



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

Religionsunterricht in der Krise

Empirische Religionslehrer*innenbefragung
in Zeiten corona-bedingten *distance learnings*

verfasst von / submitted by

Nadine Mund MSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Doctor of Philosophy (PhD)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the student
record sheet:

A 794 145 041

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Evangelische Theologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel

Inhaltsverzeichnis

O. Vorwort	7
A. Hinführung	8
1 Forschungsanliegen	9
2 Kontextualisierung	11
2.1 Corona-Pandemie.....	12
2.1.1 Pandemieentwicklungen in Österreich.....	13
2.1.2 Entwicklungen im Bereich Schule	16
2.1.3 Reaktionen der Kirchen und Schulämter	23
3 Forschungsstand <i>vor</i> der Pandemie	27
3.1 Hinführung: Pandemie und Religionspädagogik.....	27
3.2 Theorie religionspädagogischer Lehrer*innenforschung	29
3.3 Aktuelle religionspädagogische Lehrer*innenforschungen.....	34
4 Forschungsfragen und Methodik.....	39
B. Empirie	41
5 Qualitative Studie	42
5.1 Qualitativer Fragebogen	43
5.1.1 Fragebogenentwicklung.....	43
5.1.2 Fragebogendesign	44
5.1.3 Frageformate	47
5.2 Stichprobenbeschreibung.....	49
5.2.1 Alter.....	49
5.2.2 Geschlecht.....	50
5.2.3 Konfessioneller Religionsunterricht.....	50
5.3 Auswertung der Offenen Items	51

5.3.1	Die „Grounded Theory“	51
5.3.2	Das Darstellungsschema.....	55
5.4	Block I: Unterrichtsgestaltung und Veränderungen	57
5.4.1	Unterrichtsgestaltung während der Schulschließung	57
5.4.2	Nutzung technischer Mittel während der Schulschließung.....	67
5.4.3	Vorerfahrungen mit technischen Mitteln.....	68
5.4.4	Veränderungen des Religionsunterrichts	72
5.4.5	Zwischenfazit.....	79
5.5	Block II: Relevanz des RU	86
5.5.1	Relevanz des RU.....	86
5.5.2	Relevanz des RU im Vergleich zu sog. ‚Hauptfächern‘	91
5.5.3	Relevanz des RU im Vergleich zu sog. ‚Nebenfächern‘	96
5.5.4	Zwischenfazit.....	100
5.6	Block III: Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts.....	106
5.6.1	Aufgaben und Ziele während der Schulschließung und deren Veränderung	106
5.6.2	Zwischenfazit.....	115
5.7	Block IV: Herausforderungen	117
5.7.1	Herausforderungen in der Planung.....	117
5.7.2	Herausforderungen in der Durchführung.....	123
5.7.3	Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung.....	128
5.7.4	Zwischenfazit.....	133
5.8	Block V: Chancen.....	141
5.8.1	Chancen während der Schulschließung	141
5.8.2	Außerunterrichtliche Angebote	147
5.8.3	Geplante außerunterrichtliche Angebote	152
5.8.4	Zwischenfazit.....	155
5.9	Block VI: Unterstützung.....	161
5.9.1	Potenzielle Unterstützung durch das Kollegium	162

5.9.2	Potenzielle Unterstützung durch Schulleitung.....	165
5.9.3	Potenzielle Unterstützung durch Schulamt und BMBWF	169
5.9.4	Potenzielle Unterstützung durch Kirchenleitung.....	172
5.9.5	Potenzielle weitere Unterstützungsquellen	175
5.9.6	Zwischenfazit.....	177
5.10	Block VII: Ausbildung.....	184
5.10.1	Wahrgenommene Vorbereitung durch die Ausbildung.....	184
5.10.2	Änderungswünsche an die Ausbildung.....	188
5.10.3	Zwischenfazit.....	192
5.11	Blockübergreifende Betrachtungen.....	196
5.12	Limitationen	201
6	Quantitative Studie	205
6.1	Quantitativer Fragebogen	206
6.1.1	Fragebogenentwicklung.....	206
6.1.2	Fragebogendesign.....	207
6.1.3	Frageformate	208
6.2	Stichprobenbeschreibung.....	211
6.2.1	Alter.....	212
6.2.2	Geschlecht.....	213
6.2.3	Konfessioneller Religionsunterricht.....	213
6.3	Zur Methodik der statistischen Analysen	214
6.3.1	Statistische Kennwerte.....	214
6.3.2	Auswertungsschema	221
6.4	Das Phänomen: Veränderungen des Religionsunterrichts.....	225
6.4.1	Ausmaß der Veränderungen des Unterrichts	225
6.4.2	Deskriptive Analyse der Unterrichtsveränderungen.....	226
6.4.3	Faktorenbildung der Unterrichtsveränderungen	229
6.4.4	Intervenierende Bedingungen.....	233

6.4.5	Zwischenfazit des Phänomens der veränderten Unterrichtsgestaltung.....	234
6.5	Die ursächlichen Bedingungen.....	236
6.5.1	Kontakt und Rückmeldungen.....	237
6.5.2	Aufgaben und Funktion.....	237
6.5.2.1	Ausmaß der Veränderungen der Aufgabenschwerpunkte.....	238
6.5.2.2	Faktorenbildung der Aufgaben und Funktionen.....	239
6.5.2.3	Zwischenfazit.....	242
6.5.3	Herausforderungen.....	243
6.5.3.1	Wahrgenommene Herausforderungsintensität.....	243
6.5.3.2	Faktorenbildung der Herausforderungen.....	244
6.5.3.3	Zwischenfazit.....	247
6.5.4	Prädiktoren der Unterrichtsveränderungen.....	248
6.5.4.1	Prädiktoren für die AV Verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS.....	248
6.5.4.2	Prädiktoren für die AV Verstärktes Seelsorgeangebot.....	250
6.5.4.3	Prädiktoren für die AV Anpassung des Arbeitsmaterials.....	251
6.5.4.4	Prädiktoren für die AV Verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge..	252
6.5.5	Zwischenfazit der ursächlichen Bedingungen.....	254
6.6	Die Konsequenzen.....	258
6.6.1	Arbeitsaufwand.....	258
6.6.2	Chancen.....	260
6.6.2.1	Faktorenbildung der Chancen.....	260
6.6.2.2	Faktorenbildung außerunterrichtliches Angebot.....	262
6.6.2.3	Zwischenfazit.....	264
6.6.3	Prädiktoren der Konsequenzen.....	265
6.6.3.1	Prädiktoren für die AV Arbeitsaufwand.....	266
6.6.3.2	Prädiktoren für die AV Chancen.....	267
6.6.4	Zwischenfazit der Konsequenzen.....	269
6.7	Der Kontext des Phänomens.....	271
6.7.1	Relevanz des Religionsunterrichts während der Schulschließungen.....	272
6.7.1.1	Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich.....	273
6.7.1.2	Relevanzveränderung des Religionsunterrichts im Vergleich.....	274
6.7.2	Technische/Digitale Expertise.....	275

6.7.2.1	Nutzung digitaler Programme	275
6.7.2.2	Selbsteinschätzung der technischen Expertise	277
6.7.3	Unterstützung	277
6.7.3.1	Faktorenbildung der Unterstützungsquellen.....	278
6.7.3.2	Unterstützungsfaktoren	281
6.7.3.3	Verknüpfung der Unterstützungsquellen mit den Unterstützungsfaktoren.....	282
6.7.4	Ausbildung	288
6.7.4.1	Faktorenbildung Ausbildung und Vorbereitung.....	288
6.7.4.2	Ausbildungsverbesserung.....	291
6.7.5	Zwischenfazit des Kontextes	293
6.8	Zusammenführung der statistischen Ergebnisse	295
6.9	Limitationen	298
7	Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Einzelergebnisse	302
C. Reflexion	.....	310
8	Diskussion	311
8.1	Verortung der Ergebnisse in der Kontextualisierung.....	311
8.2	Verortung der Ergebnisse in die Forschungsliteratur <i>vor</i> den Schulschließungen	322
8.3	Verortung der empirischen Ergebnisse in der Literatur <i>während</i> und <i>nach</i> den Schulschließungen	331
8.3.1	Verortung und Reflexion in der (religions-)pädagogischen Literatur.....	332
8.3.2	Verortung in der empirischen Forschungsliteratur	337
9	Resümee und Ausblick	349
10	Literaturverzeichnis	356
11	Abbildungsverzeichnis	367
12	Tabellenverzeichnis	369
13	Anhang	371
13.1	Offizielle Schreiben der Kirchen.....	371
13.2	Qualitativer Fragebogen.....	380

13.3	Quantitativer Fragebogen.....	389
13.4	Zusätzliche Stichprobendaten	403
13.4.1	Qualitative Untersuchung.....	403
13.4.2	Quantitative Daten.....	405
13.5	Qualitative Untersuchung – Antworten der Lehrenden.....	408
14	Abstract	514

O. Vorwort

Das Jahr 2020 begann für mich wie wohl für die meisten Menschen auf der Welt mit einem Schock. Der weltweite Ausbruch des Covid-19-Virus legte das tägliche Leben der meisten lahm. Im März 2020 wollte ich nach einer längeren Reise mein ursprüngliches Dissertationsprojekt ‚Islam aus Schüler*innenperspektive‘ fortsetzen. Als jedoch dann Mitte März der erste österreichweite ‚Lockdown‘ verkündet wurde, war eine Fortführung meiner Dissertation nicht mehr realisierbar. Zur gleichen Zeit sprach ich mit einigen Freund*innen, die u.a. auch als Religionslehrende tätig waren und erfuhr, welche Themen und Fragen sie aufgrund der Schulschließungen und der Umstellung des Religionsunterrichts auf *distance learning* besonders bewegten. Aus diesen Gesprächen heraus entwickelte sich ein Dissertationsprojekt, welches dem virtuellen Religionsunterricht während der ersten Corona-Welle aus Sicht der Lehrenden seine Aufmerksamkeit schenkt.

Einen ganz besonderen Dank möchte ich Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel aussprechen, der mich von Beginn des Projektes an stets unterstützte und mich auch in schwierigen Phasen motivierend und aufbauend begleitete. Ferner sei Anna Walchshofer erwähnt, der ich zum einen für die wunderbare Freundschaft, zum anderen auch für das Lektorat dieser Arbeit dankbar bin. Den Freund*innen, die mich zudem beim Korrekturlesen unterstützten, sei ebenso gedankt: Carina Blatt-Ratzka, Karin Finner, Milena Heussler, Svenja Ella Luise Sasse, Thomas Scheiwiller und Robert Wurzrainer. Darüber hinaus möchte mich bei all meinen Freund*innen und bei meiner Familie bedanken, die mir bei der Arbeit und auch während der langen Zeit im Home-Office beistanden und die stundenlangen Gesprächen darüber mit Herz, Hirn und viel Geduld ertrugen.

Zu guter Letzt möchte ich noch allen Religionslehrerinnen und -lehrern, die an meinen Befragungen teilgenommen haben, herzlichst danken, denn ohne ihre Bereitschaft wäre es nur bei einer Idee geblieben. Besten Dank!

A. Hinführung

1 Forschungsanliegen

Im Jahr 2020 verändert sich das Leben vieler Menschen auf der Welt grundlegend. Der Grund dafür ist der Ausbruch einer neuartigen Viruserkrankung in China, die bei den Infizierten zu leichten bis schweren Krankheitsverläufen führt, aber auch tödlich enden kann. Die neue Virusvariante trägt die Bezeichnung „Covid-19“, umgangssprachlich auch „Corona“ genannt, dessen weltweite Verbreitung nach nur wenigen Wochen zur Pandemie erklärt wurde. Im Frühjahr 2020 kommt das Virus auch nach Österreich und breitet sich rapide aus. Aufgrund nationaler Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie werden u.a. die Schulen in Österreich geschlossen und der Unterricht auf *distance learning*¹ umgestellt. Diese Umstellung betrifft alle Fächer und somit auch den konfessionellen Religionsunterricht und die Personen, die diesen unterrichten.

„*Wie können wir im Angesicht des Todes die Schülerinnen und Schüler mit Lernutensilien versorgen?*“

Diese eher rhetorische Frage stammt von einem Religionslehrer Mitte März 2020, kurz vor den Schulschließungen² in Österreich, welche er in einem Gespräch mit der Autorin dieser Arbeit äußert. Darin spiegelt sich in gewisser Weise die Situation vieler Lehrpersonen zu jener Zeit wider, die mit Angst, Unsicherheit und mit vielen offenen Fragen verbunden ist. Bei weiteren Telefongesprächen mit betroffenen Religionslehrenden in Österreich wird sich solchen Themen rund um den Religionsunterricht gewidmet, so z.B. Fragen bzgl. der digitalen Unterrichtsgestaltung, Fragen nach den zu verwendenden Programmen, die wahrgenommenen Schwierigkeiten u.v.m. Zudem werden in diesen Gesprächen grundlegende

¹ Zu Beginn sei darauf verwiesen, dass folgende Begrifflichkeiten, die in dieser Arbeit Verwendung finden, synonym verstanden werden: *distance learning* – *Fernlehre* – *Fernunterricht*. In diesen drei Begriffen steckt die Gemeinsamkeit, dass keine physische Anwesenheit – weder für Lernende noch für Lehrende – am Lernort Schule Voraussetzung ist und, dass ausgebildete Pädagog*innen den Unterricht gestalten. Zu unterscheiden davon ist *Homeschooling*, wobei die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten die Lehrpersonen ersetzen und den Unterricht gestalten. Siehe dazu näher: Fickermann & Edelstein, 2020a, 23 sowie Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020, 5–6. Dadurch, dass der Unterricht während der corona-bedingten Schulschließungen von den jeweiligen Lehrer*innen organisiert, durchgeführt und bewertet wurde, wird sich gegen die Verwendung des Begriffs *Homeschooling* im Rahmen dieser Arbeit entschieden. Ausnahmen werden dann gemacht, wenn Lehrende in den Befragungen diesen Begriff selbst verwenden.

² Die Bezeichnung ‚Schulschließungen‘ meint nicht, dass die Schulen generell geschlossen waren, sondern nur, dass in den Schulen kein regulärer Präsenzunterricht stattfand und nur jene Schüler*innen betreut wurden, deren Erziehungsberechtigten/Eltern die Betreuung selbst nicht gewährleisten konnten. Zur Vereinfachung wird jedoch in der Arbeit mit dem Terminus ‚Schulschließung‘ gearbeitet, der lediglich meint, dass kein Präsenzunterricht im Schulgebäude stattgefunden hat.

Fragen nach der Relevanz des Religionsunterrichts in diesen Zeiten erörtert und auch ins Verhältnis zu anderen Schulfächern gesetzt:

*„Soll ich die Schüler*innen jetzt auch noch mit Religionsunterricht quälen? Bestimmt ist doch Mathe oder Deutsch jetzt wichtiger...“*

Des Weiteren definieren manche Lehrende im Zuge dieser Gespräche auch die Aufgaben ihres Religionsunterrichts für die Zeit der kommenden Schulschließungen und der Pandemie:

„Es sind doch die gleichen Aufgaben wie in der Schule, also ganz normal. Ich versuche einfach das auch mal andere Denkprozesse gefördert werden und vielleicht auch ihnen etwas Entlastung zu ermöglichen.“

Aus diesen Gesprächen entwickelte sich schließlich das Anliegen den Religionsunterricht aus der Lehrendenperspektive während dieser Schulschließungen im Frühjahr 2020 empirisch und systematisch zu beforschen. Ziel war somit, die Situation, in denen sich die Religionslehrenden in Österreich zu jener Zeit befanden, detailliert zu erfassen und deskriptiv zu beschreiben. Dadurch, dass ein solches Phänomen, also eine pandemie-bedingte Schulschließung und die Umstellung des Unterrichts auf digitale Lehre zum Zeitpunkt März 2020 noch niemals zuvor in der Geschichte vorgekommen war, existierte auch kaum relevante Literatur noch Forschung, auf die für diese Arbeit zurückgegriffen werden konnte. Aus diesem Grund handelt es sich im Folgenden primär um eine explorative Feldforschung, die Hypothesen generieren und deren Ergebnisse einen diskursiven Forschungsaustausch ermöglichen möchte.

Zu Beginn widmet sich die Arbeit dem Kontext der hier durchgeführten Untersuchungen (siehe Kap. 2), d.h. es werden das Aufkommen der Corona-Pandemie in Österreich sowie die gesetzten Gegenmaßnahmen zur Eindämmung illustriert, deren Einfluss auf die Schulen und den Unterricht wird dargestellt und auch die Reaktionen der Kirchenleitungen und Schulämter werden aufgezeigt.

Wie bereits angedeutet, konnte zu Beginn der geplanten Untersuchung nur jene Literatur miteinbezogen werden, die der Autorin Mitte März 2020 zur Verfügung stand. Somit befasst sich das folgende Kapitel 3 mit Literatur, die bereits vor den Schulschließungen veröffentlicht wurde. Dabei wird der Fokus besonders auf (religions-)pädagogische

Lehrer*innenbefragungen gelegt, da diese auch die Zielgruppe der hier durchgeführten Untersuchung sind. Daran anschließend werden die daraus resultierenden forschungsleitenden Fragen und die Methode der Untersuchung präsentiert (Kap. 4). Anschließend wird die erste qualitativ ausgerichtete Untersuchung (siehe Kap. 5) im Detail vorgestellt, deren Ergebnisse die Grundlage für die quantitative Folgeuntersuchung bilden, welche dann in Kapitel 6 ausführlich besprochen wird. Eine Gegenüberstellung der qualitativen und quantitativen Studienergebnisse stellt das letzte Kapitel des Empirieteils dar (siehe Kap. 7). Im Rahmen der Diskussion (Kap. 8) wird versucht die empirischen Ergebnisse beider Studien in Verbindung mit dem zu Beginn entfalteten Kontext und der Forschungsliteratur *vor* den Schulschließungen zu setzen. Des Weiteren werden in der Diskussion auch die Ergebnisse anderer Forschungen, die ebenso *während* oder *nach* den ersten Schulschließungen zum Themenbereich ‚Schule und Corona‘ entstanden sind, mit den Ergebnissen der hier durchgeführten Religionslehrendenbefragung³ verglichen.

Die Arbeit endet mit einem Resümee und einem Ausblick auf weitere Forschungsdesiderate, die sich anlehnend an diese Arbeit und deren Ergebnisse für den weiteren Forschungsdiskurs anbieten würden (siehe Kap. 9).

2 Kontextualisierung⁴

Der World Health Organisation (WHO) Regionaldirektor für Europa, Dr. Hans Henri P. Kluge, verdeutlicht in einer Presseaussendung vom März 2020 die Situation, in der sich die Welt aufgrund der Ausbreitung eines neuartigen Virus befindet:

„Wir leben in einer Zeit, wie wir sie noch nicht erlebt haben.“

„Es ist ganz einfach eine neue Realität.“⁵

Um die hier durchgeführten empirischen Untersuchungen besser einordnen und verstehen zu können, widmet sich das folgende Kapitel dem Kontext der Studien mit der Corona-

³ In dieser Arbeit wird möglichst oft versucht eine neutrale Bezeichnung, d.h. keine genderunterscheidende Formulierung, zu verwenden, so z.B. Lehrende und Lernende, des Weiteren wird mit dem * gegendert, um somit auch jene Personen anzusprechen, die sich weder in das dichotome Geschlechterbild einordnen können noch wollen. Zudem sei hier vorab darauf hingewiesen, dass für die Bezeichnung Schüler*innen häufig die Abkürzung *SuS* Verwendung findet. Der Religionsunterricht wird mit *RU* abgekürzt.

⁴ Aufgrund der hohen Dichte an Internetquellenverweisen auf den kommenden Seiten werden die jeweiligen Quellen als Fußnote angegeben, um den Lesefluss nicht stark zu beeinflussen und zugleich den/der Lesenden* eine schnelle Übersicht über die verwendeten Internetquellen zu ermöglichen, die aufgrund der Aktualität des Themas ständigen Änderungsprozessen unterliegen. Anders sieht dies bei Quellen aus, die auf veröffentlichte Bücher oder auf wissenschaftliche Artikel verweisen; diese werden nachfolgend direkt im Text zitiert.

⁵ WHO (17.03.2020). *Erklärung – Jedes Land muss die mutigsten Maßnahmen ergreifen, um COVID-19 zu stoppen*. Verfügbar unter: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/statements/statement-every-country-needs-to-take-boldest-actions-to-stop-covid-19> (letzter Zugriff: 22.07.2021).

Pandemie und dessen Folgen. Zu Beginn werden kurz das Auftreten des COVID-19-Virus, seine Ausbreitung bis hin zur Pandemie und die damit verbundenen Entwicklungen in Europa erläutert (Kap. 2.1). Anschließend wird sich dezidiert den Entwicklungen in Österreich genähert und die gesetzten Maßnahmen der österreichischen Bundesregierung zur Pandemieeindämmung dargestellt (Kap. 2.1.1). Das darauffolgende Kapitel geht dann nochmals genauer auf die Veränderungen für Schule und Unterricht in Österreich ein (Kap. 2.1.2), da dies das direkte Umfeld der hier durchgeführten Untersuchungen darstellt. Da neben der Bundesregierung und Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (nachfolgend auch mit BMBWF abgekürzt), die sich in öffentlichen Bekanntmachungen immer wieder an die Schulen wandten, auch die Kirchen bzw. die jeweiligen Schulämter ‚ihre‘ Religionslehrenden zu kontaktieren versuchten, wird sich mit deren Nachrichten und Informationsschreiben gesondert auseinandergesetzt (Kap. 2.1.3). Bei all den folgenden Ausführungen werden nur die Entwicklungen für den Zeitraum bis Ende Juli 2020 berücksichtigt, da die vorliegenden Studien zwischen März und Juli 2020 stattgefunden haben und somit den gewählten zeitlichen Rahmen begründen.⁶

2.1 Corona-Pandemie

Laut Eigenangabe der WHO erfuhr diese am 31. Dezember 2019 erstmals von einer neuartigen Lungenerkrankung, die ihren Ursprung vermutlich in China (Wuhan) hat. Anfang 2020 wurde diese Erkrankung dann mit dem bis dahin unbekanntem *Coronavirus* in Verbindung gebracht und klassifiziert. Später erhielt das Virus die Bezeichnung ‚COVID-19-Virus‘.⁷ Das Ausmaß der Erkrankung reicht von einer leichten Erkältung bis hin zu sehr schweren Krankheitsverläufen, die u.U. auch tödlich sein können. Ende Januar wurde der Ausbruch des Coronavirus von der WHO als „gesundheitliche[...] Notlage von internationaler Tragweite“⁸ eingestuft. Am 11. März 2020 klassifizierte man den Krankheitsausbruch als ‚Pandemie‘, da bereits über hundert Länder von tausenden Corona-Fällen berichteten. Im weiteren Verlauf des März entwickelte sich Europa zum Epizentrum der Pandemie (mit ca. 40% der weltweit Infizierten) und bereits Ende April waren über 60% der Corona-Infizierten

⁶ Dass es sich bei der folgenden beschriebenen Infektionsentwicklung und der gesetzten Maßnahmenpakete erst um die *erste* Welle der Coronapandemie und den *ersten* ‚Lockdown‘ in Österreich handeln würde, auf die noch einige Corona-Infektionswellen und Schulschließungen folgen würden, war zum Zeitpunkt der Durchführung der Untersuchungen für die Autorin dieser Arbeit noch unklar.

⁷ WHO (2020). *Pandemie der Coronavirus-Krankheit (COVID-19)*. Verfügbar unter: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov> (letzter Zugriff: 22.07.2021).

⁸ Ebd.

im europäischen Raum zu verorten. Aufgrund dieser Entwicklung empfahl die WHO ein schnellstmögliches Reagieren der Länder durch das Setzen geeigneter Maßnahmen, um ein Fortschreiten der Pandemie einzudämmen.⁹

In einer Erklärung vom 25.01.2020 argumentierte die WHO, dass sich aufgrund des internationalen Reisegeschehens kein Land der Welt vor diesem Virus schützen könne und es umso wichtiger wäre, die Bevölkerungen so früh wie möglich über die Situation zu informieren und Maßnahmen bzw. Regelungen einzuführen (z.B. Einschränkung des öffentlichen Lebens, erweiterte Hygienemaßnahmen, Abstand halten, Tragen von Mund-Nasen-Schutzmasken u.v.m.).¹⁰ Mitte März wurde diese Forderung der WHO nochmals durch die Erklärung des WHO-Regionaldirektors für Europa verstärkt, in welcher er verdeutlicht, dass „jedes einzelne Land die mutigsten Maßnahmen ergreifen [muss], um die Ausbreitung des Virus zu stoppen oder zu verlangsamen. [...] Die Einstellung ‚Das betrifft mich nicht‘ ist keine Option.“¹¹ Dass die Maßnahmenwahl abhängig von den situativen Gegebenheiten der jeweiligen Ländern ist, findet in dieser Erklärung ebenfalls Erwähnung: „Jedes einzelne Land muss die eigene Situation und die eigenen Rahmenbedingungen bewerten, also die Ausbreitung des Virus, die ergriffenen Maßnahmen und deren Akzeptanz in der Gesellschaft, und dann die jeweils geeignetsten Interventionen in die Wege leiten.“¹² So wie von der WHO prognostiziert, konnte sich tatsächlich kaum ein Land vor der Ausbreitung des Coronavirus schützen, so auch Österreich nicht. Das folgende Kapitel soll einen Überblick darüber geben, inwiefern sich die Coronainfektionen in Österreich ausgebreitet haben und welche Maßnahmenpakete (z.B. Ausgangsbeschränkungen, Gastronomieschließung u.v.m.) von der Regierung als Reaktion darauf gesetzt wurden.¹³

2.1.1 Pandemieentwicklungen in Österreich

Der folgende Abschnitt widmet sich primär den Veränderungen und auch Einschränkungen des alltäglichen Lebens in Österreich in der ersten Jahreshälfte 2020, um so eine Vorstellung davon zu vermitteln, in welcher grundsätzlichen Lebenssituation sich die Lehrerinnen* und Lehrer* zu dieser Zeit befanden, abseits von ihren beruflichen Themen. Konsequenzen, die die Schule und somit auch den Religionsunterricht in dieser Zeit betreffen, seien hierbei nur

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd., siehe zusätzlich dazu: WHO (25.01.2020). *Erklärung*.

¹¹ WHO (17.03.2020). *Erklärung*.

¹² Ebd.

¹³ Für weiterführende Details siehe dazu die Informationswebseite zum Thema COVID-19 in Österreich: Covid-19 Health System Response Monitor. (2020/21). *Austria*. Verfügbar unter: <https://www.covid19healthsystem.org/countries/austria/countrypage.aspx> (letzter Zugriff: 22.07.2021).

beiläufig erwähnt, da dies ohnehin den Schwerpunkt des anschließenden Kapitels ausmachen wird.

Am 25. Februar 2020 wurde das erste Mal von zwei mit dem Coronavirus infizierten Personen in Österreich – genauer in Innsbruck – berichtet.¹⁴ Nach nur zwei weiteren Tagen wurde bekannt, dass in einem Wiener Spital ein älterer Mann ebenfalls positiv auf das Virus getestet wurde.¹⁵ Die Infektionszahlen begannen zu jener Zeit langsam aber stetig zu steigen.¹⁶ Am 12. März 2020 kam es zum ersten corona-bedingten Todesfall eines 69-jährigen Mannes in einem Wiener Spital,¹⁷ jedoch seien „[w]eitere Todesfälle ‚absehbar‘“,¹⁸ vermuteten damals die Mediziner*innen des Krankenhauses.

Im Rahmen einer Pressekonferenz am 10. März 2020 reagierte die österreichische Regierung auf die Entwicklungen und kündigte Einschränkungen an, die das tägliche Leben der Österreicher*innen gravierend beeinflussen sollten, u.a. wurde der Reiseverkehr stark dezimiert¹⁹ und größere Veranstaltungen wurden untersagt²⁰, was die gesamte Kulturszene wie Theater und Kinos betraf. Des Weiteren wurde die österreichische Bevölkerung gebeten, ihre sozialen Kontakte zu reduzieren, um so die Ansteckungen zu verringern.²¹ Auch die Umstellung auf Fernlehre an den Universitäten und Fachhochschulen ab dem 16. März wurde an diesem Tag beschlossen.²² Schon am 11. März 2020 – einen Tag nach der ersten Pressekonferenz – kündigte die österreichische Bundesregierung Schulschließungen resp. die Umstellung auf *distance learning* ab dem 16. bzw. 18. März 2020 an, welche bis voraussichtlich nach den Osterferien, also bis 15.04.2020, dauern sollten. Zudem sollten Schulveranstaltungen, Ausflüge oder dergleichen ebenfalls abgesagt werden.²³ In welcher Weise diese Regelungen

¹⁴ ORF (25.02.2020). *Coronavirus. Zwei Fälle in Tirol bestätigt*. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3155602/> (letzter Zugriff: 06.06.2021).

¹⁵ ORF (27.02.2020). *Coronavirus. Erster Fall in Wien bestätigt*. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3155834/> (letzter Zugriff: 06.06.2021).

¹⁶ Die weitere Entwicklung dieser Zahlen kann u.a. auf folgender Webseite detailliert nachvollzogen werden: Der Standard (2020/21). *Covid-19. Aktuelle Zahlen zum Coronavirus*. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000124389425/aktuelle-zahlen-coronavirus-oesterreich-weltweit> (letzter Zugriff: 21.07.2021).

¹⁷ ORF (12.03.2020). *Coronavirus. Erster Todesfall in Österreich*. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3157517/> (letzter Zugriff: 06.06.2021).

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Bundesgesetzblatt (09.03.2020). 83. *Verordnung: Landeverbot für Luftfahrzeuge aus SARS-CoV-2 Risikogebieten*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_83/BGBLA_2020_II_83.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2021).

²⁰ Bundeskanzleramt (10.03.2020). *Weitere Maßnahmen gegen Ausbreitung des Coronavirus*. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2020/weitere-massnahmen-gegen-ausbreitung-des-coronavirus.html> (letzter Zugriff: 06.06.2021).

²¹ Ebd.

²² Ebd.

²³ Kleine Zeitung (11.03.2020). *Coronavirus. Stufenweise ab Montag: Österreich schließt Schulen*. Verfügbar unter: https://www.kleinezeitung.at/politik/5783037/Coronavirus_Stufenweise-ab-Montag_Oesterreich-schliesst-Schulen (letzter Zugriff: 09.06.2021).

kommuniziert wurden und was konkret die Inhalte der Verordnungen bezüglich der Schulschließungen und der Fernlehre waren, kann im anschließenden Kapitel detailliert nachvollzogen werden.

Bereits am 13. März 2020 wurden schließlich weitere Einschränkungen des öffentlichen Lebens von der österreichischen Bundesregierung angekündigt.²⁴ Die Schließung von Geschäften, welche Produkte des nicht-täglichen Bedarfs anbieten (z.B. Kleidungsgeschäfte) sowie die Schließung der Gastronomie ab der darauffolgenden Woche waren u.a. Teil dieses zusätzlichen Maßnahmenpakets. Diese und weitere Beschlüsse finden sich im COVID-19-Maßnahmengesetz²⁵, welches am 15. März 2020 vom Nationalrat beschlossen wurde. Darin ebenfalls festgehalten, sind die sog. Ausgangssperren im Sinne eines Betretungsverbots öffentlicher Orte.²⁶ Mit dem Einsetzen all dieser Maßnahmen kann der Beginn des ersten österreichweiten ‚Lockdowns‘ mit dem 16.03.2020 datiert werden.

Aufgrund der Tatsache, dass solche Maßnahmen ihre Wirkung stets zeitversetzt zeigen, stieg die Infektionsrate in Österreich vorerst weiter an. Ende März, nämlich am 27.03.2020, wurde Österreich vom deutschen Robert Koch-Institut (RKI)²⁷ zum Risikogebiet erklärt.²⁸ Nur wenige Tage danach, am 6. April 2020, verkündete die österreichische Bundesregierung bei einer weiteren Pressekonferenz den ‚Fahrplan‘ für die Öffnungen nach dem Osterfest.²⁹ Öffnungsschritte in Bereichen wie der Geschäfte und körpernahen Dienstleistungen (z.B. Friseur) und auch der Schulen wurden für Mai angekündigt. Aufgrund der sinkenden Fallzahlen konnten weitere Öffnungen und Beendigungen von Verboten im Mai/Juni 2020 erlassen werden (z.B. Öffnung von Fitnessstudios, Thermen und Gastronomie). Trotz dieser Entwicklungen – oder möglicherweise gerade deswegen – stiegen in manchen Teilen

²⁴ Bundeskanzleramt (13.03.2020). *Bundesregierung präsentiert aktuelle Beschlüsse zum Coronavirus*. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2020/bundesregierung-praesentiert-aktuelle-beschluesse-zum-coronavirus.html> (letzter Zugriff: 19.06.2021).

²⁵ Bundesgesetz (15.03.2020). *12. Bundesgesetz: COVID-19 Gesetz*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_I_12/BGBLA_2020_I_12.pdfsig (letzter Zugriff: 09.06.2021).

²⁶ Bundesgesetz (15.03.2020). *98. Verordnung: Verordnung gemäß §2 Z1 des COVID-19-Maßnahmengesetzes*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_98/BGBLA_2020_II_98.pdfsig (letzter Zugriff: 09.06.2021).

²⁷ „Das Robert Koch-Institut (RKI) ist ein Bundesinstitut im Geschäftsbereich des Bundesministeriums für Gesundheit. Das RKI ist die zentrale Einrichtung der Bundesregierung auf dem Gebiet der Krankheitsüberwachung und -prävention und damit auch die zentrale Einrichtung des Bundes auf dem Gebiet der anwendungs- und maßnahmenorientierten biomedizinischen Forschung.“ (Das Robert Koch-Institut. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/Institut/institut_node.html?jsessionid=37A2B7DD852E9DAD878AF0CA20FE6850.internet081, letzter Zugriff: 06.06.2021).

²⁸ Das Robert Koch-Institut (27.03.2020). *Täglicher Lagebericht des RKI zur Coronavirus-Krankheit-2019 (COVID-19)*. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Situationsberichte/2020-03-27-de.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 06.06.2021).

²⁹ ORF (06.04.2020). *Coronavirus. Fahrplan bis Ende April steht*. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3160816/> (letzter Zugriff: 06.06.2021).

Österreichs (besonders in Oberösterreich) die Infektionszahlen Ende Juni/Juli zeitweise wieder stark an. Daher entschied sich u.a. die oberösterreichische Landesregierung dazu die Schulen in einigen Bezirken Anfang Juli – kurz vor den Sommerferien – nochmals für eine Woche zu schließen.³⁰

Da der Zeitraum *nach* Juni/Juli 2020 nicht als Kontext der hier durchgeführten empirischen Untersuchung verstanden wird, soll auf eine weiterführende Beschreibung des Infektionsgeschehens und der Maßnahmen in Österreich nachfolgend verzichtet werden.³¹

2.1.2 Entwicklungen im Bereich Schule

Der folgende Abschnitt soll aufzeigen, welche Folgen die gesetzten Maßnahmen zur Eindämmung des Pandemiegeschehens konkret auf die *Schulen* und den *Unterricht* in Österreich hatten, da es sich dabei um den direkten thematischen Kontext dieser Arbeit und der durchgeführten Studien handelt. Dabei wird vorrangig auf die offiziellen Aussendungen bzw. Erlässe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie auf einzelne Briefe des Bildungsministers verwiesen. Sämtliche offizielle Schreiben werden jeweils chronologisch inhaltlich kurz näher vorgestellt. In den wenigen Fällen, in denen eindeutig der konfessionelle Religionsunterricht thematisiert wird, und Konsequenzen für diesen angesprochen werden, wird dies hervorgehoben.

Einen Tag nach der Verkündung der Schulschließungen ab Mitte März auf einer Pressekonferenz der Bundesregierung (11. März 2020), richtete sich der Bildungsminister Heinz Faßmann mit einem Schreiben an die Eltern/die Erziehungsberechtigten schulpflichtiger Kindern.³² In diesem informierte er die Familien über die geplanten Veränderungen im Schul- und Lehrbereich und bat um Beteiligung, die Maßnahmen entsprechend mitzutragen. Folgende Maßnahmen bzw. Entscheidungen der Regierung und des Bildungsministeriums (BMBWF) werden angekündigt:

„– Das Bildungssystem als Institution arbeitet weiter. Es wird auf einen Fernbetrieb und ‚Unterricht light‘ umgestellt.

– Der Fokus des Unterrichts in allen Schulstufen ist ab der kommenden Woche bis zu den Osterferien die Vertiefung und Festigung bereits durchgenommener Lehr- und Lerninhalte. Neue Inhalte werden nicht vermittelt. Die Schulen werden angehalten, für diesen Zeitraum ihren Schülerinnen und Schülern Übungs- und Vertiefungsmaterialien zur

³⁰ OÖ Nachrichten. (01.07.2020). *Schulen und Kindergärten werden in fünf Bezirken vorübergehend geschlossen*. Verfügbar unter: <https://www.nachrichten.at/oberoesterreich/coronavirus-stelzer-und-haberlander-berichten-ueber-die-aktuelle-lage;art4,3270966> (letzter Zugriff: 06.06.2021).

³¹ Siehe detailliert zur weiteren Covid-Entwicklung in Österreich nach Juni/Juli 2020: Covid-19 Health System Response Monitor. (2020/21). *Austria* (vgl. Fußnote 13).

³² BMBWF (11.03.2020). *Corona Elternbrief*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b9ee31e2-1681-4891-8b8a-bfcb0d2acd0b/corona_elternbrief_bm.pdf (letzter Zugriff: 07.06.2021).

Verfügung zu stellen. Es wird sichergestellt, dass keine Schülerin und kein Schüler durch den Entfall des normalen Unterrichts ein Unterrichts- oder Lehrjahr verliert.“³³

Des Weiteren wurden detaillierte Regelungen separiert nach Schulstufen vorgelegt. Zu den wichtigsten Punkten des Schreibens gehörte die Datierung der Schulschließungen, womit bekannt gegeben wurde, dass die Klassen bzw. Schulen für die Primar- und Sekundarstufe I ab Mittwoch, dem 18.03.2020, schließen werden und nur für jene Schüler*innen eine Betreuung anbieten, bei denen eine häusliche Betreuung, z.B. aufgrund beruflicher Verpflichtungen der Eltern, nicht realisierbar bzw. zumutbar wäre. Für die Sekundarstufe II begann die Umstellung auf Fernlehre bereits zwei Tage zuvor, am Montag, dem 16.03.2020. Für alle Schulstufen wurde das Ende der generellen Schulschließungen für nach den Osterferien – ab 15.04.2020 – angesetzt. Mit Abzug der Osterferien von einer Woche, handelt es sich hierbei um ein Zeitfenster von ca. drei Wochen, an denen die Schulen in Österreich für den Präsenzunterricht geschlossen waren. Des Weiteren stand in dem Schreiben, dass für die Schulklassen Übungshefte erstellt werden, die dann von den Schüler*innen in diesen drei Wochen verbindlich bearbeitet und von den Lehrenden überprüft werden sollten. Zudem sollten die Lehrenden bei allfälligen Fragen ihren Schüler*innen zur Verfügung stehen und die dahingehende Kommunikation soll über bereits bestehende Kommunikationskanäle, die den Schulen zur Verfügung stehen, stattfinden.³⁴ Darüber hinaus wurden im Rahmen eines Folgeerlasses genaue Aufgabenfelder für die Schulleitung, die Lehrenden und die Lernenden definiert. Die Aufgaben der Lehrer*innen für die *Primar-* und *Sekundarstufe I* umfassen folgende Bereiche:

„Die Lehrpersonen

- absolvieren ihre seitens der Schulleitung eingeteilten Tätigkeiten am Standort oder von zu Hause aus.
- stellen nach und nach Übungsmaterialien für die unterschiedlichen Schulstufen zur Verfügung.
- ergänzen Materialien im Bedarfsfall.
- geben Feedback zu den vorgelegten Arbeiten der Schüler/innen.
- stellen sicher, dass Prüfungen und Schularbeiten erst wieder im regulären Schulbetrieb stattfinden.“³⁵

³³ BMBWF (12.03.2020). *Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus – Eckpunkte*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3a65bb8b-0dfa-449c-bbef-71fed2080b92/corona_ep.pdf (letzter Zugriff: 07.06.2021).

³⁴ Ebd.

³⁵ BMBWF (12.03.2020). *Zentrale Informationen zum Umgang mit Corona/COVID-19 – Teil 1*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:224ef638-49dc-44b1-b58e-e6420a8e11bd/corona_erlass.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2021).

Leicht abgewandelt werden zudem folgende Aufgabenfelder der Lehrenden für die *Sekundarstufe II* definiert:

„Die Lehrkräfte

- geben Arbeitsaufträge inkl. erforderlicher Begleitmaterialien bzw. nach Maßgabe der technischen Ausstattung der Schülerinnen und Schüler Instruktionen für E-Learning-Aktivitäten für die kommenden Wochen aus.
- tragen dafür Sorge, dass Schülerinnen und Schüler die Arbeitsaufträge möglichst erfüllen.
- stellen nach und nach Übungsmaterialien für die unterschiedlichen Schulstufen zur Verfügung und ergänzen im Bedarfsfall weitere Materialien.
- geben Feedback zu den vorgelegten Arbeiten der Schüler/innen.
- sind für Rückfragen der Schüler/innen erreichbar.“³⁶

Bezüglich der Leistungsbeurteilung wird vom Ministerium am Donnerstag, dem 12.03.2020, folgende Vorgabe erteilt, die für die für alle Schulstufen zu gelten hat:

„Die Bearbeitung des zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterials fließt – anders als Hausübungen, welche zur Mitarbeit zählen – nicht in die Leistungsbeurteilung ein. Dieser Prozess ist durch die Lehrpersonen nach (technischer) Möglichkeit aktiv zu begleiten.“³⁷

Nur einen Tag später wurde diese Aussage revidiert und zwar insofern, dass die „Bearbeitung des zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterials [doch] in die Leistungsbeurteilung ein[fließt] und wie eine Hausübung bzw. Mitarbeit zu zählen [ist].“³⁸ Ebenfalls musste die ursprüngliche Entscheidung, dass die Schulen der Primar- und Sekundarstufe I erst am 18.03.2020 schließen, mit einem Schreiben am Sonntag, dem 15.03.2020, kurzfristig den neuen gesetzten Maßnahmen angepasst werden. Dies bedeutete, dass auch diese Schulstufen bereits am Montag, dem 16.03.2020, keinen Präsenzunterricht mehr anbieten durften und ebenfalls sofort mit der Fernlehre beginnen mussten.³⁹

Am 26. März veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung erstmals „Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning“⁴⁰, die nachfolgend näher vorgestellt werden. Zu den Kernthemen gehören:

³⁶ Ebd.

³⁷ Ebd.

³⁸ BMBWF (12.03.2020). *Zentrale Informationen zum Umgang mit Corona/COVID-19 – Teil 2*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:38411b78-fcf3-4c75-9d20-309ceb548705/corona_erlass_2.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2021).

³⁹ BMBWF (15.03.2020). *Corona Aussendung*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:968a31ca-7c4e-460c-9b61-21996ce70103/corona_aussendung_20200315.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2021).

⁴⁰ BMBWF (26.03.2020). *Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:9ba26998-866b-4341-8c19-6d152804a70d/corona_fernlehre_20230326.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2021).

- „*Es werden keine neuen Lehrinhalte vermittelt!*“ Zudem sollen die Lehrenden die SuS bei der Bearbeitung der Aufgaben begleiten und ihnen darauf auch regelmäßig Rückmeldungen geben.
- „Die Lehrer/innen stellen jedenfalls Arbeitsmaterialien für ihre Schüler/innen bereit; dabei stellen sie sicher, dass diese *in Anspruch und Umfang angemessen* sind.“ Hinzugefügt wird, dass bereits bekannte E-Learning Plattformen für diese Arbeiten genutzt werden sollen.
- „Die *Lehrer/innen stehen für pädagogische Fragen zur Verfügung*, die den Unterricht/die Betreuung betreffen [...]“.
- Der Verzicht auf die Nutzung von Sozialen Netzwerk-Applikationen (z.B. Facebook, Instagram, Whatsapp etc.) für die Kommunikation mit den SuS und Eltern/Erziehungsberechtigten oder für die Übermittlung von Arbeitsmaterialien, wird angesprochen.
- „Die *Schulleitungen achten weiterhin auf das Funktionieren des ‚Gesamtbetriebs‘*.“ Das bedeutet u.a., dass die Schulleitung im Austausch mit den Lehrenden sein soll und deren Rückmeldungen einholt, um diese an die Bildungsdirektion weiterzuleiten. Des Weiteren soll die Schulleitung relevante Informationen an die Lehrenden übermitteln, ebenfalls auch Lernmaterialien, die die Lehrenden für ihren Unterricht nutzen können.
- Zuletzt werden die Erziehungsberechtigten der SuS angesprochen, denen schulpsychologische Ratschläge für die Ausnahmesituation mit auf den Weg gegeben wird.⁴¹

Am 31. März verwies ein Schreiben des Ministeriums darauf, wie mit Schüler*innen umzugehen ist, die während der Schulschließungen und im Rahmen der Fernlehre nicht erreicht werden, um den Kontakt zu ihnen möglichst schnell wieder aufzubauen. Neben den SuS und den Eltern/Erziehungsberechtigten mit denen kein Kontakt besteht, werden auch Schüler*innengruppen als weitere Zielgruppe des Schreibens erwähnt, die einen eher sozial schwächeren Hintergrund besitzen und möglicherweise Probleme beim Lernen haben könnten. Zu den erwähnten Maßnahmen zählen u.a. ein verstärkter Versuch den Kontakt mit den SuS bzw. den Erziehungsberechtigten direkt zu suchen sowie den potenziellen Unterstützungsbedarf dieser Zielgruppen (z.B. Mangel an technischer Ausstattung, Beratungsunterstützung) zu erheben. Beim Scheitern dieser Kontaktversuche bzw. sollte keine Kooperation seitens der Erziehungsberechtigten mit der Schule vorhanden sein, soll die Jugendhilfe kontaktiert

⁴¹ Ebd.

werden. Dezidiert wird auch noch die pädagogische Frage gestellt, die vor jeder Umsetzung der genannten Maßnahmen bedacht werden sollte: „Sind die betroffenen Kinder inhaltlich überfordert, z.B. allgemein mit dem selbstregulierten Lernen oder auf Grund fehlender Kenntnisse der Unterrichtssprache?“⁴²

Ebenfalls Ende März 2020 deutete sich an, dass die Schulen auch nach den Osterferien noch eine Zeit lang geschlossen bleiben und der Fernunterricht noch weiterhin Bestand in Österreich haben würde. Aufgrund dessen gab das Bildungsministerium erneut Leitlinien für die Fernlehre, speziell für die Zeit nach den Osterferien, heraus – also nur fünf Tage nachdem die ersten Leitlinien für Fernlehre veröffentlicht wurden.⁴³ Diese ‚neuen‘ Leitlinien erschienen besonders in einem Punkt notwendig: durch die verlängerte Zeit der Schulschließungen genüge es nicht mehr nur mehr den bisherigen Lehr- und Lernstoff zu wiederholen und zu vertiefen, sondern auch neuer Unterrichtsstoff müsste nach Ostern vermittelt werden. Das bedeutet, dass der ursprüngliche Leitsatz „Es werden keine neuen Lehrinhalte vermittelt!“ gestrichen wurde.

Kurz vor den Osterferien wurden im Rahmen einer Pressekonferenz die Schulöffnungen im Laufe des Mai angekündigt. Erst am 24.04.2020 verfasste das Bildungsministerium ein Schreiben, welches die Schulöffnungen detailliert beschrieb, deren Etappenplan folgendermaßen gegliedert war⁴⁴:

- | | | |
|-----------|---------------|---|
| 1. Etappe | ab 04.05.2020 | Öffnung der Schulen für Maturaklassen und Abschlussklassen |
| 2. Etappe | ab 18.05.2020 | Öffnung aller Klassen der Primar- und Sekundarstufe I, Sonderschulen |
| 3. Etappe | ab 03.06.2020 | Öffnung aller weiteren Klassen der Sekundarstufe II und Klassen der Polytechnischen Schulen |

⁴² BMBWF (31.03.2020). *Corona-Krise: Kontaktaufnahme mit Schülerinnen/Schülern, die bisher nicht erreicht wurden*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:9f804e43-56bb-4eb0-b556-7c3faabd75b3/corona_kontakt_20200331.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2021).

⁴³ BMBWF (31.03.2020). *Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning nach den Osterferien*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:cf6dc28b-3c57-4302-adb1-d641c7ee2e1e/corona_fernlehre_20200331.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2021). Vgl. dazu BMBWF (26.03.2020). *Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning*.

⁴⁴ BMBWF (24.04.2020). *Eckpunkte der Aktivierung des Schulsystems*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:d9e52552-854b-4b80-b4f7-bb1957ba3390/corona_etappenplan_2020424.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2021). Vgl. dazu: BMBWF (07.05.2020). *Umsetzung des Etappenplans für Schulen Richtlinien für die Unterrichtsorganisation und die pädagogische Gestaltung*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c93ce079-b145-4fbb-8d06-f42909542472/corona_etappenplan_info_20200507.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).

Neben dieser zeitlichen Aufteilung wurden zudem gewisse Prinzipien in den Schulen eingeführt, die das Ansteckungsrisiko möglichst geringhalten sollten. Das „Prinzip der Verdünnung“ stellt eines dieser Prinzipien dar und meint damit u.a., dass die SuS nur im Schichtbetrieb, d.h. in aufgeteilten Klassen, den Unterricht im Schulgebäude besuchen können. Die jeweils andere Gruppe, die nicht in der Schule ist, erhält ‚Hausübungspakete‘, die sie zu erarbeiten habe. Die Fächer Bewegung und Sport sowie Musikerziehung entfallen zu dieser Zeit gänzlich. Neben diesem Wegfall von Unterrichtsfächern und der Unterteilung der Klassen wurde auch das Hygienekonzept in den Schulen nochmals erweitert, z.B. wurde die Maskenpflicht für Lehrende und Lernende während der Pause und während der Wege zwischen den Klassenräumen eingeführt. Während des Unterrichts mussten die Schüler*innen keine Masken tragen. Als eines der Ziele für die Zeit, wenn die SuS zurück an die Schulen kommen, wird Folgendes erwähnt:

„Für die Zeit ab der Rückkehr in den Schulbetrieb soll der Fokus auf der Gestaltung des Abschlusses und der gezielten Vorbereitung auf die nächste Schulstufe liegen. Was dafür an neuem Stoff wichtig und sinnvoll ist, wird in überschaubaren Schritten erarbeitet. Daneben sollen die verbleibenden Wochen auch dafür genutzt werden, das Erreichte abzusichern, zu festigen und die neue Form des individuellen und selbstorganisierten Lernens weiter zu pflegen.“⁴⁵

Eine detaillierte Darstellung der Richtlinien für die genaue Unterrichtsorganisation sowie die pädagogische Gestaltung wurde am 7. Mai 2020 veröffentlicht. Diese enthielt erstmals auch einen Verweis, der sich auf den konfessionellen Religionsunterricht bezieht:

„Konfessioneller Religionsunterricht ist als Pflichtgegenstand weiterhin durchzuführen. Sofern der Religionsunterricht zur Gänze entfallen würde (Entfall des Nachmittagsunterrichts), kann er online per Distance Learning angeboten werden.“⁴⁶

In der Verordnung wird davon gesprochen, dass der Nachmittagsunterricht im restlichen Schuljahr für die Primarstufe komplett entfällt, für die Sekundarstufe durfte der Unterricht bis maximal 14.00 Uhr andauern und nur in der Sekundarstufe II konnte auch der reguläre Nachmittagsunterricht weiterhin durchgeführt werden.⁴⁷ Implizit schwingt hierbei mit, dass der konfessionelle Religionsunterricht, der z.T. auf die Randstunden des Stundenplanes fällt (vgl. Bucher & Miklas, 2005, 168⁴⁸) und somit häufig auch am späteren Nachmittag stattfindet, eher entfallen könnte.

⁴⁵ Ebd., S. 7.

⁴⁶ BMBWF (07.05.2020). Umsetzung des Etappenplans für Schulen Richtlinien für die Unterrichtsorganisation und die pädagogische Gestaltung. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c93ce079-b145-4fbb-8d06-f42909542472/corona_etappenplan_info_20200507.pdf (S. 5, letzter Zugriff: 09.06.2021).

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Exemplarisch wird hierbei zusätzlich auf die Informationsseite der evangelischen Kirche – Diözese Wien – zum Religionsunterricht verwiesen, da diese dezidiert darauf hinweist, dass der Religionsunterricht bewusst an die Randstunden gelegt wird, „weil die SchülerInnen aus zu vielen verschiedenen Klassen zusammengeführt

Eine Woche später, am 16.05.2020 veröffentlichte das Bildungsministerium ein weiteres noch ausführlicheres Schreiben, inwiefern die Umsetzung des Etappenplans konkret aussehen sollte.⁴⁹ Hierbei wird nochmals darauf verwiesen, dass in bestimmten Ausnahmefällen (z.B. Lehrperson gehört der Risikogruppe an oder der Unterricht würde auf den Nachmittag fallen) der Unterricht auch weiterhin digital stattfinden könne. Dass diese Option u.a. für den Religionsunterricht möglich wäre, wird hier erwähnt.⁵⁰

Mit dem sich immer nähernden Schuljahresende 2019/20, traten auch Fragen nach der Leistungsbeurteilung und die Gewichtung der erbrachten Leistungen erneut auf. In dem Schreiben vom 20.05.2020, welches im Auftrag des Bildungsministerium herausgegeben wurde, wurde auf diese Unsicherheit reagiert. Grundsätzlich werden folgende Leistungen bei der Berechnung der Abschlussnote herangezogen:

- „alle Leistungen im Präsenzunterricht bis zum Beginn des ortsungebundenen Unterrichts am 16. März 2020
- Leistungen ausschließlich im Rahmen der Mitarbeit [...] im ortsungebundenen Unterricht [...] sowie
- alle Leistungen im Präsenzunterricht ab Wiedereröffnung der Schulen.“⁵¹

Mit Beginn der dritten Etappe (ab dem 03. Juni 2020) und damit der Öffnung der Schulen für alle Klassen kam es auch zu weiteren Lockerungen der COVID-Bestimmungen an Schulen: u.a. fiel die Maskenpflicht an den Schulen, die Fächer Bewegung und Sport sowie das Singen in der Gruppe waren wieder gestattet, und auch Veranstaltungen am Ende des Schuljahres waren wieder möglich.⁵²

Mitte Juni veröffentlichte der Bundesminister für Bildung einen 8-Punkte Plan, welcher die Digitalisierung an den Schulen voranbringen soll. Dieser Plan wird insbesondere für das kommende Schuljahr (2020/2021) von Bedeutung sein, so Faßmann. Dies soll es

werden.“ (Evangelische Kirche. *Fragen und Antworten zum Religionsunterricht*. Verfügbar unter: <https://www.evangelische-kirche-wien.at/fragen-antworten-zum-religionsunterricht> (letzter Zugriff: 26.07.2021)).

⁴⁹ BMBWF (16.05.2020). *Informationsschreiben: Umsetzung des Etappenplans*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:26c42c57-5464-4edb-ad3a-6fcl1df2f5683/corona_etappenplan_personal-einsatz_20200516.pdf (letzter Zugriff: 26.07.2021).

⁵⁰ Ebd., S. 8.

⁵¹ BMBWF (20.05.2020). *Informationsschreiben: Leistungsbeurteilung*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:00f275ab-9799-49de-b791dc825fc122e4/corona_leistungsb_20200520.pdf (S. 1–2, letzter Zugriff: 26.07.2021).

⁵² BMBWF (30.05.2020). *Lockerung der COVID-19 Bestimmungen an Schulen*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7f15e545-bd28-4986-b304-c0086d1ab7df/corona_lockerungen_20200530.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2021).

ermöglichen, „eine flächendeckende Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens und für eine breitflächige Implementierung innovativer Lehr- und Lernformate“ zu realisieren.⁵³

Kurz vor den Sommerferien richtete sich Heinz Faßmann nochmals in einem Brief an die Eltern/die Erziehungsberechtigten, in dem er sich für das Engagement bedankt und seine Wertschätzung gegenüber den Pädagog*innen ausspricht. Zudem betont er, dass „Schule [...] nicht nur Ort der Wissensvermittlung, sondern auch der Begegnung und des sozialen Austauschs [ist]“⁵⁴, womit er auf die Bedeutung von Präsenzlehre und geöffneten Schulen hinweist. Die Schulferien begannen in Ostösterreich (Wien, Burgenland und Niederösterreich) am 04.07.2020 und im restlichen Österreich am 11.07.2020.

2.1.3 Reaktionen der Kirchen und Schulämter

Dass neben diesen soeben beschriebenen Bestimmungen auch dezidiert die Kirchen ‚ihren‘ Religionslehrenden Informationen und Maßnahmen resp. ‚Bitten‘ zukommen ließen, wird im folgenden Absatz deutlich. Hierbei sei vorab kurz erwähnt, dass in Österreich nach § 17 (STGG) von der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft „für den Religionsunterricht in den Schulen (...) Sorge zu tragen“⁵⁵ ist. D.h. im weiteren Sinne auch, dass u.a. die Kirchen resp. die Religionsgemeinschaften für die Lehrpläne und damit die Lehrinhalte der Fächer verantwortlich sind. Generell gilt, dass der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich für SuS mit Bekenntnis (wobei hier nur jene gezählt werden, die offiziell in Österreich anerkannt sind⁵⁶) Pflichtgegenstand ist. Aufgrund der Religionsfreiheit besteht jedoch die Möglichkeit sich vom konfessionellen Religionsunterricht abzumelden, was zum aktuellen Zeitpunkt einer Freistunde gleichkommt.⁵⁷

⁵³ BMBWF (19.06.2020). *Digitalisierung an Schulen: 8-Punkte-Plan für einen digitalen Unterricht*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1980c3ee-8fba-4801-9d9d-3e09155500de/corona_8_punkte_plan_20200619.pdf (S. 1, letzter Zugriff: 09.06.2021).

⁵⁴ BMBWF (19.06.2020). *Elternbrief Schulschluss*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:9b20543c-80db-43fa-b7a2-50ee12dae755/corona_elternbrief_schulschluss.pdf (S. 1, letzter Zugriff: 09.06.2021).

⁵⁵ Staatsgrundgesetz. *Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10000006/StGG%2c%20Fassung%20vom%2021.06.2021.pdf> (letzter Zugriff: 21.06.2021).

⁵⁶ Aktuell sind in Österreich 16 Kirchen bzw. Religionsgesellschaften gesetzlich anerkannt, siehe dazu: Österreich.GV. *Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften*. Verfügbar unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein_austritt_und_religionen/3/Seite.820015.html (letzter Zugriff: 21.06.2021).

⁵⁷ Zur rechtlichen Stellung des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich siehe die detaillierte Darstellung von Martin Jäggle und Philipp Klutz (2012, 69–93).

Folgender Abschnitt widmet sich jenen Informationen, die die Religionslehrenden von ihrem jeweiligen Schulamt resp. von Vertreter*innen ihrer Kirche erhielten. Konkret sind damit jene Informationen gemeint, die direkt an die Lehrenden gerichtet waren, z.B. durch Anschreiben per Rund-Mails; theologische und pädagogische Reflexionen bezüglich der Coronapandemie und des Religionsunterrichts sind an dieser Stelle nicht mitgemeint.⁵⁸ Im Rahmen der Diskussion am Ende dieser Arbeit (siehe Kap. 8.3) wird religionspädagogische Literatur, die während der ersten Corona-Welle und darüber hinaus publiziert wurde, mit den Ergebnissen der hier durchgeführten empirischen Untersuchung in Verbindung gebracht.

Die Autorin dieser Arbeit erhielt zu Beginn der Schulschließungen von einigen Lehrenden Informationsschreiben weitergeleitet, die sie von ihren jeweiligen evangelischen Schulämtern und dem katholischen Schulamt bezüglich ihres Religionsunterrichts – meist per Mail – zugesandt bekamen. Aufgrund der Tatsache, dass diese Schreiben nicht öffentlich zugänglich sind, sind die jeweiligen Schreiben im Anhang dieser Arbeit einsehbar.⁵⁹ Jeweils in den evangelischen sowie in den katholischen Anschreiben drücken die Schulämter ihr Verständnis für all die Unklarheiten und Unsicherheiten aus, denen die Lehrenden aufgrund der Schulschließungen ausgesetzt sind (Anhang: Evang. Schulamt 1, 14.03.2020; Kath. Schulamt 1, 13.03.2020). Es wird besonders die verstärkte Unterstützung seitens der Schulämter und die Gesprächsbereitschaft bei Fragen hervorgehoben (ebd.; Kath. Schulamt 2, 19.03.2020). Informationen, des BMBWF bezüglich der Gestaltung der Fernlehre werden in kürzerer Form wiedergegeben und Bezüge für den Religionsunterricht hergestellt (z.B. siehe Anhang: Evang. Schulamt 2, 15.03.2020). Während das katholische Schulamt schon vor Beginn und auch im Laufe der Schulschließungen selbst auf diverse Materialien für die digitale Lehre durch Linksammlungen⁶⁰ aufmerksam macht (Anhang: Kath. Schulamt 1, 13.03.2020; Kath. Schulamt 3, 26.03.2020), verweisen die evangelischen Schreiben

⁵⁸ Dies begründet sich u.a. auch darin, dass die Lehrenden keine direkten Adressaten dieser Texte waren bzw. diese Literatur auch erst zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht wurde und der Autorin dieser Arbeit vor der Entwicklung der Studie ebenfalls nicht zur Verfügung standen.

⁵⁹ Einschränkend sei hier angemerkt, dass nur jeweils die E-Mails des evangelischen und des katholischen Schulamtes Wiens an ihre Lehrer*innen der Autorin dieser Arbeit zugänglich waren. Inwiefern die Schulämter der anderen Bundesländer Österreichs den Kontakt zu ihren Lehrer*innen hielten, bleibt hierbei offen.

⁶⁰ Siehe dazu exemplarisch die Webseite von reli-check: <https://www.schulamt.at/2019/05/17/religionsunterricht-digital-mobile-app-reli-check/>; digitale Religionsbuchreihen: Religionsbuchreihen sind Online-Lehrerhandbücher mit zusätzlichen Impulsen verfügbar, z.B. <https://religionspaedagogik.uni-graz.at/de/grazer-oberstufenreihe/lehrerhandbuch/> sowie Zusammenstellungen von Material zum distance learning der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Wien/Krems: KPH (2020). *Religion. Distance Learning*. Verfügbar unter: <https://www.kphvie.ac.at/neues-an-der-kph/kph-news/article/religion-distance-learning.html> (letzter Zugriff: 21.06.2021).

(Anhang: Evang. Schulamt 2, 15.03.2020) zu Beginn nur auf die formale Organisation der Stunden (z.B. Absprachen mit Direktion der Stammschulen). Knapp zwei Wochen später werden auch seitens des evangelischen Schulamtes in Wien erste unterstützende Links für den Unterricht inkl. virtueller und interaktive Plattformen⁶¹ für den digitalen Unterricht an die Lehrenden ausgesendet (Anhang: Evang. Schulamt 3, 23.03.2020; Evang. Schulamt 4, 24.03.2020).

Aufgrund der Tatsache, dass jene Schreiben, die von der evangelischen Kirche durch den nunmehr ehemaligen Oberkirchenrat Karl Schiefermair an die Lehrenden versendet wurden, auf der Webseite www.evangel.at in gewisser Weise zusammengefasst wiedergegeben wurden, soll auf diese nachfolgend gesondert eingegangen werden. Kurz vor den Schulschließungen am 16.03.2020 wandte sich Schiefermair in einem Schreiben an die evangelischen Religionslehrenden in Österreich.⁶² Er fasst die Situation für den Religionsunterricht folgendermaßen zusammen:

„Diese Situation bedeutet auch einen harten Einschnitt für den evangelischen Religionsunterricht. In den Tagen, wenn uns die Kinder und Jugendlichen am meisten brauchen, können wir ihnen nicht nahe sein – und das allerdings aus guten und richtigen Gründen.“⁶³

In seinem Brief an die Lehrenden macht er die Bedeutsamkeit des konfessionellen Religionsunterrichts klar und verweist auf Informationsplattformen und Webseiten, die nützliches digitales Lehrmaterial⁶⁴ bieten. Zudem bittet er die Religionslehrenden sich als Betreuungslehrende in der jeweiligen Stammschule zu melden und gegebenenfalls auch in der eigenen Pfarrgemeinde Kinderbetreuung anzubieten. Mitte Mai, also kurz vor der Öffnung der Schulen, richtete sich Schiefermair erneut an die Lehrerinnen und Lehrer und spricht ihnen seinen Dank für die „große Kreativität“ aus, die sie während der Coronapandemie und der Fernlehre an den Tag gelegt hätten.

⁶¹ Siehe hierzu die Webseite der österreichischen Bibelgesellschaft für Unterrichtsmaterial für den Religionsunterricht: Österreichische Bibelgesellschaft (2020). *Kinder-Mitmach-Hefte*. Verfügbar unter: <https://www.bibelgesellschaft.at/material-zum-download/kinderhefte>; sowie das interaktive Padlet Schulamt AHS Wien (2020). *Religionsunterricht mal anders*. Verfügbar unter: <https://padlet.com/schulamtahs-wien/w365ogdljxop> (letzter Zugriff: 21.06.2021).

⁶² Evangelische Kirche Österreich (18.03.2020). *Tipps für den Religionsunterricht während der Schulschließungen*. Verfügbar unter: <https://evangel.at/tipps-fuer-den-religionsunterricht-waehrend-der-schulschliessungen/> (letzter Zugriff: 09.06.2021).

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Konkret wurden hierbei folgende Webseiten erwähnt: Virtuelles religionspädagogisches Institut. Verfügbar unter: <http://www.rpi-virtuell.net>; Religionspädagogische Institut Loccum. Verfügbar unter: <http://www.rpi-loccum.de/material>; Kirche-entdecken. Verfügbar unter: <http://www.kirche-entdecken.de> (letzter Zugriff: 21.06.2021).

„Es war beispielhaft und außergewöhnlich, wie Sie sich auf die neue Situation eingestellt haben, in welcher kurzer Zeit Sie auf neuartige Lehr- und Lernsituation umgestellt und mit welchem Einsatz Sie die Schülerinnen und Schüler betreut haben“.⁶⁵

Des Weiteren ermutigt er die Lehrer*innen, die Schulöffnungen und die Ungewissheiten die damit einhergehen bestmöglich zu bewältigen und wenn es möglich ist, den Religionsunterricht (weiterhin) durchzuführen, denn „es ist wichtig, den Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen zu halten.“⁶⁶

Über offizielle und direkte Schreiben der katholischen Kirche an ihre Religionslehrenden während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 ist der Autorin dieser Arbeit – trotz mehrmaligen Rückfragen an den zuständigen Stellen – nichts bekannt. Ferner verweisen auch öffentliche Seiten der katholischen Kirche Österreich nicht auf solche Briefe und auf deren Inhalte. Es wird daher vermutet, dass die katholischen Lehrenden – als eine Gesamtgruppe – ausschließlich Informationen von ihrem Schulamt (s.o.), nicht aber von ihrer Kirche, erhielten.

⁶⁵ Evangelische Kirche Österreich (13.05.2020). *Oberkirchenrat Schiefermair: „Dank an alle, die Religion unterrichten“*. „Große Kreativität“ der LehrerInnen in der Krise. Verfügbar unter: <https://evang.at/schiefermair-dank-an-alle-die-religion-unterrichten/> (letzter Zugriff: 09.06.2021).

⁶⁶ Ebd.

3 Forschungsstand *vor* der Pandemie

Der folgende Abschnitt bietet eine Übersicht über die für die hier durchgeführte Untersuchung relevante Literatur und Forschung. Aufgrund der Tatsache, dass die Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit bereits im März 2020 begannen, wird vorerst darauf verzichtet weitere empirische Forschungen vorzustellen, die sich ebenfalls mit der Coronapandemie und dem Einfluss auf den Unterricht beschäftigen und ebenso im Zeitraum von März 2020 bis Juni 2021 durchgeführt und veröffentlicht wurden. Dies hat den Hintergrund, dass der Forschenden zu Beginn der Fragebogenentwicklungen (siehe näher dazu Kap. 5.1.1) weder etwas über die Forschungsdurchführung noch über die Ergebnisse solch anderer Studien bekannt war, da sie z.T. erst zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt wurden. Jene Studien, die während oder nach der hier durchgeführten Untersuchung, veröffentlicht wurden, wird sich jedoch im Rahmen der Diskussion gesondert gewidmet, wo sie mit den hier aufgezeigten Ergebnissen verglichen und erörtert werden (siehe dazu dann Kap. 8.3.2).

Nachfolgend werden daher also nur jene Studien präsentiert, die der Autorin *vor* dem Forschungsbeginn und somit auch *vor* der Pandemie zur Verfügung standen. Dabei handelt es sich insbesondere um religionspädagogische Lehrer*innenuntersuchungen (siehe dazu Kap. 3.3), die Ideen und Anhaltspunkte für die geplanten Untersuchungen boten, dabei gilt grundsätzlich für solche Studien:

„Empirische Studien zu Religionslehrern und -lehrerinnen zeichnen abhängig von der jeweiligen Fragestellung und Methodik evidenzbasierte Facetten von Religionslehrern und -lehrerinnen und schützen vor einem überhöhten Idealbild, das aus einem normativen Behauptungsdiskurs resultieren kann“ (Rothgangel, 2019, 1–2).

Auf welchen theoretischen Grundannahmen diese Lehrer*innenuntersuchungen fußen, wird im Rahmen der Theorie religionspädagogischer Lehrer*innenprofessionalitätsforschung kurz erläutert (Kap. 3.2). Zu Beginn soll sich jedoch noch kurz jener Literatur angenommen werden, die den theoretischen Fokus auf Pandemien bzw. auf „kollektive Elendsphänomene“ (Angel, 1996) im Kontext der Religionspädagogik legen.

3.1 Hinführung: Pandemie und Religionspädagogik

„Wenn sich in unserer Zeit Naturkatastrophen oder auch andere Katastrophen ereignen [...], wird von den Vertretern der Religionsgemeinschaften nach wie vor und immer wieder erwartet, dass sie die Opfer auf angemessene Weise beerdigen, dass sie die Betroffenen, die überlebt haben, trösten und dass sie auch den Hinterbliebenen seelischen Beistand leisten.“ (Jakubowski-Tiessen & Lehmann, 2003, 7)

Diese Anforderung an Vertreter*innen von Religionsgemeinschaften, die Jakubowski-Tiessen und Lehmann (2003) formulieren, trifft so oder so ähnlich wohl auch auf die

Religionspädagog*innen in Zeiten von Corona zu, im Sinne dessen ihre SuS während der kollektiven Katastrophe aufzufangen und zu begleiten. Obwohl sich Jakubowski-Tiessen und Lehmann mit dem Zusammenhang von Religion und diversen Katastrophen auseinandersetzen, u.a. auch mit der Pestepidemie in Deutschland und Italien, geschieht dies ausschließlich im Rahmen einer kunsthistorischen Rezeption, z.B. in Form der Betrachtung von Wandmalereien mit Pestmotiven in Kirchenräumen, jedoch ohne eine religionspädagogische Bedeutung daraus abzuleiten. Anders jedoch beschäftigt sich der katholische Theologe Hans-Ferdinand Angel (1996) mit kollektiven Elendsphänomenen aus einer religionspädagogischen Perspektive. In seiner Habilitationsschrift setzt sich Angel detailliert mit diversen Katastrophen wie z.B. den Seuchen, der Pest und Krankheit im Allgemeinen auseinander, wobei eine Parallelisierung mit der Coronapandemie als eine solche Katastrophe (2020/21) augenscheinlich möglich ist. Für ihn ist eindeutig, „daß die Konfrontation mit katastrophalen Ereignissen die Auseinandersetzung mit ‚Veränderungen‘ geradezu erzwingt.“ (ebd., 471) Der Umgang mit der Katastrophe – speziell auch bei Seuchen – besitzt für Angel ebenfalls eine „lerntheoretische Dimension“ (ebd.). Diese Dimension bezieht er u.a. auf folgende Themenbereiche, die auch Momente religiösen Lernens beinhalten können: a) Lebenslanges Lernen; b) Sozialisation; c) Bezugspersonen; d) Prozesshaftigkeit des Lernens; e) Interaktion und Kommunikation; f) Lernorte/Lernsituationen (ebd., 480–486). Für die hier angedachte Untersuchung soll der letztgenannte ‚Moment‘ in den Vordergrund rücken. Angel macht hierbei deutlich, dass sich der „Lernort“ [...] als Oberbegriff für unterschiedliche ‚Orte‘ herausgebildet [hat], die sich durch spezifische ‚Lernsituationen‘ auszeichnen“ (ebd., 485), wobei der Lernort ein Ort ist, „an dem gelernt wird, also z.B. Schule“ (ebd.). Er verweist auf Gottfried Bitter und Gabriele Miller (1986, 111), die über Lernorte Folgendes konstatieren:

„Lernorte formen Lernprozesse. Darum ist es höchst bedenkenswert, wo, d.h. unter welchen konkreten Situationen und räumlichen Bedingungen und Voraussetzungen, Lernprozesse stattfinden.“

D.h. im weiteren Sinne, dass in katastrophalen Momenten – die auch einen längeren Zeitraum andauern können – die Katastrophe (z.B. die Seuche, Krankheiten) einen Einfluss auf die „Organisationsstruktur wie die funktionale Bedeutung von Lernorten [haben kann]. Die Entwicklung kann sowohl in Richtung Bedeutungsverringerung wie in Richtung einer Bedeutungssteigerung gehen“ (Angel, 1996, 486). Angel spricht später davon, dass „der Religionsunterricht [...] als Institution [im Sinne eines Lernortes, Anm. NM] genannt werden kann, die Chancen für das Einüben von Bewältigungsverhalten bietet“ (ebd., 751). Hierbei wäre zu fragen, ob im Falle von Schulschließungen und Umstellungen des Religionsunterrichts auf digitale Fernlehre, auch nach Angel, der Religionsunterricht weiterhin ein solcher

Lernort wäre, der diese Chance auf Bewältigung der Krise ermöglichen könnte und sich dadurch vielleicht auch in seiner Bedeutung verändert? Die hermeneutisch-theoretische Abhandlung von Angel bietet eine ausführliche Übersicht über diverse Katastrophen in der Geschichte aus religionspädagogischer Perspektive. Obwohl bei der Coronapandemie zweifellos frei von einem ‚kollektiven Elendsphänomen‘ gesprochen werden kann, sind die Umstellungen bzw. Veränderungen für den Unterricht – besonders für den Religionsunterricht auf *distance learning* – anders einzustufen als sie Angel konstatierte. Aufgrund der Tatsache, dass weder Angel noch andere empirische Untersuchungen den Einfluss von Katastrophen – wie z.B. von Epidemien oder gar Pandemien – auf den Religionsunterricht bis März 2020 erforschten bzw. keine dieser auf die aktuelle Situation des Religionsunterrichts übertragbar sind, kann nachfolgend sich nur mehr jenen Studien gewidmet werden, die das hier als zentral zu analysierende ‚Forschungsobjekt‘ thematisieren und erforschen zu versuchen – die Religionslehrpersonen selbst.

3.2 Theorie religionspädagogischer Lehrer*innenforschung

Bevor sich einigen ausgewählten religionspädagogischen Forschungen ausführlich gewidmet werden kann, sollen einige allgemeine Theorien religionspädagogischer Lehrendenforschung kurz näher erläutert werden. Dabei muss jedoch einschränkend erwähnt werden, dass nach Manfred Pirner „es nicht die anerkannte Theorie des (sic!) Religionslehrperson [gibt]“ (2018a, 275), sondern sich die Religionspädagogik an Theorien der allgemeinen Lehrer*innenforschung – genauer den Modellen „der allgemeinen Lehrer*innenprofessionalität“ (ebd.) – orientiert. Durch die sprachliche Entwicklung weg von der ‚Lehrer*innenforschung‘ hin zur „Professionsforschung zum Lehrberuf“ zeigt sich ein Paradigmenwechsel bezüglich des Verständnisses vom Lehrberuf (Pirner, 2015, 1). Es muss beim Lehrberuf deshalb von einer ‚Profession‘ gesprochen werden, da Lehrer*innen „eine hohe Reflexionsfähigkeit und wissenschaftliche Expertise“ benötigen, „die es ihnen erlaubt Professionswissen je bezogen auf nur begrenzt vorhersehbare, unterschiedliche Situationen mit unterschiedlichen Menschen angemessen anwenden zu können.“ (ebd., 1) Pirner (2015; 2018a) zeigt drei Ansätze von Professionsforschung auf (orientiert an Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011), auf die die religionspädagogische Lehrer*innenforschung Bezug nimmt: 1. der Persönlichkeitsansatz⁶⁷, 2. der strukturtheoretische Professionsansatz und 3. der kompetenzorientierte

⁶⁷ Im Vergleich zum ‚Persönlichkeitsansatz‘ nutzt der katholische Theologe Ulrich Riegel den Terminus ‚berufsbiographischer Ansatz‘ als einen der drei wesentlichsten Ansätze der Professionsforschung, wobei er den

Ansatz. Hinsichtlich des ersten Ansatzes betont Pirner (2015, 2), dass gerade dieser für die Religionslehrenden von besonderer Bedeutung sei, da aufgrund der Themen im Religionsunterricht auch die „persönliche Beziehungsfähigkeit, Glaubwürdigkeit und eigene Religiosität von Lehrkräften eine wichtige Rolle“ spielen. Der strukturtheoretische Professionsansatz hebt speziell die Lehrenden-Schüler*innen Beziehung hervor, die besonders durch Widersprüche gekennzeichnet ist, z.B. „[d]ie Lehrkraft soll die Schülerinnen und Schüler unter Zwang (in der Zwangsanstalt Schule) zur Selbstbestimmung befähigen (Autonomie-Antinomie) [...]“ (ebd., 3). Solche Widersprüche würde es auch im Religionsunterricht geben, wenn z.B. in der „Zwangsanstalt Schule“ im Rahmen des Religionsunterrichts ein „Verständnis von christlicher Freiheit vermittel[t]“ werden soll (ebd., 3–4). Der letzte kompetenzorientierte Ansatz spricht auch von einem ‚Experten-Paradigma‘; dabei wird definiert bzw. gefragt, was es braucht, um ein Experte* bzw. eine Expertin* in einem Fachbereich zu werden, also „was [macht] Expertise in diesem Bereich aus [...] und welche Kompetenzen [sind] für eine solche Expertise notwendig“ (ebd., 4). Das häufig rezitierte Kompetenzmodell von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) wird als ein solches kompetenzorientiertes Modell als theoretische Grundlage herangezogen (siehe dazu Abb. 1) und auch dezidiert für empirische Fragestellungen adaptiert (siehe dazu Pirner, 2018a; Riegel, 2020, 102–103; siehe dazu auch exemplarisch Schambeck, 2018).

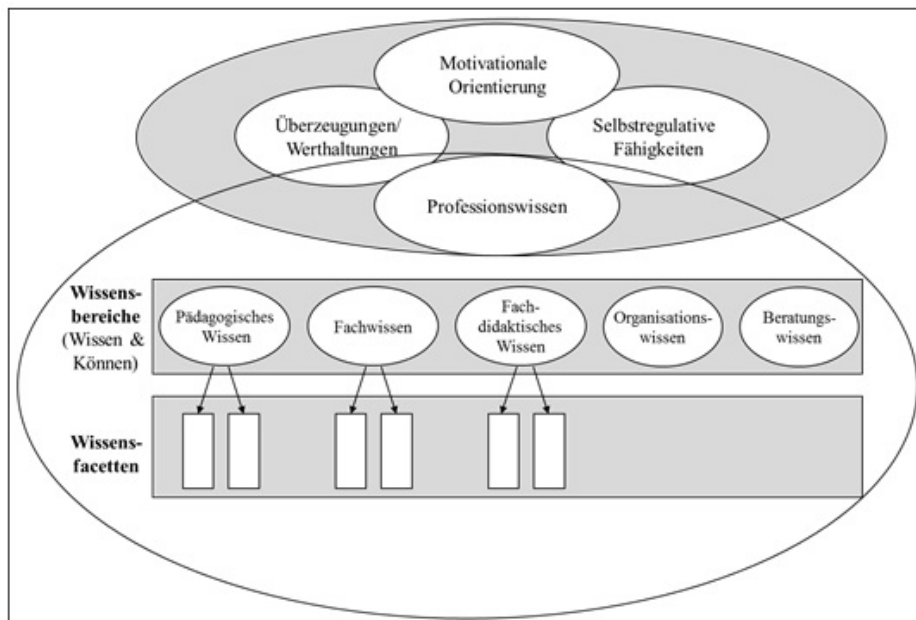


Abb. 1 Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006, 482)

hier beschriebenen Persönlichkeitsansatz von z.B. Pirner (2015) unter dem berufsbiographischen Ansatz subsumiert (Riegel, 2020, 116).

Das empirisch überprüfte Modell von Baumert und Kunter (2006) stellt vier Dimensionen vor, die es für eine professionelle Handlungskompetenz im Kontext Schule bräuchte, welche anschließend kurz näher erläutert werden:

1. Überzeugungen und Werthaltungen
2. Motivationale Orientierungen
3. Selbstregulative Fähigkeiten
4. Professionswissen

Letzteres, das Professionswissen, kann nochmals in verschiedene Wissensbereiche ausdifferenziert werden: pädagogisches Wissen, (theologisches) Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen, wobei die ersten drei Wissensbereiche zusätzlich noch unterschiedliche Wissensfacetten aufweisen. Unter dem Kompetenzbereich „Überzeugungen/Werthaltungen“ können u.a. 1. Wertbindungen, 2. epistemologische Überzeugungen, 3. subjektive Theorien über Lehren und Lernen und 4. Zielsysteme für Curriculum und Unterricht verstanden werden (siehe genauer dazu Baumert & Kunter, 2006, 496–501). Hinter den epistemologischen Überzeugungen verbergen sich jene subjektiven Vorstellungen, die sich im Wissen bzw. in der Wissensaneignung entwickeln (vgl. ebd., 498). Im Bereich der Religionspädagogik kann hierbei u.a. der individuelle Glaube der Lehrperson verstanden werden, der z.B. theologisches Wissen, welches im Studium angeeignet und vertieft wird, strukturiert oder gar rechtfertigen kann. Die „motivationale Orientierung“ und die „Selbstregulation“ meinen u.a. Kontrollüberzeugungen, intrinsische motivationale Orientierungen, sowie eine gewisse Form von Selbstwirksamkeitserwartung⁶⁸ sowie Selbstregulation (vgl. ebd., 501–505).

Manfred Pirner hebt hervor, dass gerade die Bereiche der Überzeugungen und Werthaltungen, der Motivation und der selbstregulativen Fähigkeiten eine besondere Relevanz für die Religionslehrkraft besitzen, die „mit dem fachlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Wissen in Beziehung“ stehen (Pirner, 2018a, 276). Diese Unterteilung ermöglicht es ihm in einem weiteren Schritt die empirische Religionslehrer*innenforschung nach den Kompetenzfeldern von Baumert und Kunter (2006) zu systematisieren. Exemplarisch nennt er Studienbereiche dazu (vgl. Pirner, 2018a, 277–284), die u.a.

⁶⁸ „[U]nter Selbstwirksamkeit [kann] die Überzeugung einer Person [verstanden werden], über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, um diejenigen Handlungen durchführen zu können, die notwendig sind, um ein definiertes Ziel zu erreichen – und zwar auch dann, wenn Barrieren zu überwinden sind.“ (Baumert & Kunter, 2006, 502; angelehnt an Bandura, 1997)

- nach der Selbsteinschätzung der Lehrenden fragen (z.B. ob man sich als gute Religionslehrkraft einschätzt) – was dem Kompetenzbereich *Überzeugungen* zugeordnet werden kann;
- Studien die nach den Zielen des Religionsunterrichts fragen und damit den Aspekt von *Werthaltungen* implizieren;
- Untersuchungen, die die Konfessionalität des RU erforschen (z.B. wo spiegelt sich das Evangelische im evangelischen RU wider) und damit ebenfalls den *Überzeugungen* zugeordnet werden können;
- Vorzüge und Probleme (z.B. besondere Herausforderungen/Belastungen) des Religionsunterrichts – worin der Aspekt der *motivationalen Orientierung* und *Selbstregulation* gesehen werden kann;
- Fragestellungen, die sich auf die Ausbildung bzw. auf Fortbildungen konzentrieren, wobei hier der Bereich des *Professionswissens* angesprochen wird;
- u.v.m.

Abschließend soll noch kurz das von Mendl, Heil und Ziebertz (2005) entwickelte Modell „Das Habitus-Konzept religionspädagogischer Professionalität“ näher erläutert werden, da dieses für die hiesige Forschung von Interesse ist. Dieses Modell, welches über die Jahre immer wieder leicht verändert und angepasst wurde (z.B. von Heil, 2016), spricht zentral von einem professionellen (religions-)pädagogischen Habitus, der sich zwischen den Handlungsstrukturen und den Handlungsbedingungen bewegt und nach einem Gleichgewicht der vier Kompetenzbereiche sucht (siehe dazu Abb. 2). „Im Sinn des strukturtheoretischen Ansatzes erwächst ein professioneller Habitus aus der Reflexion der Planung und Durchführung von Unterricht und wird selbst durch Reflexion weiterentwickelt.“ (Riegel, 2020, 107)

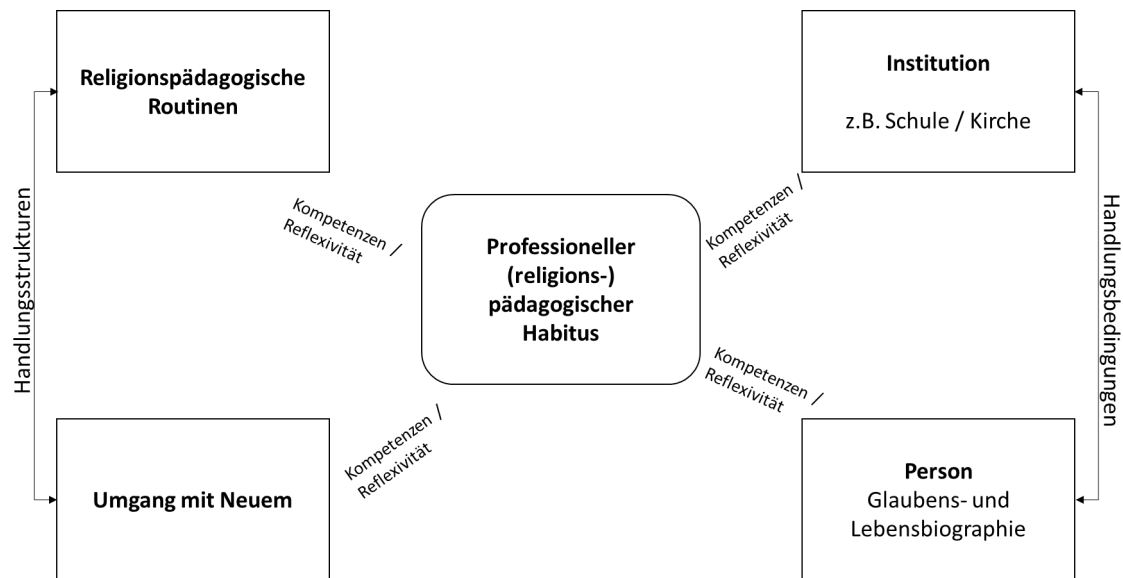


Abb. 2 Habitus-Konzept religionspädagogischer Professionalität nach Mendl, Heil und Ziebertz (2005); Modell leicht adaptiert.

