



© Fotomontage Daniela Wakonigg

Andreas Obermann

Die Pandemie

gibt für den Berufsschulreligionsunterricht zu denken ...

Interviews mit Lehrkräften zum Berufsschulreligionsunterricht während der Coronakrise und Perspektiven für die Zeit danach

Die Pandemie gibt für den Berufsschulreligionsunterricht zu denken ...

Interviews mit Lehrkräften zum Berufsschulreligionsunterricht während der Coronakrise und Perspektiven für die Zeit danach

Eine bibor-Veröffentlichung, August 2021

Bildnachweis Umschlagbild:

© Fotomontage Daniela Wakonigg/hpd.de mit Material von pixabay.com

Download unter:

www.bibor.uni-bonn.de

Kontakt:

*Prof. Dr. Andreas Obermann
Universität Bonn*

– bibor –

*Am Hof 1; 53113 Bonn
obermann@bibor.uni-bonn.de*

Inhalt

Einleitung	4
I Der BRU und die Coronakrise aus der Sicht von BRU-Lehrkräften	6
1 Erfahrungen des letzten Jahres: der BRU im Lockdown.....	6
1.1 Die Macht des Faktischen	6
1.2 Die Bedeutung von Fortbildungen	8
2 Spezielle Herausforderungen für den BRU.....	9
2.1 Gespräche und Atmosphäre digital gestalten	9
2.2 Seelsorgerliche Begleitung und BRU.....	11
2.3 Erschwerte sachliche Kommunikation in Distanzunterricht	13
2.4 BRU und Spiritualität in der Krise	14
Exkurs: Digitaler Fernunterricht und die konfessionelle Bindung – eine kleine Zwischenbemerkung	15
3 Digitaler BRU – Herausforderung und Grenzen	16
3.1 Ein digitaler BRU erfordert eine andere Unterrichtsplanung und eine hohe Konzentration	16
3.2 BRU und eine digitale Bereicherung.....	18
3.3 Digitaler BRU als Chance der Differenzierung.....	19
3.4 Zeitlich und räumlich unbeschränkt - die Grenzen des Privaten beim digitalen Unterrichtens.....	20
3.5 Die Digitalisierung des Unterrichts didaktisch denken - eine pädagogische Herausforderung	21
3.6 Digitaler oder analoger Unterricht?	23
II Der BRU und die Coronakrise aus der Sicht von FortbildnerInnen – Ergebnisse einer Gruppendiskussion	25
4 Der BRU und seine Herausforderungen durch die Coronakrise aus der Sicht von FortbildnerInnen.....	25
4.1 von der Unterrichtsorganisation während Corona und dem vermeintlichen Ausfall von „Nebenfächern“ wie Religion	27
4.2 Frage nach der Fortbildung, deren Bedarf und Nachfrage.....	29
4.3 Frage nach der Seelsorge bzw. der „Verseelsorgung“ des BRU´s.....	30
4.4 Zur Bedeutung digitaler Lehr-Lern-Prozesse für die Intensität und den Bildungscharakter des BRU´s.....	32
III Coronaimpulse für den BRU - Ausblicke.....	36
5 Die Pandemieerfahrungen geben zu lernen	36
5.1 Ganzheitliche Lerngemeinschaften sowohl analog als auch digital - Ausblicke der Lehrkräfte.....	36
5.2 Die Grundlagen des BRU sind nach der Pandemie die gleichen wie vorher, nur digital unterstützt - Ausblicke der FortbildnerInnen	38

Einleitung

Die religiöse Bildung im Berufsschulreligionsunterricht (= BRU) ist in Zeiten der Pandemie, wie alle Unterrichtsfächer gleichermaßen, herausgefordert, didaktisch wie auch methodisch durch den vermehrten Einsatz digitaler Lernplattformen und Lern-tools auf die unterschiedlichen Situationen der Pandemie zu reagieren: auf die Schulschließungen, den Distanzunterricht, die Hybridunterricht, den Wechselunterricht, die Hygienebestimmungen, die Coronatests oder auch den Unterrichtsausfall. Vor diesem Hintergrund hat das Bonner evangelische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (bibor: www.bibor.uni-bonn.de) in Zusammenarbeit mit dem Katholischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) aus Tübingen Interviews mit BRU-Lehrkräften per Zoom durchgeführt. In NRW wurden zehn evangelische Lehrkräfte befragt (drei staatliche Lehrkräfte und sieben PfarrerInnen im Schuldienst; ein Drittel war in den beruflichen Anfangsjahren, ein Drittel mit langjähriger Unterrichtserfahrung und ein Drittel mit zumindest einer Teilverantwortung für Fortbildungen). Die Aussagen der Befragten, die zufällig ausgewählt wurden und als subjektive Meinungsäußerungen nicht repräsentativ sind und auch weder die Vielfalt der Bildungsgänge noch die schulischen Reaktionen auf Corona an Berufskollegs in NRW abbilden wollen und können, bieten dennoch als je individuell beteiligte Lehrkräfte bzw. als eine subjektive Originalstimme einen Anlass für einen Diskurs über die Herausforderungen, vor denen nicht nur BRU-Lehrkräfte stehen.

Bei den Interviews haben die offenen Fragen und die spätere systematische Durchsicht eine Schwerpunktbildung der geäußerten Probleme und Fragestellungen ergeben, die mit den Stichworten „Erfahrungen“, „Fortbildungen“, „Charakter des BRU“ und „Lerneffekten aus Corona“ zusammengefasst werden können (und die sich auch in der Gliederung widerspiegeln).

Diese Stichworte bildeten auch die inhaltlichen Schwerpunkte einer Gruppendiskussion mit FortbildnerInnen zum BRU, denen erste Ergebnisse der Interviews vorlagen¹ und die diese erörterten und diskutierten. Beteiligt waren an der Diskussion insgesamt sechs Fachkräfte (fünf evangelisch, einer katholisch), die entweder als Bezirksbeauftragte, als Mitarbeitende in religionspädagogischen Instituten, als Mitarbeitende in

¹ Die Ergebnisse der LehrerInneninterviews lagen den TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion vor als Arbeitsversion einer ersten Kommentierung der Interviews, die in bbw 6/2021, 10-13 (<https://vlbs.nrw/bbwpreview/>), veröffentlicht wurde.

Fachseminaren oder allgemein als Mitarbeitende in der religionspädagogischen Fortbildung im Bereich des BRU tätig sind. Bei dieser Diskussion haben sich dann vier Themenschwerpunkte herauskristallisiert: die Unterrichtsorganisation während Corona, der Fortbildungsbedarf und das Angebot, die Beziehungsdimension des BRU und dessen konstitutiver Bildungscharakter. Diese Weitung der Perspektive sowie Vertiefung der Interviewaussagen der Lehrkräfte wird im Anschluss an die Darlegung der Interviews skizziert und ausgewertet.

Das Ziel der folgenden Kommentierung von ausgewählten Interviewpassagen ist keine repräsentative Bestandsaufnahme vom evangelischen Berufsschulreligionsunterricht in seiner sowohl schulischen, regional-örtlichen wie auch persönlichen Vielfalt durch die unterschiedlichen Ausrichtungen und Charaktere der SchülerInnen sowie Lehrkräfte. Was die Statements leisten können, ist ein Einblick in eine je individuell erlebte und gestaltete Unterrichtspraxis, die es wahrzunehmen lohnt und die je für sich zu denken gibt. Als Anregung verstanden können die Impulse dann im Verbund mit anderen Erfahrungen und Erfahrungsberichten dazu verhelfen, sich ein umfassenderes Bild vom BRU in der Coronazeit machen zu können. Der folgende Text hat damit in keiner Weise den Anspruch, ein umfassendes Bild vom BRU während Corona zeichnen zu wollen. Vielmehr ist es Anliegen genug, durch die Interviewäußerungen vielleicht zum Nachdenken anzuregen und einen Diskurs zu initiieren - sei es in religionspädagogischen Fachkreisen oder darüber hinaus.

Zu danken ist den zehn BRU-Lehrkräften aus NRW für die eingesetzte Zeit und ihre Bereitschaft, mit ihren subjektiven und offenen Meinungsäußerungen über je ihre Coronaerfahrungen im BRU erst das Material zur Verfügung zu stellen, um den folgenden Kommentar verfassen zu können. Gleichmaßen sei den sechs FortbildnerInnen gedankt, die mit ihren Reflexionen ebenfalls den Einblick in die Situation des BRU während Corona geschärft und vertieft haben. Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle auch Frau Sarah Strässer für die Transkription der Interviews wie auch der Gruppendiskussion, Frau Marie-Louise Thon für Korrekturarbeiten.

I Der BRU und die Coronakrise aus der Sicht von BRU-Lehrkräften

1. Erfahrungen des letzten Jahres: der BRU im Lockdown

1.1 Die Macht des Faktischen

Lehrkraft 5: „Da ist Reli in diesen Klassen der Höheren Berufsfachschule tatsächlich als Fach in den Hintergrund getreten und ich habe im Grunde nur noch kleine Aufgaben per E-Mails an meine Schüler geschickt, hauptsächlich mit dem Inhalt, die Situation zu bearbeiten.“

Lehrkraft 3: „Also im ersten Lockdown waren wir draußen als Reli-Leute. Das wird bei allen, vielen so gewesen sein. Da waren ja nur die prüfungsrelevanten Fächer. Ich hab den Schülerinnen und Schülern jeden Tag so eine Mail mit Ermutigungen geschickt. Hab da nette, süße Rückmeldungen gekriegt. Da waren wir im Mailverkehr manchmal. Jetzt im zweiten Lockdown ist das in der Tat so. Wir hatten gute Fortbildungen, um uns an das digitale Arbeiten zu gewöhnen. Das war sehr hilfreich.“

Lehrkraft 2: „Also wir haben sowieso ein ziemlich technikaffines Berufskolleg, wo viele hundert Rechner rumstehen und wo wir erstmal auch eine Ausstattung haben. Aber wie gesagt, ich unterstreiche das nochmal: Wichtig war dann zu wissen, was darf ich eigentlich benutzen? Zoom kann man nicht so richtig benutzen und Teams darf man dann auch nicht so, weil es zu Microsoft gehört und die Server im falschen Land stehen und solche Dinge. Was ist datenschutzkonform? Und wir haben uns relativ spät nach meinem Dafürhalten dann durchgerungen zu sagen, was ist denn jetzt eigentlich möglich? Und ich hab gesehen, immer überall kamen wieder Kollegen aus den Löchern, die auch das ihre versuchen. „Oh, ich hab da jetzt mal wieder was“ und das waren alles so Insellösungen.“

Lehrkraft 8: Beim „ersten Lockdown hatte ich das Gefühl, dass erstmal die Frage im Raum stand, wie das Ganze technisch umzusetzen ist. Wir hatten viele Fragen in technischer Hinsicht, dann kam das, Lern-Organisation, die Lernplattform „itslearning“ bei uns an der Schule in Nutzung und da musste man sich erstmal reinfuchsen. Man musste begreifen, wie die Lernplattform funktioniert, welche Möglichkeiten sich da bieten. Und im zweiten Lockdown geht's eigentlich jetzt mehr um die Frage, wie wir das didaktisch sinnvoll nutzen und ob man das auch zum Beispiel später noch im Präsenzunterricht weiterverwenden kann. Die Schüler sind versierter geworden von einem Lockdown auf den anderen, also von der ersten Schließungsphase auf die zweite. Die kennen sich gut aus. Ich habe keinen Schüler mehr, der keine PDF erstellen kann, der nicht weiß, wie eine Frist einzuhalten ist in diesem Lernprogramm. Aber was mich am meisten verunsichert in letzter Zeit, ist, dass einige Schüler doch spürbar abtauchen.“ [...]

„Wenn ich einen Tipp geben müsste oder wenn ich, wenn ich aus dem Bauch heraus antworten würde, würde ich sagen, der Stellenwert von Religion als Fach ist nochmal gesunken. Weil das, was den Religionsunterricht in Präsenzform sonst besonders macht, diese besondere Form, auf Schüler zuzugehen, denen zuzuhören, das abzugreifen, was die an Problemen mitbringen, die fitzumachen, zu orientieren und so. Das tritt eben zurück zugunsten von Fachunterricht, im weitesten Sinne, also der Vermittlung von Wissen.“

Lehrkraft 4: „Also ich muss ehrlich gestehen, [...] vor den ersten Unterrichtsstunden, digitalen Unterrichtsstunden, hab ich mich gefühlt wieder wie im Referendariat.“

Der erste – und bislang einzig wirkliche – Lockdown im Frühjahr 2020 kam für alle Beteiligten plötzlich und traf die Schulen aller Schulformen damit – damals ohne je eigenes Verschulden - ohne größere Vorkehrungen. Gewissermaßen von einem auf den anderen Tag mussten SchülerInnen, Lehrkräfte, Schulleitungen, Fachseminare und die vorgeordneten Behörden auf die neue Situation reagieren, in der der normale Unterricht nach der gültigen Stundentafel nicht mehr überall und flächendeckend möglich war. Schnell etablierten sich Begriffe wie „Distanzunterricht“, „Hausaufgabenunterricht“ (Materialversorgung zum eigenverantwortlichen individuellen Lernen zu Hause) und andere Formen alternativen Unterrichtens, um den Betrieb erst einmal am Laufen zu halten. Entsprechend kam es auch zu einer Konzentration auf die unterrichtliche Versorgung von Abschlussklassen und das Unterrichten vermeintlicher „Hauptfächer“ zuungunsten von „Nebenfächern“ (die wieder aufkommende Unterscheidung von „Haupt- und Nebenfächern“ war auch eine Folge von Corona). Entsprechend kam es insbesondere während des ersten Lockdowns mitunter zum Ausfall des BRU und zum Bedauern, dass viele SchülerInnen, vor allem aus den Bildungsgängen der Berufsvorbereitung, zum Teil über längere Zeit „abgetaucht“ seien.

Die Digitalisierung war von Beginn an die entscheidende Technik, um auf Distanz den Unterricht möglichst für alle SchülerInnen zu ermöglichen. Das forderte die Lehrkräfte heraus, da die meisten von ihnen bislang nur wenige Erfahrungen im Unterrichten nur mit digitalen Lernplattformen und Tools hatten. Der Wegfall des ´normalen´ BRU erforderte eine Zeit des Probierens, Experimentierens, Orientierens und spontan Reagierens.

