁹ Es wurden zwar 35 Unterrichtsstunden videographiert, der Unterricht wurde allerdings nur von vier verschiedenen (Religions-)Lehrkräften erteilt und ergibt damit noch keine „gesättigte“ Auswahl.

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Dies./Blum, Werner u. a. (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster/New York/München u. a. 2011, 29–53.
- , Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern in: Dies./Blum, Werner u. a. (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster/New York/München u. a. 2011, 163–192.
- Bederna, Katrin, Zuflucht Bildung – Integration geflohener Kinder und Jugendlicher am Ort Schule, in: Heimbach-Steins, Marianne (Hg.), Zerreißprobe Flüchtlingsintegration, Freiburg i. Br. 2017, 109–123.
- Biesinger, Albert/Kießling, Klaus/Schmidt, Joachim u. a. (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Münster 2011.
- Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014.
- Knauth, Thorsten, Incident Analysis – a Key Category of REDCo Classroom Analysis. Theoretical Background and Conceptual Remarks, in: Ter Avest, Ina/Jozsa, Dan-Paul/Ders. et al. (Eds.), Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries, Münster/New York/München et al. 2009, 17–27.
- Lamnek, Siegfried, Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 4., vollständig überarb. Aufl., Weinheim/Basel 2005.
- Lehner-Hartmann, Andrea/Pirker, Viera, Geflüchtete Jugendliche verändern Schule. Eine Untersuchung zu Alltagserfahrungen von Religionslehrer_innen, in: Reese-Schnitker, Annegret/Bertram, Daniel/Franzmann, Marcel (Hg.), Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis, Stuttgart 2018, 187–206.
- Mayring, Philipp, Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5., überarb. und neu ausgestattete Aufl., Weinheim/Basel 2002.
- Pirner, Manfred, Religion als Ressource und Risiko. Die Religiosität von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland – empirische Einblicke, in: Theo-Web 16 (2017) H. 2, 153–180.
- Reese-Schnitker, Annegret/Bertram, Daniel/Franzmann, Marcel (Hg.), Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis, Stuttgart 2018.
- Schambeck, Mirjam, Das Kreuz zwischen theologischer Lehre und existentieller Irrelevanz. Religionsdidaktische Problematisierungen, in: Knop, Julia/Nothelle-Wildfeuer, Ursula (Hg.), Kreuz-Zeichen, Mainz 2013, 307–319.
- , Integration als Frage des Diskurses über Grundwerte?, in: Dies./Pemsel-Maier, Sabine (Hg.), Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive, Freiburg i. Br. 2017, 235–259.
- , Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander, in: Theo-Web 16 (2017) H. 2, 121–138.
- , Vom Containerbegriff „Korrelation“ zum Planungsinstrument für Unterricht. Zu einer Operationalisierung von Korrelationsprozessen, in: Dies./Pemsel-Maier, Sabine

- (Hg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. 2015, 67–89.
- , Warum ein religiöses Wir-Gefühl nicht nur beruhigt. Religionspädagogische Orientierungen in der aktuellen Integrationsdebatte, in: ÖRF 24 (2016) H. 2, 51–60.
 - , Was Relilehrer/-innen können müssen: Religionsbezogene Korrelationskompetenz als Profilerkmal professioneller (Handlungs-)Kompetenz von Religionslehrkräften – eine Konzeptualisierung in den Spuren der COACTIV-Studie, in: Theo-Web 17 (2018) H. 1, 129–145.
- Shulman, Lee S., Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching, in: Educational Researcher 15 (1986) 2, 4–14.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im Juni 2018 überprüft.