Zu den Handlungsbedingungen des pädagogischen Habitus kann a) die Lehrperson als *Person* selbst gezählt werden, d.h. ihre Lebens- und Glaubensbiographie wird in das Modell miteinbezogen sowie auch b) die *Institution(en)*, z.B. die Schule oder auch die Kirche (z.B. im Rahmen des Konfirmand*innenunterrichts). Pirner (2018a, 275) spricht hierbei von Spannungen, die zwischen a) und b) auftreten können. Ebenfalls zu Spannungen kann es auch zwischen den a) *religionspädagogischen Routinen* und b) dem *Umgang mit Neuem* kommen, die im Habitus-Konzept den sog. Handlungsstrukturen zugeordnet werden können. Zu den Routinen zählen u.a. jene Kompetenzen, wie Fachwissen, didaktisches Wissen u.v.m., somit also jene Bereiche, „die schnelles und gezieltes Handeln ermöglichen“ (Burrichter, 2012, 9). Um aber auch „in unterschiedlichen Anforderungssituationen flexibel reagieren zu können“ (Pirner, 2018a, 275), genügt es nicht ausreichend fachlich und fachdidaktisch gebildet zu sein, es benötigt auch noch weitere Kompetenzen (z.B. Reflexionskompetenz), die einen bestmöglich dazu befähigen, mit „Unerwartete[m], Ungeplante[m], Neue[m]“ (Burrichter, 2012, 9) umgehen zu können. Grundsätzlich gilt:

„Um professionell [religionspädagogisch] handeln zu können, müssen Religionslehrkräfte die Kompetenz besitzen, Routinen aufzubauen, durch den Umgang mit Neuem diese Routinen zu verändern und persönliche wie institutionelle Bedingungen in ihr Handeln zu integrieren.“ (Burrichter, 2012, 9)

Dass gerade in Anbetracht des hier verfolgten Forschungsinteresses (siehe dazu Kap. 1, weiter Kap. 4) der Religionsunterricht während einer Ausnahmesituation betrachtet wird, scheint neben den ‚klassischen‘ Routine-Kompetenzen, wie z.B. theologischem Fachwissen

oder dem fachdidaktischen Wissen, gerade *der Umgang mit dieser ‚neuen‘ Situation* – d.h. Fernlehre und Schulschließungen – bedeutsam zu sein. Auch wenn, laut Pirner (2018a, 275) generell der „Umgang mit Unsicherheiten und Unvorhersehbarkeiten charakteristisch für diesen Beruf [= der Religionslehrperson] ist“, ist womöglich nicht von der Hand zu weisen, dass diese großen Veränderungen des Unterrichts aufgrund der Schulschließungen einen *besonderen* Effekt auf das Verhalten der Lehrenden und den Religionsunterricht selbst aufweisen.

3.3 Aktuelle religionspädagogische Lehrer*innenforschungen

Wie eingangs erwähnt, werden folglich nur jene Studien präsentiert, die *vor* der Pandemie bzw. *vor* der hier begonnenen Untersuchung im März 2020 zur Verfügung standen. Ausführliche Aufstellungen religionspädagogischer Lehrer*innenuntersuchungen sind in den letzten Jahren mehrfach erschienen (u.a. Pirner, 2018a; Rothgangel, 2015, 2019; Riegel, 2020). Nachfolgend sollen jedoch nur jene religionspädagogische Studien beleuchtet werden, die inhaltliche Parallelen mit der hier durchgeführten empirischen Lehrer*innenbefragung aufweisen. Der Fokus liegt daher folglich bei den Themengebieten: Zielvorstellungen und Aufgaben des Religionsunterrichts, Berufszufriedenheit, Belastungsfaktoren und Unterstützungsmöglichkeiten sowie Ausbildung und Fortbildung der Religionslehrenden. Diese Themenwahl und die Fokussierung darauf begründet sich durch das allgemeine Forschungsvorhaben (vgl. Kap. 1 und Kap. 4) und die erstellten Erhebungsinstrumente, was in den jeweiligen Kapiteln nachvollzogen werden kann (siehe dazu Kap. 5.1 und Kap. 6.1).

Zielvorstellungen und Aufgaben des Religionsunterrichts und Positionalität der Lehrperson

Unter diesem Aspekt können Studien verstanden werden, die zugrundeliegende Überzeugungen von Religionslehrenden, z.B. den eigenen Glauben oder Überzeugungen den Religionsunterricht betreffend, untersuchen (vgl. dazu Überzeugungen und Werthaltungen, Baumert & Kunter, 2006); d.h. welche Ziele verfolgen die Lehrpersonen in ihrem Unterricht, welches religiöse Selbstverständnis besitzen die Lehrenden und steht dieses möglicherweise im Widerspruch zu ihrem Handeln und Lehren im Religionsunterricht.

In diesem Kontext sollte besonders die großangelegte Untersuchung von evangelischen Religionslehrenden in Niedersachsen von Feige, Dressler, Lukatis und Schöll (2000) hervorgehoben werden, die sich u.a. mit den Zielvorstellungen der Religionslehrenden für ihren Unterricht befasst. Die Fokussierung auf diese Themenstellungen begründen Feige et al.

(2000) damit, dass „[d]urch sie [...] am ehesten die *professionelle* Seite, zugleich aber auch persönliche Aspekte der LehrerInnen zum Ausdruck kommen [können]. Zumindest [...] erscheint diese Annahme für das Fach ‚Religion‘ wahrscheinlicher als bei persönlichkeitsferneren Fächern“ (ebd., 223). Als ein wesentliches Ergebnis dieser Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die befragte Lehrendenschaft:

„in ihrer Gesamtheit unterrichtliche Bemühungen unterstützt, die eine Emanzipation der SchülerInnen zu personaler Entfaltung auf der Basis christlich-humaner Wertvorstellungen erreichen wollen. Aufgabenstellungen einer eher konfessionell-dogmatischen Informationsvermittlung bzw. ‚dogmatischen Lehre‘ bleiben mehrheitlich ohne Unterstützung bzw. werden abgelehnt.“ (ebd., 227).

Die Studie von Christhardt Lück (2003) widmet sich ebenfalls den Zielvorstellungen und Aufgabengebieten von Religionslehrer*innen, jedoch an nordrhein-westfälischen Grundschulen. Auffallend ist hierbei eine geringere Bejahung der Dimension „Förderung der subjektiven ‚Religion des Kindes‘“ im Vergleich zu den anderen Dimensionen wie z.B. „Biblich-christlich bestimmte Themen und Lernziele“ (ebd., 215). Es stellt sich die Frage, ob dies im Gegensatz zu den Ergebnissen von Feige et al. (2000) steht, oder gar eine andere Begründungslinie aufzeigt. Empirische Lehrer*innenbefragungen, die sich mit Themen der religionspädagogischen Zielvorstellungen bzw. dem christlichen bzw. konfessionellen Selbstverständnis befassen, können in den Folgejahren immer wieder gefunden werden (u.a. Bucher & Miklas, 2005; Feige & Tzscheetzsch, 2005; Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtker, 2016; Rothgangel, Lück & Klutz, 2017). Zuletzt sollen noch die erarbeiteten Zielvorstellungen der Religionslehrendenbefragung von Schleswig-Holstein exemplarisch als ein Ergebnis dieses Untersuchungsschwerpunktes aufgezeigt werden. Das Forscher*innenteam Pohl-Patalong et al. (2016, 152–165) fasst folgende Zielvorstellungen für den Religionsunterricht, die sich im Rahmen ihrer Untersuchung der Religionspädagog*innen ergaben, wie folgt zusammen:

- „Wissensvermittlung“
- „Interesse am Fach und seinen Themen“
- „persönliche Auseinandersetzung“
- „Entdeckung von Lebensrelevanz“
- „Förderung persönlicher Religiosität“
- „Förderung religiöser Pluralitätsfähigkeit“
- „positive Atmosphäre“
- „Wertschätzung und Menschlichkeit“

Bei dieser Aufstellung und Reihung handelt es sich eher um eine Darstellung potenzieller Unterrichtsziele des konfessionellen Religionsunterrichts denn um eine Wertung der

einzelnen. Auffallend ist hier, dass sich die Ergebnisse mit jenen der Studien zuvor zu decken scheinen. Die erarbeiteten Ziele bzw. Aufgaben des Religionsunterrichts von Pohl-Patalong et al. (2016) können auch in früheren Untersuchungen aufgezeigt werden, so z.B. die „Förderung persönlicher Religiosität“ (im Vergleich zu „Förderung der subjektiven ‚Religion des Kindes‘“, siehe Lück, 2003, 215), oder auch die „Wissensvermittlung“ (im Vergleich zu der „Informationsvermittlung“ bei Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2000, 227). Dies lässt die Vermutung zu, dass primäre religionspädagogische Zielvorstellungen bzw. zugrundeliegende Überzeugungen, die den eigenen Religionsunterricht betreffen, unabhängig vom Zeitpunkt der Untersuchung und auch in gewisser Weise unabhängig von der Zielgruppe (d.h. Lehrende der Primarstufe vs. Lehrende der Sekundarstufe II, katholische vs. evangelische Lehrenden etc.) zu sein scheinen. Die hier aufgezeigten Studien wurden zwar in unterschiedlichen Bundesländern in Deutschland durchgeführt und die Ergebnisse gleichen sich auch in mehreren Punkten, doch ob die Zielvorstellungen an den Religionsunterricht generell auch überregional – gar länderübergreifend – gelten, bleibt ungewiss.

Berufszufriedenheit, Belastungsfaktoren und Unterstützung

Besonders hervorgehoben sollen in diesem Abschnitt jene Untersuchungen sein, die in Österreich durchgeführt wurden. Zum einen, da sich religionspädagogische Lehrer*innenuntersuchungen in Österreich häufig mit der Zufriedenheit mit dem Lehrberuf auseinandersetzen und zum anderen, da die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Lehrer*innenbefragung ebenfalls in Österreich verortet ist.

Die religionspädagogische Lehrer*innenbefragung von Bucher und Miklas (2005) befragt 171 evangelische und 757 katholische Religionslehrende in Österreich nach ihrer Berufszufriedenheit, die allgemein als überdurchschnittlich positiv eingestuft werden kann. Die Lehrenden geben Auskunft darüber, womit sie sich im Rahmen ihres Religionsunterrichts besonders wohl, aber auch besonders unwohl fühlen. Dabei konnte mittels quantitativer Fragestellungen gezeigt werden, dass sich die Religionspädagog*innen positiv über den Umgang mit ihren Kolleg*innen und den SuS äußern und sich besonders bei ethischen und lebenskundlichen Unterrichtsthemen wohl fühlen. Bei der Befragung der evangelischen Lehrenden wird noch betont, dass der „Religionsunterricht [...] als Beziehungsarbeit verstanden [wird] und [...] damit offensichtlich einem gesellschaftlichen Bedürfnis der SchülerInnen entgegen [kommt].“ (ebd., 167) Demgegenüber beschreiben alle Lehrenden den Umgang mit kirchlichen Themen, die Arbeit mit den Religionsschulbüchern, spirituelle Übungen und auch die Leistungsbeurteilung als „am wenigsten ‚beglückend‘.“ (ebd.,

68.168) Exemplarisch hängt die Berufszufriedenheit der katholischen Religionslehrenden zudem mit der öffentlichen Wertschätzung zusammen, d.h. trotz nur geringer Korrelationen konnte gezeigt werden: je geringer die Gemeinde oder die Eltern eine Bezugsgröße zum eigenen RU darstellen, desto stärker nimmt auch die Zufriedenheit mit der eigenen Lehrtätigkeit ab (ebd., 102). Ganz generell fordern die katholischen Lehrenden eine verstärkte Wertschätzung und Unterstützung für ihren Beruf, insbesondere von Seiten der Kirche (ebd., 107–108.110). Aber auch neben der katholischen Kirche erhoffen sie sich generelle Wertschätzung und Anerkennung ihres Berufes und auch der allgemeinen „Bildungsrelevanz des Religionsunterrichts“ von der gesamten Gesellschaft (ebd., 112–113). Des Weiteren widmen sich die Untersuchungen im Speziellen auch den Belastungen, denen die Lehrenden ausgesetzt sind. Zu genannten Belastungen beider Untersuchungen – katholisch und evangelisch – können Sparmaßnahmen der Regierung und der Ausfall familiärer religiöser Erziehung (ebd., 70.168) erwähnt werden. Evangelische Lehrende nennen zudem noch strukturelle bzw. organisatorische Herausforderungen, die sie besonders belasten, so z.B. der Umstand nur eine Wochenstunde pro Klasse zu haben, schlechte Positionierung des RU im Stundenplan, fehlendes Material usw. (ebd., 168). Dies stellt selbstverständlich nur eine sehr begrenzte Auswahl der Ergebnisse der Studien von Bucher und Miklas (2005) dar, die aber dennoch einen groben Einblick in die vielfältigen Themen religionspädagogischer Lehrer*innenbefragungen und der generellen Situation von Religionslehrenden geben kann.

In gewisser Weise wurde die evangelische Untersuchung, die von Bucher und Miklas (2005) durchgeführt wurde, weiter von Miklas, Pollitt und Ritzer über ein Jahrzehnt später 2015 repliziert. Diese ‚zweite‘ Untersuchung deckte sich inhaltlich und methodisch in wesentlichen Teilen mit der früheren. Aus diesem Grund wird auf eine Wiederholung der Themen und Ergebnisse an dieser Stelle verzichtet. Betont werden soll aber, dass hier der Untersuchungsfokus noch zusätzlich auf die Ressourcen der Lehrenden gelegt wurde, d.h. die Faktoren Unterstützung bzw. sog. „Kraftquellen“ (ebd., 14) und auch Copingstrategien bzw. sog. „Verarbeitungsstrategien“ (ebd.) wurden in die Untersuchung eingebettet. Unter ‚Coping‘ werden in dieser Untersuchung „Bemühungen, die von einer Person eingesetzt werden, spezifische Herausforderungen bewältigen zu können“, verstanden (ebd., 148). Als häufigste Copingstrategie der Religionslehrenden, um mit schulischen Problemen umgehen zu können, wird das Gespräch mit den Kolleg*innen zu suchen, genannt (ebd., 149). Generell konnte gezeigt werden, dass die Lehrenden „ein breites Repertoire an Copingstrategien haben und dieses auch gezielt einsetzen.“ (ebd.) In der Studie werden die ‚Kraftquellen‘ und Unterstützungsquellen der evangelischen Religionslehrenden gesondert betrachtet, da davon

ausgegangen wird, dass diese sich positiv auf die Copingstrategien auswirken könnten (ebd., 150ff.), was sich in der Analysen auch widerspiegelt (ebd., 182). Grundsätzlich konnte aufgezeigt werden, wodurch bzw. durch wen sich die Religionslehrenden unterstützt fühlen. Kurz zusammengefasst fühlen sich die Lehrenden von ihren Fachinspektor*innen sehr gut unterstützt, gleiches gilt für die Fachkolleg*innen, bei denen besonders der Austausch positiv hervorgehoben wird. Unterstützungsleistungen von Direktion, Schüler*innen und Kolleg*innen (nicht Fachkolleg*innen) werden ebenfalls als relevant angesehen. (ebd., 182) Die größte Unterstützung sehen die Lehrenden aber in ihrem privaten Umfeld (ebd., 183).

Ausbildung und Fortbildung

Die Untersuchung von Feige, Friedrich und Köllmann (2007) untersucht in Baden-Württemberg evangelische und katholische (Lehramt-)Studierende u.a. hinsichtlich ihrer Studienmotive, ihrer unterrichtlichen Zielvorstellungen und Gestaltungsmöglichkeiten, das Verhältnis von Kirche und Schule u.v.m. Christhard Lück (2012) ging diesen und ähnlichen Themen in seiner bundesweit durchgeführten Untersuchung ebenfalls nach. Des Weiteren fokussierte er sich noch auf die Zufriedenheit der Studierenden und diverse Belastungen, denen sie ausgesetzt sind. In der Untersuchung von Rothgangel, Lück und Klutz (2017, 98) wird unter Religionslehrenden der evangelischen Kirche im Rheinland zudem nach der „Bedeutung einer lebenslangen, berufsbegleitenden Fortbildung“ gefragt. Bereits in der Vergangenheit wurde sich dem Thema der Fortbildungen auch im Rahmen anderer empirischer Lehrer*innenuntersuchungen der Religionspädagogik angenommen (exemplarisch dazu Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2000; Bucher & Miklas, 2005). Das Forschungsteam um Rothgangel, Lück und Klutz (2017) nähert sich der Thematik im ersten Schritt quantitativ, in dem sie u.a. nach der Form fragen, durch die die Lehrenden von den Fortbildungsmaßnahmen erfahren, wie häufig sie an Fortbildungen teilnehmen, wer diese Fortbildungen anbietet, Begründungen für oder gegen die Teilnahme an dem Angebot u.v.m. Im zweiten Schritt der Untersuchung geht man bei diesen Themen noch qualitativ in die Tiefe und erfragt zusätzlich u.a. weitere Begründungen für die Teilnahme/Nichtteilnahme an dem Fortbildungsangebot. Generell kann zusammengefasst werden, dass ein Großteil der Befragten mit dem Fortbildungsangebot sehr zufrieden ist und dass sich ein stärkerer Praxisbezug aber auch ein erweitertes aktuelles theologisches Fachwissen im Rahmen dieser Fortbildungen gewünscht wird (ebd., 263).

4 Forschungsfragen und Methodik

Aus dem eingangs beschriebenen Forschungsanliegen, *die Situation des konfessionellen Religionsunterrichts während der ersten Schulschließungen in Österreich (16. März – Mai 2020) aus Sicht der Lehrenden deskriptiv zu beschreiben*, sowie der bisher erläuterten Forschungsliteratur bezüglich der (religions-)pädagogischen Lehrer*innenforschung, können folgende Fragen definiert werden, die für die hier geplanten Untersuchungen einen forschungsleitenden Charakter haben:

- Inwiefern kann die *Unterrichtsgestaltung* des Religionsunterrichts beschrieben werden und welche *Veränderungen* können identifiziert werden?
- Welche *Aufgaben* leisten der Religionsunterricht und die Lehrpersonen?
- Welche *Relevanz* besitzt der Religionsunterricht?
- Welche *Herausforderungen* ergeben sich beim Unterrichten?
- Welche *Chancen* ergeben sich für den Religionsunterricht?
- Welche *Unterstützungsquellen* der Religionslehrenden können identifiziert werden und in welcher Weise wirken sie unterstützend?
- Welche Rolle spielen die *Ausbildung* bzw. die *Weiterbildung* für den Umgang mit der neuen Lehrsituation?

Dabei sei nochmals darauf hingewiesen, dass sich diese Fragen *nur auf die Zeit der Schulschließungen in Österreich (März–Mai 2020)* beziehen und somit dezidiert die *distance learning* Phase des Religionsunterrichts meinen, d.h. generelle Aussagen über den Religionsunterricht während des normalen Präsenzunterrichts sind nicht das Ziel dieser Arbeit. Die untersuchende Zielgruppe sind Lehrer*innen, die in Österreich konfessionellen Religionsunterricht (katholisch/evangelisch/orthodox/islamisch ...) ab der Sekundarstufe I erteilen.

Um sich den hier gestellten Forschungsfragen bestmöglich annähern und sie, wenn möglich auch beantworten zu können, wurde sich für ein „Mixed-Methods-Design“ als Erhebungs- und Analyseverfahren entschieden. „Mixed Methods bezeichnet eine Forschungsmethode, die eine Kombination von Elementen qualitativer und quantitativer Forschungstraditionen beinhaltet, typischerweise (aber nicht notwendig) innerhalb einer Untersuchung.“ (Schreier, 2013, 290)

In Rahmen dieser Arbeit wurde im März 2020 Religionslehrenden zuerst ein qualitativ ausgerichteter Online-Fragebogen vorgelegt. Ziel dieser ersten Erhebung war es, inhaltlich

mehr über die einzelnen Themengebiete zu erfahren, um dann daraus Kategorien und erste Theorien über die interessierenden Themenfelder (s.o.) entwickeln zu können. Des Weiteren sollte im Sinne der Grounded Theory (siehe dazu später Kap. 5.3.1) daraus ein theoretisches Modell erstellt werden, welches auch als Grundlage für die zweite, quantitativ ausgerichtete Studie dienen soll. Konkretere Forschungsfragen und erste Hypothesen können ebenso aus der ersten Untersuchung abgeleitet werden, die dann im Rahmen der quantitativen Studie zu überprüfen versucht werden (vgl. Roth, 2018, 168–169). Der Empirieblock endet mit einer Gegenüberstellung der qualitativen und quantitativen Einzelergebnisse (siehe dann Kap. 7).

B. Empirie

5 Qualitative Studie

Nachfolgend werden die wesentlichsten Erkenntnisse der ersten und qualitativ ausgerichteten Studie dargelegt. Der Online-Fragebogen dafür war im Zeitraum vom 31.03.2020 – 10.04.2020 über die Online-Plattform www.soscisurvey.de verfügbar. Diese eher kurze Zeitspanne begründet sich darin, dass die Osterferien bereits mit 04.04.2020 begannen und zu diesem Zeitpunkt unklar war, ob die Schule nach den Ferien wieder regulär weitergehen würde oder nicht.

Abbildung 3 (s.u.) zeigt die Rücklaufstatistik der beantworteten Fragebögen. Die Differenz zwischen den dunkel- und hellgrauen Balken illustriert, wie häufig der Fragebogen-Link aufgerufen wurde (= hellgrau) und wie viele davon den Fragebogen dann auch tatsächlich vollständig ausfüllten (= dunkelgrau).

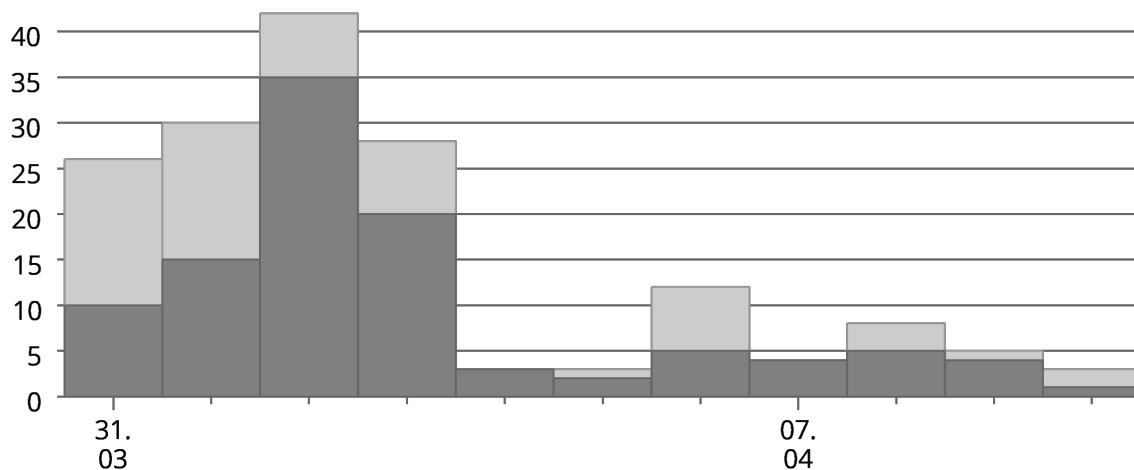


Abb. 3 Rücklaufstatistik Qualitative Studie

Um die Reichweite zu erhöhen, wurden die einzelnen Schulämter (evang./kath./islam.) angeschrieben und gebeten, den Fragebogen an ihre Religionslehrende weiterzuleiten. Ebenso wurden digitale Gruppen auf Social-Media-Plattformen genutzt, um zusätzliche Personen zu erreichen bzw. um das Forschungsvorhaben auf mehreren Kanälen präsent zu halten.

Insgesamt nahmen 164 Personen am Fragebogen teil. Für die folgenden Auswertungen wurden 115 Interviewbögen herangezogen. Diese Reduktion begründet sich zum einen dadurch, dass einige der Teilnehmenden den Fragebogen frühzeitig abbrachen (< 5 Seiten) und nur soziodemographische Angaben machten oder zum anderen bei allen weiteren offenen Items nichts äußern wollten und daher keinerlei verwertbare Information aus diesen Bögen hervorging.

Im Vorfeld wurde vermutet, dass das Ausfüllen circa 20-30 Minuten in Anspruch nehmen würde, die Realität zeigte, dass der Durchschnitt in etwa 20 Minuten aufwendete (Minimum: ca. 6min/Maximum: ca. 40min).

Bevor die Ergebnisse der qualitativen Lehrendenbefragung jedoch näher präsentiert werden (Kap. 5.4–5.11), soll noch ein kurzer Einblick in die Phase der Fragebogenentwicklung und das Design des Fragebogens gegeben werden (Kap. 5.1), insbesondere in Hinblick auf die Grundlagen, auf welchen die erfragten Themengebiete gewählt wurden. Anschließend wird die teilnehmende Stichprobe vorgestellt (Kap. 5.2). Die für die Daten dieser Untersuchung gewählte Auswertungsmethode ist die Grounded Theory, welche im Kapitel 5.3.1 näher erläutert wird. In welcher Form die Ergebnisse dieser Analysen schlussendlich dargestellt werden, kann im daran anschließenden Kapitel nachvollzogen werden.

5.1 Qualitativer Fragebogen

Die vorliegende Untersuchung bedurfte eines Fragebogens (siehe dazu den Anhang, Kap. 13.2), der einerseits ausreichend Offenheit bot und andererseits zugleich eine Vielzahl an Themenfeldern absteckte, um so den konfessionellen Religionsunterricht, wie er in Österreich während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 stattfand, bestmöglich abbilden zu können. Über die Forschungsentwicklung, seinen Aufbau und die Form berichten die folgenden Abschnitte.

5.1.1 Fragebogenentwicklung

Aufgrund der Ungewissheit, wie lange die Schulschließungen letztlich andauern würden und dem gesetzten Ziel, dass die Befragung ausschließlich während dieser Zeit laufen sollte, musste die Fragebogenentwicklung innerhalb relativ kurzer Zeit erfolgen. Die Entwicklung des qualitativen Fragebogens begann mit dem Tag der Schulschließungen am 16.03.2020. Vorausgehende telefonische Gespräche mit Religionslehrenden und der Verschaffung eines Überblicks über frühere empirische Lehrendenbefragungen in Österreich (z.B. Bucher & Miklas, 2005; Miklas, Pollitt & Ritzer, 2015) bildeten die Grundlage eines ersten Entwurfs. Dieser wurde mittels des Online-Programms www.soscisurvey.de in digitalisierter Form an einige ausgewählte Tester*innen geschickt. Ziele dieser Pilotisierung waren u.a. zu prüfen:

1. ob die Fragen für die Zielgruppe verständlich sind – im Sinne einer Validierung der Fragen,

2. ob die technische Durchführbarkeit gegeben ist und
3. ob der erstellte Fragebogen auch passend für unterschiedliche Lehrer*innengruppen ist.

Um den 3. Punkt bestmöglich zu kontrollieren, wurde im Rahmen der Pilotisierung versucht darauf zu achten, dass die Tester*innen weitestgehend heterogen sind. Insgesamt nahmen 6 Personen daran teil, worunter evangelische, katholische sowie islamische Religionslehrende, in z.T. unterschiedlichen Schulformen; Lehrende, die am Anfang ihrer Lehrtätigkeit stehen sowie Lehrende mit einigen Jahren Dienst erfahrung; Pfarrer*innen, die Religionsunterricht erteilen sowie Lehrende, die auch andere Fächer – neben dem konfessionellen Religionsunterricht – unterrichten, vertreten waren. Die Anmerkungen und Korrekturvorschläge der Tester*innen wurden in den Fragebogen eingearbeitet. Nach abschließender Überprüfung und Überarbeitung ging der finale Fragebogen am 31.03.2020 online⁶⁹ und konnte bis einschließlich den 10.04.2020 abgerufen werden. Im Anhang (siehe Kap. 13.2) kann der qualitative Fragebogen eingesehen werden.

5.1.2 Fragebogendesign

Wie bereits erwähnt, wurden vor der Entwicklung des Fragebogens Gespräche mit verschiedenen Religionslehrenden geführt. Gesprächsprotokolle dieses Austauschs fassten die wesentlichsten Themen zusammen und ermöglichten einen ersten Fragepool.

Zusätzlich wurden empirische Religionslehrer*innenuntersuchungen herangezogen, die in Österreich bereits zu anderen Themengebieten durchgeführt wurden, womit gewährleistet werden sollte, dass auch potenziell relevante Aspekte, die in den geführten Gesprächen nicht bzw. nur marginal auftraten, mitbedacht werden können. Exemplarisch wurden in der Untersuchung von Miklas, Pollitt und Ritzer (2015, 173–175) die Belastungen, denen Lehrende ausgesetzt sind, sowie auch ihre Unterstützungs- bzw. „Kraftquellen“ analysiert. Da es sich bei den corona-bedingten Schulschließungen um eine spezifische Form von Herausforderung handelt, die zu möglicherweise bereits bestehenden Belastungen hinzukommt, sollte dieser auch explizit Raum im vorliegenden Fragebogen gegeben werden. Ferner wurde in der Untersuchung von Miklas, Pollitt und Ritzer auch nach potenziellen Unterstützungsquellen gefragt, z.B. nach Schulleitung, der Gemeinde, dem Kollegium u.v.m. (ebd., 181), was ebenfalls in die Überlegungen für die eigene Fragebogenkonstruktion mit einging. Auch die Untersuchung von Bucher und Miklas (2005) war durchaus dienlich für die Gestaltung des

⁶⁹ Unter folgendem Link war der Fragebogen verfügbar: <https://www.socisurvey.de/reli-corona-1/>.

Fragebogens. Themenfelder, wie z.B. Zielvorstellungen von Religionslehrenden oder auch die Bedeutsamkeit von Fortbildung wurden dadurch für die hiesige Untersuchung mitbedacht (ebd., vgl. auch dazu Rothgangel, Lück & Klutz, 2017).

Grundsätzlich lässt sich die Fragebogenkonstruktion als eine Mischung aus intuitiver und rationaler Konstruktion beschreiben. „Die intuitive Konstruktionsstrategie wird verwendet, wenn der theoretische Kenntnisstand bezüglich des interessierenden Merkmals gering ist“ (Jonkisz, Moosbrugger, & Brandt, 2012, 36), was auf das hier behandelte Forschungsfeld sicherlich zutreffend ist. Denn aufgrund der Tatsache, dass pandemie-bedingte Schulschließungen eine historische Ausnahmesituation darstellen, war es das vorrangige Ziel die wesentlichsten Themen, die die Lehrenden beschäftigen, offen zu erfassen und zu systematisieren. Die Mischung aus intuitiv erstellten Fragen, welche auf Basis der Gespräche mit Lehrenden entstanden und einem Blick auf frühere Untersuchungen, insbesondere in Österreich, ermöglichte die Ermittlung eines großen Pools an Themengebieten, den der erstellte Fragebogen bestmöglich abzudecken versucht und dessen Beantwortung die hier untersuchten Forschungsfragen angemessen und sinnvoll zu diskutieren zulässt. Das Ausfüllen des Fragebogens verlangte den teilnehmenden Lehrer*innen einiges ab: Auf 14 Seiten (von insgesamt 18) konnten die Proband*innen ausführlich Auskunft über ihre eigene Person sowie über ihre aktuelle Arbeitssituation geben. Die folgende Abbildung 4 bietet eine Übersicht über die Themenblöcke, sowie deren Reihung, die im Fragebogen erfasst wurden:

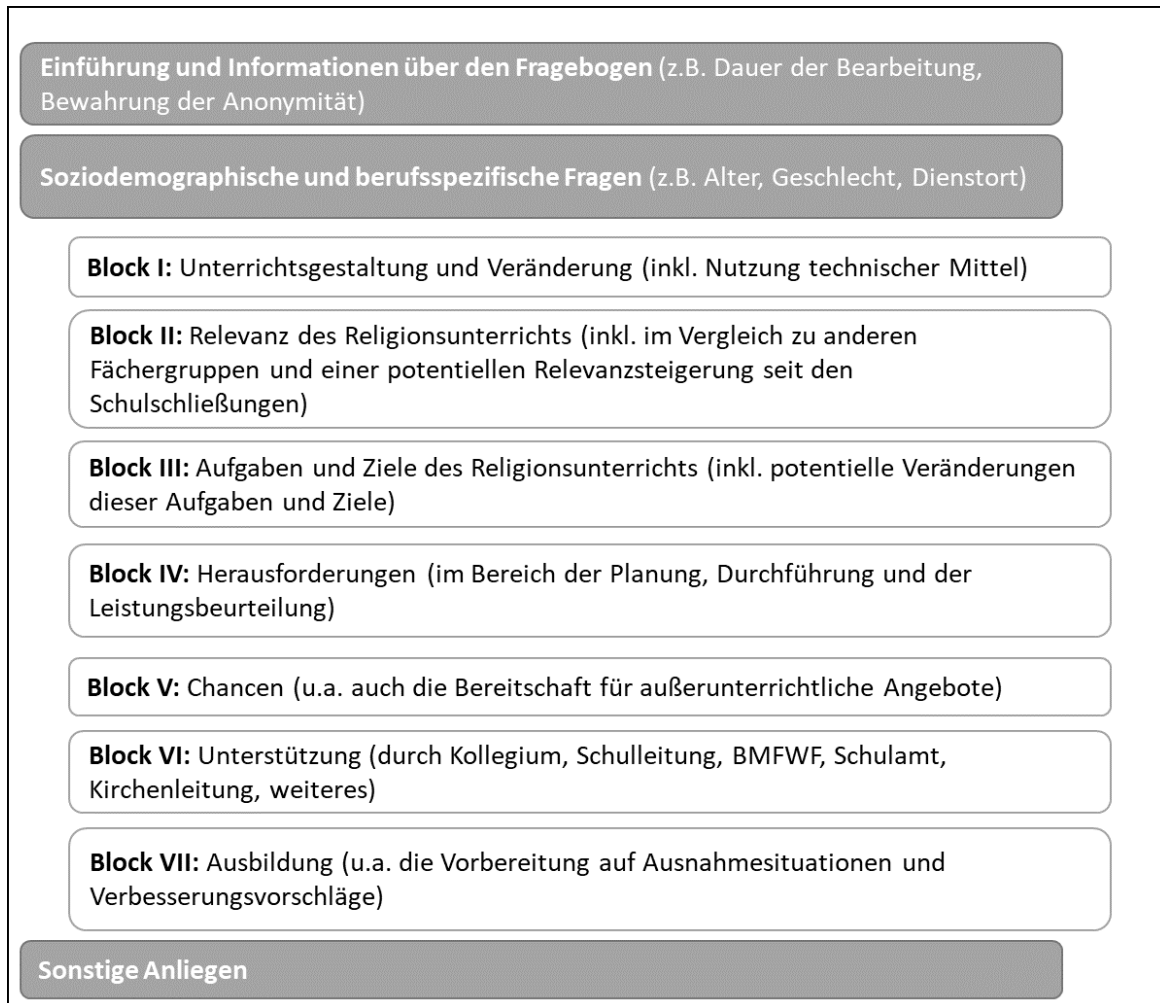


Abb. 4 Aufbau des qualitativen Fragebogens

Nachdem auf der ersten Seite des Fragebogens kurz das Forschungsinteresse dargelegt, die Bewahrung der Anonymität versichert sowie einige wichtige Informationen über den auszufüllenden Fragebogen (u.a. geschätzte Ausfülldauer) und zur Forscherin selbst gegeben wird, erfolgt auf den nächsten Seiten die Erhebung der allgemeinen soziodemographischen Daten (Alter, Geschlecht) und die arbeitsbezogenen Grunddaten (z.B. Dienstalter, Arbeitsortgröße, Schultypen).

Der erste inhaltliche Themenblock erfragt die allgemeine *Gestaltung des Religionsunterrichts* während der Schulschließungen, d.h. hier konnten die Lehrenden berichten, welche Methoden sie anwenden, welche Themen sie behandeln oder in welchem Zeitraum sie Kontakt zu ihren SuS suchen u.v.m. Des Weiteren wird noch dezidiert nach den technischen bzw. digitalen Mitteln gefragt, die sie für die Fernlehre nutzen und ob gewisse Vorerfahrungen damit vorhanden waren.

Der zweite Block widmet sich der grundlegenden Frage, welche *Relevanz* der Religionsunterricht für die Lehrenden in dieser Ausnahmesituation besitzt, und ob diese sich von anderen Fächern unterscheidet.

Der nächste Themenblock *Aufgaben und Ziele* soll ermitteln, mit welchen grundsätzlichen Aufgaben sich die Lehrenden während der Schulschließungen konfrontiert sehen und was ihre Ziele in dieser Zeit für ihren RU sind. Inwiefern eine Verschiebung der Aufgabenschwerpunkte beobachtet wird, wird an dieser Stelle ebenso erhoben.

Im vierten Block werden die *Herausforderungen*, die die Lehrenden während der Fernlehre erfahren, zusammengetragen. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf Unterrichtsvorbereitung und Planung, der eigentlichen Durchführung sowie der Nachbearbeitung und Leistungsbeurteilung.

Der nächste Block befasst sich mit den *Chancen*, die sich aus der neuen Situation möglicherweise für den Religionsunterricht, die Lehrenden selbst oder auch für die SuS ergeben. Aufgrund der Tatsache, dass in den Vorgesprächen mehrfach erwähnt wurde, dass den SuS neben dem Unterricht noch weitere – meist religionsbasierte – Angebote unterbreitet werden, wird sich dieses Phänomens hier gesondert gewidmet.

Der sechste Themenblock fragt nach ausgewählten *Unterstützungsquellen*, also in welcher Weise die Lehrenden Unterstützung oder auch Vorgaben erhielten. Ausgewählt wurden hierfür als potenzielle Quellen das Kollegium, die Schulleitung, das Schulamt sowie das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und die Kirchenleitung. Im Anschluss daran können noch weitere Kraftquellen von den Lehrenden selbst genannt werden. Der letzte Themenblock fragt nach der *Ausbildung* resp. nach freiwilligen Weiterbildungen, die einen möglichen unterstützenden Beitrag für die Bewältigung der speziellen Unterrichtssituation haben können. Des Weiteren wird erhoben, in welchen Bereichen diesbezüglich Verbesserungen sinnvoll wären.

Bevor der Fragebogen endet, wird den Proband*innen noch die Möglichkeit geboten allfällige Themen anzusprechen, unter dem Schlagwort *Sonstiges*. Anschließend verweist die vorletzte Seite nochmals auf die Anonymität der Daten, das Ziel der Untersuchung sowie die Kontaktdaten der Forscherin für allfällige Fragen bzw. Anregungen.

5.1.3 Frageformate

Der folgende Abschnitt stellt kurz die Frageformen vor, die in diesem Fragebogen Verwendung finden. Hierzu zählen offene Frageformate, Beurteilungsaufgaben, Filterfragen sowie Single- bzw. Multiple-Choice-Fragen.

Offene Fragen

Der Großteil der Fragen sind offene Fragestellungen, welche häufig eine Art Erzählaufforderung beinhalten. „*Offene Fragen* überlassen die Antwortformulierung dem Befragten; sie lassen die Kategorien, in denen er antworten kann, offen.“ (Kromrey, Roose & Strübing, 2016, 351) Sie sind besonders „zur Exploration bei Problemstellungen geeignet, für die nicht schon umfassende Kenntnisse über das Universum möglicher Antworten vorhanden sind“ (ebd.). Vorzüge dieser Befragungsweise liegen u.a. darin, dass sie den „Sprachgebrauch der Bevölkerung zu einem bestimmten Themenbereich“ (Noelle-Neumann & Petersen, 2005, 130) offenbaren. Damit dieser spezifische Sprachgebrauch auch später in der Analyse nicht verloren geht, wurde die Bezeichnung der Kategorien (siehe dazu Grounded Theory, Kap. 5.3.1) in weiten Teilen auf Grundlage der von den Lehrenden gebrauchten Ausdrücke konzipiert. Ein weiterer Vorteil offener Fragen liegt darin, dass sie besonders gut geeignet sind „Neuland [...] oder Gebiete von besonderer individueller Vielfalt“ zu erforschen (ebd.). Jede Frage bietet zudem die Möglichkeit die Beantwortung zu unterlassen, und zwar durch das Ankreuzfeld: „Will ich nicht angeben.“

Exemplarischer Auszug aus dem Fragebogen zum Themenbereich Unterrichtsgestaltung:

Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

(Bitte berücksichtigen Sie dabei Punkte wie z.B. Planung, Durchführung, Nachbereitung, Bewertung; Inhalte; Materialien; Methoden und Aufgabenstellungen; Technische Mittel)



Will ich nicht angeben.

Beurteilungsaufgabe

Neben den mehrheitlich offenen Fragestellungen wurde zudem einmal mittels einer einfachen abgestuften Antwortvorgabe (vgl. Kromrey, Roose & Strübing, 2016, 351) danach gefragt, ob sich der Arbeitsaufwand der Lehrenden erhöht, gesenkt oder nicht verändert hat.

Exemplarischer Auszug aus dem Fragebogen zum Themenbereich Arbeitsaufwand:

Ihr Arbeitsaufwand für den Religionsunterricht hat sich ...

- erhöht.
- gesenkt.
- nicht verändert.
- Weiß nicht.

Damit sollte überprüft werden, ob sich hier eine erste Tendenz abbilden lässt, welcher in der Folgeuntersuchung detaillierter nachgegangen werden kann.⁷⁰

Filterfragen

Dichotom angelegte Filterfragen, wie z.B. „Bieten Sie derzeit ihren Schülerinnen und Schülern außerunterrichtliche – religionsbasierte – Angebote an [...]?“⁷¹, dienen dazu, dass nur diejenigen dazu Stellung nehmen, die die Fragen auch bejahen und im Anschluss die Aufforderung erhalten „Wenn ja, beschreiben Sie diese bitte“.

Single-Choice bzw. Multiple-Choice-Fragen

Soziodemographische Daten werden mittels Single-Choice bzw. Multiple-Choice-Prinzip beantwortet. Die Ergebnisse dieser Datenerhebungen werden im Folgenden näher dargestellt.

5.2 Stichprobenbeschreibung

Die folgenden Daten sollen einen Einblick darüber geben, wie sich die Befragungspopulation der qualitativen Teilstudie zusammensetzt. Die nachfolgende Darstellung beschränkt sich auf das Alter, Geschlecht und die Konfession der 115 Lehrenden. Alle weiteren soziodemographischen und berufsspezifischen Daten, wie z.B. die Schulanzahl, der Schulstandort u.v.m., können im Anhang (Kap. 13.4.1) eingesehen werden.

5.2.1 Alter

Alle im Fragebogen vordefinierten Altersgruppen an Lehrpersonen nahmen an der Befragung teil. Lediglich eine Person gab an, dass sie unter 25 Jahre alt ist, was wenig überrascht, da Lehrer*innen aufgrund der Dauer ihrer Ausbildung eher selten vor ihrem 25. Lebensjahr mit der Arbeit an einer Schule beginnen können. Am stärksten sind die Gruppen 36 – 45 Jahre (27,8%) und 46 – 55 Jahre (33,9%) unter den Teilnehmenden vertreten. Die ‚jüngeren‘ (25 – 35 Jahre) Lehrerinnen und Lehrer machen jeden 5. Befragte/n aus (20,9%), während die ‚ältesten‘ (56 – 65 Jahre) ähnlich repräsentiert sind (16,5%). Tabelle 1 zeigt die Altersverteilung noch einmal übersichtlich auf; im Anhang findet sich zusätzlich eine grafische Darstellung.

⁷⁰ Solche Frageformate werden den Großteil der Folgeuntersuchung ausmachen, wobei dann allerdings darauf geachtet wird, die Antwortkategorien zu erweitern (siehe dazu Kap. 6.1.3).

Tabelle 1 Qualitative Studie. Altersverteilung Lehrer*innen

		Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Pro- zente
Gültig	< 25	1	,9	,9
	25-35	24	20,9	21,7
	36-45	32	27,8	49,6
	46-55	39	33,9	83,5
	56-65	19	16,5	100,0
	Gesamt	115	100,0	

5.2.2 Geschlecht

Die große Mehrzahl der befragten Lehrpersonen gab „weiblich“ (65,2%) und knapp ein Drittel gab „männlich“ (32,2%) als Geschlecht an. Eine Person kreuzte „weitere“ an und zwei Personen machten bei dieser Frage keine Angabe. Tabelle 2 fasst diese Ergebnisse nochmals zusammen.

Tabelle 2 Qualitative Studie. Geschlechtsverteilung Lehrer*innen

		Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Pro- zente
Gültig	weiblich	75	65,2	65,2
	männlich	37	32,2	97,4
	weitere	1	,9	98,3
	keine Angaben	2	1,7	100,0
	Gesamt	115	100,0	

5.2.3 Konfessioneller Religionsunterricht

Das Verhältnis zwischen den Lehrpersonen, die katholischen Religionsunterricht (47,8%) und jenen, die evangelischen Religionsunterricht (43,5%) erteilen, ist annähernd gleich. Dies entspricht nicht den realen statistischen Verhältnissen, da der Anteil der Mitglieder der evangelischen Kirche in Österreich bei nur 3,2%⁷¹ liegt – im Vergleich dazu machen die Mitglieder der katholischen Kirche 56%⁷² der Bevölkerung aus. Aufgrund der besseren Erreichbarkeit der evangelischen Lehrpersonen ergibt sich der hier überdurchschnittlich hohe

⁷¹ Siehe dazu: Statista. *Anteil der Evangelischen an der Bevölkerung in Österreich von 2013 bis 2020*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/807470/umfrage/bevoelkerungsanteil-der-evangelischen-in-oesterreich/> (letzter Zugriff: 24.01.2021).

⁷² Siehe dazu: Statista. *Anteil der Katholiken an der Bevölkerung in Österreich von 2010 bis 2020*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/807206/umfrage/bevoelkerungsanteil-der-katholiken-in-oesterreich/> (letzter Zugriff: 24.01.2021).

Teilnahmeanteil. Islamische Religionslehrer*innen nahmen kaum an der Befragung teil (2,6%). Eine Person gab unter „Sonstiges“ an, orthodoxen Religionsunterricht zu erteilen. Keine Angabe machten zu diesem Punkt sechs Personen.

Tabelle 3 Qualitative Studie. Konfessionelle Verteilung Lehrer*innen

	Häufig- keit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Evangelischen Religionsunter- richt	50	43,5	45,9	45,9
Katholischen Religionsunterricht	55	47,8	50,5	96,3
Islamischen Religionsunterricht	3	2,6	2,8	99,1
Sonstiges:	1	,9	,9	100,0
Gesamt	109	94,8	100,0	
nicht beantwortet	6	5,2		
Gesamt	115	100,0		

5.3 Auswertung der Offenen Items

Die Analyse des qualitativen Fragebogens erfolgte mittels Grounded Theory, welche im nun folgenden Abschnitt näher erläutert wird. Im Anschluss daran wird das Auswertungsschema dargelegt, an welchem sich alle nachfolgenden Auswertungen orientieren.

5.3.1 Die „Grounded Theory“

Die Auswertungsmethode der Grounded Theory, die von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) entwickelt wurde, ist eine der weit verbreitetsten Methoden qualitativer interpretativer Sozialforschung.⁷³ Sie „zielt darauf, gegenstandsbezogene Theorien zu entwickeln. Theorien sind also nicht Ausgangspunkt der empirischen Arbeit, sondern ihr Ergebnis.“ (Kromrey, Roose & Strübing, 2016, 492) Ziel dieser Theorien wiederum ist, dass sie die Realität bestmöglich abbilden. Relativierend muss allerdings angemerkt werden, dass „ihre Geltung nur für einen bestimmten sozialen Zusammenhang in einer bestimmten Zeit

⁷³ Aufgrund dessen, dass es im Laufe der Zeit zu unterschiedlichen Denkweisen der Entwickler dieser Methodik kam, wurde sich im Folgenden auf ein Analyseschema konzentriert, das in der Literatur häufig rezipiert wird, so auf jenes von Strauss, der gemeinsam mit Corbin die Methode der Grounded Theory darlegt und eine Anleitung zu den einzelnen Analyseschritten bietet (1996).

beansprucht [= *gegenstandsbezogenen Theorie*]“ werden kann (ebd.), was im konkreten Fall bedeutet, dass die hier durchgeführten Analysen und Ergebnisse insbesondere für die Zeit der Erhebung – sprich die Zeit während der Schulschließungen in Österreich – und nur für die konfessionellen Religionslehrenden und ihren Unterricht stehen.

Datengrundlage für die Grounded Theory können schriftliche Dokumente (z.B. Zeitungen, Notizen, Bücher, Briefe), visuelle Materialien (z.B. Filme und Fotografien) aber auch Fragebögen, Interviews – wie in dieser Arbeit – sein (vgl. Hermisson & Rothgangel, 2018).

Eine Stärke und zugleich Schwachstelle der Methodik stellt das Fehlen „strikt zu befolgender Regeln“ dar, wobei sogar eher von „Daumenregeln“ gesprochen werden kann. (Kromrey, Roose & Strübing, 2016, 493) Nachfolgend werden die einzelnen Analyseschritte der Grounded Theory, die auch in dieser Arbeit zur Anwendung kamen, näher erläutert.

Ein grundlegendes Merkmal der Methode ist das Verfahren des ständigen Vergleichens (vgl. Strauss & Corbin, 1996, 44). Die getätigten Aussagen werden hierzu wiederholt miteinander verglichen, um so Gemeinsamkeiten sowie auch Unterschiede hinsichtlich ihrer Ausprägungen von Kategorien aufzudecken. (vgl. Hermisson & Rothgangel, 2018) Des Weiteren werden Fragen an das Material gestellt, dies können z.B. klassische W-Fragen sein (z.B. Wer? Was? Wie? Wo? Warum? Wann?). (vgl. ebd.) Diese helfen den Forschenden u.a. dabei, an ihr Vorwissen anzuknüpfen, um dadurch tiefer in das Datenmaterial – hier in die Aussagen der Religionslehrenden – einzutauchen. Um die bis dahin generierten Erkenntnisse mit einfließen zu lassen, steht es den Forschenden frei, zusätzlich weitere eigene Fragen an den Text zu stellen.

Strauss und Corbin (1996, 44) ordnen das soeben beschriebene Verfahren des „Anstellen[s] von Vergleichen“ und „Stellen[s] von Fragen“ dem *offenen Kodieren* zu, dessen Ziel die Konzeptualisierung und Kategorisierung der Daten darstellt. Dieser erste Schritt des Kodierens erfolgt nach dem „Line-by-Line“-Prinzip, wobei „Zeile für Zeile das Material betrachtet [wird], um aus ganz verschiedenen Perspektiven im Material etwas zu entdecken.“ (Kromrey, Roose & Strübing, 2016, 496) Bei diesem ersten Schritt geht es also darum Konzeptbegriffe zu entwickeln, diese zu vergleichen, um anschließend daraus Kategorien zu bilden. In der folgenden Darstellung (Abb. 5) ist ein Auszug aus der Analyse der qualitativen Untersuchung und der so entstandenen Konzepte durch das offene Kodieren abgebildet:

<p>Kontakt mit SuS ist persönlicher/emotionaler: 24, 49, 52, 87, 93, 99, 105, 110, 115</p> <p>Unterricht ist strukturierter: 40, 115</p> <p>Unterricht ist flexibler: 42, 91, 99</p> <p>Weniger Arbeitsaufwand: 55, 94</p> <p>SuS leisten inhaltlich mehr: 37, 47, 70, 78</p> <p>SuS zeigen bessere Leistung: 41, 47, 49, 72</p> <p>SuS kommen mehr zu Wort: 47, 93</p> <p>Keinen/Reduzierteren (direkten) Kontakt mit den SuS: 1, 3, 4, 8, 11, 14, 17, 18, 20, 22, 32, 33, 34, 35, 39, 41, 45, 47, 51, 52, 55, 56, 58, 63, 64, 67, 70, 77, 79, 81, 82, 92, 95, 97, 98, 99, 104, 109, 110, 113, 115</p> <p>Persönliche Beziehung geht verloren/sinkt: 4, 11, 30, 39, 55, 59, 60, 67, 70, 77, 81, 103, 105</p> <p>Soziale Merkmal des RU geht verloren: 2, 4, 17, 18, 19, 22, 31, 32, 35, 37, 44, 46, 50, 54, 61, 63, 69, 76, 80, 90, 93, 96, 98</p> <p>Austausch und Diskussionen fehlen/sind weniger geworden: 6, 18, 23, 27, 29, 34, 37, 43, 50, 62, 70, 72, 74, 80, 85, 86, 93, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 106, 108, 113, 115</p> <p>...</p>
--

Abb. 5 Auszug gemachter Antwortkonzepte auf die Frage: Item 1.3 „Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?“

Neben dem offenen Kodieren als erste Kodierstrategie existieren noch zwei weitere Verfahren: das *axiale Kodieren* und das *selektive Kodieren* (Strauss & Corbin, 1996, 40). *Axiales Kodieren* bedeutet, dass „durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt [werden...]. Dies wird durch Einsatz eines Kodier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht.“ (ebd., 65) Zur Veranschaulichung, wie diese einzelnen Ebenen zum Phänomen bzw. auch zueinanderstehen können, dient folgende Darstellung 6.

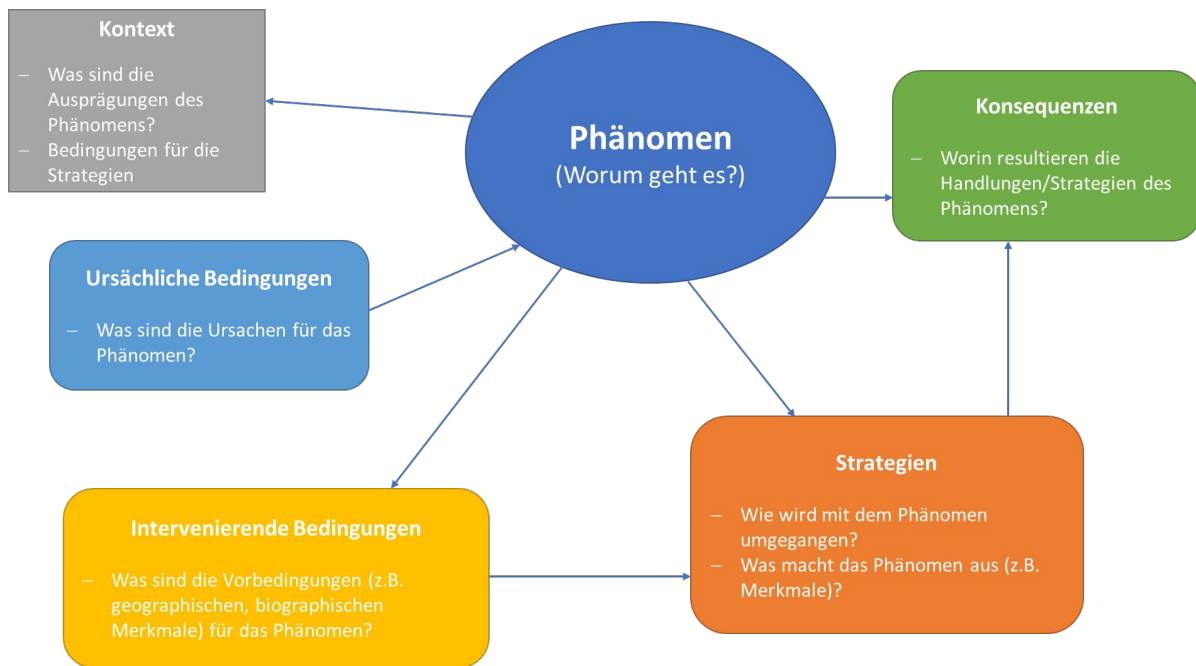


Abb. 6 Grundkonzept des Kodierparadigmas der Grounded Theory, angelehnt an Strübing (2008, 28)

In der Mitte des dargestellten Modells steht das *Phänomen*, dabei handelt es sich um jenen Aspekt, der durch die anderen Aspekte näher erläutert wird. Der *Kontext* gibt u.a. an, in welcher Ausprägung das Phänomen bzw. die Eigenschaft auftritt. Exemplarisch können bei einem Phänomen, welches die Herausforderungen im Religionsunterricht zu beschreiben versucht, im Kontext jene erwähnte Ausprägung der Herausforderungen subsumiert werden, z.B. sehr starke – gar keine Herausforderungen. Des Weiteren können zum Kontext noch jene Eigenschaften gehören, „innerhalb dessen die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden“ (ebd., 80). Die *ursächlichen Bedingungen* geben jene Aspekte an, „die zum Auftreten oder zu der Entwicklung eines Phänomens führen“ (ebd., 79). Begrifflichkeiten wie ‚weil‘, ‚da‘, oder ‚während‘ können Hinweise darauf sein, dass solche ursächlichen Bedingungen für das Phänomen genannt werden (ebd., 80). Unter *intervenierende Bedingungen* werden jene Aspekte verstanden, die einen Einfluss auf die Strategien besitzen, und sozusagen Vorbedingungen dieser darstellen. Dabei kann es sich um geographische, räumliche, zeitliche, biographische Merkmale handeln, z.B. Alter der Lehrperson, Konfession, Klassenstufe, Schulart u.v.m. (ebd., 82). Bei den sogenannten *Strategien* handelt es sich um Merkmale, die das Phänomen umschreiben, sozusagen ausmachen, d.h. „[s]ie vermitteln [...], daß jemand etwas als Reaktion auf ein Phänomen sagt oder tut“ (ebd., 83–84). Im Rahmen von Lehrer*innenforschung wird z.B. gefragt, was die Aufgaben der Lehrer*innen sind, welche Handlungen sie vollziehen, u.a. Verteilen von Arbeitsmaterialien, Diskussionen führen, Rückmeldung geben (Pirner & Rothgangel, 2018, 119). Aus den Strategien resp. dem

Phänomen selber können *Konsequenzen* resultieren. „Es können sich Konsequenzen für Menschen, Orte oder Dinge ergeben. Konsequenzen können Ereignisse oder Geschehnisse sein“ (Strauss & Corbin, 1996, 85), z.B. im Sinne einer Veränderung des Arbeitsaufwandes oder der gesehenen Relevanz u.v.m. Es sei darauf verwiesen, dass nicht stets alle Ebenen der Grounded Theory bei der Analyse abgebildet werden können noch müssen – es genügen jene, die auch zum Tragen kommen, abzubilden.

Exemplarisch wird nach ursächlichen Begründungen – als einem der Aspekte des Kodierparadigmas der Grounded Theory (s.o.) gesucht, „um darauf bezogene Konzeptbegriffe bilden zu können“ (Klut, Lück & Rothgangel, 2017, 21). „Im Modus des *selektiven Kodierens* werden die Spuren dieser zentralen Konzepte durch die bisherige Analyse zurückverfolgt und stärker ausgearbeitet, so dass schließlich eine stärker integrierte, in sich konsistente theoretische Perspektive entsteht.“ (Kromrey, Roose & Strübing, 2016, 496) Die Grenzen zwischen den Kategoriestrategien (offenes, axiales und selektives Kategorisieren) sind fließend und nicht immer trennscharf durchzuführen. Abhängig von den Antworten der Befragten sowie den Formulierungen der gestellten Items genügt es in manchen Fällen auch nur mittels offenen Kodierens und axialen Kodierens zu analysieren (vgl. Hermisson & Rothgangel, 2018).

Der nachfolgende Abschnitt gibt Aufschluss darüber, in welcher Weise die Grounded Theory für diese Forschungsarbeit angewendet wurde und in welcher Weise die Ergebnisse dargestellt werden.

5.3.2 Das Darstellungsschema

Zunächst wird sich den einzelnen Fragen separat gewidmet, deren Reihung durch die Anordnung des qualitativen Fragebogens bestimmt ist. Zu Beginn der Auswertung wird das Item, welches es zu analysieren gilt, genannt (grau unterlegt) und eine kurze Zusammenfassung des kommenden Abschnitts sowie das Phänomen, das sich als Kernthema bei der Analyse herauskristallisiert, präsentiert. Anschließend wird nach den Ebenen der Grounded Theory geordnet – sprich nach Kontext, ursächlichen und intervenierenden Bedingungen, Strategien sowie Konsequenzen – und die Ergebnisse mittels einzelner Kategorien skizziert.

Unter den verschiedenen Ebenen werden die Kategorien angeführt, die sich der jeweiligen Ebene zuordnen lassen. Des Weiteren werden die Personenkennungen⁷⁴ all jener

⁷⁴ Im Anhang (Kap. 13.5) dieser Arbeit befinden sich sämtliche Belege der getätigten Aussagen der teilnehmenden Lehrer*innen dieser Untersuchung. Mittels der Personenkennung ist die problemlose Nachvollziehbarkeit der hier entwickelten Konzepte und Kategorien gegeben.

Lehrpersonen in Klammern angegeben, deren Aussagen dem Sachverhalt zugeordnet werden können. Die Anzahl der Personenkennungen besitzt nur einen bedingten Aussagegehalt und wird nicht gewertet oder mitinterpretiert. Dies stellt ein weiteres Merkmal der Grounded Theory dar. Zudem wird jeweils in den Klammern mindestens ein Ankerbeispiel pro Unterkategorie angeführt, das die Bedeutung dieser noch besser veranschaulichen soll. Wenn die Benennung der Kategorie eindeutig nachvollziehbar ist bzw. den gleichen oder ähnlichen Wortlaut wie die Personenaussagen besitzt, wird auf die Angabe eines Ankeritems verzichtet. Zahlen die mit einem hochstehenden Sternchen „*“ versehen sind, deuten an, dass eine eindeutige Zuordnung nicht mit Sicherheit gegeben ist, diese jedoch vermutet wird. Die folgende Abbildung zeigt noch einmal exemplarisch die soeben beschriebene Ergebnisdarstellung, welcher diese Arbeit folgt:

Item Nr.: Fragestellung Ausblick auf den kommenden Abschnitts, inklusive der Bestimmung des zu beschreibenden Phänomens.
Kontext – Kategorie <i>Kategorienbeschreibung</i> , inklusive Personenkennung und Ankeritem. – Kategorie ...
Ursächliche Bedingungen – Kategorie ...
Intervenierende Bedingungen – ...
Strategien – ...
Konsequenzen – ...

Abb. 7 Schema der Analyse, Auszug aus der Auswertung des Items 1.3: Unterrichtsveränderungen, Kontext des Phänomens der Unterrichtsveränderungen

Im Anschluss an die Darstellung der Ebenen und der dazugehörigen Kategorien, werden die Ergebnisse im Rahmen eines Zwischenfazits in einer abschließenden Grafik, die sich am Kodierparadigma der Grounded Theory orientiert (siehe dazu Kap. 5.3.1), zusammengetragen und reflektiert.

5.4 Block I: Unterrichtsgestaltung und Veränderungen

Im ersten Themenblock war es das vorrangige Ziel die befragten Lehrenden offen in das Forschungsfeld zu führen und sie möglichst frei über ihre Erfahrungen bzgl. ihres Religionsunterrichts während der Schulschließungen berichten zu lassen. Zu Beginn dieses Abschnitts wird sich daher ganz allgemein der Religionsunterrichtsgestaltung während der Schulschließungen gewidmet (Kap. 5.4.1). Anschließend wird der Fokus zum einen auf die Nutzung technischer Mittel (Kap. 5.4.2) und mögliche Vorerfahrungen mit diesen gelegt (Kap. 5.4.3), und zum anderen wird nochmals ein genauerer Blick auf die wahrgenommenen Veränderungen des Unterrichts aufgrund der Schulschließungen gelenkt (Kap. 5.4.4).

5.4.1 Unterrichtsgestaltung während der Schulschließung

Als Einstiegsfrage (Item 1) wurde ein sehr offenes Format gewählt, welches die Lehrenden dazu bewegen sollte, ihren Unterricht – *während* der Schulschließungen in Österreich – zu reflektieren und in ihren eigenen Worten davon zu berichten. Damit den Lehrenden ersichtlich wird, was mit der Fragestellung intendiert sein könnte, wurden unter der Frage einige Bereiche angeführt, so z.B. Planung, Durchführung, Bewertung, Methoden usw., die sie in ihren Ausführungen berücksichtigen könnten oder sogar sollten.

Item 1: *Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.*⁷⁵

(Bitte berücksichtigen Sie dabei Punkte wie z.B. Planung, Durchführung, Nachbereitung, Bewertung; Inhalte; Materialien; Methoden und Aufgabenstellungen; Technische Mittel)

Nach der Analyse des ersten Items lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse mittels des Kodierungsmodells der Grounded Theory bestmöglich darstellen, eine zusammenfassende grafische Darstellung findet sich am Ende des Themenblockes I.

Dem im Folgenden näher beschriebenen Phänomen – *Unterrichtsgestaltung während der Schulschließungen* – kann sich von mehreren Seiten genähert werden. Während hier keine direkten ursächlichen Bedingungen angeführt werden können, da der Umstand der Covid-Pandemie in diesem Falle wohl ganz augenscheinlich gegeben ist, zeigen sich aber dennoch einige vielschichtige Aspekte u.a. bei den kontextuellen und den intervenierenden Aspekten, so z.B. bezüglich einer zeitlichen Ebenen (seit wann, bis wann, wie lange, ...), von denen

⁷⁵ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 7, 12, 17.

das Phänomen beeinflusst wird bzw. auch bestimmte Personen und institutionelle Rahmenbedingungen, die sich auf die Unterrichtsgestaltung auswirken. Des Weiteren werden Strategien angeführt, also wie konkret die Unterrichtsgestaltung während der Schulschließungen von den Lehrenden selbst beschrieben wird, z.B. welche Materialien verwendet werden, welche die Inhalte behandelt werden, die Aufgaben, die die SuS erfüllen müssen u.v.m. Als letztes werden die Konsequenzen erwähnt, die sich ergeben, und sich hier besonders in der veränderten Wahrnehmung der SuS widerspiegeln, aber auch im veränderten Arbeitsaufwand sowie im Vergleich zu anderen Fächergruppen.

Kontext:

Zu Beginn werden die kontextuellen Faktoren des hier zu beschreibenden Phänomens näher vorgestellt, erstens in welchen zeitlichen Rahmen der Fernunterricht stattfindet bzw. von welchen zeitlichen Faktoren dieser abhängig ist und zweitens mit welchem technischen Mittel der Unterricht durchgeführt wurde.

– Zeitliche Orientierung

Eine zeitliche Orientierung der Lehrenden wird ersichtlich. Dabei kann unterschieden werden, zwischen denjenigen, die *einen konkreten Zeitpunkt* (z.B. 1, 2, 5, 8, 21, 24, 27, 46, 48: Ergebnisse nach Ostern digital, 70, 72, 110) festlegen, an dem sie sich orientieren und jenen, die eher von einem Zeitraum sprechen. Dieser erstgenannte konkrete Zeitpunkt wird häufig mit den Osterferien bzw. dem Datum der Schulschließung festgemacht. Auffällig ist, dass besonders das Osterfest und die damit zusammenhängenden Ferien häufig als ‚Cut-Point‘ gesehen werden. Heißt hier konkret, dass *bis* Ostern einige ihren nur mehr Unterricht provisorisch abhalten und für die *Zeit nach* Ostern z.B. regelmäßigen Unterricht anbieten möchten (72: Nach Ostern wird es eine Online-Video-Konferenz geben). Demgegenüber stehen Aussagen, die eher von einem Zeitrahmen sprechen und nicht von einem Datum ausgehen, hier wird vermehrt eine grobe *Dauer der Ausnahmesituation* angegeben (z.B. 2: Für gleich mehrere Wochen, 21, 22, 24, 27, 32, 37, 44, 46, 47, 48, 56, 64: da der normale Unterricht noch länger nicht stattfinden wird, 71, 78, 107), an der sich die Planung und Durchführung des Unterrichts orientiert.

Dass die *Schulschließung[en]* für die Lehrenden *schneller kam als anfänglich angenommen* (44) wird erwähnt.

– Technische Mittel/Plattformen

Die nachfolgende Darstellung (Abb. 8) der genannten technischen Mittel und Programme dient als eine Übersicht über die während der Schulschließungen verwendeten Tools, die von den Lehrenden im Rahmen dieses Items Erwähnung fanden.

App Jessas!: 106	reli.Check!: 86
Apps: 44, 57, 71, 81	SchoolFox: 80, 103
Diverse Plattformen: 22, 51, 53, 54, 64, 81	Schulhomepage: 87, 95
E-Mail: 6, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 27, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 42, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 60, 61, 66, 67, 69, 70, 71, 76, 77, 78, 80, 83, 84, 87, 96, 97, 98, 99, 104, 109, 111, 112, 114	Schulprogramm: 16
Google Classroom: 44, 54	SMS: 96
Handy/telefonieren: 33, 62, 112	Social Media: 90, 92
Kahoot: 44, 53, 90, 101	Videokonferenztool: 37, 72, 115
LMS: 3	Vlog: 54
moodle: 2, 18, 24, 27, 50, 55, 62, 69, 70, 72, 74, 76, 83, 101, 114	Webseiten: 22, 53*, 96
MS-Teams: 8, 23, 43, 45, 55, 58, 62, 63, 64, 78, 80, 86, 99, 109, 113, 114	WebUntis Messenger: 62
Office 356: 19, 78	Whatsapp: 16, 62, 74, 80, 95, 104, 109, 112
OneDrive: 37	Youtube/Video: 4, 24, 35, 40, 47, 76, 96, 115
Padlet: 22, 71, 103	Zoom: 24, 45, 50, 62
private Homepage: 30, 95, 96	

Abb. 8 Erwähnte Programme, Plattformen bzw. technische Mittel

Anm. Alphabetisch sortiert

Es zeigt sich, dass zum einen Varianten Verwendung fanden, die ausschließlich für einen asynchronen Unterricht genutzt werden (z.B. *E-Mail*, *moodle* etc.), zum anderen aber auch Programme, mit denen grundsätzlich auch ein synchroner Unterricht möglich ist (z.B. *Zoom*, *MS-Team*, *Google Classroom* etc.). Für genau welche Zwecke diese genutzt wurden bzw., ob gewisse Vorerfahrungen damit vorhanden waren, wurde gesondert im nächsten Item erfragt.

Die genannten technischen Mittel können hier kontextuell gedeutet werden, da sie dabei behilflich sind den Unterricht durchzuführen, nicht aber dezidiert als konkrete Handlungsweisen zu verstehen sind. Sie dienen also eher der Verortung, statt der inhaltlichen und/oder methodischen Gestaltungsweise des Religionsunterrichts.

Intervenierende Bedingungen:

Unter intervenierenden Bedingungen, die gleichsam (Vor-)Bedingungen der Strategien darstellen, können u.a. generelle Voraussetzungen gemeint sein, die die Unterrichtsgestaltung bedingen. Besonders zeigen sich hier gewisse Personengruppen bzw. auch institutionelle Bedingungen, die eine solche Funktion innehaben. Zusätzlich wird deutlich, dass die Klassenstufe oder die Form des RU einen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben und damit die Strategien, die daraus folgen, bedingen.

– Intervenierende Personen

Häufig fand der *Klassenvorstand*⁷⁶ Erwähnung (z.B. 22, 35, 42, 44, 61, 76, 80) aber auch die *Schuldirektion* (z.B. 32, 63, 70, 107!) sowie die *Eltern* der SuS (z.B. 47, 81, 96). Ihren Einfluss auf den Unterricht bzw. auf dessen Planung zeigen exemplarisch die folgenden Aussagen:

„die Hauptintention ist, den SuS eine Aufgabe zu geben, die ich vor der Direktion rechtfertigen kann“ (Lehrperson 63)

„auf mein Anfrage (vor Ostern) meinte der Direktor, dass Aufgabenstellungen erstmals nur von den Hauptfächern aufgegeben werden“ (Lehrperson 107)

– Intervenierender institutioneller Rahmen

Zum einen wird der *Schultyp* als entscheidender Faktor für Unterschiede im Unterricht selbst erwähnt (z.B. 22, 80, 114). Besonders ausführlich schildert dies Teilnehmer*in 80, die/der an drei unterschiedlichen Schulen tätig ist (a. „Landschule“, b. „Allgemeine Sonderschule“, c. „Poly“ [= Polytechnische Schule]) und dabei gewisse Unterschiede feststellt.

Zum anderen beeinflussen aber auch die *technische Ausstattung* bzw. die *Kenntnisse darüber* die Lehrenden. Während positiv hervorgehoben werden kann, dass z.B. Lehrperson 70 darüber berichtet, dass technisch alles gut funktioniert hat, oder Person 64 versichert technisch gut ausgestattet zu sein, wird aber auch von Unsicherheit über die technische Ausstattung seitens der SuS berichtet.

– Intervenierender Organisationsrahmen

Hinsichtlich Unterrichtsgestaltung wird zusätzlich auch zwischen den *unterschiedlichen Klassenstufen differenziert* (z.B. 6, 21: bei den MaturantInnen wurde ich gebeten, möglichst bis Ostern nichts zu machen, 38, 63: Bewertet wird in der US strenger als in der OS; Die OS bekommt immer ein sehr gut, die US die Noten 1 bis 3, 70, 99, 110), u.a. hinsichtlich der Anforderungen bzw. der Bewertung.

⁷⁶ Die Bezeichnung ‚Klassenlehrer*in‘ fällt hier auch darunter.

Des Weiteren erwähnt eine Lehrperson, dass der Religionsunterricht während der Schulschließungen *ökumenisch organisiert* wird (19), was ebenso einen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung hat.

– **Intervenierender privater Rahmen**

Es wird von *starken privaten Belastungen* seitens der Lehrenden gesprochen (z.B. 21, 61) – u.a. durch die Betreuung der eigenen Kinder; Angst vor Erkrankung usw., was u.a. ebenso Einfluss auf die Unterrichtsvorbereitung haben kann. Zum Beispiel wird von einer Lehrperson (61) berichtet, dass den PC nur abends nutzen kann, da ihre Kinder ihn ihn untertags für den Unterricht benötigen.

Strategien:

Im Folgenden werden die Strategien präsentiert, welche zeigen sollen, wie die Lehrenden ihren Unterricht während der Schließungen konkret gestalten. Aufgrund der notwendig gewordenen Umstellung auf *distance learning*, zeigen sich hier zum Ersten Bereiche, die die Unterrichtsplanung betreffen. Zum Zweiten veränderte sich aber auch die Kontaktaufnahme zu den Schüler*innen, wie z.B. die Häufigkeit des sich Sehens, aber auch die Art und Weise des Kontaktes. Zudem wird, drittens, aufgezeigt, welche Unterrichtsinhalte benannt werden und wie diese vermittelt werden – im Sinne dessen welche Materialien und Medien hierfür verwendet werden – und wie sie gestaltet sind. Des Weiteren werden die Aufgaben, die die SuS im *distance learning* zu bewältigen haben aber auch die Aufgaben die den Lehrenden zukommen, aufgezeigt, sowie auch jene Aufgaben, die der Religionsunterricht ganz generell erfüllt. Abschließend seien noch einige Anmerkungen hinsichtlich der Bewertung und Nachbereitung erwähnt.

– **Unterrichtsplanung und -vorbereitung**

Bezüglich der Unterrichtsvorbereitung und -planung verweisen einige der Lehrpersonen darauf, dass ihr *Unterricht weiterhin nach dem Lehrplan bzw. Jahresplan verläuft* (z.B. 2, 6: Planung (laut Jahresplan), 18, 23, 40: Planung: Nicht anders als vorher, aber eben auf anderen Methoden basierend, 41, 42, 63, 70, 76, 83), sie jedoch Anpassungen vornehmen müssen, die die Vermittlung der Inhalte beinhaltet oder auch die Dauer der zu behandelnden Themen betrifft.

Manche berichten, dass sie den *Stoffumfang angepasst* hätten (z.B. 50: Umfang der Aufträge in Religion ist begrenzt, 63), um damit die SuS zu entlasten. Dass die SuS nicht überfordert werden sollen, widerspiegelt sich u.a. darin wieder, dass die *Anforderungen geringgehalten* werden (z.B. 19: Unsere Vorbereitungen sind eingeteilt in ‚Soll‘ und ‚Freiwillig‘, damit

keine Überforderung entsteht, 20*, 21, 22, 79, 83, 101). Demgegenüber steht die Aussage einer teilnehmenden Lehrkraft, die ihren *Stoffumfang vergrößert* hat (41). *Keinerlei Veränderung* hinsichtlich der Vorbereitungen wird jedoch auch vermerkt (108).

– **Kontaktaufnahme zu den SuS**

Ein Punkt, der angesprochen wird, ist die *Häufigkeit des gegenseitigen Sehens von Lehrenden und SuS* (z.B. 31: Arbeitsaufträge (Inputs und Arbeitsblätter) wöchentlichen mit Texten von mir für die Sus, 50, 54, 58), wobei hier das digitale „sich Sehen“ gemeint ist, z.B. via Video-Programmen wie Zoom oder MS-Teams. Damit verbunden ist der von manchen Lehrenden angebotene *synchrone (virtuelle) Unterricht* (z.B. 18: außerdem gibt es auf jeder Moodle-Plattform (sic!) ein Forum sowie einen Chat, in dem ich zu den regulären Unterrichtszeiten immer online bin, 26, 45, 50, 53, 64*, 68), d.h. dass während der meist normalen Unterrichtszeit der Unterricht virtuell abgehalten wird, dabei Inhalte besprochen werden, Aufgaben erteilt und diskutiert werden. Mehrfach wird angegeben, *wie häufig Aufgaben an die SuS erteilt* werden (z.B. 2, 27, 31, 47: für diesen ersten Abschnitt habe ich die Aufgaben für die drei Wochen zusammengeschrieben, 54, 56*, 63*, 70, 72, 77, 93, 99), die Spannweite reicht von wöchentlichen Aufgaben bis hin zu zwei bis drei Wochen Zeit für ein Aufgabenpaket.

– **Unterrichtsgestaltung**

Es wird *kein neuer Unterrichtsstoff behandelt* (z.B. 5, 41: Ich habe zunächst, da es ja hieß keinen neuen Stoff vermitteln, die Fristen für die laufenden Arbeitsaufträge verlängert, 74, 78, 110), der bereits behandelte *Unterrichtsstoff* wird lediglich *wiederholt* (z.B. 5: In diesen [Arbeitsblättern] ging es um Wiederholungen der Stoffgebiete, die wir kürzlich durchgenommen haben, 18, 39, 74, 101, 110) bzw. *vertieft* (z.B. 41: den Umfang ein wenig intensiviert, das heißt die Aufgabenstellung vertieft, 78, 110).

Für manche Lehrende stellt die aktuelle Situation offenbar keinen Unterschied zu ihrem gewöhnlichen Unterricht dar, sie beschreiben ihn *als normalen Unterricht* (z.B. 1, 36, 80) und auch dass *alles gut funktioniert* (32).

– **Behandelte Unterrichtsinhalte**

Die Themen, die behandelt werden, sind vorrangig verbunden mit der *Passionszeit* und *Ostern* (z.B. 19: Inhaltlich beziehen sich unsere Themen auf Passion und Ostern, 24, 39, 46, 66, 70, 80, 83, 90), was sich durch den Befragungszeitraum erklären lässt. Neben diesen wird auch häufig *die aktuelle Situation* (z.B. 18*, 23: oder zur aktuellen Lage in MS Teams, 24, 50, 67) mit den SuS behandelt, die dann z.T. auch theologisch mit ihnen aufgearbeitet wird (siehe 67: Bezug zu dem aktuellen Thema – also der Viruskrise (die meisten Lernpakete

haben diesen Dreh- und Angelpunkt weil das Thema ja gerade aktuell ist und weil wir ja auch deshalb diesen Umstand haben) An die Krise wird dann theologisch versucht anzuknüpfen – Themen wie: Tod, Angst, Massenmedien, Moral in der Gesellschaft usw.). *Ausgehend von der Coronakrise werden auch Themen spezifisch ausgewählt* bzw. die Themen werden daran angepasst (z.B. 8, 18: Ansonsten versuche ich, mich an den Themen meiner Jahresplanungen zu orientieren und diese wenn möglich mit aktuellen Themen zu kombinieren (z.B. Ethische Entscheidungen in der Medizin in Zusammenhang mit Covid-19), 19*, 24, 67, 70: Ich habe mir bereits die Jahresplanungen angesehen und genau geschaut, welche Themen die wichtigsten für dieses restliche Schuljahr sind und welche auch in die Zeit passen, 78*, 110). *Weitere Themen* (z.B. 4: Fragen beantworten auch zu anderen Themen, 24, 46, 56*, 83), die behandelt werden, orientieren sich meist an der vorab gemachten Jahresplanung – die Überschneidung der Teilnehmenden, die ihren Unterricht an den Lehrplan bzw. Jahresplan (s.o. Unterrichtsplanung und Vorbereitung) orientieren und denen, die angeben, dass sie sonstige Themen behandeln, lassen darauf schließen.

– **Unterrichtsmaterialien und -medien**

Als Arbeitsgrundlage werden von den befragten Teilnehmer*innen das *Arbeitsblatt* (abgekürzt AB) erwähnt (z.B. 4, 5, 23, 24, 27, 31, 35, 39, 41, 44*, 46, 53, 57, 61, 63, 67, 71, 73*, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 93, 94, 96, 98, 101, 103, 105, 110, 115), welches von den Lehrkräften an die SuS versendet wird, und nach seiner Rücksendung bewertet wird. Einige Überschneidungen zwischen den Angaben zu den Arbeitsblättern zeigen sich auch mit den Aufgaben *Lückentext* (z.B. 80, 93, 96, 103, 105) sowie *Rätsel* (z.B. 33, 36, 44, 96, 105, 110), welche die SuS lösen müssen. Allgemeiner werden noch *Texte* bzw. *Bilder* genannt, mittels derer gearbeitet wird (z.B. 2, 6, 24, 31, 36, 38, 59, 64, 69, 70, 71, 74, 76, 92*, 95*, 101, 103). Als weitere Arbeitsgrundlagen werden noch *PowerPoint* (z.B. 103, 105), *Schulhefte* (78), das *Schulbuch* bzw. *das Religionsbuch* (z.B. 38, 42, 47, 51, 65, 66, 76, 82, 93, 103) und die *Bibel* bzw. einzelne Passagen daraus (z.B. 27, 33, 39, 63, 66, 76, 80) erwähnt.

Ferner werden noch *Web-Links* (z.B. 15, 35, 36, 38, 51, 53, 57, 77, 79, 82, 96), *Videos* – insbesondere auf *Youtube* (z.B. 3, 23, 24, 29, 35, 37, 40, 45, 47, 69, 71, 76, 86, 93, 94, 96*, 97, 103, 105, 115), *Audiofiles* (96) oder allgemein *Musik* (24) von den Befragten als Arbeitsgrundlage angegeben.

– **Charakter der Materialien und Medien**

Diese *Aufgaben* sollen laut Angabe der Befragten *Abwechslung bieten* (z.B. 9, 37, 74*) und *kreativ sein* (z.B. 24, 40, 49, 69, 70, 86). Des Weiteren fällt auf, dass zwischen *Aufgaben* unterschieden werden, die *mit einer Abgabefrist* (z.B. 6: Zusendung der Materialien per Mail

(Oberstufe) mit Deadline, 27, 41, 51, 56, 62, 63, 70, 72, 74*, 99) und Aufgaben, die *explizit ohne Abgabefrist* aufgetragen werden (z.B. 1: Materialien geschickt, die wir sonst im Unterricht gemacht hätten. Ohne Deadline, weil ich dachte wir korrigieren es dann gemeinsam, 47*, 51, 80). Ersichtlich wird zudem, dass Lehrende zum einen verpflichtende Aufgaben erteilen – auch mit Abgabefristen, und dann noch weitere *Aufgaben* geben, die *auf freiwilliger Basis* erfüllt werden können (z.B. 19, 27: es handelt sich meist um 1 Arbeitsblatt sowie zusätzliches (freiwilliges) Bonusmaterial für 3 Wochen, 57, 79, 96).

– Aufgaben der SuS

Die soeben beschriebenen Themen und Unterrichtsgrundlagen sollen von den SuS bearbeitet werden. Dabei kann festgehalten werden, dass als Hauptaufgabe definiert werden kann, dass die *gestellten Aufgaben erfüllt werden sollen* (z.B. 2: Für gleich mehrere Wochen habe ich Aufgaben gegeben mit der Bitte, diese bei Wiedereinsetzen des Unterrichts abzugeben. Erledigte Arbeiten können jederzeit abgegeben werden, 4, 5, 6, 8, 9, 14, 17*, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 83, 85, 88, 93, 97, 99, 101, 104, 107, 109, 110, 111, 113).

Diese Aufgaben sehen konkret so aus, dass die SuS *Fragen beantworten* (z.B. 6, 17, 24*, 27, 29, 39, 40, 42, 53, 59, 63, 65, 71, 76, 80, 93, 97, 115); generell *Textarbeit* (z.B. 2, 31, 38) erfüllen; dies meint *Leseaufgaben* (z.B. 2, 6, 33, 36, 63, 65, 71, 76, 93, 101, 105) und *Schreibaufgaben* (z.B. 2, 6, 8, 18*, 29, 33, 36, 38, 40, 47, 53*, 63, 67, 80, 93, 97, 105). Des Weiteren werden Aufgaben wie *Recherchetätigkeiten* (z.B. 6, 8, 37, 40, 67, 70, 93, 103, 110*); *Reflexionsaufgaben* (z.B. 2, 6, 8*, 18, 24, 27, 33, 45, 67, 91, 105*); *Referate halten* (z.B. 2, 38*); *Stoff erarbeiten* (z.B. 33, 65, 67, 105); *Gespräche und Diskussionen* – vermutlich im Rahmen von Online-Live-Setting (z.B. 18, 24, 26, 44, 50*, 106) und *Peer-Feedback* (70) erwähnt. Zudem werden *praktische Aufgaben* erteilt (z.B. 8*, 9: Also eher Achtsamkeitsübungen [Achtsamkeitsübungen], etwas Praktisches wie biblische Speisen kochen usw., 40, 41, 49, 51, 70, 86, 90, 96, 110), was hierbei also besonders handlungsintendierte Aufgaben meint. Häufig in Verbindung mit Unterstufen-SuS werden Aufgaben genannt, in denen die Kinder *Malaufgaben* erfüllen bzw. *zeichnen* sollen (z.B. 33, 40, 44, 63, 103, 110).

– Aufgaben der Lehrperson

Neben den genannten Aufgaben, die die SuS zu bewerkstelligen haben und der Logik nach von den Lehrenden vorbereitet bzw. aufbereitet und auch erteilt werden müssen, können noch weitere Aufgaben der Lehrenden in deren Antworten identifiziert werden. So müssen diese u.a. noch *Informationen weiterleiten* (z.B. 27, 81); *Impulse/Inputs geben* (z.B. 1, 31,

79); *Materialien anbieten bzw. diese versenden* (z.B. 1, 2, 6, 15, 18, 19, 22*, 24, 40, 50, 64, 66, 67, 72, 73*, 74, 87, 96, 97, 103, 110); *Fragen der SuS beantworten* (z.B. 4, 36*, 46: Bei Fragen bin ich mittels Mail erreichbar, 50, 53, 54), wobei die Lehrkraft für mögliche fachliche Rückfragen zur Verfügung steht bzw. bei Missverständnissen bzgl. der Aufgabenstellungen Hilfestellung leistet.

– **Bewertung und Nachbereitung**

Hinsichtlich der Leistungsbeurteilung und der Unterrichtsnachbereitung fällt auf, dass nur wenige bzw. nur vage Hinweise darauf gegeben werden, ob und inwiefern die Leistungen der SuS beurteilt und bewertet werden. Eine Person (66) sagt indirekt auf eine scherzhafte Art, dass eine *Bewertung im Rahmen des Religionsunterrichts nicht stattfindet*: „Bewerten im Religionsunterricht hihhi“. Demgegenüber stehen Aussagen anderer Lehrenden, die *die gemachten Aufgaben bewerten* (z.B. 46: In der nächsten regulären Stunde werde ich die Ergebnisse absammeln und mittels Punkteschema (max. 10 Punkte) bewerten, 47, 53, 63, 72, 81, 109, 115). Bei Letzteren folgt häufig die Konkretisierung, dass dabei Bemühungen seitens der SuS als wichtiger eingestuft werden als richtige Lösungen (siehe 46: Vollständigkeit und Sorgfältigkeit bzw. Bemühen vor Richtigkeit steht). Des Weiteren wird erwähnt, dass das Erfüllen der *Arbeitsaufträge kontrolliert* wird (z.B. 62, 103) bzw. auch, dass *Abgaben ausgebessert* werden (49). Häufig erhalten die SuS eine *Rückmeldung* von den Lehrenden (z.B. 25: es erfolgt eine Rückmeldung von mir, 33, 50, 71, 75, 83, 109). Davon zu unterscheiden ist, dass die SuS konkretes *Feedback auf ihre Aufgaben* erhalten (z.B. 2, 6, 8*, 15: Antworten und Ergebnisse auswerten und rückmelden, 18, 20, 22, 24, 25, 33, 37, 44, 50: Rückmeldungen und Kommentare zu jedem Arbeitsauftrag, 62, 72, 74, 75, 76, 83, 115). Im Unterschied zu den Rückmeldungen (s.o.) wird bei den Feedbacks konkret noch zusätzlich darauf verwiesen, dass sie dieses auf Grundlage der Abgaben von den SuS machen.