Die Coronakrise erwies sich gewissermaßen als Lackmustest, sofern in der Krise die Mängel im Bildungssystem besonders deutlich zu Tage traten, vor allem im Bereich der Digitalisierung der Schulen in NRW. Mittlerweile haben sich nach über einem Jahr Pandemie die technische Ausstattung (z.B. die Bereitstellung von Hardware, Software und einem „schnellen“ und „stabilen“ Internet - W-LAN) samt der Möglichkeit des digitalen Unterrichtens sowie die Fertigkeiten der Lehrkräfte wie auch der SchülerInnen deutlich verbessert. Zugleich erweist sich der Ausbau der technischen Voraussetzung zur Digitalität in Schulen weiterhin als eine große und bleibende Aufgabe und Herausforderung.

1.2 Die Bedeutung von Fortbildungen

Lehrkraft 1: „Ach, ich bin ein großer Freund von kollegialer Beratung und Unterstützung. Also ich warte nicht so auf Dinge, die kommen. Ich bin immer dankbar, wenn jemand etwas entdeckt hat und wenn man dann so da gibt's, gibt's ja tolle Sachen. Aber so eine systematische, na klar, ich bin jetzt ja in der pädagogischen Einführung, da sind natürlich solche Dinge auch immer mal wieder Thema. Aber ja, letztlich, ich unterrichte auch IT-ler. Wenn ich da irgendwelche technischen Probleme habe, dann sage ich: „So passt mal auf. Wir nutzen diese Stunde, damit [XY] ein neues Modul hier kennenlernt und ihr unterstützt mich. Da sind so Programmentwickler und sowas auch dabei. Und dann erzählen die mir, wie das bei den Kollegen klappt oder auch nicht klappt und dann lerne ich da wahrscheinlich mehr von als jetzt irgendein Fortbildungsangebot.“

Lehrkraft 5: „Also wir haben eben, wie gesagt, ein eine Steuerungsgruppe Digitalisierung in unserer Schule und werden, wurden halt konsequent, uns wurden konsequent Angebote gemacht, unsere Geschicklichkeit im Umgang mit „Microsoft-Teams“ auszubauen. Und das in Kleingruppen, in denen wir sehr, mit sehr viel Erprobungsmaterial, also wir selber, die Kurs Teilnehmer in der Funktion von Schülern und die Kollegen, die diese Fortbildungen übernommen haben, in der Rolle des Lehrers. Und auf der Ebene der Bezirksbeauftragten, also von Frau N.N., war es eben so, dass wir Fortbildungen in Zoom-Format machten und das war natürlich gleichzeitig ein Ausprobieren von Videokonferenzen, also Learning by Doing und natürlich thematisch orientiert.“

Lehrkraft 8: Also die spürbar wahrnehmbaren Fortbildungen, die kamen tatsächlich hausintern, also von versierten Leuten, die das selbst angeboten haben.

Lehrkraft 7: Ja, also in der Schule sind wir dadurch, dass wir das ja intern alles sowieso auf digital umgestellt haben, hatten wir gut anderthalb Jahre intensive Fortbildungsmöglichkeiten, die wir auch zum Teil nutzen mussten. Das war dann nicht freiwillig, sondern wenn klar war, du unterrichtest in einer dieser Klassen, die digital unterwegs sind, E-Commerce, Wirtschaftsgymnasium, da mussten wir an diesen Fortbildungen teilnehmen zu diversen Sachen. [...] Kirchenkreis tatsächlich auch. Wir haben ein ganz tolle Bezirksbeauftragte, die mit der Bezirksbeauftragten aus Kirchenkreis xy gearbeitet haben. Das war auch immer wieder mit Angeboten verbunden, von Lehrkräften für Lehrkräfte.“

Lehrkraft 6: „Jetzt ja eher wie der Unterricht läuft und da hab ich das Gefühl, dass am Anfang im ersten Lockdown, das so ein Ausprobieren und irgendwie Durchkommen war, bis hin zu wir verschicken irgendwelche Unterlagen oder dergleichen. Und dann hat schon auf der Seite der Kolleginnen und Kollegen hat eine Qualifizierung stattgefunden. Sicher auch nach Schulen unterschiedlich und auch nach Tools. Also je nachdem, welche Plattformen die benutzen. Ich habe wahrgenommen, dass die Kolleginnen aus meiner AG, bis auf zwei, die jetzt in Ruhestand gegangen sind und irgendwie nun noch so ein halbes Jahr vor sich hatten, eigentlich alle gesehen haben, dass es notwendig ist, auf diesen Zug aufzuspringen und sich zu professionalisieren. Die Angebote von den Schulen waren unterschiedlich.“

Im Blick auf die mit der Krise startenden Fortbildungen gab es unterschiedliche Startvoraussetzungen: Zum einen die Schulen, die schon zuvor auf Grund der Anforderungen auch aus der Arbeitswelt ein Fortbildungsangebot zur Digitalisierung im Unterricht angeboten hatten oder schon schulinterne Arbeits- und Steuerungsgruppen zum Thema Digitalisierung eingerichtet hatten. Daneben gab es wohl auch Schulen, die mit der Coronakrise begannen, entsprechende Fortbildungsmaßnahmen zu installieren, auszubauen und anzubieten. Die Berufskollegs dürften insgesamt jedoch durch die in der Arbeitswelt schon weit fortgeschrittene Digitalisierung und dem daraus erwachsenden Anspruch an Berufskollegs, diese digitale Arbeitswelt auch im Fachunterricht auf der Höhe der Zeit abzubilden, gut vorbereitet mit den digitalen Herausforderungen der Pandemiekrise konfrontiert worden sein. Ein Vorteil der Berufskollegs dürfte auch deren Affinität zur digitalen Technik insgesamt auf Seiten der berufsbezogenen unterrichtenden Lehrkräfte sowie der SchülerInnen sein, zumal letztere als junge Erwachsene sowohl Kenntnisse im Umgang mit Hardware und Software mitgebracht haben dürften.

Alle Lehrkräfte äußerten, dass die Fortbildungen insgesamt sehr hilfreich waren und sie mittlerweile besser mit den technischen Möglichkeiten des Distanzlernens zurechtkämen und auch die Schüler sich auf diese Situation eingestellt hätten: Die Kompetenz digitalen Unterrichtens hat sich deutlich verbessert. Dazu tragen vor allem Fortbildungen bei, wobei hier insbesondere schulinterne Fortbildungen als sehr hilfreich erfahren wurden. Fortbildungsangebote für den BRU, durchgeführt von Bezirksbeauftragten und den Pädagogischen (Theologischen) Instituten, wurden sehr gut angenommen. Das digitale Unterrichten wird jedoch eine bleibende Aufgabe für kommende Fortbildungen bleiben.

2 Spezielle Herausforderungen für den BRU

2.1 Gespräche und Atmosphäre digital gestalten

Lehrkraft 8: „Ja, in der Evaluation, also ich evaluiere meinen Unterricht eigentlich in regelmäßigen Abständen. Und da hab ich diesmal auch Evaluationsfragen zu Corona und Distanzlernen eingebaut und dann haben sie geäußert, dass sie ihre Mitschüler vermissen, auf einer menschlichen Ebene natürlich, sie vermissen den Austausch. Sie fühlen sich zu Hause nicht richtig betreut und ihnen ist auch stellenweise sehr langweilig einfach. Und sie wissen nicht, wohin mit sich. Und fühlen sich oft mit den Aufgaben überfordert, die eingestellt worden sind. Aber das war jetzt nicht explizit auf meinen Unterricht bezogen, sondern die Aussage galt

dann quasi für alle Fächer. Und ja, sie fühlen sich gut betreut, also menschlich umsorgt, würde ich mal sagen. Aber sie fühlen sich manchmal überfordert mit dem, was von ihnen geleistet wird und was sie quasi aus sich selbst heraus zeigen sollen.“

Lehrkraft 10: „Also es ist mit Sicherheit, dass, ich krieg das vor allen Dingen von den Kolleginnen mit, eine Änderung festzustellen, dass gerade was so an kommunikativem Kontakt sonst die Stärke eigentlich des BRU war und ist, dass das jetzt über diese digitalen Geschichten natürlich sehr viel schlechter läuft.“

Lehrkraft 3: „Ich gucke ja, eben nicht in die Gesichter, sondern auf die Kachel. Seh also, hab eben keine richtige Resonanz.“

Lehrkraft 1: „Ja, unbedingt. Also es ist vielleicht paradox, aber ich habe das Gefühl, dass ich vielen Schülergruppen jetzt im Distanzunterricht so nahe gekommen bin wie sonst überhaupt noch nie. Auch innerhalb kürzester Zeit. Ich habe jetzt auch Lerngruppen übernommen, die ich nie persönlich kennengelernt habe. Also zum Halbjahreswechsel. Und da ist innerhalb von zwei, drei Sitzungen ja irgendwie eine Offenheit gewesen, wie ich mir eigentlich nur so bei der Telefonseelsorge oder so vorstellen kann. Wobei das Erstaunliche für mich ist, dass das auch in der Gruppe funktioniert. Also ich weiß, ich hab nur so Fantasien, wie die Schüler das untereinander wahrnehmen. Aber gerade so im dualen System die sind sich ja oft gar nicht so, ja sind als Gruppe oft gar nicht so eng aufgestellt. Und da kamen jetzt aber teilweise wirklich eine unglaubliche Offenheit zum Tragen, die ja, wo ich schon eher das Gefühl hatte, ich muss jetzt aufpassen, dass die sich nicht zu sehr da ihr Innerstes nach außen kehren und dann untereinander ja auch wieder irgendwie damit weiterleben müssen, was sie da offenbart haben.“

Lehrkraft 5: Also mir ist dieser – das merken Sie jetzt auch – der Beziehungsaspekt sehr wichtig für den Unterricht. Das liegt vielleicht an meinem Naturell auch, wie ich halt gestrickt bin im Unterricht. Aber das macht mir die Grenzen des digitalen Unterrichts auch deutlich. Also wenn es irgendwelche Tendenzen geben sollte, Unterrichtsinhalt durch digitale Angebote zu ersetzen, ist das für die Unterrichtsinhalte des Religionsunterrichtes in Frage zu stellen. Also das darf auf keinen Fall in einem hohen Ausmaß passieren, dann verlieren wir diese Motivation zum Dialog, der eben in den Gruppen wachsen kann, in den Lerngruppen wachsen kann.

Ein konstitutives Element religiöser Bildung, z.B. im Blick auf existentielle Fragen des Glaubens, des Gewissens und des persönlichen Lebenslaufes oder die Kommunikation berufsethischer Fragen und in je multireligiösen Lerngruppen, ist die vertrauensvolle Kommunikation zwischen Lehrkräften und SchülerInnen sowie die Gestaltung einer empathischen Unterrichtsatmosphäre als möglichst „herrschaftsfreiem“ (Habermas) Raum: Religiöse Bildungsprozesse stehen und fallen mit der vertrauensvollen Basis der SchülerInnen untereinander sowie im Miteinander mit den Lehrkräften. Trotz vieler gelungener Unterrichtssequenzen während Corona betonten die BRU-Lehrkräfte unabhängig ihrer Berufserfahrung und ihres Ausbildungshintergrunds, dass der BRU

als ein auch auf Vertrauen und Beziehung aufbauender Unterricht allein online gestützt schwieriger zu realisieren ist: Den Lehrkräften fehlen Resonanzräume gegenseitiger Wahrnehmung und die Option, unmittelbar Reaktionen der SchülerInnen wahrnehmen und auf diese in Unterrichtsprozessen reagieren zu können. Hinzu komme, dass auch der sonst normale Kontakt und die normale Interaktion der SchülerInnen untereinander auf Distanz nur sehr beschränkt möglich ist: Der Distanzunterricht schließt eo ipso wesentliche Sinneswahrnehmungen und Kommunikationsformen aus. Dadurch ist der Distanzunterricht in seiner Kommunikation auch sehr viel stärker lehrerInnenzentriert, als das normalerweise der Fall und pädagogisch angestrebt ist. Die Konzeption und Evaluierung von digitalen Lehr-Lern-Settings, die eine vielfältigere Kommunikation ermöglichen und so auch vertrauensbildende Optionen eröffnen, ergibt sich hieraus als eine bevorstehende Aufgabe für zukünftig anstehende Unterrichtsszenarien bei kommenden Infektionswellen und für den BRU nach Corona..

2.2 Seelsorgerliche Begleitung und BRU

Lehrkraft 4: „Es ist primär Unterricht, aber Seelsorge hat auch einen wichtigen Part, so. Und das ist es eigentlich im Präsenzunterricht auch.“

Lehrkraft 1: „Also das ist eigentlich eher jetzt noch verstärkt, wie gesagt, dadurch, dass die ja auch in ihren sozialen und schulischen Kontakten total verunsichert sind. [...] Also wer da als Lehrerin, als Lehrer sich anbietet mit so Beziehungsangeboten, der wird auch wahrgenommen. [...] Also die Schüler sind sehr, sehr dankbar dafür, wenn man wirklich regelmäßig diesen Kontakt hält und Interesse zeigt und nehmen das sehr bewusst wahr.“

Lehrkraft 9: Dieses Szenario „der Schüler bleibt im Klassenraum“, dieses Szenario geht ja auch online. Dann machen sich nämlich auf einmal alle aus und ich habe bewusst mich als letzter erst ausgeschaltet bei einer Sitzung. Und siehe da, auf einmal war da noch einer. Und dann hatten wir dasselbe wie Schüler bleibt im Klassenraum stehen ...“

Lehrkraft 7: Definitiv, ja. Also, die fragen. Es kamen mehr Fragen, einfach jetzt auch seitens der Schüler oder eine Öffnung bezüglich ihrer Gefühlswelt, ihrer Emotionen, die Sie, ja gerade zur Gegenwart. Manchmal einfach wirklich Angst. Manchmal genervt sein von der ganzen Situation. Und dann Orientierung finden. Irgendwie zu reflektieren, wie kann ich in so einer Ausnahmesituation/Stresssituation trotzdem meine Zufriedenheit und mein Glück finden? Welche Handlungsoptionen hab ich da? Und es waren eher Fragen der Schüler als selbst von uns, also von mir als Lehrperson gesteuert, wie das sonst im Religionsunterricht leider ist, dass man immer Impulse gibt und die reagieren. Und jetzt hatte ich das Gefühl, die Schüler waren diejenigen, die Impulse gegeben haben für den Unterricht.