– **Aufgaben des Religionsunterrichts**

Seitens der befragten Lehrenden werden zusätzlich noch einige Bereiche angesprochen, denen während der Schulschließungen besondere Bedeutung im Rahmen ihres Religionsunterrichts zugeschrieben werden. Diese Bereiche können als ‚Aufgaben‘ des Religionsunterrichts definiert werden. Zu diesen Aufgaben zählt u.a. die *Seelsorge* (z.B. 4, 34: die SchülerInnen bekommen von mir Arbeitsaufträge, die die schulseelsorgliche Begleitung durch diese Zeiten der Ausnahme fördern, 50, 96*, 106*). Des Weiteren wird *Kommunikation* (z.B. 8: Kommunikation: über den Teams-Chat, 18, 24, 85*, 86, 106, 107), und dass *der Gesprächscharakter erhalten bleibt*, erwähnt (z.B. 18, 26*, 44*, 50) – exemplarisch dazu:

„Religionsunterricht lebt vom Gespräch; Videokonferenzen über ‚Zoom‘, [...] dabei geht es auch um Rückfragen zu den Aufgaben und Erklärungen; in erster Linie aber um Austausch, Gemeinschaft, wieder eine Form von Vertrautheit zu schaffen; die Möglichkeit, über eventuelle Probleme zuhause oder generell mit der aktuellen Situation sprechen zu können.“ (Lehrperson 50)

Zu den Aufgaben gehört es ebenso, dass eine Form der *Betreuung* gegeben ist (z.B. 54: tägliche Betreuung bei Rückfragen, 80*), und dass die *Lehrperson als Ansprechperson* auch für die Eltern da ist (z.B. 22: Mittlerweile mit vielen e-mail Kontakt für Feedback und als Ansprechperson für die Sorgen der Eltern, 29, 37, 58, 62, 76, 81, 96). Eine Lehrperson erwähnt, dass sie *Internethilfe anbietet* (80), hierbei bleibt jedoch ungeklärt, ob es sich dabei um technische Unterstützung handelt, oder ob die/der Lehrende z.B. digitale Seelsorge anbietet.

Als weitere Aufgabe wird das *Kontakthalten zu den SuS* bzw. diesen überhaupt erst herzustellen genannt (z.B. 22: Versuch Kontakt mit SchülerInnen herzustellen über websites, Direktionen, Klassenlehrern, 37, 50*, 58, 62, 76, 80*, 81, 87, 96).

Ebenso müssen aufgrund der Umstellung auf *distance learning* die digitalen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei einigen Lehrenden erweitert werden. Um zum Beispiel virtuellen synchronen Unterricht anbieten zu können, sind gewisse Kenntnisse über verschiedene Online-Plattformen und deren Funktionsweise unabdingbar. Dieses *technische Einarbeiten in die unterschiedlichen Plattformen und Programme* (22) stellt ebenso eine Aufgabe mancher Religionslehrenden dar.

– Sonstiges

Lehrperson 1 gibt an, dass ihre SuS *nichts lernen müssen* während der Schulschließungen. Lehrpersonen 21 und 38 geben in ähnlicher Weise an, dass ihre SuS *nichts machen müssen* in dieser Zeit. Hierbei fällt auf, dass dadurch speziell SuS-Gruppen, die als besonders belastet wahrgenommen werden (hier: Volksschüler*innen und Maturant*innen) entlastet werden sollen. Manche der Befragten geben sogar an, dass *Religionsunterricht aktuell nicht stattfindet* (z.B. 28, 102) bzw., dass sie nur *wenig machen* (z.B. 21, 63).

Konsequenzen:

Durch die Schulschließungen und die Fernlehre zeigen sich u.a. Konsequenzen im Bereich der Wahrnehmung der SuS, die sich durch die veränderte Unterrichtsgestaltung ergeben. Zudem hat die soeben dargestellte Unterrichtsgestaltung Einfluss auf die dafür aufgewendete Zeit, im Sinne einer Arbeitszeiterhöhung. Ferner lassen sich auch Unterschiede hinsichtlich anderer Fächergruppen identifizieren.

– **Wahrnehmung der SuS**

Positiv wird auch hervorgehoben, dass *besser auf einzelne SuS eingegangen* werden kann (49) oder auch, dass *trotz der Freiwilligkeit der Arbeiten, die Rückmeldequote hoch ist* (96). Letztgenanntem steht jedoch auch die Aussage einer anderen Lehrperson gegenüber, die davon berichtet, nur *einen geringen Bruchteil an Rückmeldungen* zu erhalten (45), was sie sich dadurch erklärt, da die SuS keine negativen Konsequenzen erwarten.

– **Arbeitsaufwand**

Es wird von einem *höheren Arbeitsaufwand* berichtet (49), und hinsichtlich der Planung wird angemerkt, dass diese *viel Zeit in Anspruch nimmt* (76), weil u.a. komplett neue Materialien erstellt werden müssen.

– **RU im Vergleich zu anderen Fächern**

Der Vergleich mit anderen Fächern wird durchaus geführt: so wird von manchen bemerkt, der Religionsunterricht sei *ähnlich wie die anderen Schulfächer* (44), während andere hingegen sagen, dass *im Vergleich zu den anderen Fächern weniger im Religionsunterricht gemacht wird* (z.B. 50, 107: auf mein Anfrage [...] meinte der Direktor, dass Aufgabenstellungen erstmals nur von den Hauptfächern aufgegeben werden).

5.4.2 Nutzung technischer Mittel während der Schulschließung

Im Rahmen des ersten Themenblocks wurde zudem explizit und gesondert erfragt, welche technischen Mittel resp. Programme während der Schulschließung zur Durchführung des Religionsunterrichts Verwendung fanden. Es wird hierbei auf eine Kategorisierung der Antworten und damit verbunden auf eine Modellkonzipierung verzichtet, da lediglich die Nennung von Programmen bzw. Tools gefordert war.

Item 1.1: *Welche technischen Mittel nutzen Sie für Ihren Religionsunterricht während der Schulschließung?*

Die Abbildung 9 gibt an, welche technischen Mittel die befragten Lehrpersonen im benannten Zeitraum genutzt haben. Unter ihnen befinden sich Kommunikationstools wie *Signal* oder *Telegram*; Videokonferenzenanbieter, so z.B. *Skype*; Organisationsapplikationen wie z.B. *Office 365*, *moodle* und *WordPad*. Ebenso wurden interaktive Programme genannt, die mehrere Funktionen ermöglichen, u.a. *Google Classroom*, *Zoom* oder auch *Microsoft Teams* u.v.m.

- E-Mail-Programme	- Jit.si	- OneDrive
- Google Classroom	- Kahoot	- WordPad
- moodle	- LearningApps	
- MS-Teams	- LMS	
- Office 365	- OneNote	
- Signal	- OnlineBibel	
- Skype	- Padlet	
- Telegram	- reli.check	
- Youtube	- SchoolFox	
- Zoom	- WebUnits	

Abb. 9 Qualitative Studie. Technische Mittel des Items 1.1

Wie bereits beim Item zuvor, dient diese Aufstellung lediglich dazu, einen Überblick über die verwendeten Tools zu erhalten. Eine genaue Auflistung darüber, welche Teilnehmenden, welche technische Mittel genannt haben, besitzt hier keinen großen inhaltlichen Mehrwert, weshalb an dieser Stelle darauf verzichtet wird. Die Erhebung soll aber dazu dienen, in der zweiten quantitativen Untersuchung, Aussagen über den Nutzungsgrad machen zu können und wie dieser sich durch die Schulschließungen verändert haben könnte.⁷⁷

5.4.3 Vorerfahrungen mit technischen Mitteln

Mit der Frage nach der Art des Programmes bzw. des technischen Mittels ging auch die Frage einher, ob es denn bereits vor den Schulschließungen gewisse Vorerfahrungen damit gab (Item 1.2). Wenn dies von den befragten Lehrenden bejaht wurde, wurden sie zudem noch gebeten nähere Auskunft über die Anwendungsweise zu geben.

Item 1.2: *Haben Sie bereits vor der Schulschließung Erfahrungen mit diesen technischen Mitteln (digitale Medien) gesammelt? Wenn ja, wie und wofür haben Sie diese genutzt?*

Im Folgenden wird sich dem Phänomen *Vorerfahrung mit technischen/digitalen Mitteln* genähert. Unter ‚Strategien‘ kann nachvollzogen werden, wodurch konkret die Lehrenden ihre Vorerfahrungen im Schulkontext gemacht haben. Dazu zählen u.a. für

⁷⁷ In der Folgestudie wurde wie folgt gefragt: „Bitte geben Sie an, wie häufig Sie folgende Tools/Programme während der Schulschließung für Ihren Religionsunterricht benutzten.“ (6 Punkt-Likert Skala: niemals – sehr häufig; sowie ‚Ist mir nicht bekannt.‘)

Kommunikationszwecke, für die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung sowie für administrative Anwendungen.

Ihre Kompetenzen haben sie dabei auf unterschiedliche Weise erlangt. Unterschiede zwischen den Erfahrungsräumen (z.B. Universität, Weiterbildungen) und Erfahrungsanlässen (z.B. im Studium, privat) können aufgezeigt werden (siehe ursächliche Bedingungen).

Im Rahmen der intervenierenden Bedingungen können die verschiedenen Arten an technischen und digitalen Mitteln, mit welchen die Lehrenden Vorerfahrungen besaßen, dargestellt werden. Generell divergiert das Ausmaß an Vorerfahrungen sowie die Wahl der digitalen und technischen Mittel zwischen den einzelnen befragten Lehrenden erheblich, siehe dazu den anschließenden Punkt ‚Kontext‘.

Kontext:

Die erste Frage des Items 1.2 (s.o.) zielt darauf ab, zu erfahren, *ob* die Lehrenden bereits vor den Schulschließungen Erfahrungen mit den von ihnen genannten technischen Mitteln gesammelt hatten. Die Art, welches Programm vor den Schulschließungen genutzt wurde und auch wovon dessen Nutzung abhing soll ebenfalls kurz dargelegt werden.

– Ausprägung der Vorerfahrungen

Es können drei Gruppen unterschieden werden:

- 1) diejenigen, die *keinerlei Vorerfahrungen* mit den technischen Tools besaßen bzw. diese nicht benutzten (z.B. 1: War in der Schule mit der schlechten Infrastruktur kaum möglich und nötig, 12, 14, 23, 47, 48, 61, 67, 71, 72, 84),
- 2) Personen, die diese *kaum bis wenig benutzten* (z.B. 6, 26, 51, 55, 58, 64, 77, 80),
- 3) Lehrer und Lehrerinnen, die *Vorerfahrung mit den Programmen hatten* (z.B. 3, 4, 10, 11, 32, 35: Ich habe immer schon damit gearbeitet, 41, 53, 54, 60, 65, 80, 81, 97, 100).

Es kann sich hierbei um eine Art kontextuellen Faktor handeln, also innerhalb welcher Ausprägungen das Phänomen – hier die Vorerfahrung mit technischen/digitalen Mitteln – beschrieben werden kann.

– Art der technischen/digitalen Mittel

Auffallend sind die häufigen Nennungen folgender Tools/Programme, wobei detailliertere quantifizierbare Aussagen dazu in Kapitel 6.7.2 getätigt werden: *E-Mail, moodle, Youtube,*

Kahoot und *Learn(ing)apps*. Weitere Tools/Programme wurden lediglich vereinzelt bzw. wenige Male erwähnt.⁷⁸

– Sonstiges

Des Weiteren wurde noch bemerkt, dass die Nutzung der Tools während der „*Unterrichtsstunden themenspezifisch*“ erfolgt (57).

Ursächliche Bedingungen:

In den Antworten der befragten Lehrenden zeigten sich Hinweise darauf, wodurch bzw. in welchem Rahmen sie ihre Erfahrungen vor den Schulschließungen mit den genannten technischen/digitalen Mitteln sammeln konnten. Folgende Erfahrungsräume und Anlässe können dabei identifiziert werden.

– Erfahrungsräume

– *An der Universität*: 2, 18, 21, 24, 36, 50;

– *An der Schule(n)*: 20, 29, 36, 44: Schule für Hörbeeinträchtigte, 49, 99, 105: Laptopklassen

– Erfahrungsanlässe

– *Durch Einschulungen/Weiterbildung*: 78, 94;

– *Durch das Zweitfach (Informatik)*: 65: bin Informatiklehrer, 70: ich unterrichte Informatik;

– *Durch private Erfahrungen*: 20, 26: privat natürlich auch, 39, 41, 47, 68, 89, 111

Strategien:

Des Weiteren wurde von den Lehrpersonen angegeben, *wofür* sie die technischen Mittel vor der Schulschließung genutzt haben. Anwendungsbereiche, wie z.B. für die Kommunikation, für die Unterrichtsvorbereitung und auch dessen Durchführung sowie für administrative Belange lassen sich hierbei aufzeigen.

– Kommunikation

Dabei wurde zum einen *Allgemein* die *Kommunikation* genannt (z.B. 66: Kommunikationsmittel wenn nötig, 79), aber auch die *Kommunikation mit den SuS* (z.B. 8: Ja, zur Kommunikation mit Schülern, 26, 27, 33, 38, 50, 55, 56, 96) und *mit den Kolleg*innen* (z.B. 8, 19: Ja, für die Kommunikation innerhalb des Kollegiums, 37, 110).

⁷⁸ Dazu zählen: OneNote; Word; MSTeams; ReliCheck; LMS; Whatsapp; Edupage; Schoolfox; GoogleClassrom; Webunits; Diverse Apps; OnlineQuizes; Smartboard. Eine genaue quantitative Analyse wäre hierbei nicht zulässig und auch wenig sinnvoll.

– **Nutzung zur Unterrichtsvorbereitung**

Für die Unterrichtsvorbereitung *im Allgemeinen* wurden technische Anwendungen ebenso verwendet (z.B. 87, 96: Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, 98) wie auch ganz konkret für die *Vorbereitungen auf die Matura bzw. Reifeprüfungen* (z.B. 15, 18: habe ich in einer Schule schon vor der Schulschließung verwendet, um dort Maturavorbereitungsunterlagen zusammenzusammeln, 37, 42, 59).

– **Nutzung zur Unterrichtsgestaltung**

Erfahrungen sammelten Lehrende auch dadurch, dass sie bereits vor den Schulschließungen technische Mittel ebenso für ihre Unterrichtsgestaltung verwendeten. So nutzten sie diese, z.B. um *Videos und/oder Dokumentationen* mit den SuS zu sehen (z.B. 9: Ja, wir schauen oft Videos und Dokus im Unterricht, 69, 86, 95, 115), sie erteilten *Rechercheaufgaben* (z.B. 40: Eventuell noch Recherche mit dem Handy, 69, 82) oder *Arbeitsaufträge* (z.B. 88: Arbeitsaufträge für Ersatzleistungen oder in meinem Krankheitsfall, 113). Andere nutzten sie, um den erteilten *Lernstoff zu vertiefen und zu wiederholen*, um dann daraus ggf. eine *Lernzielkontrolle* zu gestalten (z.B. 81: Ja, wurden schon im RU eingesetzt, wenn auch eher als Vertiefung bzw. als Lernzielkontrolle, 86, 90, 101, 104). Benötigtes *Material* wird für den Unterricht *ausgetauscht* (z.B. 27: Ja, besonders Moodle als Materialplattform bzw. zum Austausch, 33, 45, 46, 88, 91). Ebenso wurden die genannten Tools *zur Unterstützung für die Vorwissenschaftlichen Arbeiten (VWA⁷⁹)* der Schüler*innen genutzt (z.B. 11, 29: Gruppen wie z.B. VWA, UP etc., 33, 42, 69).

– **Administrative Nutzung für den Unterricht**

Auch für organisatorische und administrative Zwecke wurden die digitalen Programme genutzt. Zum Beispiel wurden *Informationen weitergeleitet* (93) und *digitale Klassenbücher geführt* (20, 75).

– **Sonstiges**

Eine weitere Person gab an, dass sie Erfahrungen dadurch sammelte, weil sie die Programme *für die Beichte* benutzte (79).

⁷⁹ „Die Vorwissenschaftliche Arbeit ist eine Prüfungsaufgabe im Rahmen der Reifeprüfung AHS. Die Kandidatinnen und Kandidaten weisen in dieser Abschlussarbeit nach, dass sie über das notwendige Wissen und Können verfügen, sich zielführend in einer Informations- und Wissensgesellschaft zurecht zu finden.“ (Quelle: BMBWF. *Vorwissenschaftliche Arbeit*. Verfügbar unter: <https://www.ahs-vwa.at/lehrpersonen/lead>, letzter Zugriff: 22.06.2020).

5.4.4 Veränderungen des Religionsunterrichts

Die Umstellung von Präsenzlehre auf *distance learning* führte, wie bereits angesprochen, zu einigen Veränderungen für den Religionsunterricht. Um herauszufinden, wie konkret sich diese manifestierten, was sich für die Lehrenden effektiv geändert hat, widmet sich Item 1.3.

Item 1.3: *Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?*⁸⁰

Um das Phänomen *Veränderungen des Religionsunterrichts* abzubilden, können mehrere Ebenen beschrieben werden, die damit in Zusammenhang stehen. Zu den wichtigsten Veränderungen, die die Lehrenden beschreiben, gehören u.a., dass der Präsenzunterricht durch einen virtuellen ersetzt wurde, dass sich die Arbeitsaufträge, die die SuS erhalten, veränderten, dass quantitative Anpassungen vorgenommen wurden und dass die Lehrperson vermehrt auch als Seelsorger*in tätig ist (,Strategien‘).

Diese Veränderungen werden vielfältig bedingt, wobei es nicht sinnvoll erscheint, im Folgenden eine Trennung zwischen ,ursächlichen und intervenierenden Bedingungen‘ zu vollziehen (s.u.). Zu ihnen zählen u.a., dass übliche Methoden wegfielen bzw. nur begrenzt möglich waren (z.B. der Wegfall von Diskussionen), dass der Kontakt zu den SuS abnahm und damit auch der Austausch mit ihnen sowie dass sich die affektive Beziehung zwischen Lehrperson und SuS stark reduzierte. Die beschriebenen Veränderungen brachten einige ,Konsequenzen‘ mit sich. Zu diesen können u.a. Veränderungen bezüglich des Arbeitsaufwandes oder eine veränderte Wahrnehmung der Schüler*innenaktivität gezählt werden. Eine gesteigerte Beziehungsqualität zwischen den Lehrenden und den SuS wird ebenso beschrieben wie Kommunikationsverschiebungen, z.B. eine verstärkte Kommunikation mit Eltern statt mit den SuS. Des Weiteren können mit all den Veränderungen Herausforderungen einhergehen und sogar eine generelle Wesensveränderung des Religionsunterrichts mit sich bringen. Zu Beginn wird sich im Punkt ,Kontext‘ wiederum den verschiedenen Ausprägungen der wahrgenommenen Veränderungen angenähert.

Kontext:

In diesem Absatz kann aufgezeigt werden, dass die Wahrnehmung der Veränderungen generell intersubjektiv stark differenziert und dass zu der Zeit der ersten Erhebung für manche eine Einschätzung darüber (noch) nicht möglich erscheint.

⁸⁰ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 11, 91, 112.

– **Ausprägung der Veränderung**

Der Grad der Veränderungen ihres Religionsunterrichts wurde von einigen Lehrenden angegeben. Dabei zeigten sich die Extremeinschätzungen zwischen jenen, die *starke Veränderungen* (z.B. 5: Er hat sich wesentlich verändert, 32, 61, 75, 84, 97) und anderen, die nur *wenige Veränderungen* (z.B. 8: Kaum, außer dass jetzt kein Präsenzunterricht ist, 68) wahrnehmen. Wenig überraschend ist, dass keine der befragten Lehrkräfte davon spricht, es hätte für sie keinerlei Veränderungen gegeben.

– **Sonstiges**

Eine weitere Gruppe von Personen gibt an, dass sie (*noch*) *keine Aussagen über die Veränderungen* treffen könne (z.B. 7, 21: das kann ich noch nicht beurteilen); d.h. sie lässt es noch offen und wartet möglicherweise die weiteren Entwicklungen ab.

Ursächliche/Intervenierende Bedingungen:

Eine Differenzierung der nachfolgenden Kategorien in ursächliche und intervenierende Bedingungen erscheint m.E. nur schwer möglich, da sie zum einen die Gründe für die Veränderungen des Unterrichts aufzeigen und zugleich die daraus resultierenden Strategien stets auch bedingen. Bei den Bedingungen fällt auf, dass diese zumeist einen Wegfall bzw. eine Reduktion thematisieren. So z.B. wird der Wegfall üblicher Methoden angesprochen, oder dass der Kontakt zwischen Lehrenden und SuS z.T. entfällt und vermutlich damit verbunden auch die Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Lernenden abnimmt.

- **Verlust und Reduktion anderer Methoden**

Die Lehrpersonen berichten von einem *Wegfall üblicher Unterrichtsmethoden* (z.B. 39: Die Methoden Spiel und Musik/Gesang, die ich sonst gerne einsetze, fallen aus, 60: Die persönlicher Arbeit (sic!), das gemeinsame Reflektieren, das Heranführen an die Thematik entfällt). Auffallend ist die Vielzahl an Personen, die von einem *Wegfall von Diskussionen und Austausch als übliche Unterrichtsmethode* sprechen (z.B. 18, 27: der direkter Austausch mit den SuS ist natürlich drastisch gesunken, 29, 34, 37, 44: Diskussionskultur ist schwerer weiterzuführen, 46: Themen, die wir normalerweise im Gespräch bearbeitet hätten, muss ich anders aufbereiten, 50, 61, 62, 63, 70, 74, 80, 86, 93, 97, 106, 108, 113, 115). Begrifflichkeiten wie „gesunken“, „fehlt“, „fehlen“ oder „... nicht mehr“ deuten möglicherweise auch darauf hin, dass besonders Diskussionen und der direkte Austausch mit den SuS übliche – und häufig angewendete – didaktische Mittel des Religionsunterrichts darstellten, da sie bis zur Schulschließung offensichtlich die Norm waren, von der man nun abweichen muss.

– **Kontakt- und Austauschverlust RL und SuS**

Von den Lehrpersonen wird mehrfach von einem *Kontaktverlust* bzw. von einer *Verringerung des Kontaktes mit ihren SuS* berichtet (z.B. 1, 3, 4, 8*, 11, 14, 17*, 18, 20, 22, 32, 33 „Ich habe natürlich keinen direkten Kontakt zu den SuS, sondern nur indirekt, das ist im Reli-U eher schelcht [sic!], 34, 35, 39, 41, 45, 47, 51, 52, 55, 56, 58, 63, 64, 67, 70, 77, 79, 81, 82, 92, 95, 97, 98, 99, 104, 109, 110, 113, 115).

Neben dieser Kontaktreduzierung wird ebenso häufig von einer *Verringerung* bzw. vom *kompletten Verlust des Austausches mit den SuS* gesprochen (z.B. 6: Erfahrungsaustausch fehlt, 18, 23, 27, 29, 34, 37, 43, 44, 50, 62, 70, 74, 80, 97, 98, 99, 103, 104, 106). Das informelle ‚Gespräch‘, was nun kein mögliches didaktisches Mittel mehr darstellt und kaum noch existiert, erhält häufig einen besonderen Stellenwert (z.B. 80: keine ausführlichen Gespräche mehr, philosophieren über Gott und die Welt ist eingeschlafen).

– **Reduktion der affektiven Beziehung zwischen RL und SuS**

Mit den Schulschließungen und dem damit einhergehenden Online-Unterricht ging laut der Befragten die *persönliche Beziehung zu den SuS verloren bzw. sank diese* (z.B. 4: Die persönliche Ebene fehlt schon sehr, 11, 30, 39, 55, 59, 60, 67, 70, 77*, 81, 103, 105).

Das *persönliche bzw. soziale Miteinander* wird meist *als Merkmal des Religionsunterrichts* gesehen, welches ebenso *nachlässt bzw. komplett wegfällt* (z.B. 2: Der Religionsunterricht lebt von Personalität und Sozialität. Beide Momente sind in dieser Form ausgeschaltet, 4, 17, 18, 19, 22, 32, 35, 37, 50*, 54, 63, 69, 76, 80, 90*, 93, 98, 101). Wesentlich ist hierbei zu erwähnen, dass es sich beim sozialen Miteinander nicht dezidiert um ein didaktisches Mittel handelt – wie dies hingegen z.B. bei der Subkategorie *Wegfall von Diskussionen und Austausch als übliche Unterrichtsmethode* (s.o.) der Fall war.

– **Sonstiges**

Das *Fehlen spiritueller Elemente im Unterricht* wird angemerkt (z.B. 6, 64: Zur Zeit vermisse ich den direkten Kontakt und wir können auch nicht gemeinsam beten, 81). Des Weiteren wird die *gesunkene bzw. nicht mehr mögliche SuS-Orientierung* von den Lehrenden bemängelt (z.B. 6, 18, 19, 20, 41), die wie folgt zusammengefasst werden kann und auch einige bereits zuvor erwähnte Phänomene beinhaltet:

„Er [sc. der Religionsunterricht] ist asynchron – ich habe keinen direkten Kontakt, keine unmittelbare Antwort der SuS mehr, kann darauf nicht unmittelbar reagieren [...] ich kann nur schwer auf die Situation meiner SuS eingehen, weil ich nicht mehr wie gewohnt mit ihnen am Anfang der Stunde kurz plaudern und erfahren kann, wie es ihnen geht, was sie gerade beschäftigt.“ (Lehrperson 18)

Strategien:

Die soeben beschriebenen Kategorien bedingen die nun folgenden Strategien, die wiederum die konkreten Veränderungen des Religionsunterrichts darstellen. Wenig überraschend wird dabei der Umstand des Wechsels auf virtuellen Unterricht thematisiert. Des Weiteren werden die Veränderungen im Rahmen der Arbeitsaufträge dargelegt sowie die Reduktion bzw. die Anpassung des Unterrichtsstoffes während der Schulschließungen und als letztes wird die ‚neue‘ Rolle, welche die Lehrenden während der Krise einnehmen, beschrieben.

– Präsenzunterricht wird durch virtuellen Unterricht ersetzt

Es wird angemerkt, dass der *direkte schulische Kontakt durch einen virtuellen ersetzt* wurde (z.B. 3, 8, 13, 15, 16: Der persönliche Kontakt nur über Medien, 71, 73, 115).

– Veränderungen der Arbeitsaufträge

Die befragten Lehrer*innen gaben auch an, dass sich die Arbeitsaufträge im Religionsunterricht geändert hätten. So veränderten sich u.a. die Art der Aufträge – anstatt von mündlichen Aufgaben, wurde nun vermehrt mit *schriftlichen Aufgaben* gearbeitet (z.B. 12, 26, 37: Schriftliche Arbeitsaufträge haben anscheinend für manche einen anderen Verpflichtungsgrad, 65, 77) –, die *Vermittlung der Aufgaben* (z.B. 48: da sehr viel erklärt werden muss, 78) sowie die *Rückmeldung* auf die erfüllten Arbeitsaufträge (z.B. 22, 77: Feedback kommt, meist in schriftlicher Form).

Es lassen sich zwei Arten von Arbeitsaufträgen identifizieren: 1) *handlungsintendierte Arbeitsaufträge* (z.B. 22: Mache jemanden eine Freude, 44) und 2) *kognitiv-ausgerichtete Arbeitsaufträge*, die von den SuS u.a. lesen, eigenständiges Wiederholen von Unterrichtsstoff bzw. schriftliche Ausarbeitungen fordern (z.B. 48: im Buch lesen, zusammenzufassen, eventuelle Fragen notieren lassen, 57, 68, 70, 76: sehr viel mehr kognitiv, 81, 97).

Mit der Veränderung der Arbeitsaufträge ergeben sich auch *Eigenschaftsveränderungen der gestellten Aufgaben*; so werden sie klarer und strukturierter formuliert (40: die Arbeitsaufträge natürlich jetzt ganz klar sein müssen [...] mit einer klaren Struktur), sind *kreativer* (44) bzw. müssen sie nun *von Zuhause erfüllt* werden (114).

– Quantitative Anpassungen

Eine *Veränderung der Unterrichtsmenge* wird von den Befragten beschrieben. Signalwörter wie „nur“, „weniger“, „mehr“ im Zusammenhang mit den beschriebenen Arbeitsaufträgen sind u.a. Grundlage für diese Kategorie (z.B. 9, 12, 21: schlummert derweil auf einer Sparflamme (sic!)), 27: ich gebe allerdings weniger Aufgaben auf, als wir in der selben Zeit gemeinsam im Unterricht erarbeiten könnten, 44, 68, 73, 80).

– Tätigkeit als Seelsorger*in

Zusätzlich wurde die *Tätigkeit der Lehrperson als Seelsorger*in* von den Befragten genannt (z.B. 5: Ich sehe mich momentan eher als Seelsorgerin für SchülerInnen und Eltern, 9, 72, 87*).

Konsequenzen:

Aus all den zuvor beschriebenen Kategorien ergeben sich gewisse Konsequenzen. So wirken sich die Veränderungen des Religionsunterrichts u.a. auf den Arbeitsaufwand, auf die Leistung bzw. auch die Leistungsbereitschaft der SuS und die Beziehungsqualität zwischen Lehrer*innen und ihren SuS aus. Der Kommunikationsschwerpunkt liegt nicht mehr nur auf den Schüler*innen, sondern weitet sich auf andere Personengruppen aus. Durch die Veränderungen können ebenso Herausforderungen u.a. hinsichtlich der Unterrichtsorganisation identifiziert werden. Abschließend können noch ganz generelle Veränderungen des Religionsunterrichts aufgezeigt werden, d.h. im Sinne seiner Eigenschaften.

– Arbeitsaufwand

Von einigen der Befragten wurde erwähnt, dass sie *einen geringeren Arbeitsaufwand* bei sich wahrnehmen (z.B. 55, 94). Andere hingegen gaben an, dass sie *mehr Zeit für die Vorbereitung und für die Nachbereitung* ihres Unterrichts benötigen (z.B. 26, 83: Ich sitz länger an der Vorbereitung und Nachbearbeitung, 88). Während Lehrperson 83 mehr Zeit für die Vor- und die Nachbereitung benötigt, gibt sie zugleich aber an: „Dafür gewinne ich Zeit indem ich keine Zeit für die Umsetzung benötige [...].“

Exkurs: Auf der gleichen Fragebogenseite wurden die Proband*innen zusätzlich gebeten, anzugeben, ob sich ihr Arbeitsaufwand für den Religionsunterricht „erhöht“, „gesenkt“ oder ihrer Meinung nach „nicht verändert“ hat. Folgendes Bild zeichnete sich hierbei ab (siehe Abb. 10).

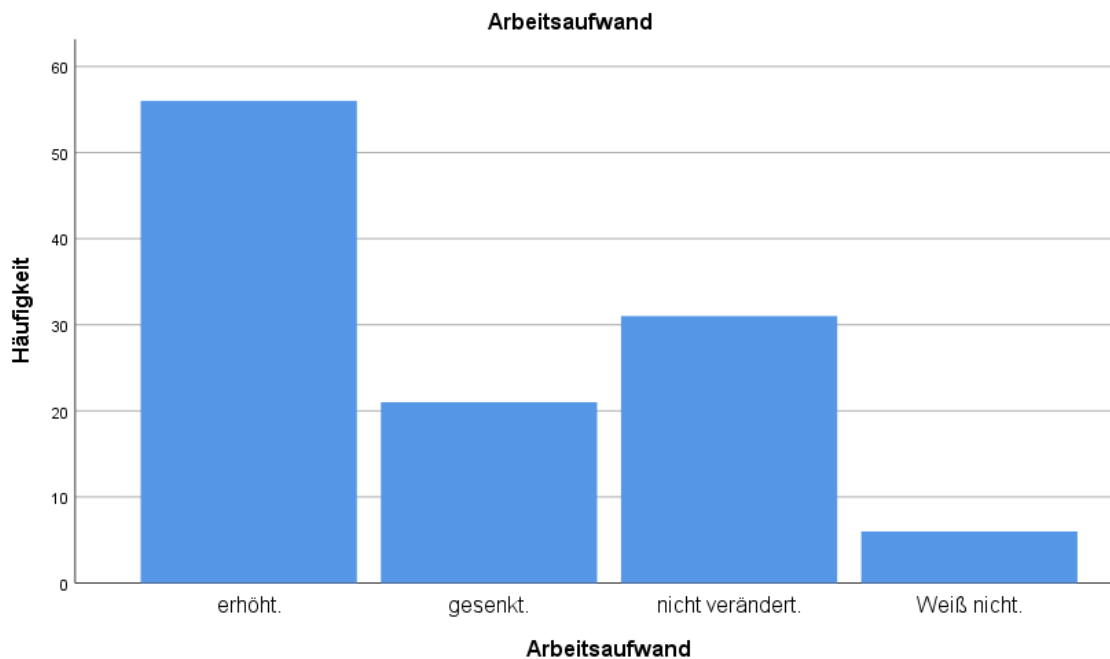


Abb. 10 Qualitative Studie. Wahrgenommene Arbeitsaufwandsveränderung

Wie aus der Grafik hervorgeht, haben knapp die Hälfte der Befragten (49,1%) ihren Arbeitsaufwand während der Schulschließungen als „erhöht“ wahrgenommen. Knapp jede/r Fünfte (18,4%) nahm eine Senkung des Arbeitsaufwands wahr. Der Rest der Lehrenden nahm keine Veränderung wahr (27,2%) bzw. wusste (noch) keine Antwort auf diese Frage (5,3%).

– **Veränderte Schüler*innenaktivität**

Inwiefern sich die SuS während der Schulschließungen verhalten, wird ebenfalls als eine Veränderung des Religionsunterrichts wahrgenommen. So berichten einige Lehrpersonen, dass sie *keinerlei Rückmeldung von den SuS* erhalten (z.B. 20, 22, 24: Gleichzeitig bedauere ich es sehr, dass ich einzelne SuS noch nicht erreichen konnte, 26, 30, 35, 111) oder, dass die Bereitschaft *Inhalte zu erarbeiten gering ist* (113).

Während diese Aussagen eher negativ zu deuten sind, berichten die Lehrerinnen und Lehrer aber ebenso von positiven Veränderungen seitens ihrer SuS. Sie geben an, die SuS *inhaltlich mehr leisten* (z.B. 37: Inhaltlich machen einige Schüler/innen mehr als vorher. Schriftliche Arbeitsaufträge haben anscheinend für manche einen anderen Verpflichtungsgrad als Beteiligung an Diskussionen im Klassenraum, 47, 70, 78), sie *zeigen bessere Leistungen* (z.B. 41: Allerdings bekomme ich wenn ich persönliche Fragen stelle, in den meisten Fällen

tiefgründigere Antworten, 47, 49, 72), *kommen mehr zu Wort* (z.B. 47, 93) und sie *arbeiten selbstständiger* (z.B. 38, 65, 68: Die SuS haben nur ein bisschen Stoff mehr selbst zu lesen, 73).

– Gesteigerte Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und SuS

Überraschenderweise berichten einige Lehrerinnen und Lehrer aber auch davon, dass sie die Erfahrung machten, ihre *Beziehung zu den SuS sei persönlicher und/oder emotionaler* geworden seit der Schulschließung (z.B. 24: ist der Kontakt mit denjenigen, die sich auf Moodle beteiligen, umso ‚emotionaler‘, 49, 52, 87, 93, 99, 105, 110*, 115).

Während manch eine/r, der Meinung ist, dass *individuell auf die SuS eingehen nicht mehr möglich* ist (z.B. 20), geben andere sehr wohl an, dass die *individuelle Betreuung der SuS sich verbessert* (z.B. 70*, 87: Individuellere Betreuung der Schüler*innen. Sie trauen sich auch persönlichere Frage zu stellen, da sie nicht im Klassenverband sind, 93, 96, 99).

– Kommunikationsverschiebungen

Wie aus den bisherigen Kategorien hervorging, nahm die Kontakthäufigkeit und die Kommunikation zu den SuS ab bzw. fehlte vollständig. Jedoch gaben einige der Befragten an, dass sich durch die Schulschließungen die bisherigen Kommunikationsschwerpunkte – weg von den SuS – hin zu anderen Personengruppen verschoben. So zeigt sich u.a., dass eine *Kommunikation nur mehr mit den Eltern* (22) oder aber auch *mehr mit den Klassenlehrer*innen/Schuldirektor*innen* (z.B. 35, 95: Kommunikation hauptsächlich mit anderen Klassenlehrern und Direktorinnen [sc. Direktor*innen]) gegeben sei.

– Herausforderungen

Durch die Schulschließungen ergaben sich für die Religionslehrkräfte neue Strukturen, deren *Organisation* von ihnen als *herausfordernd* wahrgenommen wurde, z.B.:

„Daher halte ich Kommunikationsformen wie Videokonferenzen für ausgesprochen sinnvoll – diese sind teilweise aber schwer einzuhalten, weil es hierzu kein einheitliches Vorgehen und keine Abstimmung im Kollegium gibt (zeitliche Überschneidungen, Mehrbelastung der SchülerInnen durch eine Flut an Aufgaben, etc.)“ (Lehrperson 50)

„Ein Meeting über Zoom, Skype zu organisieren scheint unmöglich. Die US [sc. Unterstufe] ist zu unorganisiert und die OS [sc. Oberstufe] hat Hauptfächer abzarbeiten“ (Lehrperson 63)

„keine Teamrooms und fixe Zeiten, keine regelmäßigen Treffen mit allen.“ (Lehrperson 96)

Sie berichten aber ebenso, dass sich die neuen Formen der *Abgaben auch für die SuS als schwierig* herausstellen (z.B. 105: SuS finden die Abgaben mühsam – Gespräche [sic!] führen ist einfacher, motivierender, 113), so wie sich auch die *Rückmeldungen auf die Abgaben* der SuS *schwieriger* und/oder *arbeitsintensiver* gestalten (z.B. 22: Die Besprechung der Ergebnisse [sic!] gestaltet sich schwierig, 23, 44, 53, 83).

– **Wesensveränderungen des Religionsunterrichts**

Im Folgenden können einige Veränderungen im Wesen des Religionsunterrichts aufgezeigt werden. So nehmen die Lehrerinnen und Lehrer den Religionsunterricht als *strukturiertes* (z.B. 40: Es ist aber auch weitaus strukturierter, weil die Arbeitsaufträge natürlich jetzt ganz klar sein müssen weil [...] man natürlich nicht verfügbar ist für Nachfragen, 115: Bei Videokonferenzen ist der Unterricht insgesamt strukturierter geworden, da immer nur einer oder eine reden kann), als *stressiger* bzw. *umständlicher* (40, 51) und als *langweiliger* (29) wahr. Der Unterricht ist durch das neue Onlineformat zu einem ‚Lernfach‘ geworden (35) und gleicht einer bloßen ‚Arbeitsmeditation‘ (63).

Zwei Proband*innen (104, 107) geben an, dass ihrer Meinung nach, *der Unterricht gar nicht stattfindet*. Es ist hierbei jedoch unklar, ob sie damit meinen, 1) dass sie erst gar keinen Unterricht – auch nicht digital – anbieten, oder 2) dass sie ihren aktuellen Unterricht nicht als wirklichen Unterricht ansehen. Sollte eher zweiteres zutreffen, müsste man hierbei einer von einer Wesensveränderung des Religionsunterrichts sprechen (s.u.).

5.4.5 Zwischenfazit

Der Block I zeigt detailliert, in welcher Form der Religionsunterricht während der Schulschließungen stattfand und worin genau die befragten Lehrpersonen dabei Unterschiede zu ihrem bisher gewohnten Unterricht wahrnahmen. Die folgenden Ausführungen orientieren sich an den zuvor ausgewerteten Items und fassen die wichtigsten Ergebnisse nochmals zusammen. Zur weiteren Veranschaulichung werden sie entsprechend der Grounded Theory auch grafisch, im Sinne von Modellen, abgebildet.

Unterrichtsgestaltung während der Schulschließung

Die folgende Grafik 11 zeigt das in der Mitte stehende Phänomen *Unterrichtsgestaltung während der Schulschließungen*, welches durch die intervenierenden Bedingungen, den damit verbundenen Strategien, den daraus resultierenden Konsequenzen sowie dem Kontext, in welchem das Phänomen besteht, gerahmt wird.



Abb. 11 Zusammenfassendes Modell des Items 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

Auffallend ist gleich zu Beginn der Analyse des Phänomens, dass es einen zeitlichen ‚Cut-Point‘ bei einigen der Befragten zu geben scheint, welcher mit dem Osterfest und den damit einhergehenden Osterferien benannt wird. Dieser Zeitpunkt dient u.a. dafür, dass die getätigten Planungen bis dorthin gingen, oder auch, dass geplant wird, nach den Ferien ein anderes Konzept zu verfolgen (z.B. hin zum synchronen Unterricht via virtueller Treffen). Hinsichtlich der erwähnten technischen/digitalen Mittel kann gezeigt werden, wie groß und divers die Vielzahl der verwendeten Programme ist, mit denen die Lehrkräfte ihren RU gestalten.

Auch Faktoren, die das Phänomen (mit-)bedingen, können identifiziert werden. So werden zum einen bestimmte Personengruppen erwähnt, die die Unterrichtsgestaltung während der Schulschließungen beeinflussen, z.B. die Eltern der SuS oder der Klassenvorstand. Zum anderen kann aber auch der institutionelle Rahmen einen Einfluss ausüben, wie z.B. der Schultyp, in dem RU erteilt wird. Ob der Unterricht ökumenisch organisiert wird oder in welcher Klassenstufe er stattfindet, wirken ebenfalls auf den Unterricht und dessen Gestaltung ein. Zusammenfassend wird der Unterricht von befragten Lehrenden folgendermaßen beschrieben: Es kann zwischen 1) regelmäßig abgehaltenen synchronen, virtuellen Unterrichtseinheiten, die häufig während der gewohnten Unterrichtszeit stattfinden und zwischen 2) unregelmäßigen Kontaktaufnahmen seitens der Lehrpersonen z.B. via Mails, die u.a.

Informationen und/oder Aufgaben enthalten, unterschieden werden. Die Planung des Unterrichts orientiert sich zum einen am Lehrplan, wird aber auch von einigen Lehrenden modifiziert bzw. den neuen Umständen angepasst. Dies zeigt sich u.a. darin, dass die aktuelle Situation thematisch im Unterricht behandelt wird bzw. als Ausgangslage für weiterführende theologische/ethische Themen dient. Ebenso wird das Aufgabenmaterial angepasst, sodass es der Abwechslung dient und auch z.T. auf eher freiwilliger Basis bearbeitet wird. Die Aufgaben der SuS sind u.a. Textarbeit und schriftliche Bearbeitungen von Arbeitsblättern, aber auch Gespräche und Diskussionen in der Gruppe. Neben diesen wohlbekannten methodischen Unterrichtszugängen zeigt sich auch eine große Anzahl an kreativen und neuartigen Unterrichtsmethoden. Die Religionslehrperson versorgt dabei die Lernenden aber jedenfalls mit Informationen und Materialien und steht für etwaige Fragen zur Verfügung. Hinsichtlich der Leistungsbeurteilung wird von den Lehrenden beschrieben, dass sie die abgegebenen Aufgaben kontrollieren und den SuS Rückmeldung darauf erteilen.

Als Konsequenzen des hier beschriebenen Phänomens zeigen sich zum einen Veränderungen u.a. bezüglich des Arbeitsaufwandes, der hier vorrangig als gestiegen bezeichnet wird. Zudem scheint sich die Wahrnehmung bzgl. der SuS verändert zu haben: einerseits sind manche von ihnen kaum noch zu erreichen, andererseits kann auf SuS auch besser eingegangen werden als zu Zeiten der Präsenzlehre. Unterschiede und auch Gemeinsamkeiten zu anderen Fächergruppen kristallisieren sich ebenso heraus, insbesondere zu sog. Leistungsfächern, die z.B. mehr oder auch gleich viel von den SuS abverlangen wie der Religionsunterricht.

Nutzung technischer/digitaler Mittel und diesbezügliche Vorerfahrungen

Eine detaillierte Auflistung der verwendeten (digitalen) Programme kann in Kapitel 5.4.2 nachvollzogen werden. Zusammengefasst kann jedoch gesagt werden, dass sowohl Kommunikationsprogramme, die vorzugsweise über das Handy genutzt werden (z.B. Whatsapp, Signal); wie auch Programme, die Videokonferenzen ermöglichen (z.B. Skype, Zoom, MS-Teams); und Programme mit denen sich der Unterricht strukturieren lässt und/oder mittels derer Materialien hochgeladen werden (z.B. moodle, WordPad, Padlet), können genannt werden. Die Sondierung dieser Programme diene primär als Grundlage für die anschließende quantitativ ausgerichtete Analyse, die überprüfen möchte, welche Programme bereits vor den Schulschließungen genutzt wurden und welche während der Fernlehre verstärkt oder auch möglicherweise weniger häufig genutzt wurden.

Im Rahmen der qualitativen Analyse lag u.a. der Fokus darauf herauszufinden, inwiefern sich die Lehrenden vor der Schulschließung mit technischen/digitalen Mitteln auseinandersetzten und wofür sie diese hauptsächlich nutzten. Die folgende Abbildung 12 fasst die hier gefolgerten Erkenntnisse zu dem beschriebenen Phänomen der *Vorerfahrungen mit technischen/digitalen Mitteln* grafisch zusammen.

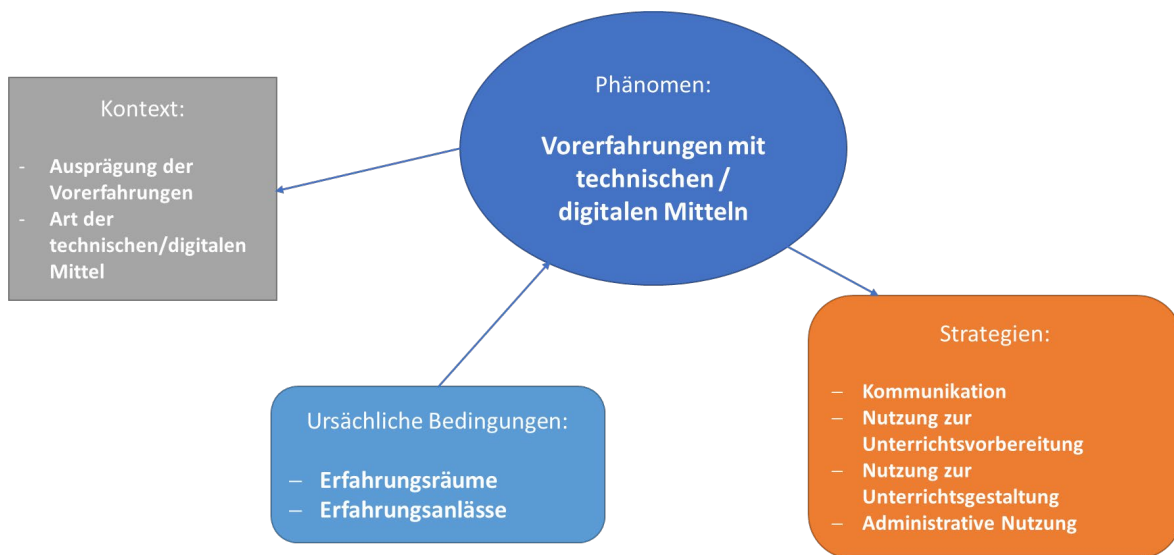


Abb. 12 Zusammenfassendes Modell des Items 1.2: Haben Sie bereits vor der Schulschließung Erfahrungen mit diesen technischen Mitteln (digitale Medien) gesammelt? Wenn ja, wie und wofür haben Sie diese genutzt?

Wie aus Grafik und Analyse hervorgeht, lassen sich hinsichtlich der Ausprägungen der Vorerfahrungen und der genutzten technischen/digitalen Mitteln starke Differenzen zwischen den einzelnen Befragten beobachten. Während manche Lehrenden vor den Schulschließungen offensichtlich wirklich gar keine Vorerfahrungen mit solchen Programmen gemacht hatten, berichten andere davon, dass sie schon viel damit gearbeitet hätten. Diejenigen, die Vorerfahrung besitzen, verwendeten die digitalen Programme u.a. dafür, um mit den SuS und/oder dem Kollegium zu kommunizieren und um den Religionsunterricht vorzubereiten. Auch während des Unterrichts nützten sie diese Mittel, u.a. um den SuS Online-Dokumentationen zu zeigen, oder um ihnen Rechercheaufgaben zu erteilen. Generell wurden die Programme aber auch dazu verwendet, um den Unterricht administrativ zu organisieren, z.B. um gewisse Informationen weiterzuleiten u.v.m. Die hierfür notwendigen Kompetenzen wurden entweder im Rahmen ihres Studium oder an der jeweiligen Schule, an der sie als Lehrende tätig sind, erworben und weiterentwickelt (siehe Erfahrungsräume). Zusätzlich wurden diesbezüglich auch diverse Weiterbildungsangebote angesprochen, oder auch ein privates Interesse (siehe Erfahrungsanlässe), das zu einem gewissen Vorwissen mit den angesprochenen

Programmen führte, was in weiterer Folge den Umstieg auf die Fernlehre vermutlich erleichterte.

Veränderung des Religionsunterrichts

Dass sich der Religionsunterricht verändert, wenn er anstatt im Schulgebäude virtuell durchgeführt wird, überrascht wenig. Worin diese Veränderungen genau liegen und welche Konsequenzen sie möglicherweise mit sich bringen, konnte mittels der Auswertung präziser aufgezeigt werden. Der nachfolgende Abschnitt und Abbildung 13 fassen die *Veränderungen des Religionsunterrichts* nochmals zusammen.



Abb. 13 Zusammenfassendes Modell des Items 1.3: Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?

Es kann festgehalten werden, dass die Veränderungen nicht für alle Lehrenden gleich stark ausgeprägt spürbar waren. Die Spannbreite dieser Einschätzung variierte von stark wahrgenommenen Veränderungen bis hin zu wenigen Veränderungen. Begründet wurden die Veränderungen damit, dass u.a. übliche Methoden des Religionsunterrichts wegfielen, z.B. die Diskussion im Unterricht. Des Weiteren werden ein allgemeiner Kontaktverlust zu den SuS und die damit vermutlich verbundene Reduktion der Beziehung zwischen Lehrperson und SuS und des persönlichen und sozialen Miteinanders (mit-)verantwortlich für die Veränderungen gemacht. Diese eher defizitär ausgerichteten Ursachen führen zu einigen Umstellungen des Religionsunterrichts. Die den SuS erteilten Arbeitsaufträge müssen z.B. schriftlich

ausformuliert sein, sodass diese die Aufgaben ggf. auch selbständig bewältigen können. Handlungsorientierte Aufgaben (z.B. etwas basteln) und kognitiv-ausgerichtete Aufgabenstellungen (z.B. Textarbeit) können identifiziert werden. Generell wird jedoch versucht, die Aufgaben kreativ zu gestalten, um die SuS von der aktuellen Ausnahmesituation bestmöglich abzulenken bzw. ihnen einen Ausgleich zu anderen Fächern zu bieten. Quantitative Anpassungen, im Sinne der Stoffreduktion, werden ebenfalls aufgrund der veränderten Situation vorgenommen. Des Weiteren wird auch die Seelsorgearbeit erwähnt, welche die Lehrenden während der Schulschließungen ihren SuS vermehrt oder gar neu anbieten.

Aus den soeben beschriebenen Veränderungen gehen einige Konsequenzen für den Unterricht, die SuS und auch für die Lehrperson selbst hervor. So verändert sich u.a. die Wahrnehmung der SuS bei einigen Lehrenden, wobei diese Wahrnehmungen divergieren. Während manche Lehrenden weniger Rückmeldungen von ihren SuS erhalten oder von schlechteren Leistungen berichten, geben andere an, dass ihre SuS während der Fernlehre mehr leisten würden und z.T. sogar bessere Leistungen zeigen würden. Eine gesteigerte Beziehungsqualität zwischen den Lehrpersonen und ihren SuS kann ebenfalls identifiziert und als Konsequenz festgehalten werden. Grundsätzlich verschiebt sich die Kommunikation einiger Lehrenden weg von den SuS und hin zu den Eltern und/oder der Schulleitung. Dass diese Phase als herausfordernd wahrgenommen wird, insbesondere in der Organisation des Unterrichts, kann ebenfalls aufgezeigt werden. Eine Wesensveränderung des RU wird von manchen Lehrenden beobachtet, so z.B., dass der Unterricht strukturierter abliefe, aber z.T. auch als ‚langweiliger‘ wahrgenommen wird. Ferner wurde konkret nach dem wahrgenommenen Arbeitsaufwand während der Schulschließungen gefragt. Hierbei zeigt sich auch mittels einer quantitativen Fragestellung (siehe Exkurs), dass der Arbeitsaufwand bei knapp der Hälfte der Lehrenden gestiegen ist. Es lässt sich vermuten, dass dieser erhöhte Arbeitsaufwand durch die vielen notwendig gewordenen Anpassungen (thematisch; zeitlich; methodisch usw.) zu erklären ist. Verstärkt insbesondere dadurch, dass der Übergang von Präsenzlehre auf digitale Fernlehre für die meisten Lehrenden doch überraschend und schneller kam als anfänglich vermutet.

Besonders das hier als letztes dargestellte Phänomen reißt bereits mehrere Bereiche und Themengebiete an, die in den kommenden Abschnitten gesondert thematisiert werden. So zeigt sich z.B., dass gewisse Aufgaben zum Religionsunterricht hinzugekommen sind (z.B. die Seelsorge), oder dass für die Religionslehrer*innen spezielle Herausforderungen während der Schulschließungen und Fernlehre bestehen (z.B. in der Organisation, im Kontaktverlust)

und auch, dass gewisse Chancen wahrgenommen werden können (z.B. bessere Beziehungsqualität zu den SuS u.v.m.). Ob es sich damit beim Phänomen der *Veränderungen des Religionsunterrichts während der Schulschließungen* möglicherweise um das Hauptphänomen der qualitativen Analyse handelt, kann allerdings erst im Zuge der weiteren Analysen festgestellt werden und soll am Ende der Auswertung der einzelnen Themenblöcke im Rahmen blockübergreifender Betrachtungen (siehe dazu Kap. 5.11) diskutiert werden.

Die weiteren Analyseschritte orientieren sich – wie bereits erwähnt – am Aufbau des Fragebogens. Der folgende Abschnitt widmet sich somit näher der Frage nach der Relevanz des Religionsunterrichts während der Schulschließungen.

5.5 Block II: Relevanz des RU

Welche Relevanz besitzt der Religionsunterricht jetzt überhaupt? Braucht es während einer Pandemie und einer damit verbundenen Schulschließung den Religionsunterricht eigentlich noch? Wenn ja, worin liegt seine Relevanz und sind aktuell nicht eher andere Fächer, wie z.B. Mathematik und Deutsch wichtiger?⁸¹

Diese und noch einige Fragen mehr, welche im Rahmen unserer Vorgespräche von Religionslehrenden zu Beginn der Schulschließungen Mitte März 2020 gestellt wurden, bilden die Grundlage des nun folgenden Themenblocks.

Damit geht dieses Kapitel erstens der Frage nach, worin sich die Relevanz des Religionsunterrichts während der Krise besonders zeigt (siehe Kap. 5.5.1). Zweitens wird nach seinem Stellenwert gegenüber den sog. ‚Hauptfächern‘⁸² (z.B. Deutsch, Mathematik und Englisch) gefragt bzw. danach worin speziell in diesem Vergleich die Relevanz des RU deutlich wird (Kap. 5.5.2). Drittens wird die Relevanz des RU aber auch im Vergleich zu den sog. ‚Nebenfächern‘ (z.B. Biologie, Geschichte, Kunst, Musik) betrachtet (Kap. 5.5.3).

Vorausgeschickt sei noch, dass sich die Antworten dieses Themenblocks über weite Strecken mit jenen aus Block III (‚Aufgaben des Religionsunterrichts‘) decken. Nichtsdestotrotz sollen die Ergebnisse vorerst separat präsentiert werden, um die Übersichtlichkeit zu wahren.

5.5.1 Relevanz des RU

Als Einstieg in diesen Themenblock wurde ein Item konzipiert, welches die Teilnehmenden offen in die Frage nach der Relevanz des RU einführen soll.

Item 2: *Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?*⁸³

Im Folgenden soll sich dementsprechend also dem Phänomen bzw. der Kernfrage *Worin zeigt sich die Relevanz des Religionsunterrichts im Allgemeinen während der Schulschließungen?* gewidmet werden.

⁸¹ Hierbei handelt es sich um Fragen, die eine*r der Lehrenden bei den telefonischen Vorgesprächen im März 2020 erwähnte.

⁸² Auf eine Auseinandersetzung mit den hier gewählten Begrifflichkeiten ‚Hauptfach‘ und ‚Nebenfach‘ wird vorerst verzichtet. Das Kapitel 5.5.2 wird die Begriffswahl noch diskutieren.

⁸³ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 2, 9, 13, 78, 105.

Ursächliche und intervenierende Bedingungen können bei der Analyse der Antworten nicht ausgewiesen werden. In welchen Aspekten sich die Relevanz jedoch genau zeigt, kann unter dem Punkt ‚Strategien‘ nachvollzogen werden. Dabei fallen vor allem diverse Unterstützungsaufgaben (z.B. kognitive, affektive und spirituelle) in den Blick, die die Relevanz des RU auszumachen scheinen und damit auch die hier gestellte Frage (Item 2) explizit beantworten. Durch die bereits dargelegten Aufgaben, die der RU während der Schulschließungen im Besonderen erfüllt, erhält er in weiterer Folge neue Aufgaben zugeschrieben (z.B. RU als Ausgleich), die unter dem Punkt ‚Konsequenzen‘ zusammengefasst werden. Grundsätzlich können unterschiedliche Ausprägungen hinsichtlich der Relevanz des Religionsunterrichts identifiziert werden, die im folgenden Punkt ‚Kontext‘ illustriert werden.

Kontext:

Nachfolgend kann gezeigt werden, dass die Ausprägungen der wahrgenommenen Relevanz des Religionsunterrichts stark variieren. Des Weiteren wird auch sichtbar, dass dem Thema Religion durch die Krise offenbar generell ein höherer Stellenwert als zuvor zugeschrieben wird, was sich in weiterer Folge wiederum auf die Relevanz des Religionsunterrichts niederschlagen kann.

– **Ausprägung der Relevanz**

In Zusammenhang mit dieser Frage werden z.T. ‚Extremansichten‘ in beide Richtungen genannt; zum einen dass die Relevanz des Religionsunterrichts als *sehr wichtig* einzustufen sei (z.B. 14: Sehr wichtig, da die SuS im Moment eine sehr schwierige Situation erleben, 38, 80, 86, 108), zum anderen aber auch, dass *keine (besondere) Relevanz* gegeben sei (z.B. 28, 39: Ich sehe im Moment keine Relevanz, die über den normalen Alltag hinausgeht, 63, 88, 106).

Andere betonen jedoch, dass *andere Dinge wichtiger sind* (z.B. 22: Denn er ist doch wichtig, andererseits sollte er berücksichtigen, dass in solchen Situationen andere Dinge wichtiger sind. (Familie/ Krisenmanagement..., 51), und wieder andere sagen, dass der Religionsunterricht *wie alle anderen Fächer sei* (99). Auffallend sind jene Einschätzungen, dass die Relevanz *schwierig zu bewerten* sei (107) und diejenigen, die dies *(noch) nicht wissen* (z.B. 12: Kann ich im Moment noch nicht sagen, 26, 74*) und ggf. auch noch offenlassen.

– **Zunahme der Alltagsrelevanz von Religion**

Vermeint wird darauf verwiesen, dass sich *die Alltagsrelevanz von Religion besonders in der Krise zeige* (z.B. 18, 32, 46, 86*, 104), wodurch die Relevanz des Religionsunterrichts

vermutlich zusätzlich beeinflusst wird. Ein anschauliches Beispiel hierfür stellt folgende Aussage dar:

„die Alltagsrelevanz von Religion (z.B. in puncto Resilienz oder aktuelle medizinethische Fragen) aufzuzeigen“ (Lehrperson 18)

Strategien:

Nachfolgend sollen die Handlungen resp. Aufgaben dargestellt werden, in welchen sich die Relevanz des Religionsunterrichts während der Ausnahmesituation zeigt. Hinsichtlich der Aufgaben kann zwischen kognitiver, affektiver und spiritueller Unterstützung unterschieden werden. Zudem können weitere Aufgaben aufgezeigt werden, denen sich der Religionsunterricht im Speziellen widmet und worin – nach Ansicht der befragten Lehrenden – auch das Besondere dieses Faches liegt.

– Kognitive Unterstützungsaufgabe

Die Lehrerinnen und Lehrer beschreiben, wie sie ihre Schüler*innen unterstützen, so z.B. auf der kognitiven Ebene. Mit dem Religionsunterricht möchten sie die SuS *nicht generell zusätzlich belasten oder gar überfordern* (z.B. 28: Ich finde, dass man die Kinder zur Zeit nicht auch noch mit Aufgaben aus Religion belasten sollte, 35, 74 79, 102) und ihnen *nicht noch (mehr) Aufgaben erteilen* (z.B. 27: die SuS zu entlasten [...] nicht noch mehr Aufgaben zu geben, 28, 34, 38, 44*, 74). Manche geben an, dass ihre SuS *durch ihre Aufgaben gefordert werden* sollen (z.B. 43, 48), andere geben an, dass *Inhalte aktuell zweitrangig* sind (z.B. 29, 61, 95).

Demgegenüber wird die *Bedeutsamkeit der Themenwahl, die besonders für die SuS hilfreich sein* sollte, erwähnt (z.B. 6: In dieser schwierigen Phase kann man die SS [sc. SuS] dennoch mit gewissen Themen motivieren, 20, 33, 36, 55, 61, 71, 104, 109, 110). Folgende Themengebiete können in den Antworten der Lehrer*innen identifiziert werden:

- *Soziologische Themen* (55, 58), *Ethische Themen* (z.B. 4*, 18: die Alltagsrelevanz von Religion (z.B. in puncto Resilienz oder aktuelle medizinethische Fragen), 40, 55, 69)
- *Theologische Themen* (z.B. 40: Naja, es bietet schon sehr viele Möglichkeiten die aktuelle Situation auch aufzugreifen und thematisch zu behandeln – das Thema Schöpfungsverantwortung tritt in den Vordergrund, 55, 58)
- *Sinnfragen* (z.B. 19, 21: bei der sinnsuche [sic!] unterstützen, 69, 95, 103)
- *Ostern* (1, 21: rund um ostern das wissen (sic!) darum weitervermitteln, 33, 38, 41, 92)

– **Affektive Unterstützungsaufgabe des RU**

Neben der kognitiven Unterstützung bzw. Entlastung werden dem Religionsunterricht während der Schulschließungen auch emotionale Unterstützungsfunktionen zugeschrieben. So soll der *RU als Unterstützung für die SuS da* sein (z.B. 15: Stütze und Begleitung für die Schülerinnen und Schüler in der Krisenzeit, 35, 43, 51, 52, 81, 95, 97, 102, 109), er soll *die SuS begleiten* (z.B. 1, 5, 15, 19, 104), sie *entlasten* (z.B. 23: Spielerische Entspannung vom Stress, 24, 27, 47, 65, 74, 91, 96, 111), ihnen *Mut machen* (z.B. 24: Mut durch teilen von gemeinsamen Erfahrungen, 56, 64, 77, 98), *Trost spenden* (z.B. 66: Trostworte schicken, 74*, 79, 95, 110), die *SuS (be-)stärken* (z.B. 8: Ich glaube, dass der RU dazu dienen kann, die Schüler in der aktuellen Lage zu stärken, 34, 66, 72, 77, 85), ihnen *Hoffnung geben* (z.B. 21: hoffnung und ruhe (sic!) vermitteln, 24, 41, 49, 52, 56, 64, 69, 70, 72, 74, 84, 87, 92*, 98,), die *Resilienz der SuS fördern* (z.B. 34: ein Beitrag in Richtung Resilienzfähigkeit (sic!), 110) sowie ihnen *Ruhe geben* (z.B. 21, 103).

– **Affektive Unterstützungsaufgabe der Lehrperson**

Ähnliche der affektiven Unterstützung, wie sie der Religionsunterricht als Ganzes erfüllen soll, werden von den Lehrer*innen auch vereinzelt Punkte genannt, die besonders die Lehrperson selbst als affektive Unterstützung hervorhebt. Darunter fällt, dass die Lehrkraft *für die SuS da ist* (z.B. 3, 35, 37, 44, 45, 49, 71*, 73, 93, 113, 114), *für sie bei Problemen und Sorgen ansprechbar ist und den Austausch fördert* (z.B. 24, 36, 60: Die Ängste und Sorgen der Schüler wahrnehmen und mit ihnen per Mail oder Chat kommunizieren. Sehr berührende Gespräche, 67, 70, 73, 74, 77, 80, 82, 85, 115) und mit ihnen – zumindest virtuell – *Kontakt über die Zeit halten* (z.B. 17, 25, 26, 29, 35*, 51, 66, 82, 94, 96, 110) möchte.

– **Spirituelle Unterstützungsaufgabe**

Neben der kognitiven und affektiven Unterstützung zeigt sich eine Besonderheit des Religionsunterrichts, im Sinne einer spirituellen Unterstützungsfunktion. Dabei *bietet* u.a. der *Religionsunterricht Seelsorge an* bzw. wird er *als Seelsorge* selbst gesehen (z.B. 4, 5, 16, 20, 24, 27: wünschenswert wäre auch seelsorgerlich tätig zu sein, das Angebot haben natürlich die SuS, 50, 58, 59, 89, 101, 112). Des Weiteren *bietet er auch spirituelle Angebote* (z.B. 19: in der christlich spirituellen Lebensbegleitung – im Schaffen von Angeboten der Orientierung und Sinnfindung, 20, 32, 49*, 52, 71, 81, 83, 96, 103*) oder *informiert über außerschulische kirchliche Angebote* (z.B. 8: Ich glaube, dass der RU dazu dienen kann, die Schüler in der aktuellen Lage zu stärken, indem ich sie zB über hilfreiche Angebote (nicht nur der Kirche, auch zB psychologische Anlaufstelle oder allgemeine Tipps) informiere und

einfach den Kontakt halte, 19, 46: Ich gebe auch Hinweise zu Gottesdienstübertragungen usw., 82, 102, 103).

- Weitere Aufgaben des RU

Des Weiteren werden Aufgaben ohne konkrete Unterstützungsfunktion von den befragten Lehrpersonen genannt. Dazu zählt, dass *der Religionsunterricht einen Reflexionsrahmen den SuS ermöglicht* (z.B. 2, 23, 54, 67, 83, 85*, 86), er *Interesse wecken* kann (z.B. 48: die Schüler zu beschäftigen und mit Hilfe der Videos Interesse zu erhalten oder noch mehr zu wecken) und die *SuS motiviert* (z.B. 6: In dieser schwierigen Phase kann man die SS [sc. SuS] dennoch mit gewissen Themen motivieren, 69, 77).

Auffallend ist die an dieser Stelle nur einmalige Nennung, dass der Religionsunterricht *Wissen vermitteln* soll (21: rund um ostern das wissen [sic!] darum weitervermitteln) und zwar deswegen, weil im Rahmen des weiter unten folgenden Item 3, wo konkret nach den Aufgaben des Religionsunterrichts gefragt wird, die Wissensvermittlung bei den befragten Personen einen sehr hohen Stellenwert einnimmt und häufig Erwähnung findet.

Auch im Sinne eines *kleineren Arbeitsaufwandes* – verglichen mit den Hauptfächern – wird der Religionsunterricht dargestellt (z.B. 8, 38):

„Als Lehrerin eines Hauptfachs weiß ich außerdem, dass es dort gerade sehr stressig ist und die SuS viele Arbeitsaufgaben erledigen müssen, weil es einfach nicht anders geht. In Reli nehme ich daher den Druck heraus und verlange nur ein ‚light‘ Programm.“ (Lehrperson 8)

Konsequenzen:

Aus den soeben beschriebenen Strategien resp. Handlungsweisen, können Konsequenzen abgeleitet werden. Hierbei handelt es sich um eine allgemeine Änderung der Aufgaben des Religionsunterrichts. Während zuvor einzelne Aufgaben genannt wurden, die den Religionsunterricht und/oder die Lehrperson während der Schulschließung als besonders relevant einstufen, stellen folgende Punkte eher daraus resultierende Aufgaben dar, mit der Besonderheit, dass dies häufig im Vergleich zu anderen Fächern verdeutlicht wird.

- Ausgleich und Abwechslung

Der Unterricht wird als *Ausgleich zu den anderen Fächern* angesehen bzw. bietet er den Schüler*innen eine *Abwechslung* zu diesen (z.B. 18: mithilfe der Arbeitsaufträge, Impulse eine Abwechslung zum restlichen online-Unterricht, insbes. der Lernfächer, zu bieten, 22, 33, 51, 90).

5.5.2 Relevanz des RU im Vergleich zu sog. ‚Hauptfächern‘

Zunächst muss vor der Darlegung der Auswertung des Items kurz erörtert werden, warum im Folgenden mit den Begrifflichkeiten „Hauptfach“ und in weiterer Folge auch mit „Nebenfach“ gearbeitet wurde. Diese *Begriffswahl* wurde von einigen der Befragten *kritisch angemerkt* (z.B. 53, 65, 72*, 96, 106, 108). Lehrperson 53 fasst die Kritik treffend zusammen:

„Es gibt keine Hauptfächer! Es gibt Pflichtfächer, Wahlpflichtfächer, Freifächer, verbindliche Übungen, unverbindliche Übungen. Man kann vielleicht noch unterscheiden: Schularbeitsfächer und Fächer ohne Schularbeiten – Religion gehört zu den Pflichtfächern. Jedes Pflichtfach ist relevant, auch Religion.“ (Lehrperson 53)

In dieser Kritik spiegelt sich jedoch auch die Schwierigkeit mit der Fragestellung wider. Aufgrund der Tatsache, dass sich die hier befragte Zielgruppe hinsichtlich der Schultypen (siehe Stichprobenbeschreibung, detaillierter im Anhang) inter- sowie intrapersonell stark unterscheidet, kommt es auch zu unterschiedlichen Einteilungen und Benennungen der einzelnen Fächergruppen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der Frage auf eine starke Vereinfachung der Begrifflichkeit gesetzt. Da ein Großteil der Befragten diesem Umstand – zumindest im Zuge ihrer Beantwortung – keinerlei Beachtung schenkte, ist davon auszugehen, dass für sie – zumindest implizit – eine Einteilung der Fächer in „Haupt- und Nebenfächer“ möglich war. Generell gilt: es war mit dieser Wortwahl keinerlei Wertung intendiert.

Nachfolgend werden die Analyseergebnisse, die sich aus Item 2.1 ergeben, näher dargestellt. Dabei kann aufgezeigt werden, inwiefern die befragten Lehrpersonen die Relevanz des Religionsunterrichts während der Schulschließungen – im Vergleich zu einigen anderen Fächern, hier konkret als ‚Hauptfächer‘ bezeichnet – einschätzen und worin sie die Besonderheiten des Religionsunterrichts in diesem Vergleich sehen, z.B. in seinen Aufgaben bzw. seiner didaktischen Umsetzung.

Item 2.1: Vergleich zu den Hauptfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern (u.a. Deutsch, Mathe, ...) ein?*⁸⁴

Das Phänomen, welches es zu beschreiben gilt, kann als die *Relevanzstärke des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern* benannt werden.

⁸⁴ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 15, 89.

Eine ‚ursächliche Bedingung‘ – meint hier, worin die Begründung der Relevanzeinstufung liegt – ist u.a. die Perspektive der Argumentation, die von den Lehrenden eingenommen wird (z.B. aus der Sicht der SuS oder der Kolleg*innen) und aufgrund dessen sie die Relevanz des RU einschätzen. Zudem kann der Wegfall von Interaktion sowie typische Merkmale des RU im Vergleich zu den Hauptfächern benannt werden, die ebenso einen Einfluss auf die Relevanzeinschätzung des RU besitzen und somit auch als Ursachen des Phänomens beschrieben werden können. Die Aspekte, worin sich die Relevanz des RU konkret zeigt, z.B. in den mit ihm verbundenen Zielvorstellungen oder in seinen Aufgaben, kann unter ‚Strategien‘ nachvollzogen werden. Die Wahl der jeweilige Strategie differiert abhängig von der jeweiligen Klassenstufe und wird unter ‚intervenierende Bedingung‘ näher erläutert. Als eine ‚Konsequenz‘ dieser Strategien kann gezeigt werden, dass der Religionsunterrichts eine positive Wirkung für SuS haben kann. In welchen Ausprägungen die eingestufte Relevanzstärke des RU im Vergleich zu den Hauptfächern gesehen wird, kann nachfolgend unter ‚Kontext‘ aufgezeigt werden.

Kontext:

Generell konnten unterschiedliche Ausprägungen der Relevanzeinschätzungen identifiziert werden. Diese sind hierbei ausführlicher und differenzierter zu klassifizieren als im Rahmen der generellen Frage nach der Relevanz (siehe Item 2), was u.a. daran liegen könnte, dass sowohl Item 2.1 – wie auch Folgetem 2.2 – ganz dezidiert nach der Höhe der Relevanz fragt.

- Ausprägung der Relevanz

Die wahrgenommene Relevanz des RU wird – im Vergleich zu den Hauptfächern – sehr ambivalent bewertet. Die Spannbreite reicht von:

- *geringe(re) Relevanz des RU* (z.B. 1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 12, 21, 23, 25, 27, 28, 33, 35, 37, 38, 39, 44, 45, 47, 48, 54, 55, 61, 63, 69, 70, 74, 75, 81*, 85, 87, 88, 92, 95, 98, 99, 107, 109, 111);
- *mittelmäßiger Relevanz* (z.B. 17, 113);
- *gleicher Relevanz* wie die Hauptfächer (4);
- *anderer* (9); bis hin zu einer
- *hohen bzw. auch höheren Relevanz des RU im Vergleich zu Hauptfächern* (z.B. 8, 19, 20, 31, 32, 34, 40, 42, 49, 54, 58, 60, 73*, 77, 81*, 82*, 85, 93, 95, 97, 98, 101, 103*, 112, 114, 115).

Für manche Befragte ist die Relevanz des Religionsunterricht während der Schulschließungen *gleich wie früher* (z.B. 37, 41, 43, 44, 66, 88). Häufig wird auch nur *gleich* angegeben, wobei unklar ist, worauf dieses „gleich“ Bezug nimmt – im Sinne eines zeitlichen Vergleichs oder im Vergleich zu den anderen Fächern (z.B. 4, 65, 73, 78, 107).

Des Weiteren erwähnen einige Befragte, dass ein *Vergleich* – vermutlich hinsichtlich der Relevanz – von Religionsunterricht mit den Hauptfächern für sie *nicht möglich* ist (z.B. 40, 46: ist nicht vergleichbar, 84).

Ursächliche Bedingungen:

Auf der Grundlage unterschiedlicher Perspektiven (der eigenen, der der Eltern, der der SuS usw.) wird die Relevanzeinschätzung – wie eben unter ‚Kontext‘ beschrieben – von den Lehrenden getroffen. Zudem können Eigenschaften des RU aufgezeigt werden, die besonders im Vergleich zu den Hauptfächern Ursachen für die unterschiedlichen Relevanzwahrnehmung des RU darstellen können, weil z.B. die Hauptfächer entscheidender für den Schulerfolg sind, sinkt die Relevanz des RU während der Schulschließungen. Dass die Interaktion zu den SuS in vielen Fällen wegfällt kann ebenfalls als Ursache für die Relevanzwahrnehmung eingestuft werden.

– Perspektive der Argumentation

Bemerkenswert ist aus welcher Perspektive die Einschätzung bezüglich der Relevanz argumentiert wird. Es ist anzunehmen, dass die meisten Lehrenden ausgehend von ihrer eigenen Perspektive argumentieren, auch wenn sie dies meist nicht dezidiert so sagen. Vereinzelt wird jedoch auch betont, dass es sich hier um die *eigene Ansicht* handelt (z.B. 74: aus meiner Perspektive, 76, 98). Einige geben auch Vermutungen darüber ab, welche Relevanz der Religionsunterricht für die *SuS* haben könnte (z.B. 13: Manche SchülerInnen hinterfragen den Sinn des Ganzen, während andere wiederum genervt reagieren. Andere wiederum begegnen mit positiver Erfahrung, daher mit klassischen Schulfächern nicht wirklich vergleichbar, 26, 50, 56, 59, 69, 74, 81, 98, 105), oder auch für die *Eltern* der Kinder (z.B. 72: Schularbeitsfächer⁸⁵ werden von den Klassen (und Eltern) eindeutig als wichtiger angesehen, 76, 81, 103). Ferner wird noch aus der Perspektive der *Schule* (102) oder des *Klassenvorstands* (78) argumentiert.

⁸⁵ Es wird angenommen, dass die Bezeichnung ‚Schularbeitsfach‘ hierbei ein sog. ‚Hauptfach‘ meint.

– Merkmale des RU im Vergleich zu den ‚Hauptfächern‘

Die eingeschätzte Relevanz des Religionsunterrichts zeigt sich besonders in direkten Vergleichen mit den sog. Hauptfächern. So werden die *Hauptfächer* u.a. als *entscheidend für den Schulerfolg* klassifiziert (z.B. 2*, 14: Die Hauptfächer sind sehr wichtig für ihren Schulerfolg, 67, 70, 72, 115*), meint hierbei, dass u.a. der Aufstieg in die nächsthöhere Klassenstufe nicht gefährdet wird. Des Weiteren besitzen sie einen sog. ‚*Stoffzwang*‘ (8); es ist in ihnen *schwieriger selbständig den Stoff zu erarbeiten* (z.B. 6: Erfordert nicht wir [sc. wie] Mathe einen Lehrer um selbstständig arbeiten zu können, 8, 24); sie *beanspruchen die SuS zeitlich und kognitiv sehr* (z.B. 21: weil sich die anderen [sc. Fächer] schon so viel zeit (sic!) rausnehmen, 50, 70).

Ebenso wird *unterschieden nach Aufgabentypus* (z.B. 8: in einem Hauptfach muss der Stoff irgendwie durchgenommen werden, die Inhalte sind nicht so leicht selbst zu erarbeiten, weil sie oft viel komplexer sind; in Reli kann man sich immer irgendwie behelfen, 54, 61, 64, 80, 85, 93, 95, 97), die im Religionsunterricht entweder einen größeren oder auch einen untergeordneten Schwerpunkt erhalten.

– Wegfall von Interaktion

Der *Wegfall persönlicher Interaktionen* im Rahmen des Unterrichts kann als Herausforderung genannt werden (z.B. 27: [Relevanz] sehr gering (da die persönliche Interaktion wegfällt), 50), was einen Einfluss auf die Einschätzung der Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts hat.

Intervenierende Bedingungen:

Die Analyse zeigt ebenso, dass die Relevanz des Religionsunterrichts abhängig davon, in welcher Klassenstufe er erteilt wird, während der Schulschließungen unterschiedlich gewertet wird.

– Differenzierung nach Schulstufe

Auffällig ist, dass von einigen Lehrenden eine *Differenzierung* der Relevanz-Ausprägungen vorgenommen wird. So wird die Relevanz *anhand der lernenden Zielgruppe* unterschiedlich eingestuft (z.B. 18: für die Schüler, besonders die Maturanten, sind sicher die Hauptfächer gerade wichtiger. Sie sind es auch de facto für ihren Schulabschluss, 47, 81, 98).

Strategien:

Folgende Punkte beschreiben, worin sich die Relevanz des Religionsunterrichts gegenüber den Hauptfächern zeigt: in den Zielen des RU, in den speziellen Aufgaben, die er den SuS

erteilt, in seiner affektiven Unterstützungsaufgabe sowie dem generellen Umstand, dass kein Leistungsdruck besteht.

– **Ziele des RU**

Neben der Tatsache, dass Religionslehrende sich dessen bewusst scheinen, mit ihrem Unterricht *keinen (zusätzlichen) Stress bei den SuS hervorzurufen* (z.B. 9: Anders wichtig. Soll auf keinem Fall Stressfaktor sein, 90, 110*), betonen einige der Lehrenden, dass es die *Aufgabe* des Religionsunterrichts ist, eine generelle *Bewusstseinsbildung zu fördern bzw. Antworten auf relevante Fragen (des Lebens) geben* zu können (z.B. 14, 34, 54, 67, 91, 95: was die existentielle (sic!) Fragen betrifft eine sehr hohe [sc. Relevanz], 97, 104, 115*).

Der Unterricht soll ferner eine *Abwechslung ermöglichen* (z.B. 29, 40: Der RU kann die Kids auch unterstützen und ihnen durch kreative Möglichkeiten vielleicht einen Ausweg aus der Monotonie geben, 47, 86, 88).

– **Spezielle Aufgabenstellungen im Religionsunterricht**

Im Religionsunterricht werden *andere Arten von Aufgaben* aufgegeben als in den Hauptfächern (z.B. 20, 40, 90, 91: einen Kontrapunkt zu den anderen Fächern setzen, und die wesentlichen Lebensfragen ansprechen)

– **Affektive Unterstützungsfunktion**

Des Weiteren wird hier auf eine zusätzliche Besonderheit des Religionsunterrichts eingegangen, die sich auch als eine Aufgabe des RU definieren lässt. Da diese jedoch mehrere verschiedene Aspekte inkludiert und daher eine etwas differenziertere Beschreibung verlangt, soll sie an dieser Stelle gesondert betrachtet werden. Es geht dabei darum, die SuS in dieser kritischen Zeit zu unterstützen, und zwar vor allem emotional. So sehen sich die *Lehrenden als Ansprechperson für die SuS* (z.B. 4, 16, 20, 24, 28, 71, 73, 79, 80, 91, 94, 101: wenn es vorher eine große Vertrauensbasis gab, ist die Relevanz auch oder gerade jetzt hoch, weil die SuS dann mit den RU-Lehrerinnen darüber sprechen können, wie es ihnen geht, wo es viel zu tun gibt usw.), die *ihnen Halt gibt und sie (unter-)stützt* (z.B. 37, 40: Religion gewinnt aber vielleicht insofern, als dass sie helfen kann, hier durch diese schwierige Zeit zu helfen, 72, 76) und die *sie begleitet* (10). Besondere Bedeutung soll hierbei auch der *seelsorglichen Unterstützung* (z.B. 24: Der RU kann aber die SuS auf einer seelsorgerlichen Beziehungsebene zusammenbringen, 29, 64*, 103) beigemessen werden, da dieser Aspekt mehrheitlich im Rahmen des qualitativen Teils benannt wird.

– **Kein Leistungsdruck im Religionsunterricht**

Im oben genannten Vergleich besitzt der *Religionsunterricht weniger bzw. gar keinen Leistungsdruck* (z.B. 37: Daher bin ich auch nicht streng mit Deadlines und ähnlichem und habe

das auch meinen Schüler/innen kommuniziert, 44, 54, 71, 83, 87, 90, 115), was sich u.a. dadurch zeigt, dass es keine verpflichtenden Aufgaben gibt bzw. keine Deadlines für deren Bearbeitung festgelegt werden. Zudem sei es *weniger problematisch, wenn auch gar kein Stoff durchgenommen* wird – zumindest für eine begrenzte Zeit (z.B. 22: Dennoch ist es vermutlich weniger problematisch einen Monat zu "verlieren" als in den Hauptfächern, 77). Außerdem wird betont, dass es *wenig(er) um Wissensvermittlung gehe* (z.B. 61*, 72: RU ist wichtig aber es sollte derzeit nur moderat um "Stoffabfrage" gehen und mehr um Stützung der Klassen, 76, 95) und *wenig(er) um Stoffvermittlung* (z.B. 29, 72) gehe.

Konsequenz:

Speziell hinsichtlich der zuletzt genannten Strategie (spezielle Aufgabenstellungen im RU) kann die folgende potenzielle Konsequenz identifiziert werden:

– Positive Wirkung des Religionsunterrichts auf die SuS

Die *Aufgaben im RU können eine positive Wirkung für die SuS haben* (z.B. 32, 35, 40, 41, 76, 88, 103: neue andere Ideen bringen, ablenken.... seelische Unterstützung). So werden sie als u.a. besonders kreativ oder als Abwechslung zu den anderen Fächern angesehen und können ggf. auch etwas von der Krisenstimmung ablenken.

5.5.3 Relevanz des RU im Vergleich zu sog. ‚Nebenfächern‘

Nachfolgend soll sich dem Verhältnis des Religionsunterrichts zu den Nebenfächern gewidmet werden. Einige Überschneidungen mit den Kategorien aus der Analyse des Items 2.1 werden ersichtlich, was sich möglicherweise durch die ähnliche Fragestellung und das ähnlich zu beschreibende Phänomen erklären lässt. Unterschiede können allerdings ebenso festgestellt werden und werden in Kapitel 5.5.4 im Zwischenfazit eigens aufgezeigt.

Wie auch schon bei Item 2.1 wird auch hier von Befragten die *Bezeichnung ‚Nebenfach‘ kritisiert* (53, 65). Es gilt die gleiche Argumentation wie bereits im Kapitel zuvor. Des Weiteren wurde von einem Großteil der Befragten, *auf ihre vorherige Antwort* (ad 2.1. ‚Hauptfächer‘) *verwiesen* (z.B. 15, 26, 28, 33, 34*, 40, 49, 56, 64, 77, 80, 81, 83, 93, 96, 101, 103*, 104, 105, 106, 108, 110).

Item 2.2: Vergleich zu den Nebenfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Nebenfächern (u.a. Biologie, Sport, Kunst, ...) ein?*⁸⁶

Im Folgenden wird sich also dem Phänomen der *Relevanzstärke des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Nebenfächern* genähert, dessen Ergebnisse im Anschluss an dieses Kapitel im Rahmen eines Zwischenfazits zu Themenblock II zusammengefasst werden.

Wie bereits bei den Analysen zuvor zeigen sich auch hier unter dem Punkt ‚Kontext‘ unterschiedliche Ausprägungen der Relevanzstärke des RU gegenüber den Nebenfächern. Der Typ von Nebenfächern mit denen der RU verglichen wird, also ob es sich dabei um natur- und geisteswissenschaftliche Fächer (z.B. Biologie, Chemie und Geschichte) oder um sportlich-künstlerische Fächer handelt (z.B. Musik, Kunst, Sport), trägt hier wesentlich zur Relevanzeinstufung bei (siehe dazu ‚intervenierende Bedingungen‘). Die Begründungen für die Einschätzungen können unter ‚ursächliche Bedingungen‘ nachvollzogen werden. Dabei werden sowohl die Grundlage der Perspektive, aus der argumentiert wird, wie auch wesentliche Merkmale des RU genannt. Die Relevanz des Religionsunterrichts gegenüber den Nebenfächern zeigt sich u.a. in seinen Aufgaben und Merkmalen, z.B. weil er den SuS Abwechslung bietet und besonders darin, dass er die SuS affektiv zu unterstützen versucht. ‚Konsequenzen‘ des hier zu beschreibenden Phänomens konnten in der Analyse nicht entdeckt werden.

Kontext:

Wie bereits beim Item zuvor, wurde von den Proband*innen erfragt, wie hoch sie die genannte Relevanz einschätzen. Es zeichnet sich ein ähnliches Bild zur Höhe der Relevanz ab wie bei der Frage zuvor.

- Ausprägung der Relevanz

Für einige Teilnehmende besitzt der Religionsunterricht im Vergleich zu den Nebenfächern:

- eine *geringe(re) Relevanz* (z.B. 5, 25, 39*, 44, 47*, 48, 75, 85*, 102, 109),
- eine *hohe bzw. höhere Relevanz* (z.B. 4, 7, 18*, 19*, 20, 24*, 31, 45, 47*, 50, 54, 58, 72, 76, 89, 95, 97, 103*, 112, 115)
- eine *gleichgesetzte Relevanz* (z.B. 3, 8, 12, 18*, 19, 22, 23, 24*, 27, 32, 35, 38, 39*, 40*, 47*, 55, 61, 63, 69, 70, 72*, 74, 79, 86, 87, 90, 92, 98, 107*, 111, 114).

⁸⁶ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 1, 65.

Des Weiteren wird noch von manchen angegeben, dass sie die *Relevanz des Religionsunterrichts gleich wie zuvor* – also vor den corona-bedingten Schulschließungen – einstufen würden (z.B. 17, 29*, 41, 43, 44*, 78*, 88) bzw. seien sie generell *nicht vergleichbar* (46).

Ursächliche Bedingungen:

Einige Begründungen dafür, woher die soeben beschriebenen Einschätzungen rühren, können den folgenden Punkten entnommen werden. So ist die Relevanz u.a. abhängig von der jeweiligen Perspektive der Argumentation (z.B. von Lehrenden, SuS) aber auch von den Aufgaben, die der RU erfüllt (z.B. Thematisierung besonderer Themengebiete) bzw. den charakteristischen Merkmalen (z.B. geringe Stundenanzahl) die er aufweist.

– Perspektive der Argumentation

Von einigen Befragten wird angegeben, auf welcher Grundlage sie ihre Einschätzung zur Relevanz des Religionsunterrichts vornehmen. So wird zum einen erwähnt, dass diese davon abhängen, *um welche Lehrperson der Nebenfächer es sich handelt und wie sie ihren Unterricht gestaltet* (z.B. 18: Je nach Gestaltung durch die Lehrpersonen, 72). Zum anderen könne dies auch vom *Schultyp* (25: An öffentlichen Schulen eher gering) abhängig sein. Auch den *Ansichten der SuS* (z.B. 72: RU ist da sicher nicht weniger relevant und eventuell sogar gerade wichtiger als andere Nicht-Schularbeitsfächer (so sind zu mind. einige Rückmeldungen von Schüler*innen, 94, 97) folgend kommen manche der befragten Lehrpersonen zu ihrer Relevanzeinschätzung, andere wiederum aufgrund der diesbezüglichen Position des *Klassenvorstands* (z.B. 76, 78: bei uns zählen alle Fächer, es wird keines vernachlässigt und die KV's [sc. Klassenvorstände] unterstützen). Eine Lehrperson (99) betont, dass es sich um die eigene, ganz *individuelle Einschätzung* handelt.