Die Pandemie mit ihren Einschränkungen sowohl im beruflichen wie auch im privaten Bereich hat für die Auszubildenden (die SchülerInnen) gravierende Veränderungen ihres Alltags mit sich gebracht: Wenn private, berufliche, sportliche und kulturelle Aktivitäten unkalkulierbar eingeschränkt oder ausgesetzt sind, dann verändern sich auch physische und psychische Dispositionen im Leben. Hinzu kommen mit dem Andauern der Pandemie existentielle Fragen, bei Auszubildenden stark verbunden mit Fragen der beruflichen Existenz hinsichtlich anstehender Prüfungen, deren Durchführbarkeit über Sorgen um eine langfristige berufliche Perspektive im Ausbildungsberuf bis hin zu Sorgen um Insolvenzen der Ausbildungsbetriebe. Vor diesem Hintergrund berichteten die befragten Lehrkräfte, dass die SchülerInnen stärker als vorher ihre existentiellen Fragen in den Unterricht (BRU) einbringen. Der BRU als *Religionsunterricht* steht damit vor Herausforderungen: Didaktisch gilt es die pandemiebedingten Themenstellungen und Fragen unter Berücksichtigung der Bildungspläne in Lehr-Lern-Prozesse zu integrieren und zugleich sensibel im Rahmen des Unterrichts auch Lernsequenzen zu schaffen, in denen die Fragen der SchülerInnen gezielt Raum bekommen. In dieser Linie galt es berufsbezogene Themen aktuell zu thematisieren, die entweder durch Corona vom Rand ins Zentrum rückten (z.B. der neue Umgang mit Hygienevorschriften im Handel oder höfliche Begrüßungsrituale in Kundengesprächen) oder gar erst neu durch Corona ins Blickfeld gerieten (wie z.B. die Angst vor Ansteckungen bei medizinischen Fachangestellten oder neue Vertriebswege im Handel). Der BRU als Bildungsangebot an der Schule - und damit im öffentlichen Raum - zielt primär und grundlegend auf Lehr-Lern-Prozesse, die in ihrer religionspädagogischen Konzeption religiös-ethische und religiös-persönliche Fragen und Probleme zu integrieren suchen und offen sind für entsprechende aktuelle Anliegen der SchülerInnen. Lehrkräfte bedürfen entsprechend ein hohes Maß an Flexibilität, was in Zeiten von Corona eine besondere inhaltliche wie auch pädagogische Herausforderung darstellt. Der BRU wird diesem Anspruch gerecht, wenn es gelingt, dass der BRU neben dem Kerngeschäft des Unterrichts für die SchülerInnen zugleich zu einem Raum am Berufskolleg wird, der auch eine Kommunikation persönlicher berufsbezogener Fragen ermöglicht und neben dem Unterricht auf Wunsch die Option einer niederschweligen und religionsunabhängigen Beratung neben dem und über den Unterricht hinaus eröffnet.

2.3 Erschwerte sachliche Kommunikation in Distanzunterricht

Lehrkraft 10: *Ich „bin jetzt mit einer Klasse mal wieder dran mit Sterben, Tod und Trauer. Und da bin ich ausnahmsweise froh, wenn wir das dann demnächst auch nochmal wieder präsentisch hinkriegen. Das läuft digital nicht ganz so toll. Die Gruppe ist super und wir bemühen uns alle, aber ich glaube, es kommen nochmal ganz andere Gespräche zustande wenn wir das in Präsenz machen.“*

Lehrkraft 3: *„Also die Schülerinnen und Schüler hatten [...] ‘Sterben, Tod und dann?’ als Thema gewünscht. Das ist aber, hab ich mich nicht getraut, weil ich dann dachte, wenn ich dann nicht mitkriege, dass irgendwo jemand gerade einen Trauerfall in der Familie hat, weil die sich nicht trauen, das zu sagen, und da bricht mir jemand hinter der Kachel halb zusammen, ich kriege das nicht mit dann. Das war mir zu heikel.“*

Lehrkraft 5 sagt zum Thema Depression als Unterrichtsthema während Corona: *„Also, ich habe das dann so gemacht, dass – einige Schülerinnen haben darum gebeten, dieses Thema nicht zu behandeln –, sodass ich diese Lerngruppe in zwei Gruppen geteilt habe, die an unterschiedlichen Themen arbeiten. Und nur mit der Gruppe, die wirklich über das Thema Depressionen arbeiten wollte, behandle ich dieses Thema. Sie tragen jetzt zum Abschluss dieser Lerneinheit den anderen Ihre Erkenntnisse zum Thema vor. So versuche ich, auf Situationen und auf die Themenstellungen im Bildungsgang einzugehen.“*

Lehrkraft 7: *„Was ich, bei dem Thema Tod und Sterben, damit hat mehr Präsenzunterricht angefangen. Das wäre wahrscheinlich, war eigentlich ein Thema, weil ich genau wusste, dass da auch Schüler drinsitzen, die damit durchaus schon Erfahrungen gemacht haben, das wäre ein Thema gewesen, was ich nicht im Distanzunterricht neu angefangen hätte, aber ich wollte es auch nicht einfach abbrechen. Dann kam der Distanzunterricht. Das heißt, ich habe das schon noch weitergeführt, fand’s allerdings dann bei den entsprechenden Schülern, die teilweise auch einen Selbstmordversuch hinter sich hatten, schwierig und hatte denen dann auch ganz klar nochmal privat kommuniziert: „Ihr seid herzlich eingeladen. Ich bin für Gespräche vorher/nachher bereit, ihr müsst aber nicht teilnehmen“, weil ich das einfach nicht wahrnehmen konnte. Allein schon weil die die Kameras da nicht anhaben. Das war so ein Ding, weil da doch die Betroffenheit häufig größer ist und auch die Art und Weise, wie die Schüler damit umgehen. Manche beobachte ich eigentlich lieber und das geht im Distanzunterricht schwer.“*

Lehrkraft 2: *„Also ich würde jetzt erst mal gar kein Thema ausschließen. Was man da jetzt im Distanzunterricht nicht machen könnte oder sowas.“*

Lehrkraft 4: *„Die Themen, die bei mir jetzt anstehen, die hab ich mich getraut. Aber es gäbe sicherlich auch Themen, die ich nicht angehen würde im Distanzunterricht. Wir haben zum Beispiel in der Jahrgangsstufe 11 im Abiturbereich und das sollte eigentlich auch, das war der Plan vor Corona, das Thema Suizid, also Tod, im besonderen Suizid, mehr angesprochen werden, weil wir da schon eine vermehrte Ausbreitung und Steigerung des Themas einfach gesehen haben in der Schülerschaft und mitbekommen haben, auch durch die Beratungsgespräche, die wir geführt haben. ... Aber wie gesagt, das ist wichtig. Aber da würde ich mich im Präsenzunterricht eher drantrauen als im digitalen Unterricht.“*

Mit wenigen Ausnahmen berichten die Lehrkräfte, dass einerseits zwar religiöse und existentielle Themen durch die Coronaerfahrungen mehr gefragt waren wie zuvor (z.B. die Theodizeefrage; die Frage nach Krankheit und Tod sowie auch eigene Corona-krankheitserfahrungen und entsprechende Todesfälle im privaten wie beruflichen Umfeld; siehe dazu auch 2.2), andererseits jedoch die Erörterung von Themen wie z.B. Suizid und Tod, Trauer oder Krankheit im Distanzreligionsunterricht schwieriger geworden sei. Das Problem sei dabei nicht die didaktische Ausarbeitung von entsprechenden Unterrichtsstunden und die Kommunikation der Themen selbst, sondern die fehlende Option, Reaktionen der SchülerInnen wahrnehmen und dann vor allem darauf angemessen reagieren zu können: Gegen die Thematisierung spricht für diese Gruppe die Unverfügbarkeit der SchülerInnen in dem Sinn, dass die Lehrkräfte aus der Distanz zum einen emotionale Reaktionen kaum wahrnehmen (fehlender Resonanzraum) und zum anderen nicht situationsbedingt und subjektbezogen reagieren können. Doch diese Einschätzung trifft nicht auf alle interviewten Lehrkräfte zu: Obgleich eine Atmosphäre der Vertrautheit und des Vertrauens in der Lerngruppe digital schwieriger zu gestalten und herbeizuführen sei, trauen sich viele Lehrkräfte auch aus der Distanz zu, die genannten Themen an sich didaktisch sinnvoll und methodisch angemessen operationalisieren zu können, da dieses unabhängig von Corona zu ihrem normalen Unterricht gehöre und sie hier ihre Kernkompetenz sähen.

2.4 BRU und Spiritualität in der Krise

Lehrkraft 1: „Ich mache jetzt gerade in mehreren Gruppen ein tolles Unterrichtsprojekt. Ist es eigentlich nicht, sondern es ist ein Online-Angebot der evangelischen Jugend und katholischen Jugend in Bayern. So eine Fasten-Geschichte, die aus deren Online-Beratungsangebot irgendwie erwachsen ist. Und ja, das ist super. Die Schüler finden das toll. Ich hätte mir das vor ein paar Jahren nicht träumen lassen, dass ich sowas mal machen würde. Aber, ja ...“

Lehrkraft 2: „Ich hatte gestern, ich schreibe ja gerade noch mein Gutachten für die Vikarin und da hab ich jetzt hier mal diese Kompetenzen mir angeguckt, religionspädagogische Kompetenz im Vikariat und so. Da bin ich auch mal darunter, dann habe ich mir die Sachen mal angeguckt und da bin ich auch auf diese Kompetenz gestoßen, wo es darum geht, spirituelle Elemente einzubringen. Da bin ich so ein bisschen ins Grübeln gekommen. Kann man, weil das ja viel mit Raumerfahrung zu tun hat, und von der Erfahrung einer direkten Gemeinschaft in einem Raum, wo ich, ich kann eine Kerze aufstellen möglicherweise oder wo man nochmal eine ganz andere Nähe braucht. Und das ist irgendwie, empfinde ich im Moment noch als anders für solche Dinge.“

Lehrkraft 3: „Ja, also Meditationen sind alle weggefallen.“

Im Blick auf spirituelle Momente im BRU ist die Meinung der Lehrkräfte wieder nicht einmütig: Während für einige Lehrkräfte spirituelle Akzente und Momente im BRU - z.B. Meditationen, Phantasie Reisen oder sinnlich-religiöse Erfahrungen wie ein Kerzenlicht passend zu entsprechenden Themen wie Trauer o.ä. - im normalen BRU gängige Praxis und vorstellbar sind, ist dies für sie während Corona und vor allem im Distanzunterricht keine Option, da ein direkter Kontakt nicht möglich ist und zudem die räumliche Erfahrung - auch von einem gemeinsamen Erleben - nicht gegeben ist. Andererseits gibt es spirituelle Angebote im Internet, die, obgleich nicht für die Schule konzipiert, für SchülerInnen interessant waren. Die Entdeckung solcher digitalen spirituellen Impulse und Mitmachaktionen können, flankiert durch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen, auch für die Zeit nach Corona zu einer Bereicherung des BRU's werden.

Exkurs: Digitaler Fernunterricht und die konfessionelle Bindung – eine kleine Zwischenbemerkung

Lehrkraft 8: „[...] Aber der Fokus sollte immer noch auf dem evangelischen Christentum liegen. Die Schüler fordern das, ich versuche mich zu positionieren und durch die Abgrenzung bzw. durch die Fokussierung ergeben sich im Präsenzunterricht zum Beispiel auch spannende Unterrichtsgespräche. Im Distanzunterricht habe ich immer das Gefühl, ich muss mich mehr rechtfertigen für meine Positionierung des Religionsunterrichts, der ja eigentlich in Übereinkunft mit den Glaubenssätzen der evangelischen Kirche unterrichtet werden soll und habe manchmal subtil, zumindest geben mir einige Schülerinnen und Schüler von anderer Konfession das Gefühl, dass sie nicht nachvollziehen können, warum ich diese Aufgabe jetzt gerade von ihnen verlange. Und was mir dann im Gespräch gelingt, das Ganze noch in den Kontext einzubauen von einem christlich geprägten Religionsunterricht, das gelingt mir eben auf die Ferne nicht. [...]“

Ein Einzelvotum thematisierte die Frage, inwieweit der digitale Fernunterricht Auswirkungen habe auf die Positionalität des BRU. Diese Frage soll an dieser Stelle kurz aufgegriffen werden, da sie ein wesentlicher Aspekt des Charakters des BRU (wie auch jeden anderen Religionsunterrichts) darstellt, dessen pädagogische Legitimation und Plausibilität als Religionsunterricht nach Abs. 7 Art. 3 GG ausmacht und für die zukünftige didaktische und religionspädagogische Ausrichtung des BRU eine wesentliche Rolle spielen wird. Dass diese Frage nur von einer Lehrkraft in den Interviews

angesprochen wurde, liegt auf der Hand, sofern während des Distanzunterrichts wegen Corona ganz andere Probleme zu lösen waren und neue Fragen im Vordergrund zur Beantwortung standen (siehe hierzu die gesamten Voten der Lehrkräfte und der FortbildnerInnen). Wenn diese Frage auch zu Coronazeiten nicht die ihr sonst zukommende Rolle spielte – und als spezifische Frage auch nicht in dem Interviewleitfaden vorkam –, ist sie doch bei allen Fragen als Querschnittsanforderung und -aufgabe mit zu hören: Erst die sachliche und in diesem Zusammenhang nicht zu trennende existentielle Auseinandersetzung mit Themen der religiösen Bildung macht den BRU (wie jeden Religionsunterricht) unverwechselbar zu einem Unterricht, der diesen Namen verdient. In dieser Perspektive war die Frage der Positionalität der SchülerInnen – wie der Lehrkräfte – implizit immer wieder ein Thema in den Voten und lässt zwischen den Zeilen erkennen, dass die Lehrkräfte – z.B. beim Ringen um eine angemessene Kommunikation existentieller Themen aus der Distanz heraus (vgl. bes. 2.1 und 2.3) – um eine reflektierte Positionalität auch unter Coronabedingungen im BRU bemüht waren. Lehrkraft 8 hat dieses Bemühen stellvertretend formuliert und betont, dass insbesondere in multireligiösen Lerngruppen, die im Berufskolleg die große Mehrheit darstellen, die transparente Offenlegung der je eigenen Positionalität wesentlich ist für das Gelingen eines solchen BRU (Religionsunterrichts). Lehrkraft 8 stellt dabei die Frage, ob das bekenntnishafte Reden aus einer dezidierten Positionalität heraus letztlich nicht die direkte Begegnung und Kommunikation bedarf, da die Glaubwürdigkeit jeder Positionalität auch immer in Bezug steht zur Wahrnehmung einer Person und ihrer Authentizität. Dass dies auch für interreligiöse Lehr-Lern-Prozesse gilt und damit nach Meinung des Verfassers wesentlich sein wird für die weitere Entwicklung des BRU (und des Religionsunterrichts allgemein), deutet Lehrkraft 8 nur an.²