– Aufgaben des Religionsunterrichts

Von einigen der befragten Teilnehmenden werden Aufgabenbereiche genannt, die sich besonders während der Schulschließungen und Pandemiesituation für den Religionsunterricht ergeben. So *wählen sie spezifische Themen* für den Unterricht (z.B. 4, 18: Den Religionsunterricht halte ich für die Beurteilung der Situation durch die Schüler, für Resilienz, Abwechslung schon für wichtiger als oder zumindest für gleich wichtig wie manche andere Nebenfächer, 67, 73), die auch die Thematisierung der aktuellen Situation ermöglichen.

Der Unterricht soll die *Kreativität* (z.B. 19, 40), den *Kontakt und Austausch* (z.B. 24: m Vergleich zu Sport und Kunst erachte ich den RU mindestens genauso wichtig, wenn nicht wichtiger, da es im RU um eine Kontaktebene geht, 50, 71, 115) sowie die

Persönlichkeitsentwicklung fördern (z.B. 19, 85). Er *umfasst das ganze Leben* (14) bzw. *besondere Lebensbereiche* (z.B. 84, 97: wichtiger, da fürs Leben wichtig).

– Merkmale des Religionsunterrichts

Kritisch wird hier u.a. die *geringe Stundenanzahl von RU* (18: Aufgrund der (meistens) geringeren Stundenanzahl besteht aber die Gefahr, dass der RU im Vergleich zu anderen Nebenfächern als weniger wichtig erachtet wird, 115) angemerkt, welche sich auf die Relevanzwahrnehmung des RU (negativ) auswirkt.

Zugleich wird aber auch die Stärke des *RU* gezeigt, da dieser *unproblematischer weitergeführt werden kann* als vermutlich andere Fächer (54: Gestiegen, da Tests und Praxiselemente in den anderen Fächern weggefallen ist, während im RU sich da viel aufrechterhalten lässt).

Intervenierende Bedingungen:

Einfluss auf das hier zu beschreibende Phänomen besitzt auch die Differenzierung nach den jeweiligen Nebenfächern, d.h. in Abhängigkeit von der Fächergruppe mit denen der RU verglichen wird, wird die Bedeutsamkeit des RU unterschiedlich hoch eingeschätzt.

– Differenzierung nach Fächergruppen

Die hier gemachten Angaben sind also u.a. *abhängig* davon, um *welches Nebenfach* es sich konkret handelt (z.B. 8, 24, 29, 35, 39, 40, 44*, 47, 62, 76). Exemplarisch kann hier die Antwort von Lehrperson 8 herangezogen werden:

„Ähnlich wie Sport, Kunst und Musik. Biologie, Physik, Chemie, etc. haben schulisch sicher mehr Relevanz.“ (Lehrperson 8)

Diese Einteilung wird so oder ähnlich von auch einigen anderen Befragten vorgenommen. Gleiches gilt für die Einschätzung, dass der Religionsunterricht im Vergleich zu den naturwissenschaftlichen Fächern eine geringere Relevanz aufweist und im Vergleich zu den musisch-künstlerischen Fächern und Sport gleichwertig oder gar als relevanter eingestuft wird. Dass *Biologie nicht als Nebenfach*, sondern eher als Hauptfach gewertet werden kann, wird ebenso erwähnt (z.B. 24, 62).

Strategien:

Bei den hier dargestellten Strategien handelt es sich um Aufgaben und Merkmale des Religionsunterrichts, die die Besonderheiten dieses Faches im Vergleich zu den Nebenfächern hervorheben. Dabei werden im ersten Schritt eher generelle Aufgaben und Merkmale des RU (z.B. Abwechslung und Ausgleich anbieten) aufgezeigt und im zweiten Schritt konkret

die affektiven Unterstützungsaufgaben (z.B. Seelsorge, Halt geben), welche sich auch schon bei den Items zuvor beobachten ließ.

– Aufgaben und Merkmale des RU

Es werden generell *Sinnfragen behandelt* (49). Er *bietet Abwechslung* (z.B. 18, 40: das Fach hier irgendwie aus der Monotonie reißen kann, 41) und einen *Ausgleich* (61). Allgemein geht es im Religionsunterricht *wenig(er) um Stoff- und Wissensvermittlung* (z.B. 76*, 85: Ich glaube, dass der Religionsunterricht nicht so relevant ist im Sinne der Stoffvermittlung).

Durch die Abgrenzung zu anderen Fächern (hier den Nebenfächern) können Merkmale des Religionsunterrichts aufgezeigt werden. So ist der RU *wenig(er) streng* (29); er ist *nicht leistungsorientiert* (z.B. 37: überall anders ist der Notendruck größer. Aber es könnte ein Fach sein, wo Schüler/innen nicht nach Leistung gemessen werden, 44*); er *gibt spezielle(re) Aufgaben* (z.B. 20, 40, 41, 47), so z.B. *spirituelle Übungen* (41: Deshalb handelt es sich bei den Arbeitsaufträgen - aus meiner Sicht - mehr um geistige Auflockerung bzw. spirituelle Übungen, die zwischen Mathe und anderen Fächern gemacht werden können/sollen).

– Affektive Unterstützungsaufgaben

Inwiefern der Religionsunterricht seine besondere Aufgabe, im Sinne der Unterstützung der SuS, wahrnimmt zeigt sich an folgenden Kategorien. So wird, wie bereits bei Item 2.1, die *seelsorgliche Unterstützung* (4), den SuS *Halt geben* (73), ihre *Resilienz fördern* (18) und für sie da sein – eine sog. *Ansprechperson für SuS* darzustellen (z.B. 20, 45, 60, 73), erwähnt. Generell kann laut Aussage einer Lehrperson (59) der RU eine *psychohygienische Relevanz* für die SuS besitzen.

5.5.4 Zwischenfazit

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse des zweiten Blocks zum Thema Relevanz des Religionsunterrichts zusammengefasst dargestellt. Dabei werden die einzelnen Phänomene einzeln nochmals kurz präsentiert und jeweils durch eine Grafik bildlich veranschaulicht.

Relevanz des RU

In der Abbildung 14 können die oben erörterten Erkenntnisse um das Phänomen bzw. die Kernfrage *Worin liegt die Relevanz des Religionsunterrichts während der Schulschließungen?* zusammenfassend nachvollzogen werden.

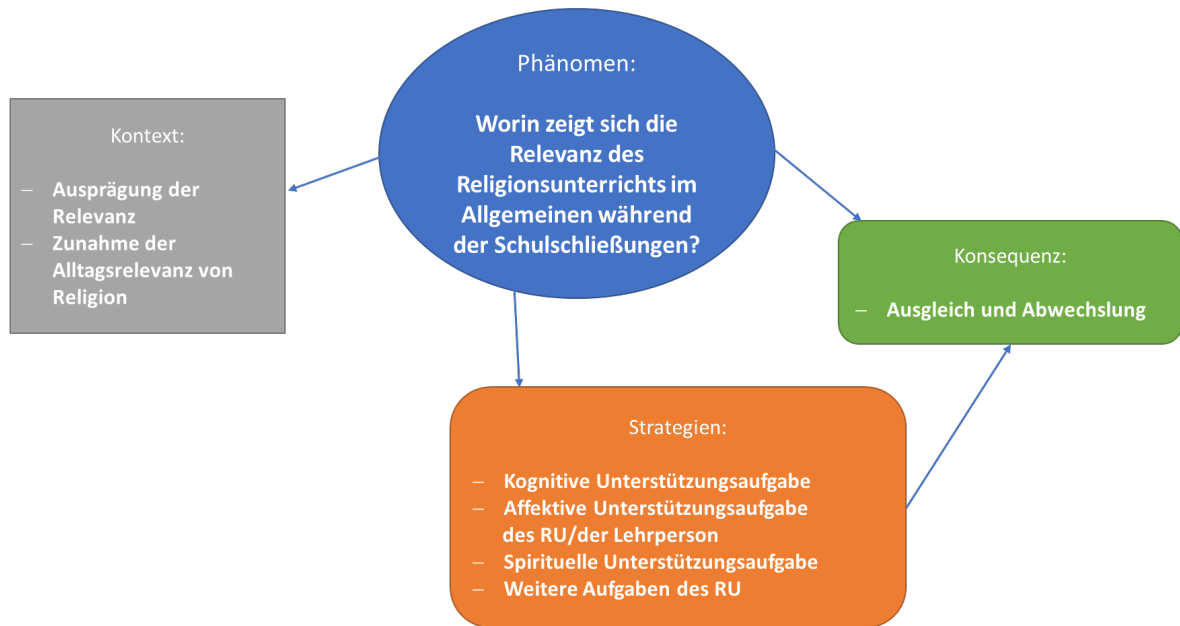


Abb. 14 Zusammenfassendes Modell des Items 2: Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?

In den hier dargestellten Analysen lässt sich ein ambivalentes Bild bezüglich der Fragestellung, welche Relevanz dem Religionsunterricht während der Schulschließungen zukommt, zeigen. Während manche ihm eine sehr hohe Relevanz zuschreiben bzw. den Religionsunterricht als das wichtigste Fach während einer Krisensituation betrachten, besitzt das Fach für andere wenig bis gar keine Relevanz. Dass grundsätzlich wahrgenommen wird, dass die Relevanz von Religion im Alltag zunimmt, kann ebenfalls beobachtet werden, was zur Vermutung führt, dass dies die Einschätzung der Relevanz des Religionsunterrichts moderieren könnte.

Die Relevanz des Religionsunterrichts zeigt sich in seinen speziellen Aufgaben, besonders während der Schulschließungen. So können drei Formen von Unterstützungsaufgaben konstituiert werden:

1. *kognitive Unterstützung*, d.h. die SuS nicht zusätzlich zu belasten oder gar zu überfordern und besondere Themen für den Unterricht zu wählen (z.B. ethische Themen);
2. *affektive Unterstützung*, d.h. der Religionsunterricht gibt den SuS Hoffnung und versucht sie zu entlasten, zudem ist die Lehrperson für die SuS ansprechbar und für sie da;
3. *spirituelle Unterstützung*, d.h. die/der Lehrer*in bietet ihren SuS zusätzlich Seelsorge oder weitere spirituelle Angebote außerhalb des Unterrichts an (z.B. gemeinsam beten).

Neben diesen Unterstützungsaufgaben können aber auch noch weitere Aufgaben aufgezeigt werden, die die Relevanz des RU ausmachen, so z.B. die Vermittlung von Wissen oder auch einen Reflexionsrahmen zur Bewältigung der Krise zu ermöglichen.

Als Konsequenz aus all diesen Aufgaben konnte gezeigt werden, dass der RU den SuS damit zum Ausgleich aber auch als Abwechslung von der Krise und von den anderen Fächern dienen kann.

Relevanz des RU im Vergleich zu den sog. ‚Hauptfächern‘

Folgende Grafik 15 illustriert das Phänomen der *Relevanzstärke des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern*. Im Anschluss daran werden kurz die wichtigsten Ergebnisse zu diesem Aspekt zusammengefasst.

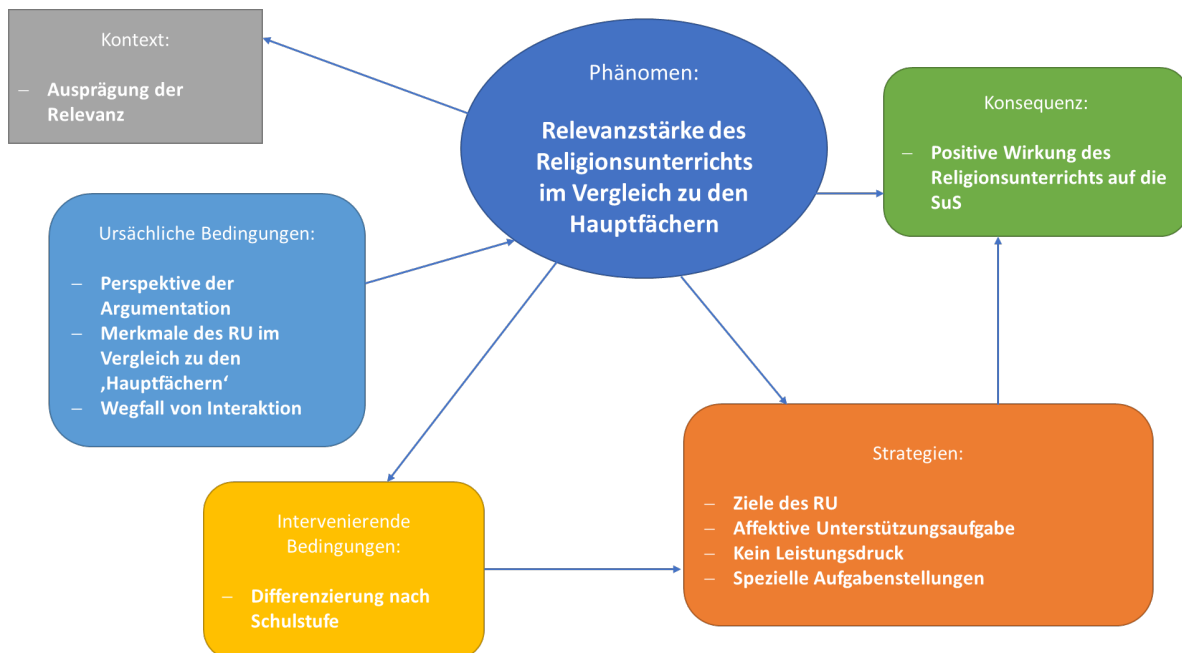


Abb. 15 Zusammenfassendes Modell des Items 2.1: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern (u.a. Deutsch, Mathe, ...) ein?*

Die wahrgenommene Relevanzstärke des Religionsunterrichts wird von den befragten Lehrer*innen im Vergleich zu den Hauptfächern sehr unterschiedlich eingestuft. Während ein Teil der Befragten von einer geringeren Relevanz ausgeht, sprechen sich fast ebenso viele für eine höhere Relevanz des RU aus. Von einer ganz ähnlichen Relevanz, wie sie den Hauptfächern zukommt, ist in manchen der Antworten ebenso die Rede.

Die Relevanzintensität wird in Abhängigkeit von der jeweiligen Perspektive, welche die Lehrenden einnehmen, bedingt. D.h., ob die Relevanz als entweder hoch oder niedrig

eingestuft wird, hängt z.B. davon ab, welche Rückmeldung die SuS den befragten Lehrer*innen geben, was die Eltern der Kinder den Lehrenden zurückmelden, oder auch, ob die Lehrenden diese Einschätzung aus ihrer eigenen Sicht tätigen. Des Weiteren werden auch bestimmte charakteristische Merkmale des RU – im Vergleich zu den Hauptfächern – für die Relevanzeinschätzung mitverantwortlich gemacht. Zum Beispiel sind die Hauptfächer laut einigen der Befragten wichtiger für den Schulerfolg oder sie beanspruchen die SuS bereits so sehr, dass kaum mehr Zeit für andere Fächer gegeben ist. Eine weitere wesentliche ‚Ursache‘ für die Relevanzeinstufung kann mit dem Wegfall von Interaktion erklärt werden; d.h. dadurch, dass aufgrund der Schulschließungen und dem damit verbundenen Wechsel auf Fernlehre ein vermeintlich wichtiges Merkmal des RU entfällt bzw. abnimmt, könnte auch eine Senkung der Relevanz des RU vermutet werden. Es zeigt sich zudem, dass die Relevanzeinschätzung u.a. auch davon abhängt, in welcher Klassenstufe der RU erteilt wird. So finden z.B. Maturant*innen besondere Erwähnung in Zusammenhang damit, dass für die meisten von ihnen Religion kein Maturaprüfungsfach ist und es somit sein könnte, dass sie weniger Wert darauf legen.

Generell zeigt sich die Relevanz des Religionsunterrichts besonders in den Zielen, die während der Schulschließungen mit ihm verfolgt werden. Die Schaffung von Abwechslung für die SuS von anderen Fächern wie auch von der Krise ganz allgemein, kann als ein solches Ziel definiert werden. Zudem geht es den Lehrenden vielfach darum, bei den SuS keinen (zusätzlichen) Stress durch den RU hervorzurufen. Des Weiteren wird als Besonderheit des RU thematisiert, dass es keinen Leistungsdruck gibt wie er in anderen Fächern herrscht. So könne laut der Befragten im Fach Religion der Unterricht auch über einen längeren Zeitraum ‚pausieren‘ und der Stoff müsse nicht unbedingt durchgenommen werden, wie dies z.B. in Mathematik der Fall wäre. Diese Ziele zeigen sich, wie bereits erwähnt, auch insbesondere in der Aufgabengestaltung. So werden die Aufgaben eher kreativ und der speziellen Situation angepasst kreiert. Zudem wird die affektive Unterstützungsaufgabe der Lehrperson nochmals hervorgehoben, was konkret bedeutet, dass der/die Religionslehrer*in für die SuS stets ansprechbar ist und sie während der Ausnahmesituation begleitet oder auch ein seelsorgerliches Angebot stellt.

Als eine Konsequenz dieser soeben beschriebenen Strategien kann die positive Wirkung des Religionsunterrichts auf die SuS genannt werden, d.h. dass die Besonderheiten des RU einen günstigen Einfluss auf das Wohlbefinden der SuS haben können und der RU während der Krise besonders unterstützend auf sie wirken kann.

Relevanz des RU im Vergleich zu den sog. ‚Nebenfächern‘

Der folgende Abschnitt widmet sich dem Phänomen *Relevanzstärke des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Nebenfächern*, und fasst die Ergebnisse dazu nochmals zusammen, grafisch dargestellt in Abbildung 16. Dabei fällt auf, dass die Modelle zum eben beschriebenen Phänomen (Relevanz des RU im Vergleich zu den Hauptfächern) und dem nun folgenden starke Parallelen aufweisen. Zudem wurde von den Befragten im Zuge der Beantwortung von Item 2.2 (Nebenfächer) häufig auf ihre Antwort auf die Frage zuvor (Hauptfächer) verwiesen. Dabei bleibt allerdings ungewiss, ob die Frage nicht exakt gelesen und so übersehen wurde, dass es sich hier um einen anderen Frageschwerpunkt handelt oder, ob die Teilnehmenden den zu untersuchenden Sachverhalt hinsichtlich Hauptfächer tatsächlich gleich einschätzen wie in Bezug auf die Nebenfächer.

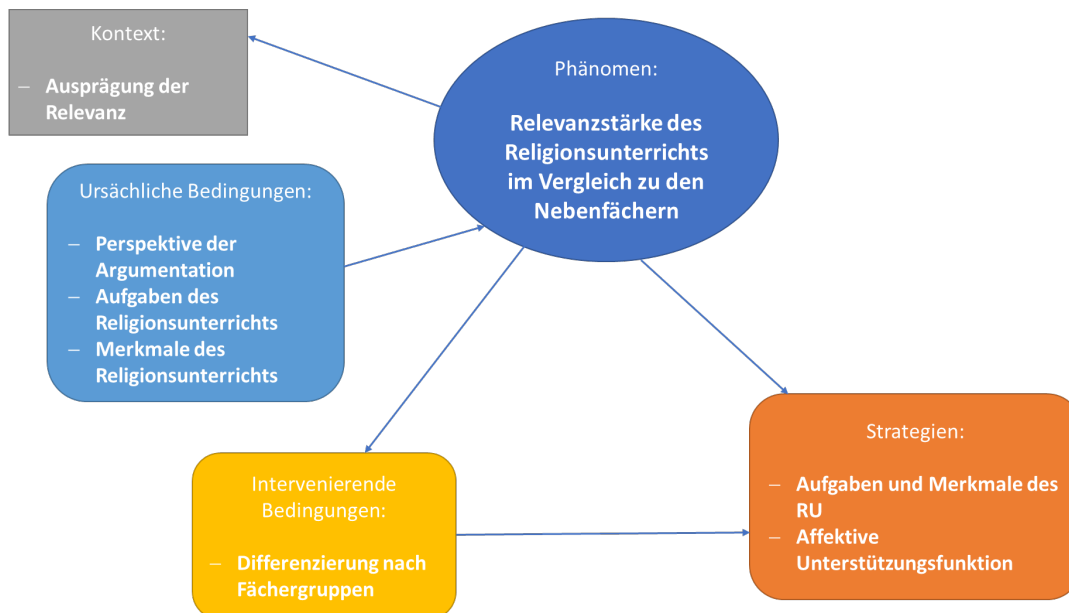


Abb. 16 Zusammenfassendes Modell des Items 2.2: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Nebenfächern (u.a. Biologie, Sport, Kunst, ...) ein?*

Bei der Einschätzung der Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Nebenfächern zeigt sich, dass die Antworten zwischen einer geringeren bis hin zu einer höheren Relevanz reichen, ein Großteil aber von einer gleichen Relevanz spricht. Ähnlich wie bei den Hauptfächern ist die Relevanzeinschätzung ebenfalls abhängig von der Perspektive, die eingenommen wird bzw. aus welcher argumentiert wird. Anders als bei den Hauptfächern werden hier aber auch die Lehrpersonen, die die anderen Nebenfächer unterrichten, als Ausgangspunkt dafür herangezogen, ob und inwiefern der RU mit diesen vergleichbar ist. Es kann vermutet werden, dass die Relevanz des Faches gleich oder auch höher als die des

Religionsunterrichts eingestuft wird, wenn die Lehrkraft der Nebenfächer als kompetent betrachtet wird. Als weitere ‚Ursachen‘ für die Relevanz des RU wird die besondere Themenwahl hervorgehoben oder auch, dass die Aufgaben besonders kreativ seien. Ferner wird noch die geringe Stundenanzahl des Religionsunterrichts betont, was vermutlich einen eher negativen Einfluss auf die Relevanzeinschätzung haben dürfte.

Eine Differenzierung der Nebenfächer wird ersichtlich, in 1. musisch-künstlerische Fächer und Sport sowie 2. natur- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer (z.B. Biologie, Chemie, Geschichte). Die Analyse zeigt eine gewisse Tendenz, dass der Religionsunterricht gegenüber der ersten Gruppe eine zumindest gleiche bis etwas höhere Relevanz besitzt, wohingegen er im Vergleich zur 2. Gruppe eine geringere Relevanz einnimmt. Quantitative Berechnungen werden in der Folgeuntersuchung versuchen (siehe Kap. 6.7.1), diesen Vermutungen nachzugehen.

Worin sich die Relevanz des Religionsunterrichts besonders im Vergleich zu den Nebenfächern zeigt, offenbaren die unter ‚Strategien‘ angeführten Punkte. So bietet er den SuS viel Abwechslung und einen Ausgleich mittels der Aufgaben, die die Lehrenden in seinem Rahmen wählen. Zudem steht die Wissensvermittlung nicht unbedingt im Vordergrund und generell zeigt sich der Religionsunterricht weniger leistungsorientiert als andere Fächer. Die affektive Unterstützung, also für die SuS da zu sein und ihnen eine Ansprechperson zu sein, kann hier ebenfalls wieder als eine wesentliche Aufgabe des Religionsunterrichts konstatiert werden – worin er sich laut der Befragten deutlich von den (anderen) Nebenfächern unterscheidet.

5.6 Block III: Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts

„In der Krise beweist sich der Charakter.“⁸⁷ – so oder so ähnlich könnte auch die Überschrift des folgenden Kapitels lauten. Ziel der folgenden Items war es herauszufinden, ob sich kennzeichnende Aufgaben des Religionsunterrichts definieren lassen, die möglicherweise während einer Ausnahmesituation besonders hervortreten – vielleicht gerade dann, wenn die üblichen didaktischen Methoden wegfallen oder man neuen Herausforderungen gegenübersteht.

Im nun folgenden Kapitel werden die Aufgaben des Religionsunterrichts während der Schulschließung näher beleuchtet, und damit verbunden ebenso die Veränderung dieser Aufgaben aufgrund der geänderten Lehrsituation.

5.6.1 Aufgaben und Ziele während der Schulschließung und deren Veränderung

Die Analyse der ersten Frage dieses Blocks (Item 3) zu den generellen Aufgaben und Zielen des Religionsunterrichts während der corona-bedingten Schulschließungen wird in Kombination mit der Anschlussfrage, ob Änderungen der Aufgaben während der Schulschließungen wahrgenommen werden (Item 3.1) erörtert. Dies ist deshalb möglich, weil sich im Rahmen der Analyse zeigte, dass sich so das Phänomen *Veränderter Aufgabenschwerpunkt des Religionsunterrichts während der Schulschließungen* bestmöglich aufklären lässt.

Item 3 Aufgabe und Ziel des RU: *Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach – während der Schulschließung – leisten?*⁸⁸

Item 3.1 Veränderung der Aufgaben: *Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?*

Im Rahmen eines kurzen Exkurses (Item 3.1) wird vorab mittels quantitativer Daten gezeigt, wie viele Lehrende eine Veränderung der Aufgaben durch die Krise wahrnehmen. Dabei standen den befragten Lehrer*innen drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, deren Wahl sie im Anschluss begründen sollten. Die Begründungen werden in die Analyse und Darstellung des hier zu beschreibenden Phänomens miteinbezogen.

⁸⁷ Dieses Zitat wird Helmut Schmidt, dem Alt-Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland, zugesprochen.

⁸⁸ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 12, 13, 20*, 28, 32*, 84, 88.

Exkurs: Die Proband*innen wurden gebeten, anzugeben, ob sich die Aufgabe des Religionsunterrichts von der vor den Schulschließungen verändert hat. Als Antwortalternativen standen folgende Möglichkeiten zur Verfügung: „Ja, weil...“, „Nein, weil ...“ oder „Weiß nicht, weil...“. Folgendes Bild zeichnete sich hierbei ab (siehe Abb. 17). Im Anschluss wurden die Lehrenden gebeten, ihre Antwort zu begründen.

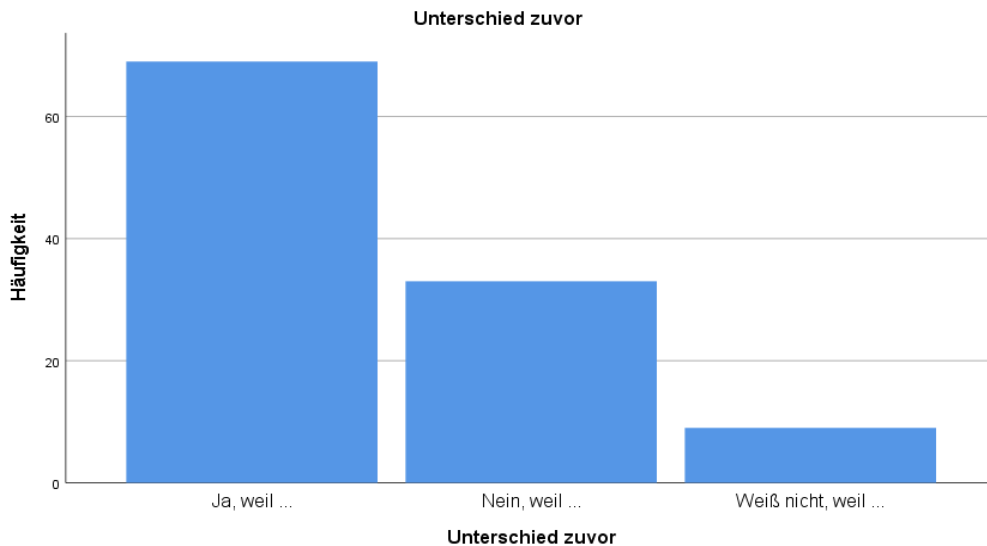


Abb. 17 Qualitative Studie. Wahrgenommene Aufgabenveränderung während der Schulschließungen

Wie in der Grafik 17 ersichtlich wird, sehen knapp zwei Drittel der Befragten eine Differenz der Aufgaben (62,2%) – im Vergleich zu vor den Schulschließungen. Knapp 30 % negieren diesen Unterschied, 8 % sind sich darüber (noch) nicht im Klaren und 4 Personen haben diese Frage nicht beantwortet.

In der folgenden Erörterung des hier zu analysierenden Phänomens *veränderter Aufgabenschwerpunkt des Religionsunterrichts während der Schulschließungen* werden nun wieder kontextuelle Bedingungen und unterschiedliche Ausprägungen des Phänomens aufgezeigt. Des Weiteren kann eine Vielzahl an Gründen genannt werden, welche für die veränderten Aufgabenschwerpunkte identifiziert werden konnten (ursächliche Bedingungen). Dazu zählen u.a. der soziale Verlust insbesondere zu den SuS, die veränderte Einstellung gegenüber einer Wissensvermittlung während der Schulschließungen sowie die inhaltliche und methodische Umgestaltung des Unterrichtes. Diese Ursachen bedingen u.a. die Aufgaben des RU, auf denen der Fokus während der Schulschließungen liegt (siehe ‚Strategien‘). Zu diesen Aufgaben gehört es u.a. einen angemessenen Umgang mit der Krisensituation zu ermöglichen, die SuS vielfältig zu unterstützen sowie sie mit eher kognitiv ausgerichteten Aufgaben zum Denken anzuregen. Konsequenzen werden abschließend darlegen, wie die

beschriebenen Strategien und das Phänomen selbst das Gesamtbild des Religionsunterrichts beeinflussen, indem dem Unterricht z.T. neue Zielbestimmungen zugeschrieben werden.

Kontext:

Freilich könnte der soeben dargestellte Exkurs auch als ein kontextueller Faktor betrachtet werden, wird aber aus dem Grund nicht gesondert als Kategorie entwickelt, da es sich dabei um einen quantitativen Aspekt handelt. Weitere Antworten von den Lehrenden, die damit einhergehen, werden nachfolgend allerdings sehr wohl dargestellt, so z.B., dass sich die Aufgaben während der Schulschließung nicht veränderten, wie manche bemerken, sondern gleich geblieben sind, oder dass die Aufgaben die gleichen sind wie jene anderer Fächer.

– Aufgabe(n) auf einer Vergleichsgrundlage

Von einigen Lehrpersonen wird gesagt, dass die *Aufgabe(n) des RU gleich ist/sind wie vor der Schulschließung* (z.B. 15, 19, 21: das sind auch sonst die gleichen Ziele, 26, 32, 35, 43*, 46, 47, 53*, 56, 61 67: Er sollte, wie auch bei geöffneten Schulen IMMER zu einem besseren Verständnis des Lebens und den Geschehnisse in der Welt dienen, 74, 78, 84, 87, 96*, 97, 105, 108, 111) und sich diese durch die veränderten Umstände nicht geändert hätten. Ebenso wurde auch angemerkt, dass die *Aufgaben des Religionsunterrichts wie die jedes anderen Faches* sind (48).

Ursächliche Bedingungen:

Der folgende Abschnitt widmet sich nun den Bedingungen, welche von den Lehrenden als Ursachen bzw. als Gründe benannt wurden, warum sie veränderte Aufgabenschwerpunkte im Religionsunterricht wahrnehmen. In diesem Zusammenhang werden u.a. der Kontaktverlust zu den Schüler*innen, die veränderte Rolle der Wissensvermittlung im Rahmen des Religionsunterrichts sowie die inhaltliche und methodische Umgestaltung des Unterrichts genannt.

- Kontaktverlust zu den SuS

Als einer der größten Nachteile der Fernlehre wird von den befragten Lehrenden der soziale Verlust angeführt, welcher ihrer Meinung nach dazu führt, dass sich die Aufgaben des Religionsunterrichts während der Schulschließungen von jenen davor unterscheiden. Der *soziale Aspekt des RU ist nicht (mehr) vorhanden* (z.B. 28: RU vor allem auf persönlichem Kontakt beruht, der zur Zeit nicht möglich ist, 38, 39, 57, 92, 113). Die *SuS sind nur schwer zu erreichen* (z.B. 25, 45). *Auf die Bedürfnisse der SuS kann nicht eingegangen werden* (18), eine

Beziehungsarbeit ist nicht möglich (z.B. 10, 11), der *Austausch fehlt* (104) und auch dass sie *keinerlei direkte Rückmeldungen von den SuS* erhalten (44), wird angemerkt.

Wie bereits einige Male zuvor, wurde das *Kontakt halten und mit den SuS haben* als eine wesentliche Aufgabe des Religionsunterrichts genannt, die hier für einige *entfällt* (z.B. 12, 17: es fehlt der notwendige soziale Kontakt zu den Schülern, 27*, 28, 42, 48*, 57, 92).

- **(Keine) Wissensvermittlung**

Manch eine/r spricht davon, dass *keine/kaum Wissensvermittlung* während der Schulschließung stattfindet (z.B. 16: Weil es sich momentan nicht um Wissensvermittlung dreht, 50, 72, 109). Wie schon im Zuge der vorherigen Fragestellungen wird der Wissensvermittlung ein besonderer Stellenwert zugeschrieben, wie sich auch auf den folgenden Seiten immer wieder zeigen wird. Es handelt sich dabei um eine wesentliche Aufgabe des Religionsunterrichts, die jedoch nach Ansicht einiger Lehrpersonen in der Krise nicht erfüllt werden kann. Andere Befragte hingegen meinen, dass sie die *Vermittlung von Wissen* (z.B. 40: ich zwar früher auch versucht habe, kreativ zu sein - aber man boxt dann halt eher seinen Stoff durch, 69: Wissensvermittlung oft im Vordergrund steht (Arbeitsaufträge)) während der Schulschließung als (gut) realisierbar empfinden.

- **Umgestaltung des inhaltlichen Unterrichtsschwerpunktes**

Dass sich die Krise auch auf die inhaltliche Gestaltung des RU auswirkte, zeigen folgende Aussagen der Lehrer*innen. Für einige war die *Thematisierung der aktuellen Situation* (z.B. 18, 24: es jetzt um die aktuelle Situation geht, 31, 54, 55, 67, 83) ein Unterrichtsschwerpunkt bzw. *behandelten sie andere Themen* als ursprünglich angedacht (z.B. 85, 99*). Sie sind der Meinung, dass die *SuS* aufgrund der Krise aber auch *erreichbarer für manche Themen* sind (z.B. 34: in der Krise Menschen für manche Inhalte erreichbarer sind, 54, 55, 73, 91, 95), wie z.B. für Biblische Grunderfahrungen (54), dem Thema der Freiheit/Unfreiheit (73) oder das Thema Leid (95).

Eine Lehrperson berichtet davon, dass sie lediglich *die SuS beschäftigen* möchte (64), inwiefern sie dies macht, bleibt allerdings offen.

- **Methodische Umgestaltung des Unterrichts**

Neben einer neu ausgerichteten inhaltlichen Gestaltung zeigen sich auch *Veränderungen bezüglich der methodischen Vor- und Nachbereitung* (115), und auch während der Durchführung generell. So werden *die SuS mehr gefordert* (z.B. 40, 59) und die *Arbeit erfolgt mehr schriftlich* (22). Demgegenüber stehen jene, die ihren Unterricht mit eher *neuen Aufgaben bzw. auf neue Arten von Aufgabenstellungen* (103) gestalten bzw. *neue Formen von*

Kommunikation mit den SuS ausprobieren (z.B. 7, 75, 82: man nicht reden kann, aber trotzdem in Kontakt bleiben kann, zuhören kann – wenn gewollt, 115).

– Sonstiges

Weitere Veränderungen die berichtet werden, sind u.a., dass die *SuS als verunsichert und verängstigt wahrgenommen werden* (z.B. 59, 60: Weil die momentane Situation den Schülern einfach Angst macht, 104), was im Rahmen dieses Items die Frage eröffnet, ob sich dadurch auch die Aufgaben des RU ändern mussten. Vereinzelt begründen die Lehrpersonen ihre Antworten damit, dass sie *keine Veränderungen auf Seiten der SuS* feststellen konnten (z.B. 26: bisher keine Veränderungen bei Schülern, 37, 114*).

Weitere defizitäre Begründungsmuster, die erwähnt werden, sind z.B., dass es sich – während der Schulschließung – um *keinen Unterricht* handelt (102), wobei nicht klar hervorgeht, ob die Lehrperson tatsächlich keinerlei Unterricht anbot, oder ob sie die neue Form des Unterrichts (digital) nicht als ‚wirklichen‘ Unterricht wahrnehmen konnte. Ferner wird davon gesprochen, dass *der Bildungsauftrag nicht (in voller Fülle) erfüllt wird* (z.B. 5: der Bildungsauftrag nicht so ausgeführt werden kann, 27, 64, 72). Den SuS *fehle die Reflexionsmöglichkeit* des Unterrichts (2) sowie *fehle ein Ausgleich zu anderen Leistungsfächern* (z.B. 2, 57)

Strategien

Welche Aufgaben der RU nach Ansicht der Lehrer*innen während der Schulschließung im Speziellen erfüllen soll, kann in drei Punkten zusammengefasst werden: 1) Umgang mit der Krisensituation, 2) Unterstützungsaufgaben und 3) kognitiv ausgerichtete Unterrichtsaufgaben, wobei diese Reihung in keiner Weise die Wichtigkeit der Aufgaben und/oder die Schwerpunkttätigkeit ausdrückt.

– Umgang mit der Krisensituation

Eine besondere Aufgabe, die dem Religionsunterricht zugeschrieben wird, ist den SuS trotz der Krise u.a. *Normalität zu bieten* (z.B. 4, 50*), einen *Ausgleich zur Panik ermöglichen* (65), die *aktuelle Situation reflektieren* zu können (z.B. 4: Aufarbeiten der aktuellen Situation, 17, 47, 55, 66, 67*, 77, 115) und ihnen durch den Unterricht *eine Ablenkung bzw. Abwechslung von der Situation zu bieten* (z.B. 9, 21: etwas kreatives einstreuen, das vielleicht auch ablenkt und/oder Freude macht (sic!), 40, 47, 76, 86). Letzteres kann unterschieden werden von der Überkategorie „Religionsunterricht als Alternative zu anderen Fächern“ (siehe Item 2), wobei hier der Fokus eher auf der Ablenkung von der Krise liegt und nicht die Ablenkung/Abwechslung zu den anderen (Lern-)Fächern meint.

– **Unterstützungsaufgaben**

Um mit der Krise bestmöglich umgehen zu können, soll der Religionsunterricht – und auch die Lehrperson selbst *die SuS unterstützen* (z.B. 8, 59, 62, 76, 79, 95, 109).

Die Unterstützungsaufgaben können in vier Typen untergliedert werden, a) Affektive Unterstützung, b) Soziale Unterstützung, c) Spirituelle Unterstützung und d) Kognitive Unterstützung.

○ **Affektive Unterstützungsaufgaben**

Von den Lehrpersonen wurde eine Vielzahl an Möglichkeiten erwähnt, die der affektiven Unterstützung der SuS dienen können. Demnach sollen die Lehrpersonen u.a. die *SuS begleiten* (z.B. 1, 5, 10, 34, 50, 59, 70, 71*, 99, 103, 104), *für SuS da und ansprechbar sein* (z.B. 3, 9, 20, 27*, 29, 31, 37, 41, 44, 45, 46*, 56, 71*, 73, 78, 81*, 82, 83, 85, 93, 94, 102, 106, 112), mit ihnen *Kontakt aufrechterhalten* (z.B. 22, 24, 25, 48, 52, 77, 80, 82, 90, 92, 113), die *SuS stärken* (z.B. 31, 32, 59, 72, 74, 95, 102), sie *ermutigen* (z.B. 16, 17, 41, 64, 66, 78, 85, 91, 97, 98, 102, 111), ihnen *Hoffnung geben* (z.B. 19, 21, 31, 64, 69, 74, 92, 98, 110, 114*) und *Freude machen* (z.B. 21, 47, 65, 74, 90) und allgemein *die Bedürfnisse der SuS aufgreifen* (z.B. 17, 27).

Generell betonen manche, dass ihnen das *Wohlbefinden der SuS schon immer wichtig war* (z.B. 8: mir das psychische Wohl meiner SuS schon immer ein Anliegen war, 46, 94, 114*).

○ **Soziale Unterstützungsaufgaben**

Sozial zu unterstützen meint hier, dass die Lehrperson nicht nur die Beziehung zu den SuS selbst halten bzw. verbessern möchte, sondern auch versucht die Beziehungen der SuS untereinander zu ermöglichen bzw. diese aufrechtzuhalten. Allgemein soll der Religionsunterricht somit *Beziehungsarbeit leisten* (z.B. 49, 61: Beziehungsbildung mit den SuS und deren Familien, 115), den *Austausch der SuS untereinander ermöglichen* (z.B. 24: RU soll leisten, dass die SuS in Kontakt miteinander bleiben und Erfahrungen austauschen können, 45, 47, 93) sowie den *Zusammenhalt miteinander fördern* (z.B. 31, 61). Die Religionslehrperson erhält sozusagen eine moderierende und verbindende Funktion.

○ **Spirituelle Unterstützungsaufgaben**

Spirituelle Unterstützung mittels *Seelsorge* (z.B. 20: Besonders soll die Seelsorge (also die Möglichkeit für SchülerInnen erreichbar zu sein) im Vordergrund stehen, 27: seelsorgerliche Anlaufstelle sein, 34, 46*, 50, 52, 58, 60, 89, 101, 103*, 107) wird von den Lehrenden mehrfach angesprochen. Dieses Schlagwort fällt bei der Analyse häufig ins Auge und wird im Rahmen verschiedenster Themenbereiche erfasst. Des Weiteren geht es auch um *Verkündigung, die Hoffnung gibt* (19) oder um die Möglichkeit *gemeinsam zu beten* (z.B. 94, 102).

Den SuS Aufgaben zu erteilen, die die Lehrenden selbst als spirituell bezeichnen (52) findet ebenso Erwähnung.

○ **Kognitive Unterstützungsaufgaben**

Während bei Item 2 einiges dazu angeführt wurde, inwiefern die Lehrenden die SuS unterstützen, wenn es um die Gestaltung ihres Unterrichts geht (z.B. „nicht noch zusätzlich belasten oder gar überfordern“, „nicht noch (mehr) Aufgaben erteilen“ oder „Bedeutsamkeit der Themenwahl, die besonders für die SuS hilfreich“ sind), fällt hier auf, dass dieser Aspekt bei der aktuellen Frage weniger ins Gewicht fiel. Dass jedoch der Unterricht *keinen Lernstress hervorrufen* soll (z.B. 1, 22, 27: SuS nicht zusätzlich überfordern, 29, 102) sowie, dass hauptsächlich *sinnvolle Aufgaben erteilt* werden (z.B. 22, 40, 87, 96) zeigt starke Parallelen zum vorherigen Item. Hervorgehoben sei zu letztgenanntem die folgende Aussage:

„Er [sc. der Religionsunterricht] sollte den SuS ein Ausgleich sein zu dem Alltagstrott aber natürlich immer noch seinem Bildungsauftrag nachkommen. Nur weil jetzt die Schule zu ist, kann ich halt nicht NICHT den Islam bspw. unterrichten, weil das einfach ein wichtiges Thema ist - aber alles andere kann ich weit kreativer gestalten - und damit den SuS die Möglichkeit bieten, hier wieder aus dem Alltagstrott auszubrechen, kreativ zu werden und vielleicht (sic!) wieder Sinn zu erkennen.“ (Lehrperson 40)

– **Kognitive Unterrichtsaufgaben**

Generell erhält *das Kognitive einen größeren Stellenwert* (21) während der Schulschließungen. Die *Wissensvermittlung* (z.B. 4, 33, 38, 39: Er soll das nötige kognitive Fundament liefern für spirituelle und ethische Kompetenz. Im normalen Unterricht kann er diese dann auch einüben, 40, 43*, 49, 52, 58, 60, 62, 69, 115*) wird mehrfach angeführt. Diese Antworthäufung überrascht wenig, wenn man bedenkt, dass aufgrund der rapiden Umgestaltung des Unterrichts auf Online-Lehre viele Lehrpersonen nur mehr die Möglichkeit sahen Aufgaben und Wissensinhalte zu vermitteln und nicht wie gewöhnlich einen regen Diskussionsaustausch zu pflegen (vgl. dazu Item 1.3). Des Weiteren wird davon gesprochen, dass *bereits behandelter Stoff gefestigt* werden soll (z.B. 23: Weiter am Ball bleiben, die Themen bei den SuS präsent halten, 85, 101).

Als eine weitere wesentliche Aufgabe sehen es die Befragten, *Aufgaben zu erteilen* (z.B. 43: Informationen und Aufgaben stellen, 48, 86, 104) und sich *mit religiösen Themen auseinanderzusetzen* (z.B. 55, 64: deutlich machen, dass auch religiöses Wissen wichtig ist, 75, 81, 91, 105). Wobei bei zweiterem die *Thematisierung von Ostern* (z.B. 1, 64, 76, 90, 98) besondere Erwähnung fand, was ganz offensichtlich der zeitlichen Datierung der Befragung geschuldet ist.

– **Sonstiges**

Die Unterrichtsdurchführung hat sich verändert (z.B. 44: Aufgabe ist die gleiche, aber Durchführung unterscheidet sich ... ich formuliere jetzt Aufträge/Vorschläge ohne sofort in den Gesichtern lesen zu können, ob sie ankommen, 58).

Der Religionsunterricht *besinnt sich auf das Wesentliche* (z.B. 42, 51), wobei hier unklar ist, was das Wesentliche konkret ist. Er *bietet den SuS Impulse* (z.B. 45, 62) und *gibt ihnen Informationen* (z.B. 41, 43, 110). Da hierbei nicht erwähnt wird, um welche Art von Informationen es sich handelt, also ob es sich z.B. um unterrichtsrelevante Informationen, Informationen über die aktuelle Situation oder ob um Angebote für die emotionale Unterstützung der SuS handelt, können diese Aussagen nicht konkretisiert und den anderen zuvor dargestellten Kategorien zugeordnet werden.

Des Weiteren wird erwähnt, dass der Religionsunterricht zur *Persönlichkeitsbildung* (z.B. 55: die Möglichkeit zur Persönlichkeitsbildung (sic!) und Reflexion hin auf die Krise, 114) und zur *Werteerziehung* (61) beitragen soll.

Konsequenzen:

Aufgrund der Veränderungen hinsichtlich der Aufgaben des Religionsunterrichts und der hier beschriebenen Strategien ergeben sich diverse Konsequenzen für den Religionsunterricht: u.a. führt dies dazu, dass sich das Rollenverständnis des Religionsunterrichts ändert und auch dazu, dass sich bereits zuvor bestehende Aufgaben (z.B. die SuS emotional zu unterstützen und spirituell zu begleiten) erweitern.

– **Rollen- bzw. Zielveränderung des RU**

Einige der befragten Lehrpersonen nehmen allgemein eine Art Wesensveränderung des RU während der Schulschließung wahr. So ist der RU zum einen *Kraftspender für die SuS* (85) und zum anderen dient er als *Krisenmanagement* (z.B. 76). *Die Rolle des RU hat sich geändert* (79) und während der Krise kann *die Relevanz des RU sich zeigen* (z.B. 50: jetzt kommt die Stärke des RU doch besonders zum Tragen!, 64: viele jetzt schauen, was wir Relilehrer zu bieten haben). Der Religionsunterricht kann *Sinn geben* (40). Ferner kann er nun *seine Relevanz zeigen* (z.B. 18: seine Relevanz, besonders in Krisensituationen, aufzeigen, 64: Weiter seinen Platz behaupten und deutlich machen, dass auch religiöses Wissen wichtig ist) und erst jetzt – während der Pandemie – wird *die Aufgabe des RU so richtig wahrgenommen* (19).

– **Erweiterte affektive Unterstützungsfunktion**

Von den Lehrenden wird häufig die Steigerungsform verwendet um die jeweilige wahrgenommene Veränderung zu beschreiben. Mit Begriffen wie z.B. „mehr“ oder „wichtiger“ wird signalisiert, dass sie die genannten Punkte auch davor als Aufgabe sahen, diesen Aufgaben während der Schulschließungen allerdings quantitativ wie auch qualitativ mehr Raum geben. So berichten die Lehrenden u.a., dass sie *den SuS mehr Unterstützung bieten* (z.B. 4: Wir eine noch größere Stütze für die SuS sein können, 24, 41, 109, 110), dass sie für die SuS besser *ansprechbar sind* (z.B. 81: viele Schüler ihre Fragen nicht mit den Eltern besprechen wollen/können und dies auch mit den Religionslehrern tun, 82) und dass ihnen allgemein *die Bedürfnisse der SuS noch wichtiger sind* (70).

– **Erweiterte spirituelle Unterstützungsfunktion**

Auch hinsichtlich spiritueller Unterstützung nehmen die Lehrpersonen eine Veränderung während der Schulschließung wahr. So *bieten* manche der Lehrenden z.B. *mehr Seelsorge an* (z.B. 20: der seelsorgerliche Aspekt stärker betont wird., 36). Das *Sprechen über Gott wird mehr* (30) und *die biblischen Beziehungen werden als lebendiger wahrgenommen* (54). Eine befragte Lehrperson fasst zusammen, dass der *Glaube Halt gibt* (98).

Sonstiges

Manche Personen geben an, dass sie nicht wissen, ob sich die Aufgabe des RU während der Schulschließungen veränderte. Bei anderen Personen zeigt sich, dass sie diesbezüglich eine ambivalente Meinung vertreten und somit die Frage weder mit „Ja“ noch mit „Nein“ beantworten können. So schreibt Person 52: „Die Form ist anders, die Rolle nicht unbedingt.“ Lehrperson 56 schreibt: „einerseits ja, weil große Geschehnisse immer viel Raum für geistliche Betrachtung bieten können, nein, weil die katholische Kirche auch nur als ein Unterorgan des Staates handelt und sich einer Eigenperspektive im glauben (sic!) verschließt“ und Lehrperson 93: „Ja, weil mehr Zeit für den persönlichen (sic!) Kontakt ist, als während der Schule; nein, weil man auch im Lehrstoff weiterkommen kann“.

Eine Person (29) hebt mittels einer rhetorischen Frage hervor, dass ihr ‚*die*‘ *Aufgabe des RU nicht bewusst ist* („Was ist denn DIE Aufgabe???“) und sie somit die Frage nicht beantworten kann. Lehrperson 71 verweist darauf, dass „das individuell zu sehen ist“, wobei unklar bleibt, was sie konkret damit aussagen möchte.

5.6.2 Zwischenfazit

Abschließend stellt folgendes Modell (Abb. 18) die soeben präsentierten Erkenntnisse zum Phänomen des *veränderten Aufgabenschwerpunkts des Religionsunterrichts während der Schulschließungen* grafisch dar.

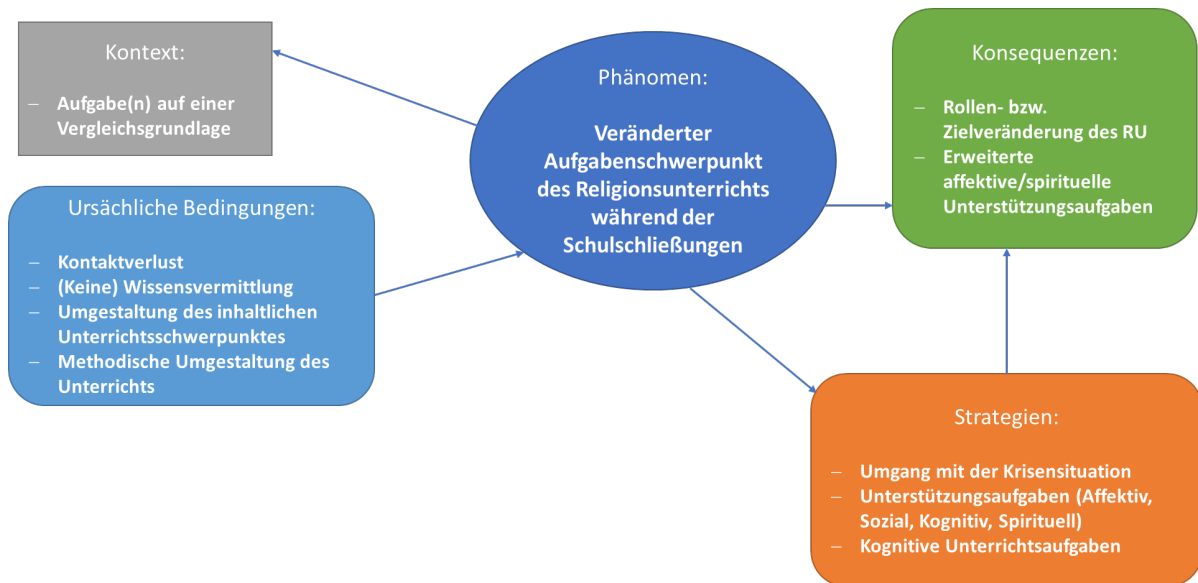


Abb. 18 Zusammenfassendes Modell der Items 3 und 3.1: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung – leisten? Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

Allgemein kann zusammengefasst werden, dass knapp zwei Drittel der hier Befragten – ausgehend von der quantitativen Fragestellung (s.o. Exkurs) – die Meinung vertreten, dass sich der Aufgabenschwerpunkt während der Schulschließungen verändert hat. Die anderen Teilnehmenden gehen davon aus, dass sich die Aufgaben nicht wesentlich veränderten und die gleichen sind wie vor der Pandemie.

Auffallend ist, dass die Unterschiede in den Aufgaben nicht einheitlich als negativ oder als positiv/neutral wahrgenommen werden. Während manche der Antworten darauf fokussieren, was durch die Schulschließungen nicht bzw. weniger möglich ist (= *defizitäre Begründung*), gehen andere eher auf die neuen Möglichkeiten ein, die ihnen die Fernlehre bietet, welches positiv aber auch neutral (= *neutrale/gewinnbringende Begründung*) dargestellt wird. Die Schulschließungen und die Umstellung auf Fernlehre führten dazu, dass manche der SuS schwerer zu erreichen waren, oder der Kontakt zu ihnen gar vollständig abbrach. Die Lehrenden waren gezwungen ihren Unterricht inhaltlich wie auch methodisch umzugestalten. U.a. führte dies dazu, dass sie z.B. die aktuelle Situation vermehrt in den thematischen Fokus rückten und auch neue Kommunikationsformen mit ihren SuS entdeckten. Die Wissensvermittlung erhielt zudem für einige der Befragten einen ganz neuen Stellenwert.

Während manche der Ansicht waren, dass eine Wissensvermittlung gänzlich unmöglich ist, sahen andere nun die Chance gekommen im Rahmen der Fernlehre vermehrt Wissensinhalte an ihre SuS vermitteln zu können.

Auf Grundlage dieser Aspekte konnten neue Aufgabenschwerpunkte des Religionsunterrichts herausgearbeitet werden. Zu diesen gehört u.a. der Umgang mit der Krise, d.h. die Lehrperson versucht den SuS mittels Unterricht ein Stück weit Normalität zu bieten, ihnen einen Raum zu öffnen, in dem sie die aktuelle Situation zum einen reflektieren und sich zum anderen etwas von der herausfordernden Situation ablenken zu können. Vielfältige Unterstützungsformen werden als Aufgaben des Religionsunterrichts während der Schulschließungen benannt. Die SuS affektiv zu unterstützen meint, dass die/der Lehrer*in für ihre SuS da ist, die SuS begleitet und ermutigt und ihnen so Hoffnung gibt. Neben diesen Aufgaben bieten die Lehrenden ihren SuS u.a. auch ein seelsorgerliche Angebot, was hier als spirituelle Unterstützung bezeichnet wird. Auffällig ist, dass sich die genannten Kategorien affektive und spirituelle Unterstützungsaufgaben großteils mit den gleichnamigen Kategorien des Items 2⁸⁹ decken. Es kann daher aufgrund der Doppelung vermutet werden, dass besonders den erwähnten Aufgaben eine hohe Relevanz zugeschrieben wird. Es handelt sich bei diesen somit offenkundig nicht nur um Aufgaben des RUs während der Schulschließungen, sondern sie scheinen auch spezifische Wesensmerkmale des RUs generell zu sein, die z.B. andere Fächer nicht bzw. weniger aufweisen. Unter sozialer Unterstützung kann die Aufgabe verstanden werden, die SuS – trotz der physischen Distanz – miteinander in Verbindung treten zu lassen, z.B. durch videounterstützte Unterrichtsformen. Auch eine kognitive Unterstützung in dem Sinne die SuS nicht durch Leistungsdruck und Lernstress zu überfordern, kann wiederum aufgezeigt werden. Neben dieser kognitiven Unterstützung, kann auch noch die kognitive Unterrichtsaufgabe genannt werden, wobei z.B. die Wissensvermittlung oder die Wiederholung des bereits behandelten Unterrichtsstoffs als Aufgaben genannt werden.

Aus dieser Aufgabenschwerpunktveränderung ergeben sich einige Konsequenzen. Generell kann daraus abgeleitet werden, dass sich aufgrund der veränderten Aufgaben auch das Wesen oder die Rolle des RU wandelt. So z.B. wird der RU eher als Krisenmanagement betrachtet. Des Weiteren wird der RU durch seine z.T. neuen Aufgaben nach außen hin auch sichtbarer und gewinnt möglicherweise an Relevanz.

⁸⁹ Zur Erinnerung, die Frage lautete: *Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?*

5.7 Block IV: Herausforderungen

Im folgenden Abschnitt werden die Herausforderungen herausgearbeitet, die sich durch die Schulschließungen für den Religionsunterricht ergeben. Da vermutet wurde, dass die wahrgenommenen Herausforderungen bei der Planung andere sind als dies z.B. bei der konkreten Unterrichtsdurchführung oder auch bei der Benotung der Schüler*innenleistung der Fall ist, erschien es sinnvoll, nach diesen Teilaspekten separat zu fragen. Daher werden nachfolgend zuerst die Herausforderungen rund um das Thema Planung und Vorbereitung näher aufgezeigt (Item 4.1), anschließend jene, die sich im Zuge der Unterrichtsdurchführung ergeben, erläutert (Item 4.2) und folgend die Herausforderungen hinsichtlich der Themen Leistungsbeurteilung und Nachbearbeitung (Item 4.3) besprochen. Im Anschluss an die einzelnen Darstellungen folgt wiederum ein kurzes Zwischenfazit dieses Themenblocks.

5.7.1 Herausforderungen in der Planung

Wie bereits oben angedeutet, wird sich dem Thema Herausforderungen von mehreren Blickpunkten aus genähert. Den Anfang macht hierbei die Beschreibung der *Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung des RU während der Schulschließungen* als Phänomen.

Item 4.1: Planung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung Ihres Unterrichts?*⁹⁰

Bezüglich der Herausforderungsintensität bzw. der generellen Herausforderungswahrnehmung können im Rahmen des Kontextes Aussagen getroffen werden. Beeinflusst werden die Herausforderungen u.a. von externen Faktoren, wie mögliche private Belastungen, welchen die Lehrenden ausgesetzt sind oder die generelle Unsicherheit, wie lange die gegebene Ausnahmesituation andauern wird. Ursachen für die Herausforderungen in der Planung zeigen sich u.a. in grundsätzlichen Veränderungen des Unterrichtscharakters selbst, d.h. dadurch, dass der Unterricht z.B. in digitaler Form stattfindet, muss auch die Planung dem angepasst werden, wodurch dann auch Probleme entstehen bzw. aufgezeigt werden können. Diese Schwierigkeiten können konkret unter dem Punkt Strategien nachvollzogen werden. So können u.a. der reduzierte Kontakt zu den SuS oder das nicht geeignete Unterrichtsmaterial exemplarisch dafür genannt werden. Wie letztlich die Lehrenden mit den

⁹⁰ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 7, 19*, 42, 28, 82, 89, 112*.

Herausforderungen umgehen bzw. diese versuchen zu reduzieren, kann abschließend unter dem Punkt der Konsequenzen aufgezeigt werden.

Kontext:

Inwiefern die Herausforderungen in der Planung hinsichtlich ihrem grundsätzlichen Vorhandensein aber auch in ihrer Intensität von den befragten Lehrenden beschrieben werden, kann im folgenden Abschnitt nachvollzogen werden. Wie dabei private Belastungen seitens der Lehrenden und auch seitens der SuS, die wahrgenommenen Herausforderungen noch zusätzlich verstärken können, lässt sich ebenfalls rekonstruieren.

– Ausprägung der Herausforderungsintensität

Für einige der befragten Lehrer*innen stellen die Unterrichtsvorbereitung bzw. die Planung *keine (besondere) Herausforderung dar* (z.B. 8, 32, 56, 57, 59, 78, 99, 106) bzw. sehen sie nur *wenige Probleme* darin (28).

Eine Person gab an, dass sie sich *damit später beschäftigen wird* (29), wobei sich hier die Frage stellt, wie dies zu verstehen ist, da die Schulschließungen zur Zeit der Befragung bereits vollzogen waren und dies bedeuten müsste, dass die befragte Person ihren Unterricht – zumindest einige wenige Male – bereits digital gehalten haben müsste und somit auch eine Aussage über ihre Vorbereitung dazu machen können sollte.

– Private Belastungen

Aufgrund *privater Schwierigkeiten bereitet die Vorbereitung des Unterrichts Probleme* (z.B. 27*, 45: Die gleichzeitige Bespielung von Schule und eigenen Kindern, 62, 94, 105), so z.B., wenn die Lehrperson auch eigene Kinder zu betreuen hat oder bei sich Probleme mit dem eigenen Zeitmanagement bemerkt. Zudem stellt auch *die (private) Situation bei den SuS zuhause* (z.B. 20, 83: Das ich nicht weiß welche Bedingungen die Schüler zuhause haben, 96) eine weitere wesentliche Herausforderungen für die Planung dar.

– Sonstiges

Unsicherheiten über die Länge der Ausnahmesituation (z.B. 9, 21: dass wir noch nicht wissen, wie lang es dauert, 91) und die *unklare Lage bei den anderen Fächern* – z.B. bzgl. des Arbeitsaufwands – (z.B. 85: Ich kann schwer abschätzen, was in anderen Fächern gefordert wird, 101) erschweren die Planung und die Unterrichtsvorbereitungen.

Ursächliche Bedingungen:

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Frage, was genau zu den wahrgenommenen Herausforderungen in der Planungs- und Vorbereitungsphase geführt hat, welche dann im Absatz

zu den Strategien näher erläutert werden. Es können Veränderungen im Unterrichtscharakter identifiziert werden, die die Herausforderungen während der Planung verursachen.

– **Veränderung des Unterrichtscharakters**

Allgemein wird erwähnt, dass eine *Veränderung der Lehrsituation* (z.B. 15, 58: der Unterricht muss anders erfolgen und daher betrifft das auch die Vorbereitung) Schwierigkeiten bei der Unterrichtsvorbereitung darstellt.

Erkennbar ist auch eine Veränderung des Unterrichtscharakters für die Lehrpersonen, was die Unterrichtsvorbereitung erschwert. So geht u.a. die *Spontanität und Flexibilität des RU verloren* (z.B. 44, 51), wie eine Lehrperson dies anschaulich darstellt:

„Unterricht ist normalerweise ein dynamisches Geschehen d.h: (sic!) ich bereite etwas vor – bin aber auch bereit es über Bord zu werfen und auf eine aktuelle Fragestellung in der Klasse einzugehen, wenn diese gerade da ist. Also Vorbereitet eine Stunde über Kirchengeschichte und dann ist einfach wichtiger, wie man damit un'mgeht [sc. umgeht], dass ein Opa gerade gestorben ist, ... diese Dynamik ist beim Distance Learning einfach nicht gegeben“ (Lehrperson 44)

Strategien:

Unter dem Punkt Strategien können im Folgenden die konkreten Herausforderungen der Lehrenden während der Planungsphase aufgezeigt werden. Zu diesen gehören u.a., der reduzierte Kontakt zu den SuS, die damit verbundenen fehlenden Rückmeldungen seitens der SuS, Herausforderungen in organisatorischer und technologischer Hinsicht, Probleme mit dem vorhandenen Unterrichtsmaterial, die erschwerte Vermittlung von Informationen sowie Unsicherheiten hinsichtlich der bevorstehenden Beurteilung. Grundsätzlich zeigt sich auch, dass der hohe Anspruch an den eigenen Unterricht in Kombination mit dem Ansinnen die SuS nicht (zusätzlich) zu überfordern, für manche Lehrende während der Planung besonders herausfordernd sein kann.

– **„Doppelter Anspruch“**

Für viele der befragten Lehrer*innen ist ein erklärtes Ziel *trotz allem (gemeint ist hier die Pandemie und die Schulschließungen) professionellen Unterricht durchzuführen* (z.B. 54, 63, 77, 114). Von einigen wird aber ebenso erwähnt, dass ihr Ziel in der Unterrichtsplanung darin läge, die *SuS nicht zu überfordern* (z.B. 16, 18, 20, 24, 35, 54, 63, 86, 97, 101, 113*, 114). Es zeigen sich hier einige Überschneidungen von Personen, die beide Punkte angeben, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Es ist immer daran zu denken, dass man den Grat zwischen professionellem Anspruch an sich selbst und sein Fach einerseits und der Nicht-Überforderung der SuS andererseits beschreitet. Das ist nicht immer Leicht (sic!).“ (Lehrperson 54)

Dieser doppelte Anspruch kann möglicherweise besonders überfordernd für einige Lehrpersonen sein.

– **Veränderter/Reduzierter Kontakt zu den SuS**

Die Lehrenden geben zum Teil an, dass die *SuS nicht erreichbar bzw. nur schwer erreichbar sind* (z.B. 9: Manche Kinder sind schwer zu erreichen, 23, 25, 31, 42, 85, 92, 96), und dass sie *keinen (direkten) Kontakt zu ihnen haben* (z.B. 23: Im fehlenden persönlichen Kontakt, 37, 48*, 86, 98, 102*).

– **Fehlende Rückmeldung der SuS**

Diese Kategorie, die nicht eindeutig trennscharf von der vorherigen abzugrenzen ist, da ein (funktionierender) Kontakt zu den SuS Voraussetzung für Rückmeldungen ist, soll nichtsdestotrotz unabhängig davon entwickelt werden, da in den weiteren, folgenden Punkten der Aspekt des Kontakts nicht direkt angesprochen wurde. Von den Befragten wird in diesem Zusammenhang *die fehlende Unmittelbarkeit beklagt* (z.B. 1, 41*, 63: Ich bekomme kein Feedback von den SuS ob ein Arbeitsauftrag gut/schlecht ist, 67*, 72, 80, 83, 97, 104, 108, 110, 115). Dadurch verwundert es auch nicht, dass es den Lehrpersonen *schwerfällt, den Arbeitsaufwand der SuS zu schätzen* (z.B. 18, 41: Dass ich nicht weiß, wie lange Schüler tatsächlich an dem Auftrag arbeiten werden und wo sie Schwierigkeiten haben, 73, 75*, 83, 95, 96) bzw. auch *den Arbeitsumfang bestmöglich festzulegen* (z.B. 2: Der Arbeitsumfang ist schwer einzuschätzen. Im Nachhinein musste ich Arbeitsblätter anpassen und eine Aufgabe auf zwei Wochen aufteilen, 4, 55, 69, 70, 93), wenn keine direkte Rückmeldung seitens der SuS gegeben ist.

– **Ungeeignetes Material**

Manche Lehrpersonen mussten feststellen, dass ihr *vorhandenes Material nicht für distance learning geeignet ist* (z.B. 12: Dass das Arbeitsmaterial nicht auf häuslichen Unterricht ausgerichtet ist, 39*, 44*, 52: Hab noch viele Materialien nur als Papier, 74, 88, 105), was dazu führt, dass sie neues Material erarbeiten müssen und dies eine wesentliche Herausforderung bei der Unterrichtsvorbereitung darstellt.

– **Herausforderungen in der Übermittlung von Informationen**

Wie die Informationen zu den SuS gelangen (82) wird als weitere Herausforderung genannt. Es bleibt jedoch offen, ob damit u.a. organisatorische Informationen (z.B. zur zeitlichen Abstimmung, zur Technologie, zum rechtlichen Stand des digitalen Unterrichts während der Schulschließungen usw.) oder auch Unterrichtsmittel (z.B. Informationen zum Unterrichtsstoff, zu einem bestimmten Thema usw.) gemeint sind.

– **Technologische Herausforderungen**

Durch die Umstellungen auf E-Learning waren die Lehrenden gefordert ihren Unterricht digital anzubieten. Für einige von ihnen sind jedoch *technische Herausforderungen* (z.B. 26: die verschiedenen technischen Voraussetzungen (sic!) (Hardware), 48, 66: Emails finden, 90, 99*, 112) – meint hierbei insbesondere den Umgang mit Hardware und die dafür notwendigen Fähigkeiten – ein wesentlicher Punkt, der die Unterrichtsplanung und -vorbereitung bedingt und erschwert. Für manch einen stellt *die moderne Technologie auch keinen adäquaten Ersatz* dar (51). Ebenso können Lehrpersonen *nicht mit Gewissheit über die technische Ausstattung der SuS Kenntnis haben* (z.B. 26*, 60: Rahmenbedingungen müssen beachtet werden: Schüler haben keinen eigenen Laptop zur Verfügung, kein Drucker, Druckerpapier (sic!) und Toner sind leer etc., 61, 78, 83), wodurch sie mit weiteren Planungsunsicherheiten konfrontiert sind.

– **Unsicherheit bei der bevorstehenden Leistungsbeurteilung**

Ebenso wird eine *Unsicherheit bzgl. der Leistungsbeurteilung* (z.B. 21, 53: Es sollte nach jeder Stunde möglich sein zu überprüfen, ob die verlangte Leistung erbracht worden ist. Das ist im Unterricht in der Schule einfacher, 76) erwähnt. Inwiefern und welche Herausforderungen konkret bei der Leistungsbeurteilung wahrgenommen werden, kann in Kapitel 5.7.3 detaillierter nachvollzogen werden.

Konsequenzen:

Unter den hier aufgeführten Konsequenzen können u.a. Wege verstanden werden, wie von den Lehrenden versucht wird, mit den soeben beschriebenen Herausforderungen umzugehen bzw. welche Taktiken sie anwenden, um diese abzufedern, wie z.B. durch Anpassung der Unterrichtsmethodik, und/oder der Themen und Aufgabenstellungen. Des Weiteren können aber auch Konsequenzen definiert werden, die sich darin zeigen, dass sich durch die Herausforderungen in der Planungsphase neue Aufgaben für den Religionsunterricht ergeben und auch Chancen hinsichtlich einer Erhöhung der Sichtbarkeit des RU identifiziert werden. Grundsätzlich können auch diesbezüglich Veränderungen im wahrgenommenen Arbeitsaufwand beobachtet werden.

– **Anpassung der Unterrichtsmethodik**

Neben den zu verändernden Arbeitsmaterialien musste auch die *Unterrichtsmethodik angepasst* werden (z.B. 2, 19*, 51, 72, 77: Neuerungen: heute Papier, morgen Online Plattformen, übermorgen beides [...] ändert sich ständig und es wird immer mehr verlangt. Kaum hat man sich mit einer Methode "angefreundet", kommt eine neue Anweisung, 80). Zugleich müssen

die Lehrenden auch *schneller und flexibler agieren* (z.B. 71, 78: man muss halt darauf achten, dass nicht jedes Kind alle technischen Geräte (Drucker usw.) zur Verfügung hat und die Planung so gestalten, dass jederzeit der Auftrag auch anders ausgeführt werden kann, 88).

– Anpassung der Themen und Aufgaben

Wie bereits erwähnt, erhalten die Lehrpersonen keine bzw. nur wenig Rückmeldung seitens der SuS, was sich auch auf die Unterrichtsplanung auswirkt. So betonen manche der Befragten, dass sie nun *andere Themen und Fragen behandeln als zuvor geplant* (z.B. 15: Die Lehrsituation ist eine andere. Die aktuellen Themen und Fragen sind völlig andere, 70, 79*, 103).

Da sich das ursprüngliche Unterrichtsmaterial bzw. -konzept z.T. nicht für den digitalen Unterricht eignete, sind die Lehrpersonen darauf angewiesen, ihren Stoff, ihre Materialien sowie die Aufgaben zu adaptieren. So stellt es eine große Herausforderung für einige der befragten Personen dar, ihre *Arbeitsmaterialien so vorzubereiten, dass die SuS diese auch ohne Rückfragen bearbeiten können* (z.B. 4: Alles so zu vorzubereiten, dass die SuS alles nachvollziehen können ohne die Lehrperson zwischendurch einfach fragen zu können, 17, 33, 37, 38, 40, 43*, 46, 64, 74, 80, 87, 95, 98, 110, 111, 115). Eine Lehrperson fasst dieses häufigere anzutreffende Phänomen folgendermaßen zusammen:

„Dadurch, dass ich Aufgaben klar angeben muss auf den AB [sc. Arbeitsblätter] und nicht schlicht im Unterricht verbal erklären kann, steigt der Aufwand. Allerdings sind meine Arbeitsaufträge dadurch wohl auch präzisiert (sic!) geworden, da keine oder nur erschwerte Rückfragen der SuS möglich sind (im Unterricht weisen mich die SuS denke ich eher darauf hin, wenn sie etwas nicht verstanden haben bzw. ich es nicht gut erklärt habe, zu Beginn oder auch während der Arbeitsaufgabe).“ (Lehrperson 115)

Des Weiteren ändern sich auch die Ansprüche an die gestellten Aufgaben. So wollen manche Lehrer*innen *Aufgaben finden, die den SuS guttun* (z.B. 20: mir die Situation der SchülerInnen (die von anderen Fächern sehr überladen werden) bewusst zu machen; Aufgaben finden die gut tun und nicht stressen, 103), andere verfolgen das Ziel ihre *Aufgaben kreativer zu gestalten* (z.B. 65, 74).

– Neue Aufgaben des Religionsunterrichts

Wie schon bei Item 3 (= Aufgaben des RU) wird auch hier das Ziel benannt, den *Kontakt mit den SuS zu halten* (z.B. 26: Schüler/innenkontakte herstellen, 34, 62). Ein weiteres Ziel des RU ist laut Lehrperson 16 *Mut und Halt im Glauben vermitteln*. Inwiefern dies eine Herausforderung hinsichtlich der Unterrichtsplanung darstellt, bleibt jedoch offen.

– Erhöhte Sichtbarkeit nach außen

Es wird erwähnt, dass mit dem Online-Unterricht nun die *Sichtbarkeit des RU bei den Eltern erhöht wird* (z.B. 40, 76), z.B. dadurch, dass die SuS ihre Aufgaben zuhause erledigen

müssen. Im anschließenden Themenblock, der sich mit den Chancen der Schulschließungen für den Religionsunterricht beschäftigt, kann gezeigt werden, dass besonders dieser Aspekt über enorme Bedeutsamkeit verfügt.

– Zeitliche Veränderungen

Des Weiteren wird von manchen Lehrer*innen ein *größerer Arbeitsaufwand in der Vorbereitung* wahrgenommen (z.B. 47, 49: Viel mehr Aufwand, da jede Klasse individuell zu beschäftigen ist, 76, 109), was u.a. durch Signalwörter wie „mehr“ oder „größerer“ verdeutlicht wird. Zugleich wird von anderen davon gesprochen, dass *weniger Zeit für die direkte Unterrichtsvorbereitung* zur Verfügung steht (z.B. 27, 62*).

5.7.2 Herausforderungen in der Durchführung

Der nun folgende Abschnitt befasst sich mit jenen Herausforderungen, die von den befragten Lehrenden hinsichtlich der Durchführung des Religionsunterrichts beschrieben werden (Item 4.2). Mit Durchführung ist hier u.a. gemeint, dass die Planung und Vorbereitung abgeschlossen sind und z.B. synchroner Unterricht mit Online-Programmen abgehalten wird oder aber auch asynchroner Unterricht, bei dem Inhalte und/oder Aufgaben z.B. per E-Mail übermittelt werden.

Item 4.2: Durchführung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Durchführung Ihres Unterrichts?*⁹¹

Im Folgenden wird sich des Phänomens der *Herausforderungen bei der Unterrichtsdurchführung im RU während der Schulschließungen* angenommen.

Bei der Darstellung der Analyseergebnisse zu diesen Herausforderungen kann ein ähnliches Schema wie bei der vorherigen Frage zum Thema Herausforderungen hinsichtlich Planung und Vorbereitung aufgezeigt werden. So existiert auch hier ein Spektrum von Aussagen, das von keine wahrgenommene Herausforderungen bis hin zur Wahrnehmung einer doppelten Belastung durch zusätzliche private Herausforderungen reicht (siehe ‚Kontext‘). Ebenso wird gezeigt, dass das Unterrichten an mehreren Schulen die wahrgenommene Herausforderung bei der Durchführung beeinflussen kann u.v.m. Die hier erwähnten Herausforderungen weisen große Gemeinsamkeiten mit jenen hinsichtlich der Planung auf (siehe ‚Strategien‘).

⁹¹ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 7, 8, 28, 66*, 74*, 85.

Dass und wie die Lehrenden versuchen auf diese Probleme zu reagieren, kann unter dem Aspekt der ‚Konsequenzen‘ eingesehen werden.

Kontext:

Dass sich nicht alle der hier befragten Lehrenden notwendigerweise mit Herausforderungen während der Durchführung ihres RU konfrontiert sehen, kann nachfolgend dargelegt werden.

– Ausprägung der Herausforderungsintensität

Bei der Durchführung des digitalen Unterrichts zeigen sich ebenso Herausforderungen für die Lehrpersonen wie bereits bei der Planung. Für manche von ihnen sind diese zwar *schwierig, aber machbar* (78). Für einige stellt diese Unterrichtsphase jedoch auch *gar keine (besonderen) Herausforderungen dar* (z.B. 32, 41, 57, 60, 62, 103).

– Private Belastungen

Des Weiteren werden von den Lehrenden auch hier *private Belastungen* (z.B. 45, 66, 112) genannt, die sie als zusätzliche Herausforderung bei der Durchführung ihres Unterrichts wahrnehmen. Dazu werden u.a. die Betreuung der eigenen Kinder oder auch die Situation zuhause (z.B. Einsamkeitsgefühle) gezählt. So wie die Lehrenden selbst möglicherweise privat einigen Schwierigkeiten ausgesetzt sind, betonen manche von ihnen auch, dass ihnen die *Ungewissheit über die Situation der SuS daheim* (44: jetzt sind es nicht zu erdenkende Zuhause-Realitäten) Probleme hinsichtlich der Unterrichtsdurchführung bereitet.

– Unterrichten an mehreren Schulen

Das *Unterrichten an mehreren Schulen gleichzeitig* (22) wird ebenso als herausfordernder Faktor erwähnt. In den nachfolgenden Kapiteln wird sich noch zeigen, dass dieser Aspekt, welcher vermutlich besonders bei Religionslehrenden zum Tragen kommt, eine große Rolle spielt.

Ursächliche Bedingungen:

Unter den Antworten der Lehrenden lassen sich einige Ursachen auffinden, die das hier zu beschreibende Phänomen begründen. Eine Kategorisierung dieser einzelnen Antworten scheint aber wenig sinnvoll, daher werden sie nur kurz benannt. Generell wird die *Umstellung auf Distance Learning* als Ursache für die Herausforderungen betrachtet (13). *Technische Defekte bzw. Herausforderungen* (13: Da Fernunterricht und technische Defektanfälligkeit und – Gebrechlichkeit dauert alles viel länger und weniger effektiver, 22) werden ebenso als Gründe genannt, wie die Unklarheit darüber wie lange die Ausnahmesituation

andauern wird, womit auch die *Dauer des distance learnings ungewiss* ist, was zu Verunsicherungen führen kann (62). Zudem wird erwähnt, dass der Wunsch *einzelnen auf die SuS eingehen zu wollen* (59) ebenfalls ein Grund dafür ist, dass die Durchführung als herausfordernd angesehen wird.

Intervenierende Bedingungen:

Nachfolgende Aspekte, also das Angewiesen-Sein auf die Eigenverantwortung der SuS und die verstärkte Bedeutsamkeit anderer Fächer – besonders der Hauptfächer –, bedingen die wahrgenommenen Herausforderungen während der Unterrichtsdurchführung zusätzlich.

– Eigenverantwortung der SuS

Aufgrund dessen, dass die Lehrperson beim Bearbeiten der Aufgaben nicht anwesend sein kann, wird besonders auf die *Eigenverantwortung der SuS hingewiesen* (z.B. 15: Zeitpunkt der Bearbeitung gewählter Themen und Aufgaben sind von Schülern frei zu wählen. Eigenverantwortung liegt verstärkt bei Schülerinnen, 38, 50), auf die sie bei dieser Unterrichtsform besonders *angewiesen* sind.

– Höhere Bedeutsamkeit anderer Fächer

Einige Proband*innen meinen, dass *Hauptfächer vorerst relevanter sind* (z.B. 63, 72) – im Vergleich zum Religionsunterricht:

„RU sollte jetzt nicht einfach weggelassen werden und darf trotzdem nicht den Raum eines Schularbeitsfaches annehmen, wenn es um den Arbeitsaufwand geht.“ (Lehrperson 72)

Strategien:

Im folgenden Absatz wird sich den konkreten Herausforderungen gewidmet, die sich in weiten Teilen mit jenen bei der Planung decken. So zeigen sich negative Veränderungen des Unterrichtscharakters (z.B. wird er als langweiliger wahrgenommen), der Kontakt zu den SuS wird geringer oder bricht komplett ab, wodurch auch die Rückmeldungen seitens der SuS zurückgehen. Unterricht wird als arbeitsintensiver wahrgenommen, die Realisierbarkeit der Aufgaben bereitet Probleme und auch technologische und organisatorische Schwierigkeiten werden sichtbar.

– Veränderung des Unterrichtscharakters

Mit der Umstellung auf Fernlehre verändert sich erwartungsgemäß auch der Charakter des Unterrichts. So wird u.a. der *Verlust der Unterrichtsdynamik* bemängelt (z.B. 44, 93*); der Unterricht wird als *verlangsamt* (z.B. 13, 40), *langweilig* (13), *unflexibel* (47) und als *wenig effektiv* (13) dargestellt.

– **Veränderter/Reduzierter Kontakt zu den SuS**

Der veränderte Kontakt zu den eigenen SuS wird – wie bereits bei anderen Items zuvor – von den Lehrenden besonders stark thematisiert. Die befragten Lehrer*innen erwähnen, dass *kein Austausch mit den SuS existiere* (z.B. 20, 31: Man kann nicht direkt mit den sus reden, 86, 95, 115*), sie allgemein keinen *persönlichen Kontakt zu ihnen haben* (z.B. 9: Kein pers. Kontakt, 12, 19, 20, 50, 52, 56, 63, 82, 86, 88, 106, 110, (115)). Die Lehrenden bemängeln zudem, dass durch die gegebenen Umstände die *SuS nicht erreicht werden* (z.B. 65, 83: Das (sic!) ich manche nicht erreiche, 85, 90, 94, 104), was den Kontakt generell erschwert. Damit verbunden ist auch, dass es ihnen *nicht möglich ist, individuell auf die Bedürfnisse der SuS einzugehen* (z.B. 37, 47, 109), wie es ein*e Lehrende treffend zusammenfasst:

„Ich weiß nicht, in welcher Situation die Schülerinnen wirklich sind. Manche scheinen eher überfordert zu sein, andere sind gut strukturiert und kommen sehr gut zurecht. Ich kann bei der Erstellung der Arbeitsaufträge nicht individuell darauf eingehen.“ (Lehrperson 37)

In weiterer Folge beeinflusst dies, dass *ein gezieltes Eingehen auf Themen auch kaum mehr möglich ist* (114).

– **Fehlende Rückmeldung der SuS**

Mit einem veränderten bzw. minimierten Kontakt zu den SuS geht auch eine Verringerung der Rückmeldungen seitens der SuS einher. Dabei wird darauf verwiesen, dass den Lehrenden generell die *Unmittelbarkeit fehlt* (z.B. 1, 24: mir fehlen die unmittelbaren Reaktionen der SuS, 37*, 39, 40, 56, 64, 111) und sie damit verbunden *keine direkte Rückmeldung von den SuS erhalten* (z.B. 18, 24, 35: Dass ich kaum Feedback bekomme, lässt es sich schwer einschätzen, wie der ‚Unterricht‘ ankommt, 39, 111). Grundsätzlich verweist diese Kategorie darauf, dass ein für den Unterricht typisches Szenario – Lehrperson erklärt Inhalte/stellt eine Aufgabe/gibt Feedback usw. und bekommt direkt und unverzüglich eine Rückmeldung von den SuS darauf, etwa durch z.B. Mimik/Gestik/verbale Äußerungen usw. –, beim Distance-Learning schlichtweg nicht zum Tragen kommt.

– **Realisierbarkeit der Aufgaben**

Als neue Herausforderung – im Vergleich zu jenen bei der Unterrichtsplanung – zeigt sich, dass die Durchführbarkeit der an die SuS gestellten Aufgaben für die Lehrenden beim Distance-Learning eine besondere Schwierigkeit darstellt. Es zeigt sich, dass die *SuS die gestellten Aufgaben nicht verstehen* (z.B. 23: Scheinbar für mich eindeutig erklärte Aufgaben werden oft nicht gleich verstanden, 27, 43, 49, 58, 81*, 105), oder sie *erfüllen die Aufgaben erst gar nicht bzw. ist unklar ob sie dies tun* (z.B. 33, 50, 55, 59: manche Schüler antworten nicht [brauchen mehrfache Motivation] oder Stunden nach der erfolgten Aufgabenstellung,

62, 64: Ich bin mir nicht sicher, ob alle alles wirklich machen. Ich sehe bei unserem System nicht, welche SchülerInnen sich die Dinge anschauen, 65, 75, 76, 91).

– **Technologische Herausforderungen**

Ganz grundsätzlich berichten die Lehrenden von *technischen Herausforderungen* (z.B. 27: Man bekommt Arbeitsaufträge in allen möglichen Formaten (Word, PDF, Foto, txt,...) – das zu korrigieren ist schwierig, 40, 45, 46, 55, 63, 73, 90, 93*, 115), z.B. hinsichtlich der Einheitlichkeit von Programmen, schlechter Internetverbindung oder mangelnder Video-/Tonqualität bei digitalen Lehreinheiten. *Probleme bei den eigenen technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten* (z.B. 17: die Handhabung des PC, 40*, 71, 92), was den Unterricht immens erschwert, werden ebenso wahrgenommen.

– **Organisatorische Schwierigkeiten**

Dass die *Organisation des Unterrichts* (70) eine Herausforderung darstellt, verwundert wenig. Durch den erhöhten organisatorischen Mehraufwand steigert sich ebenso die *E-Mailflut* (z.B. 22, 27, 50, 105), die es zu bearbeiten gilt. Speziell bei der *Gestaltung der Rückmeldungen an die SuS* (z.B. 67: Genügend Feedback an die Schüler/innen zurückzugeben, 113) zeigen sich besondere Herausforderungen.

Konsequenzen:

Um mit den soeben beschriebenen Herausforderungen – unter Strategien angeführt – umzugehen können drei Kategorien identifiziert werden. So werden die Aufgaben und Themen angepasst und neue Aufgaben müssen von den Lehrenden bewältigt werden. In weiterer Folge zeigen sich Veränderungen in zeitlicher Hinsicht.

– **Anpassung der Themen und Aufgaben**

Mit der Umstellung auf digitale Lehre waren die Lehrenden gezwungen ihre Aufgaben bzw. ihren Unterricht auf das neue Konzept umzustellen. Dabei zeigt sich, dass sie es als neue Herausforderungen sehen, ihre *schriftlichen Aufgaben exakt ausformuliert zu erstellen* (z.B. 26, 109) und diese zugleich *kreativer zu gestalten* (z.B. 69, 81*, 105: Abwechslungsreich bleiben).

– **Neue Aufgaben der Lehrkraft**

Wie oben beschrieben wird auch der Kontaktverlust zu den SuS als Herausforderung erwähnt. Damit verbunden ist eine neue Aufgabe für die Lehrenden, die nun aktiv versuchen weiterhin *mit ihren SuS in Kontakt zu bleiben* (z.B. 25: In Kontakt mit den Schüler*innen bleiben, 45).

Des Weiteren zeigt sich auch ein gewisser Mehraufwand darin, dass man *die SuS an die Arbeitsaufträge erinnern muss* (z.B. 27: ständiges Erinnern an Abgabetermine, 33*, 59, 115*).

– **Zeitliche Veränderungen**

Wie bereits beim Item zuvor wird auch die Unterrichtsdurchführung während der Schulschließungen von den Lehrenden als *zeitaufwendiger* (z.B. 52, 59, 99) wahrgenommen. Ein zeitlicher Mehraufwand wird auch in Kombination mit einer räumlichen Veränderung beobachtet: *viel Zeit vor dem PC* (z.B. 29, 54).

5.7.3 Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung

Abschließend wird sich nun dem zu beschreibenden Phänomen der *Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung im RU während der Schulschließungen* gewidmet. Die Formulierung des Items 4.3 ist sehr ähnlich gestaltet wie die beiden Fragen zu den Herausforderungen in den Bereichen Planung und Unterrichtsdurchführung zuvor.