3 Digitaler BRU – Herausforderung und Grenzen

3.1 Ein digitaler BRU erfordert eine andere Unterrichtsplanung und eine hohe Konzentration

Lehrkraft 3: „Jetzt ist das schon so ziemlich auf die Minute geplant und auch eingestellt. Also ich stelle ihnen immer vorher ein, was passiert. Also welche Gruppen es geben wird, womit

² Zur Positionalität eines zukünftigen BRU vgl. auch das Diskussionspapier einer interreligiösen Projektgruppe „Dialog und Transformation. Auf dem Weg zu einer pluralistischen Religionspädagogik“, Bonn 2020 (Download unter: www.bibor.uni-bonn.de).

sie sich befassen, was die für Materialien haben. Das wissen die immer vorher. Insofern ist das genauer geplant und ich achte mehr auf Abwechslung.“

Lehrkraft 8: *„Allein die Frage, welches Unterrichtsmaterial das man im Präsenzunterricht für Religion noch eingesetzt hat, eignet sich jetzt eigentlich auch für den Fernunterricht. Also ich hab sehr viel Zeit damit verbracht, das Material entsprechend anzupassen, dass es auch aus der Ferne bearbeitbar ist und habe immer wieder gemerkt, dass ein starker Fokus auf die Anforderungsbereiche 1 und 2 gelegt werden und Verantwortungsbereich 3 sehr stark zurückgeht.“*

Lehrkraft 6: *„Gibt's ja auch manche Positionen, die sagen Reli-Unterricht geht gar nicht so digital. Ich glaube, manche Sachen davon gehen wohl. Gehen ja und gehen auch, manche besser und sehr viel geordneter und sehr viel, ich muss mir sehr viel klarer sein, was ist denn das Ziel von einer Stunde und was soll bis heute erreicht werden und was will ich für ein Produkt am Ende haben? Und an welchem Punkt stehen wir? Und ich muss immer wieder auch den Schülerinnen und Schülern gegenüber klarmachen, was ist unser Gedankengang, unsere Struktur, woraufhin gehen wir. Aber es ist sicher sehr viel weniger, ja, möglich, des Mittuns, Mitdenkens oder bzw., ich glaube, da müssen wir noch weiter drüber nachdenken und Erfahrungen sammeln.“*

Der Distanzunterricht, egal in welcher Form und Weise er konzipiert und durchgeführt wird, erfordert bei der Vorbereitung ein hohes Maß an kleinschrittigen Planungen. Was im Grunde für jeden Unterricht gilt, aber in analogen Settings durch spontane Aktionen mitunter kaschiert oder ausgeglichen werden kann, ist in digitalen Lernumgebungen konstitutiv notwendig. Das liegt zum einen daran, dass die digitale Technik klare Anweisungen und Aufträge für die SchülerInnen bedarf, da ein Nachjustieren meist schwierig ist und die SchülerInnen jeweils in ihrer isolierten Situation wissen müssen, was zu tun ist. Ein schnelles Korrigieren, Erweitern oder Umorientieren des Stundenverlaufs durch die Lehrkraft, was analog weitgehend direkt (und damit schnell) umsetzbar ist, funktioniert digital nicht so unmittelbar (und schnell), da die Kommunikation auf Lernplattformen zum einen in einem hohen Maß schriftlich und im Vorfeld erfolgt - was auch für je individuelle Reaktionen der Lehrkräfte auf SchülerInnenleistungen gilt. Zum anderen bedarf die Kommunikation, die Erarbeitung und das Bereitstellen z.B. von Aufgaben im digitalen Bereich den Einsatz je bestimmter technischer Tools, die zuvor vorbereitet sein müssen, weshalb im Vorfeld ein minutiös geplantes und verlässliches Zeitmanagements des Unterrichts wie auch der Vorbereitung (sowie auch der Zustellung von Unterrichtsmaterialien, da das „Kopieren“ in der Pause vor der Stunde ausfällt und es nur ganz bedingt digital umsetzbar ist) nötig ist. Die didaktisch und zeitlich präzise geplante und transparent durchgeführte Unterrichtsstunde, die wie

selbstverständlich zu einem guten Unterricht gehört, bekommt beim digitalen Unterrichten nochmals eine höhere Bedeutung - und die Vorbereitung dieser Lehr-Lern-Prozesse benötigt gerade am Anfang mehr Zeit als die Planung einer normalen analogen Unterrichtsstunde (zur Digitalisierung als auch spontaner Bereicherung des BRU siehe unten unter 3.2).

Gegenüber dem analogen Unterricht ist das Bedenken der technischen Möglichkeiten des Austauschs und der Grenzen derselben sehr viel entscheidender als in einem analogen Unterricht und erfordert eine gezielte Konzentration auch auf die technischen Abläufe des Unterrichtens und Lernens. Ob, wie oben von Lehrkraft 8 angesprochen durch den Distanzunterricht eine andere Gewichtung der einzelnen Anforderungsbereiche auf Dauer spürbar sein wird, wäre weiterhin zu beobachten und genauer zu untersuchen.

3.2 BRU und eine digitale Bereicherung

Lehrkraft 10: „Und trotzdem gibt es ganz andere Möglichkeiten, mal eben schnell eine Kommunikation aufzunehmen, ganz anders seine Medien miteinander zu teilen. Ich habe verschiedentlich Padlets aufgebaut, wo ich einfach schon mal Themen, also Inhalte, Möglichkeiten, Methoden und sonst wie was gesammelt habe, eingestellt habe. Und da die Kollegen auch eingeladen habe, miteinander ihre Materialien, ihre Ideen zu teilen und das wurde auch wahrgenommen. Und das ist durchaus eine Geschichte für die Zukunft.“

Lehrkraft 7: „Ich finde, das war eine Bereicherung. Ja, absolut, die Schüler hatten oder auch ich als Lehrpersonen musste mich mit Inhalten selber nochmal ganz anders auseinandersetzen, weil ich die ja durchaus gar nicht so sehr betreuen oder anleiten kann wie im Präsenzunterricht. Also musste ich mir die Schritte ja für die Planung vielleicht mal kleinschrittiger überlegen, nochmal genau auf meine Formulierungen achten. Also, ich bin, für mich selber hat sich da nochmal viel getan, mich mit meinen Sachen auseinanderzusetzen. In den methodischen Möglichkeiten abgesehen, wie gesagt, ich finde, man kann auch digital eine Gruppenarbeit machen, entweder durch Kanäle oder Breakout-Rooms. Lerntheken sind dann eben virtuell mit verschiedenen Tools möglich. Das heißt, da lernt man einfach methodisch nochmal ein bisschen was dazu. Ob das jetzt alles im Präsenzunterricht dann noch Sinn macht einzusetzen, das eine oder andere schon, weiß ich nicht, beispielsweise ein Padlet oder sowas. Oder einfach zur Ergebnissicherung oder Wiederholung oder Einstieg ein Kahoot oder ein Mentimeter oder sonst was. Also ich finde schon, das hat irgendwie nochmal das Potpourri an Möglichkeiten erweitert.“

Ungeachtet des konzentrierten Bedenkens der technischen Möglichkeiten als strukturelle Voraussetzung digitaler Lehr-Lern-Prozesse eröffnet gerade die digitale Technik mit ihrem Zugriff auf eigene oder internetbasierte Quellen von Filmen, Präsentationen, Impulsen, Arbeitsblättern, Tools etc. viele Optionen, die rein analog nicht durchführbar

wären. So sind z.B. der Austausch bzw. das Teilen von Medien oder auch das kollaborative Arbeiten durch z.B. ein Etherpad eine große Chance, den Lernprozess zu bereichern. Diese Optionen ermöglichen auch - dem jeweiligen Unterrichtsverlauf entsprechende und angemessene - spontane Impulse, deren Setzung nicht nur den Lehrkräften offen stehen, sondern auch den SchülerInnen, so dass eine wechselseitige Einbindung in die mediale Gestaltung des Unterrichts allen Beteiligten offen steht.

3.3 Digitaler BRU als Chance der Differenzierung

Lehrkraft 7: „Bereichert sicherlich in der Form, dass es nochmal vielfältiger geworden ist. [...] Ich konnte das viel individueller anpassen an, weiß ich nicht, in einer Gruppenarbeit an die Gruppe oder aber auch in Einzelarbeit an die Schüler. [...] Es steckt die Idee dahinter zu sagen, also nicht nur Religionsunterricht und Schule der Zukunft ist vielleicht auch dezentraler organisiert. Also jetzt nicht alle an einem Ort im Klassenraum, sondern einzelne oder eine Arbeitsgruppe nutzt 90 Minuten und macht eine Exkursion oder holt sich einen Experten via Internet, interviewt die und die machen das von zuhause oder irgendwo selbstständig.“

Lehrkraft 5: „Wir, also auch andere Kollegen haben mir berichtet, dass bisher im Unterricht sehr ruhig erscheinende Schüler auf dem Weg des Chatters in diesen Lernplattformen, den Kontakt zu Lehrern suchen und auf einmal in einer ganz anderen Intensität dabei sind. ...] Und sie sind sogar also was ihre Leistungsfähigkeit anbelangt, treten Sie stärker in Erscheinung.“

Lehrkraft 10: „Aber eben Schülerinnen, die vielleicht nicht so gut sind, dass die das wahrnehmen und einfach mal zusammenfassen und mir auch dokumentieren können, dass sie sehr wohl am Ball sind. Ich hab da ein extremes Beispiel: eine jungen Frau, die so gut wie überhaupt nie etwas im Unterricht sagt, auch durch Aufforderungen nicht dazu bewegen ist, einen Beitrag zu leisten. Die Frau ist höchst intelligent, hat eine supertolle Art, PowerPoints zu erstellen und das nochmal zusammenzufassen in Handouts. Das sieht nicht nur gut aus, das ist tiefgründig. Das ist ganz wundervoll. Dann habe ich beispielhaft gesagt. „Ja, mach mal ein Referat über Kulturprotestantismus im 19. Jahrhundert.“ Zack, das war am nächsten Tag da. Es war ziemlich gut.“

Lehrkraft 6: „Und individuelle Betreuung, zum Teil geht die viel besser, weil sich jemand traut, eine E-Mail zu schreiben und zu sagen oder eine Einzel-Videokonferenz zu führen, die ich sonst, was ich sonst vielleicht zwischen Tür und Angel so gar nicht wahrnehmen würde.“

Lehrkraft 5: „Also die Arbeit mit digitalen Inhalten im Hausaufgabenbereich und die direkte Verarbeitung in Teams und dann die direkte Mitteilung dieser Ergebnisse an mich, dass ich die einsehen kann, bevor der Unterricht beginnt. Das kann eine Hilfe sein. Ja.“

Die präsentische Mitarbeit und die extrovertierte Darstellung in einer Lerngruppe ist bekanntlich nicht die Sache aller SchülerInnen. Die Distanz digitaler Lehr-Lern-Arran-

gements ist für viele SchülerInnen eine Chance, durch eine andere Form der Kommunikation und Eigenpräsentation ihre Befähigungen in die Lerngruppe einbringen und ihr Leistungspotential präsentieren zu können. Dieses Potential digitalen Unterrichtens gilt es als Option für eine individuelle Förderung im Präsenz- wie im Digitalunterricht weiter auszubauen.

Digitaler Unterricht eröffnet auch Optionen einer (ziel)differenzierten Arbeit, da es die vereinzeltten Arbeitsplätze der SchülerInnen der Lehrkraft ermöglichen, einzelne SchülerInnen (oder Teilgruppen einer Lerngruppe) gezielt z.B. mit fachlichen Aufgaben zu betrauen. Innovativ wäre diese Ausdifferenzierung von Unterricht, wenn es onlinegestützte Arbeitsformen ermöglichen würden, einzelne Sequenzen größerer Lehr-Lern-Prozesse (spezielle Recherchen, Vertiefungen oder Aufträge) ortsungebunden und letztlich zeitunabhängig zu konzipieren, zu operationalisieren und durchzuführen. Ein solcher dezentraler Unterricht würde wiederum die fachliche wie auch methodische Vielfalt sowie das selbstorganisierte Arbeiten fördern und so auch Motivation zur Mitarbeit stärken.

3.4 Zeitlich und räumlich unbeschränkt - die Grenzen des Privaten beim digitalen Unterrichts

Lehrkraft 5: *Mir ging „in den letzten Tagen öfters so durch den Kopf, dass man mit der Digitalisierung auch eben nochmal verstärkt in den privaten Bereich der Schüler eingreift.“*

Lehrkraft 8: *„Ich würde sagen, möglich ist das. Ob das sinnvoll ist, da würde ich mich erst noch mal zurückhalten. Ich habe gerade auch, persönlich arbeite sehr an dem Thema Allverfügbarkeit und das alles permanent verfügbar sein soll und das alles parallel und dreifach läuft. Ich sehe einfach die Gefahr, dass die Lehrkräfte da über ihre Ressourcen hinausgehen. Wenn es heißt Präsenzunterricht anbieten und parallel aber noch Gruppen beaufsichtigen. Also es ist eine Illusion zu glauben, dass die Gruppen, die sich dann irgendwie digital selbst beschäftigen, keine Nachbereitung, Betreuung oder Vorbereitung bräuchten. Da sehe ich einfach doppelte Arbeit, dreifache Arbeit auf uns zukommen und würde schon vorschlagen, dass man, wenn man digitale Tools in Zukunft nutzt oder Unterrichtsphasen auslagert im Blended Learning, dass man das tatsächlich im Konvolut macht, also im Kollektiv, Entschuldigung, als Klasse geschlossen macht, denn alles andere ist auch nicht leistbar. Meine Meinung.“*

Der Digitalunterricht ist nicht nur deshalb anstrengend, weil er neu ist und in der Situation der Krise für alle eine Umorientierung bedeutet, sondern auch, weil er zeitlich und räumlich zunächst einmal grenzenlos erscheint und das Ende des Lehr-Lern-Prozesses oft nicht deutlich erkennbar ist. Was einerseits verlockend ist, weil es das ört-

lich wie auch zeitlich selbstbestimmte Arbeiten - neben den festgelegten Online-Präsenzzeiten - ermöglicht und fördert (Lernen und Arbeiten wann und wo man will), ist andererseits anstrengend: Die zeitliche und räumliche Freiheit bedarf selbstgesteckter Grenzen, damit die Lernprozesse begrenzt bleiben und nicht immer und überall in die Privatsphäre eindringen. Das erfordert ein hohes Maß an Selbstdisziplin und Selbstwahrnehmung, um hier je für sich eine Grenze zu ziehen. Zugleich entsteht hier eine kollektive und schulorganisatorische Aufgabe, um Lehrkräfte und SchülerInnen durch klare zeitliche Strukturen und Vorgaben die Anforderungen in einem angemessenen Rahmen zu halten und alle Beteiligte so vor einer Überforderung zu schützen.