Item 4.3: Leistungsbeurteilung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung Ihres Unterrichts?*⁹²

Im Rahmen der Analyse der qualitativen Aussagen konnte mehrfach gezeigt werden, dass sehr unterschiedliche Ausprägungen hinsichtlich der wahrgenommenen Herausforderungsintensität existieren (siehe ‚Kontext‘). Eine beachtliche Anzahl an Proband*innen spricht dezidiert davon, keine Herausforderungen während der Leistungsbeurteilung zu sehen und andere Proband*innen wiederum beschreiben ihre Schwierigkeiten anhand konkreter Beispiele. Die Ursachen der Herausforderungen liegen vermutlich darin, dass ansonsten übliche Bewertungsgrundlagen (z.B. die Mitarbeit) wegfallen oder die Lehrenden generell keine Rückmeldungen von ihren SuS erhalten. Dies führt zu einigen Unsicherheiten hinsichtlich der Beurteilung und Bewertung, z.B. wie mit jenen SuS umzugehen ist, die nicht erreichbar sind usw. (siehe ‚Strategien‘). Solche Unsicherheiten und Herausforderungen werden mitunter auch dadurch bedingt, dass die Rolle des RU als eine besondere wahrgenommen wird und/oder sich von anderen Fächern stark unterscheidet (z.B. da er nicht als klassisches Lernfach angesehen wird). Des Weiteren wird der Einfluss des familiären Hintergrunds der SuS als (verstärkter) moderierender Faktor beschrieben, der die Herausforderungswahrnehmung

⁹² Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 38, 44, 98.

bei der Beurteilung zusätzlich beeinflusst. Im Rahmen der ‚Konsequenzen‘ kann aufgezeigt werden, wie die Leistungsbeurteilung von den Religionslehrenden gehandhabt wird, z.B. was sie als Beurteilungsgrundlage heranziehen und welcher Bewertungsmaßstab angesetzt wird. Das Kapitel endet wiederum mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse im Rahmen des grafischen Modells.

Kontext:

Dass viele der hier befragten Lehrenden keinerlei Herausforderungen hinsichtlich der Leistungsbeurteilung sehen, zeigt folgender Absatz. Ein verstärkt wahrgenommener Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und der Möglichkeit einer Leistungsbeurteilung wird ebenso sichtbar.

– Ausprägung der Herausforderungsintensität

Auffallend ist die große Anzahl an Personen, die angibt, dass sie *keinerlei (besonderen) Herausforderungen* bei der Leistungsbeurteilung sehen (z.B. 1, 3, 4, 8, 12, 15, 26, 33, 40, 47, 54, 55, 56, 59, 60, 64, 67, 76, 77, 78, 80, 88, 90, 92, 93, 94, 99, 106, 111, 114, 115). Im Vergleich zu den Herausforderungen bei der Planung und Durchführung wird dies fast viermal so häufig angegeben. (Dies jedoch nur am Rande, da solch quantitative Aussagen und Interpretationen dezidiert kein Ziel der Grounded Theory darstellen. Es handelt sich lediglich um eine erste Beobachtung, die im Zuge der quantitativen Analyse überprüft werden soll).

Einige andere Befragten geben an, dass sie diesen Aspekt aktuell *noch nicht beurteilen können bzw. darin derzeit keine Notwendigkeit sehen* (z.B. 2, 16, 17, 20, 97, 110). Eine Person hingegen stellt bereits Überlegungen darüber an, wie auf lange Sicht eine Beurteilung realisierbar sein könnte:

„Da ich alles erst einfordern werde, steht dieses Problem noch aus. Sollte der Unterricht gar nicht mehr einsetzen, werde ich Unterlagen einfordern müssen, damit der RU benotet werden kann.“ (Lehrperson 2)

– Abhängigkeit vom familiären Hintergrund

Des Weiteren wird mehrfach erwähnt, dass laut Angaben der Lehrenden *die Leistung verstärkt vom familiären Hintergrund abhängt* (z.B. 9, 23: Was passiert mit denen, die sich aufgrund familiärer Probleme nicht mit e Learning befassen konnten?, 39*, 50, 63, 103, 113), im Sinne von z.B. Qualität und Quantität der technischen Ausstattung der SuS, elterlicher Unterstützung bei den Hausaufgaben.

„Die Leistung hängt stark damit zusammen, wer welchen fam. Hintergrund hat. Stärker als in der Schule.“ (Lehrperson 9)

Ursächliche Bedingungen:

Aufgrund der Tatsache, dass der Religionsunterricht auf Fernunterricht umgestellt, die Methodik verändert wurde, und die Umstände teilweise zu Kontaktabbrüchen mit den SuS führen, können hier Ursachen aufgezeigt werden, wie damit in Zusammenhang stehend Herausforderungen im Bereich der Leistungsbeurteilungen wahrgenommen werden.

– Erschwerte Beurteilungsbedingungen

Eine Person verweist darauf, dass *aufgrund der Distanz die Leistungsbeurteilung als schwierig* (25) einzustufen sei. Als weiterer Grund bzw. und auch als mögliche Konkretisierung der erstgenannten, wird erwähnt, dass die *Mitarbeit wegfällt* (z.B. 18: dass Anwesenheit und mündliche Beteiligung als Kriterien wegfallen, 21, 40, 101).

Eine zusätzliche Schwierigkeit stellt für die Lehrenden, die *wenig zuverlässige Rückmeldung der SuS* dar (z.B. 17: Manchmal bekommt man Rückmeldungen, einige lassen auf sich warten, 18, 22, 24, 31, 46, 81, 85), da sie in weiterer Folge und wie bereits diskutiert, so keine Grundlage zur Benotung besitzen.

Intervenierende Bedingungen:

Dass der Religionsunterricht eine besondere Rolle innehat und kein ‚klassisches Leistungsfach‘ für die befragten Lehrenden darstellt, moderiert vermutlich die Wahrnehmung von Herausforderungen hinsichtlich der Leistungsbeurteilung. Ebenso kann aufgezeigt werden, dass der RU sich von anderen Fächern, insbesondere von den sog. Hauptfächern, unterscheidet und darin auch eine Bedingung für die Herausforderungswahrnehmung gesehen werden kann, wie schon bei der Planung und Durchführung dargelegt wurde (Item 4.1 und 4.2).

– Besondere Rolle des RU

Durch die Abgrenzung zu anderen Schulfächern zeigt sich die Sonderstellung des RU nochmals besonders deutlich. Dass *Religion kein Leistungsfach ist und somit die Leistungsbeurteilung keine Rolle spielt* (z.B. 10*, 19, 21: in so einer situation kognitive leistungen in einem ‚mitarbeitsfach‘ abzufragen hielte ich für vermessen (sic!), 28, 35, 51, 58, 64, 96*, 107, 109) findet einige Male Erwähnung. Hervorgehoben soll hierbei eine Aussage sein, die theologisch begründet, warum eine Leistungsbeurteilung nicht notwendig ist:

„Ich sehe das ganz gelassen: Gottes Liebe bekommen wir geschenkt. Es fällt mir nicht schwer, jemandem ab und zu eine Note zu schenken, auch, wenn er sie nicht wirklich verdient hat.“ (Lehrperson 35)

– Höhere Bedeutsamkeit anderer Fächer

Da die Beurteilung in ‚*Hauptfächern*‘ laut der Religionslehrer*innen relevanter ist als im Religionsunterricht, wird die Leistungsbeurteilung *im Religionsunterricht im Vergleich als nicht problematisch* eingestuft (z.B. 8, 12).

Strategien:

Im folgenden Absatz können die Unsicherheiten bzw. die Herausforderungen nachvollzogen werden, die die Leistungsbeurteilung betreffen. Dabei zeigen sich Unsicherheiten bezüglich des Bewertungsgegenstandes (z.B. Mitarbeit, Abgaben) aber auch, wie mit der Tatsache umgegangen werden soll, dass SuS teilweise nicht erreichbar sind und/oder keinerlei der an sie gestellten Aufgaben erfüllen.

– Unsicherheiten bei der Leistungsbewertung

Eine große Unsicherheit betrifft die Frage, *was mit SuS getan werden soll, die nichts machen oder/und nicht erreichbar sind* (z.B. 24, 31: Was macht man mit den wenigen, die sich nicht zurück melden, 43, 54: Problematisch wäre es, wenn SuS die Kommunikation verweigerten. REL ist ja ein Arbeitsfach, da kann ich mich nicht auf die Schularbeiten des letzten Semesters stützen, 61, 75, 86, 105).

Des Weiteren erwähnen die Religionslehrer*innen, dass es ihnen schwerfällt, die *Mitarbeit zu überprüfen* (z.B. 7: Mitarbeit uä wird schwierig sein zu bewerten, 13*, 21, 31) und sie auch *unsicher sind, wer die Aufgaben (tatsächlich) erfüllt hat* (z.B. 22: Wer macht die Arbeitsblätter- das lässt sich schlecht nachvollziehen, besonder (sic!) bei Aufgaben die über word bearbeitet werden können, 87, 91, 112), da nicht mit Sicherheit ausgeschlossen werden kann, dass Familienangehörige oder Freund*innen dies übernommen haben.

Ebenso wird Unsicherheit darüber geäußert, *ob diese Phase überhaupt in die Benotung eingehen wird* (15).

Konsequenzen:

Um auf die soeben beschriebenen Unsicherheiten bezüglich der Leistungsbeurteilung bestmöglich zu reagieren, kann im Folgenden die Grundlage für die Leistungsbeurteilung (z.B. frühere Leistungen, Abgaben) sowie eine Veränderung des Benotungsmaßstabes nachvollzogen werden. Zudem kann beobachtet werden, dass anstatt die SuS und ihre Leistungen zu bewerten, eher auf Rückmeldungen auf ihre Abgaben gesetzt wird.

– Grundlage für die Leistungsbeurteilung

Nicht konkret als Herausforderung wird die zum Teil neue Grundlage für die Benotung erwähnt. Während manche Lehrpersonen die *früheren Leistungen für die Benotung stärker gewichten wollen* (z.B. 27, 102: Eine Leistungsbeurteilung in einer üblichen Form finde ich unmöglich. Meine Leistungsbeurteilung orientiert sich an dem Miteinander vor der Krise), wollen andere die *Abgaben und Hausaufgaben* (z.B. 13: Einzig kann man die Hausaufgaben bewerten, wer mitmacht gewinnt, wer nicht mitmacht verliert, 40, 47, 48, 72, 73, 74, 80, 82, 92, 110, 115) als Leistungsgrundlage heranziehen. Ebenso soll auch (weiterhin) *die Mitarbeit benotet werden* (z.B. 29: Es gibt lt. Verordnung nur Mitarbeitsfeststellung - kurzes verbales Feedback und in Evidenz halten, 32, 50, 59, 65, 66, 70, 73, 78, 82, 115).

– Veränderung des Benotungsmaßstabs

Nicht nur in Hinblick auf die Frage danach, was benotet wird, ergeben sich Veränderungen, auch die Frage nach dem Härtegrad bei der Benotung führt zu neuen Überlegungen seitens der Lehrpersonen. Dabei ergeben sich zwei Tendenzen: Es wird 1. von einer milderen und 2. von einer adäquateren und transparenteren Benotung gesprochen. So zeigt in Zusammenhang mit ersterem, dass Lehrende andenken ihre *Benotung milder ist als sonst* (z.B. 40: Die Mitarbeit kann ich aber leider nicht mehr mitzählen. Daher werde ich sicherlich milder benoten, 50, 63*, 95, 109, 112) zu gestalten und manche meinen sogar, dass ihre *Benotung eigentlich strenger sein müsste* (z.B. 18: dass Anwesenheit und mündliche Beteiligung als Kriterien wegfallen – von manchen meiner SuS kommt gar nichts, derzeit müsste ich sie eigentlich ungewohnt streng beurteilen, 24, 83).

Manche nehmen in dieser Situation auch die Chance auf eine *fairere* (47) und *gesicherte Benotung* (z.B. 49: Die Leistungsbeurteilung ist auf diesen digitalen Weg einfacher, da ich von jedem S. Aufzeichnungen habe, 62, 88) wahr, die es ihnen erlaubt diesen Aspekt adäquater und transparenter zu gestalten.

– Rückmeldung statt Beurteilung

Die Form der Beurteilung wird hervorgehoben, denn die SuS *erhalten Rückmeldung* (z.B. 32, 37, 41, 105), anstatt einer numerischen Benotung. Hierbei bleibt jedoch unklar, ob dies jeweils nur eine zeitlich begrenzte Veränderung ist, oder ob diese Vorgehensweise für das gesamte Schuljahr Anwendung finden soll.

Sonstiges:

Nachfolgend sollen noch einige Aspekte aufgezählt werden, die von den Religionslehrer*innen im Rahmen dieses Items genannt wurden, die jedoch keiner der zuvor gebildeten

Kategorien zugeordnet werden können. Es handelt dabei auch nicht dezidiert um Herausforderungen, sondern um einzelne Meinungsbilder bzgl. der Leistungsbeurteilung. Während für manch einen die *Leistungsbeurteilung gar unmöglich ist* (102), wird von anderen angemerkt, dass die *Leistungsbeurteilung verboten ist* (66), wobei beiden Aussagen konkretere Begründungen fehlen. Des Weiteren wird die Problematik erwähnt, dass die *Eltern um Fristverlängerung bitten* (85). Dabei könnte gemeint sein, dass die Person unsicher ist, wie sie mit solchen Anfragen umgehen soll.

Eine Besonderheit des konfessionellen RU in Österreich spiegelt sich u.a. auch in der Aussage einer Lehrperson wider, die die Meinung vertritt, dass „*sich die realpolitischen Konsequenzen in Grenzen halten müssen, um Abmeldungen im nächsten Jahr zu vermeiden.*“ (45) Dies könnte als Anspielung darauf zu deuten sein, dass aufgrund der für die SuS bestehenden Möglichkeit sich vom RU abzumelden, manche Lehrende das Gefühl bekommen könnten, sie dürften nicht ‚angemessen‘ benoten, umso das potenzielle Abwählen des Faches im kommenden Jahr zu verhindern. Dieser Umstand könnte also ebenfalls direkte Konsequenzen auf den Religionsunterricht haben, da z.B. der Stundensatz des einzelnen Lehrenden bei einer geringeren SuS-Anzahl reduziert werden würde und in weiterer Folge einen Einfluss auf das Einkommen der Lehrperson bedeuten würde.⁹³ Ob es jene Konsequenzen sind, auf die die/der Lehrende hier verweist, bleibt jedoch offen.

5.7.4 Zwischenfazit

Nach Analyse aller beschriebenen Herausforderungen, unterteilt nach Planung, Durchführung und Leistungsbeurteilung des Religionsunterrichts, kann ein detailliertes Bild vorgelegt werden, wie stark und in welchen Bereichen konkret sich die Lehrpersonen während der Schulschließungen herausgefordert fühlen.

Dabei zeigt sich, dass innerhalb der erfragten Bereiche große Varianzen bezüglich der wahrgenommenen Herausforderungsintensität sichtbar werden und auch Unterschiede zwischen den einzelnen Bereichen bestehen. Während bezüglich der Planung und Durchführung des Unterrichts etliche der befragten Lehrpersonen angaben, durchaus einige Schwierigkeiten zu erkennen und auch zu haben, fällt auf, dass der Bereich der Leistungsbeurteilung als weniger

⁹³ Siehe dazu die generelle Verordnung: BMBWF. Durchführungserlass zum Religionsunterricht. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2007_05.html (letzter Zugriff: 01.06.2021) und exemplarisch für den katholischen Religionsunterricht: BMBWF. *Anzahl der Wochenstunden für den Religionsunterricht*. Verfügbar unter: <https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/02/ED-Wien-Schulamt-Anzahl-der-Wochenstunden-fu%CC%88r-den-Religionsunterricht.pdf> (letzter Zugriff: 01.06.2021).

herausfordernd wahrgenommen wird. Grundsätzlich gilt aber, dass in allen Bereichen Lehrende Angaben darüber machten, mit welchen Problemen resp. Herausforderungen sie sich konfrontiert sehen.

Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse zu den Herausforderungen nochmals zusammengefasst und jeweils mittels eines Modells visualisiert.

Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung

Die folgende Grafik (Abb. 19) fasst die wesentlichsten Ergebnisse zum beschriebenen Phänomen *Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung des RU während der Schulschließungen* zusammen.

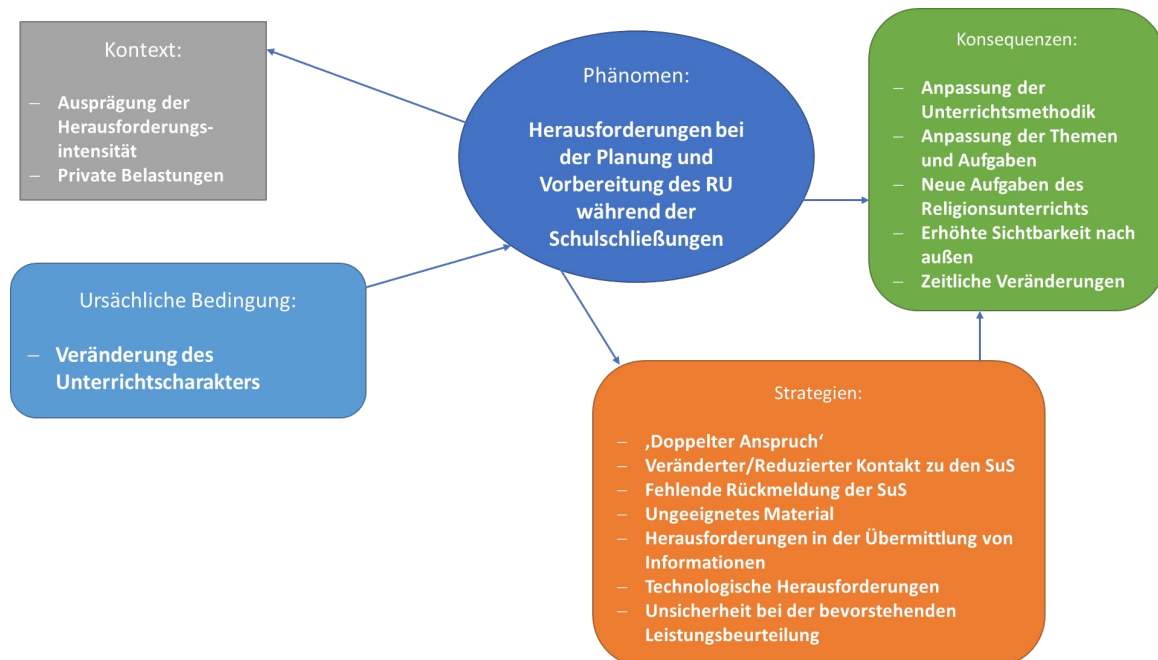


Abb. 19 Zusammenfassendes Modell des Items 4.1: Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung Ihres Unterrichts?

Herausforderungen während der Planungs- und Vorbereitungsphase werden von den Lehrenden in vielfältiger Weise berichtet. Nur ein Bruchteil der Befragten sieht keine bzw. keine spezifischen Herausforderungen während dieser Phase. Private Belastungen, die durch die Pandemie verursacht werden, können außerdem als zusätzlich herausfordernder Faktor beobachtet werden und sowohl auf Seiten der Lehrenden wie auch auf Seiten der Lernenden die wahrgenommene Herausforderungsintensität während der Planungs- und Vorbereitungsphase beeinflussen.

Die Umstellung des Religionsunterrichts auf Fernlehre führt dazu, dass sich der Unterrichtscharakter verändert, so z.B. ginge die Spontanität verloren, die den RU normalerweise

ausmache, was sich in weiterer Folge ebenso auf die Herausforderungswahrnehmung auswirken kann.

Nachfolgend werden die wesentlichsten Schwierigkeiten, von denen die Lehrenden berichten, aufgezeigt. Hierzu zählt vor allem ein ‚doppelter Anspruch‘, der in der Befragung mehrfach Erwähnung findet, d.h. dass versucht wird, trotz erschwelter Bedingungen einen anspruchsvollen Religionsunterricht zu gestalten, der aber zugleich die SuS nicht noch (weiter) belasten soll. Diese erschwerten Bedingungen zeigen sich u.a. darin, dass durch die digitale Lehre für die Befragten die Unmittelbarkeit verloren geht, d.h. dass sie keinen oder nur einen geringen Einblick haben, wie die SuS mit den erstellten Aufgaben umgehen – eine direkte Rückmeldung ist nicht gegeben. Hier wird ein klarer Vorteil des synchronen Unterrichts sichtbar – egal ob in digitaler oder präsenster Form, in welchem es der Lehrperson aufgrund von direkten Rückmeldungen, sofortigem Nachfragen bei Unverständnis, und auch durch Mimik und Gestik ermöglicht wird abzuwägen, ob und inwiefern SuS eine Aufgabe verstehen und wie lange sie für die Bearbeitung benötigen. Hinsichtlich des Materials und der Aufgaben fällt auf, dass sich das bislang verwendete Material nur wenig oder kaum für *distance learning* eignet und dies besonders während der Unterrichtsvorbereitung negative Auswirkungen haben kann. Dass für einige Lehrende die Benutzung diverser moderner Technologien herausfordernd ist, findet ebenfalls Erwähnung. Und auch bereits während der Planungsphase berichten die Lehrenden, dass damit auch Unsicherheiten bezüglich der Leistungsbeurteilung verbunden sind. Dies verwundert wenig, da bei der Planung und Vorbereitung der Aufgaben ja bereits mitbedacht werden muss, wie diese Aufgaben anschließend kontrolliert werden können und welchen Anteil sie an der Benotung haben werden.

All diese Herausforderungen und Schwierigkeiten, mit denen sich die Lehrenden in der Planungs- und Vorbereitungsphase konfrontiert sehen, bringen auch Veränderungen (oben unter dem Punkt ‚Konsequenzen‘) mit sich. So waren die Lehrenden gezwungen ihre Unterrichtsmethodik der neuen Situation anzupassen, so wie auch ihre Themenwahl (z.B. wurde vermehrt die Pandemie als Unterrichtsthema gewählt). Des Weiteren musste das Arbeitsmaterial der SuS so verändert werden, dass die Aufgaben auch ohne die Anwesenheit einer Lehrperson und der Möglichkeit für schnelle Rückfragen machbar sind. Wie bereits oben bemerkt, sind dies Schwierigkeiten und Konsequenzen, die im Wesentlichen asynchrone Unterrichtsformen betreffen. Neben diesen Veränderungen erhielt der RU auch generell noch zusätzliche neue Aufgaben, wie z.B. den Kontakt zu den SuS aufrecht zu halten bzw. diesen überhaupt erst aufzubauen. Hinzu kommt, dass durch das *distance learning* der Religionsunterricht indirekt in die Wohnzimmer der Familien getragen wird und Lehrende darin

eine potenzielle Chance wahrnehmen, dass sich die Sichtbarkeit des RU aufgrund der neuen Umstände erhöht. Beinahe all diese Veränderungen führen letztlich auch dazu, dass sich der Arbeitsaufwand für die Lehrenden in der Unterrichtsvorbereitung erhöht.

Herausforderungen bei der Unterrichtsdurchführung

Nachdem die Herausforderungen während der Planungsphase des Religionsunterrichts besprochen wurden, soll nun das Phänomen der *Herausforderungen bei der Unterrichtsdurchführung im RU während der Schulschließungen* zusammenfassend in den Blick genommen werden. Abbildung 20 verdeutlicht die wesentlichsten Erkenntnisse dieses Phänomens im Rahmen eines Modells.

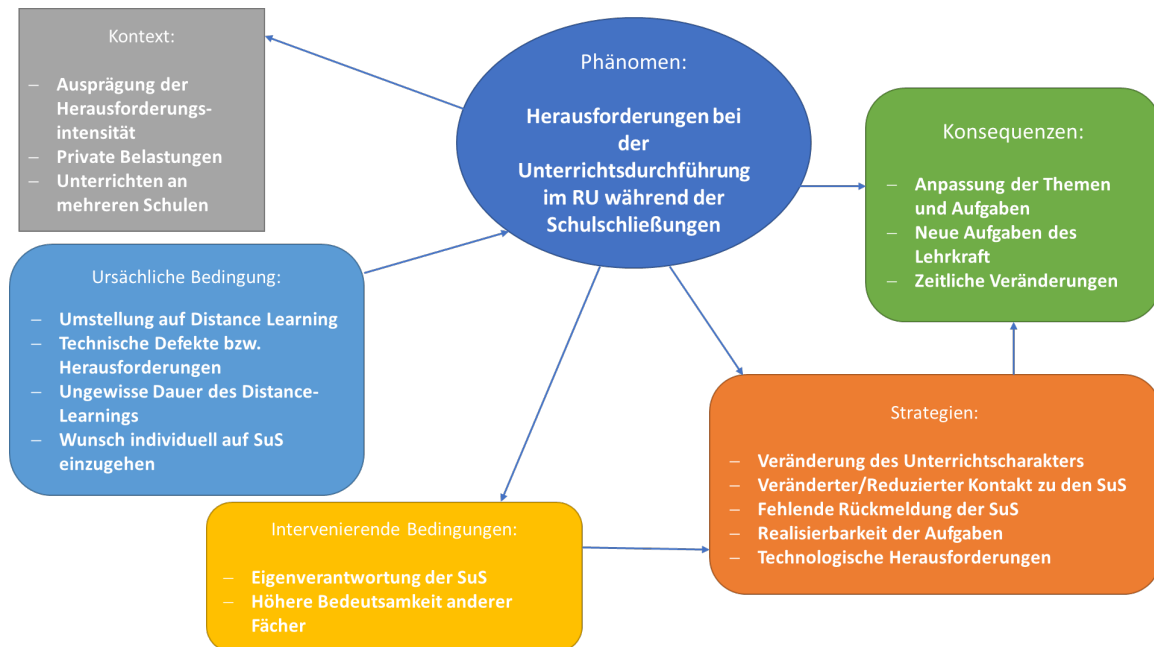


Abb. 20 Zusammenfassendes Modell des Items 4.2: Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Durchführung Ihres Unterrichts?

Bei der Auswertung zeigen sich einige Parallelen zu den Ergebnissen betreffend die Planungsphase, weshalb im Zuge der nachfolgenden Darstellung auf die Wiederholung dieser weitestgehend verzichtet werden soll. So zum Beispiel finden sich im Rahmen des Kontextes bezüglich der Herausforderungsausprägung und des Einflusses privater Belastungen nur wenige Unterschiede im Vergleich zur Planungs- und Vorbereitungsphase. Ein weiterer Aspekt tritt allerdings hinzu, und zwar die Erwähnung an mehreren Schulen tätig zu sein, was womöglich die Herausforderungswahrnehmung zusätzlich verstärkt.

Die Ursachen für die Herausforderungen während der Unterrichtsdurchführungen sind vielfältig, konnten aber nicht unter Überkategorien zusammengefasst werden. Abbildung 20

zeigt hier daher ausnahmsweise nicht die Kategorienbezeichnungen, sondern eher einzelne genannte Aspekte, wie z.B. die Umstellung auf Distance Learning oder auch technologische Herausforderungen, die zu erhöhten Schwierigkeiten bei der Unterrichtsdurchführung beitragen. Neben diesen können noch weitere Bedingungen identifiziert werden, die auf das Phänomen einwirken können. So wird u.a. die verstärkte Eigenverantwortung der SuS während der Schulschließungen hervorgehoben. Dadurch, dass die SuS ihre Aufgaben über weite Strecken alleine bewältigen und sich dabei zusätzlich sowohl Arbeit wie auch Zeit selbstständig einteilen müssen, bleibt es nicht aus, dass auch dies Auswirkungen – auch mögliche negative Auswirkungen – auf die Unterrichtsdurchführung haben kann. Zudem wird der Eindruck erweckt, dass andere Fächer, insbesondere die sog. Hauptfächer eine höhere Relevanz besitzen, was sich in weiterer Folge ebenso negativ auf den Religionsunterricht auswirkt. Zu dieser Beobachtung sei nochmals auf Kapitel 5.5.2 – Relevanz des RU im Vergleich zu den Hauptfächern – verwiesen.

Neben ähnlichen Herausforderungen, wie sie sich bei der Planung schon zeigten, können bezüglich der Durchführung noch zwei weitere Aspekte benannt werden. Unter anderem werden Probleme bei der Realisierbarkeit der Unterrichtsaufgaben aufgezeigt, was bedeutet, dass die SuS die erteilten Aufgaben nicht verstehen und durch die fehlende Unmittelbarkeit keine direkten Rückfragen an die Lehrperson stellen können. In weiterer Folge erledigen einige der SuS die Aufgaben nicht mehr. Neben diesen Schwierigkeiten werden noch organisatorische Herausforderungen während der Unterrichtsdurchführung genannt. Gerade bei einer Lehrverpflichtung an mehreren Schulen dürfte der organisatorische Aufwand gestiegen sein, z.B. aufgrund der unterschiedlichen digitalen Plattformen, die die einzelnen Schulen nutzen oder im Zuge der Frage, ob der Unterricht an den verschiedenen Schulen in Form von Live-Videokonferenzen oder aber mittels asynchron zu bearbeitender Aufgabenblätter durchgeführt werden soll.

Wie auch bei der Planung sind die Lehrenden gezwungen, sich den neuen Gegebenheiten anzupassen, so z.B. bezüglich ihrer Themenwahl, ihrer Aufgabenstellung u.v.m. Eine Veränderung der Arbeitszeit bleibt also auch in diesem Zusammenhang nicht aus und kann als gestiegen angenommen werden.

Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung

Die Beschreibung der *Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung im RU während der Schulschließungen* kann der Grafik 21 zusammenfassend entnommen werden.

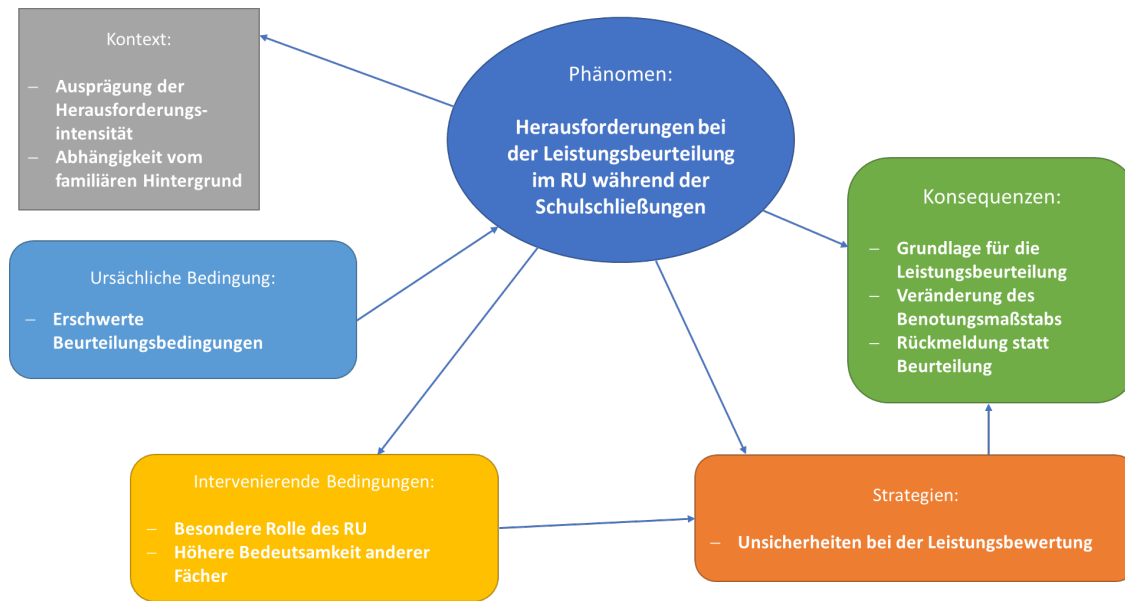


Abb. 21 Zusammenfassendes Modell des Items 4.3: Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung Ihres Unterrichts?

Bei der Analyse der Herausforderungen im Bereich der Leistungsbeurteilung fällt auf, dass dieses Thema entgegen aller anfänglicher Vermutung nur wenig bis kaum als problematisch wahrgenommen wird. Es scheint für einige vor allem zum Zeitpunkt der Befragung (April 2020) noch keine größere Rolle zu spielen. Es kann vermutet werden, dass das Ende des Schuljahres für die Lehrenden (Ende Juni/Anfang Juli 2020) damals noch in zu weiter Ferne lag und da vorübergehend noch die (sich letztlich nicht erfüllende) Aussicht bestand, nach den Osterferien wieder regulären Unterricht aufnehmen zu können, dachte man vielleicht noch, man müsse die kurze Phase der Schulschließungen und der Fernlehre nicht unbedingt in die Benotung miteinfließen lassen. Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang Erwähnung findet, ist, dass der familiäre Hintergrund der Kinder und Jugendlichen einen Einfluss auf die Leistungsbeurteilung habe. Betont sei hierbei, dass den Lehrpersonen sicherlich bewusst ist, dass solche Faktoren stets einen Einfluss auf die Leistungen von SuS haben können, diese sich jedoch während der Schulschließungen möglicherweise noch verstärken. Es ist denkbar, dass Familien mit z.B. geringerem Einkommen die technologischen Voraussetzungen für die digitale Fernlehre kaum realisieren können, sodass die Kinder/Jugendlichen in dieser Zeit schulisch nochmals stärker benachteiligt sind als dies im gewöhnlichen Schulalltag ohnehin schon der Fall ist.

Warum die Leistungsbeurteilung als herausfordernd angesehen wird, erklärt sich u.a. in den erschwerten Beurteilungsbedingungen, denen die Lehrenden gegenüberstehen. Der Wegfall der Mitarbeit als eigentlich übliche Bewertungsgrundlage wird dabei erwähnt, oder auch dass die Rückmeldung von manchen SuS komplett entfällt und somit eine Beurteilung nicht

möglich wäre. Hier zeigt sich auch indirekt nochmals die besondere Rolle des Religionsunterrichts, in welchem nach anderen Kriterien gehandelt und beurteilt wird als in anderen Fächern.

Für die Lehrenden, die sich bereits im April 2020 Gedanken über die Beurteilung machen, besteht eine gewisse Unsicherheit darüber, wie mit SuS umzugehen ist, die gar nichts tun, oder auch nicht (mehr) erreichbar sind. Worin die individuellen Gründe dieses Kontaktabbruchs einzelner SuS liegen (z.B. Krankheitsfall, nicht gegebene Verfügbarkeit eines Computers oder Desinteresse am Fach), bleibt ungeklärt. Diese Unsicherheiten machen es den Lehrpersonen zusätzlich schwer zu entscheiden, ob eine schlechtere Note hierbei wirklich die Nichterfüllung von gestellten Aufgaben repräsentiert oder ggf. auch eine erkrankte Schülerin oder Schüler trifft oder jemanden, dem schlichtweg kein Computer oder Internet zur Verfügung steht.

Wie mit diesen Unsicherheiten umgegangen wird, zeigt sich im Punkt ‚Konsequenzen‘. Darunter fallen einige Anpassungen, die die Lehrenden bezüglich der Leistungsbeurteilung vornehmen. So werden vermehrt die Hausaufgaben und Abgaben der SuS bewertet bzw. werden auch frühere Leistungen – aus Zeiten vor den Schulschließungen – stärker gewichtet. Es wird aber auch die Mitarbeit als Beurteilungsgrundlage erwähnt. So kann darunter z.B. eine direkte Interaktion zwischen Lehrer*in und dem/der Schüler*in oder der SuS untereinander verstanden werden – wie es in einem gewöhnlichen Unterricht aber auch bei virtuellen Treffen möglich wäre. Daneben kann unter Mitarbeit aber auch verstanden werden, dass gestellte Aufgaben erledigt werden und diese bei der Lehrperson anschließend eingereicht werden (z.B. auf digitalen Plattformen der Schule oder als E-Mail) – im Rahmen eines asynchronen Unterrichts. Auch eine Anpassung des Benotungsmaßstabes wird erwähnt, wobei hier keine einheitliche Veränderung ersichtlich wird. D.h. manche Lehrenden sprechen davon, milder zu bewerten, während andere strenger benoten möchten. Wiederum andere betonen, dass es ihnen nun mehr um eine Art Rückmeldung ginge und weniger um die Beurteilung einer Leistung.

Auch wenn in der Analyse der Herausforderungen hinsichtlich Leistungsbeurteilung ebenso alle Ebenen der Grounded Theory aufgezeigt werden konnten, zeigt sich, dass die inhaltliche Dichte bei diesem Phänomen deutlich geringer ausfällt als dies zum Beispiel bei den Analysen der beiden erstgenannten Herausforderungen der Fall war. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Leistungsbeurteilung vielleicht generell keinen so hohen Stellenwert im Religionsunterricht während der Schulschließungen hat bzw., dass vermutlich darin die wenigsten Herausforderungen gesehen werden, verglichen mit der Planungs- und

Durchführungsphase des Unterrichts. Die Folgeuntersuchung, welche quantitativ ausgerichtet ist, soll dieser Hypothese u.a. näher nachgehen. Eine weitere Auffälligkeit findet sich zudem darin, dass eine zeitliche Veränderung – im Sinne eines höheren Arbeitsaufwands – im Bereich der Leistungsbeurteilung nicht identifiziert werden konnte. D.h. während die Planung und Durchführung von Unterricht während der Schulschließungen zu einem erhöhten Arbeitsaufwand führten, konnte dies bei der Beurteilung von Leistungen nicht gezeigt werden.

5.8 Block V: Chancen

Nachdem die während der Schulschließungen wahrgenommenen Herausforderungen nun ausführlich erörtert wurden, widmet sich der folgende Abschnitt den in der Krise wahrgenommenen Chancen. „Krise ist ein produktiver Zustand. Man muss ihm nur den Beigeschmack der Katastrophe nehmen.“ (Max Frisch) So oder so ähnlich gestaltet sich auch der Grundgedanke des folgenden Themenblocks. Da schwierige Zeiten bekanntermaßen oft auch positive Entwicklungen und Potenziale für die Zukunft bereithalten können, sollen die kommenden Items diesem Aspekt genauer nachgehen.

Folgendes Kapitel befasst sich zu Beginn mit der Frage, worin die Lehrenden ganz allgemein in der Krise Chancen für den RU sehen (Kap. 5.8.1). Angesichts der vielen Gespräche mit Lehrenden vor der Untersuchung, erschien bei diesem Themengebiet ein Punkt besonders bedeutsam zu sein, nämlich die Frage, ob die Lehrenden ihren SuS neben dem Unterricht noch zusätzliche Angebote unterbreiten oder sie auf Angebote u.a. der Kirchen hinweisen. Der Abschnitt 5.8.2 soll damit gesondert aufzeigen, ob ein solches Angebot besteht und auch, welche konkreten Angebote diesbezüglich gestellt werden.

Anschließend wird auf diejenigen, die ein solches außerschulisches Angebot nicht stellen, gesondert eingegangen und sie wurden gefragt, ob sie für die Zukunft ein solches andeuten. Abschnitt 5.8.3 gibt eine Übersicht über die möglichen Angebote und zeigt ebenso auf, wovon die Entscheidung dafür oder dagegen abhängt.

Der Themenblock Chancen schließt wiederum mit einem Zwischenfazit, in welchem sämtliche Ergebnisse der hier beschriebenen Chancen und (künftigen) außerunterrichtlichen Angebote inhaltlich und grafisch zusammengefasst werden.

5.8.1 Chancen während der Schulschließung

Mit Item 5 wurden die Lehrenden aufgefordert, Auskunft darüber zu erteilen, worin sie mögliche Chancen für den Religionsunterricht während der Schulschließungen sehen würden.

Item 5: Chancen: *„Worin sehen Sie gerade die Chancen des Religionsunterrichts in dieser Zeit?“⁹⁴*

⁹⁴ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 15, 54, 55, 71, 88.

Das in diesem Abschnitt zu beschreibende Phänomen lautet demzufolge: *Chancen für den Religionsunterricht in der Krise*. Eine Vielzahl an wahrgenommener Chancen kann nachfolgend aufgezeigt und unter dem Punkt ‚Strategien‘ detailliert abgebildet werden. Zu ihnen gehört u.a., dass die Relevanz des Religionsunterrichts nach außen hin zunimmt, dass die familiären Verbindungen gestärkt werden, dass das Verhältnis zu anderen Fächern einen neuen Stellenwert erhält, dass sich der RU inhaltlich und auch methodisch weiterentwickeln kann, dass die Leistungen der SuS als gestiegen und verbessert wahrgenommen werden und dass der RU neue Aufgabenschwerpunkte zugeschrieben bekommt. Ursachen für diese Chancen liegen u.a. darin, dass der Zugang zu den Familien durch den Fernunterricht erleichtert wird. Zudem wird erwähnt, dass den Lehrenden das individuelle Eingehen auf die SuS weniger gut gelingt. Aufgrund dessen, dass der Religionsunterricht Verantwortung während der Krise wahrnimmt (siehe dazu ursächliche Bedingungen), können die gesehenen Chancen zunehmen. Des Weiteren scheint die Frage, ob der RU ein Leistungsfach wie jedes andere sei oder eben gerade nicht, eine Begründung für die gesehenen Chancen darzustellen. Generell lassen sich aus den beschriebenen Chancen auch Konsequenzen für die Zukunft ableiten. So wird erwähnt, dass es zu einer Erweiterung der Fähigkeiten der Lehrenden kommen kann oder auch, dass der RU zukünftig neue Aufgaben erhält, z.B. mit den SuS die Krise nach ihrem Ende aufzuarbeiten. Dass nicht alle Lehrenden die Chancen für den RU ähnlich einschätzen, und etliche sogar gar keine erkennen können, kann im folgenden Absatz unter dem Punkt ‚Kontext‘ nachvollzogen werden.

Kontext:

Unter Kontext kann hier – wie bereits bei den Items zuvor – wiederum die Ausprägung der gesehenen Chancen verstanden werden. Die Lehrenden, die Chancen und Potenziale durch die Krise wahrnehmen können, beschreiben diese sehr konkret. Diejenigen, die keinerlei Chancen für den RU erkennen, schreiben nicht - wie z.B. bei den Herausforderungen -, dass sie dezidiert Chancen wahrnehmen durch eine Andeutung der Ausprägung, u.a. mit „Ja, viele Chancen“ oder „ein paar Chancen“ usw.

– Ausprägung der wahrgenommenen Chancen für den RU

Es wird erwähnt, dass manche der Lehrenden aktuell *keine Chancen* (z.B. 1, 26, 28, 103, 109, 111) sehen bzw. auch *keine Veränderungen im Vergleich zu früher* (z.B. 96, 108) wahrnehmen.

Ursächliche Bedingungen:

Worin die Ursachen und Begründungen liegen, in der aktuellen Ausnahmesituation bzw. während des Fernunterrichts Chancen zu erkennen bzw. sie auch gerade nicht erkennen zu können, verdeutlicht der folgende Absatz. Ein wichtiger Faktor dabei ist, ob sich der RU entweder darüber definiert kein Leistungsfach zu sein oder aber, ob er genau wie andere Fächer den SuS auch etwas abverlangen kann, z.B. im Sinne von Hausübungen. Die Tatsache, dass im RU aufgrund der geänderten Bedingungen schlechter auf die SuS eingegangen werden kann, und auch dass in ihm der Kontakt zu den SuS verloren wird, verändert die Wahrnehmung von potenziellen Chancen. Andererseits ergeben sich mögliche Potenziale weil der RU nun auch ins ‚Elternhaus‘ getragen wird. Grundsätzlich übernimmt der Religionsunterricht Verantwortung während der Krise, wodurch die wahrgenommenen Potenziale, z.B. positivere Außenwahrnehmung, ebenso beeinflusst werden.

– RU ist (k)ein Leistungsfach

Religionsunterricht ist laut Angaben mancher Lehrpersonen *kein Leistungsfach* (z.B. 12, 20: da andere Dinge als Leistung und Abgabefristen (sic!) im Vordergrund stehen dürfen, 86*) und *eine ‚Vermittlung‘ sei aktuell nicht möglich* (12). Zugleich wird aber auch erwähnt, dass auch der RU *Aufgaben an die SuS erteilt* (z.B. 2, 37: wird das Fach vielleicht eher an die anderen Nebenfächer angeglichen - weil da auch was zu machen ist, 39), was in weiterer Folge ein Potenzial für ihn bedeuten kann. Des Weiteren wird betont, dass *der RU mehr als Stoff ‚büffeln‘ ist* (86).

– Zugang zu den Familien

Dadurch dass der Religionsunterricht auch *die Familien der SuS betrifft* (z.B. 32: Doch vielleicht auch eine Stärkung, weil der Religionsunterricht auch ein Stück weit in die Familien hinein getragen wird, 94), können Chancen für ihn wahrgenommen werden.

– Individuelles Eingehen auf SuS

Durch die Umstellung des Unterrichts auf Fernlehre, ist das *Eingehen auf einzelne Lernende* (z.B. 77, 103: Das Face to Face fehlt vollkommen, was so wichtig ist, Fragen können nicht gestellt werden, ... daher keine Chance) nicht möglich, wodurch ein Potenzial aus Sicht der Lehrenden kaum gegeben ist. Es zeigt sich generell, wenn *kein Kontakt mit den SuS vorhanden ist* (92), können keinerlei Chancen gesehen werden.

– RU übernimmt Verantwortung

Weil der RU während der Ausnahmesituation *sich seiner Verantwortung bewusst ist* (61), bietet dies Chancen für ihn, z.B. in seiner Außenwahrnehmung.

Strategien:

Welche Chancen genau die Lehrenden in der Ausnahmesituation für den Religionsunterricht sehen kann unter den folgenden Strategien nachvollzogen werden. Zu diesen zählen u.a. eine generelle Wahrnehmungsveränderungen (z.B. eine gesteigerte Relevanz des RU nach außen, verbesserte Leistungen der SuS, das Verhältnis zu anderen Fächern), inhaltliche und methodische Veränderungen (z.B. besondere Themensetzung und verstärkte Digitalisierung des Unterrichts) und neue Aufgabenschwerpunkte (z.B. affektive und spirituelle Unterstützung). Angemerkt werden muss hierbei, dass nicht immer unmittelbar offensichtlich ist, dass es sich bei den verschiedenen Aussagen um die Beschreibung von Chancen oder Potenzialen handelt. Generell sprechen die Lehrenden eher von wahrgenommenen Veränderungen. Aufgrund der Fragestellung dieses Items kann jedoch durchaus davon ausgegangen werden, dass die beschriebenen Veränderungen für die Lehrer*innen zugleich auch Chancen für den RU darstellen können.

– (Gesteigerte) Relevanz des RU nach außen

Anhand der Aussagen mancher Lehrer*innen kann die Vermutung aufgestellt werden, dass aufgrund der Schulschließungen und der damit verbundenen Umgestaltung von Form und Inhalt des RU, der RU 1. nach außen sichtbarer und 2. auch mehr geschätzt wird. Die befragten Lehrer*innen betonen die *(erhöhte) Sichtbarkeit des Faches* (z.B. 3, 38, 61: Den Kolleginnen, Schulleitern, Eltern und SuS zu zeigen, dass wir ebenso verantwortungsbewusst mit der Situation umgehen. Inhalte aufgreifen, die gerade jetzt viele Menschen bewegen, 78, 80, 90, 104) und auch konkret die *(erhöhte) Sichtbarkeit des RU für Eltern* (z.B. 46, 48: dass auch Eltern sehen, was Religionslehrer leisten und dass wir wesentlich zur Bildung ihrer Kinder beitragen, dass vielleicht auch Eltern ihr Religionswissen erweitern bzw. der religiöse Analphabetismus ein wenig abgebaut wird, 61), dadurch dass die Aufgaben für den Unterricht zuhause und möglicherweise auch in Zusammenarbeit mit der Familie erledigt werden. Es wird zudem erwähnt, dass durch die Situation, die *Relevanz des RU aufgezeigt werden kann* (z.B. 18, 31, 32*, 61, 70*, 73: Die Chance ENDLICH bei (einigen) Kollegen und Schülern nicht mehr kur [sc. nur] als "eh nur Reli" abgestempelt zu werden), der *RU allgemein populärer wird* (41) und auch, dass die Religionslehrenden mehr *Wertschätzung durch ihre Kolleg*innen erfahren* (z.B. 61, 76).

– Familiäre Verknüpfungen stärken

Für die befragten Lehrkräfte scheint die Chance während der Krisenzeit u.a. auch darin zu bestehen, einen *Elternkontakt herzustellen bzw. diesen zu vertiefen* (z.B. 76: Elternkontakt intensiver, 78, 80, 94) oder allgemeiner formuliert, *die Familien zu erreichen* (z.B. 13: Die

Innerfamiliere [sc. innerfamiliäre] Spiritualität (Weihnachtenähnliche Stimmung) ist eine Willkommene Chance für den Religionsunterricht, die wir Religionslehrer mit diversen Aufgabenstellungen fördern können (sic!), 19, 32, 48, 76).

– **Verhältnis zu anderen Fächern**

Es zeigt sich anhand der Angaben der Lehrer*innen, dass durch die geänderten Umstände zum einen der *Unterschied zu anderen Fächern sichtbar wird* (z.B. 20, 24) und zum anderen auch eine *Gleichwertigkeit zu anderen Fächern aufgezeigt werden kann* (z.B. 2, 37), z.B. weil der Religionsunterricht ebenso Aufgaben an die SuS erteilt.

– **Didaktische Veränderungen und Verbesserungen**

Hinsichtlich Didaktik nehmen die Lehrkräfte Veränderungen und auch positive Entwicklungen wahr. So betonen einige, dass die *Auseinandersetzung mit der Digitalisierung* (z.B. 35: Wir müssen uns jetzt mit der Digitalisierung und modernen Lernformen auseinandersetzen, 45: In meinem Fall auch in den eigenen medientechnischen Fähigkeiten, 67*, 74, 90, 93, 115) als Chance gesehen werden kann. Aufgrund der Tatsache, dass sich innerhalb kürzester Zeit alle Lehrenden gezwungenermaßen mit digitalen Mitteln auseinandersetzen mussten – evtl. auch jene, die zuvor keine Bedeutsamkeit oder Notwendigkeit darin sahen –, wurde die Digitalisierung im Bereich Schule immens schnell vorangetrieben (siehe dazu Quelle). Neben der Digitalisierung wurden auch *neue Lehr- und Lernformen* (z.B. 35, 67*, 74, 93: Neues auszuprobieren. Inhaltlich, methodisch, technisch, 115) für den RU entdeckt und fanden Anwendung. Ebenso wird vereinzelt erwähnt, dass diese Art des Unterrichts zu einer *gesteigerten Reflexion bzgl. der Ziele, Planung und Durchführung des RU mit sich bringe* (115), was möglicherweise auch einen verbesserten Unterricht mit sich bringt.

– **Veränderte inhaltliche Schwerpunktsetzung**

Neben der eben beschriebenen Form und Gestaltung des Unterrichts, gestaltet sich auch die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts anders. Ausgehend von der Fragestellung des Items kann angenommen werden, dass die Behandlung folgender Themen als Chance gesehen wird, möglicherweise, weil sie sonst weniger intensiv behandelt werden oder da sie sonst nicht so alltagsrelevant sind, wie in der aktuellen Situation. So wird sich u.a. z.B. *Sinnfragen* (z.B. 64*, 82: Sinnfrage, nicht alles ist kontrollierbar, 89) im Allgemeinen gewidmet, oder es wird versucht einen *Bezug zu aktuellen Themen und Geschehnissen* zu schaffen (z.B. 18, 34: notwendigen Fragen des [aktuellen] Lebens, 61, 69, 84*), wobei bei letzterem die SuS auch die Möglichkeit haben sollen, sich auch über die *aktuelle Situation austauschen* zu können (z.B. 69*, 115: Für die SuS [...], in der Möglichkeit zum intensiven Austausch über

die Situation). Lehrperson 95 sieht besonders auch die *Wertevermittlung* als Schwerpunktthema, welche speziell in der aktuellen Situation thematisiert werden kann.

– **Affektive Unterstützungsaufgaben**

Dem RU wird u.a. zugeschrieben, er sei *zur Krisenbewältigung gut* (z.B. 18, 27), er diene *als Ventil* (62), er *gibt SuS Motivation und Anerkennung* (17, 59). Zudem erhält das *mit SuS in Kontakt bleiben* (z.B. 25: Am wichtigsten ist es in Kontakt mit den Schüler*innen zu bleiben. Davon lebt der Religionsunterricht, 43, 45, 58, 80, 87, 87) einen besonderen Stellenwert.

Des Weiteren wird erwähnt, den SuS *Hoffnung zu geben* (z.B. 21, 60: Der RU mit dem RL als eine hoffnungsgebende Kraft, 69, 72, 84), sie *bei Ängsten und Sorgen zu begleiten* (z.B. 24, 33), sie zu *unterstützen* (z.B. 4, 7, 8, 24*, 38, 51, 52, 112), ihnen *Mut zu machen* (z.B. 84, 112), *Trost zu spenden* (z.B. 17, 43) und sich ihnen *zuzuwenden* (106). Ebenso kann auch dazu gezählt werden, allgemein zu versuchen die *schwierige Situation aufzulockern* (z.B. 17, 66: Humor), da dadurch das Wohlbefinden der SuS ebenso gesteigert werden kann.

– **Spirituelle Unterstützungsaufgaben**

Auch hinsichtlich des Glaubens bzw. der Spiritualität der Kinder und Jugendlichen sehen die Lehrenden während der Schulschließungen ein gewisses Potenzial für den Religionsunterricht. So wird u.a. die *Seelsorge* (z.B. 16, 50, 60, 107, 112) hervorgehoben, welche bei manch Lehrendem als Teil des RU gesehen wird.

„In seiner seelsorglichen Dimension; so kann er andere Perspektiven eröffnen, Zuversicht schaffen, stützen, wieder Vertrautheit schaffen in einer Zeit, die von so vielen Unsicherheiten geprägt ist.“ (Lehrperson 50)

Es werden zudem Handlungsweisen genannt, die während dieser Phase dazu beitragen, die *Spiritualität der SuS zu fördern bzw. zu ermöglichen*, so z.B. durch diverse Aufgaben (z.B. 13, 72*); *Mut zum Glauben machen* (z.B. 84, 112) und *mittels Gebete* (z.B. 43, 79). Der RU bietet hierbei u.a. *eine Gemeinschaft im Glauben, die stärkend wirkt* (102) und auch einen *Raum, um religiöse Gedanken zu äußern* (33).

– **Veränderte Wahrnehmung der SuS**

Positiv hervorgehoben werden gewisse Entwicklungen, die besonders die Wahrnehmung der SuS betreffen. So verweisen einige Lehrpersonen darauf, dass *SuS, die sonst eher ruhig sind, (besser) zu Wort kommen* (z.B. 47, 75, 77, 87) oder auch, dass *neue Seiten bzw. Talente der SuS (besser) erkannt werden* (z.B. 47, 105). Ein*e Befragte*r fasst dies folgendermaßen zusammen:

„andere Seiten und Talente der SuS zu entdecken, dass ich auch deren Gedanken lese, die sich sonst nicht melden oder nicht zu Wort kommen; Denkprozesse bei ALLEN anzustoßen“ (Lehrperson 47)

Generell wird noch angemerkt, dass *die SuS ihre Aufgaben (besser) erfüllen* (z.B. 78, 105) während der Schulschließungen.

Konsequenzen:

Unter den Konsequenzen kann im Folgenden verstanden werden, welche Chancen für die Zukunft gesehen werden.

– Zukünftige Chancen und Aufgaben für den Religionsunterricht

Es wird in Betracht gezogen, dass der RU im Anschluss an die Ausnahmesituation auch dazu beitragen kann, *die Krise mit den SuS aufzuarbeiten* (27). Zudem wird erwähnt, dass die neu-erlernten *Fähigkeiten und Fertigkeiten auch für die Zukunft mitgenommen* werden sollen, um dadurch den Unterricht in Zukunft abwechslungsreicher zu gestalten (115). Des Weiteren wird angesprochen, dass *die aktuelle Situation das Interesse an religiösen Fragen fördert* (z.B. 21, 42). Möglicherweise kann dieses gesteigerte Interesse auch dazu beitragen, die Bedeutsamkeit eines RU an den Schulen angemessener zu argumentieren und ggf. auch zu legitimieren.

5.8.2 Außerunterrichtliche Angebote

Neben den allgemein wahrgenommenen Chancen für den RU wurden die Lehrenden zusätzlich gebeten (Item 5.1), sich darüber zu äußern, ob sie den SuS neben dem Unterricht auch ein außerschulisches Angebot unterbreiten, welches religiöse/spirituelle Elemente beinhaltet. Da mit Beginn der Pandemie und dem daraufhin verordneten Lockdown in Österreich die Kirche(n) ein breites digitales Angebot für die Gemeinden beobachtbar war⁹⁵, wurde vermutet, dass möglicherweise auch Lehrer*innen ihren SuS neben dem Pflichtunterricht etwas Ähnliches anbieten bzw. auf das Angebot der Kirchen verweisen würden. Es wird angenommen, dass durch ein zusätzliches Angebot seitens der Religionslehrperson ebenfalls auch der Religionsunterricht stärker nach außen sichtbar wird und seine gesellschaftliche Bedeutsamkeit erhöhen kann.

⁹⁵ Hier nur ein paar Beispiele: „Mittagsgebete“ auf Youtube (Angebot der evangelischen Kirche Österreich); diverse Live-Gottesdienste der katholischen und evangelischen Kirche auf Youtube u.v.m.

„Item 5.1 Zusätzliches Angebot: *Bieten Sie derzeit Ihren Schülerinnen und Schülern außerunterrichtliche – religionsbasierte – Angebote an (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*“⁹⁶

Das hier zu beschreibende Phänomen kann kurz als *Angebote außerhalb des Unterrichts* benannt werden. Als Angebote zählen u.a. die Weiterleitung von Informationen und das Verweisen auf allgemeine externe digitale Angebote (z.B. Angebote von Psycholog*innen) aber auch auf spezifische religiöse/kirchliche Angebote (z.B. auf Online-Gottesdienste). Des Weiteren werden religiöse/spirituelle Angebote erwähnt, die die Lehrpersonen selbst für ihre SuS bereithalten (z.B. Gebetsübungen) und auch ein Seelsorge-Angebot an die SuS kann aufgezeigt werden. All diese Angebote können unter dem Stichwort ‚Strategien‘ detaillierter nachvollzogen werden. Als Ursachen für das Bereitstellen/Nicht-Bereitstellen können zwei Aspekte identifiziert werden. So wird das Angebot zum einen gemacht, wenn dies dezidiert von den SuS gefordert wird. Ein Angebot besteht nicht, weil z.B. zu viele andere Angebote bereits vorhanden sind.

Zu Beginn des folgenden Abschnittes wird im Zuge eines quantitativen Exkurses ein Überblick über die Häufigkeiten dieser Angebote unter den befragten Lehrenden gegeben. Im Rahmen des ‚Kontextes‘ kann dann des Weiteren nachvollzogen werden, wie viele Lehrpersonen während der Befragung ihren SuS bereits ein solches außerunterrichtliches Angebot zur Verfügung stellen.

Kontext:

Zur Darstellung der Ausprägung der außerunterrichtlichen Angebote können zum einen einzelne Aussagen herangezogen werden, die dezidiert beschreiben, ob ein solches Angebot besteht und zum anderen kann mittels quantitativer Erhebung (siehe Exkurs) die Häufigkeit der gemachten Angebote unter den befragten Lehrenden aufgezeigt werden.

– Ausprägung der außerunterrichtlichen Angebote

Drei Personen geben an, dass sie *kein zusätzliches Angebot neben ihren RU haben* (z.B. 2, 21, 97). Dass sie damit nicht die Mehrheit der Befragten in dieser Untersuchung darstellen, kann im folgenden Exkurs gezeigt werden, wo ersichtlich wird, dass ein Großteil der Befragten *selber Angebote stellt bzw. auf Angebote verweist*, und nur knapp ein Drittel, dies *aktuell nicht macht*. Dass dieses Angebot *Teil des Religionsunterrichtes* ist (34) und nicht

⁹⁶ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 26, 34, 43, 62, 73, 110.

gesondert betrachtet werden kann, wird angemerkt. Des Weiteren zeigt sich, dass Angebote stellen resp. darauf verweisen *für einen späteren Zeitpunkt angedacht ist* (z.B. 17, 65).

Exkurs:

Im Rahmen des Items 5.1 wurde auch quantitativ miterhoben, ob die befragten Lehrer*innen generell während der Schulschließungen ihren SuS ein außerunterrichtliches – religionsbasiertes Angebot stellen. Zur Beantwortung dieser Frage stand den Teilnehmenden ein ‚Ja‘ – meint, sie stellen ein Angebot – und ein ‚Nein‘ – sie stellen aktuell kein Angebot zur Verfügung. Deziert die Antwort verweigern, konnten sie mit ‚Will ich nicht angeben‘.

Tabelle 4 Qualitative Untersuchung. Außerunterrichtliche Angebote

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	74	64,3	70,5	70,5
	Nein	31	27,0	29,5	100,0
	Gesamt	105	91,3	100,0	
Fehlend	Will ich nicht angeben.	3	2,6		
	System	7	6,1		
	Gesamt	10	8,7		
Gesamt		115	100,0		

Tabelle 4 zeigt, dass die befragten Religionslehrenden ihren SuS mehrheitlich ein zusätzliches Angebot stellen. Über 70% – wobei hier nur die gültigen Stimmen eingerechnet sind – der Befragten geben an, dass sie ein solches Angebot bereits zur Verfügung stellen. Demgegenüber stehen 30%, die dies aktuell nicht tun. Item 5.2 fragt bei diesen 30 % im Anschluss nochmals nach, ob sie ggf. für die Zukunft andenken solche Angebote zu stellen und wenn ja, was sie sich dabei vorstellen könnten.

Ursächliche Bedingung:

Für die Entscheidung, ob den SuS ein religionsbasiertes außerunterrichtliches Angebot unterbreitet wird, können folgende Bedingungen identifiziert werden. Zum einen wird ein Angebot gestellt, wenn der Wunsch bzw. die Anfrage danach seitens der SuS kommt. Zum anderen werden Argumente genannt, warum auch kein Angebot besteht.

– **Angebot auf Anfrage**

Außerunterrichtliches, religionsbasiertes Angebot wird den SuS gemacht, jedoch *nur auf Anfrage* (z.B. 35, 67).

– **Begründungen für ein Nicht-Angebot**

Als Begründung, warum Angebote zu stellen bzw. darauf zu verweisen (noch) nicht erfolgt, können unterschiedliche Aspekte aufgezeigt werden. So wird erwähnt, dass sich die Lehrkraft bisher *damit noch nicht ausreichend auseinandergesetzt* hätte (17) bzw. dass *die Idee bis dato dazu fehlte* – und möglicherweise durch die Fragestellung erst in Gang gesetzt wurde (65: Noch nicht, aber Sie haben mich auf die Idee gebracht. Werde die entsprechenden Links verteilen). Als weitere Begründung erwähnt eine Person, es gäbe ihrer Meinung nach *bereits zu viele Angebote*, wo doch „alle ohnehin permanent überflutet“ werden (21), was ein weiteres Angebot obsolet machen würde.

Strategien:

Unter Strategien können alle Angebote verstanden werden, von denen die Lehrenden angeben, sie während der Schulschließungen gemacht resp. darauf verwiesen zu haben. Generell zeigt sich, dass den SuS oder auch den Eltern Information darüber zu geben, wie sie z.B. ihr Osterfest feiern könnten als eine solche Art außerunterrichtliches religionsbasiertes Angebot verstanden werden kann. Daneben werden noch verschiedene Verweise auf allgemeine digitale Angebote (z.B. auf spezielle Apps und Online-Links) und konkret auf digitale religiöse/spirituelle Angebote (z.B. Online-Gottesdienste) angesprochen. Aber auch eigene Angebote der Lehrpersonen können ausfindig gemacht werden (z.B. Gebetsübungen). Insbesondere, dass den SuS ein Seelsorgeangebot durch die Lehrenden selbst zur Verfügung gestellt wird, kann hervorgehoben werden. Neben diesen religiösen/spirituellen Angeboten können aber auch noch weitere nicht-religionsbasierte Angebote der Lehrenden benannt werden (z.B. Verweisen auf psychologische Hilfestellungen).

– **Informationsweiterleitung**

Dadurch, dass konkret nach religionsbasierten Angeboten nachgefragt wurde, ist davon auszugehen, dass alle folgenden Angaben dieses Kriterium beinhalten, auch wenn dies nicht dezidiert erwähnt bzw. betont wird. So wird von den Lehrenden vermerkt, dass sie *Informationen an Eltern* (z.B. 1, 61) weiterleiten oder auch, dass sie *Informationen, wie Ostern gefeiert werden kann* (z.B. 38, 76: Tipps an Eltern zur Festtagsgestaltung zu Hause mit der Familie, 83, 84) anbieten. Besonders die Information über das Osterfest kann dadurch erklärt werden, dass der Befragungszeitraum kurz vor den Osterferien stattfand und zu jenem Zeitpunkt die Dauer der Schulschließungen auch noch ungewiss war.

– **Verweise auf externe digitale Angebote**

Extern meint hier, dass die Lehrperson das Angebot nicht selbst organisiert bzw. auch nicht selbst durchführt, sondern die SuS lediglich darauf hinweist, dass ein bestimmtes Angebot existiert. Konkret werden dabei *Links* (z.B. 13, 48: habe einen link weitergeschickt, in dem gebeten wird um Mithilfe bei caritativen Organisationen, 60*, 61, 79, 87, 96, 99, 111, 113), *Apps und Applikationen* (z.B. 13, 60, 71), *TV-Angebote* (z.B. 41, 76, 52), *Podcasts* (49) und *Social Media* (Youtube: 19, 78; Instagram: 9, 92) erwähnt. Bei dieser Kategorie liegt der Fokus darauf, dass eher die technische Seite betont wird, als konkret auf Inhalte einzugehen auf die verwiesen wird. Nachfolgende Kategorie widmet sich der Inhalte bzw. der verschiedenen Arten solcher Angebote.

– **Verweise auf externes religiöses/kirchliches Angebot**

Folgendes gibt einen Einblick auf die religiösen/kirchlichen Angebote, auf die die Lehrenden verweisen. So wird von vielen der Befragten erwähnt, dass sie Hinweise auf *Online-Gottesdienste* (z.B. 9, 10, 12, 16, 24, 25, 41, 45, 46, 47, 52, 53, 54, 58, 61, 66*, 67*, 69, 71, 77, 78, 95, 98, 108, 114) geben. Siehe dazu ausführlich:

„Ich schicke ihnen sonntags immer den Link zum Gottesdienst in der TVThek, und zum Netzwerkgottesdienst des Tages der Erzdiözese Wien. Außerdem werde ich sie ab jetzt zum Zoom-Stream des Gottesdienstes unserer Gemeinde einladen.“ (Lehrperson 41)

Die Betonung auf ein *konfessionelles Angebot* (z.B. 8: ich habe ihnen alle Angebote der Evangelischen Kirche verlinkt, 41, 44, 50*, 108: Ökumenische Besinnungen vor Ostern) und noch spezifischer *konfessionelles Jugendangebot* (z.B. 1: Die Angeb [sc. Angebote] der Evang Jugend, 109) zeigt, dass der Aspekt der Konfessionalität eine gewisse Bedeutung für die Lehrenden besitzt. Des Weiteren wird noch erwähnt, dass auf eine (*digitale*) *Kirchenzeitung* (44) und auf *Online-Konzerte von Kirchenmusiker*innen* (61) verwiesen wurde.

– **Interne religiöse/spirituelle⁹⁷ Angebote der Lehrperson**

Neben den externen Angeboten, benennen manche Lehrende auch religiöse Aktionen, die sie selbst ihren SuS ermöglichen; hier als intern bezeichnet. So wird von den Lehrer*innen folgendes Angebot gestellt: *Gebete und Gebetsübungen* (z.B. 49, 55: teile ab und an Nachrichten bzw. Aufrufe zu Gebeten, 71, 92); *Meditation* (z.B. 47, 49); *Bibellektüre* (42); *virtuelle Hoffnungsbotschaften* (60) sowie gemeinsame Aktionen wie *Kerzen anzünden* (31).

⁹⁷ Die begriffliche Abgrenzung von ‚spirituell‘, ‚religiös‘ und ‚kirchlich‘ bedarf eine tiefergehende Bestimmung, die hier jedoch über den Rahmen der Arbeit und auch über die Zielsetzung dieses Kapitels hinausgehen würde. Bei der Benennung der jeweiligen Kategorie wurde sich an der Begriffswahl der Studienteilnehmenden orientiert. Es wird vermutet, dass die Lehrende die genannten Begriffe synonym verwenden.

– **Seelsorge-Angebote**

Auch innerhalb dieser Seelsorge-Kategorie kann zwischen internem und externem Angebot unterschieden werden. So bieten die Religionslehrer*innen zum einen ihr eigenes *Online-Seelsorge-Angebot* an (z.B. 16, 25, 55: ich selbst biete seelsorgliche Gespräche an, 58, 89) und verweisen zum anderen auch auf externe *Telefonseelsorge* (z.B. 46, 73). Wie bereits einige Male zuvor angedeutet, zeigt sich auch hier wieder die Bedeutsamkeit der Seelsorge während der Schulschließung für die befragten Religionslehrenden.

– **Nicht-religionsbasiertes Angebot**

Trotz der konkreten Aufforderung mögliche religionsbasierte Angebote zu notieren, geben einige der Befragte auch einen Einblick auf welche Dinge sie sonst noch verweisen, auch wenn diese keinerlei religiösen und/oder spirituellen Elemente beinhalten. Erwähnt wird u.a. der Hinweis auf das *Padlet*⁹⁸ (*insbesondere vom Schulamt*) (z.B. 22, 71, 90), *Angebote von Psycholog*innen* (8) und viele betonen, dass sie *für die SuS ansprechbar* sind (z.B. 9, 32: Meine Schüler haben immer ein offenes Ohr bei mir, 58, 76, 81, 92, 94, 96, 109, 111). Letzteres könnte auch der Kategorie Seelsorge zugeordnet werden, da aber der konkrete Hinweis fehlt, dass dieses Angebot einen religiösen Hintergrund hat scheint die Zuordnung hier adäquater.

– **Sonstige Angebote**

Neben den zuordenbaren Kategorien wurden zusätzlich einzelne religionsbasierte Angebote genannt, die hier nur kurz Erwähnung finden sollen, z.B. *Gewissensspiegel* (49) und ein Angebot zur *ökumenischen Besinnung* (108).

5.8.3 Geplante außerunterrichtliche Angebote

Wie eben gezeigt werden konnte, bietet ein Großteil der Lehrenden seinen SuS bereits während der Befragung ein außerunterrichtliches Angebot an. Im Folgenden war darüber hinaus von Interesse, ob jene, die dies nicht tun, andeuten in Zukunft ebenfalls ein solches Angebot zu stellen oder auf externe Angebote zu verweisen (siehe Item 5.2). Im Zuge dieses Items wurden nur noch die Lehrenden befragt, die bei der vorherigen Frage (siehe Exkurs, Kap. 5.8.2) ein aktuelles Angebot verneinten, d.h. es wurden nur die Antworten von insgesamt 31 Personen analysiert.

⁹⁸ Hierbei handelt es sich um eine Online-Plattform, bei der Informationen hochgeladen werden kann aber auch interaktiv miteinander agiert werden kann. Siehe näher: <https://de.padlet.com>.

„Item 5.2: Zusätzliches Angebot – Planung: Wenn Sie bisher ein solches außerunterrichtliches – religionsbasiertes – Angebot nicht zur Verfügung stellen, könnten Sie sich vorstellen, solches anzubieten (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?“

Im Folgenden wird also das Phänomen *zukünftige Angebote außerhalb des Unterrichts* näher beleuchtet. Im Rahmen der geplanten Aktivitäten können u.a. Seelsorgeangebote, eigene religiöse/spirituelle Angebote aber auch das Verweisen auf externe Angebote (z.B. der Kirchen) und generelle digitale Angebote identifiziert werden. Unter ‚Strategien‘ werden diese näher ausgeführt. Ob diese Angebote für die Zukunft angedacht werden, hängt u.a. davon ab, ob dies von den SuS gefordert wird bzw. auch davon, ob den Lehrenden die bestehenden externen Angebote bekannt sind (siehe dazu ‚ursächliche Bedingungen‘). Die Freiwilligkeit bei solchen außerunterrichtlichen Angeboten muss generell den SuS gegenüber betont werden, sodass die Bereitschaft der Lehrperson ein solches Angebot den SuS zu stellen, auch gegeben ist (siehe dazu intervenierende Bedingung). Dass nicht alle die Bereitschaft teilen, ihren SuS in Zukunft ein solches Angebot zu ermöglichen, kann im Punkt ‚Kontext‘ detaillierter nachvollzogen werden.

Kontext:

Wie auch bei der Frage zuvor (siehe Item 5.1) wurde auch hier um eine kurze quantitative Einschätzung gebeten, deren Ergebnisse im Exkurs abgebildet sind. Aus diesen Daten kann auch eine Aussage hinsichtlich der Ausprägung bzw. der Bereitschaft für ein zukünftiges außerunterrichtliches Angebot abgeleitet werden.

– Ausprägung der zukünftigen außerunterrichtlichen Angebote

Dass etwa die Hälfte der hier befragten Lehrenden ein solches *Angebot in Zukunft anbieten möchte* und die andere Hälfte dies *nicht vorhat zu tun*, kann im anschließenden Exkurs eingesehen werden. Des Weiteren wird von einigen Befragten angegeben, dass ein solches Angebot bereits *in Planung ist* (z.B. 37, 39, 40, 56*).

Exkurs:

Die 31 Personen, die zuvor bei Item 5.1 (siehe Exkurs) angaben, dass sie kein zusätzliches Angebot während der Zeit der Befragung zur Verfügung stellen, wurden gebeten, zu überlegen, ob sie dies evtl. zu einem späteren Zeitpunkt anbieten würden. Als Antwortmöglichkeiten standen wieder

‚Ja‘ – meint, ich habe vor ein zusätzliches Angebot zu machen – und ‚Nein‘ – ich habe nicht vor dies in der Zukunft zu tun – zur Verfügung.

Tabelle 5 Qualitative Untersuchung. Geplante außerunterrichtliche Untersuchung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	Ja	17	14,8	54,8	54,8
	Nein	14	12,2	45,2	100,0
	Gesamt	31	27,0	100,0	
Fehlend	Will ich nicht angeben.	2	1,7		
	System	82	71,3		
	Gesamt	84	73,0		
Gesamt		115	100,0		

Über die Hälfte (54,8%) gibt an, dass sie ihren SuS ein solches Angebot in der Zukunft stellen möchten (siehe Tab. 5). Somit kann zusammengefasst werden, dass nur ein sehr geringer Teil der Befragten (14 Personen; 17% der insgesamt befragten Lehrer*innen) seinen SuS weder aktuell ein Angebot macht, noch für später eines plant.

Ursächliche Bedingungen:

Wovon die Bereitschaft für zukünftige Angebote abhängt, zeigen folgende Punkte auf. Zum einen ist sie gegeben, wenn der Wunsch danach von den SuS geäußert wird. Des Weiteren wird die Aussage, warum kein Angebot geplant ist, damit begründet, dass kein Wissen über solche externe Angebote vorhanden ist.

– Angebot auf Anfrage

Von einer Lehrperson wird erwähnt, dass sie solche Angebote machen würde, wenn *der Wunsch danach von den SuS* aufkäme (7).

– Angebote sind nicht bekannt

Als Begründung, warum ein solches Angebot bislang nicht gemacht wurde, wird angeführt, dass das (*kirchliche*) *Angebot selbst nicht bekannt ist* (z.B. 37, 40) und somit auch nicht darauf verwiesen werden kann.

Intervenierende Bedingung:

Unter der Prämisse, dass dieses Angebot dezidiert einen freiwilligen Charakter hat, sind auch zusätzliche Angebote möglich, so z.B. ein Seelsorgeangebot.

– **Freiwilligkeit des Angebotes**

Hervorgehoben wird von einer Lehrperson, dass ein zusätzliches Seelsorgeangebot nur dann vorstellbar ist, wenn der Angebotscharakter deutlich hervorgehoben wird und den SuS bewusst ist, dass es sich um *keine Pflichtaufgabe des RU* handelt (115: Wie auch bei der Online-Seelsorge muss hier der unverbindliche Angebotscharakter besonders herausgestrichen werden – um möglichst eine Trennung zwischen Schule/schulischer RU und Angebot sicherzustellen).

Strategien:

Nachfolgend werden die denkbaren zukünftigen Angebote näher erläutert. So können sich die Lehrenden vorstellen, in der Zukunft Seelsorge anzubieten, eigene religiöse/spirituelle Angebote zu stellen und auch auf externe religionsbasierte Angebote zu verweisen. Generelle digitale Angebote finden ebenso Erwähnung.

- **Zukünftiges Seelsorgeangebot**

So wie sie häufig als bereits gestelltes Angebot (s.o.) Erwähnung fand, wird die *Online-Seelsorge* (z.B. 4, 20, 23, 59, 93, 115) auch einige Male als für die Zukunft denkbare Angebot von den Lehrenden genannt.

- **Zukünftiges internes religiöses/spirituelles Angebot**

Des Weiteren geben die Lehrenden an, dass sie sich vorstellen könnten in Zukunft für ihre SuS *Andachten bzw. Gottesdienste* (z.B. 4, 20) und auch einen *virtuellen Gebetsraum* (85) zu gestalten.

- **Zukünftige Verweise auf religiöse/kirchliche/spirituelle Angebote**

Neben den internen Angeboten, wollen manche in Zukunft auch auf externe Angebote verweisen, so z.B. auf *Gottesdienste* (27) bzw. allgemeiner auf *spirituelle Angebote* (z.B. 7, 91).

- **Zukünftige Verweise auf digitale Angebote**

Ohne auf Inhalte im Speziellen einzugehen, werden ebenso auch Hinweise der Art und Weise der Übermittlung kurz erwähnt. Das Verweisen auf *Links* (z.B. 70, 75), das *Schreiben von Rundmails* (107) und das *Erstellen eines Religionsquiz* (75) stellen in diesem Fall solche Beispiele dar.

5.8.4 Zwischenfazit

Abschließend kann festgehalten werden, dass viele der Lehrerinnen und Lehrer in der aktuellen Krisensituation und den damit verbundenen Veränderungen für ihren Unterricht neben all den Herausforderungen mit denen sie sich konfrontiert sehen, auch Chancen für die

Zukunft erkennen. Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse zu diesem Themenblock nochmals zusammengefasst und jeweils durch Modelle grafisch veranschaulicht.

Chancen

Das beschriebene Phänomen *Chancen für den Religionsunterricht in der Krise* kann zusammenfassend folgendermaßen visualisiert werden (Grafik 22).



Abb. 22 Zusammenfassendes Modell des Items 5: *Worin sehen Sie gerade die Chancen des Religionsunterrichts in dieser Zeit?*

Während einige wenige der Befragten angeben, dass sie keinerlei Chancen für den Religionsunterricht sehen, beschreiben anderen verschiedene Potenziale, die sie in der Krise vermuten.

Ob der Religionsunterricht den Status eines Leistungsfaches besitzt, scheint einen Einfluss auf die wahrgenommenen Chancen der Krise für den Religionsunterricht zu haben. Leistungsfächer werden von den befragten Lehrenden daran festgemacht, ob z.B. Aufgaben zu erledigen sind oder ob es Fristen für die Aufgaben gibt. Eine weitere Ursache stellt u.a. die Tatsache dar, dass der Zugang zu den Familien durch *distance learning* erleichtert wurde, woraus ebenfalls Chancen für den Religionsunterricht resultieren können. Ferner ist für manche Lehrenden aufgrund der Umstellung ein individuelleres Eingehen auf die SuS einfacher bzw. besser möglich geworden, was ebenfalls Potenziale – besonders für die SuS – mit sich bringen kann. Generell zeigt sich, dass der RU gerade während der Krise eine gewisse Verantwortung übernimmt und z.B. besonders für die SuS da ist.

Aus diesen soeben beschriebenen Gründen ergibt sich eine Vielzahl an wahrgenommenen Chancen für den Religionsunterricht einerseits und in weiterer Folge andererseits auch für die Lernenden selbst. Wie bereits angedeutet, gelingt durch den digitalen RU ein verstärkter Zugang zu den Familien, was in weiterer Folge auch die familiären Verknüpfungen zur Religionslehrperson stärkt. Weiteres Potenzial liegt auch darin, dass sich die Relevanz des Religionsunterrichts vermehrt nach außen hin zeigt, wie z.B. den Eltern, die nun sehen, welche Arbeit die Religionslehrenden eigentlich leisten und auch Kolleg*innen bekommen durch die Umstellung auf die digitale Lehre mehr Einblick, was der RU erzielt und bewirkt, weil er nicht mehr ‚nur‘ im Klassenzimmer stattfindet, sondern digital nach außen auftritt. Das Verhältnis des Religionsunterrichts zu anderen Fächern wird verdeutlicht. Einige Lehrende betonen die Gleichheit des RU mit anderen Fächern, während andere mehr die Unterschiede hervorheben. Sowohl die eine als auch die andere Argumentation können Chancen für den RU darstellen. Bei der Argumentation der Gründe für eine Gleichwertigkeit schwingt eine gewisse implizite Kritik der Lehrenden mit, die man so deuten könnte, dass für gewöhnlich angenommen wird, der RU würde den SuS nichts bzw. zu wenig abverlangen und er würde damit seine Rolle, z.B. im Schulkontext, nicht verantwortungsvoll erfüllen. Damit widersprechen die befragten Lehrenden diesen stereotypen Bildern vom RU indirekt mit ihren Aussagen. Als weitere Chance kann die veränderte inhaltliche Schwerpunktsetzung des RU während der Krise benannt werden, in der vermehrt aktuelle Themen im Fokus stehen oder der RU auch den SuS einen Raum bietet, in dem sie sich austauschen können. Damit verbunden kann auch die affektive Unterstützungsaufgabe als wahrgenommene Chance dargelegt werden. So wie bereits in den Blöcken zu Aufgaben und Relevanz zeigt die erneute Nennung dieser Funktion hier für die Lehrenden auch eine gewisse Chance für den RU. Gleiches gilt für die spirituelle Unterstützungsaufgabe, die ebenso bereits in einigen der vorherigen Themenblöcke Erwähnung fand, und sich in weiten Teilen durch ein seelsorgerliches Angebot ausdrücken lässt. Als letzte Chance kann noch die veränderte Wahrnehmung der Lehrenden bezüglich ihrer SuS erwähnt werden. So zeigt sich, dass einige der Lehrenden davon berichten, dass ihre SuS aktiver mitarbeiten, oder sie neue Talente bei diesen entdecken und auch dass die Leistungen mancher SuS z.T. bessere sind. Dadurch, dass das klassische Unterrichtssetting aufgehoben wurde, welches eindeutig extrovertiertere und selbstbewusstere SuS begünstigt am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, führt diese Umstellung möglicherweise sogar dazu, dass nun auch diejenigen, die zuvor als eher ruhig und zurückhaltend galten, motivierter sind am Unterricht zu partizipieren. Da der Unterricht, wie bereits einige Male erwähnt, vor den Schulschließungen größtenteils aus Diskussion und Austausch

bestand, wird den SuS, die ihre Stärken z.B. eher im Schriftlichen haben, vielleicht erst jetzt eine Chance geboten, ihre Fähigkeiten und Talente tatsächlich zu zeigen.

Als Konsequenzen können Chancen konstatiert werden, die eher in der Zukunft, d.h. eher in der Zeit nach der Pandemie und nach den Schulschließungen zum Tragen kommen. So wird die Aufgabe, mit den SuS später die Krise im RU aufarbeiten zu können, als eine Chance beschrieben. Des Weiteren wird auch die Hoffnung, dass mögliche neu erlernte Fähigkeiten (z.B. digitale Kompetenzen) für den zukünftigen RU mitgenommen werden können, erwähnt.

Außerunterrichtliche Angebote

Der folgende Abschnitt widmet sich dem Phänomen der *Angebote außerhalb des Unterrichts*, welches nach Ansicht der Autorin als Chance des Religionsunterrichts zu begreifen ist. Die wichtigsten Ergebnisse der Analyse werden in der Abbildung 23 dargestellt.

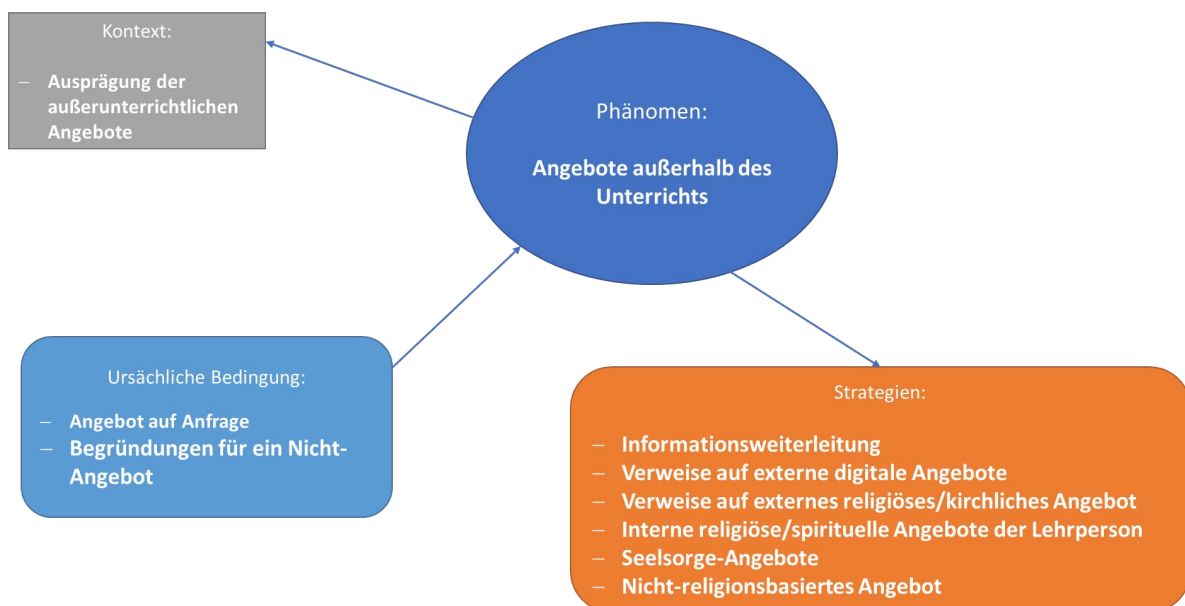


Abb. 23 Zusammenfassendes Modell des Items 5.1: Bieten Sie derzeit Ihren Schülerinnen und Schülern außerunterrichtliche – religionsbasierte – Angebote an (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?

So wie bei einigen Items zuvor, konnten auch hier diverse Ausprägungsunterschiede bezüglich der außerunterrichtlichen Angebote abgebildet werden. Insbesondere der Exkurs, der quantitativ ermittelte, ob die Teilnehmenden ihren SuS ein solches Angebot machen, konnte zeigen, dass ein Großteil der Lehrer*innen dies zum Zeitpunkt der Befragung (April 2020) bereits tat. Knapp ein Drittel der Befragten boten ihren SuS dies (noch) nicht an.

Für manche hängt die Unterbreitung eines solchen zusätzlichen Angebots davon ab, ob die SuS dies wünschen bzw. nachfragen. Wenn die Idee dazu noch nicht geboren war oder die

Ansicht besteht, dass das religiöse Angebot außerhalb der Schule bereits sehr groß ist, dann wurde die Möglichkeit den SuS ein zusätzliches Angebot zu stellen eher negiert.

Auch welche Angebote die Lehrer*innen ihren SuS diesbezüglich machen, konnte das Kapitel ausführlich darlegen. Grundsätzlich Informationen weiterzuleiten oder konkret wie man z.B. trotz Pandemie Ostern mit der Familie feiern kann, könnte als ein solches außerunterrichtliches Angebot definiert werden. Generelle Verweise auf digitale Angebote, z.B. auf Social-Media-Kanäle oder diverse Apps aber auch explizit religiöse resp. spirituelle Online-Angebote, wie z.B. Online-Gottesdienste, werden von den Befragten angeführt. Des Weiteren stellen die Lehrer*innen ihren SuS auch eigene Angebote zur Verfügung, die sie selbst gestalten, wie z.B. Gebets- und Meditationsübungen oder auch virtuelle Seelsorge. Und auch auf externe Seelsorgemöglichkeiten wird von manchen gesondert verwiesen, z.B. auf Telefonseelsorge. Neben diesen eher religionsbasierten Angeboten können auch noch weitere Verweise identifiziert werden, wie z.B. auf Psycholog*innen oder diverse Webseiten, z.B. vom Schulamt u.v.m.