3.5 Die Digitalisierung des Unterrichts didaktisch denken - eine pädagogische Herausforderung

Lehrkraft 6: „Das selbstorganisierte Lernen kommt vielmehr in den Vordergrund. [...] Da sind auch Chancen und ich glaube diese, da müssen wir als Lehrkräfte glaub ich dazulernen und sagen wie baue ich denn die Stunde auf? Was will ich denn? Was sollen die selber tun? Was sollen die in Gruppen tun? Wo sollen die recherchieren? Wo bedürfen die Austausch? Also es braucht sehr klare Strukturen und, ja, die müssen auch für den Reli-Unterricht.“

Lehrkraft 7: „Ich finde, das war eine Bereicherung. Ja, absolut, die Schüler hatten oder auch ich als Lehrpersonen musste mich mit Inhalten selber nochmal ganz anders auseinandersetzen, weil ich die ja durchaus gar nicht so sehr betreuen oder anleiten kann wie im Präsenzunterricht. Also musste ich mir die Schritte ja für die Planung vielleicht mal kleinschrittiger überlegen, nochmal genau auf meine Formulierungen achten. Also, ich bin, für mich selber hat sich da nochmal viel getan, mich mit meinen Sachen auseinanderzusetzen. In den methodischen Möglichkeiten abgesehen, wie gesagt, ich finde, man kann auch digital eine Gruppenarbeit machen, entweder durch Kanäle oder Breakout-Rooms. Lerntheken sind dann eben virtuell mit verschiedenen Tools möglich. Das heißt, da lernt man einfach methodisch nochmal ein bisschen was dazu. Ob das jetzt alles im Präsenzunterricht dann noch Sinn macht einzusetzen, das eine oder andere schon, weiß ich nicht, beispielsweise ein Padlet oder sowas. Oder einfach zur Ergebnissicherung oder Wiederholung oder Einstieg ein Kahoot oder ein Mentimeter oder sonst was. Also ich finde schon, das hat irgendwie nochmal das Potpourri an Möglichkeiten erweitert.“

Lehrkraft 8: „[...] Und das dritte ist tatsächlich, dass der Berufsschulreligionsunterricht immer noch digitaler wird, er kann immer noch digitaler werden, aber wir haben es auch bei uns in der Steuergruppe jetzt diskutiert. So langsam haben wir auch bei uns in der Schule das Gefühl, wir müssen einen neuen Schwerpunkt setzen, weg von der Frage „Was ist digital möglich mit Tools?“ hin zu „Wie soll das Ganze fachdidaktisch aussehen?“ Da gibt es ja zum Beispiel auch das SAMR-Modell mit der Implementierung auf verschiedenen Stufen. Und welche Stufen werden da ersetzt? Das heißt, in den nächsten Wochen, Monaten, Jahren, denke ich, wird es mehr darum gehen, welchen Mehrwert Digitalisierung fachdidaktisch für den Religionsunterricht hat. Und nicht unbedingt, dass ich mir das zweitausendste Tool miteinander austausche.“ [...]

„Ja, da gibt's schon zwei, drei. Also das eine ist in unsere Lernplattform eingebunden, das ist die Möglichkeit, Pläne anzulegen, Pläne sprich dann meistens Unterrichtssequenzen. Das heißt, ich kann die komplette Reihen-Verlaufsplanung meiner Reihe digital anlegen. Und das ist rückverfolgbar für die Schülerinnen und Schüler. Die können sich jedes Arbeitsblatt egal von welcher Woche nochmal anschauen. Ich hab dann immer auch Musterlösung dazu hochgeladen. Das heißt, die Heftführung im weitesten Sinne ist nicht mehr eigenverantwortlich, sondern kann nachgeschaut werden. Das erleichtert einigen tatsächlich das Vorbereiten auf die Klausur. Ich wüsste nicht, ob ich das im Präsenzunterricht leisten kann, also parallel zum Präsenzunterricht alle meine Materialien noch zu digitalisieren. Ich weiß, aber dass es eine Kopie-Funktion gibt, die Pläne auch ins kommende Schuljahr zu übernehmen. Und mein Ziel ist es, wenn ich alle drei Jahrgangsstufen des beruflichen Gymnasiums einmal ordentlich angelegt habe, das für kommende Jahrgangsstufen einfach zu reproduzieren und entsprechend anzupassen. Und ich hoffe, dass wir dann auch bei diesem einen Lernportal bleiben, denn ist es im Gespräch, dass die Stadt den Anbieter wechselt und es ist noch die Frage, ob es da eine Schnittstelle gibt zwischen dem einen Lernportal und dem nächsten. Es könnte sein, dass die Arbeit jetzt für die Katz ist. Und darüber hinaus nutze ich tatsächlich Kahoot sehr gerne. Kahoot ist ein Tool, ich denke, das kennst du, um ein Quiz anzulegen online, auch kollaborativ. Ich mache es mittlerweile so, dass ich ihnen einfach als erweiterte Hausaufgabe auf zwei bis fünf Fragen zu einem öffentlich frei zugänglichen Kahoot dazu zu schreiben, zur Leistungsüberprüfung und das, finde ich, ist eine tolle Möglichkeit, dass die Schüler sich selbst Fragen dazu ausdenken und das dann nachher unendlich oft reproduziert werden kann. Man hat dann auch gleichzeitig was für den nächsten Jahrgang, für den nächsten Durchgang.“

Guter BRU ist (selbstverständlich) subjektorientiert – digitaler Distanzunterricht rückt diese seit Jahrzehnten für alle Fächer geltende Maxime mit einer neuen Verantwortlichkeit noch stärker ins Blickfeld der Lehrkräfte: Der über Lernplattformen und E-Tools allzeit und ortsunabhängig mögliche Zugriff auf die Aufmerksamkeit der SchülerInnen – bzw. vice versa die Verfügbarkeit der SchülerInnen – braucht Grenzen, um Arbeitszeiten (= Schulzeiten) und Freizeiten angemessen in Waage halten zu können. Der Distanzunterricht hat zudem die Notwendigkeit von klaren Strukturen für das Gelingen von Lehr-Lern-Einheiten deutlich in das Blickfeld gerückt, sofern das selbstorganisierte Lernen in der Distanz eindeutige, aufeinander aufbauende und zielführende Arbeitsschritte, Handlungsanweisungen und Verabredungen bedarf, die alle im Voraus eingeplant sein müssen. Neben der generellen Frage nach geeigneten Lernplattformen, Tools und Programmen zur Unterrichtsgestaltung zu Beginn der Pandemie stellt sich, nachdem diese Fragen weitgehend - lokal unterschiedlich - geklärt sind, die grundsätzliche Frage nach dem möglichen Mehrwert durch den Einsatz digitaler Techniken im BRU. Es geht damit um die Aufgabe, kritisch nach dem pädagogischen und fachdidaktischen Mehrwert eines digitalisierten BRU zu fragen: Welche digitalen Lerntools eröffnen neue Arbeitsformen – z.B. kollaboratives Schreiben – oder neue Wege

beim Erfassen von Inhalten – z.B. Lernvideos –, die so die Möglichkeiten des Unterrichtens erweitern und bereichern sowie die Erschließung von Inhalten oder die Bildung von (religiösen) Haltungen fördern. Welche Lernplattformen ermöglichen die Anlage einer Dokumentation des Unterrichts für die je eigene Orientierung und Möglichkeit des Rekapitulierens durch die SchülerInnen? Es gilt nun vor dem Hintergrund der Coronaerfahrungen die Aspekte und Optionen digitaler Lernmöglichkeiten zu identifizieren, die gegenüber dem analogen Unterrichten und Lernen einen Mehrwert besitzen und den zukünftigen BRU pädagogisch und didaktisch bereichern können.

3.6 Digitaler oder analoger Unterricht?

Lehrkraft 4: „Ich finde, es gibt sehr viele positive Aspekte, die ich auch beibehalten würde in der Nach-Pandemie-Zeit, wenn es denn sowas gibt. Also in der Zeit des Distanz- oder Wechselunterrichts, das fand ich schon sehr bereichernd in allen Unterrichten, nicht nur im Religionsunterricht. Also die Digitalisierung und also vieles macht das Leben doch sehr viel einfacher. Aber gerade im Religionsunterricht fehlte mir schon sehr die Nähe zu den Schülern, die direkte Nähe, und die hat durch technische Sachen einfach gelitten. Ich hatte nicht das Gefühl, alle so im Blick zu haben – das hab ich natürlich im Präsenzunterricht auch nicht – dass ich da auf jeden einzelnen immer perfekt eingehen kann. Das wäre natürlich utopisch. Aber ich habe schon das Gefühl, dass ich gerade meine Pappenheimer ein bisschen mehr im Blick habe als jetzt im Digitalen, wenn ich da manchmal nur auf eine schwarze Kachel gucke und niemand was sagt.“

Lehrkraft 8: „Ich denke, das hat immer viel mit der Lehrer-Persönlichkeit zu tun. Ich nehme mich stark als Wissensvermittler wahr, der auch beratend tätig ist. Und ein guter Fernunterricht unterscheidet sich nicht grundsätzlich von einem guten Präsenzunterricht. Ich würde aber sagen, dass die Nähe nochmal entscheidend ist, die Nähe zu den Schülerinnen und Schülern. Also wenn ich es irgendwie schaffe, über meine eingesetzten Tools und die Aufbereitung meines Unterrichts eine gewisse Nähe zu den Schülern herzustellen, ihnen das Gefühl zu geben, dass sie genauso, ich will nicht sagen umsorgt werden, aber dass sie genauso gut betreut werden wie auch im Präsenzunterricht, dann gibt es da keine nennenswerten Unterschiede.“

Lehrkraft 1: „Ja, ich möchte unbedingt, dass dieses jetzt als Chance gesehen und genutzt wird. Die Digitalisierung dann auch tatsächlich in Präsenzunterricht voll mit einzubeziehen als technisches Hilfsmittel. Das ist eigentlich ja schon lange, lange überfällig.“

Bei den Lehrkräften ist das Anliegen deutlich spürbar, die positiv erlebten Errungenschaften des digitalen Lernens mitzunehmen in die Zeiten, wenn wieder analoger Unterricht möglich sein wird - denn erst dann stellt sich die Frage, ob und welche Tools eine Bereicherung sein werden. Deutlich thematisiert Lehrkraft 8 (sowie auch Lehrkraft 4), dass ein wesentliches Kriterium für die Übernahme digitaler Techniken bzw. Tools davon abhängig ist, inwiefern es diese ermöglichen, eine Vertrauensbasis zu den

SchülerInnen als Basis eines guten BRU aufzubauen. Dass dieses Anliegen didaktisch reflektiert geschehen soll, zeigt z.B. die Einschätzung von Lehrkraft 1, dass das Digitale als „technisches Hilfsmittel“ in den Präsenzunterricht integriert werden soll. Dass nach einer kurzen und zudem außergewöhnlichen Phase der Einarbeitung in digitale Lehr-Lern-Settings auch die Persönlichkeit und der eigene professionelle Habitus eine Rolle spielt in der Bewertung der Chancen des Digitalen, liegt auf der Hand, was Lehrkraft 4 explizit ausdrückt.

II Der BRU und die Coronakrise aus der Sicht von FortbildnerInnen – Ergebnisse einer Gruppendiskussion

Die nun dokumentierte und kommentierte Gruppendiskussion bildet die zweite Phase der bibor-Erörterung zum BRU während Corona: Die Gruppendiskussion fand zeitlich nach den Einzelinterviews statt mit einer analogen Intention und Ausrichtung. Erste Ergebnisse waren den TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion bekannt. Anders als bei den Einzelinterviews sind hier die einzelnen dokumentierten Voten in ihrer Reihenfolge des Gesprächs wiedergegeben, so dass zum Teil auch die gegenseitige Bezugnahme und Argumentation nachvollzogen werden kann. Bei der Gruppendiskussion waren es vier Themenschwerpunkte, die das Gespräch bestimmten und im Folgenden als Gliederung der Dokumentation und Kommentierung des Gespräches dienen: die Unterrichtsorganisation während Corona, der Fortbildungsbedarf und das Angebot, die Beziehungsdimension des BRU und dessen konstitutiver Bildungscharakter.

4 Der BRU und seine Herausforderungen durch die Coronakrise aus der Sicht von FortbildnerInnen

An den Beginn der Gruppendiskussion soll ein längeres Votum stehen, das nach dem anfänglichen „Small Talk“ des Gesprächs auch die Gruppendiskussion eröffnete und sozusagen als „Opener“ auch bestimmend war für die Themen und den weiteren Verlauf des Gesprächs. FortbildnerIn 1 nennt zu Beginn vier Themenkomplexe und führt diese danach weiter aus:³

***FortbildnerIn 1** (Zeile 1-48): „Ich habe mal vier Punkte aufgeschrieben: Das eine ist die Frage nach der **Bildsamkeit des Religionsunterrichts in Coronazeiten, also die Frage nach der Bildung, die Frage nach der Organisation des Religionsunterrichts in Coronazeiten** oder in Pandemiezeiten oder in Distanzzeiten oder so, **die Frage nach der Beziehungsqualität** und das ist eben [...] die **Frage nach der Fortbildung.** [...] Ich fang mit der Organisation an. Ich hab den Eindruck, dass es in einigen Schulen versucht wird den Religionsunterricht organisatorisch in allen Bildungsgängen einzubinden so gut es geht. Ich hab aber auch den Eindruck, dass der Religionsunterricht in einigen Schulen, in einigen Bildungsgängen hintenüber-*

³ Im Folgenden werden bei den Voten der FortbildnerInnen jeweils die Zeilennummern des Transkripts mit angezeigt, um den fortlaufenden Gesprächscharakter sowie mitunter die Argumentationsgänge mit nachvollziehen zu können.

kippt. Ich erlebe, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer mir ganz oft von Religionsunterricht im beruflichen Gymnasium erzählen. Da läuft der ordnungsgemäß weiter, muss er ja, weil er zum Abitur führt. In den anderen Bildungsgängen hör ich sehr wenig vom Religionsunterricht. Es könnte sein, dass das daran liegt, dass der Religionsunterricht nicht oder wenig stattfindet in den Bildungsgängen. Das könnte aber auch sein, dass die Aufmerksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer in dem Bereich nicht so stark auf den Religionsunterricht gebunden ist. Ich erlebe auch bei Lehrerinnen und Lehrern, dass die oft von ihrem Distanzunterricht und digitalem Unterricht aus ihrem anderen Fach erzählen. Auch das könnte ein Indiz dafür sein, dass der Religionsunterricht nicht vorkommt, oder dass er für sie nicht so wichtig ist, davon zu erzählen, ganz vorsichtig gesagt. Also organisatorisch hab ich den Eindruck, der Religionsunterricht, außer im beruflichen Gymnasium, spielt in den anderen Bildungsgängen eine gewissermaßen nachgeordnete Rolle. So will ich es mal vorsichtig ausdrücken. Ich höre von den Lehrerinnen und Lehrern die Sorge, dass angesichts des Kämpfens um den Religionsunterricht, das stattfindet in den Schulen, also dass der Religionsunterricht stattfindet, dass sie Sorge haben, dass die religiöse Bildung hintenüberkippt, dass die nicht stattfindet. Also wirklich die größte Sorge ist, den Schülerinnen und Schülern wird gar nicht mehr, die kriegen gar nicht mehr mit, dass Religion ein Teil der Bildung ist. Und das ist schade und die Frage ist, was wird dann mit dem Stellenwert des Religionsunterrichts im Laufe der Zeit, wenn wir nicht die Bildsamkeit des Religionsunterrichts, ich sag es mal in meinen Worten, also wenn man nicht religiöse Bildung auch über die Coronazeiten retten können. Das Beziehungsgeschehen, und ich merke jetzt, ich rede aus katholischer Sicht, bei uns spielt die Frage nach der Seelsorge nicht so eine große Rolle und deswegen finde ich auch die Fokussierung des Religionsunterrichts zu schnell auf die Seelsorge hin, ist typisch evangelisches Thema und ist weniger katholisches Thema. Ich erlebe, ich hab von Lehrerinnen und Lehrern gehört, dass sie mit einigen Schülern, dass die Beziehungsqualität mit einigen Schülern durch digitalen Unterricht verbessert wird und bei anderen Schülern die Beziehung geringer wird. Bis hin, dass einige Schüler leichter einfach hintenüberkippen können, weil sie sich nur mit Kacheln zeigen und wer weiß, was im Hintergrund da passiert. Und auch von ihnen keine Rückmeldungen kommen trotz Rückfragen und sowas. Also das Beziehungsgeschehen kriegt eine andere Balance, habe ich den Eindruck. Bei einigen wird's besser, bei anderen wird's schwieriger. Fortbildungsmäßig, das ist der vierte Punkt, hab ich den Eindruck, der Bedarf bei den Religionslehrerinnen und Religionslehrern im Berufskollegsbereich wird überhaupt nicht angemeldet und ist auch nicht da. Es ist noch nicht einmal der Bedarf da, sich mit Kollegen, also Religionskräften anderer Schulen austauschen zu wollen. Das erlebe ich in anderen Schulformen anders, Hauptschule, Realschule, Gymnasien, da ist eine Teilnahme und ist die Suche nach Fortbildungen größer, im Berufskollegsbereich interessanterweise nicht, was wiederum ein Indiz sein könnte, wie ich eingangs sagte, dass der Religionsunterricht bei ihnen eine nachrangige Rolle spielt. Punkt.“

Fortbildner 1 führt den ersten von ihm genannten Punkt - die Unterrichtsorganisation - am ausführlichsten aus. Er vermerkt zum einen hohen Einsatz für den Religionsunterricht in den zum Abitur führenden Bildungsgängen, während er in anderen Bildungsgängen weniger vom Religionsunterricht und seiner Relevanz hört. Das führt ihn zu der Sorge, dass der Religionsunterricht nicht mehr als Bildungsveranstaltung angese-

hen wird. Er kommt zu dem Schluss, dass es von daher unbedingt nötig sei, den Religionsunterricht als Bildungsfaktor bei allen beteiligten Gruppen - Lehrkräften, SchülerInnen, dualen Partner sowie Schulleitungen (etc.) - plausibel zu Gehör zu bringen. Die explizite Frage nach der Beziehungsqualität des BRU und seine Legitimation durch die seelsorgerliche Begleitung von SchülerInnen („Seelsorgerisierung des BRU“) sieht er als katholischer Religionspädagoge als eine typisch evangelische Frage an, da sie im katholischen Bereich keine so große Rolle spiele. Sachlich vermerkt er, dass die Coronazeit beides hervorbrachte - sowohl ein intensiveres Beziehungsgeschehen wie auch ein Abflachen der Beziehung zu SchülerInnen. Im Blick auf die Frage nach der Fortbildung bestand nach seiner Meinung kein Bedarf bei Lehrkräften im Bereich des Berufskolleg. Diese ausführliche Eröffnung der Gruppendiskussion prägte dies nachhaltig. Zusammenfassend lässt sich die Diskussion in folgenden Punkten adäquat wiedergeben:

4.1 Von der Unterrichtsorganisation während Corona und dem vermeintlichen Ausfall von „Nebenfächern“ wie Religion

FortbildnerIn 2 (Zeile 58-66): *„Ich habe auch in meinen, den Berufskollegs, die ich betreue, nicht erlebt, dass der Religionsunterricht hintenrunter kippt, sondern eigentlich eher das Gegenteil, dass es nochmal um große Wertschätzung geht und dass man versucht hat, da muss ich jetzt einfach mal zurückgreifen auf mein eigenes Berufskolleg als Unterrichtende, bei uns ist vom ersten Lockdown ab, keine einzige Stunde ausgefallen, weil wir Unterricht nach Plan machen, durchgängig, wir so schnell umstellen können auf Distanz, das haben andere Berufskollegs auch. Und von daher gab's gar nicht die Überlegung, den Religionsunterricht hintenüberkippen zu lassen. Ich kenn das von anderen Schulformen allerdings so sehr deutlich.“*

FortbildnerIn 3 (Zeile 105-115): *„Und dann, noch ein Punkt, da würde ich auch gerne Person 2 zustimmen, ich hab in dem ersten Lockdown mitbekommen, dass Religionsunterricht flächendeckend sehr unterschiedlich durchgeführt wurde, inzwischen aber würde ich dem zustimmen, was Person 2 grade gesagt hat, an vielen Stellen findet er statt, und eben als Unterricht. Die Probleme entstehen dann dadurch, dass die technische Ausstattung nicht überall gewährleistet ist, aber dass der Religionsunterricht als solcher marginalisiert werden würde in der Schulplanung oder in der Schulpolitik, das ist nicht, was ich im Moment höre. Also eigentlich eine relativ optimistische, wenig alarmierende Situation auf die Gesamtlage des Faches. Das hat mich überrascht, das hatte ich am Anfang der Lockdownzeit vor einem Jahr nicht erwartet, im Augenblick scheint der Unterricht so stattzufinden, wie er soll, überwiegend.“*

FortbildnerIn 5 (Zeile 196-202): *„Also, dass da irgendwas hintenrunter gefallen wäre, ja, in den Klassen, wo die Schüler die technische Ausstattung nicht haben. Also dieses, Eltern sind arm, also Schüler werden abgehängt. Das Phänomen hab ich auch beobachtet. Also Berufsvorbereitungsjahr, BF1 ist das oft, wo die Schüler offensichtlich schon deswegen landen, weil die Eltern arm sind. Und dieser Skandal, der da aber die ganze Zeit stattgefunden hat, ist jetzt*

offensichtlicher geworden. Aber das hat nichts mit der Rolle des Religionsunterrichts zu tun, sondern mit einer Ungerechtigkeit, die alle Fächer betrifft.“

Dass zu Anfang der Pandemie auch der BRU mitunter ausgefallen ist, war in der Gesprächsrunde Konsens. Unterschiedliche waren jedoch die Wahrnehmungen eines flächendeckenden Ausfalls und deren Wirkung für die Rolle des Religionsunterrichts insgesamt: FortbildnerInnen 2 und 3 betonen - aufeinander bezugnehmend -, dass der BRU in Coronazeiten mitnichten grundsätzlich und flächendeckend ausgefallen und gelitten hätte. War es ihrer Meinung nach anfangs logisch, dass auch der BRU unter den neuen Bedingungen gelitten hätte, sehen sie im Verlauf der Pandemie die Akzeptanz und Reputation des BRU sogar gestärkt. FortbildnerIn 5 hebt diesen Befund auf eine allgemeine Ebene, sofern es ihrer Wahrnehmung nach die je individuelle Konstitution war, die das Gelingen des BRU mit verursachte bzw. verhinderte. Für sie ist es vor allem die soziale Benachteiligung von SchülerInnen, die dem Unterricht insgesamt schadete, wenn die SchülerInnen nicht die nötige technische Ausrüstung bereitstellen konnten.

Ein weiterer diskutierter Aspekt der Unterrichtsorganisation war in der Gruppe der mit Corona negativ wahrgenommene Anspruch, dank der digitalen Technik immer und überall einsatzbereit zu sein. Während die Schulzeit im Präsenzunterricht deutlich durch den Stundenplan nach vorne wie nach hinten begrenzt ist, verflüchtigen sich diese Grenzen durch die Arbeitsformen, die digital räumlich und zeitlich entgrenzt sind.

FortbildnerIn 2 (Zeile 79-85): *„Ich denke manchmal, dass die überbordend jetzt am Rechner sitzen und alle Anfragen, die man früher so zwischen Tür und Angel relativ schnell geklärt war und man war trotzdem um 14:45 Uhr Schulschluss. Das ist ja aufgehoben. Das ist durch unsere Digitalisierung aufgehoben und ich werde viel mehr als Lehrkraft, als Religionslehrkraft, nochmal beansprucht und bin noch intensiver im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern. So wird mir berichtet. Ich erlebe es selber, aber eben auch Kolleginnen und Kollegen.“*

FortbildnerIn 5 (Zeile 227-234): *„Dieses, wir begegnen Schülern jetzt auf Kanälen, wie die sonst auch kommunizieren und sind plötzlich Teil dieser Kommunikationsgemeinschaft, die über Chats läuft oder über WhatsApp, oder ach ne, dürfen wir ja nicht, über Chats oder Telefon oder wie auch immer. Da haben wir eine andere Augenhöhe als wir die vorher hatten und das sagen, spiegeln mir viele auch. Allerdings auch bis nachts um zwei. Also das war ja vorhin auch schon mal hier diese Zeitenentgrenzung und es ist eben nicht Schluss um Viertel nach drei. Und das ist dann vielleicht ein Problem, über das man mal nachdenken muss, wie man sich da abgrenzt.“*

Dieses Arbeiten nach dem Motto „allzeit bereit“ erleben die FortbilderInnen als andere und höhere Belastung als zu Zeiten eines analogen Unterrichts. Die Aufnahme der Lehrkräfte in die alltäglichen Kommunikationssysteme der SchülerInnen eröffne zwar auf der einen Seite ein neues Miteinander mit der SchülerInnen in ihrer Welt (FortbildnerIn 5) bedeute auf der anderen Seite aber auch eine höhere zeitliche und mentale Belastung. Damit klingt hier die an dieser Stelle nicht weiter zu erörternde Frage der „Work-Life-Balance“ an. Wird in diesen beiden Voten stärker die Belastung der Lehrkräfte fokussiert, haben die Lehrkräfte auch die Belastung auf SchülerInnenseite betont (vgl. oben unter 3.4). Grundsätzlich wird auch an dieser Stelle wieder deutlich, dass positive und negative Auswirkungen und Folgen eines digitalisierten Unterrichts nahe beieinander liegen.

4.2 Frage nach der Fortbildung, deren Bedarf und Nachfrage

FortbildnerIn 2 (Zeile 52-58): „Ok, ich würde gerne gleich auf deinen letzten Punkt eingehen, Person 1, was den Bedarf an Fortbildungen anbelangt für Berufsschulkolleginnen und -kollegen. Ich hab das anders erlebt, insbesondere im ersten Lockdown oder im Anschluss an den ersten Lockdown, da war ein hoher Bedarf des Austausches da. Wir haben ja sehr schnell, ich kooperiere ja mit dem Kirchenkreis XY und wir haben sehr schnell ad hoc Online-Fortbildungen angeboten, die sehr gut besucht waren und wo der Bedarf wirklich da war, wie gehen wir in dieser Situation um.“

FortbildnerIn 2 (Zeile 66-71): „Und nochmal mit dem Bedarf an Fortbildungen, das ist mir schon nochmal sehr deutlich geworden, dass wir durch unser Online-Angebot jetzt keine neuen Lehrkräfte gewonnen haben. Auch das ist in anderen Schulen anders gewesen, weil ich ja als Schulreferentin auch für die allgemeinbildenden Schulen zuständig bin, es ist derselbe Bestand gewesen, aber der Bedarf, wie gehen wir in dieser Situation um, ist tatsächlich da gewesen, nach wie vor.“

FortbildnerIn 4 (Zeile 129-134): „Wir haben sofort im letzten Jahr, sind wir sofort in Online-Fortbildungen gegangen und die sind also gefragt ohne Ende gewesen, also das hat einen großen Aufschwung genommen und ich würde auch sagen, da waren neue Leute dabei. Also ich hatte da vielfältig Frauen mit familiären Aufgaben parallel, die gesagt haben, das ist super, diese zweieinhalb Stunden ab fünf Uhr, die kann ich mir abschneiden, so, das klappt.“

FortbildnerIn 3 (Zeile: 142-153): „Direkt dazu, also die Fortbildungen funktionieren auch dann, oder grade dann sehr gut, wenn sie nicht unmittelbar auf das Thema Corona eingehen. Bei mir ist das auch so, dass wir grade über die digitalen Angebote wesentlich mehr Menschen in Bildungsmaßnahmen einbinden können, zu Themen, die nichts mit Corona zu tun haben, Populismus war das eine, Erinnerungslernen in der kommenden Woche, da haben wir auf einmal Zahlen, die hab ich mit in den Angeboten vor Ort nicht erreicht. Das sind Angebote, die teilweise in den Ferien stattgefunden haben, aber die jetzt auch während der Schulzeit ist und da ist es mitunter schwierig die Genehmigungen für die Fortbildungsteilnahme je nach

konkreter Situation zu erlangen, aber es sind immer noch große Personengruppen, die tatsächlich jetzt kommen. Also eine Fortbildungsmüdigkeit oder -unwilligkeit würde ich im Augenblick nicht sehen. Und da hat für unsere Fortbildungsarbeit die Digitalisierung glaub ich auch einiges an Dynamisierung gebracht, einen echten Lernerfolg.“

FortbildnerIn 1 (Zeile 154-162): *Ich kann all das, was ihr sagt, bestätigen, allerdings nicht für den Berufskollegsbereich, in meinem Erfahrungsbereich. Also in allen anderen Schulformen sehe ich, dass die Fortbildungen angenommen werden und dass Kolleginnen und Kollegen der anderen zu meiner Fortbildung auch hinkommen. Ich erlebe bei den Berufskollegsteuten eine Müdigkeit gegenüber digitalem Arbeiten, weil sie so viel unterrichtlich digital arbeiten, dass sie sagen, wir haben keine Lust jetzt auch noch digitale Fortbildungen. Aber das ist interessant, dass scheint je nach Einzugsgebiet und so scheint das unterschiedlich zu sein. Ich erlebe auch bei meinen Bezirksbeauftragten, dass die wenig motiviert sind, digital auf ihre Kolleginnen und Kollegen zuzugehen.“*

Die FortbilderInnen waren - erwartungsgemäß - sehr engagiert im Gespräch, als es um die Fortbildungen an sich, deren spezifischen Bedarf und deren Akzeptanz ging. Das Eingangsvotum von FortbildnerIn 1, nach der der Bedarf speziell an Berufskollegs auch im Vergleich mit anderen Schulformen nicht hoch gewesen sei, erlebte eine breite Ablehnung (wobei FortbildnerIn 1 bei seiner Einschätzung blieb, vgl. Zeile 154-162 oben): Fortbildungen wurden zeitlich nah nach dem pandemiebedingten, teilweise in Kooperation konzipiert und angeboten und auch entsprechend von den Lehrkräften angenommen. Der Bedarf an kollegialem Austausch, aber auch Fortbildungen zu nicht coronabezogene Fortbildungen seien gefragt gewesen. Ob durch das digitale Format von Fortbildungen auch neue Lehrkräfte interessiert und gewonnen werden konnten, bleibt hier offen (und bedarf einer gesonderten Auswertung des Angebots und der Teilnehmenden anhand der offiziellen Dokumentationen der Fortbildungsveranstaltungen landeskirchenweit).