Der nun folgende Abschnitt widmet sich denjenigen Lehrer*innen, die zum Zeitpunkt der ersten Befragung ihren SuS noch kein zusätzliches außerunterrichtliches Angebot unterbreiteten. Ziel war es dabei herauszufinden, ob sie dies in der Zukunft planen. Nachträglich muss sich hier allerdings kritisch die Frage gestellt werden, warum im Zuge dessen nicht auch all diejenigen gefragt wurden, die bereits Angebote stellten, ob sie planten diese auch weiterhin durchzuführen oder überlegten diese Angebote einzustellen. Interessant wäre auch gewesen zu erfahren, wie die Angebote angenommen werden und welche Erfahrungen die Lehrpersonen damit gemacht haben; ebenso was ihre Beweggründe sind, sich für oder auch gegen das Stellen weiterer Angebote in der Zukunft zu entscheiden.

Geplante außerunterrichtliche Angebote

Wie soeben angedeutet, widmet sich der folgende Absatz den *geplanten außerunterrichtlichen Angeboten*, wobei die Analyse nur die Antworten von 31 Lehrer*innen betrifft (Abb. 24).



Abb. 24 Zusammenfassendes Modell des Items 5.2: Wenn Sie bisher ein solches außerunterrichtliches – religionsbasiertes – Angebot nicht zur Verfügung stellen, könnten Sie sich vorstellen, solches anzubieten (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?

Die Analyseergebnisse dieses Phänomens decken sich in weiten Teilen mit denen des Items zuvor. Nachfolgend soll daher nur kurz auf die Besonderheiten dieses Items eingegangen werden. Im Rahmen des quantitativen Exkurses und bei der Auswertung der Ausprägungsunterschiede konnte aufgezeigt werden, dass knapp über die Hälfte der Befragten bereit wäre, den SuS in Zukunft ein außerunterrichtliches religionsbasiertes Angebot zu stellen. Von einigen wurde angedeutet, dass sie bereits solche Angebote planen, nur noch nicht durchgeführt haben.

Die Begründungen für oder gegen ein außerschulisches Angebot gleichen jenen des Items zuvor und werden daher nicht nochmals erläutert. Neu ist aber die Betonung der Freiwilligkeit des zusätzlichen Angebotes, denn nur wenn diese für die SuS klar ersichtlich ist, kann sich eine Lehrperson vorstellen, solche Angebote zu machen.

Die Angebote, die für die Zukunft geplant sind, ähneln stark jenen, die bereits von den anderen Lehrer*innen durchgeführt werden, sprich Online-Seelsorge, das Verweisen auf Online-Gottesdienste u.v.m.

5.9 Block VI: Unterstützung

Da es als Konsequenz der Schulschließungen und dem damit verbundenen Distance-Learning zu vielen Veränderungen in den Bereichen Schule und Unterricht kam, waren die Lehrenden in diesen Zeiten besonders gefordert. Um solche Herausforderungen zu bewältigen, bedarf es einer Vielzahl an persönlichen und auch beruflichen Ressourcen. Die qualitative Untersuchung setzte bei der Erforschung dieser den Schwerpunkt auf potenzielle berufliche Ressourcen, im Sinne von Personen bzw. Institutionen, die mögliche Unterstützungsquellen für die Lehrpersonen während der Krise sein können. Daher wurde konkret nach den Anregungen und Unterstützungsweisen von *Kolleg*innen*, *Schulleitung*, *Schulamt* und *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* sowie von *Kirchenleitung* und *Glaubensgemeinschaft* gefragt, da die Vermutung nahe lag, dass diese sich positiv auf die Religionslehrenden und deren Unterricht auswirken könnten. Die Auswahl beruht auf einer vorläufigen Einschätzung, die auf den Gesprächen mit Lehrenden vor der Untersuchung basiert. Das erste Item (6.1) widmet sich den Kolleg*innen als potenzieller Unterstützungsquelle. Daran anschließend wird nach der unterstützenden, aber auch anweisenden Rolle der Schulleitung bzw. den Schulleitungen gefragt (Item 6.2). Darauffolgend soll sich den Vorgaben und Unterstützungsmöglichkeiten von Schulamt und BMBWF genähert werden (Item 6.3), wobei Kapitel 2.1.2 und 2.1.3 nochmals detaillierter auf die einzelnen Vorgaben von BMBWF und Schulamt im Rahmen der Kontextualisierung der Studien eingeht. Der Fokus dieses Kapitels liegt vor allem darin aufzuzeigen, welche potenziellen Vorgaben die Lehrenden bewusst wahrgenommen haben und was davon sie möglicherweise als unterstützend oder aber auch als belastend empfunden haben.

Es ist davon auszugehen, dass besonders die Frage nach der Unterstützung durch Kirchenleitung/Glaubensgemeinschaft (Item 6.4) eine Besonderheit bei Religionslehrenden darstellt. Dass neben den hier dezidiert abgefragten Institutionen, Netzwerken und Personenkreisen noch weitere Unterstützungsquellen existieren, kann der vorletzte Abschnitt dieses Themenblocks aufzeigen (Item 6.5), in welchem die befragten Religionslehrer*innen die Möglichkeit hatten, weitere Unterstützungsquellen offen zu benennen.

Das Kapitel schließt wiederum mit einem Zwischenfazit, in welchem die wesentlichsten Erkenntnisse zu den hier abgebildeten Unterstützungsquellen zusammengefasst werden.

5.9.1 Potenzielle Unterstützung durch das Kollegium

Als erste potenzielle Unterstützungsquelle wurde nach den Kolleg*innen der Religionslehrenden gefragt (Item 6.1).

Item 6.1 Kolleg*innen: *Welche Anregungen und Unterstützung erhalten Sie von Ihren Kolleginnen und Kollegen bzw. geben Sie Ihren Kolleginnen und Kollegen?*

Das daraus resultierende Phänomen kann dementsprechend als *Unterstützungsformen durch das Kollegium* bezeichnet werden. Unter ‚Strategien‘ können die erfragten Unterstützungsformen seitens des Kollegiums, welche die befragten Lehrenden angeben, aufgezeigt werden. Darunter fallen u.a. die gegenseitige Anregung durch Unterrichtsideen, Materialaustausch sowie der gegenseitige Austausch darüber, wie der Unterricht während der Schulschließungen gestaltet werden kann. Bei technischen Unsicherheiten und/oder Problemen wird ebenso das Kollegium um Hilfe gebeten. Zudem zeigt sich, dass der allgemeine Austausch sowie der Kontakt zu den Kolleg*innen eine wichtige unterstützende Funktion für die Religionslehrenden darstellt. Noch spezifischer zeigt sich bei der Analyse die moralische Unterstützung, welche das Kollegium den hier Befragten geben kann. Im Rahmen des ‚Kontextes‘ finden sich unterschiedliche Medien, wodurch die Unterstützung vermittelt wird. Diese besitzen womöglich einen gewissen Einfluss darauf, ob es sich eher um Unterstützung handelt, die informeller (z.B. Kontakt und moralische Unterstützung) oder eher formeller Natur (z.B. Materialaustausch) ist. Generell können unterschiedliche Ausprägungen der wahrgenommenen Unterstützungsintensität aufgezeigt werden, die nun näher erläutert werden.

Kontext:

Dass das Ausmaß der wahrgenommenen Unterstützungsintensität seitens der Kolleg*innen als sehr unterschiedlich wahrgenommen wird – von gar keiner Unterstützung bis hin zu sehr viel Unterstützung –, verdeutlicht der folgende Absatz. Die Art und Weise, wie der Kontakt unter dem Kollegium aufgebaut bzw. aufrechtgehalten wird, zeigt auch, wie die gegebene Unterstützung von den Kolleg*innen erhalten bzw. gegeben wird. Des Weiteren wird der Umstand, dass der islamische Religionsunterricht komplett fehle, angemerkt und ebenfalls hier als Kontext verstanden.

– **Ausprägung der Unterstützungsintensität**

Ein Großteil der Befragten gibt an, dass sie *keine Unterstützung vom Kollegium* erhalten und/oder weitergeben (z.B. 3, 12, 24, 25, 28, 37, 56, 62, 63, 67, 70, 74, 89, 99, 104, 109, 114). *Wenig Unterstützung* (z.B. 1, 40, 52, 59, 72, 92, 98, 103, 105) nahmen manche der Teilnehmenden war. Im Gegensatz dazu, schreiben ein paar durchaus aber auch, dass es *viel Unterstützung* gab (z.B. 4, 27, 61, 66, 76, 99).

Des Weiteren wird erwähnt, dass die Unterstützung im Kollegium auch *bereits vor der Schulschließung gegeben war* (z.B. 49, 96, 108), und sich diese nur *während der Schulschließungen anders zeigt* (96: Austausch wie vorher auch, nur über andere Kanäle). Zudem erwähnt eine Lehrperson, dass der „Digitale Kontakt [...] im Vorfeld eingeübt werden [muss].“ (113), inwiefern sich dies konkret auf die wahrgenommene Unterstützung durch das Kollegium auswirkt, bleibt hier jedoch offen.

– **Unterstützungsmedium**

Nachfolgend sollen die Medien genannt werden, mittels welcher Unterstützung im Kollegium ausgetauscht wird: *Whatsapp(-Gruppen)* (z.B. 2, 35, 38, 80); generell *Facebook(-Gruppen)* (z.B. 9, 15, 20, 22, 90); *konkret ARGE-Facebook Gruppe*⁹⁹ (z.B. 2, 22, 23, 74, 111), *E-Mails* (z.B. 15, 35, 61, 79); *moodle* (z.B. 27, 105, 110); *Telefon* (z.B. 15, 110); *Lernplattformen* (25); *Webseiten* (8) und *MS Teams* (45).

– **Fehlen des islamischen RU**

Die Beobachtung, dass *der islamische RU nicht vorhanden ist* (29) kann ebenfalls als kontextuelles Merkmal festgehalten werden.

Strategien:

Unter Strategien können nachfolgend die konkreten Unterstützungsformen verstanden werden, die die befragten Lehrenden von ihren Kolleg*innen erhalten. Darunter können der Austausch von Unterrichtsideen und -materialien oder Anregungen für die Unterrichtsgestaltung fallen. Des Weiteren unterstützen sich Kolleg*innen bei technischen Fragen, z.B. im Umgang mit den digitalen Programmen. Kontakt mit den Kolleg*innen zu pflegen sowie moralisch von ihnen gestärkt zu werden, kann ebenfalls zu den Unterstützungsformen, welche vom Kollegium ausgehen, gezählt werden.

⁹⁹ Hierbei handelt es sich um die ‚geschlossene‘ Facebook-Gruppe „ARGE evangelischer Religionsunterricht in Österreich“. Siehe dazu: ARGE evangelischer Religionsunterricht in Österreich. Facebook. Verfügbar unter: www.facebook.com/groups/455465861286647 (letzter Zugriff: 15.04.2021).

– **Ideen und Material**

Es können allgemeine Varianten der Unterstützung identifiziert werden, z.B. im Sinne von *Information* (z.B. 2, 23, 61, 64), *Tipps* (z.B. 33, 35, 47, 78, 95) weiterleiten oder auch *Ideen für den Unterricht* (z.B. 9, 18, 46, 49, 50, 51, 61, 72, 83, 93, 102, 115) auszutauschen. Zudem wird auch davon gesprochen, dass sie z.T. *Anregungen Neues auszuprobieren* (93) erhalten. Das Kollegium unterstützt sich untereinander mittels *Materialien* (z.B. 2, 8, 18, 20: Austausch über die Facebook-Gruppe mit Material, 21, 23, 25, 27, 31, 51, 55, 79, 87, 90, 102, 110, 111, 112) und mit *Links* (z.B. 29, 44, 47, 84, 95, 114).

– **Austausch über Unterrichtsgestaltung**

Auch das *Miteinander-Arbeiten* (z.B. 41, 86) wird als Ressource wahrgenommen. Fragen über das *Ausmaß der Arbeitsaufträge* (z.B. 50, 101) sowie den *Umgang mit den SuS* – und z.T. auch mit Eltern – (z.B. 16, 41, 50, 55, 78, 80*, 97, 101) werden miteinander diskutiert und geklärt. Inwiefern das Kollegium diesbezüglich als Unterstützung gesehen werden kann, zeigt die folgende Aussage einer Lehrperson:

„Mit meiner Religionskollegin haben wir uns für Ostern einen gemeinsamen Arbeitsauftrag erarbeitet, ansonsten tauschen wir uns über die Arbeitsmoral und -leistung einzelner Schüler aus - das hilft gegen Frust“ (Lehrperson 41)

– **Technische Unterstützung**

Aufgrund der verstärkten digitalisierten Arbeit sind die Lehrenden auch mehr auf *technischen Support angewiesen* (z.B. 17: Der Kontakt ist sehr gut, man hilft mir bei der Handhabung des PC weiter, zum Beispiel beim Herunterladen von Programmen, 33, 45, 53*, 65, 70, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 85, 88, 92, 94, 106), welcher anscheinend im besonderen Maße auch vom Kollegium getragen wird.

– **Kontakt und Austausch**

Mit den Kolleginnen und Kollegen während der Schulschließung in *Kontakt und Austausch zu stehen* (z.B. 15: Austausch über Telefon, Mails, Facebook, 17, 18, 19, 20, 25, 27, 32, 35, 38, 39, 41, 43, 49, 51, 60, 73*, 78, 80, 83, 96, 107, 108, 110, 115) ist für die Religionslehrenden eine große Stütze. Grundsätzlich gilt *Vernetzung als wichtig* (58).

– **Moralische Unterstützung**

Generell wird besonders die *moralische Unterstützung* (z.B. 7*, 39: Wir sind im kontakt (sic!) und geben einander moralische, aber nicht inhaltliche Unterstützung, 45, 47, 65, 76, 78, 80, 81, 88) durch diese Personengruppe hervorgehoben. Schlagwörter wie „*Solidarität und Hilfsbereitschaft*“ (54) scheinen Eckpfeiler dieser Ressource zu sein.

Zu diesem Zeitpunkt der Befragung konnten die Lehrenden noch nicht wissen, welche weiteren Personengruppen und Institutionen als potenzielle Unterstützungsquellen noch erfragt werden würden. Es lässt sich vermuten, dass vereinzelte Religionslehrende es nicht verabsäumen wollten, gewisse Personen bzw. Institutionen zu nennen, die sie als zusätzlich unterstützend wahrnehmen und aus genannten Gründen bereits an dieser Stelle anführen.

– Weitere genannte Personen/Gruppen/Institutionen

Dazu zählen die *Schulleitung* (74) und das *Schulamt* (z.B. 2, 23, 27, 35, 112). Neben diesen werden aber auch der *Klassenvorstand* (z.B. 42, 77, 80, 81), der/die *Fachinspektor*in* (z.B. 72, 112), die *Induktionsphasen-Mentorin*¹⁰⁰ (115) und die *Stammschule* als Institution (22) erwähnt.

5.9.2 Potenzielle Unterstützung durch Schulleitung

Folgender Abschnitt beleuchtet die Rolle der Schulleitung als potenzielle Unterstützungsquelle der Religionslehrer*innen. Wie bereits eingangs erwähnt, kommt dieser neben dem Unterstützungsaspekt ein zusätzlicher handlungsanweisender Aspekt (abgekürzt mit Vorgaben) zu. Da die Schulleitung der/die direkte Vorgesetzte einer Lehrkraft ist, ist ihren Weisungen Folge zu leisten. In Anbetracht dessen beinhaltet das folgende Item 6.2 auch *beide* Aspekte, ‚Unterstützung‘ und ‚Vorgaben‘ seitens der Schulleitung(en).

Item 6.2 Schulleitung: *Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von der Schulleitung/den Schulleitungen?*¹⁰¹

Das daraus resultierende und hier zu beschreibende Phänomen *Unterstützungs- und Vorgabenformen durch die Schulleitung* kann mithilfe von drei Ebenen der Grounded Theory näher dargestellt werden. Zu den Aufgaben und Funktionen der Schulleitung (unter ‚Strategien‘) gehört es u.a. Information und Vorgaben an Lehrende weiterzuleiten, so z.B. all jene Vorgaben, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung für den Fernunterricht beschlossen wurden. Den Lehrenden organisatorische und technische Unterstützung anzubieten sowie stets mit ihnen im Kontakt zu bleiben und sich auszutauschen, gehören ebenfalls zu den hier ermittelten Aufgaben der Schulleitung. Welche Medien

¹⁰⁰ Junglehrer*innen werden zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit von einem Mentor oder Mentorin begleitet. Siehe: §39 Vertragsbedienstetengesetz 1948: (1) Die Induktionsphase dient der berufsbegleitenden Einführung in das Lehramt. Die Vertragslehrperson in der Induktionsphase ist durch eine Mentorin oder einen Mentor zu begleiten.

¹⁰¹ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 16, 28, 74, 84.

genutzt wurden, um die beschriebene Unterstützung aber auch die Übermittlung der Vorgaben zu realisieren, kann detaillierter unter Punkt ‚Kontext‘ nachvollzogen werden. Unterschiede in der wahrgenommenen Unterstützungs- und Vorgabeintensität können ebenfalls an dieser Stelle erfasst werden, sowie auch diverse Wertungen der Arbeit der Schulleitung, d.h. ob sie als hilfreich oder als gar störend empfunden wird.

Kontext:

Anders als bei den Kolleg*innen kann nachfolgend neben der Unterstützungsintensität auch die Anzahl der gemachten Vorgaben angegeben werden. Des Weiteren kann zusätzlich eine Wertungsebene bzgl. der geleisteten Arbeit der Schulleitung identifiziert werden. Der Unterschied zur Ausprägung liegt dabei darin, dass es hier nicht um eine quantitative Einschätzung dessen geht, wie sehr oder wie wenig sich die Befragten unterstützt fühlen, sondern wie sie die Arbeit der Schulleitung qualitativ bewerten. Mit welchem Medium die Unterstützung bzw. die Vorgaben von der Schulleitung übermittelt werden, kann ebenso geklärt werden.

– **Ausprägung der Unterstützungsintensität bzw. der gemachten Vorgaben**

Keine Unterstützung bzw. Vorgaben (z.B. 20, 35, 56, 60, 67, 71, 77, 93, 103, 104, 109) seitens der Schulleitung wird von den Befragten durchaus häufig angegeben. Einige der teilnehmenden Lehrenden teilen diese Ansicht in eingeschränkter Weise, nämlich nur auf den Religionsunterricht bezogen – *keine bzgl. des RU* (z.B. 18, 38, 72, 92).

– **Wertung der Arbeit der Schulleitung**

Hierbei werden Aussagen getroffen, die die ‚Leistungen‘ der Schulleitung bewerten – hinsichtlich der Unterstützung und der weitergegebenen Vorgaben. Ein wesentlicher Anteil der hier Befragten empfinden die Arbeit bzw. die Unterstützung der Schulleitung als *gut bzw. sehr gut* (z.B. 4, 10, 17, 42, 54, 55, 66, 97, 108, 115). Einige sehen dies etwas kritischer, und merken an die *Informationen, die gegeben werden, sind zu viel* (25) und die Schulleitung wirkt generell *überfordert mit der Situation* (z.B. 59, 94).

Wenn Vorgaben von der Schulleitung an die Lehrenden weitergegeben wurden, dann wird angemerkt, dass es sich dabei um *zu allgemeine und keine konkreten Vorgaben* handelt (z.B. 26, 27: allgemeine Infos & Vorgaben; sind bei uns für alle Fächer gleich, 28, 29, 96). Eine *Veränderung* der wahrgenommenen Unterstützung durch die Schulleitung ist jedoch *nicht überall gegeben* (81).

Des Weiteren werden auch die *gemachten Vorgaben*, von den Lehrenden z.T. *kritisch* gesehen (z.B. 59: Zum Teil sich widersprechende Vorgaben. Auch Schulleitung ist verunsichert und manchmal hilflos, 60: Unterstützung gar keine, Vorgaben teilweise haarsträubend, 72).

– **Unterstützungs- und Vorgabenvermittlungsmedium**

Zu den Medien, die genannt werden, zählen *E-Mails* (z.B. 2, 25, 52, 63, 64, 65, 88, 89, 96, 107), *Newsletter* (z.B. 21, 48), *Videokonferenz* (95), *MS Teams* (z.B. 22, 110) und *WhatsApp Gruppen* (21).

– **Sonstiges**

Manche der Lehrenden berichten, dass sie völlig *freie Handhabung seitens ihrer Schulleitung haben* (z.B. 3, 79), was sie als unterstützend wahrnehmen. Damit verbunden ist vermutlich auch, dass die Religionslehrenden damit das Gefühl von Vertrauen und Wertschätzung erhalten, welches sie positiv bestärkt. Die *Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts* spiegelt sich in zwei Aussagen von Lehrenden wider, in welchen es heißt „dass Religion auch wichtig ist“ (82) und „großer Wert wird auf die Präsenz des RU gelegt“ (90) wird.

Strategien

Nachfolgend können konkrete Aufgaben formuliert werden, welche die Schulleitung innehat und die z.T. auch einen unterstützenden Charakter bergen, so z.B. mit den Lehrenden in Kontakt zu bleiben und sich mit ihnen auszutauschen, organisatorische Unterstützung anzubieten sowie bei technische Schwierigkeiten zu unterstützen. Neben diesen unterstützenden Funktionen gehört es auch dazu Information an die Lehrenden weiterzuleiten und/oder auch Vorgaben, welche die Lehrenden erfüllen sollen, zu vermitteln.

– **Informationen weiterleiten**

Die *Weiterleitung von Informationen* (z.B. 2, 11, 22, 40, 44, 53, 55, 63, 64, 83, 85, 96, 105, 115) ist ein wesentlicher Bestandteil des Aufgabenfeldes der Schulleitung. Dieses kann zusätzlich untergliedert werden in *Informationsquellen* – also woher die Informationen stammen – und *Informationsinhalt* – also worauf sie sich beziehen:

○ **Informationsinhalte**

- *Informationen über SuS*: 33, 48, 78*
- *Informationen über Lernstoff*: 48
- *Informationen über Arbeitsmöglichkeiten*: 51
- *Informationen über Webinare*: 22, 69, 114
- *Informationen von (Eltern-)Feedbacks*: 1, 2, 48, 53

○ **Informationsquellen**

Es können drei Informationsquellen identifiziert werden, nämlich *Informationen vom BMBWF* (z.B. 8, 9, 45, 48, 50, 51, 56), von der *Bildungsdirektion* (z.B. 4, 8, 45) und/oder von der *Bundesregierung* (z.B. 2, 4).

– **Vorgaben vermitteln**

Neben der Informationsweitergabe war die *Weiterleitung genereller Richtlinien* (z.B. 1, 19, 102, 111) eine wesentliche Aufgabe der Schulleitung. Damit verbunden sind auch die *Vorgaben* (61), die sie den Lehrenden vermittelten:

○ **Vorgabeninhalte**

- *SuS sollen nicht überlastet werden*: 12, 24, 34, 37*, 72, 79
- *Arbeitsaufträge sollen erteilt werden*: 75, 105
- *Bestimmung der technischen Mittel*: 23, 62, 70, 101
- *Verpflichtende Rückmeldungen an die Schulleitung*: 33, 80, 99
- *Lehrende sollen Kontakt zu SuS halten*: 49, 85, 90*, 105

– **Kontakt und Austausch**

Im Austausch mit der Schulleitung sein (z.B. 43, 76, 106) und das Gefühl zu haben, dass diese *ansprechbar und für einen da ist* (z.B. 7, 46, 47, 73, 76, 80, 89) wurde als unterstützend empfunden. Auch die *Motivation* der Lehrenden *zu erhalten bzw. zu steigern* (z.B. 15, 32, 50: positiven Zuspruch, 51, 64, 80, 88) stellte eine wesentliche Aufgabe der Schulleitung während der Schulschließungen dar. Dies erreichte sie u.a. dadurch, dass sie den Lehrenden für ihre Arbeit Lob und Wertschätzung ausspricht (vgl. 64) wodurch diese Kraft und Motivation finden den Unterricht trotz der erschwerten Bedingungen fortzuführen.

– **Organisatorische Unterstützung**

Um die Realisierung des Unterrichts generell zu ermöglichen, unterstützt die Schulleitung die Lehrenden hinsichtlich der *Organisation* (z.B. 15, 44: Information wann: mein Formular zur Weiterverwendung abgegeben werden kann [...] wie die Einteilung der Schülerbeaufsichtigung vor Ort aussieht, 62, 63, 76, 80, 87, 112, 113).

– **Technische Unterstützung**

Dazu gehört auch, dass die Lehrenden *technischen Support* (z.B. 2: Infos zu Medientools, 15, 26: Unterstützung in technischen Dingen wird gut organisiert, 39, 52, 95, 110) erwarten konnten, sodass ein digitaler Unterricht auch dann möglich ist, wenn man zu Beginn der Schulschließungen möglicherweise technisch noch nicht sehr versiert war.

– **Sonstiges**

Dadurch dass die Schulleitung auch eine Art *Vermittlungsrolle zwischen Eltern und/oder Klassenvorständen* innehatte (z.B. 50, 61, 80) konnten die Lehrenden in gewissen Bereichen entlastet werden.

Abschließend soll die Antwort einer Lehrperson auf die soeben erörterte Frage (Item 6.2) die Vielschichtigkeit der Unterstützung aber auch der Vorgaben, die sie von ihrer Schulleitung erhält, nochmals zusammenfassen:

„Vorgabe: 3x täglich Dienstmailkontrolle, 3x täglich Dienst-Whatsappkontrolle, 1x wöchentlich Journaldienst (telefonisch abrufbar sein [...]), sonst: Beruhigung, Klärung, amtliche Kontaktaufnahme mit den Eltern, Kontakt mit den Behörden, Dank und Anerkennung für unsere Leistungen“¹⁰² (Lehrperson 80)

5.9.3 Potenzielle Unterstützung durch Schulamt und BMBWF

Nachfolgend wird herausgearbeitet, inwiefern das jeweils zuständige Schulamt¹⁰³ aber auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung von den Lehrenden als Unterstützung wahrgenommen wird bzw. welche Vorgaben sie von diesen beiden Institutionen jeweils erhalten.

Item 6.3 Schulamt/Ministerium: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie vom Schulamt bzw. vom BMBWF?¹⁰⁴

Das nun zu beschreibende Phänomen umfasst die *Unterstützungs- und Vorgabeformen durch das Schulamt bzw. das BMBWF*. Diese Institutionen bieten den Lehrenden einerseits Informationen und Ideen und Materialien für den Unterricht, erteilen ihnen andererseits aber auch diverse Vorgaben. Diese eher allgemeinen ‚Strategien‘ werden noch erweitert durch der jeweiligen Institution zuordenbare konkretere Unterstützungsweisen bzw. Vorgaben. Inwiefern diese als von den Lehrenden als unterstützend wahrgenommen werden bzw. wie häufig sie solche erhalten, kann nachfolgend unter Punkt ‚Kontext‘ detaillierter

¹⁰² Zur Vereinfachung der Lesbarkeit wurde die Originalaussage, welche folgendermaßen lautet, bereinigt: „vorgabe 3x am tag dienstmailkontrolle, 3c tägl dienst-whatappkontrolle, 1x die woche journaldienst (auf tel abruf, da keine schülerInnen anwesend waren) sonst: beruhigung, klärung, amtl kontakt mit eltern, kontakt mit behörde, dank und anerkennung für unsere leistungen“ (Lehrperson 80).

¹⁰³ Siehe dazu die jeweiligen Schulämter in Österreich: Bildungsdirektion. *Fachinspektorate für Religion*. Verfügbar unter: <https://www.bildung-wien.gv.at/unterricht/Religion.html> (zuletzt besucht: 07.09.2020).

¹⁰⁴ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 74, 79, 94.

nachvollzogen werden. Des Weiteren werden im Rahmen dessen die Kommunikationsmittel, die das Schulamt bzw. das Ministerium nützt, näher beschrieben.

Kontext:

Die Intensität der wahrgenommenen Unterstützung durch das Schulamt resp. des BMBWF variiert in den Aussagen der hier befragten Lehrenden. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Wertung der Arbeit dieser beiden Institutionen: während manche davon sprechen, diese als sehr hilfreich zu empfinden, kritisieren andere die Arbeit.

– Ausprägung der Unterstützungsintensität bzw. der gemachten Vorgaben

Wie bereits bei den potenziellen Unterstützungsquellen, zeigen sich auch hier unterschiedliche Ausprägungen der wahrgenommenen Unterstützung (oder auch der potenziellen Vorgaben¹⁰⁵). Die Ausprägungen reichen von *nichts* (z.B. 23, 40, 73, 83, 103) bzw. *nichts Konkretes für den RU* (71), *wenig* (98), *bei Bedarf* (3), *regelmäßig* (z.B. 27, 104), *ausreichend* (z.B. 25, 65, 84) bis hin zu *(zu) viel* (z.B. 29, 66, 113).

– Wertung der Arbeit des Schulamtes bzw. des BMBWF

Wie auch beim Item zuvor werden von den Lehrenden einige Einschätzungen bzgl. der Arbeit des Schulamtes bzw. des BMBWF gegeben, die einen ersten Einblick gewähren, ob und inwiefern diese Institutionen während der Schulschließungen als unterstützend wahrgenommen werden. Positiv wird geäußert, man habe sie als *hilfreich* (z.B. 52, 54, 62, 101), generell als *gut* (42) empfunden – *gut* speziell *hinsichtlich der gegebenen Unterstützung* (z.B. 17, 58, 63, 65*) und der *gegebenen Informationen* (10). Negativ(er) wurde angemerkt, dass das *Schulamt zu zurückhaltend* sei (z.B. 2, 79), und z.T. hätte schneller reagieren können. Zudem werden *der geringe Informationsgehalt* bzw. die *nicht verwertbaren Informationen kritisiert* (z.B. 1, 2, 33, 56, 65, 91, 99, 106, 110), da z.B. die Angaben veraltet, ungenau oder auch widersprüchlich waren. Wahrgenommen wird die Rolle des Ministeriums als zum einen *beruhigend* (80) und als *kritisierend* (1). Folgende Aussage fasst einige der Kritikpunkte zusammen:

„Keine brauchbaren nur salbungsvolle Mails, ewig lange Linklisten mit Verweis auf teilweise (nicht nur!) grottenschlechtes Material, bei dem man dann mehr Zeit mit dem Aus-sortieren verbringt, als dass es hilfreich wäre.“ (Lehrperson 106)

¹⁰⁵ Nachfolgend wird auf den Zusatz ‚Vorgaben‘ verzichtet, da möglicherweise in den Antworten der Lehrenden die Vorgaben auch mitgemeint sein könnten, nicht jedoch jedes Mal Erwähnung finden musste. Sollte dezidiert von ‚Vorgaben‘, z.B. seitens des BMBWF gesprochen werden, werden diese dann auch erwähnt.

Mittels folgender Kommunikationsmedien wurden die jeweiligen Vorgaben an die betroffenen Lehrenden übermittelt:

– **Unterstützungs- und Vorgabenvermittlungsmedium**

Die Medien gleichen jenen der in Zusammenhang mit den anderen, bereits genannten Unterstützungsquellen angeführten: *E-Mail* (z.B. 20, 32, 35, 37, 38, 47, 63, 72, 75, 92, 106, 107, 112), *Brief* (52) und *Newsletter* (21) und eine *Webseite* (94). Das *Tool Padlet* (20, 101) findet hier noch zusätzliche Erwähnung. Die Unterstützung wird durch einen *Austausch* (43) bzw. *schriftlich* (z.B. 51, 52*) gegeben.

Strategien:

Wie bereits bei den Unterstützungsquellen (Kolleg*innen, Schulleitung) zuvor können die verschiedenen Unterstützungsarten bzw. hier auch z.T. Vorgaben aufgezeigt werden:

– **Unterstützungsweisen des Schulamtes**

Vom Schulamte wurde den Lehrenden allgemein *Unterstützung* (z.B. 1, 50, 59, 65, 71, 77, 86, 88, 109, 111) geboten, es *gibt Informationen* (z.B. 4, 61, 80, 85) und *ist ansprechbar für sie und erkundigt sich nach ihren Wohlbefinden* (z.B. 4, 38: Einige E-Mails erhalten, wo nachgefragt wurde, wie es mir geht, 47, 49, 60, 80, 110, 115).

– **Vorgaben des Schulamtes**

Neben den unterstützenden Faktoren, erteilt es aber auch Vorgaben, so z.B. *weiterhin zu unterrichten* (z.B. 18, 78) und *die Stellung des RU zu bewahren* (18: die Stellung des RU zu behaupten, weiter zu unterrichten und darüber Aufzeichnungen zu führen, die bei Bedarf vorgelegt werden können), wobei bei letzterem etwas unklar ist, was genau unter dem Begriff Stellung verstanden werden kann.

Wie aus der Fragestellung ersichtlich ist, wurde neben dem Schulamte auch nach dem Bundesministerium gefragt, dessen Vorgaben und wahrgenommene Unterstützungsformen folgendermaßen beschrieben werden können:

– **Unterstützungsweisen des BMBWF**

Eher neutral wird angegeben, dass es *über den aktuellen Stand informiert* (z.B. 41, 50*, 80: klare öffentl kundmachung (sic!)).

– **Vorgaben des BMBWF**

Das Bundesministerium erteilt generell eher *Anweisungen* (z.B. 50, 88, 91: Etliche Vorgaben, 102) und dezidiert gibt es die *Vorgabe, den Unterrichtsstoff lediglich zu wiederholen und nichts Neues mit den SuS zu behandeln*:

„keine gesonderten für den RU (ursprünglich: nur wiederholen/vertiefen, was im RU nicht so viel Sinn macht, mittlerweile ist ‚neuer‘ Stoff ja schulautonom erlaubt)“ (Lehrperson 18)

Bei den folgenden Aufgaben war eine eindeutige Zuordnung zu Schulamt oder Ministerium nicht möglich, da bedauerlicherweise nicht klar ist, ob die Aufgabe primär dem Schulamt oder dem BMBWF oder beiden zugerechnet wird. Es können aber auch hier wieder Formen von Unterstützung und konkrete Vorgaben aufgezeigt werden.

– Informationen weiterleiten

Wie bei den beiden Punkten zuvor wird erwähnt, dass *Informationen gegeben* werden (z.B. 11, 15, 24, 25, 31, 35, 41, 53, 64, 71, 87, 90, 96, 113, 114), wodurch einmal mehr verdeutlicht wird, wie wichtig diese Institutionen als Informationsquelle für die Lehrenden sind.

– Ideen und Material

Allgemein wird auch von *Hilfe und Anregungen* (z.B. 52: durchaus hilfreich, 69, 95) sowie von *Tipps* (z.B. 19, 27: unzählige Material-Links & -Tipps sowie postalische Hilfestellungen für SuS, die anders nicht erreicht werden können, 35, 60, 109) gesprochen. Auffallend ist die große Anzahl an Lehrenden, die von *Materialien* (z.B. 8, 24, 27, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 59, 63, 65, 72, 76, 81, 88, 89, 93, 96, 105, 110) und auch von *Link(-sammlungen)* (z.B. 8, 19, 22, 26, 27, 38, 45, 46, 48, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 69, 78, 79, 82, 85, 86, 88, 91, 93, 101, 113) seitens der erfragten Unterstützungsquellen, schreiben. Des Weiteren werden noch *Themenvorschläge* (z.B. 38, 76*) gemacht bzw. gibt es bzgl. der *Organisation* (15) Hinweise.

– Vorgaben

„*Leitlinien bezüglich des Verhaltens*“ (19) werden ebenso wahrgenommen, wobei auch hier nicht klar ist, auf welches Verhalten konkret Bezug genommen wird. Eine Vorgabe wird auch dezidiert erwähnt: man soll *den SuS keinen Druck machen* (54).

5.9.4 Potenzielle Unterstützung durch Kirchenleitung

Die nun folgende potenzielle Unterstützungsquelle stellt eine Besonderheit dar, da sie ausschließlich bei Religionslehrenden und nicht bei anderen Fachlehrenden zum Tragen kommt. Die theoretischen Hintergründe der Bedeutung von Kirchen bzw. Glaubensgemeinschaft¹⁰⁶ (hier ursprünglich gemeint: islamische Glaubensgemeinschaften) für die Religionslehrenden während der Schulschließungen wird in Kap. 2.1.3 näher erläutert. Im Folgenden

¹⁰⁶ Im Folgenden wird nur mehr von Kirchenleitung gesprochen, da fast ausschließlich christliche Religionslehrer*innen (evang., kath., freikirchlich) an der Befragung teilnahmen und lediglich 3 Studienteilnehmende islamischen RU erteilen.

soll ein Einblick gegeben werden, wie die Unterstützung oder auch die Vorgaben durch diese ‚Institutionen‘ bzw. Personen von den Befragten während der Schulschließungen wahrgenommen wurde.

Item 6.4 Kirchenleitung: *Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von Ihrer Kirchenleitung/Glaubensgemeinschaft?*¹⁰⁷

Das hier zu beschreibende Phänomen kann als *Unterstützungs- und Vorgabenformen durch die Kirchenleitung* benannt werden. Inwiefern die Kirchenleitung die Lehrenden konkret unterstützt resp. ihnen Vorgaben erteilt, kann unter ‚Strategien‘ nachvollzogen werden. Zu diesen Strategien gehört es, laut Angaben der Befragten, die Lehrenden mit Informationen und Materialien auszustatten sowie ihnen kirchliche Angebote zu unterbreiten (z.B. in Form von Online-Gottesdiensten). Von Vorgaben ist nicht explizit die Rede, stattdessen kann von ‚Bitten‘ der Kirchenleitung gegenüber den Lehrkräften gesprochen werden. In welcher Weise die Unterstützung von der Kirchenleitung vermittelt wird (z.B. per Brief), wird unter dem Punkt ‚Kontext‘ näher beschrieben. Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen Unterstützungsintensität und -qualität werden ebenso im Rahmen des Kontextes erläutert.

Kontext:

Dass die Unterstützungsintensität und auch die -qualität von den hier befragten Lehrenden sehr unterschiedlich wahrgenommen wird – von gar keiner Unterstützung bis hin zu einer Unterstützung, die als zu viel beschrieben wird; von entbehrlich bis hin zu aufbauend –, zeigt der folgende Abschnitt. Auch die von der Kirchenleitung in diesem Zusammenhang genutzten Medien kommen hier zur Sprache.

– **Ausprägung der Unterstützungsintensität**

Die große Anzahl an Religionslehrer*innen, die angeben *keine Unterstützung bzw. Vorgaben* (z.B. 1, 3, 8, 12, 15, 20, 28, 31, 33, 37, 38, 44, 45, 52, 56, 63, 65, 69, 75, 78, 82, 84, 85, 92, 93, 94, 95, 99, 101, 103, 109, 111) von ihrer Kirchenleitung zu erhalten, fällt in den Blick. Dass dies für manch einen *zu wenig ist* (z.B. 81, 105) verwundert nicht. Grundsätzlich wird aber auch von *Unterstützung* (z.B. 42, 67) gesprochen, die fast schon *zu viel* ist (z.B. 21: ganz viele schreiben, zu viele, besonders die vom superintendenten wären für mich eher entbehrlich, 74*: Verhältnis Vorgaben zu Unterstützung: 3 zu 1).

¹⁰⁷ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 40, 60, 66, 108.

– Wertung der Arbeit der Kirchenleitung

Eine Wertungsebene wird auch bezüglich der Kirchenleitung und deren ‚Leistungen‘ in der Krisenzeit ersichtlich. So wird diese einerseits als *entbehrlich* (z.B. 21, 47*), *nicht informativ* (24) und *nicht bzw. nur wenig hilfreich* (z.B. 40, 74) beschrieben. Bzw. wird die *nicht vorhandene seelsorgerliche Unterstützung vom Priester* (59) *negativ bewertet*. Andererseits wird die Kirchenleitung von vielen auch als *aufbauend* wahrgenommen (z.B. 22, 24, 58, 62, 71, 72, 76, 90, 97, 102, 115), z.B. dadurch, dass sie Zuspruch erhalten oder aufgemuntert und ermutigt werden.

– Unterstützungsmedium

Grundsätzlich kann hier zwischen eher formellen und informellen Kommunikationsformen unterschieden werden. Während u.a. *Briefe* (z.B. 2, 24, 27, 104, 107), z.B. in Form von Hirtenbriefen, die die Lehrenden erreichen, oder auch *E-Mails* (z.B. 17, 32, 72, 105, 107) und *Stellungnahmen* (59) grundsätzlich *schriftlich* sind (51) und formelleren Charakter haben, werden auch informellere Varianten erwähnt, so. z.B. *ein persönlicher Kontakt zum/zur Pfarrer*in* (z.B. 90, 107), zum *Schulpfarrer* (z.B. 77, 80*), oder die *WhatsApp-Gruppe der Gemeinde* (z.B. 76, 90).

– Sonstiges

Es wird auch eine Koppelung ersichtlich und die Kirchenleitung wird in *Verbindung mit dem Schulamt* (z.B. 26: kommen über das Schulamt, 48, 65, 71, 113) gesetzt. Spezielle Erwähnung finden zudem noch konkret die Personen *Superintendent bzw. Superintendentin* (z.B. 21, 22) und der *Oberkirchenrat* (25).

Strategien:

Zu den unterstützenden Aufgaben der Kirchenleitung gehört es laut Angaben der befragten Lehrer*innen, dass sie Informationen an die Religionslehrer*innen erteilt und ihnen Material für den Unterricht zukommen lässt sowie auch, dass sie den Lehrenden kirchliche Angebote zur Verfügung stellt. Von ‚Vorgaben‘ wird nicht gesprochen, eher von ‚Bitten‘ seitens der Kirchenleitung an die Lehrenden, die hier ebenso thematisiert werden.

– Informationen und Materialien

Wie bei den Unterstützungsquellen zuvor wird wieder von *Informationen* (z.B. 19, 40, 53, 55, 64, 87, 97, 115) sowie von *Hilfe und Anregungen* (z.B. 67, 83, 98) gesprochen. Des Weiteren wird von *Online-Material* (z.B. 18, 50, 54) und von *Materialaustausch* (23) berichtet.

– **Kirchliche Angebote**

Als unterstützend werden von den befragten Lehrpersonen ebenso ganz generell die *Angebote der Kirche(n)* (z.B. 19, 50, 55, 71, 110) und im Speziellen die *(Online-)Andachten/Gottesdienste* (z.B. 17, 34, 35, 41, 47, 54, 55, 76, 91, 107) erwähnt.

– **„Bitten“ seitens der Kirchenleitung an die Religionslehrkräfte**

So wird die *Bitte als Betreuungsperson an den Schulen tätig zu sein* (18) und die *Bitte Betreuung von Kindern in der eigenen Gemeinde anzubieten* (25) erwähnt. Da es in beiden Fällen keine Verpflichtung dazu geben kann, da dies außerhalb ihres Verfügungsrahmens ist, bleibt den Kirchen nur die Möglichkeit die Lehrer*innen anzufragen und sie zu bitten solche zusätzlichen Tätigkeiten zu übernehmen.

Abschließend muss noch erwähnt werden, dass möglicherweise einzelne Befragte annehmen, dass die Bezeichnung ‚Glaubensgemeinschaften‘ auf ihre Gemeinde anspiele. So gibt exemplarisch eine*r der Befragten folgende Antwort, die eher eine Unterstützung durch die eigene Gemeinde beschreibt denn durch die Kirchenleitung:

„Da ich viel in der Gemeinde arbeite habe ich guten Kontakt zu meiner Pfarre, seelsorgerisch...“ (Lehrperson 22)

Dass dieser Begriff auch anders als intendiert verstanden werden kann, wird bei der Folgeuntersuchung mitbedacht und durch eine eindeutigere Differenzierung der Begrifflichkeiten soll versucht werden etwaigen Missverständnissen entgegen zu wirken.

5.9.5 Potenzielle weitere Unterstützungsquellen

Neben den soeben beschriebenen Unterstützungsquellen Kolleg*innen, Schulleitung, Schulamt, BMBFW und Kirchenleitung bestand zum Zeitpunkt der ersten Erhebung die Vermutung, dass es während der Schulschließungen noch weitere potenzielle Ressourcen für die Lehrkräfte geben könnte, die bisher nicht abgebildet waren. Um mögliche zusätzliche wesentliche Ressourcen sichtbar zu machen und diese dann auch in die weiterführende quantitative Untersuchung miteinbeziehen zu können, wurde den teilnehmenden Befragten die Möglichkeit gegeben, weitere Unterstützungsquellen zu benennen, die sie als solche erfahren haben.

Item 6.5 Weitere Ressourcen: *Erhalten Sie noch Unterstützung oder Anregungen für Ihre Arbeit von weiteren hier noch nicht benannten Quellen?*¹⁰⁸

Auf eine detaillierte Kategorisierung und Erklärung wie bei den Items zuvor wird hier verzichtet, da die folgende Aufzählung keinen tieferen Deutungsgehalt aufweist und in diesem Zusammenhang auch kein dezidiertes Phänomen näher beschrieben werden kann. Es wird daher keine Theoriebildung, im Sinne der Grounded Theory vorgenommen, sondern lediglich ein thematisch sortierter Überblick präsentiert.

- **Soziale Netzwerke**

- *Internet*: 1, 3, 17, 26, 41, 50, 67, 72, 94, 101, 114
- *Facebook Gruppen*: 1, 8, 18, 101
- *Instagram*: 101
- *YouTube*: 26

- **Personen aus dem beruflichen Kontext**

- *Kolleg*innen*¹⁰⁹: 16, 27, 72: zwei ehemalige Religionslehrerinnen, 73: Kollegen, die nicht Religion [sc. Religion] unterrichten, 77: KollegInnen[...] aus anderen Schulen, 88, 95, 97, 110
- *Klassenvorstand*: 37, 39
- *Fachinspektor*in*: 16
- *ehemalige Religionslehrer*innen*: 72
- *Rückmeldung der SuS*: 59, 110
- *Eltern der SuS*: 90

- **Personen aus dem privaten Kontext**

- *Freunde und Bekannte*: 36, 40, 44, 47, 63, 74, 77, 81, 88, 93, 96
- *(Ehe-)Partner*in*: 35, 75, 109, 110
- *Eltern*: 33, 47, 115
- *Kinder*: 22, 110
- *Familie*: 80

- **Glaube und Gemeinde als Unterstützung**

- *persönliche Andachten*: 17, 56

¹⁰⁸ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 55, 62, 108, 113.

¹⁰⁹ Hierbei geht es spezifischer um z.B. Fachkolleg*innen, die an anderen Schulen tätig sind oder Kolleg*innen, die nicht Religion unterrichten. Das zeigt einmal mehr, dass eine Differenzierung der Gruppe ‚Kolleg*innen‘ für die weiteren Befragungsschritte unerlässlich ist.

- *christliche Gruppierungen*: 19, 112
- *Gemeinde*: 19, 55
- *Pfarrer*innen*: 112
- *Gott*: 32
- **Sonstiges**
 - *Vernetzung*: 71
 - *Politische Meldungen*: 110
 - *Verlage*: 1, 18, 106
 - *Bücher*: 41, 50, 106
 - *Autor*innen und Expert*innen*: 106
 - *Online-Plattformen*: 15, 45 (rpi-virtuell), 80
 - *Bibelgesellschaft*: 16, 104 (Bibelwerk)
 - *Vereine*: 81
 - *Postgraduate Universitätsstudium*: 13

Generell kann gezeigt werden, dass diverse soziale Netzwerke (wie Facebook oder Instagram) als Ressource genannt werden. Ebenfalls werden noch weitere Personen aus dem beruflichen Kontext (z.B. der Klassenvorstand, SuS) aber auch aus dem privaten Kontext (z.B. Partner*innen, Familie) aufgedeckt. Zudem können auch Bereiche, die den eigenen Glauben betreffen (z.B. Bezug zur Gemeinde, zu Gott etc.), hier als Unterstützungsfaktoren kategorisiert werden.

5.9.6 Zwischenfazit

Aufgrund der Vielzahl an detaillierten Angaben und Aufschlüsselungen zu verschiedenen unterstützenden Ressourcen, sollen an dieser Stelle noch einmal kurz die wesentlichsten Erkenntnisse hinsichtlich der einzelnen Unterstützungsquellen rekapituliert werden und, wie gewohnt, grafisch veranschaulicht werden.

Anhand dieser Modelle wird ersichtlich, dass bei allen Unterstützungsquellen im Rahmen der Auswertung nur je zwei Ebenen der Grounded Theory (Kontext und Strategien) bedient werden konnten. Neben dieser eher formellen Gemeinsamkeit zeigen sich auch inhaltliche Verbindungen, die am Ende des Zwischenfazits thematisiert werden.

Kolleg*innen

Zu Beginn des Abschnitts wurde die Bedeutung des Kollegium als erste potenzielle Unterstützungsquelle erörtert. Bei der Analyse der Antworten fiel jedoch auf, dass oftmals unklar

blieb, von welchen Kolleg*innen eigentlich genau die Rede ist (Lehrperson 71 „Welche meinen sie, die von anderen ReligionskollegInnen oder von denen in der Schule?“).

Eine Unterscheidung nach Fachkolleg*innen, die ebenso Religion unterrichten und Schulkolleg*innen, die an der gleichen Schule tätig sind, aber andere Fächer unterrichten, scheint eine sinnvolle Differenzierung zu sein, die für weitere Überlegungen und insbesondere für die quantitative Folgeuntersuchung notwendig erscheint. Daher beschreibt das folgende Phänomen die *Unterstützungsformen durch das Kollegium*, aber differenziert das Kollegium hierbei nicht näher. Die wesentlichsten Erkenntnisse der Analyse können der Abbildung 25 entnommen werden.

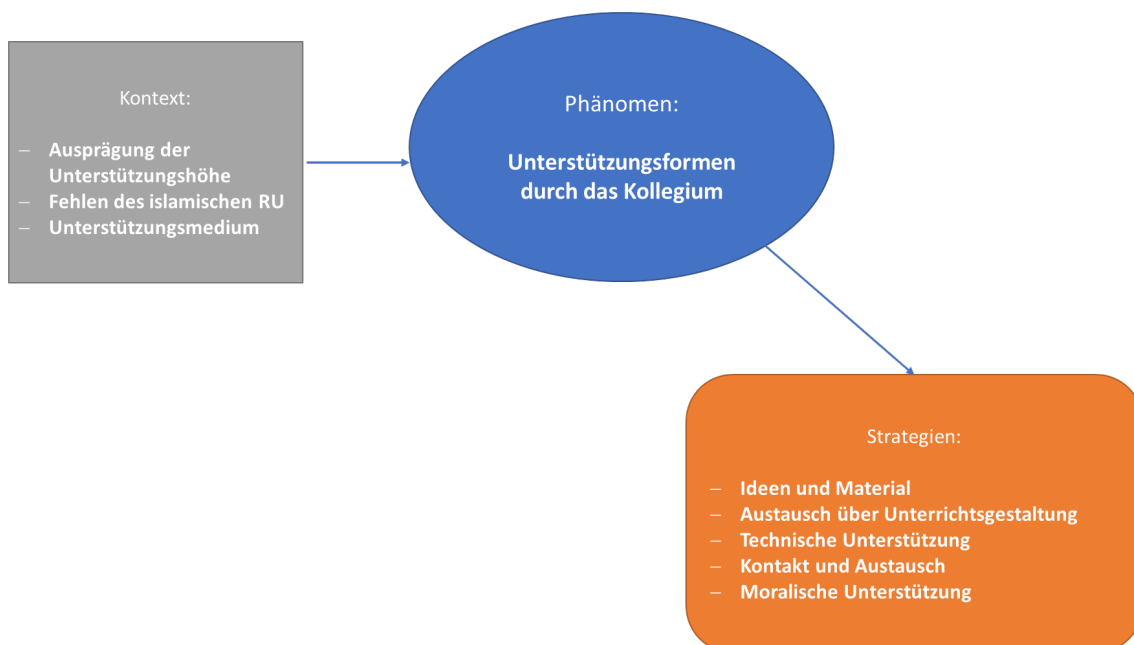


Abb. 25 Zusammenfassendes Modell des Items 6.1: Welche Anregungen und Unterstützung erhalten sie von Ihren Kolleginnen und Kollegen bzw. geben Sie ihren Kolleginnen und Kollegen?

Wenn es um ihre Kolleg*innen geht, unterscheiden sich die Befragten hinsichtlich der Unterstützungsintensität enorm. Während für einige die Unterstützung als sehr hoch eingestuft wird, sprechen andere davon, dass sie keinerlei Unterstützung von ihren Kolleg*innen erfahren würden. Auf welchem Weg die Unterstützung untereinander gegeben bzw. empfangen wird, zeigt sich im Punkt des Unterstützungsmediums. Die Kommunikation verläuft in weiten Teilen über informelle Wege, so z.B. über Whatsapp oder Facebook(-Gruppen).

Die Lehrer*innen unterstützen sich gegenseitig mit Ideen und Materialien für den Unterricht, sie tauschen sich über die generelle Unterrichtsgestaltung aus, z.B. darüber welches Ausmaß die Arbeitsaufträge haben sollten oder wie man in diesen Zeiten am besten mit den SuS umgehen soll u.v.m. Bei Unsicherheiten mit den digitalen Programmen oder mit der Technik generell erhielten die Religionslehrenden ebenfalls Unterstützung von ihrem Kollegium. Ein

vermutlich wesentlicher Unterstützungsfaktor stellt der gegenseitige Austausch und der Kontakt untereinander dar. Eng damit verbunden wird auch die moralische Unterstützung erwähnt, die die Lehrenden von ihren Kolleg*innen erfahren.

Schulleitung

Neben der durch sie geleisteten Unterstützung wurden in Zusammenhang mit der Schulleitung (so wie auch bei den folgenden Unterstützungsquellen) auch die durch sie erteilten Vorgaben erfragt. Abbildung 26 fasst die Ergebnisse zu dem analysierten Phänomen *Unterstützungs- und Vorgabeformen durch die Schulleitung* grafisch zusammen.

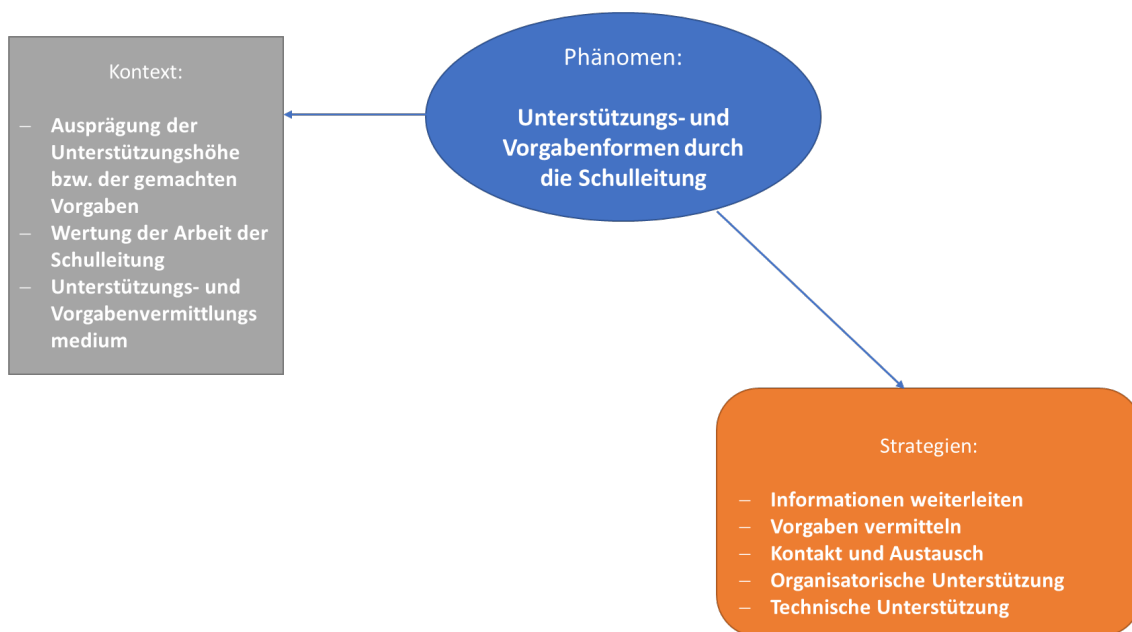


Abb. 26 Zusammenfassendes Modell des Items 6.2: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von der Schulleitung/den Schulleitungen?

Neben der genannten Ausprägungsintensität der erteilten Vorgaben und geleisteten Unterstützung (welche mehrheitlich als wenig vorhanden bzw. wenig konkret für den Religionsunterricht bezeichnet wird) wurde hier auch die Arbeit der Schulleitung qualitativ bewertet. Diese wird großteils als sehr gut beschrieben, wobei vereinzelt aber auch kritisiert wird, dass die Schulleitung zu allgemeine Vorgaben machen würde und mit der Situation überfordert sei. Ähnlich wie beim Kollegium können auch hier diverse mediale Mittel identifiziert werden, mit denen die Unterstützung resp. die Vorgaben kommuniziert werden. Vorzugsweise formellere und eher einseitige Kommunikationsmittel können dabei beobachtet werden, wie z.B. E-Mails.

Der Aussage, Vorgaben bzw. Unterstützung seitens der Schulleitung sei nicht gegeben, widersprechen die vielen genannten Aufgaben der Schulleitung, die ebenfalls unterstützenden

Charakter haben bzw. haben können. So kann die Schulleitung als Schnittstelle der Informationsweiterleitung von staatlicher zur Lehrendenseite betrachtet werden. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um Informationen, die die Unterrichtsorganisation (z.B. Arbeitsmöglichkeiten, Lernstoff) betreffen aber auch um generelle Richtlinien wie z.B., dass die SuS nicht überlastet werden sollen, dass der Unterricht weitergeführt werden soll oder welche technischen Mittel benutzt werden dürfen. Die Rolle der Schulleitung als Ansprechperson wird zudem hervorgehoben, sowie dass sie für Fragen bzgl. der Organisation und Technik zur Verfügung steht.

Schulamt/Ministerium

Die *Unterstützungs- und Vorgabenformen durch das Schulamt bzw. durch das BMBWF* sollen im nachfolgenden Abschnitt noch einmal kurz zusammengefasst werden. Die folgende Abbildung 27 stellt das hier beschriebene Phänomen zusätzlich grafisch dar.

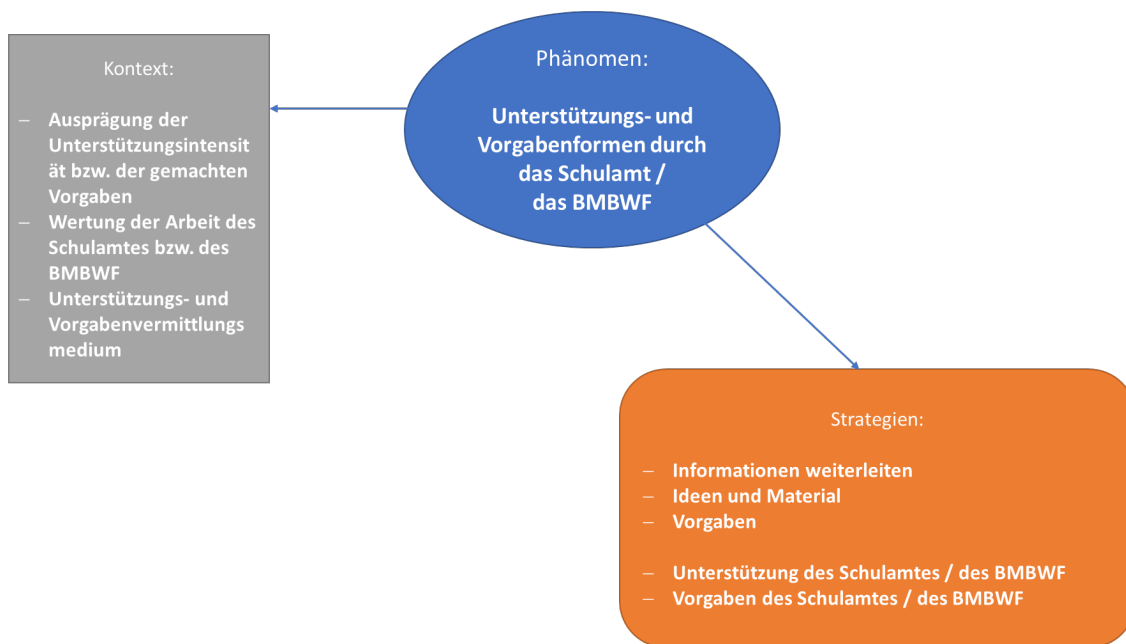


Abb. 27 Zusammenfassendes Modell des Items 6.3: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie vom Schulamt bzw. vom BMBWF?

Das Schulamt bzw. das BMBWF werden hinsichtlich der Unterstützungsintensität von gar nicht über ausreichend bis hin als zu viel wahrgenommen. Qualitativ werden die Leistungen der beiden Institutionen ebenfalls sehr ambivalent bewertet. Während manche diese als gut und hilfreich klassifizieren, erachten andere diese als negativ, da u.a. die gegebenen Informationen wenig brauchbar sind. Die Übermittlung der Unterstützung und/oder der Vorgaben erfolgt hauptsächlich schriftlich und formell (z.B. per Mail oder Brief). Auffällig ist, dass informellere Medien, wie z.B. Social Media (Facebook o.ä.) oder Kommunikationstools (z.B. WhatsApp-Gruppen etc.) hier gar keine Erwähnung finden, während sie bei den 180

anderen Unterstützungsquellen zumindest vereinzelt genannt werden. Es handelt sich bei den hier genannten Medien um Kommunikationswege, die einseitig und nicht reziprok ausgerichtet sind.

Das Schulamt wirkt generell informierend, unterstützend und erkundigt sich nach dem Wohlbefinden der Lehrenden. Das BMBWF informiert ebenfalls und erteilt Anweisungen. Beide Institutionen stellen zudem eine Vielzahl an Materialien und Links bereit. Da aber kaum Auskunft darüber gegeben wird, um was genau es sich dabei handelt, also welchen Informationsinhalt diese Materialien tragen, bleibt unklar, ob es sich dezidiert um Unterstützung/Vorgaben für den Religionsunterricht handelt, oder um eher allgemeine Hinweise bezüglich der Situation an den Schulen oder der Fernlehre.

Bei Betrachtung der Antworten fällt auf, dass die Fragestellung des Items im Nachhinein gesehen etwas problematisch ist. Zum einen wird nach zwei Institutionen in einem Item gefragt und zum anderen wird zugleich nach Unterstützung und Vorgaben gefragt. Da die Beantwortung des gesamten Fragebogens den Teilnehmenden schon immens viel Zeit und ‚Ausdauer‘ abverlangte, war der Gedanke dahinter, nicht zu viele einzelne Fragen zu stellen. Eine bessere Differenzierung der Fragestellung hätte hierbei aber eventuell den Erkenntnisgewinn erweitern können und die erfolgte Kategorienentwicklung wäre möglicherweise mit jenen davor vergleichbarer gewesen. Daher soll diese Differenzierungen bei der Itemgestaltung der weiterführenden (quantitativen) Analyse zweckmäßiger bedacht werden.

Kirchenleitung

Als letzte potenzielle Unterstützungsquelle wurde nach der Kirchenleitung gefragt. Der folgende Absatz widmet sich dem Phänomen der *Unterstützungs- und Vorgabenformen durch die Kirchenleitung*, dessen Ergebnisse in Abbildung 28 zusammengefasst sind.

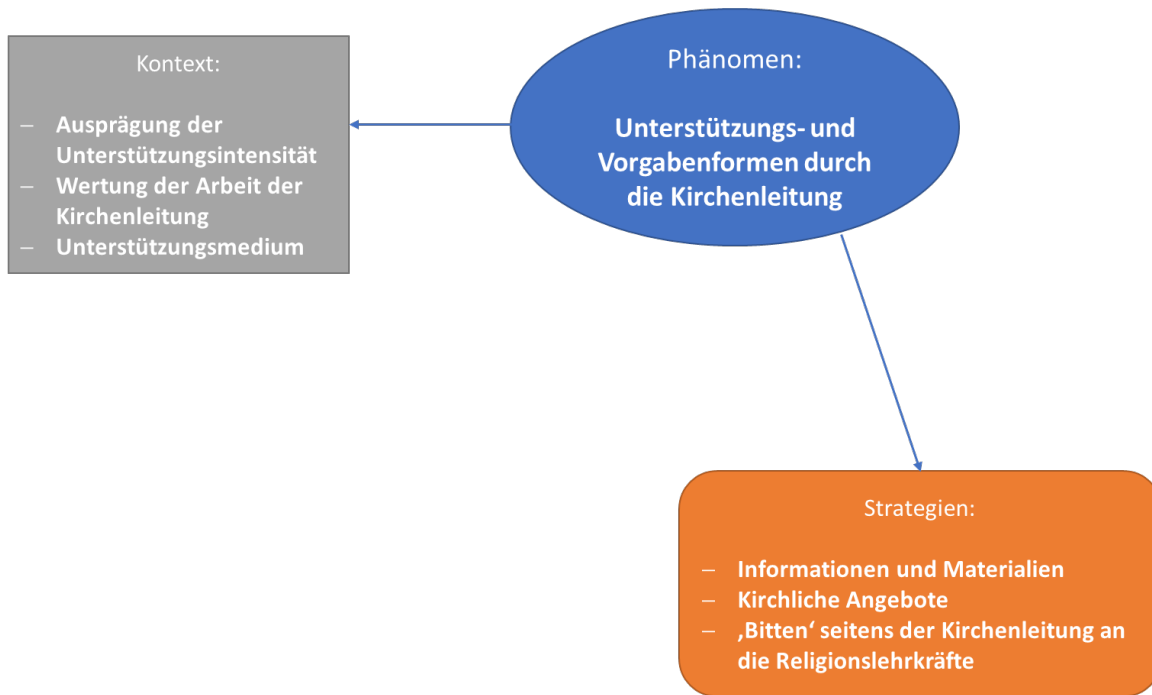


Abb. 28 Zusammenfassendes Modell des Items 6.4: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von Ihrer Kirchenleitung/Glaubensgemeinschaft?

Wie auch bei dem Kollegium konnte für die Kirchenleitung lediglich die wahrgenommene Unterstützungsintensität beobachtet werden, nicht aber inwiefern (potenziell) gegebene Vorgaben eingeschätzt werden. Die Unterstützung seitens der Kirchenleitung wird von den Lehrenden als entweder nicht vorhanden beschrieben, als unterstützend oder aber als *zu* viel wahrgenommen. Auch die qualitativen Einschätzungen der während der Schulschließungen geleisteten Arbeit der Kirchenleitung unterscheiden sich beträchtlich. Während einige der Befragten die Tätigkeit der Kirchenleitung in der Krise als entbehrlich und wenig hilfreich beschreiben, sprechen andere davon, dass sie diese als aufbauend empfinden. Der Kontakt kann hierbei zum einen schriftlich ausfallen und formelleren Charakter haben (z.B. in Form von Briefen), zum anderen werden aber auch persönliche – informellere – Kontakte (z.B. mit der Gemeindepfarrerin) gehalten.

Grundsätzlich wird die Kirchenleitung als Informationsquelle betrachtet, die darüber hinaus zu kirchlichen Angebote bzw. Gottesdiensten und Andachten einlädt, welche für die befragten Lehrpersonen eine Unterstützung während der Schulschließungen und der Krise darstellen. Von Vorgaben kann dezidiert, wie bereits angemerkt wurde, nicht gesprochen werden. Es werden aber ‚Bitten‘ von der Kirchenleitung an die Lehrenden herangetragen, so z.B., dass diese als Betreuungspersonen an den Schulen oder in den Gemeinden aushelfen mögen.

Resümierend kann gesagt werden, dass die jeweilige Unterstützung der hier beschriebenen potenziellen Ressourcen hinsichtlich ihrer Unterstützungsqualität von den befragten

Lehrenden jeweils sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Während manche davon sprechen, gar keine Unterstützung zu erhalten, beschreiben andere diese Ressourcen als sehr hilfreich.

Es entsteht der Eindruck, dass besonders das Kollegium und die Schulleitung viele Parallelen hinsichtlich der gefundenen Ergebnisse aufweisen. Dies kann u.a. darin begründet sein, dass sich diese beiden Personengruppen generell rein örtlich näher sind, da sie an der gleichen Schule lokalisiert sind oder auch weil die Schulleitung möglicherweise sogar als Teil des Kollegiums gesehen wird. Dies zeigt sich z.B. darin, dass die Kategorie Kontakt und Austausch (wobei es nicht um den fachlichen und beruflichen Austausch per se geht) bei beiden potenziellen Ressourcen Erwähnung findet. Gerade diese eher persönliche Ebene zeigt sich in der Auswertung beim Schulamt und beim Bundesministerium nicht. Dort zeigen sich hauptsächlich Unterstützungsformen im Sinne von Informationsweitergabe bzw. Kommunikation der generellen Vorgaben für den Unterricht. Vorgaben werden insgesamt von allen vorgesetzten Personen resp. Institutionen wahrgenommen.

Sonstige Unterstützungsquellen

Neben den konkret erfragten Unterstützungsressourcen wurden die Teilnehmenden gebeten, noch weitere – für sie unterstützende – Ressourcen zu benennen. Zusammenfassend erkennt man vier weitere wesentliche Bereiche: 1) *Soziale Netzwerke* (z.B. Facebook, Instagram etc.), 2) *weitere Personen aus dem beruflichen Kontext* (z.B. SuS, Klassenvorstand, Fachinspektor*in etc.), 3) *Personen aus dem privaten Kontext* (z.B. Freunde und Bekannte, Familienangehörige etc.) und 4) *der eigene Glaube und die Gemeinde* (z.B. persönliches Gebet, Kontakt zum/zur Pfarrer*in).

Diese Erkenntnisse sind insbesondere für die weitere quantitative Untersuchung von Interesse. Die Folgeuntersuchung möchte herausfinden, welche Ressourcen als besonders hilfreich wahrgenommen wurden, weshalb dabei neben Kollegium, Schulleitung, Schulamt, Bundesministerium und Kirchenleitung natürlich auch die von den Lehrenden eingebrachten Bereiche (u.a. soziale Netzwerke, privates Umfeld) Beachtung finden sollen. Des Weiteren sollen die verschiedenen Unterstützungsformen (z.B. Kontakt, Materialaustausch, Informationen u.v.m.), die sich hier aus der Analyse der Antworten der ersten Untersuchung ergeben, mit den jeweiligen Ressourcen auch statistisch in eine Verbindung gebracht werden, um gegebenenfalls noch mehr darüber aussagen zu können: Wer hat die Lehrenden zur Zeit der Schulschließungen am ehesten unterstützt und welche Unterstützungsformen genau bieten dabei die einzelnen Personen oder Institutionen?

5.10 Block VII: Ausbildung

Der siebte Block befasst sich mit der Frage nach der Ausbildung der Religionslehrenden, und ob diese bei der Bewältigung der gegebenen Ausnahmesituation als hilfreich bzw. weniger hilfreich eingeschätzt wird. Unter Ausbildung werden im Folgenden das (Lehramts-)Studium oder auch das Fachtheologiestudium, die 2. Ausbildungsphase (u.a. Unterrichtspraktikum, Induktionsphase) und Weiterbildungen, die absolviert wurden, verstanden. Zu Beginn sollen die hier befragten Lehrenden eine Einschätzung darüber geben, inwiefern sie sich durch ihre Ausbildung auf die neue Lehrsituation vorbereitet fühlen (Item 7). Im Anschluss daran können sie noch Verbesserungs- bzw. Änderungsvorschläge dahingehend machen, wie Lehrende auf solch außergewöhnliche Situationen optimaler vorbereitet werden könnten (Item 7.1). Der Themenblock 7 schließt wiederum mit einem Zwischenfazit, welches die wichtigsten Erkenntnisse nochmals zusammenfasst und visualisiert.

5.10.1 Wahrgenommene Vorbereitung durch die Ausbildung

In Item 7 wurden die teilnehmenden Lehrenden gebeten an ihr Studium, ihre Ausbildung und ggf. auch an ihre Weiterbildungen zurückzudenken und Auskunft darüber zu erteilen, wie sie sich dadurch als auf die aktuelle Situation – d.h. die Zeit während der Schulschließungen und der Fernlehre – vorbereitet wahrnehmen. Die Frage zielt darauf ab, herauszufinden, inwiefern Studium, Ausbildung und Weiterbildung die Lehrenden auf die spezielle Zeit vorbereitet und dabei sie unterstützt. Im Nachhinein wird klar, dass die erste Aussage (siehe Item 7 „Denken Sie bitte...“) und die anschließende Frage („Wie fühlen Sie sich...“) des Items sprachlich eindeutiger verknüpft werden hätten sollen, wie sich im Folgenden bei der Analyse gegebenen Antworten auch zeigt.

Item 7. Ausbildung: *Denken Sie bitte an Ihr/e Studium, 2. Ausbildungsphase und ggf. Weiterbildungen zurück. Wie fühlen Sie sich auf die aktuelle Situation vorbereitet?*¹¹⁰

Das hier zu beschreibende Phänomen kann als *auf die aktuelle Situation vorbereitet sein* benannt werden. Ein zentraler Aspekt der Analyse entfaltet, dass von den befragten Lehrenden vorrangig Begründungen für bzw. gegen das Gefühl von ‚Vorbereitet-Sein‘ genannt

¹¹⁰ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 13, 44, 57, 59, 63, 66, 94, 112.

wurden (siehe ‚ursächliche Bedingungen‘). Aber auch die Einstellung, dass man sich auf solche Ausnahmesituationen nicht vorbereiten kann, findet Erwähnung. Zudem werden noch zeitliche Begründungen (z.B. die Nichtexistenz digitaler Medien während der Ausbildung), und auch Defizite in der generellen Ausbildungsqualität angesprochen, oder dass digitale Medien trotz ihres Bestehens während der Ausbildung nicht behandelt wurden. Diejenigen, die sich als gut vorbereitet empfinden, begründen dies mit ihren eigenen Interessen und/oder Fähigkeiten, vorzugsweise hinsichtlich digitaler Mittel. Weitere Wissensbereiche, die als Grundlage für das ‚Vorbereitet-Sein‘ dienen, können ebenfalls aufgezeigt werden. Neben den ursächlichen Begründungen können noch weitere Faktoren genannt werden, die das hier zu beschreibende Phänomen (mit-)beeinflussen. So können diverse Lernorte, an denen man vorbereitet wurde, identifiziert werden. Im Rahmen des nun folgenden Kontextes wird sich aber zunächst wiederum den diversen Ausprägungseinschätzungen hinsichtlich der Vorbereitungsintensität und der -qualität angenähert.

Kontext:

Im folgenden Absatz können die unterschiedlich wahrgenommenen Ausprägungen der Vorbereitungsintensität aufgezeigt werden. Anschließend folgt die qualitative Bewertung der Vorbereitung resp. der Ausbildung.

– Ausprägung der Vorbereitungsintensität

Aussagen darüber, wie sehr sich die befragten Lehrenden auf die Situation vorbereitet fühlen kamen viele. Ein Großteil der Befragten gab an, dass sie sich *gar nicht* (z.B. 1, 15, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 31, 33, 35, 39, 41, 46, 48, 53, 54, 58, 74, 77, 79, 80, 82, 87, 88, 91, 92, 93, 95, 99, 103, 105, 109, 111) bzw. *nicht wirklich* (z.B. 2, 3, 9, 16, 25, 59, 67, 73, 101, 107, 108, 115*) vorbereitet empfinden. Relativiert wird dieses Bild ein wenig dadurch, dass manche sich *wenig* (z.B. 64*, 69, 75) bzw. *sich zum Teil schon und zum Teil nicht* (z.B. 37, 71*, 96, 106) vorbereitet sehen. Für einige ist die Situation *neu, aber machbar* (z.B. 4, 17, 28, 47, 69). Die Antwort *mittelmäßig* (z.B. 18, 19, 56, 86, 97, 110, 113) wurde auch ein paar Mal gewählt. Jedoch ist daraus nicht eindeutig ersichtlich, ob es sich dabei tatsächlich um eine Aussage über das Ausmaß an Vorbereitung handelt, oder eher um eine qualitative Wertung der Ausbildungsinhalte. Nachfolgende Kategorie widmet sich jenen Aussagen, die eben diese Wertung eindeutig aufweisen.

– **Wertung der Vorbereitungsqualität**

Die wahrgenommene Qualität der Ausbildung wird von den Teilnehmer*innen ambivalent dargestellt. So sehen sich einige als *(sehr) gut vorbereitet* (z.B. 8, 23, 42, 43, 45, 60, 70, 72, 76, 85, 89, 104) und andere als *(sehr) schlecht* (z.B. 17, 12, 40*, 55, 59, 93).

Ursächliche Bedingungen:

Im Folgenden sollen die Begründungen erörtert werden, in welchen die Lehrenden darlegen warum sie sich durch ihre Ausbildung als nicht vorbereitet empfinden.

Dass für ein paar der Teilnehmenden weder eine qualitative noch eine quantitative Einschätzung möglich war, erklärt sich mitunter dadurch, dass für manche die Ausbildung zu weit in der Vergangenheit liegt (zeitliche Begründung) und sie sich nicht erinnern können und für andere damit, dass sie der Ansicht sind, die aktuelle Pandemie und mit ihr verbundene Schulschließung stelle eine Situation dar, auf die man sich nicht vorbereiten könne. Dass digitale Medien nicht Teil der Ausbildung waren und/oder die Ausbildung als generell mangelhaft eingestuft wird, kann hierbei als Ursachen identifiziert werden.

– **Vorbereitung auf ‚solche Situationen‘ nicht möglich**

Auffallend ist auch die Meinung, dass man *auf solche Situationen nicht vorbereitet sein kann* (z.B. 21: kann man auf solche Situationen (sic!) vorbereitet sein?, 32, 47, 50, 84*, 96, 115*).

– **Zeitliche Begründung**

Eine zeitliche Perspektive wird ersichtlich. So wird gesagt, dass man sich als nicht vorbereitet empfindet, *weil moderne (technische) Medien früher (noch) nicht existierten* (z.B. 3, 53, 64, 69). Einige dieser Befragten konkretisieren diesen Aspekt, indem sie sagen, dass *digitale Medien damals nicht im Studium vorkamen* (z.B. 53: Anhand des Studiums: Gar nicht, Computer waren zur dieser Zeit (fast) irrelevant, 64, 69).

Einige der Befragten konnten keine Einschätzung zu dieser Frage geben, da *ihre Ausbildung zu weit in der Vergangenheit liegt* (z.B. 1, 12: nein Studium liegt schon lange zurück, 26, 35, 39, 45, 49, 62, 64, 65, 74, 90, 105). Aussagen wie, dass die Diplomarbeit u.a. noch mit der Schreibmaschine verfasst wurde (vgl. 26), deuten darauf hin, dass das Studium vermutlich schon einige Jahrzehnte zurück liegen muss.

– **Digitale Medien kein Teil der Ausbildung**

Dass *digitale Medien nicht im Studium vorkommen* (z.B. 8, 27, 37, 40, 41, 54, 58, 87) wird ebenso erwähnt, ohne dass daraus explizit hervorgeht, ob es diese zu Zeiten des Studiums schon gab oder nicht.

und *weil es nicht Teil der Weiterbildungen war* (37). Zudem wurden noch zwei *Themen* genannt, *die nicht im Rahmen der Ausbildung vorkamen*, diese waren *Homeschooling* (98) und das Online-Programm *MS Teams* (1).

– **Mangelnde Ausbildungsqualität**

Eine weitere Begründung dafür, dass sich eine der Lehrpersonen nicht ausreichend auf eine solche Ausnahmesituation vorbereitet sieht, ist, dass *die Ausbildung nicht gut war* (21).

– **Sonstiges:**

Weil keine Zeit war (z.B. 61: Ich glaube dafür war keine Zeit, 93: Erstens waren die Schulschließungen zu kurzfristig. Es gab keine Zeit zu schauen, ob alle SuS erreichbar sind, technisches Equipment zur Verfügung haben, Material vorzubereiten, sich mit den KlassenlehrerInnen abzustimmen) wird als weitere Begründung angegeben, warum sich Lehrende nicht vorbereitet fühlen.

Lehrende, die sich als vorbereitet sehen, begründen dies vorzugsweise mit ihren persönlichen Interessen und Fähigkeiten.

– **Persönliche Fähigkeit(en)**

Gegenüber den soeben beschriebenen Mängeln, kann nachfolgend aufgezeigt werden, worin die Lehrenden Gründe sehen, warum sie sich als gut auf die Fernlehre vorbereitet empfinden. So werden u.a. folgende Aspekte erwähnt: *persönliches Interesse bzw. Hobbys* (z.B. 8, 45, 54: Interesse an Tools der Fernlehre gehabt, 70, 88), *die eigene Biographie* (21: ich bin froh, dass ich mit Computern aufgewachsen bin, that's it) bzw. die Fähigkeit *eigenständig zu denken und kreativ zu sein* (z.B. 32: Man kann sich nicht auf alles im Leben vorbereiten. Deshalb ist eigenständiges und kreatives Denken so wichtig - dann kann man sich auf jede Situation einstellen und damit umgehen, 69*, 81).

Folgend werden einige Punkte genannt, die aufzeigen, welches Wissen und/oder welche Fertigkeiten von den Lehrenden vor der Krise angeeignet wurden, die ihnen helfen sich auch während der Krise als gut vorbereitet zu empfinden.

– **Wissensbereiche**

Zu den Wissensbereichen, die in der Ausbildung vermittelt wurden, zählen u.a. *digitale Medien* (z.B. 18, 52) im Allgemeinen und *moodle* (z.B. 1, 18, 29) im Konkreten. *Fachwissen* (41) fällt durch die geringe Anzahl an Nennungen auf.

Des Weiteren wird das *spirituelle Angebot* (72) sowie der *Umgang mit schwierigen Situationen* (96) erwähnt.

Intervenierende Bedingung:

Bei der Analyse können verschiedene Lernorte identifiziert werden, die einen Einfluss auf die Vorbereitung resp. auf die Ausbildung und somit auf deren Einschätzung haben.

– **Institutionelle Lernorte**

Zu solchen Lernorten zählen zum einen das *Studium resp. die Universität* (z.B. 2: Im Lehramtsstudium kommen neue Medien als Unterrichtsfach vor, 17, 29, 69, 70) und zum anderen die absolvierten *Weiterbildungen/Fortbildungen* (z.B. 29, 52, 54: Weiterbildung: Immer (sic!) Interesse an Tools der Fernlehre gehabt, KPH-Veranstaltungen besucht, hat sehr geholfen, 58, 85, 87, 104).

5.10.2 Änderungswünsche an die Ausbildung

Im Anschluss an die Frage, ob sich die Lehrenden als gut vorbereitet betrachten – durch ihre Ausbildung, Studium und ggf. die Weiterbildungen –, wurde den Studienteilnehmenden mit Item 7.1 noch die Möglichkeit geboten, Vorschläge bzw. Änderungswünsche anzusprechen zu können. Diese sollten sich vor allem auf Veränderungen beziehen, die dazu beitragen würden, für potenzielle schwierige Ausnahmesituationen – meint Schulschließungen und Fernlehre – gerüstet und sich so besser gewappnet für die Zukunft zu fühlen.

Item 7.1: Ausbildungsverbesserungen: *Was würden Sie sich wünschen, was in Zukunft in Studium/2. Ausbildungsphase/Weiterbildung für solche Phasen implementiert werden sollte bzw. wie hätte man Sie besser darauf vorbereiten können?*¹¹¹

Das daraus zu analysierende Phänomen kann kurz als *Änderungswünsche, um besser vorbereitet zu sein* benannt werden. Allgemein zeigen sich diverse Wünsche und Vorschläge (unter ‚Strategien‘), die insbesondere die Ausbildung betreffen. Konkreter sollen vor allem digitale Kompetenzen während der Ausbildung stärker einbezogen und gelehrt werden. Neben diesen werden auch noch einige inhaltliche Themen genannt, die sie sich für die Zukunft vorstellen könnten. Abseits von Änderungsvorschlägen im Bereich des Studiums resp. der Ausbildung können noch weitere Veränderungswünsche ausgemacht werden, die aber eher die SuS, die gesamte Schule bzw. den eigenen Unterricht betreffen. Für diejenigen, die keinerlei Veränderungen wünschen, kann als eine Ursache benannt werden, dass sie bereits

¹¹¹ Eine Kategorisierung war bei folgenden Aussagen nicht möglich: 4, 12, 44, 71, 113.

genügend Fähigkeiten besitzen und sie nicht der Ansicht sind, dass es die Aufgabe der Universität oder der Ausbildung wäre, auch solche Situationen mitzubedenken und Studierende darauf vorzubereiten. So wird auch hier wiederum das Argument vorgebracht, dass ‚man sich nicht auf alles vorbereiten kann‘, welches in ein ähnlicher Form schon bei der Frage zuvor vorkam. Eine nicht allzu stark variierende Differenz zwischen den Ausprägungen der Änderungswünsche kann unter dem folgenden Punkt ‚Kontext‘ näher gezeigt werden.

Kontext:

Wie aus den nachfolgenden Angaben ersichtlich wird, scheint der Wunsch nach Veränderungen im Bereich der Ausbildung wenig starken Zuspruch zu finden.

– **Ausprägung der gewünschten Ausbildungsveränderungen**

Einige der Befragten geben dezidiert an, dass sie *nichts ändern* würden (z.B. 3, 28, 39, 43, 48, 52, 66, 80, 81, 107, 108, 114), u.a. deswegen, weil sie hoffen, dass sich solch eine Situation nicht wiederholen würde und man sich daher auch nicht darauf vorzubereiten bräuchte. Ebenso äußern die Befragten, dass sie es *nicht wissen* (z.B. 26, 77, 84), was darauf hindeuten kann, dass sie evtl. eine Änderung der Ausbildung begrüßen würden, aber nicht wissen, inwieweit bzw. worin konkret diese bestehen könnte.

Ursächliche Bedingung:

Konkrete Begründungen, warum sich die Lehrenden gewisse Veränderungen wünschen, werden nicht benannt. Jedoch wird von manchen angegeben, warum sie keine Veränderungen vornehmen würden. Dies wird vor allem damit begründet, dass einzelne bereits genügend Fähigkeiten und Kenntnisse besitzen, durch welche sie sich auch auf die Fernlehre gut vorbereitet sehen. Des Weiteren wird gezeigt, dass die Ansicht, sich nicht auf alles – insbesondere nicht auf solche Ausnahmesituationen – vorbereiten zu können, ebenfalls als eine Rolle bei der Begründung spielt.

– **Ausreichende Vorbereitung ist bereits gegeben**

Mit Begründungen wie, dass der *private Umgang mit Medien schon genügend vorbereitet* (z.B. 42, 49*) und die *Eigenverantwortung genügt* (z.B. 15, 32, 41, 56, 60, 91, 111, 114, 115), weisen die Befragten darauf hin, dass es ihrer Ansicht nach in der Ausbildung keiner Änderungen bedarf. Folgende Aussagen fassen dieses Denken treffend zusammen:

„A bissale selber denken und handeln sollte schon noch möglich sein :-)" (Lehrperson 32)

„Ich glaube nicht, dass man auf solche Situationen überhaupt vorbereiten kann. Es kann nur jeder sein bestes geben mit den Gegebenheiten umzugehen“ (Lehrperson 41)

„auf so etwas kann man nicht vorbereitet werden, Krise ist etwas besonderes, in der man zum eigenständigen Handeln gefordert ist. Zu solch tätigen Personen sind wir schon gebildet worden.“ (Lehrperson 56)

„Es ist eine Illusion, auf alles vorbereitet zu werden. Bildung setzt voraus, dass wir so geformt sind, dass wir auch ohne Ausbildung das Beste aus einer Situation machen können.“ (Lehrperson 91)

– Vorbereitung ist nicht auf alles möglich

Man kann sich nicht (auf alles) vorbereiten (z.B. 9, 41, 46, 50, 56, 61, 65, 66*, 91, 95, 111) ist die Devise einiger Lehrender, die damit auch andeuten, dass sie keinerlei Wünsche bzgl. Veränderung in der Ausbildung haben.

Strategien:

Nachfolgend sollen jene Bereiche erläutert werden, die nach Ansicht der hier befragten Religionslehrer*innen zu einer Verbesserung der Ausbildung beitragen könnten, um ggf. optimaler auf potenzielle Krisensituationen – aber auch auf alltägliche Situationen – vorbereitet zu sein. Es werden generelle Verbesserungswünsche an die Ausbildung aufgezeigt, explizit wird der Wunsch nach einer verstärkten digitalen Ausbildung gefordert aber auch andere spezifische Inhalte werden benannt, die während der Ausbildung (vermehrt) thematisiert werden sollten. Abschließend werden noch weitere Veränderungsvorschläge der Lehrenden aufgezeigt, die sich nicht auf die Ausbildung beziehen, sondern die Schulen und SuS mit einbeziehen.

– Verbesserungswünsche an die Ausbildung

Neben den bereits geäußerten Wünschen werden noch weitere Punkte genannt, in denen die Ausbildung generell verbessert werden könnte. So wird z.B. *allgemein eine bessere und realitätsnähere didaktische Ausbildung gefordert* (z.B. 39: Man möge Lehrer auf Normalsituationen vorbereiten, damit hat man ausreichend zu tun, 67, 86: Prinzipiell mehr Praxis, 105*, 109, 115) und die *(universitären) Lehrenden sollten besser ausgebildet werden bei technischen und digitalen Mitteln* (21), um diese so den Studierenden besser vermitteln zu können. Ein *allgemeines Umdenken der Religionspädagogik und -didaktik* (106) wird ebenso gefordert, doch inwiefern wird hierbei nicht erwähnt.