4.3 Frage nach der Seelsorge bzw. der „Verseelsorgung“ des BRU's

FortbildnerIn 2 (Zeile 71-79): *„Du hast nochmal angesprochen, den Aspekt der Schulseelsorge oder dieses seelsorgerlichen Schwerpunktes und das ist etwas, was mir tatsächlich Kolleginnen und Kollegen immer wieder gesagt haben, dass der Bedarf bei den Schülerinnen und Schülern nach persönlicher Beziehung plötzlich einen ganz anderen Stellenwert gewonnen hat. Ich selber merke das auch bei Schülerinnen und Schülern, die jetzt die technischen Möglichkeiten haben, über eine Chatfunktion bei dem System, was wir in der Schule benutzen, plötzlich mich anschreiben und da sehr persönliche Dinge auch zum Tragen kommen und die eigentlich auch erwarten, dass ich möglichst innerhalb von 24 Stunden reagiere.“*

FortbildnerIn 2 (Zeile 91-92; 103-105): „Es ist nicht so, dass sich der Religionsunterricht durch eine Verseelsorgung oder so begründet.“ [...]

„Also keine Verseelsorgung, sondern vielleicht noch eine zusätzliche Wahrnehmung der Religionslehrkraft als jemand, mit dem man ein Gespräch hat, aber außerhalb des Unterrichts.“

FortbildnerIn 4 (Zeile 117-121): „Ich nehme auch wahr, dass so existenzielle Themen tatsächlich in religiöse Bildung einfließen und mir wär das auch ein Anliegen, [...], dass genau dieses als religiöse Bildung anhand von existenziellen Themen stattfindet und dass es nicht, das mit der Seelsorge, ich wiederhole es jetzt nicht.“

FortbildnerIn 6 (Zeile 255-262): „Und das andere ist, ich würd auch gerne nochmal diesen Seelsorge-Aspekt aufgreifen, ich sag's jetzt mal ganz böse: Ich hab vielfach den Eindruck, wir machen evangelischerseits Seelsorge so stark auf Kosten von Bildung. Der Bedeutungsverlust des Religionsunterrichts wird bei uns vielfach mit Schulseelsorge aufgefangen und wir bauen Stellen ab, aber bei Schulseelsorge, da investieren wir. Das halt ich für gefährlich.“

FortbildnerIn 4 (Zeile 265-269): „Würde ich mich total anschließen und ich sag noch mal, ich hab nämlich genau gedacht, da sind die befragt worden, die das so machen. Also ich hab hier in XY, ich würd sagen, auch auf der Ebene der Bezirksbeauftragten, ist das so Hälfte/Hälfte, ja, die einen, die sich genau über die Seelsorge definieren, das auch in ihre Fortbildungsarbeit so eintragen. Es gibt auch andere, die das mehr als wirklich guten Unterricht versuchen zu gestalten und die Bildungsebene in den Mittelpunkt stellen.“

FortbildnerIn 5 (Zeile 300-306): „Also, direkt gesagt, die Religionslehrerinnen und -lehrer staatlicherseits, die ich ausbilde, wissen sehr wohl wie Schulseelsorge geht. Und ich als Pfarrerin an Schule habe sehr wohl den Anspruch der Kompetenzförderung. [...] Ich bin völlig dabei, dass neben, im, am Rande von und angestoßen durch Religionsunterricht Seelsorge stattfindet, wo ich mich auch in meiner Rolle sehe. Und es ist auch ok, dass das im Papier drinsteht, dass das mehr als sonst passiert.“

Ein großes Thema für die FortbilderInnen war auch die Frage nach dem Stellenwert der Schulseelsorge, deren spezieller Rolle während der Pandemie sowie deren generelle Bedeutung als Legitimation des BRU als eines ordentlichen Lehrfaches: Aus Sicht der FortbildnerInnen hat die Schulseelsorge, die hier pandemiebedingt weniger institutionell (z.B. in Form von im Stundenplan eingetragener Seelsorgestunden) als mehr je auf die individuelle Lehrkraft fokussiert verstanden wird, einerseits an Bedeutung in der Krise gewonnen hat: SchülerInnen hatten in ihrer Betroffenheit einen anderen und höheren Gesprächsbedarf als zuvor. Logischerweise hatten die FortbildnerInnen jedoch auch beim Thema Seelsorge und Begleitung den BRU als eine Bildungsveranstaltung im Blick und beurteilten die Frage aus diesem Fokus deutlich in einer spezifischen bildungstheoretischen Perspektive: Der BRU dürfe zum einen nicht in Seelsorge aufgehen und sich zum anderen auch nicht über die Seelsorge definieren

bzw. seine schulische Berechtigung als ordentliches Lehrfach im Fächerkanon alleine durch die Seelsorge zu profilieren suchen. Deutlich wird hier markiert, dass es sich beim BRU im wahrsten Sinne des Wortes um einen Unterricht handelt, zu dem die Seelsorge - bei PfarrerInnen im Gestellungsvertrag zutiefst professionsbedingt - hinzukomme, aber nicht das Proprium des BRU ausmachen könne und dürfe. In dieser Linie wurde auch deutlich markiert, dass eine „Verseelsorgung“ dem BRU und seiner Zukunft sehr schaden könne, wobei dies auch als institutionelles Problem der Landeskirche (so FortbildnerIn 6) fokussiert wurde. Selbstreflexiv wurde auch die Bedeutung von Fortbildungen (und der praktischen Ausbildung) angesprochen, sofern diese einen Ort bietet, die Rolle, Relevanz und Form der Handhabung von Seelsorge zu thematisieren.

Insgesamt kann an dieser Stelle resümiert werden, dass die FortbildnerInnen deutlich den Bildungscharakter als Kriterium für ihre Einschätzungen zum BRU insgesamt und zur Frage der Bedeutung der Seelsorge speziell im Fokus haben.

4.4 Zur Bedeutung digitaler Lehr-Lern-Prozesse für die Intensität und den Bildungscharakter des BRU's

FortbildnerIn 5: (Zeile 308-312): *„Worum geht es inhaltlich im Moment im Religionsunterricht? Wie können wir das, was wir immer schon an religiösen Kompetenzen dort gefördert haben unter digitalen Bedingungen weiterhin fördern? Hat sich da was geändert? Sind die Themen andere, sind die Lernsituationen andere, um die wir uns drehen? Oder sind's die gleichen, nur mit anderen Mitteln?“*

FortbildnerIn 1 (Zeile 540-554): *„Ganz nebenbei, dass ich einen Vorteil des digitalen, oder das wird mir jetzt im Gespräch, also kommt mir in Erinnerung, einen Vorteil des digitalisierten Unterrichts ist auch, dass er fokussierter ist. Man kommt im gemeinsamen Arbeiten, dadurch dass man eben, ich sag das jetzt mal etwas provokativ, nicht durch Atmosphärisches und durch Zwischenbemerkungen und sonst wie abgelenkt ist, ist man mehr bei der Sache auch. Und das heißt nicht, dass man nicht beim Subjekt ist, dass ich nicht bei mir bin, sondern, TZI-Formulierung, die Verbindung von Subjekt, oder von Ich und Es, findet fokussierter statt, manchmal, nicht immer, also das ist jetzt auch zu plakativ gesagt, dass möglicherweise, das wär eine steile These, aber es wäre eine Frage, das mal zu evaluieren, ob der Kompetenzerwerb nicht möglicherweise noch ein Stückchen dichter wird als in – nichts gegen Sitzkreisprozesse, ich arbeite gerne in Sitzkreisprozessen, aber die Gefahr ist, dass wir im Atmosphärischen stecken bleiben, da.“*

FortbildnerIn 4 (Zeile 555-560): *„Also ich hab Kolleginnen, die genau das berichten, dass sie in manchen Klassen mit dem, was sie sich vorgenommen haben zu tun und was an Kompetenzen erreicht werden sollte, viel zügiger zurande kamen und plötzlich noch Luft für anderes*

hatten. Dann gab's, dann waren die natürlich auch digital, ja, geübt und das hat auch geklappt, aber dann hat es tatsächlich dazu geführt. Also was du da denkst, hab ich durchaus auch Erfahrungsberichte gehört zu.

FortbildnerIn 5 (Zeile 561-573): „Und andersrum, dass Referendarinnen, die angefangen haben im digitalen Raum mit Videokonferenz und so, kamen dann zurück in den Präsenzunterricht und haben gesagt „Huch! Ich schaffe ein Drittel. Wir sind so mit irgendwelchem anderen Kram und wer wen nicht leiden kann und atmosphärisch schon gar beschäftigt.“ Nun müssen Schüler das natürlich auch lernen. Aber die Situation, ich bin einen Tag lang eingesperrt mit 30 Leuten und sitze mit denen viel zu eng aufeinander, und so, wie lebensnah das ist muss man sich auch noch fragen. Übrigens mach ich auch gar nicht so viel Unterricht in Form einer Videokonferenz. Ich finde, die Digitalisierung macht da ja auch noch ganz andere Sachen möglich. Und ich krieg eigentlich, wenn es um Aktivierung geht, mehr Schüleraktivität, weil die gar nicht drumrum kommen, wirklich was zu tun, was zu produzieren, was dann besprochen oder präsentiert oder sonst wie wird. Dieses „Ich setz mich da hin und guck mal, was passiert“ und so, da sind manche Schüler ganz erschüttert, dass sie damit jetzt nirgends mehr hinkommen.“

FortbildnerIn 5 (Zeile 605-611): „Ich wär mir nicht so sicher, dass, je nachdem, wie du fragst, du von meinen Referendaren so viel andere Antwort kriegen würdest, als von mir. Da wär ich mir nicht so sicher, zum Beispiel. Und auch, wenn ich mir meine Fachkonferenz angucke, da sind so zwei, drei, denen geht das unheimlich auf die Nerven mit dem Digitalen, die möchten gern was anderes machen und die haben auch vorher eher so eine 'Worüber plaudern wir denn heute'-Didaktik gemacht, aber die Regel ist das nicht mehr. Und ich möchte nicht, dass das irgendwo so aussieht, als wäre das die Regel gewesen.“

FortbildnerIn 4 (Zeile 614): „Aber die gibt es ja trotzdem.“

FortbildnerIn 3 (Zeile 615-623): „Umgekehrt gefragt, ich hatte in der vergangenen Woche ein interessantes Gespräch mit einem Kollegen gehabt, der sehr, sehr skeptisch über die ganzen Möglichkeiten des Digitalen war, das eigentlich sehr klar mit Kraftausdrücken bezeichnet hat und diese Bezeichnungen auch ganz eng damit verbunden hat, dass ihm Bildungspläne eigentlich wurscht sind. Und diese Aussage kann man eigentlich auch ausbildungs- und altersgruppenmäßig clustern.“

FortbildnerIn 1 (Zeile 637-650): „Also ich möchte das nochmal unterstreichen, was Person 5 gerade gesagt hat: Diejenigen Kollegen, die mit einer Haltung in den Unterricht reingehen, wir reden mal miteinander heute, die kommen, die bleiben bei der digitalen Form auf der Strecke, und können die eigentlich nur defizitär erleben und bewerten, weil sie nicht weiterkommen. Ich kenne aus Gesprächen Lehrerinnen und Lehrer, die gesagt haben, es ist irre viel mehr Vorbereitungsaufwand, aber der Vorbereitungsaufwand lohnt sich. Wir kommen damit voran. Und die, also wie Person 3 eben beschrieben hat, die anfangs sehr widerständig waren gegen diese digitale Arbeit, aber im Laufe des Jahres gemerkt haben, dass sie schon auch effektiv sein kann und zu was führen kann. Das ist allerdings, das ist vielleicht ein Teil der Fokussierung, von der ich vorhin auch sprach. Die ist vielleicht auch ein Ergebnis einer sorgfältigeren Vorbereitung und einer fokussierteren Vorbereitung. Ich kann mich nicht mehr 45 Minuten mit nur rum-..., na, ich sag's jetzt anders, mit sprechen, mit miteinander sprechen über irgendwas durchmogeln. Es wird digital langweilig, noch langweiliger als es eh schon ist.“

Unter Coronabedingungen im digital unterstützten Fernunterricht BRU ändern sich nicht nur die Kommunikationswege und -zeiten, sondern auch die Lehr-Lernabläufe und entsprechend das Pensum, was im Unterricht geschafft werden kann. Augenscheinlich erleben viele Lehrkräfte, dass der digitale Unterricht eine höhere Konzentration - bei weniger Ablenkungen - als im präsentischen Beisammensein ermöglicht, was zu schnelleren Arbeitsergebnissen führt, sodass in kürzerer Zeit mehr Inhalte bzw. Themen behandelt und Kompetenzerweiterungen erreicht werden können.