– Implementierung/Erweiterung der Digitalisierungskompetenzen

Wie auf den Seiten zuvor ist auch hier wieder eine Schwerpunktsetzung in den Veränderungswünschen der Lehrenden ersichtlich geworden. Die Bedeutsamkeit mit digitalen Mitteln angemessen arbeiten zu können, zeigt sich immer wieder. So wird auch hier sich von der Ausbildung mehrheitlich erwartet, dass *digitale Kompetenzen erlangt bzw. erweitert werden sollen* (z.B. 13: Mehr Digitalisierung-, Informations[-] und Innovationskunde würde

uns LehrerInnen auf die Zukunft sehr gut vorbereiten, 16, 18, 27, 35, 37, 38, 45, 59, 69, 70, 74, 75, 82, 83, 87, 89, 95, 96, 97, 103*, 109, 110), um diese auch für den ‚normalen‘ Unterricht besser anwenden zu können. Des Weiteren wird der Wunsch offenkundig, dass spezifische *digitale Tools vermittelt werden, um diese besser zu verstehen und anwenden zu können* (z.B. 1, 19: Einführung in die Verwendung von ‚livestream-Programmen‘ wie z.B. zoom o.ä., 20, 24, 55, 58, 63, 72, 73, 76, 85, 88, 93, 95, 101).¹¹²

Der Wunsch nach einer *Implementierung von Ausbildungsmodulen bzgl. E-Learning* (z.B. 25, 35, 92: Schulung im Umgang mit online Medien, 98, 110) wird angemerkt. Des Weiteren werden *Informationen über konventionelle Lehr- und Lernplattformen – die breite Anwendung an Schulen finden – gewünscht* (2). Ein Lernort für *digitales Lehren und Lernen* wird ebenso vorgeschlagen, es sollte *im Unterrichtspraktikum bzw. in der Induktionsphase implementiert werden* (54).

– Inhaltliche Wünsche für die Ausbildung

Neben diesen Digitalisierungskompetenzen werden aber auch noch andere Bereiche erwähnt, die sich die Lehrenden für die Ausbildung hinsichtlich des Inhaltes erwarten würden. Zu diesen Themen zählen u.a. die *Seelsorge* (z.B. 8, 16, 34, 50; insbesondere die *Krisenseelsorge*), *Persönlichkeitsbildung* (z.B. 12, 104), *Pädagogisches Handeln in Krisenzeiten* (8) und eine erweiterte *Methodenvielfalt* (24).

– Verbesserungen abseits der Ausbildung

Von manchen befragten Lehrpersonen werden auch Änderungswünsche geäußert, die nicht unbedingt mit dem Thema Ausbildung zu tun haben; diese sollen aber aufgrund der mehrmaligen Nennungen und der augenscheinlichen Wichtigkeit nicht unerwähnt bleiben. Beispielsweise wird angegeben, dass die *Vorgaben der Schulen bzgl. der technischen Mittel vereinheitlicht werden* (z.B. 7: Eigentlich sollte es seitens der jeweiligen Bildungseinrichtung (Schule, etc.) eine Vorgabe geben, auf die sich das Lehrpersonal einstellen kann, 22, 29, 47, 79*) sollten. Aufgrund solcher Antworten lässt sich vermuten, dass Schulen z.T. sehr unterschiedliche Online-Plattformen verwenden und dies für die Lehrenden, speziell für jene, die an mehreren Schulen unterrichten, zu erschwerten Bedingungen führt. Neben der digitalen Weiterbildung der Lehrenden selbst, wird auch angemerkt, dass es auch *seitens der SuS zu einer gesteigerten digitalen Bildung* kommen muss bzw., dass auch *deren technische Ressourcen aufgestockt* werden müssen (z.B. 69: Digitale Kompetenzen sollten vermittelt werden - aber auch die Schüler müssten diese besser entwickeln, 109, 112), um so ein

¹¹² Genannt wurden folgende Tools: Zoom (19, 47, 73, 93), MS Teams (75, 93, 115), Powerpoint (88) und moodle (93).

akzeptables und angemessenes Unterrichten zu ermöglichen. Um Letztgenanntes bestmöglich zu realisieren, wäre auch *mehr Onlinearbeit im Rahmen des regulären Religionsunterrichts sinnvoll* (z.B. 12*, 40: Es wäre allgemein gut anzudenken, mit Kids auch mehr Online-Arbeit zu machen), was vermutlich die digitalen Kompetenzen der Lehrenden auch fordert und für die Zukunft fördert.

5.10.3 Zwischenfazit

Abschließend werden die Ergebnisse des letzten Themenblocks nochmals zusammengefasst und kurz diskutiert. Obwohl die beiden Fragen aus diesem Block ursprünglich nicht (nur) auf technische Fähigkeiten abzielten, fokussiert sich ein Großteil der Befragten eindeutig auf diesen Aspekt und sog. ‚Soft Skills‘ (z.B. didaktische und pädagogische Kompetenzen, seelsorgliche Kompetenzen etc.) bzw. inhaltliche Wünsche an die Ausbildung finden kaum Erwähnung. Des Weiteren werden auch fachliches Wissen bzw. Kompetenzen kaum angesprochen. Man könnte hier zweierlei vermuten: entweder die Lehrenden sind sich ihres theologischen Wissens relativ gewiss, sodass sie darin keinen Aufholbedarf sehen oder aber sie sehen darin keine besondere Relevanz in Zeiten der Schulschließungen und der Fernlehre. Die folgenden Abschnitte sind der Zusammenfassung der Ergebnisse zur wahrgenommenen Vorbereitung gewidmet, sowie daran anschließend den möglicherweise daraus resultierenden Änderungswünschen an die Ausbildung.

Wahrgenommene Vorbereitung durch die Ausbildung

Zu Beginn verdeutlicht das Phänomen *auf die aktuelle Situation vorbereitet sein*, ob sich die Lehrenden als für die besondere Ausnahmesituation entsprechend gerüstet empfinden und wovon sie dieses Gefühl abhängig machen. Die Ergebnisse fasst Grafik 29 nochmals zusammen.

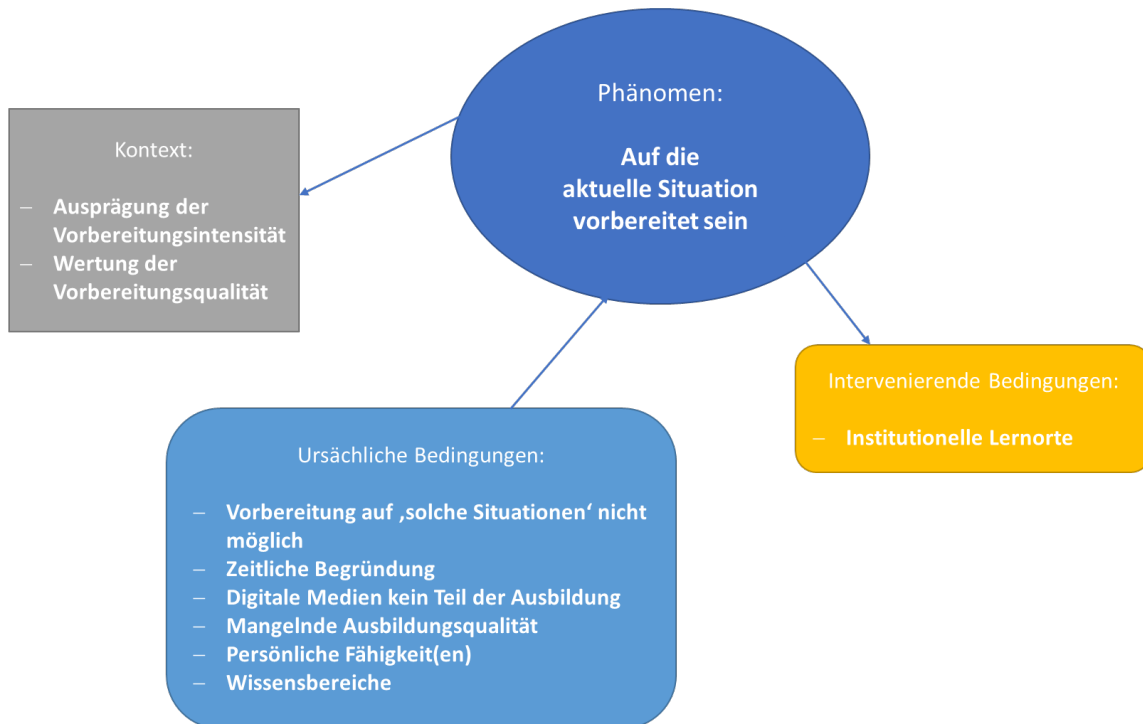


Abb. 29 Zusammenfassendes Modell des Items 7: Denken Sie bitte an Ihr/e Studium, 2. Ausbildungsphase und ggf. Weiterbildungen zurück. Wie fühlen Sie sich auf die aktuelle Situation vorbereitet?

Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass sich die hier befragten Lehrenden im Großen und Ganzen durch ihre Ausbildung als wenig bis gar nicht auf die aktuelle Krisensituation vorbereitet empfinden. Auch wenn im Widerspruch dazu einige angeben, dass sie mit der Qualität ihrer Ausbildung sehr zufrieden sind, geben andere an, dass sie äußerst unzufrieden damit sind. Generell können hinsichtlich Ausbildung zwei wesentliche Lernorte konstatiert werden: 1. das Studium resp. die Universität und 2. die absolvierten Weiterbildungen.

Etliche Male fällt die Meinung, man könne sich nicht auf alles vorbereiten und insbesondere nicht auf solche Ausnahmesituationen, wie die Corona-Pandemie eine darstellt. Vielfältige Begründungen, warum man sich nicht vorbereitet sieht, werden von den Befragten genannt. Für einen Großteil der Befragten stellt zum einen das Studium resp. die Ausbildung keine hinreichende Vorbereitung dar, weil darin digitale Medien noch keine Relevanz besaßen. In Anbetracht der Altersverteilung der Untersuchung ist diese Aussage nicht ungewöhnlich. Da über die Hälfte der Befragten ein Durchschnittsalter von über 46 Jahren hat, kann davon ausgegangen werden, dass sie tatsächlich nicht viele technische Fähigkeiten im Rahmen ihrer Ausbildung erlangen konnten. Anders sieht dies z.B. bei den Studiumsabsolvent*innen nach 2000 aus, die auch als ‚Digital-Natives‘ (siehe dazu Rolke L. & Höhn, J., 2008, 144.) bezeichnet werden können.

Unabhängig von der zeitlichen Dimension wird das Fehlen der Thematisierung digitaler Medien in Studium/Ausbildung auch ganz allgemein angesprochen, was die Ausbildungsqualität für manche mindert. Diejenigen, die sich als vorbereitet empfinden, erklären u.a., dass sie sich im Umgang mit digitalen Medien kompetent fühlen oder auch seelsorgerliche Fähigkeiten besitzen. Die Ursache für diese Fähigkeiten sehen sie eher in ihren persönlichen Eigenschaften verortet, d.h. dass ihre eigenständige und kreative Art oder auch ihr persönliches Interesse an gewissen Themen sie dazu befähigt mit der Krisensituation bestmöglich umgehen zu können.

Änderungswünsche an die Ausbildung

Wie soeben aufgezeigt werden konnte, scheint es, dass sich die Lehrenden kaum auf diese außergewöhnliche Zeit vorbereitet sahen. Das folgende Phänomen erläutert daher, welche Bereiche die Lehrenden als besonders hilfreich empfinden würden und welche konkreten *Änderungen sie sich wünschen würden, um sich besser vorbereitet zu sehen*. Diese Veränderungswünsche aber auch Begründungen, warum manchen keine Veränderungen notwendig erscheinen, können zudem der Abbildung 30 entnommen werden.



Abb. 30 Zusammenfassendes Modell des Items 7.1: Was würden Sie sich wünschen, was in Zukunft in Studium/2. Ausbildungsphase/Weiterbildung für solche Phasen implementiert werden sollte bzw. wie hätte man Sie besser darauf vorbereiten können?

Die ermittelte Ausprägungsintensität zeigt, dass ein großer Teil angibt, es bestünde keine Notwendigkeit an der gegenwärtigen Ausbildung etwas zu verändern, um auf solche Ausnahmesituationen vorbereitet zu sein. Als Gründe dafür werden genannt, dass sich einige

Lehrende, ohnehin als ausreichend vorbereitet empfinden, z.B. da sie sich privat viel mit digitalen Medien auseinandersetzen oder aber, weil sie der Meinung sind, dass Eigenverantwortung in diesem Fall genügen müsste. Zudem wird wiederum die Meinung vertreten, dass man sich nicht auf alles vorbereiten könne bzw. die Ausbildung nicht alle Eventualitäten in Betracht ziehen könne.

Neben diesen Ansichten konnten aber auch ein paar Änderungswünsche seitens der Lehrenden an die Ausbildung identifiziert werden. Hervorgehoben werden muss dabei die Bedeutung digitaler Kompetenzen im Rahmen der Schulschließungen. Diese Fähigkeit war die beinahe einzig genannte, von der man sich eine verstärkte Implementierung für die zukünftige Ausbildung wünschen würde, wobei vor allem darauf hingewiesen wurde, dass im Rahmen der Ausbildung spezifische Tools (z.B. Zoom, MS Teams etc.) verstärkt thematisiert werden sollten, um diese besser im Unterricht einsetzen zu können. Zudem wurde generell eine praxisnahe Ausbildung gewünscht. Neben der hauptsächlich erwähnten Erweiterung digitaler Fertigkeiten, werden vereinzelt auch (erweiterte) pädagogische Fähigkeiten (z.B. eine größere Methodenvielfalt) und weitere Fertigkeiten (z.B. in Form von Krisenintervention) als eine Anregung für eine verbesserte Ausbildung genannt. Neben diesen Forderungen die Ausbildung betreffend, konnten noch weitere Änderungswünsche identifiziert werden, die u.a. vereinheitlichte Vorgaben seitens der unterschiedlichen Schulen oder eine Förderung der digitalen Fähigkeiten der SuS zum Inhalt haben.

5.11 Blockübergreifende Betrachtungen

Folgender Abschnitt versucht einen Blick auf alle bisher dargestellten Themenbereiche zu werfen und Verbindungen zwischen ihnen aufzuzeigen. Ziel ist die Erstellung eines theoretischen Modells im Sinne der Grounded Theory, welches anschließend u.a. auch als Ausgangslage für die Analysen der quantitativen Untersuchung herangezogen werden kann. Das Kapitel endet mit einer Übersicht der Forschungsfragen und Hypothesen, die sich aus der Analyse der qualitativen Untersuchung ergeben und welche die quantitative Folgeuntersuchung zu beantworten versucht.

Methodisch wurden hierbei sämtliche der in den letzten Kapiteln erstellten Modelle einander diskursiv gegenübergestellt, um dadurch Gemeinsamkeiten in den einzelnen Ebenen aufzudecken bzw. auch Hintergründe oder Konsequenzen für einzelne Sachverhalte zu entdecken. Bei diesem eher hermeneutischen Zugang war es nicht das Ziel, die einzelnen Themenblöcke eindeutig einer Ebene der Grounded Theory zuzuordnen, d.h. eine Überschneidung mancher Themen auf mehreren Ebenen ist damit nicht ausgeschlossen.

Das folgende blockübergreifende Modell erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Reihung der Themen in den Ebenen sagt weder etwas über ihre Bedeutsamkeit noch über die Häufigkeiten ihrer Erwähnungen aus. Es stellt eher einen Versuch dar, die einzelnen Ergebnisse auf ein Gesamtphänomen hin zu systematisieren und dadurch indirekt auch zu reduzieren. Die hier durchgeführte Analyse deutet daraufhin, dass das *Phänomen*, das im Fokus der meisten Einzelmodelle steht – wenn auch z.T. nur indirekt – die *Veränderungen des Religionsunterrichts während der Schulschließungen* ist. Ausgehend von dieser Vermutung zeigt das folgende Modell 31 das Ergebnis dieser blockübergreifenden Betrachtung:

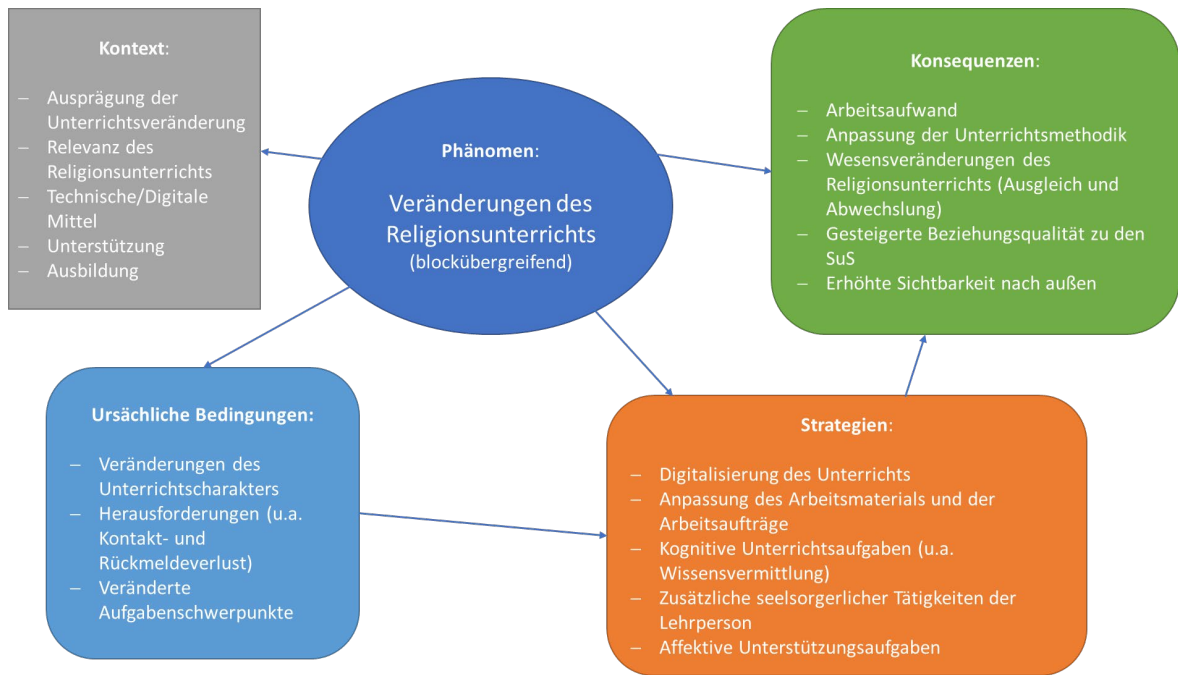


Abb. 31 Modell der blockübergreifenden Analyse der qualitativen Untersuchung

Zu Beginn soll auf jene *Strategien* resp. Handlungen eingegangen werden, welche die Veränderungen im Religionsunterricht präsentieren. Wenig überraschend wurde in diesem Zusammenhang die Digitalisierung des Religionsunterrichts erwähnt, d.h. dass der reguläre Unterricht in einer virtuellen Form stattfindet. Dies meint z.B. eine synchrone Durchführung des RU, also dass er zu den regulären Unterrichtszeiten virtuell, z.B. durch Video-Live-Schaltung, stattfindet. Dies kann aber auch bedeuten, dass die Lehrperson ihren SuS Materialien und Arbeitsaufträge zukommen lässt und darauf – meist in schriftlicher Form – Rückmeldungen gibt, was meist via E-Mails oder durch diverse Plattformen realisiert wird (z.B. moodle, Padlet). Bei letzterem kann von einem asynchronen Unterricht gesprochen werden, da keine unmittelbaren Rückmeldungen möglich sind und alles zeitversetzt stattfindet. Die Lehrenden sprechen im Zuge dessen von diversen Anpassungen ihres Arbeitsmaterials an die neuen Umstände. Dies kann zum einen quantitative Anpassungen meinen, d.h. der Stoffumfang wird von manchen Lehrenden reduziert, andere erweitern ihn aber auch. Zum anderen zählen hierzu aber auch inhaltliche Anpassungen, wobei insbesondere die Thematisierung der Pandemie u.a. als Ausgangslage für ethische Diskussionen Erwähnung findet. Dass die Arbeitsaufträge, welche die Lehrenden den SuS erteilen, textbasierte Aufgaben umfassen, die schriftlich erfüllt werden, wird von den Lehrenden ebenfalls mehrfach angemerkt. Die Vermittlung von Wissen, hier als kognitive Unterrichtsaufgabe bezeichnet, erhält laut der Aussagen der Lehrenden einen neuen Stellenwert im Religionsunterricht während der Fernlehre. Einige der Lehrenden betonen, dass gerade während der Fernlehre die Auseinandersetzung mit ‚klassischen‘ Unterrichtsinhalten besonders gut gelingt. Des Weiteren zeigt

sich bei der Betrachtung der Modelle eine gesteigerte Bedeutsamkeit der affektiven Unterstützung, die die Lehrenden den SuS während der Schulschließungen bieten, als eine Veränderung des RU. Ähnliche Wichtigkeit zeigt auch die Erwähnung, dass die Lehrpersonen ihren SuS auch seelsorgerlich Unterstützung anbieten. Das kann während des regulären Unterrichts geschehen aber auch außerhalb im Rahmen außerunterrichtlicher Angebote (z.B. in Form von gemeinsamen Gebeten oder das Verweisen auf kirchliche digitale Angebote). Zusammenfassend zeigen sich hier in den *Strategien* besonders jene Aspekte, die u.a. in den Themenblöcken der Unterrichtsgestaltung und ihrer Veränderung, der Relevanz des Religionsunterrichts und der Aufgaben des Religionsunterrichts zutage gefördert wurden (siehe dazu Kap. 5.4, 5.5, 5.6).

Nachfolgend werden die *ursächlichen Bedingungen* erwähnt, welche für die soeben beschriebenen Strategien in gewisser Weise verantwortlich gemacht werden können. Allgemein zeigen sich vielfältige Veränderungen des Unterrichtscharakters, die sich aus der Umstellung auf Fernlehre ergeben. Typische Lehr- und Lernmethoden wie z.B. die Diskussion mit den Schüler*innen fallen für die Lehrenden besonders dann weg, wenn diese ihren Religionsunterricht asynchron durchführen. Dadurch sind sie gezwungen, ihren Unterricht den neuen Gegebenheiten anzupassen (siehe dazu im Abschnitt zuvor: Anpassung des Arbeitsmaterials und der Arbeitsaufträge). Des Weiteren wird auch der Kontaktverlust zu den SuS thematisiert, was sich u.a. darin zeigt, dass die Lehrenden von ihren SuS z.T. keine Rückmeldungen auf die gestellten Arbeitsaufträge erhalten. Die Ergebnisse der Analysen der wahrgenommenen Herausforderungen spiegeln sich z.T. in den hier aufgezeigten Ursachen für die Veränderungen des Religionsunterrichts wider. Daraus resultierend ergeben sich neue Aufgaben, welche der Religionsunterricht laut der hier Befragten während der Schulschließungen erfüllen muss, zu welchen eine Fokussierung auf die Unterstützung der SuS (z.B. im Sinne einer affektiven, sozialen, kognitiven Unterstützung) zählt. Diese ‚neuen‘ Aufgaben wirken sich ebenfalls auf das hier im Zentrum stehende Phänomen der Veränderungen des Religionsunterrichts aus. Bei den ursächlichen Bedingungen fließen besonders die Themenbereiche Unterrichtsgestaltung und dessen Veränderungen (Kap. 5.4), der veränderte Aufgabenschwerpunkt (Kap. 5.6) sowie die Herausforderungen (Kap. 5.7) mit ein.

Aus den hier beschriebenen Strategien des veränderten Religionsunterrichts können des Weiteren *Konsequenzen* für die Lehrperson, die Schüler*innen und für den Unterricht als Ganzes identifiziert werden. Grundsätzlich können Veränderungen seitens des wahrgenommenen Arbeitsaufwandes gezeigt werden, der bereits in Kapitel 5.4.4 auch statistisch als gestiegen beschrieben werden kann. Zusätzlich können weitere Anpassungen der

Unterrichtsmethoden, welche möglicherweise auch für den regulären Unterricht nach Ende der Schulschließungen Anwendung finden, benannt werden. Darunter kann z.B. eine vermehrte Anwendung digitaler Mittel im Religionsunterricht der Zukunft fallen. Eine generelle Wesens- bzw. Merkmalsveränderung des Religionsunterrichts lässt sich ebenfalls beobachten. Diese zeigt sich u.a. darin, dass der Religionsunterricht für einen gewissen Ausgleich von der Krisenstimmung und zugleich auch für Abwechslung von den anderen Fächern sorgen kann. Von den Lehrenden wird ferner erwähnt, dass sie denken, dass sich die Beziehungsqualität zu einigen ihrer SuS – trotz der erschwerten Erreichbarkeit – bessern werde. Durch die verstärkte affektive Unterstützung, welche die Lehrenden ihren SuS anbieten (siehe dazu Strategien), kann dieser Effekt möglicherweise begünstigt werden. Eine potenziell erhöhte Sichtbarkeit des Religionsunterrichts kann ebenfalls als Konsequenz aus den Modellen abgeleitet werden. Diese hier beschriebenen Konsequenzen können größtenteils aus den Themenblöcken Unterrichtsgestaltung und dessen Veränderungen (Kap. 5.4), veränderter Aufgabenschwerpunkt (Kap. 5.6) sowie Chancen (Kap. 5.8) deduziert werden. In den *Kontext* fallen all jene Themenblöcke, welche im Rahmen der qualitativen Untersuchung behandelt wurden, jedoch nicht als ursächliche und intervenierende Bedingungen, Strategien und Konsequenzen des hier zu beschreibenden Phänomens ‚Unterrichtsveränderungen‘ identifiziert bzw. verstanden werden können. Dazu gehören folgende Themenfelder: Relevanz des RU, technische/digitale Mittel, Unterstützung und die Ausbildung. Es kann vermutet werden, dass jene Themenbereiche im Hintergrund für das hier zentrale Phänomen der veränderten Religionsunterrichtsgestaltung stehen, jedoch nicht im direkten Blickfeld der Lehrenden selbst liegen und daher vermutlich nicht erwähnt werden. Relativierend sei erwähnt, dass der Themenbereich Relevanz des RU (siehe Kap. 5.5) inhaltlich einige Überschneidungen mit jenem der Aufgaben und Ziele des RU (Kap. 5.6) aufweist und sich somit indirekt auch in den Strategien widerspiegelt. Es wird jedoch angenommen, dass die Relevanzzuschreibung des Unterrichts eher implizit hinter den Aufgabenzuschreibungen steht und somit nicht als Strategie gedeutet werden kann. Zum Kontext zugehörig können auch die Ausprägungen der wahrgenommenen Unterrichtsveränderungen vermutet werden (vgl. Grounded Theory, Kap. 5.3.1).

Im Rahmen der blockübergreifenden Analyse können keine *intervenierenden Bedingungen* für das im Zentrum stehende Phänomen ‚Unterrichtsgestaltung‘ identifiziert werden. Laut der Grounded Theory wären z.B. biographische oder geographische Hintergrundvariablen solche möglichen Bedingungen (siehe dazu Kap. 5.3.1). Es wird vermutet, dass bei einer erweiterten Analyse der qualitativen Daten, z.B. hinsichtlich des Geschlechts oder der

Konfession der Befragten, mögliche Einflüsse dieser Variablen auf die Antworten beobachtet werden könnten.

Aus den bisher dargestellten Überlegungen der einzelnen Themenblöcke und der blockübergreifenden Analyse können nachfolgend in einem ersten Schritt Hinweise für die Operationalisierung der hier vorgestellten Themenbereiche für die anschließende quantitative Untersuchung gegeben werden. Des Weiteren können erste Fragestellungen bzw. Hypothesen formuliert werden, auf die die statistische Analyse Antworten zu geben versucht:

1. Wie kann das zentrale Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung operationalisiert werden, d.h. wie kann es bestmöglich (statistisch) beschrieben und dadurch messbar gemacht werden? Wie wird die Veränderung wahrgenommen? Welche kontextuellen und intervenierenden Faktoren besitzen einen Einfluss auf das Phänomen?

- a. *Hypothese:* Die Lehrenden nehmen eine starke Veränderung ihres Unterrichts wahr.
- b. *Hypothese:* Kontextuelle Faktoren (Relevanz des RU, technische/digitale Mittel, Unterstützung, Ausbildung) haben einen Effekt auf die veränderte Unterrichtsgestaltung.
- c. *Hypothese:* Intervenierende Faktoren (z.B. Geschlecht, Konfession) haben einen Effekt auf die veränderte Gestaltung des Religionsunterrichts.

2. Welche Bereiche haben einen direkten Einfluss auf die veränderte Unterrichtsgestaltung?

- a. *Hypothese:* Die Kontakt- und Rückmeldehäufigkeit hat einen Effekt auf die veränderte Unterrichtsgestaltung.
- b. *Hypothese:* Die veränderten Aufgaben des Religionsunterrichts haben einen Effekt auf die veränderte Unterrichtsgestaltung.
- c. *Hypothese:* Die wahrgenommenen Herausforderungen während der Schulschließungen haben einen Effekt auf die veränderte Unterrichtsgestaltung.

3. Auf welche Bereiche hat das Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung einen direkten Einfluss?

- a. *Hypothese:* Die veränderte Unterrichtsgestaltung hat einen Effekt auf den Arbeitsaufwand.

- b. *Hypothese*: Die veränderte Unterrichtsgestaltung hat einen Effekt auf die wahrgenommenen Chancen.

Diese Fragestellungen können als eine erste Hinführung auf die quantitative Studie und deren Auswertung verstanden werden. Da jedoch die einzelnen Themenbereiche im Rahmen der statistischen Analyse noch näher vorgestellt, operationalisiert und überprüft werden müssen, folgen die detaillierten Hypothesen und deren Beantwortung erst zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Arbeit.

5.12 Limitationen

Folgendes Kapitel widmet sich den Limitationen der qualitativen Teilstudie. Es wird aufgezeigt, wo und in welcher Weise die Autorin dieser Arbeit erschwerte Rahmenbedingungen bewältigen musste, sowie welche methodologischen und methodischen Schwächen die Analyse und damit auch die Ergebnisse aufweisen könnten, um dadurch einen besseren Eindruck bzgl. der Aussagekraft der Ergebnisse sowie deren Interpretationsgehalt zu erhalten. Des Weiteren können aus manchen der Fehler noch Ideen zur Optimierung der quantitativen Folgeuntersuchung gewonnen werden.

Bereits in der Vorbereitung des Fragebogens, die nur knapp über zwei Wochen beanspruchen durfte, zeigt sich eine Schwäche der Untersuchung. Da jedoch zu diesem Zeitpunkt ungewiss war, wie lange die Schulschließungen andauern würden, wurde verstärkt Wert daraufgelegt, dass die Lehrenden mehrheitlich in diesem Zeitfenster befragt werden, anstatt eine potenziell höhere Teilnehmer*innenzahl zu erreichen, um eine Sättigung der Kategorien – welche großteils gegeben ist – zu erlangen. Die Lehrenden einzeln und direkt anzuschreiben, war von Beginn an ausgeschlossen, zum einen, da dies aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht gestattet ist und zum anderen, weil dies den zeitlichen und administrativen Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte. Aus diesen Gründen wurde auf Massen-E-Mails gesetzt, die eine Verlinkung zum Fragebogen beinhalteten. Nachteilig an Online-Fragebögen ist jedoch, dass möglicherweise Personen den Fragebogen ausfüllen, die nicht zur gewünschten Zielgruppe gehören oder, dass gar manche Lehrende mehrere Bögen ausfüllen. Es ist aber davon auszugehen, dass diese potenzielle Fehlerquelle weitestgehend ausgeschlossen werden konnte, da die Teilnahme keinerlei monetären Vorteile (z.B. im Sinne einer finanziellen Entlohnung, Teilnahme an einem Gewinnspiel usw.) für die Befragten mit sich brachte und das Ausfüllen min. 20–30 Minuten beanspruchte und somit doch recht aufwendig war. Bedauerlicherweise war die Bereitschaft zur Weiterleitung des Fragebogens nicht bei allen

Schulämtern gleich gegeben. Während manche Schulämter bereits nach kurzer Zeit antworteten und glaubhaft versichert wurde, dass sie ihren Lehrenden die Befragung bereitwillig zukommen lassen möchten, reagierten andere Schulämter z.T. gar nicht bzw. lehnten die Teilnahme ab. Diese (Nicht-)Reaktion spiegelt sich z.T. auch in den Teilnehmendenzahlen wider.

Nicht zuletzt führt dieser Umstand in weiterer Folge dazu, dass die Stichprobenverteilung nur in gewissem Grad gelungen ist. Ziel der Untersuchung war es ursprünglich, den evangelischen, katholischen und islamischen Religionsunterricht gleichermaßen abzubilden. Da aber nur drei der befragten Lehrenden islamischen RU erteilen, beziehen sich die Aussagen und Interpretationen der Analyse lediglich auf die evangelischen und katholischen Lehrkräfte. Eine separate Analyse getrennt nach Konfessionen wäre im zweiten Schritt möglich, doch wenig ertragreich gewesen, da beide Gruppengrößen jeweils zu gering wären. Aus den genannten Gründen wurde die gesamte Stichprobe zusammen betrachtet und analysiert.

Auch bezüglich des erstellten Fragebogens konnten einige Lernfelder für Folgeuntersuchungen identifiziert werden. So zeigten sich – obwohl der Autorin dieser Arbeit eine Unterscheidung zwischen Relevanz und Aufgabe des Religionsunterrichts ersichtlich schien – sehr viele Überschneidungen der Antworten bei den beiden Themenblöcken. Eine bessere Differenzierung der Fragestellungen hätte diesem Umstand vermutlich entgegenwirken können. Nichtsdestotrotz bzw. vielleicht auch gerade deshalb, sind aus der Analyse einige Erkenntnisse hervorgegangen, die sonst verloren gegangen wären. Schwierigkeiten bei der Analyse ergaben sich ebenso durch z.T. zu komplexe Fragestellungen bei den Items, welche bei der Pilotisierung unter den Tester*innen bedauerlicherweise keinerlei Erwähnung fanden. So wurde z.B. beim Themenblock Unterstützung in zweierlei Richtung gefragt, d.h. es ging nicht nur darum, welche Unterstützung die Lehrenden von den jeweiligen Quellen erhalten, sondern inwiefern sie auch Unterstützung geben können. Aufgrund der vermutlich unklaren Fragestellung verblieben die Antworten jedoch z.T. sehr offen und eine strikte Trennung zwischen ‚Unterstützung geben‘ und ‚Unterstützung erhalten‘ war im Nachhinein leider kaum möglich. Ähnlich verhielt es sich bei der Konkretisierung potenzieller Unterstützung und/oder Vorgaben oder mehrerer Institutionen innerhalb einer Fragestellung (hier: Schulamt und BMBWF). Solche Fehlerquellen sollen hier besondere Erwähnung finden, um sie in der nachfolgenden Untersuchung zu vermeiden.

Des Weiteren sei nochmals darauf hingewiesen, dass während der Analyse gewisse Probleme hinsichtlich mancher der verwendeten Begrifflichkeiten ersichtlich wurden, so z.B. bei der juristisch nicht korrekten Bezeichnung ‚Haupt- und Nebenfächer‘, der unklaren

Bezeichnung ‚Kolleg*innen‘ (Fachkolleg*innen; Kolleg*innen anderer Fächergruppen; Kolleg*innen anderer Schulen etc.) und dem offenkundigen Missverständnis ‚Glaubensgemeinschaft‘ beziehe sich auf die eigene Gemeinde. In der Folgeuntersuchung wurde versucht in weiten Teilen auf diese Problematiken Rücksicht zu nehmen. Warum jedoch die Bezeichnung ‚Haupt- und Nebenfächer‘ weiterbestehen bleibt, kann nochmals in Kapitel 5.5.2 nachvollzogen werden.

Abschließend soll sich noch der Limitationen der Analysemethode der Grounded Theory gesondert angenommen werden. Wie bei den meisten qualitativen Untersuchungen besteht die Gefahr einer persönlichen Färbung der Ergebnisse durch die Forschenden selbst. So wie zu Beginn bzgl. der Methodenbeschreibung festgehalten wurde, dass bei der Kategorienbildung stets das Vorwissen und die Erfahrungen der Forscher*innen miteinbezogen werden, zeigt sich hier auch die Gefahr einer Subjektivität der Ergebnisse. Diesem Vorwurf kann jedoch bedingt entgegengestellt werden, dass die Autorin dieser Arbeit während des Analyseprozesses stets im Austausch mit anderen Personen war und somit eine gewisse intersubjektive Perspektive versuchte einzuarbeiten. Zudem ermöglicht es die quantitative Folgeuntersuchung die hier gemachten Kategorisierungen statistisch zu validieren und diese dann ggf. zu korrigieren oder diskursiv zu thematisieren. Des Weiteren kann der Grounded Theory noch vorgehalten werden, dass „[d]urch das Verfahren der Kodierung, das Phänomene im Vergleich von Einzelfällen zu übergeordneten Konzepten zusammenfasst, [...] die individuellen Äußerungen und Handlungen der Subjekte aus ihrem originären Kontext zugunsten einer allgemeineren und abstrakteren Struktur herausgelöst [werden]. Außerdem wird zunehmend die Ebene des Einzelfalls sowie die Eigensprachlichkeit und -logik des Datenmaterials verlassen“ (Stögbauer-Elsner, 2018, 13–14) Dem ersten Kritikpunkt kann entgegeng gehalten werden, dass dies durchaus üblich für die meisten der qualitativen Analysemethoden ist (vgl. Qualitative Inhaltsanalyse, Mayring, 2015) und auch für die hier gestellten Forschungsfragen (siehe Kap. 4) angemessen erscheint. In der hier durchgeführten Analyse wurde zudem über weite Strecken mit den Begrifflichkeiten der Lehrenden selbst gearbeitet, künstliche – gar akademisierte – Kategorienbezeichnungen wurden eher vermieden, auch wenn dadurch z.T. ‚unsaubere‘ Klassifizierungen möglich sind. Exemplarisch kann dies bei der Bezeichnung „spirituell“ aufgezeigt werden, wo z.B. die moderne Spiritualität durch „das Fehlen von Dogmen und Riten und [...] die Fokussierung auf das Selbst“ gekennzeichnet ist (Schmied, 2016, 282), was nicht notwendigerweise bei den spirituellen Kategorien zutreffen muss. Da ‚Spiritualität‘ im wissenschaftlichen Diskurs kontrovers diskutiert wird (vgl. z.B. Schmied, 2016), würde die Kategorienbezeichnung vermutlich einigen missfallen.

Es wurde jedoch versucht weitestgehend die Sprache der befragten Lehrenden beizubehalten, sie nicht zu verfälschen und für die Benennungen der Kategorien auch direkt heranzuziehen, um damit „die Spannung zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Sprachgebrauch zugunsten der Begrifflichkeit der Forschenden“ (Porzelt, 2000, 74) gerade nicht aufzulösen.

Auf den letzten Seiten wurde somit ein kritischer Blick auf die geleistete qualitative Untersuchung geworfen und diskutiert. Diese Überlegungen dienten u.a. als Grundlage für die quantitative Untersuchung, welche knapp zwei Monate nach der ersten durchgeführt wurde. Die Entwicklung des zweiten Erhebungsinstruments sowie die Ergebnisse dieser Studie werden nachfolgend ausführlich erläutert.

6 Quantitative Studie

Ziel der folgenden Untersuchung war es zum einen, die qualitativ gewonnenen Kategorien aus der ersten Studie empirisch zu überprüfen und zum anderen einen noch tieferen Einblick in die Situation des Religionsunterrichts während der Schulschließungen in Österreich aus Sicht der Lehrenden erhalten zu können.

Folgendes Kapitel befasst sich daher mit der zweiten, der quantitativ ausgerichteten Studie zum Religionsunterricht. Der Fragebogen, der nachfolgend näher vorgestellt werden soll, war im Zeitraum vom 08.06.2020 – 22.07.2020 online für Religionslehrende ab der Sekundarstufe I verfügbar.¹¹³ Abbildung 32 zeigt die Rücklaufquote. Ersichtlich wird, dass besonders gleich zu Beginn und eine Woche nach dem Untersuchungsbeginn die meisten an der Befragung teilnahmen. Anfänglich wurde erwogen, den Fragebogen nur bis zum Ende des Schuljahres verfügbar zu machen. Aufgrund der geringen Rücklaufquote bis Ende Juni wurde die Laufzeit der Studie verlängert. Anfang Juli (= Semesterferienbeginn in Österreich) nahmen noch vereinzelt Lehrende teil, ab Mitte Juli konnten keinerlei Teilnahmen mehr festgestellt werden, womit der Entschluss fiel, die Studie zu schließen.

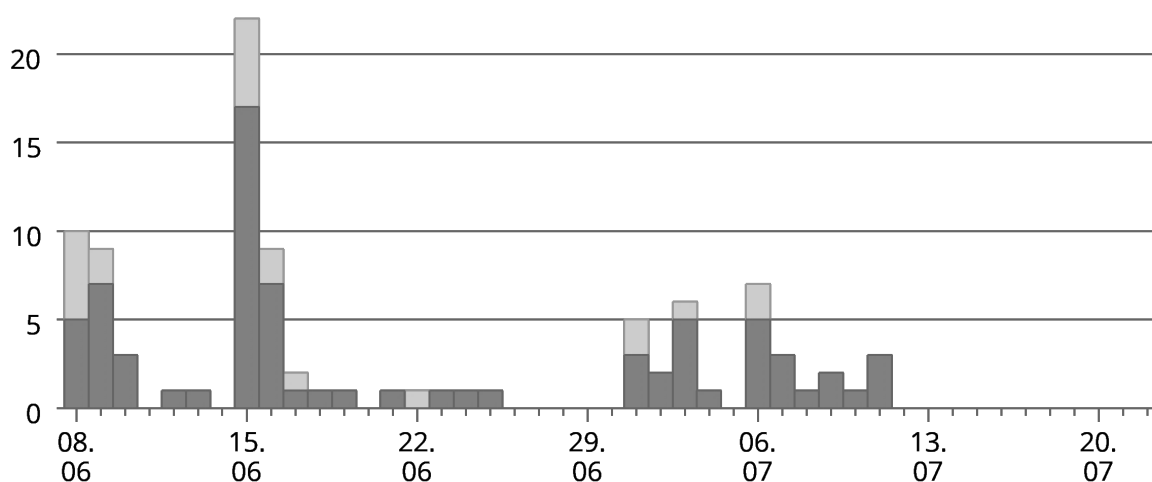


Abb. 32 Rücklaufstatistik der quantitativen Untersuchung

Anm. *dunkelgrau sind die vollständig ausgefüllten Bögen, hellgrau die aufgerufenen Fragebögen

Die Rekrutierung verlief nach demselben Schema wie bei der ersten Untersuchung, d.h. das katholische Schulamt sowie die einzelnen evangelischen Schulämter wurden kontaktiert und um Weiterleitung des Studienlinks an ihre Lehrpersonen gebeten. Des Weiteren wurde in verschiedenen Gruppen auf Social-Media-Plattformen auf den Link aufmerksam gemacht,

¹¹³ Unter folgendem Link war der Fragebogen verfügbar: <https://www.socisurvey.de/reli-corona-2/>.

einzelne Lehrende angeschrieben, und gebeten den Link an geeignete Personen weiterzuleiten.

Insgesamt wurde der Fragebogen über 300-mal online aufgerufen. 95 haben den Fragebogen real begonnen, einige brachen aber nach den ersten Seiten ab. Schließlich wurden die Antworten aus 81 Fragebögen für die kommenden Analysen herangezogen. Dies begründet sich u.a. darin, dass einige nur ein paar wenige Fragen beantworteten (< 5 Seiten) und somit kein besonders weitreichender Informationsgehalt aus diesen hervorging. Über die statistische Aussagekraft bei einer Stichprobe von nur 81 Personen wird am Ende im Kapitel 5.12 (Limitationen) nochmals ausführlich diskutiert.

Es wurde angenommen, dass das Ausfüllen des Fragebogens ca. 15–25 Minuten in Anspruch nehmen würde. In der Realität zeigte sich, dass die Lehrenden durchschnittlich ca. 17 Minuten dafür benötigten (Minimum: ca. 4min/Maximum: ca. 28min).

Bevor die Ergebnisse der hier durchgeführten Untersuchung dargestellt werden (Kap. 6.4–6.7), soll vorab allerdings noch Einblick in die Fragebogenentwicklung und das Design des Fragebogens gegeben (Kap. 6.1) und die teilnehmende Stichprobe vorgestellt werden (Kap. 6.2). Es folgt eine Einführung in die relevanten statistischen Operationen und auch dem Auswertungsschema wird sich detailliert gewidmet (Kap. 6.3), um damit die daran anschließende Ergebnispräsentation besser einordnen zu können.

6.1 Quantitativer Fragebogen

Um die gestellten Forschungsfragen sowie die aufgestellten Hypothesen aus der ersten Untersuchung angemessen beantworten bzw. diskutieren zu können, bedurfte es eines weiteren Fragebogens. Dieses Kapitel gibt eine Übersicht über die Fragebogenentwicklung (Kap. 6.1.1), anschließend wird der daraus resultierende Fragebogen näher vorgestellt (Kap. 6.1.2) und auf einzelne Fragetypen separat eingegangen (Kap. 6.1.3).

6.1.1 Fragebogenentwicklung

Nachdem die ersten Auswertungen des qualitativen Teils über weite Strecken abgeschlossen waren, wurde mit der Erstellung des zweiten, quantitativen Fragebogens Mitte Mai 2020 begonnen.

Die endgültige Erstellung sowie die Onlineprogrammierung erfolgte, wie bereits die erste Studie, über die Webseite von www.soscisurvey.de. Nach der Pilotisierung – die mit den

gleichen Proband*innen durchgeführt wurde wie die erste Studie (siehe dazu nochmals Kap. 5.1.1) – und der Einarbeitung der Anregungen dieser konnte der Fragebogen am 08.06.2020 online gehen.

Die Fragebogenkonstruktion fand ebenfalls nach dem Prinzip der rationalen und intuitiven Konstruktion statt (vgl. Kap. 5.1.1; Jonkisz, Moosbrugger, & Brandt, 2012, 36). Die Erkenntnisse aus der qualitativen Erhebung dienten als Grundlage für die Fragebogenentwicklung, und zwar in dem Sinne, dass die dort gewonnenen Kategorien für die Itemformulierung und -auswahl herangezogen wurden. Hinsichtlich dieser theoretischen Grundlage kann von einer rationalen Konstruktion gesprochen werden:

„Die rationale Konstruktionsstrategie bedient sich der Methode der Deduktion. Voraussetzung ist das Vorhandensein einer elaborierten Theorie über die Differenziertheit von Personen hinsichtlich des interessierenden Merkmals/Konstrukts. Innerhalb des Merkmals orientiert sich die detailliertere Abstufung an der Häufigkeit/Intensität des beobachtbaren Verhaltens, in dem sich die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen manifestieren.“ (ebd., 36–37)

Wie die Items zusammengesetzt wurden, welche Kategorien dezidiert ausgewählt wurden und nach welchen Merkmalen (z.B. nach Häufigkeiten, Relevanz, Stärke etc.) gefragt wurde, entspricht hier eher einer intuitiven Herangehensweise. Das folgende Kapitel zeigt auf, wie aus diesen Vorüberlegungen und Entwicklungsschritten abgeleitet der endgültige Fragebogen aufgebaut ist.

6.1.2 Fragebogendesign

Der vollständige Fragebogen, der insgesamt 23 Seiten umfasst, kann im Anhang (Kap. 13.3) eingesehen werden. Von den 23 Seiten waren insgesamt 17 zum Ausfüllen für die Proband*innen bestimmt.

Die Themenblöcke des zweiten Fragebogens decken sich mit jenen der ersten Untersuchung. Die jeweiligen Inhalte der einzelnen Blöcke ergeben sich aus den durch die qualitative Studie gebildeten Kategorien. Zur Veranschaulichung des Aufbaus des hier verwendeten Fragebogens dient folgende Abbildung:

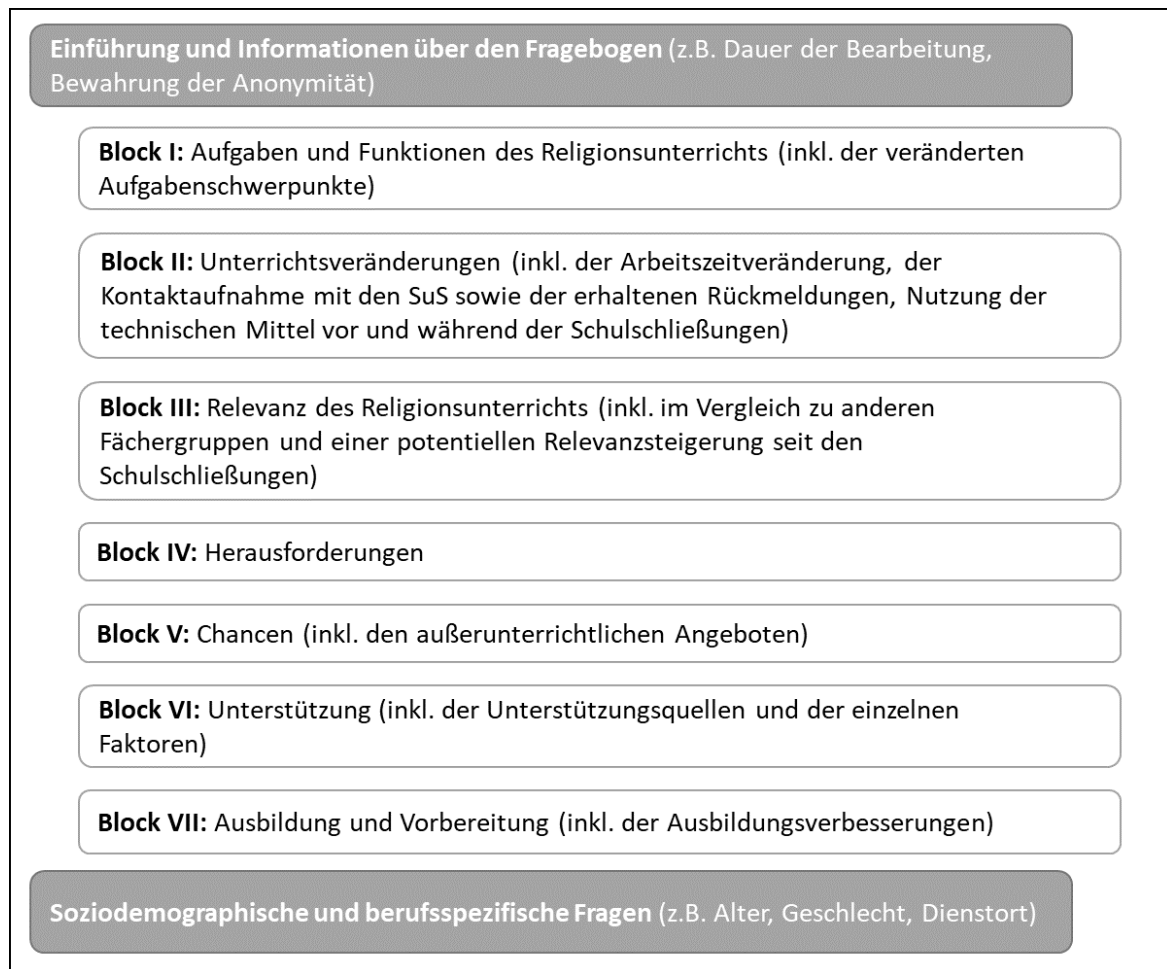


Abb. 33 Aufbau des quantitativen Fragebogens

Der grobe inhaltliche Aufbau orientiert sich am ersten qualitativen Fragebogen, wobei sich die Reihung der Themenblöcke etwas von der ersten Untersuchung unterscheidet. Nach einer kurzen thematischen Einführung und der Bereitstellung wichtiger Informationen (z.B. wiederum die Wahrung der Anonymität, Ausfüllhinweise, Informationen über die Forschende usw.) wird anstatt mit den soziodemographischen Daten direkt mit dem Themenblock zu den Aufgaben und Funktionen des Religionsunterrichts begonnen; und zwar aus dem Grund, weil vermutet wurde, dass bei etwaigen auftretenden Ermüdungserscheinungen ggf. auf diese personenbezogenen Daten der Studienteilnehmenden eher verzichtet werden kann als auf die Antworten zu den Themenfeldern.

6.1.3 Frageformate

Im folgenden Absatz werden die einzelnen gewählten Frageformate sowie die dahinterstehenden Überlegungen näher erläutert. Generell können zwei Formen unterschieden werden, die bei dieser Studie Anwendung fanden: *Beurteilungsaufgaben* und *offene Fragen*.

Beurteilungsaufgaben

Grundsätzlich kann bei den hier verwendeten Beurteilungsaufgaben von sog. „Ratingskalen“ (siehe dazu Kap. 6.3.1) gesprochen werden:

„Die Aufgabe für den Probanden besteht darin, die für ihn am besten passende oder zutreffende Antwortkategorie zu markieren; es gibt dabei keine richtigen und falschen Antworten. Jede Antwort wird gemäß einem zuvor festgelegten Schema gewichtet, sodass in der Regel für jede Antwort eine entsprechende Punktzahl vergeben wird.“ (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012, 50)

In dem Zusammenhang mit dem hier entwickelten Fragebogen bedeutet dies, dass Kategorien, die in der ersten Studie gewonnen wurden (zum Beispiel beim Themenfeld ‚Aufgaben und Funktionen‘), in Items umgewandelt werden, d.h. es werden kurze Aussagesätze aus ihnen abgeleitet (Hinweise zur Itemformulierung siehe unten). All diese Aussagen werden den Studienteilnehmenden unter dem betreffenden Themenblock gebündelt zur Beurteilung vorgelegt. Die Proband*innen bewerten diese Aussagen mittels eines numerischen Wertes, z.B. von 1 bis 6.

In dem hier konstruierten Fragebogen wurde mehrheitlich mit einer 6 Punkt-Likert Skala gearbeitet, um dadurch einer möglichen „Tendenz zur Mitte“ seitens der Proband*innen entgegen zu wirken (ebd., 60). Um den Teilnehmenden, falls sie sich nicht festlegen können – sei es, weil ihnen notwendige Informationen fehlen oder weil sie nicht wissen, was mit der Aussage genau gemeint ist, dennoch die Möglichkeit einzuräumen sich nicht entscheiden zu müssen, können sie auch angeben, dass sie den gegebenen Sachverhalt nicht beurteilen oder beantworten können (sog. Weiß-nicht-Kategorie, ebd., 54). Ausnahmen von der 6-Punkte Antwort sind nur dann gegeben, wenn eine Antwort ‚in der Mitte‘ auch einen inhaltlichen Mehrwert für die Interpretation besitzt. Zum Beispiel zeigt bei der Frage nach der Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Fächern eine mittige Antwort, dass man dem Religionsunterricht denselben Stellenwert wie bspw. den sog. Hauptfächern zuschreiben würde, was inhaltlich für die Interpretation relevant wäre.

Generell wurde versucht, eine angemessene Mischung aus Antwortmöglichkeiten anzubieten, wodurch die Aufmerksamkeit gleichbleibend hochgehalten werden sollte. Zugleich wurde aber darauf geachtet, dass sie nicht innerhalb eines Themenbereichs zu stark variieren, um die Befragten nicht allzu sehr zu überfordern. Neben unipolaren Beurteilungsaufgaben, die z.B. Antworten von „gar nicht relevant“ bis „sehr stark relevant“ anbieten, sind auch

bipolare Beurteilungsaufgaben gegeben, z.B. „einen viel niedrigeren Stellenwert“ bis zu einem „viel höheren Stellenwert“ (ebd. 50–51).

Exemplarischer Auszug aus dem Fragebogen zum Themenbereich Unterrichtsveränderungen für Beurteilungsaufgaben:

Bitte geben Sie an, wie stark folgende Aussagen hinsichtlich der Veränderungen Ihres Religionsunterrichts während der Schulschließung zutrafen.

	stimme gar nicht zu	stimme voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
Der Religionsunterricht war individueller geworden (z.B. durch individuellere Betreuung).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der direkte Kontakt zu den SuS wurde durch einen virtuellen Kontakt ersetzt.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Fokus lag verstärkt auf schriftliche Arbeiten.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgaben waren vermehrt handlungsanweisend (z.B. Fotos machen, Rituale ausprobieren, basteln).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SuS über außerschulisches kirchliches/religiöses Angebot zu informieren, war wichtiger geworden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine SuS zeigten bessere Leistungen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte meine Unterrichtsmethodik stark verändert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Exemplarischer Auszug aus dem Fragebogen zum Themenbereich Unterstützung für Beurteilungsaufgaben:

Nachfolgend werden potentielle Ressourcen (z.B. Institutionen, Personen/gruppen usw.) genannt, die Ihnen möglicherweise während der Schulschließung Unterstützung und/oder Anregungen für Ihre Arbeit als Religionslehrende gaben. Bitte geben Sie an, wie stark Sie die Unterstützung jeweils wahrgenommen haben.

	gar keine Unterstützung	sehr starke Unterstützung	kann ich nicht beurteilen
Fachkolleginnen und -kollegen (Lehrer*innen, die ebenfalls Religion unterrichten)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolleginnen und Kollegen (Lehrer*innen, die nicht Religion unterrichten)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulleitung	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klassenvorstände	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulamt	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachinspekteurin bzw. Fachinspekteur	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Generell gilt, dass bei den zu erstellenden Items darauf geachtet wird, dass es sich um sog. positive Formulierungen handelt (ebd., 64), dass die Satzkonstruktionen einfach gehalten sind, ohne sprachliche Verschachtelungen (ebd.) sowie, dass es sich auch nur um einzelne Aussagen handelt, die beurteilt werden müssen (ebd., 66). Dass diese Vorgaben zwar simpel erscheinen, jedoch nicht stets Anwendung finden, kann im Kapitel 6.9 (Limitationen) detailliert nachvollzogen werden. Zudem ist auf einen klaren Hinweis auf die zeitliche Spanne,

die es zu beurteilen gilt, zu achten (ebd.). So wurde im Fragebogen darauf Wert gelegt, dass in den Frageeinleitungen der entsprechende Zeitrahmen auch visuell hervorgehoben wurde. Wichtig ist dies besonders bei der vorliegenden Untersuchung, da der Forschungsfokus auf der Zeit der Schulschließungen im Frühjahr 2020 lag, und Fragen (z.B. nach der Relevanz oder den Herausforderungen) sich dezidiert nur auf diese Zeitspanne beziehen sollten.

Offene Fragen

Neben diesen geschlossenen Frage-/Aufgabenstellungen (Kromrey, Roose & Strübing, 2016, 352) wurden den Proband*innen auch noch ein paar wenige offene Fragen vorgelegt, die mehr der Vollständigkeit dienen sollten, nicht jedoch im Fokus der quantitativen Auswertung standen. Es handelt sich somit hierbei eher um Erweiterungen von einzelnen Fragen, nicht aber um zusätzliche auswertbare Fragen. Dazu zählt u.a. die Frage, ob noch weitere, nicht erwähnte Programme oder Tools während der Schulschließungen benutzt wurden oder ob es noch weitere, nicht aufgelistete Unterstützungsquellen und -faktoren gibt, die die Proband*innen noch erwähnen möchten.

Exemplarischer Auszug aus dem Fragebogen zum Themenbereich Unterstützung für offene Fragen:

Gab es noch weitere Unterstützungsquellen, die hier nicht aufgelistet wurden?

Wenn ja, welche?

6.2 Stichprobenbeschreibung

An der quantitativen Teilstudie nahm möglicherweise ein Teil der Befragten teil, der auch schon an der ersten qualitativen Befragung partizipierte. Dies kann deshalb vermutet werden, weil die Stichprobe über denselben Weg rekrutiert wurde. Da jedoch eine Zuweisung der Proband*innen der ersten und zweiten Untersuchung nicht vorgesehen war, erfolgte auch bei dieser Untersuchung eine separate Erhebung der soziodemographischen Daten wie auch der berufsspezifischen Informationen. Nachfolgend werden jedoch nur die diesbezüglichen Ergebnisse zu Alter, Geschlecht und Konfession des Religionsunterrichts dargelegt, da diese Informationen auch für die weiteren statistischen Analysen von Belang sein werden. Informationen über die weiteren soziodemographischen Daten, wie die Anzahl der Schulen oder die Schulformen, an denen unterrichtet wird, das Dienstalter und die Angabe, ob die Religionslehrperson noch mindestens ein weiteres Fach lehrt, können im Anhang (Kap. 13.4.2) detailliert eingesehen werden.

Vorab sei angemerkt, dass bei fast allen nun folgenden Ergebnissen drei Personen ihre Angaben verweigert haben und somit fehlen. Da diese Personen aber einen Großteil der anderen Items beantworteten, wurden sie – trotz des Fehlens der soziodemographischen Daten – zur Stichprobe hinzugezählt und mitanalysiert.

6.2.1 Alter

Wie auch bei der ersten Untersuchung sind auch bei dieser Befragung alle Altersgruppen repräsentiert. Erwartungsgemäß sind die Lehrenden unter 25 und über 65 mit jeweils nur einer Person (je 1,3%) unterrepräsentiert. Knapp jede*r vierte Befragte ist zwischen 25 – 35 Jahren und knapp 17 % machen die Gruppe 36 – 45jährigen aus. Die zweithäufigste Gruppe stellen die 46 – 55jährigen dar (26,9%) und am stärksten vertreten ist bei dieser Untersuchung die Altersgruppe der 56 – 65jährigen mit 29,5% der Teilnehmenden. Zusammengefasst ist ein Großteil der befragten Personen über 45 Jahre alt (57,7%). Tabelle 6 zeigt die Altersverteilung nochmals auf, im Anhang kann auf eine grafische Darstellung verwiesen werden.

Tabelle 6 Quantitative Studie. Altersverteilung Lehrer*innen

		Häufigkeit	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
Gültig	< 25	1	1,3	1,3
	25-35	19	24,4	25,6
	36-45	13	16,7	42,3
	46-55	21	26,9	69,2
	56-65	23	29,5	98,7
	> 66	1	1,3	100,0
	Gesamt	78	100,0	
Fehlend	System	3		
Gesamt		81		

Im Vergleich zur ersten Untersuchung fällt auf, dass sich die Altersverteilung hier davon unterscheidet. Bei der zweiten Untersuchung ist die Gruppe der 56 – 65jährigen am stärksten vertreten, und die 36 – 45jährigen sind wesentlich weniger vertreten als noch bei der ersten Studie (vgl. dazu 27,8%).

6.2.2 Geschlecht

Ähnlich wie bei der ersten Befragung machen Frauen* mit 62,8% der Befragten den Großteil der Studienteilnehmenden aus. Männliche Teilnehmer nahmen mit 35,9% an der Studie teil. Eine Person (1,3%) gab die angebotene Geschlechtskategorie „weiteres“ an. In Tabelle 7 können diese Daten nochmals eingesehen werden. Diese Aufteilung deckt sich mit jener aus der ersten Untersuchung.

Tabelle 7 Quantitative Studie. Geschlechtsverteilung Lehrer*innen

		Häufigkeit	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
Gültig	weiblich	49	62,8	62,8
	männlich	28	35,9	98,7
	weitere	1	1,3	100,0
	Gesamt	78	100,0	
Fehlend	System	3		
Gesamt		81		

6.2.3 Konfessioneller Religionsunterricht

Anders als bei der ersten Untersuchung ist die konfessionelle Verteilung hier nicht gleichverteilt, siehe dazu Tabelle 8. Evangelischen Unterricht erteilen mit 53 Lehrpersonen (68,8%) die meisten der hier Befragten. Katholischen Religionsunterricht erteilen 28,6% der Studienteilnehmenden. Zwei Lehrende (2,6%) kreuzten ‚Sonstiges‘ an und konkretisierten dies beide jeweils mit freikirchlichem Religionsunterricht. Islamischer Religionsunterricht war somit bei dieser zweiten Erhebung gar nicht mehr vertreten. Im Vergleich dazu nahmen bei der ersten qualitativen Untersuchung noch drei islamische Religionslehrende und eine orthodoxe Lehrperson teil.

Tabelle 8 Quantitative Studie. Konfessioneller Religionsunterricht

	Häufigkeit	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
Evangelischen Religionsunterricht	53	68,8	68,8
Katholischen Religionsunterricht	22	28,6	97,4
Sonstiges:	2	2,6	100,0
Gesamt	77	100,0	
System	4		
Gesamt	81		

6.3 Zur Methodik der statistischen Analysen

Eine Einführung in die Statistik kann auf den kommenden Seiten nur bedingt gegeben werden. Folgender Abschnitt erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, da dies weder möglich ist noch das Ziel dieser Arbeit darstellt. Er soll jedoch dabei helfen, die folgende Analyse auch ohne statistisches Vorwissen nachvollziehen zu können und die einzelnen Analyse-schritte verständlicher zu machen. Für eine weitere vertiefende Beschäftigung mit Statistik können u.a. folgende Werke empfohlen werden: „Statistik – Deskriptive Verfahren“ von Holling und Gediga (2011) und für die praktische Anwendung mittels des Statistikprogramms SPSS „Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics“ von Andy Field (z.B. 2013/14).

6.3.1 Statistische Kennwerte

Dieser Abschnitt bietet eine Übersicht über die wesentlichen statistischen Begrifflichkeiten und Berechnungsmethoden, die in dieser Arbeit Verwendung finden. Zudem dient er auch dazu, die Aussagekraft der durchgeführten Berechnungen besser einstuft zu können. Es wird darauf verzichtet, die jeweiligen mathematischen Hintergründe zu diskutieren, da dies über den Rahmen dieser Arbeit deutlich hinausgehen würde.

Deskriptive Statistik

„Die deskriptive Statistik beschäftigt sich mit der Beschreibung einzelner oder mehrerer Variablen anhand von Tabellen, Grafiken [...]“ (Holling & Gediga, 2011, 38).

Für die Beschreibung von Variablen existieren statistische Kennwerte wie z.B. der *Mittelwert* und die *Standardabweichung*. Der Mittelwert (abgekürzt M) wird häufig auch als „Arithmetisches Mittel“ bezeichnet. Es handelt sich dabei um eine „Maßzahl für den durchschnittlichen Wert einer Verteilung“ (Diaz-Bone & Weischer, 2015, 270); rechnerisch wird somit lediglich der Durchschnitt einer bestimmten Variable berechnet. Die Standardabweichung (abgekürzt SD) gibt „ein Maß für die Streuung (Dispersion)“ an (Diaz-Bone & Weischer, 2015, 391). Sie zeigt damit, in welchem Ausmaß sich die Werte um den Mittelpunkt verteilen.¹¹⁴ Ferner ist unabdingbar für die Beschreibung von Variablen die zugehörige

¹¹⁴ Beispielweise wird angenommen, dass ein durchschnittlicher Intelligenzquotient (IQ) in der Bevölkerung bei 100 liegt, die Standardabweichung wird bei 15 angenommen (Psychomeda. IQ (Intelligenzquotient). Verfügbar unter: <https://www.psychomeda.de/lexikon/iq-intelligenzquotient.html> [letzter Zugriff: 07.02.2021]), das bedeutet, dass Werte zwischen 85 und 115 als durchschnittlich gewertet werden können und ein Großteil der getesteten Stichprobe einen IQ zwischen 85 und 115 aufweist.

Stichprobengröße (abgekürzt N) anzugeben, anhand welcher der Mittelwert und die Standardabweichung berechnet wurde.

Skalenniveaus

Es existieren drei – für diese Arbeit relevante – Skalenniveaus für Variablen, die entscheidend für die Auswahl statistischer Tests sind (siehe u.a. dazu Holling & Gediga, 2011, 41–53). Dazu gehören die nominal-, ordinal- und intervallskalierten Variablen.

Bei den *nominalskalierten Variablen* handelt es sich häufig um nicht numerische Variablen, wobei Aussagen über ein mehr oder weniger nicht möglich sind. Als typische Beispiele solcher Variablen können das Geschlecht (weiblich, männlich, weiteres) oder die Konfessionszugehörigkeit (evangelisch, katholisch etc.) genannt werden.

Bei *ordinalskalierte Variablen* sagt die Reihung nichts über die Abstände aus bzw. sind die Abstände zwischen den Werten weder genau definiert noch festgelegt. Hierzu zählen z.B. Variablen, die Angaben über steigende/sinkende Tendenzen machen: z.B. „Kreuzen Sie Ihren höchsten Bildungsabschluss an: Hauptschule, Berufsschule, Gymnasium, Hochschulstudium usw.“ Auch wenn augenscheinlich eine aufsteigende Tendenz sichtbar ist, kann kein konkreter Unterschied zwischen Berufsschule und Gymnasium definiert werden, da die Abstände zwischen diesen – numerisch – sich nur um ‚einen‘ Wert unterscheiden, aber dieser Abstand möglicherweise nicht das Gleiche ausdrückt wie der Abstand zwischen Gymnasium und Hochschulstudium.

Das *intervallskalierte Skalenniveau* hat ebenso wie das ordinalskalierte numerische Variablen, wobei hier jedoch die Abstände zwischen den Messwerten stets das Gleiche ausdrücken. Häufig wird die Temperaturangabe als Beispiel intervallskalierter Variablen genannt, da z.B. der Temperaturunterschied zwischen -4° und $+3^{\circ}$ der gleiche ist wie zwischen 3° und 10° .

In dem hier erstellten Fragebogen wurde häufig mit sog. Likert-Skalen – auch Ratingskalen genannt – gearbeitet.

„Ratingskala, eine Skala, die in der Regel 2- bis 10-stufige geordnete Antwortkategorien aufweist und zu den gebundenen Antwortformaten gehört. Dadurch ermöglicht eine Ratingskala eine quantitative Aussage über den Eigenschafts-, Fähigkeits- oder Merkmalsbereich, den sie erfassen soll.“ (Diaz-Bone & Weischer, 2015, 339)

Eine Ratingskala kann als ordinalskaliert kategorisiert werden, wobei jedoch gebildete Summenskalen dieser Variablen (= Addition sämtlicher Werte aller Variablen zugehörig zu einem Phänomen) oder die daraus gebildeten Durchschnittsskalen (= Summenskalen dividiert durch die Anzahl der Variablen) als intervallskaliert definiert werden, als sog. „pseudo-metrische[n] Variablen“ (Völkl & Korb, 2018, 20).

Signifikanz und Fehlerwahrscheinlichkeit

Wenn auf den folgenden Seiten von *Signifikanz* bzw. von einem *signifikanten Ergebnis* gesprochen wird, meint dies, dass die Nullhypothese (z.B. kein Zusammenhang oder kein Gruppenunterschied vorhanden) statistisch verworfen und die Alternativhypothese (z.B. Zusammenhang zwischen zwei Variablen oder ein Gruppenunterschied ist gegeben) angenommen werden kann. Die Signifikanz wird mittels des sog. P-Wertes (abgekürzt p) ausgedrückt.

„Der P-Wert entspricht der Wahrscheinlichkeit, bei Gültigkeit der Nullhypothese ein mindestens so stark von der Nullhypothese abweichendes Resultat zu erhalten, wie es in der Stichprobe beobachtet wurde. Man spricht von einem signifikanten Ergebnis, wenn der P-Wert kleiner oder gleich dem vorgegebenen Signifikanzniveau ist.“ (Diaz-Bone & Weischer, 2015, 301)

Das hier angesprochene Signifikanzniveau gibt an, in welchem Bereich (= Fehlerwahrscheinlichkeit) die Nullhypothese abgelehnt werden kann. Häufig wird eine Fehlerwahrscheinlichkeit von 5% gewählt, d.h. die Signifikanz muss kleiner als .05 sein, damit die Alternativhypothese angenommen werden kann. (Diaz-Bone & Weischer, 2015, 365) Folgende Arbeit bezieht sich hauptsächlich auf hochsignifikante Ergebnisse (d.h. $p < .01$), was bedeutet, dass die Fehlerwahrscheinlichkeit dabei nur bei 1% liegt. In dezidierten Ausnahmefällen werden auch die signifikanten Ergebnisse mit 5% Fehleranteil angegeben.

Faktorenbildung

Da bei den meisten Themenblöcken das Ziel verfolgt wird, die einzelnen vorgelegten Items auf ein paar wenige relevante Faktoren zu reduzieren, um die Ergebnisse mit jenen aus der qualitativen Studie zu vergleichen, wurden mit Hilfe von Faktorenanalysen die einzelnen Variablen (auch Items genannt) in einen mathematischen Bezug gesetzt. Grundsätzlich kann die Faktorenanalyse folgendermaßen definiert werden:

„Faktorenanalyse, (engl. factor analysis), ein multivariates statistisches Verfahren, das untersucht, inwieweit sich die empirischen Ausprägungen von mehreren manifesten Variablen auf eine oder mehrere [...] hypothetische latente Faktoren zurückführen lassen. Dabei sucht eine explorative Faktorenanalyse ohne theoretische Vorannahmen über inhaltliche Ähnlichkeiten von Items entdeckend nach latenten Faktoren.“ (Diaz-Bone & Weischer, 2015, 130)

Generell wird zwischen der *exploratorischen* und der *konfirmatorischen Faktorenanalyse* unterschieden. Da in dieser Arbeit keine konkreten Vorannahmen vorhanden waren (was für eine konfirmatorische Faktorenanalyse sprechen würde), wurde die exploratorische Faktorenanalyse gewählt.

„Faktorenanalyse, explorative, ein statistisches Instrument zur Dimensionsreduktion, um von beobachteten, gemessenen Sachverhalten auf unbeobachtete, latente Eigenschaften schließen zu können. Diese latenten Eigenschaften können auf psychologischen (z.B.

Intelligenz) oder soziologischen (z.B. sozio-ökonomischer Status) Konzepten basieren.“
(Diaz-Bone & Weischer, 2015, 131)

Bevor die Faktorenanalyse formal durchgeführt werden kann, müssen die Voraussetzungen dafür gegeben sein. Eine Voraussetzung ist dabei u.a. die Überprüfung des *Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums*, welches die partiellen Korrelationszusammenhänge der gebildeten Variablenpaare darstellt. Grundsätzlich sind hierbei Werte von $> .7$ anzustreben, jedoch ab $> .5$ gelten sie bereits als brauchbar (Field, 2013, 684–685). Als weiteres Kriterium für die Hauptkomponentenanalyse ist der *Bartlett-Test* zu nennen, welcher überprüft, ob gewisse Korrelationen zwischen den Variablen vorhanden sind. Ist dieser Wert signifikant, d.h. $p < .001$, ist auch diese Voraussetzung für die Faktorenanalyse erfüllt (Field, 2013, 685).

Es werden bei der Faktorenanalyse – oder wie hier in diesem Fall konkret bei der Hauptkomponentenanalyse – die jeweiligen Korrelationen (= Zusammenhänge) der Einzelitems zu einem überstehenden Faktor gemessen. Diese Zusammenhänge drücken sich durch die Ladungshöhe aus, d.h. desto stärker ein Item auf einen Faktor lädt, desto eher kann der Faktor diese Variable auch beschreiben. Die Ladungshöhe (mit α bezeichnet) kann Werte zwischen -1 und $+1$ annehmen. Angelehnt an Rost (2013, 226) dient folgende – vereinfachte – Klassifizierung der Ladungshöhe:

$|\alpha| > .5$ akzeptabel

$|\alpha| > .6$ gut

$|\alpha| > .7$ sehr gut

$|\alpha| > .8$ exzellent

Da mehrere Items auf einen Faktor (hoch) laden, können diese Items jenem Faktor zugeordnet werden, der vermutlich ein gemeinsames Phänomen beschreibt. (vgl. Diaz-Bone & Weischer, 2015, 130–132) Mittels des *Eigenwertes* – der häufig mit > 1 definiert ist – kann bestimmt werden, wie viele Faktoren insgesamt vermutet werden können. (vgl. ebd., 131) Als visuelle Unterstützung bei dieser Entscheidung dienen dabei sog. *Scree-Plots*, wobei in einer Grafik die wesentlichsten Faktoren und ihre dazugehörigen assoziierten Eigenwerte dargestellt werden. Für gewöhnlich wird dabei nach einem charakteristischen ‚Knick‘ gesucht. Die Anzahl vor dem ‚Knick‘ gibt hierbei an, wie viele Faktoren vermutet werden können (Field, 2013, 677–678). Exemplarisch soll die Abbildung 34 solch einen Scree-Plot aufzeigen, der u.a. für die Bestimmung der Faktorenanzahl miteinbezogen wird. Da wie beschrieben der Eigenwert als > 1 definiert wurde, zeigt sich eine Art ‚Knick‘ bei Faktor 4. Das bedeutet, es werden drei Faktoren vermutet, die durch weitere Analysen noch bestätigt werden müssen.

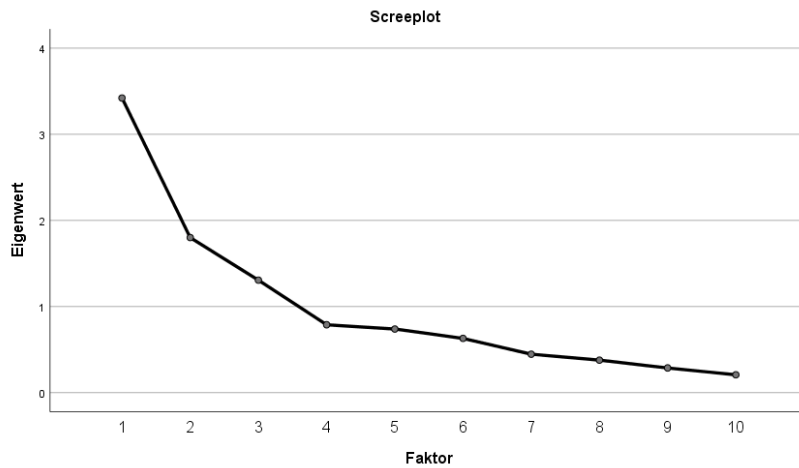


Abb. 34 Exemplarischer Scree-Plot der Faktoren vom Themenblock Chancen

Es wird davon abgesehen, in dieser Arbeit die jeweiligen Scree-Plots der Faktorenanalysen abzubilden, da sie nur einen unterstützenden Charakter bei der Faktorenanzahlinterpretation haben, aber kein gesichertes Ergebnis liefern.

Nach der Durchführung der Faktorenanalyse müssen mehrere Entscheidungen anhand der Rotationsmatrix, d.h. der tabellarischen Zuordnung der Variablen zu den Komponenten (= Faktoren) mit der jeweiligen Ladungshöhe, getroffen werden: 1. ob die Items, die zu einem Faktor hoch laden, auch inhaltlich sinnvoll zusammenpassen, 2. ob die Faktoren auch statistisch eine inhaltliche Konsistenz aufweisen (siehe dazu Reliabilitätsstatistik) und 3. wie mit jenen Variablen umzugehen ist, die nicht eindeutig einem Faktor zugeordnet werden können.

Reliabilitätsstatistik

Nachdem die jeweiligen Faktoren extrahiert wurden, wird überprüft, ob die gebildeten Faktoren (auch Subskalen genannt) auch über eine angemessene interne Konsistenz verfügen (sog. Reliabilität). Um dies festzustellen, wird das *Cronbach Alpha* angegeben. Es sei darauf hingewiesen, dass ein hohes Alpha nicht automatisch die erwünschte Eindimensionalität der Skala bestätigt. (Rost, 2013, 178) Damit lässt sich ausdrücken, wie sehr die einzelnen Items das gleiche bzw. ein ähnliches Phänomen (Konstrukt) messen. Die Werte können zwischen -1 und +1 liegen. Die Cronbach Alpha Werte sind in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungsinteresse zu deuten; für diese Arbeit wurden sie folgendermaßen gedeutet (vgl. Rost, 2013, 177–179):

$|\alpha| < .5$ als inakzeptabel

$|\alpha| < .7$ als akzeptabel

$|\alpha| < .8$ als gut

$|\alpha| > .8$ als sehr gut

Skalen, die ein nicht akzeptables Cronbach Alpha besitzen, werden in dieser Arbeit nicht gebildet und für weitere Analysen nicht mitbetrachtet.

Zusammenhangsanalysen

Um den Zusammenhang (= *Korrelation*) zweier Variablen (= *bivariate Korrelation*) zu bestimmen, existieren mehrere Möglichkeiten. Die hier gewählten Varianten können Aussagen darüber machen, wie viel gemeinsame Varianz die einzelnen Items besitzen. Dies wird durch den Korrelationskoeffizienten (kurz r) ausgedrückt, der zwischen -1 und +1 liegen kann. Die Deutung der Höhe des Korrelationskoeffizienten orientiert sich an den Richtwerten von Cohen (1988):

$|r| > .1$ kleine Korrelation

$|r| > .3$ moderate/mittlere Korrelation

$|r| > .5$ starke/hohe Korrelation

Es ist jedoch nicht möglich, aus dieser Angabe kausale Aussagen abzuleiten. D.h. bei bestehender signifikanter Korrelation bleibt unklar, ob die Variable X einen direkten Einfluss auf Y hat, oder es auch entgegengesetzt der Fall sein könnte oder ob evtl. auch eine Drittvariable diesen Zusammenhang verursacht (Holling & Gediga, 2011, 173). Dies bedeutet, durch solche Korrelationen ist es den Forschenden möglich Aussagen über potenzielle Zusammenhänge auszudrücken, nicht aber über die Wirkungsrichtung. (Field, 2013, 270)

Abhängig vom Skalenniveau der einzelnen Variablen wird die Entscheidung über die Berechnungsmethode gewählt. Handelt es sich so z.B. um zwei ordinalskalierte Variablen oder eine ordinal- und eine intervallskalierte Variable, wird mittels der *Rangkorrelation nach Spearman* gerechnet (siehe dazu Holling & Gediga, 2011, 176–178). Soll der Zusammenhang mehrerer intervallskalierter Variablen in Bezug zueinander gesetzt werden, wird die *Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson* verwendet (siehe dazu Holling & Gediga, 2011, 167–170).

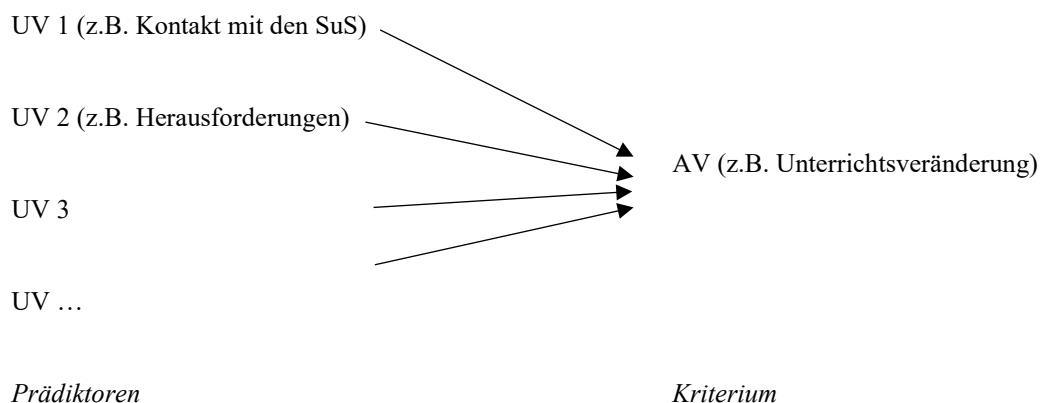
Gruppenvergleichsanalysen

Um potenzielle Unterschiede in Gruppen festzustellen, also inwiefern sich Gruppe A (z.B. Frauen*) von Gruppe B (z.B. Männer*) im Merkmal Y (z.B. Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen) unterscheidet, existieren mehrere Möglichkeiten dies statistisch zu überprüfen. Für solche Gruppeneinteilungen wurden in dieser Arbeit vorzugsweise nominalskalierte Variablen verwendet (z.B. Geschlecht, Konfession).

Grundsätzlich wurde mittels des *t-Tests für unabhängige Stichproben* nach möglichen Gruppenunterschieden gesucht. Seine Voraussetzungen sind (Field, 2013, 371–372) a) zwei unabhängige Stichproben (d.h. man hat zwei Gruppen, z.B. Frauen* und Männer*, die sich nicht überschneiden), b) die Variablen, in denen Unterschiede vermutet werden, sind intervallskaliert und c) annähernd normalverteilt und d) die Varianz der beiden Gruppen ist annähernd homogen (siehe dazu auch *Levene-Test für Varianzhomogenität*, Field, 2013, 193). Durch diesen Test ist es möglich herauszufinden, ob die vordergründig beobachtbaren Unterschiede zwischen zwei Gruppen nur augenscheinlich oder doch statistisch signifikant sind. Eine deskriptive Darstellung der Gruppen-Mittelwerte ermöglicht es Aussagen darüber zu treffen, wie sich der Unterschied konkret beschreiben lässt.

Regressionsanalysen

Um Aussagen darüber zu treffen, ob eine Variable X einen Einfluss auf eine andere Variable Y besitzt, werden Regressionsberechnungen durchgeführt. Bei diesem Verfahren muss vorab theoretisch definiert werden, welche Variable die abhängige Variable (= AV) und welche die unabhängige Variable (= UV) ist. Dabei wird sich im Folgenden an dem theoretisch erarbeiteten Modell aus der ersten, qualitativ ausgerichteten Studie orientiert (siehe Kap. 5.11) und mit den hier erhobenen Daten der zweiten Studie adaptiert. Handelt es sich um eine AV und eine UV, spricht man von einer einfachen linearen Regression (Holling & Gediga, 2011, 225–260). In dieser Arbeit werden jedoch meist gleich mehrere unabhängige Variablen (= UVs) und deren potenzieller Einfluss auf jeweils eine AV analysiert, ein Verfahren, das als multiple Regression bezeichnet wird (ebd., 263–331). Die UVs können ebenfalls als Prädiktoren der AV klassifiziert werden, denn es wird davon ausgegangen, dass diese Variablen die AV in gewisser Weise vorhersagen könnten. Folgendes Schema wird dabei exemplarisch verfolgt:



Die Analysen geben dem Auswertenden folgende wesentliche Informationen zur Interpretation (ebd., 330–331):

1. *Den standardisierten Regressionskoeffizienten* (abgekürzt mit B), der darüber informiert, ob eine UV einen signifikanten Einfluss auf die AV besitzt.
2. *Den multiplen Determinationskoeffizienten* (abgekürzt mit *Korr. R^2*), der darüber informiert, wie viel Varianz der AV von den Prädiktoren aufgeklärt werden kann.

Der Regressionskoeffizient (B) kann nach folgenden Standards interpretiert werden:

$|B| > .1$	Kleiner Effekt
$|B| > .3$	Mittlerer Effekt
$|B| > .5$	Großer Effekt

Mittels dieser Informationen ist es möglich, Aussagen darüber zu tätigen, ob die vermuteten UVs einen signifikanten Effekt auf die AV besitzen. In welcher Weise diese soeben vorgestellten Berechnungen in der vorliegenden Untersuchung zusammengesetzt und angewendet werden, beschreibt das anschließende Kapitel.

6.3.2 Auswertungsschema

Nachdem die wichtigsten statistischen Begrifflichkeiten und Analysen geklärt wurden, soll der folgende Absatz aufzeigen, in welcher Weise und Reihenfolge die Ergebnisse der quantitativen Studie analysiert und jeweils dargestellt werden. Dabei wird sich im Sinne der Grounded Theory am theoretisch erstellten Modell orientiert, welches im Rahmen der blockübergreifenden Analysen entwickelt wurde (siehe dazu Kap. 5.11).