Daran anknüpfend erörtern die FortbildnerInnen, dass der digitale Unterricht diese Effekte bei strukturiert und kompetenzorientiert arbeitenden Lehrkräften erbringt und diese Lehrkräfte auch gut mit dem digitalen Lehr-Lern-Setting auskommen würden. Leider gäbe es aber in ihrer Wahrnehmung auch - immer noch - die Lehrkräfte, die die „Worüber plaudern wir denn heute“-Didaktik“ (FortbildnerIn 5) präferieren und anwenden und die mit dieser Vorgehensweise weder die genannten Effekte erzielen noch dem digitalen Unterricht viel abgewinnen können. Augenscheinlich gibt es zwei grundlegend unterschiedliche Auffassungen von der didaktischen Gestaltung des BRU, wobei die Kritik an der „Worüber plaudern wir denn heute“-Didaktik“ deutlich hörbar und verständlich ist, entspricht diese Herangehensweise doch weder einem didaktischen Anspruch, der diesen Namen verdienen würde, noch den Anliegen der Fortbildungszwecksetzungen der FortbildnerInnen.

Die genaue Lektüre der Redebeiträge der FortbildnerInnen provoziert die Frage, ob die Meinung der FortbildnerInnen nicht insofern speziell und symptomatisch sind, sofern diese den BRU aus der Perspektive des Fortbildungsgeschäfts reflektieren und von daher einen spezifisch didaktischen und bildungstheoretischen Blick auf den BRU haben - noch verstärkt durch das gemeinsame Gespräch in der Gruppendiskussion untereinander. FortbildnerInnen haben aus dieser berufsspezifischen Perspektive heraus einen intensiveren Blick auf die didaktischen Aspekte des BRU und betonen den bildungstheoretischen Anspruch des BRU. Durch ihre Einblicke in die Fortbildungsbedarfe der Lehrkräfte sowie die Praxis des BRU sehen die FortbildnerInnen die Gefahr bzw. haben die Sorge, dass der BRU - auch durch Äußerungen von Lehrkräften - in der Gefahr stehen könnte, seinen Charakter als Religionsunterricht im Sinne eines Bildungsprozesses (einer Bildungsveranstaltung) zu verlieren.

Zwar mag diese Perspektive von Zukunftsfragen des BRU durch die Coronazeit auch noch verstärkt worden sein, dürfte sie dennoch zugleich die generelle Sichtweise der

FortbildnerInnen widerspiegeln, was diese dann in der hier zu Tage getretenen Deutlichkeit die Voten der FortbilderInnen auch von den Voten der Lehrkräfte unterscheidet.

III Coronaimpulse für den BRU - Ausblicke

5 Die Pandemieerfahrungen geben zu lernen ...

5.1 Ganzheitliche Lerngemeinschaften sowohl analog als auch digital - Ausblicke der Lehrkräfte

Lehrkraft 8: „Also ich sehe so drei Punkte, wären für mich, glaub ich, wichtig. Der erste wäre, was aber mein generelles Anliegen ist für den Berufsschulreligionsunterricht, dass wir mehr in die Richtung des kooperativen Religionsunterrichts oder konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts rücken. Denn ich denke, wir müssen da der Realität, die uns da in der Schülerschaft erwartet, einfach mehr Rechnung tragen. Und es lohnt sich dort nicht, an der Realität vorbei zu unterrichten. Nur ein kleiner Bruchteil meiner Schüler sind tatsächlich evangelisch-christlicher Konfession. Und das äußert sich auch immer wieder und immer mehr in Unterrichtsgesprächen, dass die Schüler einen immer stärkeren Fokus beispielsweise auf den Islam legen und dass ich immer öfter sagen muss 'Wir machen jetzt einen Exkurs auf...', 'Ich mache mich schlau.' [...] Das zweite wäre, worüber ich lange nachgedacht habe und was mir auch in den letzten Jahren immer wieder aufgefallen ist, dass ich gerne stärker Elemente vom Service Learning integrieren würde meinen Unterricht. Ich versuche immer wieder, wo es geht Recherche-Aufträge reinzugeben zum Thema „Was bietet eigentlich die Diakonie? Welche Dienstleistungen gibt's bei der Diakonie? Was könntet ihr euch vorstellen als freiwilliges Praktikum etc.“ Aber das bleibt dann immer sehr auf einer theoretischen Ebene. Und ich würde eigentlich gern den Unterricht in den nächsten Jahren dahinbringen, dass man das Ganze praktischer angeht, sich auch mal betätigt in der Gesellschaft, in der Gemeinschaft, in der Gemeinde. Und auch das ist eine Sache, die gerade in Distanzunterricht schwierig bis gar nicht möglich ist. [...] Und das dritte ist tatsächlich, dass der Berufsschulreligionsunterricht immer noch digitaler wird, er kann immer noch digitaler werden [...].“

Lehrkraft 6: „Und mein Traum wäre immer, irgendwie so zwei schöne Räume zu haben. In dem einen wäre digital und hybrid alles möglich, wo man eben sagt, okay, jetzt nehmen wir mal den Experten aus den USA, den schalten wir jetzt mal kurz zu und machen das. Aber wir gehen auch in den anderen Raum, wo wir ganz andere Möglichkeiten haben, mit Sitzkreis, mit Kreativität, mit Malen. Und wir sind als Religionsfachgruppe ein Teil des schulischen Lebens und gestalten das mit, die Schulkultur.“

Lehrkraft 5: „Also, mein Lieblingsbild ist, es ist aber nicht Corona bedingt, das ist eigentlich schon immer mein Bild, das ist die Tischgemeinschaft. Also Schüler mit Schülern gemeinsam essen und Gespräche pflegen. Das ist, also, ...] die Tischgemeinschaft, nicht im Sinne vom Abendmahl, aber die Tischgemeinschaft derer, die etwas zusammentragen, um es zu teilen und Anteil aneinander.“

Insgesamt ist die Coronapandemie eine große Herausforderung für die Bildung allgemein und für jeden Fachunterricht wie dem BRU mit je spezifischen Aspekten. In diesem Sinne hat die Pandemie zu denken gegeben und kann auch als Initiator von Lernprozessen der Lehrenden angesehen werden. Die Krise, verstanden als ein Lackmustrast, brachte dabei, einhergehend mit dem sogenannten Digitalisierungsschub, (1.)

Herausforderungen ans Tageslicht, die schon zuvor da waren, jetzt aber mit einer neuen Dringlichkeit als bevorstehende Agenda wahrgenommen wurden: Dazu gehören z.B. Fragen zur Gestaltung von Unterrichtsatmosphären, die fachdidaktische Profilierung des BRU oder die kritische Anwendung digital gestützter Methoden. Der Digitalunterricht als didaktisch sinnvolle Ergänzung des analogen Unterrichts mit der Option, so den Unterricht methodisch wie auch didaktisch zu bereichern, und die weitere Qualitätssteigerung des digitalen BRU, programmatisch von Lehrkraft 8 eingebracht (vgl. dazu schon ausführlicher unter 3.5), ist ein Anliegen aller Lehrkräfte: Die Pandemie hat Entwicklungsprozesse angestoßen und Möglichkeiten des Unterrichts eröffnet, für deren Optimierung sich die Lehrkräfte einsetzen auch weiter fortbilden wollen. Des Weiteren brachte die Pandemie (2.) didaktische Bedarfe und Unterrichtsaspekte in Erinnerung, deren Verlust durch den pandemiebedingten Verzicht bzw. Ausfall noch einmal umso deutlicher ins Blickfeld gerieten: Dazu gehören z.B. Grundorientierungen des BRU, die sowohl an der Realität der religiösen Sozialisationen der SchülerInnen als auch der gesellschaftlichen Wirklichkeit orientiert sind wie z.B. die Weiterentwicklung der ökumenischen Kooperation bis hin zu einer interreligiösen Weitung - und Professionalisierung - des BRU. Vielleicht auch gerade durch den Verzicht des realen Miteinanders wünscht sich Lehrkraft 8 einen BRU, der die SchülerInnen über den kognitiven Anspruch hinaus auch sozial und gesellschaftlich fordert. Die Digitalisierung setzt schließlich (3.) auch Visionen frei und erzeugt neue Bilder und Narrative – beispielsweise von einem BRU, der in seiner Gestaltung zeitlich und örtlich freier der Vielfalt der religiösen Traditionen und Sozialisationen der SchülerInnen gerecht werden kann, da differenzierte und selbstbestimmte Lehr-Lern-Prozesse selbstverständlich werden und dezentrale Lernorte die Arbeitsergebnisse der Lerngruppe bereichern. Oder es entsteht gerade in Zeiten des Distanzunterrichts die Vision eines BRU, der getragen ist auch von einer geistlich-spirituellen Gemeinschaft, die Lehrkraft 5 mit dem Bild der Tischgemeinschaft ausdrückt.

Eine zukünftige Aufgabe für den BRU wird es aus Sicht der Lehrkräfte auch sein, die digitalen Pandemieerfahrungen zu reflektieren und dabei auch den Raum des Analogen und den Raum des Digitalen je in ihren Möglichkeiten didaktisch und religionspädagogisch zu analysieren und sinnvoll aufeinander zu beziehen, um so den BRU fachdidaktisch weiter zu profilieren.

5.2 Die Grundlagen des BRU sind nach der Pandemie die gleichen wie vorher, nur digital unterstützt - Ausblicke der FortbildnerInnen

FortbildnerIn 1: „Die Perspektive ist ja, dass es von einem „entweder – oder“, also entweder analog oder digital, in ein „sowohl – als auch“ gehen könnte. Und zwar Bildung in Schule überhaupt und natürlich innerhalb der Bildung überhaupt auch die religiöse Bildung. Also mir fehlt dieser Bildungscharakter, auch an der Stelle, also im Visionären. Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist es nicht, alleine Schulkultur zu gestalten. Das ist natürlich schön, dass Religionsunterricht das auch macht, aber das ist natürlich Aufgabe aller Pädagoginnen und Pädagogen an der Schule, Schulkultur mitzugestalten. Also mir fehlt auch da, bei dem Visionären, dieses „sowohl – als auch“, also digital und analog, diese Wertschätzung im Bildungsbereich und nicht nur im Atmosphärischen.“

FortbildnerIn 5: „Ich mach einfach mal. Also wohlwollend gelesen schwingen da am Ende so didaktische Prinzipien mit: Differenzierung, Selbstbestimmung, asynchrones Lernen, größere Lehr-Lernprozesse und dann klingt das, als wäre uns das jetzt durch Corona aufgefallen, dass das irgendwie gute Ideen sind.“

FortbildnerIn 6: (Zeile 483-487): „Also ich träume im Augenblick davon, dass wieder mehr Menschen begreifen, dass ein Schulhaus eine anthropologische, soziologische, psychologische Größe ist, die man nicht unterschätzen darf, wo sich Menschen versammeln und treffen und wo Räume bereitgestellt werden, die der Demokratie dienen und der Menschenbildung und, und, und ...“

Für die FortbildnerInnen gilt wie für die Lehrkräfte gleichermaßen, dass auch sie die Zukunft des BRU in einer Ergänzung des analogen Unterrichtens durch digitale Lehr-Lern-Einheiten und Lernsettings sehen. Das sowohl als auch ist auch deren Perspektive. Dabei betonen sie stark und pointiert, dass der BRU bildungstheoretisch primär als Unterricht zu verstehen sei und die Zukunft des BRU sich mit daran entscheiden werde, dass er deutlich als qualitativer Bildungsprozess konzipiert und durchgeführt sowie dann auch als solcher wahrgenommen werden kann. Im Grunde komme dabei durch den pandemiebedingten Digitalisierungsschub nichts Neues für den BRU auf, was nicht auch schon zuvor von Bedeutung gewesen wäre, wie z.B. ein auf Differenzierung, Selbstbestimmung, asynchrones Lernen und größere Lehr-Lernprozesse zielender und fokussierter BRU. Die FortbilderInnen erleben den BRU nicht im Alltagsgeschäft der Schule mit dem Druck des permanenten Unterrichtens, wie es für die Lehrkräfte der Fall ist, sondern vornehmlich in der Situation der Aus-, Fort- und Weiterbildung: Die FortbildnerInnen nehmen von daher meist einen BRU aus der Distanz des Nachdenkens und Reflektierens über den BRU wahr. In ihren Fortbildungen beschäftigen sie sich mit dem BRU im Kontext der Frage nach einem guten Religions-

unterricht und beziehen die je gängigen Paradigmen und Konzepte der religionspädagogischen Forschung auf den BRU, weshalb für FortbildnerInnen wenig substantiell Neues durch die Pandemie für den BRU hinzukam - außer der den analogen BRU ergänzenden Digitalisierung.

Die Betonung von bildungstheoretischen Aspekten durch die FortbildnerInnen zeigt sich explizit auch bei der Frage nach deren Visionen für den BRU: Während die Lehrkräfte bei der Frage nach ihren Visionen und zukünftigen Szenarien des BRU in methodischer Hinsicht kreativ Bilder beschreiben, betrachten und kommunizieren die FortbildnerInnen durch ihren bildungstheoretischen Fokus die Zukunft des BRU unter dem Gesichtspunkt der Theorie des Unterrichts (bzw. Unterrichtens) - paradigmatisch geschieht dies durch FortbildnerIn 6, die die anthropologischen, soziologischen und psychologischen Voraussetzungen des BRU im Fokus der zu verwirklichenden Menschenrechte sowie der Bildung als Zukunftsaufgabe kommuniziert.

Insgesamt haben die Äußerungen der Lehrkräfte wie auch der FortbildnerInnen deutlich gezeigt, dass die Pandemieerfahrungen selbstverständlich keine Revolution des BRU auslösten und auslösen - weder in didaktischer, religionspädagogischer noch in methodischer Hinsicht. Schonungslos hat allerdings die Pandemie die Lehrkräfte wie auch SchülerInnen (nicht nur des BRU) herausgefordert, mit einem Mal auf neue Situationen und Lernumgebungen reagieren zu müssen. Diese vielfältigen Herausforderungen haben beide Gruppen kognitiv aktiviert, durch die Zuhilfenahme von digitalen Konferenzsystemen und (Lern)Tools den neuen Lehr-Lernsituationen psychologisch, didaktisch und methodisch gerecht zu werden. In diesem Sinne gab - und gibt - die Pandemie dem BRU zu lernen und fordert auch zukünftig dazu heraus, den BRU entsprechend der jeweiligen gesellschaftlichen Herausforderungen didaktisch und methodisch weiter zu entwickeln - nicht zuletzt durch die hier zusammengetragenen Voten der Lehrkräfte und FortbildnerInnen, die sich gemeinsam dieser Aufgabe verpflichtet wissen.