Das Modell in Abbildung 35 stellt nochmals die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung in reduzierter Weise dar:

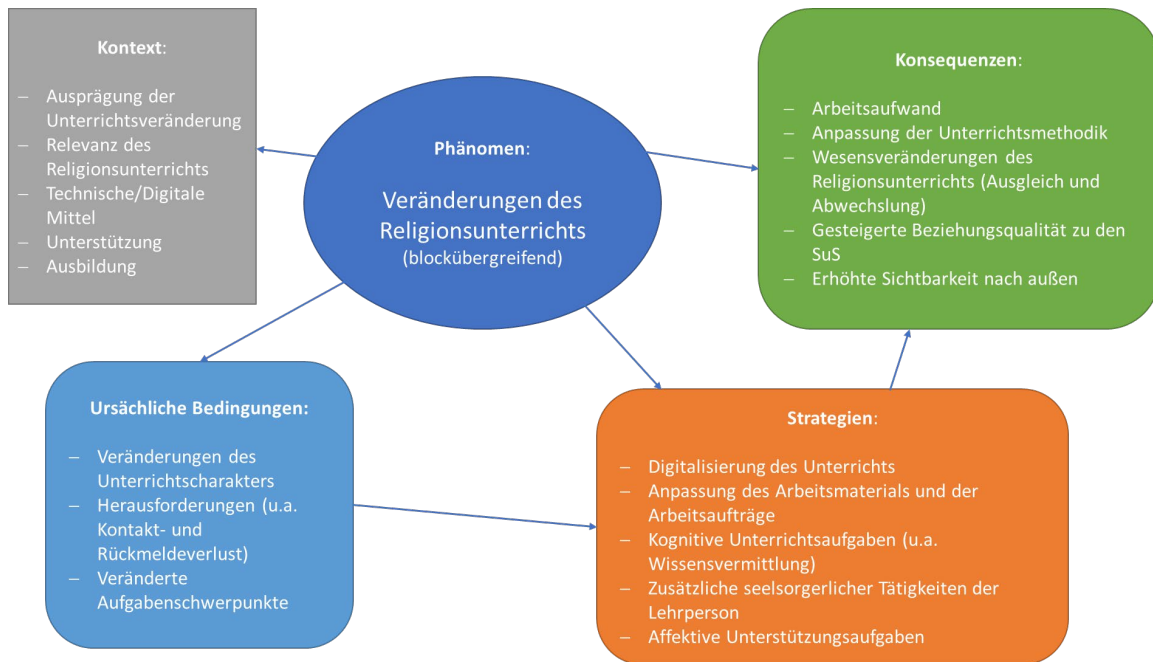


Abb. 35 Modell der blockübergreifenden Analyse (Rückschau auf die qualitative Analyse)

Dieses Modell wurde mit den quantitativen Fragebogeninhalten adaptiert (siehe dazu Kap. 6.1.2). Daraus ableitend konnte ein Schema (Abb. 36) entwickelt werden, welches als Grundlage für die Analysen und Berechnungen der folgenden Kapitel dient:

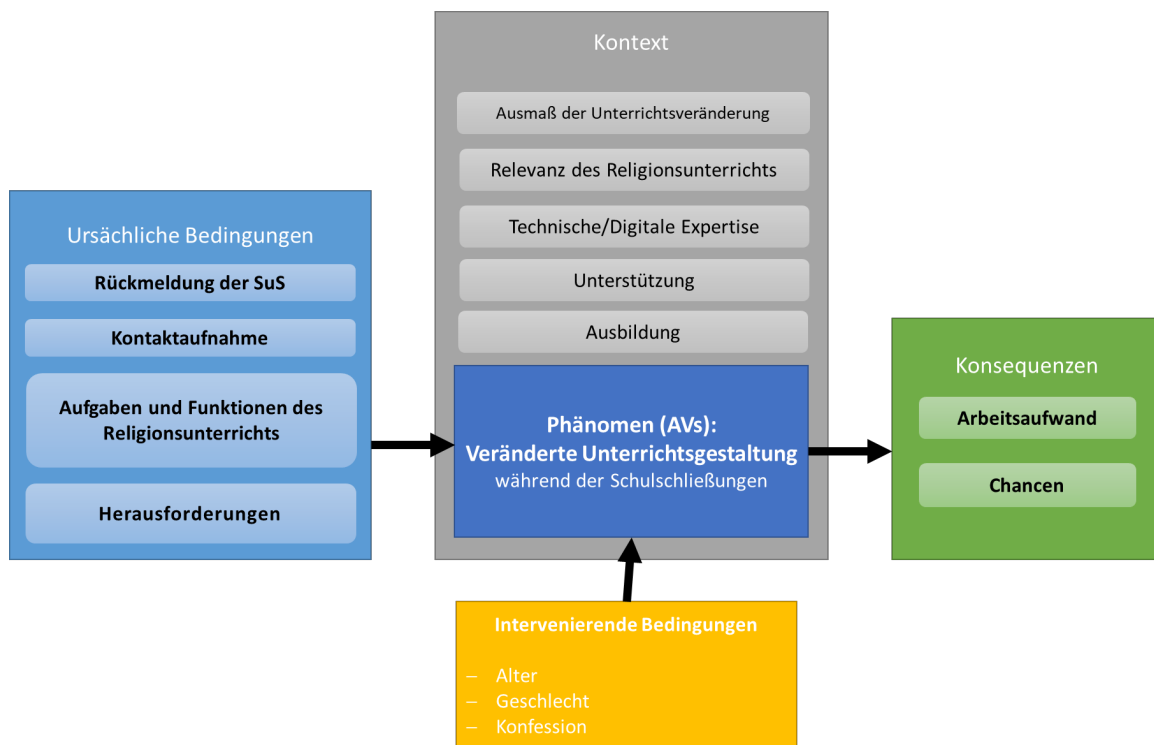


Abb. 36 Hypothetisches Modell für die quantitative Analyse zum Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung

Zu Beginn wird sich dem *Phänomen* der veränderten Unterrichtsgestaltung im Besonderen genähert (Kap. 6.4), wobei grundsätzliche *intervenierende Bedingungen* (wie Alter, Geschlecht und Konfession) ergänzend mitbetrachtet werden.

Daran anschließend werden die Faktoren, die als *ursächliche Bedingungen* vermutet werden, analysiert und deren Einfluss auf die veränderte Unterrichtsgestaltung überprüft (Kap. 6.5). Zu diesen ursächlichen Bedingungen können folgende Faktoren gezählt werden: Rückmeldungen der Schüler*innen, die Kontaktaufnahme zu diesen, Aufgaben und Funktionen des RU sowie die Herausforderungen, die sich während der Ausnahmesituation stellen.

Die vermuteten *Konsequenzen*, also der Arbeitsaufwand und die potenziellen Chancen durch die Veränderungen des Religionsunterrichts während der Schulschließungen werden danach näher vorgestellt (Kap. 6.6). *Kontextuelle Faktoren* (u.a. die erhaltene Unterstützung, die Ausbildung, die technische Expertise) werden in Kapitel 6.7 präsentiert. Sämtliche Ergebnisse werden danach gebündelt im Rahmen der Zusammenfassung nochmals dargelegt und mit einem abschließenden Modell, welches nur die signifikanten Ergebnisse der Analysen inkludiert, grafisch abgebildet. Dieses Modell dient in weiterer Folge u.a. als Ausgangslage für die Diskussion in Kapitel 8, in welchem die gewonnenen Ergebnisse jenen aus anderen Studien zum selben Themenfeld gegenübergestellt werden.

Im Rahmen der folgenden Analysen werden zunächst wesentliche Einzelitems deskriptiv-statistisch dargestellt (M , SD , N) und ggf. auch grafisch veranschaulicht. Wenn zu einem bestimmten Themenfeld den Befragten mehrere Items zur Beantwortung vorgelegt wurden, werden diese Items (Variablen) mittels einer Faktorenanalyse zu Faktoren geclustert. Deren interne Konsistenz wird mittels der Berechnung des Cronbach Alphas (Reliabilitätsanalyse) überprüft. Ist die interne Konsistenz gegeben, werden aus diesen Einzelitems Subskalen gebildet. Die wesentlichen deskriptiven Kennwerte der Subskalen werden anschließend berechnet. Abschließend werden die gebildeten Subskalen tabellarisch und grafisch dargestellt. Jeder Themenbereich endet mit einem *Zwischenfazit*, das die wichtigsten Ergebnisse zusammenfasst und zu interpretieren versucht. Die gebildeten Subskalen und relevante Einzelitems, die für die weiteren Analysen genützt werden, werden abschließend aufgelistet, d.h. jene, die im Bezug zum Phänomen untersucht werden sollen (z.B. als UVs).

In den Kapiteln, die sich den ursächlichen Bedingungen und Konsequenzen des Phänomens der veränderten Unterrichtsgestaltung widmen, wird mittels Regressionsanalysen noch nach möglichen Effekten der jeweiligen Prädiktoren – die in den Zwischenfazits zuvor definiert

wurden – auf die jeweilige abhängige Variable gesucht. Diese Kapitel schließen ebenfalls mit Zwischenfazits, die diese potenziellen Effekte zusammenfassen und grafisch abbilden.

6.4 Das Phänomen: Veränderungen des Religionsunterrichts

Der erste Auswertungsblock widmet sich den wahrgenommenen Veränderungen des Religionsunterrichts während der Schulschließungen. Da aufgrund der qualitativen Analysen angenommen wurde, dass es sich hierbei um das zentrale zu beschreibende Phänomen handelt (siehe dazu Kap. 5.11), soll sich diesem statistisch besonders detailliert genähert werden.

Bevor jedoch aufgezeigt wird, welche Faktoren auf das hier zu analysierende Phänomen – nachfolgend als die abhängige Variable bezeichnet – Einfluss nehmen und inwiefern sich die Unterrichtsveränderungen selbst auf andere Faktoren auswirken können, muss das Phänomen der Unterrichtsveränderungen genau beschrieben und definiert werden. Dafür werden 26 Einzelaussagen, die sich aus den qualitativen Analysen der ersten Untersuchung ergeben, im Detail betrachtet, was im Rahmen allgemeiner deskriptiv-statistischer Berechnungen geschieht (Kap. 6.4.2). Des Weiteren werden mittels einer Faktorenanalyse mögliche latente Sinnstrukturen innerhalb der Items aufgedeckt, durch die Faktoren und Subskalen gebildet werden können, die als Grundlage für die weiteren Berechnungen dienen (Kap. 6.4.3). Mögliche Einflüsse auf diese Faktoren der Unterrichtsveränderungen durch sog. Hintergrundvariablen (z.B. Geschlecht und Konfession) werden ebenfalls überprüft (Kap. 6.4.4).

Das Ziel dieses Kapitels ist somit die abhängige Variable – bestehend aus vier Subskalen – bestmöglich zu definieren, um dadurch eine Grundlage für die Regressionsanalysen, die in den folgenden Kapiteln durchgeführt werden, zu schaffen.

Neben der Faktorenbestimmung und der Analysen dieser Faktoren der Unterrichtsveränderungen wird zu Beginn noch aufgezeigt, wie hoch die befragten Lehrenden die Unterrichtsveränderungen während der Schulschließungen einschätzen würden.

6.4.1 Ausmaß der Veränderungen des Unterrichts

Laut der Ergebnisse der blockübergreifenden Betrachtungen und dem hypothetischen Modell für die quantitative Analyse zum Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung handelt es sich beim Veränderungsausmaß des Religionsunterrichts um einen kontextuellen Faktor (siehe Kap. 5.11). Da das Ausmaß der Veränderung dem Phänomen ‚Unterrichtsveränderungen‘ inhaltlich jedoch nahe steht, soll die Variable in diesem Rahmen kurz thematisiert werden. Alle weiteren kontextuellen Faktoren (u.a. Unterstützung, Ausbildung etc.) werden später detailliert im Kapitel Kontext des Phänomens dargestellt.

Auf einer Skala von 0 bis 100 sollten die Proband*innen angeben, um wie viel Prozent sich der Religionsunterricht während der Schulschließung vom ‚normalen‘ Unterricht unterscheidet. Es ist eine rechtsschiefe Verteilung der gemachten Angaben zu beobachten ($M= 66,67$, $SD= 22.06$, $N= 81$). D.h. der Unterricht während der Schulschließungen unterscheidet sich laut der gemachten Angaben der befragten Lehrenden durchschnittlich um 66,7% vom Unterricht vor der Ausnahmesituation. Worin sich diese wahrgenommenen Veränderungen konkret zeigen, werden die folgende Abschnitte näher beleuchten.

6.4.2 Deskriptive Analyse der Unterrichtsveränderungen

Zunächst werden die deskriptiv-statistischen Daten der einzelnen Items (siehe Tab. 9), die die Unterrichtsveränderungen beschreiben, präsentiert, um dadurch mögliche Antworttendenzen der hier befragten Lehrer*innen aufzeigen zu können. Anschließend ermöglicht die grafische Darstellung (Abb. 37) der Mittelwerte dieser Items einen übersichtlicheren Blick über die Zustimmungsverteilung der Proband*innen.

Angemerkt werden muss, dass bei fehlenden Werten der Mittelwert derjenigen, die die Frage beantwortet haben, eingefügt wurde, d.h. die Stichprobengröße ist folgend stets 81 und wird bei Ausnahmen gesondert gekennzeichnet.

Tabelle 9 Deskriptiv statistische Daten der Einzelitems zu Unterrichtsveränderung

	M	SD
Der Fokus lag verstärkt auf schriftliche Arbeiten.	4.56	1.313
Die Aufgaben waren vermehrt kognitiv ausgerichtet (z.B. Texte lesen, zusammenfassen und Fragen ...	3.94	1.228
Die Aufgaben waren vermehrt affektiv ausgerichtet (z.B. über eigene Gedanken und Gefühle schrei...	3.80	1.269
Diskussionen und Austausch waren nicht (mehr) möglich.	4.21	1.678
Auf die Bedürfnisse der SuS direkt einzugehen war nicht (mehr) möglich.	3.59	1.618
Ich hatte meine Unterrichtsmethodik stark verändert.	4.38	1.384
Ich hatte den Unterrichtsstoff stark verändert.	3.64	1.452
Die Thematisierung der aktuellen Krisensituation stellte einen inhaltlichen Schwerpunkt dar.	3.61	1.616
Ich hatte das Arbeitsmaterial stark verändert.	4.14	1.456
Ich hatte meine Anforderungen an den Religionsunterricht reduziert, da die SuS bereits stark üb...	4.13	1.511
Meine SuS zeigten bessere Leistungen.	3.00	1.405
Ich erhielt hinsichtlich der Aufgaben weniger Rückmeldungen von meinen SuS.	3.49	1.594
Ich hatte keinen Kontakt zu meinen SuS (mehr).	2.03	1.369

Der Kontakt - wenn vorhanden - zu den SuS war persönlicher als vor den Schulschließungen.	3.06	1.676
Die persönliche Beziehung zu den SuS ging verloren.	3.12	1.654
SuS emotional zu unterstützen und zu begleiten, war wichtiger geworden.	4.06	1.519
Der Religionsunterricht war individueller geworden (z.B. durch individuellere Betreuung).	3.44	1.524
Der Religionsunterricht war strukturierter.	3.14	1.587
SuS Seelsorge anzubieten, war bedeutsamer geworden.	3.67	1.579
SuS über außerschulisches kirchliches/religiöses Angebot zu informieren, war wichtiger geworden.	2.77	1.533
SuS selbst ein spirituelles Angebot anzubieten, war wichtiger geworden.	3.12	1.541
Die aktuelle Krisensituation sollte nicht inhaltlicher Fokus des Religionsunterrichts sein.	3.19	1.525

Anmerkung: N = 81; fehlende Einzelwerte wurden durch den Mittelwert ausgeglichen

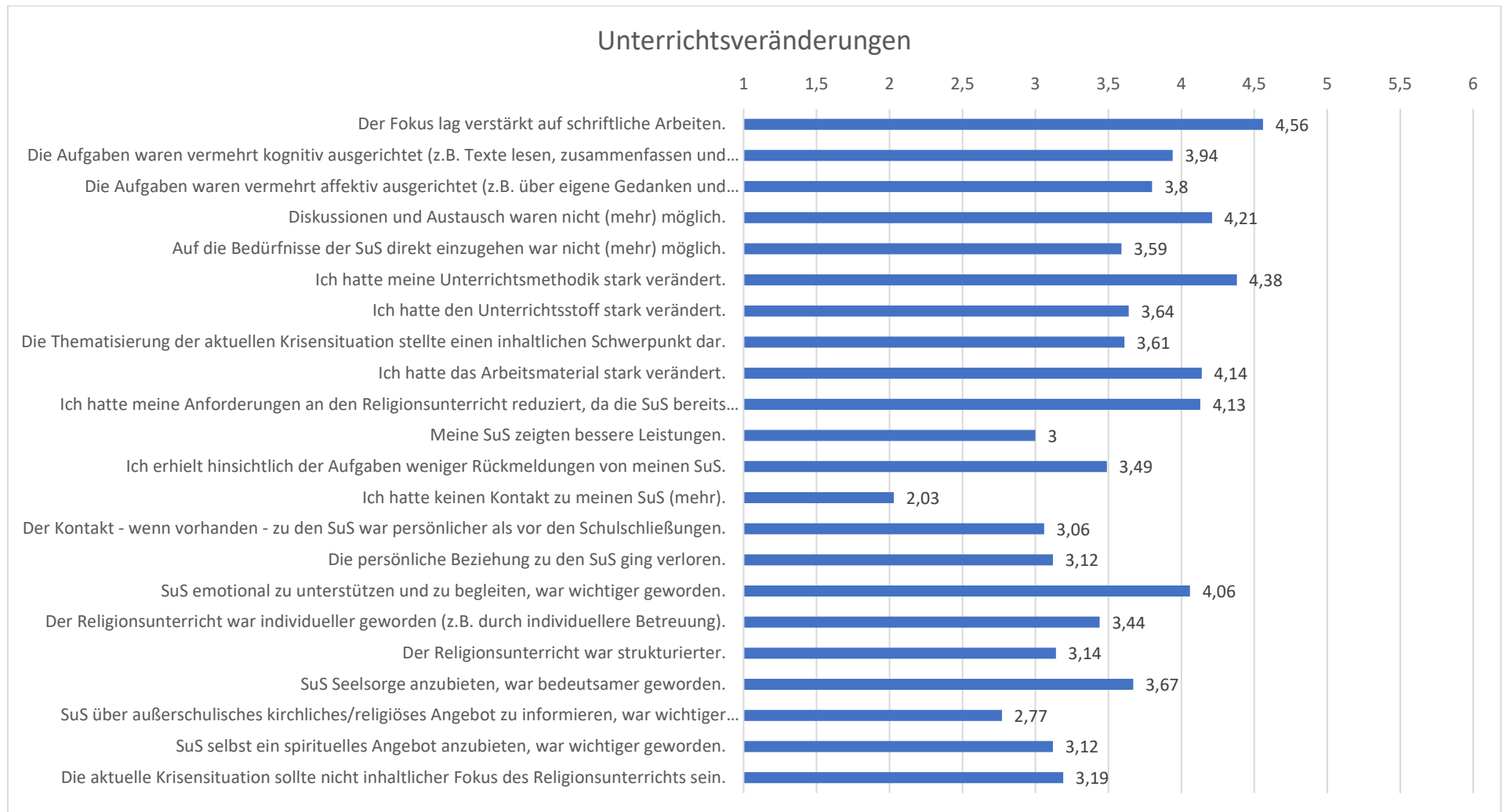


Abb. 37 Mittelwerte der Antworten zu den Unterrichtsveränderungen (1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme voll und ganz zu)

Bei der Betrachtung der Daten inkl. des Balkendiagramms kann festgestellt werden, dass keine Aussage identifiziert werden kann, die weder eine absolute Zustimmung ($M > 5$) noch eine absolute Ablehnung ($M < 2$) erhielt.

Zu den Angaben, die durchschnittlich die höchste Zustimmung erfahren, zählen u.a.:

- Der Fokus lag verstärkt auf schriftlichen Arbeiten.
- Ich hatte meine Unterrichtsmethodik stark verändert.
- Diskussionen und Austausch waren nicht (mehr) möglich.

Demgegenüber stehen die Items, die am wenigsten Zustimmung von den Lehrer*innen erhielten:

- Ich hatte keinen Kontakt zu meinen SuS (mehr).
- SuS über außerschulisches kirchliches/religiöses Angebot zu informieren, war wichtiger geworden.
- Meine SuS zeigten bessere Leistungen.

6.4.3 Faktorenbildung der Unterrichtsveränderungen

Mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse wurden die wichtigsten, unabhängigen Faktoren aus den 26 Einzelitems extrahiert. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium liegt bei .695 und der Bartlett-Test ist hochsignifikant ($p < .001$), was eine ausreichend hohe Korrelation zwischen den Items darstellt, womit die Voraussetzungen für eine Hauptkomponentenanalyse erfüllt sind. Eine Überprüfung des Kaiser-Kriteriums und die Interpretation des Scree-Plots rechtfertigte die Extraktion von acht Faktoren, die eine Gesamtvarianz von 67,82 % aufklären. Tabelle 10 gibt einen Überblick über die Ladungswerte der einzelnen Variablen zu den jeweiligen Faktoren (nachfolgend auch als Komponenten bezeichnet).

Tabelle 10 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der Unterrichtsveränderungen

	Komponente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Der Fokus lag verstärkt auf schriftliche Arbeiten.					.826			
Die Aufgaben waren vermehrt kognitiv ausgerichtet ...					.814			
Die Aufgaben waren vermehrt affektiv ausgerichtet ...						.266		.802
Die Aufgaben waren vermehrt handlungsanweisend ...*		.253	.271	.291			.485	.330
Diskussionen und Austausch waren nicht (mehr) möglich.	.611					.311	-.346	
Auf die Bedürfnisse der SuS direkt einzugehen war nicht (mehr) möglich.	.762				.321			
Ich hatte meine Unterrichtsmethodik stark verändert.			.624		.309			

Ich hatte den Unterrichtsstoff stark verändert.	.203	.375	.762			
Die Thematisierung der aktuellen Krisensituation stellte einen inhaltlichen Schwerpunkt dar.		.330		.610	.277	.251
Ich hatte das Arbeitsmaterial stark verändert.			.904			
Ich hatte meine Anforderungen an den Religionsunterricht reduziert, da die SuS bereits stark überlastet waren.	.292	.515		.381	-.351	
Meine SuS zeigten bessere Leistungen.*			.765		.272	
Ich erhielt hinsichtlich der Aufgaben weniger Rückmeldungen von meinen SuS.		.760				.253
Ich hatte keinen Kontakt zu meinen SuS (mehr).	.755		.238			
Der Kontakt – wenn vorhanden – zu den SuS war persönlicher als vor den Schulschließungen.*		.287	.705	.318		
Der direkte Kontakt zu den SuS wurde durch einen virtuellen Kontakt ersetzt.*		-			.403	.371
Die persönliche Beziehung zu den SuS ging verloren.	.733					.249
SuS emotional zu unterstützen und zu begleiten, war wichtiger geworden.		.695		.215	.305	
Ich hatte vermehrt Schwierigkeiten meinen Unterricht zu organisieren.*	.377	.290	.366		.267	
Die SuS hatten Schwierigkeiten sich zu organisieren (z.B. fristgerechte Abgaben).*		.488	.316			.348
Der Religionsunterricht war individueller geworden (z.B. durch individuellere Betreuung).*		-.349	.201	.644		
Der Religionsunterricht war strukturierter.				.214		.743
SuS Seelsorge anzubieten, war bedeutsamer geworden.		.768			-.206	.353
SuS über außerschulisches kirchliches/religiöses Angebot zu informieren, war wichtiger geworden.		.560			.302	.234
SuS selbst ein spirituelles Angebot anzubieten, war wichtiger geworden.		.750				
Die aktuelle Krisensituation sollte nicht inhaltlicher Fokus des Religionsunterrichts sein.						-.793

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

*Eindeutige Zuteilung nicht möglich, da Ladungen in mehreren Komponenten wenig Differenzen aufweisen bzw. inhaltliche Übereinstimmungen nicht ersichtlich sind.

Wie in der Tabelle ersichtlich wird, können vorerst acht Faktoren extrahiert werden. Die fettgedruckten Ladungen weisen darauf hin, auf welchem Faktor sie jeweils laden. Drei Items können aufgrund ihrer Mehrfachladungen, die sich zudem nicht gravierend voneinander unterscheiden, keinem Faktor zugeordnet werden und werden somit aus der Analyse ausgeschlossen. Dabei handelt es sich um folgende Aussagen:

- Die Aufgaben waren vermehrt handlungsanweisend ...

- Der direkte Kontakt zu den SuS wurde durch einen virtuellen Kontakt ersetzt.
- Ich hatte vermehrt Schwierigkeiten meinen Unterricht zu organisieren.

Bei der Betrachtung der Zuordnung fällt auf, dass der Faktor 4 aus drei Items bestehen würde, welche inhaltlich sehr disparat erscheinen: „Meine SuS zeigten bessere Leistungen.“; „Der Kontakt – wenn vorhanden – zu den SuS war persönlicher als vor den Schulschließungen.“; „Der Religionsunterricht war individueller geworden (z.B. durch individuellere Betreuung).“ Möglicherweise steckt hinter diesen Aussagen eine implizite Sinnstruktur, die erklären könnte, warum sie ähnlich hoch auf einen Faktor laden. Aufgrund der vielfältigen Entscheidungen, die bei einer Faktorenanalyse getroffen werden müssen (z.B. $< .5$ Ladungswerte und eine inhaltlich sinngebende Struktur), wird sich in diesem Falle gegen eine Faktorbildung entschieden und die Items werden in die weiteren Analysen nicht miteinbezogen. Des Weiteren fällt auf, dass die letzten zwei Faktoren je nur ein Item besitzen würden (Faktor 7: „Der Religionsunterricht war strukturierter.“; Faktor 8: „Die Aufgaben waren vermehrt affektiv ausgerichtet ...“), was ebenfalls dazu führt, dass diese Items ausgeschlossen werden. Der Faktor 6 zeigt zwar zwei ihm zugewiesene Items auf, wobei jedoch angemerkt werden muss, dass es sich beim letzten Item um eine Kontrollvariable handelt, d.h. um eine umgepolte Formulierung einer bereits gestellten Aussage. Daher handelt es sich hier im eigentlichen Sinne ebenfalls nur um eine einzige Aussage, was ebenfalls zum Ausschluss beider Items führt.

Die nunmehr vier Faktoren, die es weiter zu prüfen gilt, erhalten ihre nachfolgende Bezeichnung ausgehend von dem Item, welches am stärksten auf den Faktor lädt. Die Faktoren, die sich aus mehreren Items zusammensetzen, lauten daher:

1. Verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS
2. Verstärktes Seelsorgeangebot
3. Anpassung des Arbeitsmaterials
4. *entfällt (inhaltlich disparat)*
5. Verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge
6. *entfällt (nur ein Einzelitem)*
7. *entfällt (nur ein Einzelitem)*
8. *entfällt (nur ein Einzelitem)*

Um die interne Konsistenz dieser vier Faktoren zu bestimmen und in weiterer Folge Subskalen daraus bilden zu können, wurde jeweils das Cronbach Alpha berechnet. Tabelle 11 gibt eine Übersicht dieser Werte.

Tabelle 11 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der Unterrichtsveränderung

Gebildete Subskalen	Cronbach Alpha	Itemanzahl
Verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS	.815	5 Items
Verstärktes Seelsorgeangebot	.755	5 Items
Anpassung des Arbeitsmaterials	.746	3 Items
Verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge	.688	2 Items

^a Aufgrund des sehr geringen Cronbach Alphas kann hier vermutlich nicht von einer intern konsistenten Subkategorie gesprochen werden.

Während die erste (.815), zweite (.755) und dritte Subskala (.746) als gut hinsichtlich ihrer internen Konsistenz gewertet werden können, weist die vierte (.667) lediglich akzeptable Werte auf. Aus jenen vier Faktoren, die, wie hier gezeigt werden konnte, eine innere Konsistenz aufweisen, können Subskalen gebildet werden, deren deskriptiv-statistische Kennwerte in Tabelle 12 abgebildet und in der Grafik 35 nochmals veranschaulicht werden.

Tabelle 12 Deskriptive Daten der Subskalen der Unterrichtsveränderung

	M	SD	N ^a
Verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS	3.32	1.18	75
Verstärktes Seelsorgeangebot	3.57	1.09	76
Anpassung des Arbeitsmaterials	4.06	1.16	80
Verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge	4.24	1.10	81

^a Es wird die jeweilige Stichprobengröße angegeben.

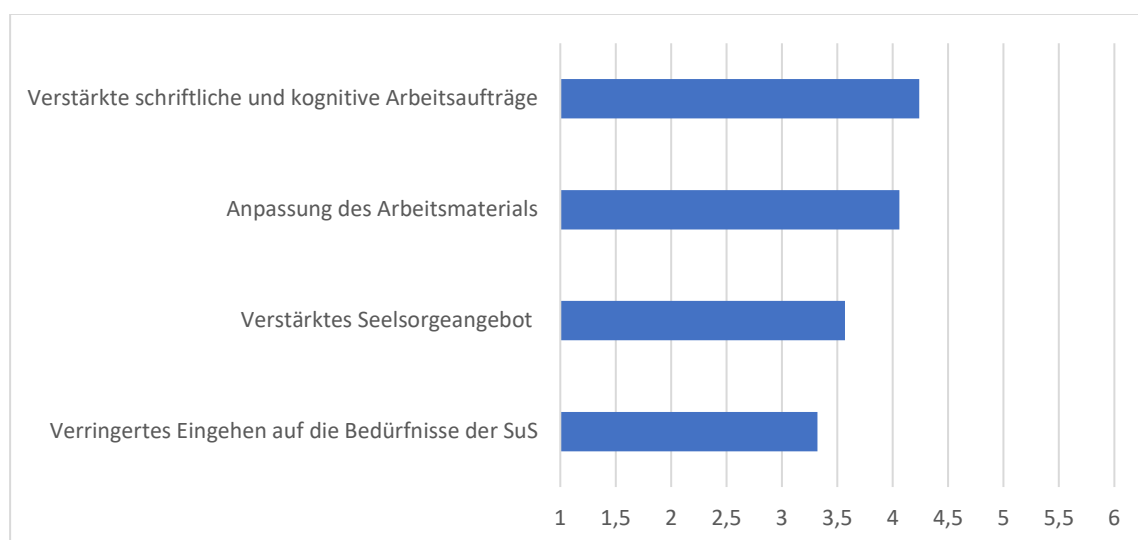


Abb. 38 Subskalen der Unterrichtsveränderung (1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme voll und ganz zu)

Aus den Daten geht hervor, dass die größte Veränderung darin gesehen wird, dass den Schüler*innen schriftliche und kognitiv ausgeprägte Arbeitsaufträge im Religionsunterricht

während der Schulschließungen übermittelt werden. Als ebenfalls leicht überdurchschnittlich erhält der Faktor Anpassung des Arbeitsmaterials Zustimmung von den befragten Lehrenden. Am wenigsten und auch leicht unterdurchschnittlich erhält der Faktor des verringerten Eingehens auf die Bedürfnisse der Schüler*innen (im Sinne von keinen Kontakt zu den SuS zu haben oder auch keine Rückmeldungen auf Arbeitsaufträge zu erhalten) Zustimmung. Ein verstärktes Seelsorgeangebot, d.h. SuS emotional zu unterstützen und auch außerunterrichtliche seelsorgerliche Angebote zu stellen, erhielt leicht überdurchschnittlich Zustimmung. Inwiefern diese hier beschriebenen Faktoren möglicherweise durch andere Variablen beeinflusst werden, zeigt der kommende Abschnitt.

6.4.4 Intervenierende Bedingungen

Dass das Phänomen der Unterrichtsveränderungen möglicherweise abhängig von diversen anderen Umständen oder Faktoren ist, kann vermutet und soll kurz überprüft werden. Um bei der bisher verwendeten Terminologie der Grounded Theory zu bleiben, erhält dieser Abschnitt die Bezeichnung der intervenierenden Bedingungen, obwohl dies keine Bezeichnung der Statistik ist. Bei den intervenierenden Bedingungen handelt es sich – zur Erinnerung – meist um allgemeine Vorbedingungen, im Sinne von biographischen bzw. kulturellen Vorbedingungen des zu betrachtenden Phänomens (siehe dazu nochmals Kap. 5.3.1) – nachfolgend als Hintergrundvariablen beschrieben. Das hier zu untersuchende Phänomen, also die Unterrichtsveränderungen während der Schulschließungen, soll hinsichtlich einiger ausgewählter Hintergrundvariablen untersucht werden (siehe dazu Kap. 6.3.2).

Zu diesen Hintergrundvariablen werden nachfolgend das Geschlecht (hier: weiblich* und männlich*¹¹⁵) und das Alter der befragten Lehrenden gezählt. Des Weiteren wird noch überprüft, ob möglicherweise konfessionelle Unterschiede (hier evangelisch und katholisch¹¹⁶) bezüglich der Unterrichtsveränderungen existieren.

Zu Beginn wurde nach möglichen Zusammenhängen resp. nach Gruppenunterschieden dieser Hintergrundvariablen mit dem Maß an Unterrichtsveränderungen (siehe Kap. 6.4.4) gesucht. Dabei ließen sich weder ein Zusammenhang mit dem Alter noch signifikante Gruppenunterschiede zwischen den Geschlechtern und Konfessionen feststellen, die durch

¹¹⁵ Aufgrund dessen, dass nur eine Person die Frage nach dem Geschlecht mit „weitere“ beantwortete, wäre eine statistische Vergleichsuntersuchung von weiblich*, männlich* und weitere wenig sinnvoll oder angebracht. Aus diesem Grund wird hierbei eine dichotome Variable (männlich* – weiblich*) angenommen.

¹¹⁶ Vergleichbare Argumentation wie bei der Kategorie Geschlecht: da kaum weitere Konfessionen Erwähnung fanden – neben evangelisch und katholisch –, werden nachfolgend die Berechnungen nur mit den Gruppen evangelisch und katholisch durchgeführt.

Korrelationsberechnungen und durch die Anwendung des t-Tests für unabhängige Stichproben überprüft wurden.

Bezüglich der gebildeten Subskalen konnten ebenfalls keinerlei Gruppenunterschiede aufgezeigt werden. Einzig konnte ein stark positiv signifikanter Zusammenhang (analysiert mit der Rangkorrelationsanalyse nach Spearman) zwischen dem *Alter* der befragten Lehrenden und der Skala *verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge* festgestellt werden ($r = .300^{**}$, $p < .01$, $N = 78$). Daraus kann abgeleitet werden, dass mit steigendem Alter der Lehrenden der Anteil an schriftlichen und kognitiven Arbeitsaufträgen an die Schüler*innen ebenfalls ansteigt.

6.4.5 Zwischenfazit des Phänomens der veränderten Unterrichtsgestaltung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Unterricht während der Schulschließungen sich nach Meinung der befragten Religionslehrer*innen von dem gewöhnlichen Unterricht um knapp 67% unterscheidet.

Mit Hilfe von 26 Einzelaussagen wurde überprüft, worin sich diese Veränderungen besonders stark zeigen. Am intensivsten wurde die Veränderung wahrgenommen bei den Aussagen: „Der Fokus lag verstärkt auf schriftlichen Arbeiten“ und „Ich hatte meine Unterrichtsmethodik stark verändert“. Am wenigsten Zustimmung erhielt die Aussage: „Ich hatte keinen Kontakt zu meinen SuS (mehr)“, was darauf hindeutet, dass trotz der Schulschließungen der Kontakt der Lehrpersonen zu ihren Schüler*innen nicht generell abbrach, die Art und Weise des Kontaktes veränderte sich aber womöglich.

Mittels einer Faktorenanalyse wurde überprüft, ob zwischen den 26 Einzelaussagen mögliche implizite Sinnstrukturen verborgen liegen. Dabei konnten vier – inhaltlich konsistente – Faktoren und in einem weiteren Schritt Subskalen gebildet werden. Wie bereits bei der deskriptiven Analyse der Einzelitems zeigte sich auch hier, dass eine eigens entwickelte Subskala namens *verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge* die höchsten Werte der Unterrichtsveränderungen erhielt. Des Weiteren zeigt sich ein gewisser Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrenden und dieser Subskala, und zwar insofern, dass ältere Proband*innen auch häufiger schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge erteilen als ihre jüngeren Kolleg*innen. Als weitere Subskala konnte u.a. ein *verstärktes Seelsorgeangebot* identifiziert werden, d.h. u.a., dass die Lehrer*innen die SuS auch emotional stärker unterstützen und sie begleiten als vor den Schulschließungen. Eine *Anpassung des Arbeitsmaterials*, was ebenfalls eine Veränderung des Unterrichtsstoffes sowie der Unterrichtsmethodik beinhaltete, zeigt sich ebenfalls als Subskala des Phänomens der Unterrichtsveränderungen. Am

geringsten wurde die Subskala *verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS* als Veränderung des Religionsunterrichts wahrgenommen. Darunter kann u.a. verstanden werden, dass der Austausch und die Diskussionen mit den SuS während der Schulschließungen abnahm oder auch dass der Kontakt zu den Lernenden generell geringer war.

Die hier dargestellte Abbildung 39 fasst die wesentlichsten Ergebnisse dieses Kapitels zusammen:

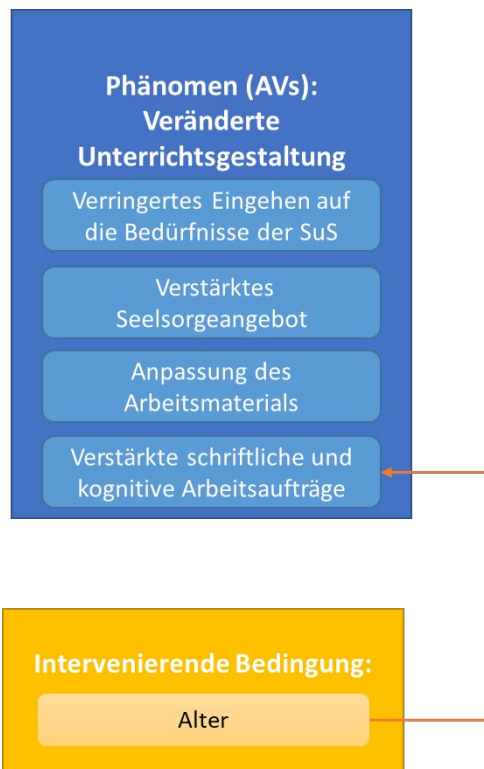


Abb. 39 Die Subskalen des Hauptphänomens inkl. des Einflusses intervenierender Bedingung

In den kommenden Abschnitten wird sich mit den potenziellen unabhängigen Variablen näher auseinandergesetzt, von denen vermutet wird, dass sie einen Einfluss auf die hier beschriebenen vier Subskalen der Unterrichtsveränderungen haben könnten (Kap. 6.5). Im Anschluss daran wird noch überprüft, ob die Unterrichtsveränderungen ebenso einen Einfluss auf weitere Faktoren besitzen (siehe Kap. 6.6, z.B. auf den wahrgenommenen Arbeitsaufwand, die gesehenen Chancen), wie die ursprüngliche Theorie vermuten lässt (siehe dazu Kap. 5.11).

6.5 Die ursächlichen Bedingungen

Als Ausgangslage für den kommenden Abschnitt dient wiederum ein adaptierter grafischer Ausschnitt (Abb. 40) aus den blockübergreifenden Betrachtungen und Hypothesen der qualitativen Untersuchung:

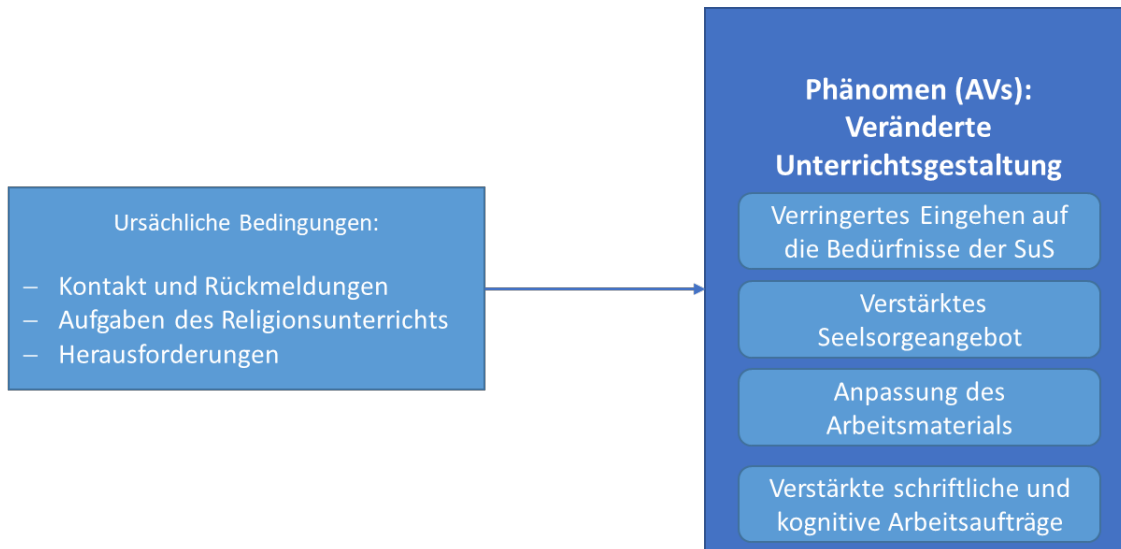


Abb. 40 Potenzielle unabhängige Einflussfaktoren auf das Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung

In diesem Kapitel wird der Fokus auf jene Bereiche gelegt, die möglicherweise einen Einfluss auf die Unterrichtsveränderungen im Religionsunterricht aufweisen. Zur einfacheren theoretischen Verortung werden sie hier zwar als ursächliche Bedingungen betitelt, wobei sie in der statistischen Denklogik aber als unabhängige Variablen angesehen werden. Zu diesen Variablen gehören:

1. die versuchte *Kontaktaufnahme* zu den SuS und die von ihnen erhaltenen *Rückmeldungen*,
2. die *Aufgaben* und Funktionen des RU während der Schulschließungen und
3. die *Herausforderungen* in dieser Zeit.

Zu Beginn wird jedes dieser Themen einzeln näher vorgestellt und die wichtigsten Faktoren eines jeden Themenblocks werden für die weiteren Analysen bestimmt.

Danach werden die Faktoren der Unterrichtsveränderungen – verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS, Anpassung des Arbeitsmaterials, gesteigertes Seelsorgeangebot, verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge (siehe dazu Kap. 6.4.3) – hinsichtlich dieser hier vorgestellten ursächlichen Bedingungen (nachfolgend als Prädiktoren bezeichnet) analysiert, d.h. die einzelnen Unterrichtsveränderungen werden anhand der drei genannten Themen untersucht und es wird geprüft, ob diese einen Einfluss auf die Unterrichtsveränderungen besitzen (Kap. 6.5.4).

6.5.1 Kontakt und Rückmeldungen

Als erste ursächliche Bedingung für die Veränderungen des Religionsunterrichts wird die durchschnittliche Kontaktaufnahme zu den Schüler*innen vermutet und daher erfragt. In diesem Zusammenhang wurde auch untersucht, wie häufig die Lehrenden eine Rückmeldung von den Schüler*innen erhalten. Bei beiden Fragen war es den Teilnehmenden möglich, zwischen den folgenden Antworten zu wählen (in Klammern ist die jeweilige Numerische Zuordnung): täglich (1) – mehrmals die Woche (2) – 1x pro Woche (3) – jede 2. Woche (4) – jede 3. Woche (5) – < als jede 3. Woche (6) – einmalig (7) – niemals (8), und ggf. konnten sie die Angabe auch verweigern mit „kann ich nicht beurteilen“.

Durchschnittlich wurde laut Angabe der Befragten während der Schulschließungen einmal pro Woche der Kontakt zu den SuS (kurz: *Kontakt zu den SuS*) aufzubauen versucht ($M= 3$, $SD= .86$, $N= 81$). Rückmeldung von den SuS (kurz: *Rückmeldung erhalten*) erhielten die Lehrenden durchschnittlich zwischen einmal wöchentlich bzw. jede zweite Woche, wobei die Unterschiede der Antworten hierbei stärker variieren als bei der Frage zuvor ($M = 3.58$, $SD= 1.41$, $N= 79$).

Aufgrund dessen, dass zu diesem Themenbereich nur zwei Items zugehörig waren, entfallen jegliche Überlegungen einer möglichen Faktorenanalyse – zur Reduktion der Items – und beide Variablen werden als potenzielle unabhängige Variablen (UV) der Unterrichtsveränderungen für die Berechnungen miteinbezogen. Folgende Bezeichnungen werden dabei gewählt:

UV: *Kontakt zu den SuS*

UV: *Rückmeldung erhalten*

6.5.2 Aufgaben und Funktion

Die nächsten unabhängigen Variablen bzw. ursächlichen Bedingungen, die möglicherweise einen Einfluss auf die Unterrichtsveränderungen (abhängige Variablen, AVs) nehmen, thematisieren die Aufgaben und Funktionen, die der Religionsunterricht während der Schulschließungen innehat. Auf der Grundlage des ersten Fragebogens wurde erarbeitet, was die möglichen Aufgaben und Funktionen des Religionsunterrichts während der Schulschließungen sind. Anhand dieser gewonnenen theoretischen Kategorien versucht dieser Abschnitt Erkenntnisse darüber zu gewinnen, in welchen der Aufgaben die befragten Lehrenden einen besonderen Stellenwert sehen (Kap. 6.5.2.2). Ebenso soll zu Beginn herausgearbeitet

werden, ob sich die Aufgaben aufgrund der veränderten Umstände laut der befragten Lehrer*innen veränderten (Kap. 6.5.2.1).

6.5.2.1 Ausmaß der Veränderungen der Aufgabenschwerpunkte

Bevor sich den einzelnen Items und den daraus gewonnen Faktoren gewidmet wird, soll der Blick vorab noch auf die potenzielle wahrgenommene Aufgabenschwerpunktveränderung des Religionsunterrichts während der Schulschließung gelenkt werden. Die Proband*innen wurden gebeten ihre Ablehnung bzw. Zustimmung zu folgender Aussage abzugeben: „Die Aufgabenschwerpunkte meines Religionsunterrichts haben sich mit der Schulschließung stark verändert.“ Mit einer 6 Punkt-Likert Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ konnten sie dazu Stellung beziehen. Die deskriptiven Ergebnisse ($M= 3.85$, $SD= 1.55$, $N= 81$) deuten darauf hin, dass die durchschnittliche Ansicht sich zwischen kompletter Ablehnung und vollständiger Zustimmung bewegt. Grafik 41, die die Häufigkeitsverteilung der gelieferten Antworten darstellt, relativiert jedoch diese Einschätzung in gewisser Weise.

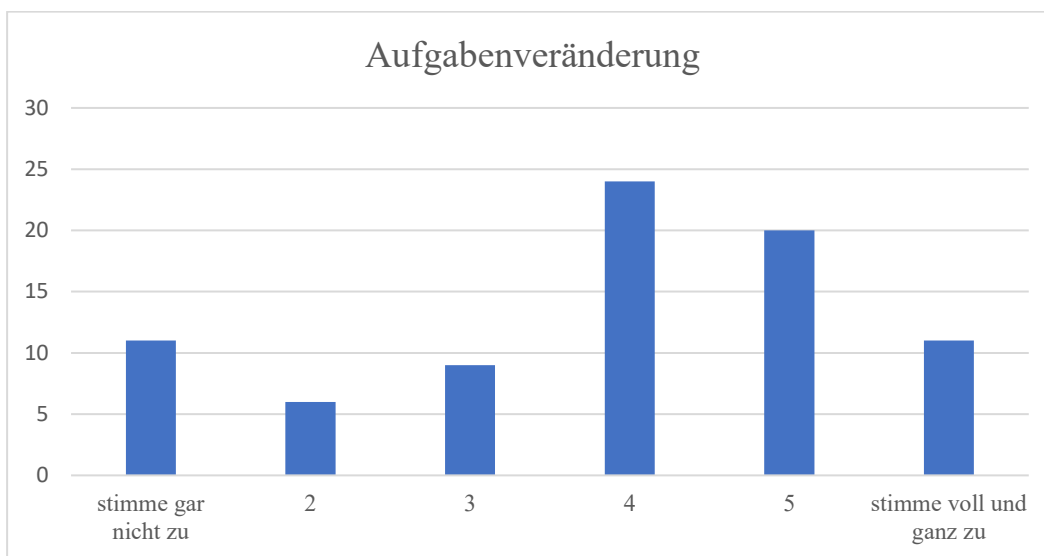


Abb. 41 Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die Aussage „Die Aufgabenschwerpunkte meines Religionsunterrichts haben sich mit der Schulschließung stark verändert.“

Aus der Grafik und der darin abgebildeten Antwortverteilung kann geschlussfolgert werden, dass einige der Proband*innen eine Aufgabenveränderung während der Schulschließungen sehen (Antworten mit ≥ 4). Demgegenüber steht eine nicht unwesentliche Anzahl an Personen, die der Aussage „gar nicht [zustimmen]“.

6.5.2.2 Faktorenbildung der Aufgaben und Funktionen

Mit 20 Items wurde nach der Relevanz einzelner Unterrichtsaufgaben bzw. -funktionen gefragt. Die wichtigsten voneinander unabhängigen Faktoren wurden mittels einer Hauptkomponentenanalyse extrahiert. Die Voraussetzungen für diese Analyse waren erfüllt (Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium bei .741 und der Bartlett-Test ist hochsignifikant mit $p < .001$). Der Blick auf den Scree-Plot (Eigenwert >1) lässt insgesamt fünf Faktoren, die 68.15% der Gesamtvarianz aufklären, vermuten. Die Zuordnung der einzelnen Items zu den dazugehörigen Komponenten (= Faktoren) können aus der folgenden Tabelle 13 entnommen werden.

Tabelle 13 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der Aufgaben und Funktionen

	Komponente				
	1	2	3	4	5
Begleitung der SuS	.851				
Unterstützung der SuS	.725		.231		.319
Ansprechbar für SuS sein	.760			.215	
Für SuS da sein	.842				
Kontakt mit den SuS halten	.771				
SuS ermutigen und stärken	.634	.332	.292	.302	
SuS Hoffnung geben	.543	.304		.362	
Den Austausch der SuS untereinander fördern			.892	.216	
Den Zusammenhalt der SuS fördern	.257		.865		
Religionsunterricht bietet den SuS einen Reflexionsraum zur aktuellen Krisensituation	.570	.232			
Religionsunterricht kann die SuS von der aktuellen Krisensituation ablenken	.225	.547	.228	.322	
Religionsunterricht vermittelt den SuS Wissen		.218		-.276	.722
SuS erfüllen die gestellten Aufgaben					.806
Lernstress soll nicht entstehen*	.213	.322	.354	-.458	-.509
Überforderung durch die Aufgaben soll nicht aufkommen*		.390	.461	-.335	-.449
Seelsorge anbieten*	.504	.237		.490	
SuS über außerschulisches kirchliches/religiöses Angebot informieren				.793	
SuS selbst ein spirituelles/religiöses Angebot anbieten	.270			.718	
Religionsunterricht ist eine Abwechslung zu den anderen Fächern	.232	.856			
Religionsunterricht bietet einen Ausgleich zu den anderen Fächern		.882			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Die Items (mit * markiert) mit den Aussagen „Lernstress soll nicht entstehen“, „Überforderung durch die Aufgaben soll nicht aufkommen“ und „Seelsorge anbieten“ laden auf mehreren Faktoren und eine eindeutige Zuordnung zu einer Komponente ist nicht gegeben. Aus diesem Grund werden diese aus den weiteren Analysen ausgeschlossen. Nichtsdestotrotz können durch die Faktorenanalyse fünf potenzielle Faktoren identifiziert werden, die die folgenden Bezeichnungen erhalten:

1. *Affektive Unterstützungsfunktion*
2. *Abgrenzung und Ausgleich*
3. *Soziale Unterstützungsfunktion*
4. *Außerschulisches Angebot*
5. *Kognitive Unterrichtsaufgabe*

Die Tabelle 14 zeigt die Cronbach Alpha Werte der einzelnen gebildeten potenziellen Subskalen an, um dadurch ihre interne Konsistenz annähernd bestimmen zu können. Aufgrund dessen soll die Entscheidung getroffen werden, ob weitere Analysen, z.B. in Bezug auf die abhängige Variable (Unterrichtsveränderungen), durchgeführt werden können.

Tabelle 14 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der Aufgaben und Funktionen

Gebildete Subskalen	Cronbach Alpha	Itemanzahl
1. Affektive Unterstützungsfunktion	.891	8
2. Abgrenzung und Ausgleich	.779	3
3. Soziale Unterstützungsfunktion	.848	2
4. Außerschulisches Angebot	.618	2
5. Kognitive Unterrichtsaufgabe	.566	2

^a Aufgrund des sehr geringen Cronbach Alphas kann hier vermutlich nicht von einer intern konsistenten Subkategorie gesprochen werden.

Die Daten in Tabelle 14 sprechen dafür, dass die interne Konsistenz für die erste Subskala (.891) als sehr gut¹¹⁷, die zweite (.779) und dritte Subskala (.848) als gut gewertet werden kann. Die vierte (.618) scheint eine akzeptable interne Konsistenz aufzuweisen und die

¹¹⁷ Kritisch muss hierbei angemerkt werden, dass ein ‚zu hohes‘ Alpha auch ein Indiz dafür sein kann, dass die Trennschärfe für diese Items nicht gegeben bzw. sehr schwach ist. Das bedeutet, dass die Items im Prinzip das gleiche aussagen, jedoch nicht ein Phänomen von mehreren Seiten beleuchten können. Für weitere Analysen wird dieser Möglichkeit aber keiner weiteren Beachtung geschenkt. Es wird angenommen, dass die mangelnde Trennschärfe möglicherweise auf einige Items zutreffen könnte, z.B. ‚für SuS da sein‘ und ‚Ansprechperson sein‘. Diese Aspekte stellen vermutlich jedoch eine andere Seite von affektiver Unterstützung dar als z.B. ‚Hoffnung geben‘.

Werte der fünften Subskala (.566) deuten auf eine knapp akzeptable Konsistenz hin. Aus jenen fünf Faktoren wurden Subskalen gebildet, mit denen weitere Berechnungen durchgeführt werden können. Die folgende Tabelle 15 und Grafik 42 fassen die deskriptiv-statistischen Kennwerte der hier gebildeten Subskalen nochmals zusammen und stellen sie einander gegenüber.

Tabelle 15 Deskriptive Daten der Subskalen der Aufgaben und Funktionen

	M	SD	N ^a
Affektive Unterstützungsfunktion	5.12	.77	75
Abgrenzung und Ausgleich	4.38	1.05	74
Soziale Unterstützungsfunktion	3.72	1.48	75
Außerschulisches Angebot	3.65	1.20	76
Kognitive Unterrichtsaufgabe	4.10	.97	81

^a Es wird die jeweilige Stichprobengröße angegeben.

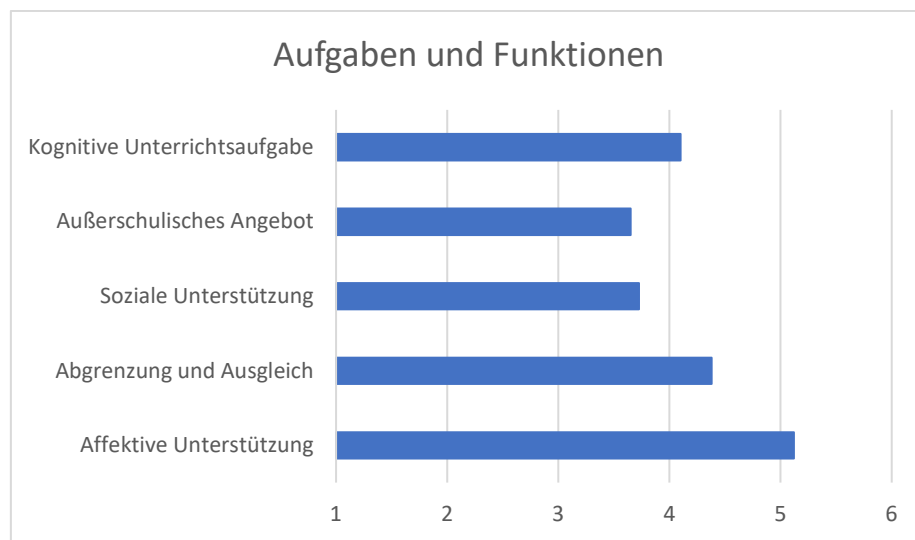


Abb. 42 Mittelwerte der Subskalen und ausgewählter Einzelitems der Aufgaben und Funktionen des Religionsunterrichts (1 = gar nicht relevant – 6 = sehr stark relevant)

Aus den Daten und der Grafik lässt sich erkennen, dass die Aufgabe der affektiven Unterstützung die höchste Relevanz von den Lehrenden zugeschrieben wird. Als zweitwichtigste wird die Aufgabe der Abgrenzung und des Ausgleichs zu anderen Fächern gesehen. Als ebenfalls überdurchschnittlich relevant wird die kognitive Unterrichtsaufgabe (u.a. den SuS Wissen zu vermitteln) betrachtet. Die SuS sozial miteinander zu verknüpfen sowie ihnen zusätzliche außerschulische – meist religiöse – Angebote zu bieten erhalten beide durchschnittliche Wertigkeiten.

6.5.2.3 Zwischenfazit

Bezüglich der Aufgaben und der Funktionen des Religionsunterrichts können die Ergebnisse folgendermaßen zusammengefasst werden: Generell kann nicht davon gesprochen werden, dass sich die Aufgaben während der Schulschließungen von denen davor stark unterscheiden. Aufgrund der Häufigkeitsverteilung kann jedoch darauf geschlossen werden, dass die Mehrheit schon eher eine leichte Aufgabenveränderung wahrnimmt, doch durch die Werte, die von gar keiner Änderung ausgehen, wird das Ergebnis relativiert. Da jede Lehrperson ein eigenes Bild von ihren Aufgaben und Funktionen des Religionsunterrichts besitzt, können die starken Antwortdifferenzen möglicherweise erklärt werden.

Es konnten fünf Faktoren identifiziert werden, die die Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts erfassen und beschreiben. Anhand deskriptiv-statistischer Analysen konnte gezeigt werden, dass die befragten Lehrenden am meisten Relevanz in der *affektiven Unterstützung* der SuS sehen, was wohl die wichtigste Aufgabe des Religionsunterrichts während der Schulschließungen zu sein scheint. Dass der Unterricht ebenso eine *Möglichkeit zum Ausgleich* bietet, und sich auch von den anderen Fächern abzugrenzen versucht, wird ebenso als relevante Aufgabe des Religionsunterrichts ersichtlich und kann hier als zweitwichtigste Aufgabe genannt werden. Ähnliche Wichtigkeit wie die Skala Ausgleich und Abgrenzung erhält die Aufgabe den SuS Wissen zu vermitteln, hier *kognitive Unterrichtsaufgabe*. Die Aufgabe *außerschulisches Angebot* meint, dass die Lehrperson den SuS eigene religionsbasierte Angebote stellt, die nicht im Rahmen des Religionsunterrichts stattfinden bzw. auf Angebote verweist, z.B. auf Online-Gottesdienste. Als etwas bedeutender wird die *soziale Unterstützung* als Aufgabe erwähnt. Dabei geht es darum, dass der Kontakt der SuS untereinander nicht abbricht und deren Zusammenhalt gefördert wird.

Zusammengefasst werden somit folgende fünf unabhängige Variablen (UVs) als potenzielle Einflussfaktoren zu den AVs der Unterrichtsveränderungen miteinbezogen:

- UV: Aufgabe – *Affektive Unterstützung*
- UV: Aufgabe – *Abgrenzung und Ausgleich*
- UV: Aufgabe – *Soziale Unterstützung*
- UV: Aufgabe – *Außerschulisches Angebot*
- UV: Aufgabe – *Kognitive Unterrichtsaufgabe*

Zusätzlich wird noch allgemein die Einschätzung einer potenziellen Aufgabenveränderung des Religionsunterrichts während der Schulschließung als unabhängige Variable für die Folgeanalyse herangezogen:

- UV: *Aufgabenschwerpunktveränderung*

6.5.3 Herausforderungen

Als letzte potenzielle ursächliche Bedingungen werden die wahrgenommenen Herausforderungen, denen die Lehrenden während der Schulschließungen begegneten, betrachtet und vorgestellt. Wie bereits bei der ersten Erhebung wurde gesondert nach den Herausforderungen im Bereich der Planung, der Durchführung und der Leistungsbeurteilung gefragt. Es wurde zuerst nach der allgemein wahrgenommenen Herausforderungsintensität in diesen drei Bereichen gefragt. Anschließend wurden die einzelnen Items zu den diversen Herausforderungen analysiert, die sich aus der qualitativen Analyse im ersten Teil ergeben haben. Diese wurden wiederum mittels einer Hauptkomponentenanalyse geclustert, um mögliche implizite Sinnstrukturen darin zu entdecken und die Items auf einige wenige Faktoren zu reduzieren. Deskriptiv-statistische Analysen ermöglichen es, Vergleiche zwischen diesen Faktoren anzustellen. Das Zwischenfazit fasst die wesentlichsten Erkenntnisse dieses Kapitels zusammen und stellt jene Variablen (UVs) vor, die für die weiteren Analysen bezüglich der abhängigen Variablen der Unterrichtsveränderungen in Betracht gezogen werden.

6.5.3.1 Wahrgenommene Herausforderungsintensität

Im ersten Teil des Fragebogens wurde nach der wahrgenommenen Herausforderungsintensität in den Bereichen der Unterrichtsvorbereitung und Planung, bei der Durchführung und bei der Leistungsbeurteilung gefragt. Die statistischen Kennwerte dazu sind in Tabelle 16 und Grafik 43 dargestellt.

Tabelle 16 Deskriptive Daten der Herausforderungsintensität

	M	SD	N ^a
Planung und Vorbereitung	4.39	1.65	80
Durchführung	3.82	1.74	78
Leistungsbeurteilung	3.17	1.69	78

^a Es wird die jeweilige Stichprobengröße angegeben.

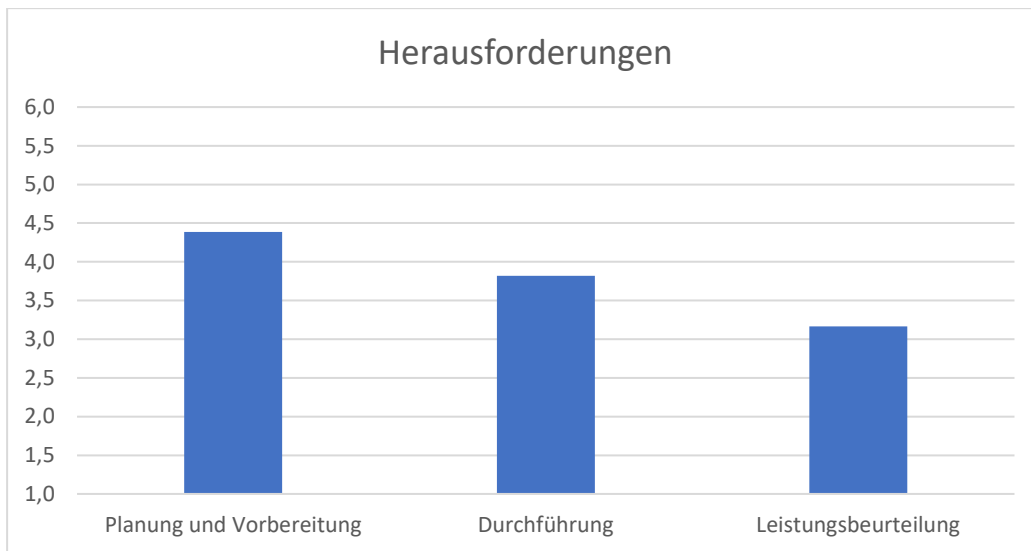


Abb. 43 Herausforderungsintensität (1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme voll und ganz zu)

Aus den Daten geht hervor, dass sich die Lehrenden während der Schulschließung besonders in der Phase der Planung und Unterrichtsvorbereitung herausgefordert fühlen. Am zweitstärksten sehen sie die Herausforderungen während der Unterrichtsdurchführung und am wenigsten in der Phase der Leistungsbeurteilung.

Da sich die drei Items der Herausforderungsintensität auch implizit in den Items, die die einzelnen Aspekte der möglichen Herausforderungen abbilden, widerspiegeln, werden sie in die Faktorenanalyse miteinbezogen und daher auch nicht mehr gesondert als einzelne Faktoren in den Modellberechnungen hinsichtlich der abhängigen Variablen berechnet.

6.5.3.2 Faktorenbildung der Herausforderungen

Zwölf Items, die potenzielle Herausforderungen darstellen, wurden den Proband*innen zur Bewertung vorgelegt. Dabei sollten sie entscheiden, wie sehr die beschriebenen Herausforderungen für sie zutreffen.

Um herauszufinden, ob sich diese Einzelitems sowie die drei aus dem vorherigen Frageblock in Überkategorien zusammenfassen lassen, wurde eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Nachdem die Voraussetzungen für solch eine Analyse erfüllt waren (Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium: .694; Bartlett-Test: $p < .001$), konnte diese auch durchgeführt werden. Die Interpretation des Scree-Plots ließ die Vermutung zu, dass fünf Faktoren extrahiert werden können, die 74.49% der Gesamtvarianz erklären können.

Die Ladungen der einzelnen 15 Items zu den jeweiligen Komponenten werden in der Tabelle 17 dargestellt.

Tabelle 17 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der Herausforderungen

	Komponente				
	1	2	3	4	5
Die Planung und die Vorbereitung meines Religionsunterrichts empfand ich als besonders herausfordernd.		.743		.332	
Die Durchführung meiner Religionsunterrichtsstunden empfand ich als besonders herausfordernd.		.209		.303	.777
Die Leistungsbeurteilung der SuS empfand ich als besonders herausfordernd.	-.253	.402	.676		
Ich unterrichte an mehreren Schulen, dies stellte eine besondere organisatorische Herausforderung für mich dar.		.578	-.233	.407	
Professionellen Unterricht anzubieten und zugleich die SuS nicht zu überfordern ...		.218		.819	
Keinen bzw. nur einen verringerten Kontakt zu den SuS zu haben ...	.697			.296	
Dass die SuS nur schwer erreichbar waren ...	.860				.263
Keine direkte Rückmeldung von den SuS zu erhalten, ...	.842	.306			
Die Veränderung des Arbeitsmaterials für den Unterricht von zu Hause ...	.237	.863			
Eine große Herausforderung war die Digitalisierung meines Unterrichts ...	.269	.744			.274
Dass meine SuS die Aufgaben zu großen Teilen nicht erfüllten, ...	.713		.291		.222
Dass meine SuS meine Aufgabenstellungen zu großen Teilen nicht verstanden, ...					.762
Ich war/bin mir unsicher, wie ich SuS am Ende benoten soll (z.B. milder oder strenger).				.943	
Ich war/bin mir unsicher, was ich am Ende benoten soll...				.938	
Private Belastungen – bedingt durch die Coronakrise – erschwerten mir, meinen Unterricht ...	.217			.736	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

In der Tabelle werden insgesamt 5 Faktoren dargestellt, die folgende Bezeichnungen erhalten:

1. *Herausforderung Kontaktverlust*
2. *Herausforderung Planung und Vorbereitung*
3. *Herausforderung Leistungsbeurteilung*
4. *Doppelter Anspruch*
5. *Herausforderung Durchführung*

Bevor aus diesen Faktoren endgültig Subskalen gebildet werden können, muss eine Überprüfung der internen Konsistenz – mittels des Cronbach Alphas – gegeben sein. Tabelle 18 zeigt diese Cronbach Alphas auf sowie die Anzahl der jeweiligen Items, die dazu gezählt

werden können. Die Zuteilung der Items zu der jeweiligen Subskala kann aus der tabellari-
schen Übersicht der Faktorenanalyse entnommen werden.

Tabelle 18 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der Herausforderungen

Gebildete Subskalen	Cronbach Alpha	Itemanzahl
1. Herausforderung Kontaktverlust	.875	4
2. Herausforderung Planung und Vorbereitung	.768	4
3. Herausforderung Leistungsbeurteilung	.851	3
4. Doppelter Anspruch	.451*	2
5. Herausforderung Durchführung	.347*	2

^a Aufgrund des sehr geringen Cronbach Alphas kann hier vermutlich nicht von einer intern konsistenten Subkategorie gesprochen werden.

Aus dieser Tabelle folgt, dass die interne Konsistenz bei den Subskalen eins (.875), zwei (.768) und drei (.851) als gut deklariert werden kann und für die potenziellen Subskalen „Doppelter Anspruch“ (.451) und „Herausforderungen Durchführungen“ als inakzeptabel (.347) definiert werden muss und somit eine Subskalenbildung dieser nicht erfolgen kann.

Die nachfolgende Tabelle 19 stellt die statistischen Kennwerte Mittelwert, Standardabweichung und Stichprobengröße der gebildeten Subskalen dar. Die Grafik 44 veranschaulicht das Verhältnis der Mittelwerte dieser.

Tabelle 19 Deskriptive Daten der Subskalen der Herausforderungen

	M	SD	N ^a
Herausforderung Kontaktverlust	3.92	1.48	80
Herausforderung Planung und Vorbereitung	3.81	1.47	80
Herausforderung Leistungsbeurteilung	2.53	1.39	78

^a Es wird die jeweilige Stichprobengröße angegeben. ^b Einzelne Items, die bei der Faktorenanalyse keinerlei Zuordnung erfuhren, aber für weitere Betrachtungen als relevant eingestuft werden.

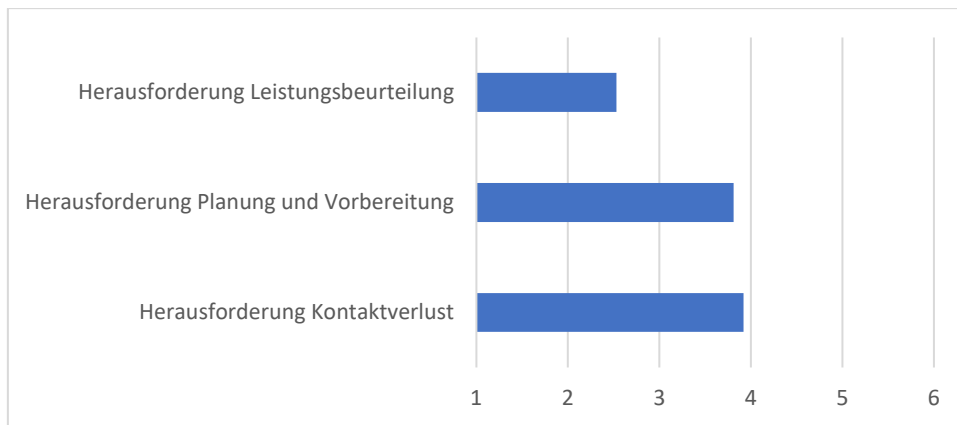


Abb. 44 Mittelwerte der Subskalen der Herausforderungen (1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme voll und ganz zu)

Die Daten zeigen, dass am stärksten der Kontaktverlust zu den SuS als herausfordernd gewertet wird. Direkt danach folgen die Herausforderungen während der Planung und Vorbereitung des Religionsunterrichts und als am wenigsten herausfordernd wird die Leistungsbeurteilung empfunden.

6.5.3.3 Zwischenfazit

Wenn generell nach den Herausforderungen des Religionsunterrichts gefragt wird, erscheint die Planung und Vorbereitung als am stärksten betroffen wahrgenommen zu werden, danach folgt die Durchführung des Unterrichts und am wenigsten die Leistungsbeurteilung.

Dieses Kapitel ist neben dieser generellen Herausforderungswahrnehmung auch noch einzelnen Schwierigkeiten im Detail nachgegangen. Aus 15 Einzelitems wurden drei reliable Subskalen gebildet: 1. Herausforderungen hinsichtlich des Kontaktverlustes zu den SuS, 2. Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung und 3. Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung. Allgemein lässt sich aus den Analysen ableiten, dass a) die Leistungsbeurteilung als eher unterdurchschnittlich herausfordernd angesehen wird, b) die Planung und Vorbereitung, so auch der Kontaktverlust zu den Schüler*innen als leicht überdurchschnittlich belastend betrachtet wird.

Zusammenfassend werden insgesamt drei Variablen aus dem Themenblock Herausforderungen als unabhängige Variablen (UVs) und damit potenzielle Einflussfaktoren für die abhängigen Variablen der veränderten Unterrichtsgestaltung für weitere Analysen in Betracht gezogen. Dabei handelt es sich um:

UV: Herausforderung – Planung

UV: Herausforderung – Leistungsbeurteilung

UV: Herausforderung – Kontaktverlust

6.5.4 Prädiktoren der Unterrichtsveränderungen

Nachdem sich in Kapitel 6.4 dem hier zu untersuchenden Hauptphänomen der Unterrichtsveränderungen im Detail gewidmet wurde (abhängige Variablen, AVs) sowie die unabhängigen Variablen (UVs) geklärt wurden, soll im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden, welche der UVs statistisch signifikante Einflüsse auf die AVs aufweisen. Abbildung 45 fasst die Hypothesen und damit das Vorhaben des kommenden Abschnitts zusammen:

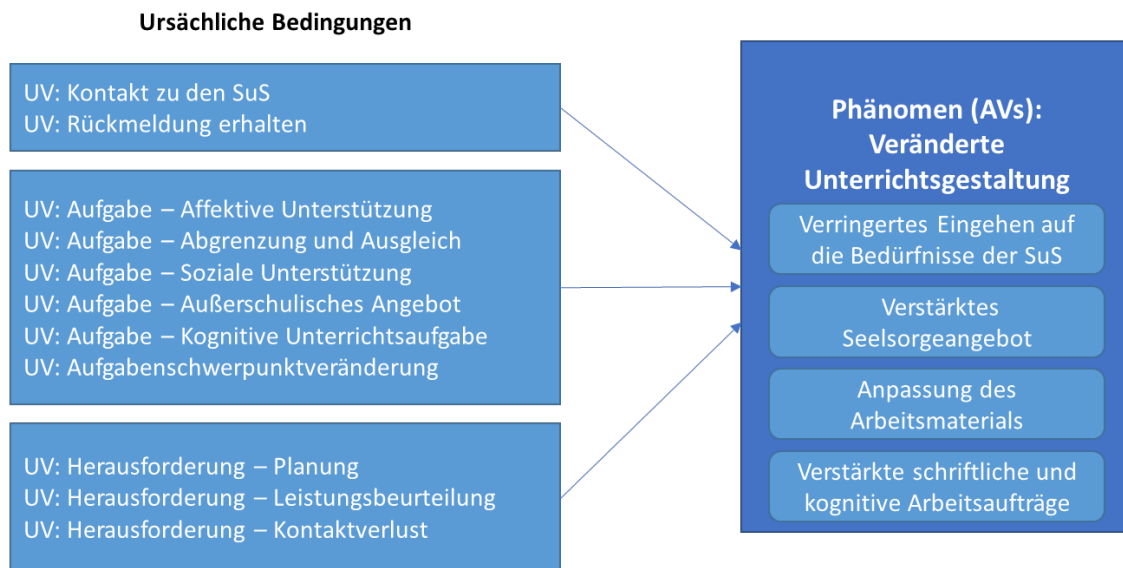


Abb. 45 Hypothesenmodell: Prädiktoren der abhängigen Variablen und deren potenzieller Einfluss auf das Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung (AVs)

Bei der Darstellung in Grafik 45 handelt es sich um Hypothesen, welche aufgrund der Analysen des qualitativen Materials aus der ersten Untersuchung vermutet werden. Die folgenden Kapitel werden je eine der abhängigen Variablen einzeln betrachten und mittels von Regressionsanalysen überprüfen, welche der hier dargestellten ursächlichen Bedingungen resp. Prädiktoren einen signifikanten Einfluss auf diese hat. Das Zwischenfazit fasst abschließend mittels eines Schaubildes jene signifikanten Einflussfaktoren auf die AVs zusammen.

6.5.4.1 Prädiktoren für die AV Verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS

Als erste abhängige Variabel soll sich dem *verringerten Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS* als Unterrichtsveränderung angenähert werden. Zur Erinnerung: unter diese Variable fällt u.a., dass Diskussionen und Austausch im Unterricht wegfallen sowie die persönliche Beziehung zu den SuS sich verringert.

Tabelle 20 stellt die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalyse zu dieser AV dar. Alle 11 vorgestellten unabhängigen Variablen werden hierbei zusammen in der Tabelle abgebildet.

Tabelle 20 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Verringeres Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS

Variable	AV: Verringeres Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS		
	Unstandardisiert	Standardfehler	Standardisiert B
Konstante	1,745*		
UV: Kontakt zu den SuS	,033	,124	,025
UV: Rückmeldung erhalten	,276**	,086	,337**
UV: Aufgabe – Affektive Unterstützung	-,062	,150	-,041
UV: Aufgabe – Abgrenzung und Ausgleich	-,069	,104	-,061
UV: Aufgabe – Soziale Unterstützung	-,114	,074	-,143
UV: Aufgabe – Außerschulisches Angebot	-,048	,089	-,049
UV: Aufgabe – Kognitive Unterrichtsaufgabe	-,009	,096	-,008
UV: Aufgabenschwerpunktveränderung	,144**	,064	,197**
UV: Herausforderung – Planung	-,005	,072	-,007
UV: Herausforderung – Leistungsbeurteilung	-,024	,074	-,028
UV: Herausforderung – Kontaktverlust	,325***	,075	,421***
R ²	.603		
Korr. R ²	.540		
F (df= 11,69)	9,544***		

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Die multiple Regressionsanalyse zeigt, dass die unabhängigen Variablen *Rückmeldung von den Schüler*innen* erhalten, die Wahrnehmung einer *Aufgabenschwerpunktveränderung des*

RU sowie die *Herausforderungen im Bereich des Kontaktverlustes* zu den SuS einen Einfluss auf die abhängige Variable des verringerten Eingehens auf die SuS haben, $F(df=11,69)=9,544, p<.001$. Insgesamt können 54% der Varianz der hier zu analysierenden abhängigen Variable durch diese drei unabhängigen Variablen beschrieben werden.

6.5.4.2 Prädiktoren für die AV Verstärktes Seelsorgeangebot

Als zweite näher zu betrachtende abhängige Variable soll die Variable *verstärktes Seelsorgeangebot* analysiert werden. Unter dieser Variable ist zu verstehen, dass die SuS emotional unterstützt und begleitet werden, ihnen aber auch ein eigenes spirituelles Angebot zusätzlich zum eigentlichen Religionsunterricht zu bieten, so z.B. auch im Sinne von Seelsorgeangeboten. Tabelle 21 zeigt die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen mit dieser abhängigen Variable, die UVs sind die gleichen wie bei der Analyse zuvor.

Tabelle 21 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Verstärktes Seelsorgeangebot

Variable	AV: Verstärktes Seelsorgeangebot		
	Unstandardisiert	Standardfehler	Standardisiert B
Konstante	-1,229		
UV: Kontakt zu den SuS	,054	,120	,044
UV: Rückmeldung erhalten	-,012	,083	-,015
UV: Aufgabe – Affektive Unterstützung	,367*	,146	,259*
UV: Aufgabe – Abgrenzung und Ausgleich	,095	,101	,090
UV: Aufgabe – Soziale Unterstützung	,088	,072	,118
UV: Aufgabe – Außerschulisches Angebot	,369***	,086	,405***
UV: Aufgabe – Kognitive Unterrichtsaufgabe	-,051	,093	-,047
UV: Aufgabenschwerpunktveränderung	,168**	,063	,247**
UV: Herausforderung – Planung	,143*	,070	,198*
UV: Herausforderung – Leistungsbeurteilung	,041	,072	,052

UV: Herausforderung – Kontaktver- lust		-,094	,073	-,131
R ²	.568			
Korr. R ²	.500			
F (df=11,69)	8.264***			

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Insgesamt können 50% der Varianz der hier zu analysierenden abhängigen Variable verstärktes Seelsorgeangebot durch vier unabhängige Variablen beschrieben werden. Die multiple Regressionsanalyse gibt Aufschluss darüber, um welche Variablen es sich handelt: die *Unterrichtsaufgabe der affektiven Unterstützung* sowie den SuS ein *außerschulisches Angebot* zu machen, die *Wahrnehmung einer Aufgabenschwerpunktveränderung* des RU sowie die *Herausforderungen im Bereich der Planung und Vorbereitungen* haben einen Einfluss auf die AV verstärktes Seelsorgeangebot $F(df= 11,69)= 8.264, p< .001$.

6.5.4.3 Prädiktoren für die AV Anpassung des Arbeitsmaterials

Als Nächstes wird die abhängige Variable *Anpassung des Arbeitsmaterials* im Rahmen einer multiplen Regressionsanalyse bezüglich ihrer potenziellen Prädiktoren untersucht (siehe dazu Tab. 22). Unter dieser abhängigen Variable kann auch verstanden werden, dass sich der Unterrichtsstoff sowie die Unterrichtsmethodik verändert.

Tabelle 22 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Anpassung des Arbeitsmaterials

Variable	AV: Anpassung des Arbeitsmaterials		
	Unstandardisiert	Standardfehler	Standardisiert B
Konstante	2,054	1,211	
UV: Kontakt zu den SuS	-,119	,165	-,089
UV: Rückmeldung erhalten	-,013	,114	-,015
UV: Aufgabe – Affektive Unterstüt- zung	,092	,199	,059
UV: Aufgabe – Abgrenzung und Ausgleich	-,005	,138	-,004
UV: Aufgabe – Soziale Unterstüt- zung	-,078	,098	-,096

UV: Aufgabe – Außerschulisches Angebot	,048	,118	,048
UV: Aufgabe – Kognitive Unterrichtsaufgabe	,002	,127	,001
UV: Aufgabenschwerpunktveränderung	,237**	,085	,318**
UV: Herausforderung – Planung	,261**	,096	,330**
UV: Herausforderung – Leistungsbeurteilung	,078	,098	,091
UV: Herausforderung – Kontaktverlust	-,008	,100	-,010
R ²	.328		
Korr. R ²	.221		
F (df=11,69)	3.059**		

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Die multiple Regressionsanalyse zeigt, dass die unabhängigen Variablen die Wahrnehmung einer *Aufgabenschwerpunktveränderung des RU* und die *Herausforderungen in der Planungs- und Vorbereitungsphase* einen Einfluss auf die Unterrichtsveränderung der Anpassung des Arbeitsmaterials haben, $F(df= 11,69)= 3.059, p< .01$. Etwas mehr als 20% der Varianz der Variable Anpassung des Arbeitsmaterials können durch die zwei unabhängigen Variablen beschrieben werden.

6.5.4.4 Prädiktoren für die AV Verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge

Die letzte abhängige Variable *verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge* wird wie die drei Variablen zuvor ebenfalls mittels Regressionsanalyse untersucht, um so mögliche Einflussfaktoren auf diese Variable identifizieren zu können. Tabelle 23 fasst die Ergebnisse dieser Analyse folgendermaßen zusammen:

Tabelle 23 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge

Variable	AV: Verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge		
	Unstandardisiert	Standardfehler	Standardisiert B
Konstante	2,636*		
UV: Kontakt zu den SuS	-,346*	,160	-,270*
UV: Rückmeldung erhalten	,044	,111	,055
UV: Aufgabe – Affektive Unterstützung	,042	,194	,028
UV: Aufgabe – Abgrenzung und Ausgleich	-,014	,135	-,013
UV: Aufgabe – Soziale Unterstützung	,104	,096	,134
UV: Aufgabe – Außerschulisches Angebot	-,121	,115	-,127
UV: Aufgabe – Kognitive Unterrichtsaufgabe	,305*	,124	,268*
UV: Aufgabenschwerpunktveränderung	,212*	,083	,297*
UV: Herausforderung – Planung	,187*	,094	,247*
UV: Herausforderung – Leistungsbeurteilung	-,036	,096	-,044
UV: Herausforderung – Kontaktverlust	-,075	,098	-,100
R ²	.300		
Korr. R ²	.188		
F (df=11,69)	2.688**		

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Im Vergleich zu den bisherigen Regressionsanalysen kann das Modell bezogen auf die abhängige Variable verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge als verhältnismäßig schwach bezeichnet werden. Nur knapp 18,8% der Varianz der abhängigen Variable können durch die vier unabhängigen Variablen beschrieben werden. Die durchgeführte multiple Regressionsanalyse zeigt, dass folgende unabhängige Variablen einen signifikanten Einfluss auf die Unterrichtsveränderung verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge haben:

die *Kontakthäufigkeit*, die die Lehrenden zu den SuS haben, die *Wahrnehmung einer Aufgabenschwerpunktveränderung* des RU, die *kognitive Unterrichtsaufgabe* (d.h. den SuS Wissen zu vermitteln) sowie die *Herausforderungen im Bereich der Planung und Vorbereitungen*, $F(df= 11,69)= 2,688, p< .01$.

6.5.5 Zwischenfazit der ursächlichen Bedingungen

In den letzten Abschnitten wurde sich im ersten Schritt den ursächlichen Bedingungen – hier als Prädiktoren zu verstehen – des Phänomens der veränderten Unterrichtsgestaltung einzeln gewidmet (Kontakt und Rückmeldungen, Aufgaben und Funktionen des Religionsunterrichts, Herausforderungen). Zusammenfassungen der einzelnen Variablen der ursächlichen Bedingungen wurden bereits bei den jeweiligen Abschnitten dargelegt. Im Anschluss daran wurde überprüft, ob diese einen statistisch signifikanten Effekt auf die jeweiligen Variablen der veränderten Unterrichtsgestaltung aufweisen.

Der folgende Absatz bezieht sich auf ausgewählte Ergebnisse der Regressionsanalysen, d.h. welche ursächlichen Bedingungen einen statistisch-signifikanten Einfluss auf die Variablen der veränderten Unterrichtsgestaltung (verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS, verstärktes Seelsorgeangebot, Anpassung des Arbeitsmaterials, verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge) aufweisen. Abbildung 46 fasst die Ergebnisse der Analysen dieses Kapitels folgendermaßen zusammen:

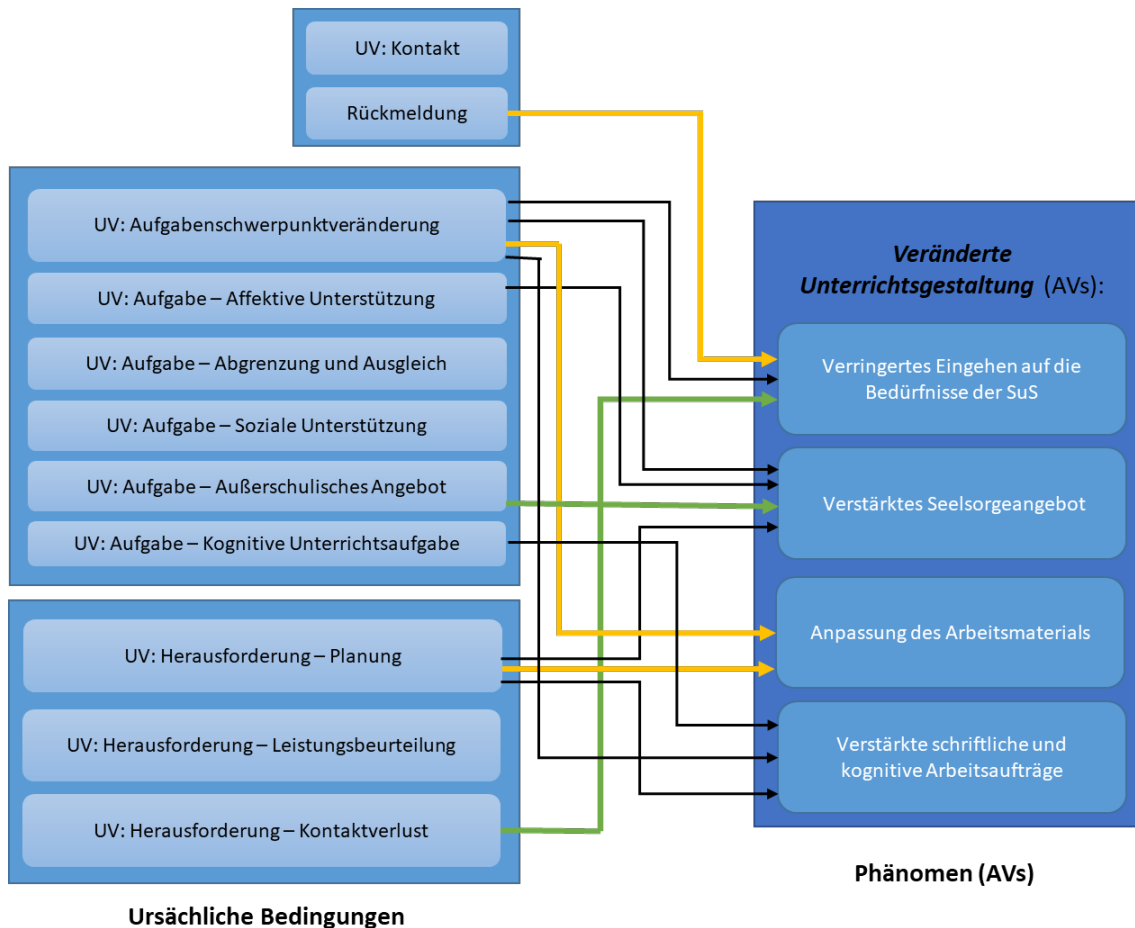


Abb. 46 Zusammenfassung der Einflüsse der Prädiktoren auf das Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung

Anm. Die gelben Pfeile zeigen starke Effekte an (> .3). Die grün-markierten Pfeile weisen auf einen sehr starken Effekt (> .4) der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable hin.

Die Grafik zeigt zum einen die unabhängigen Variablen – die ursächlichen Bedingungen –, die in die Analysen miteinbezogen wurden. Dabei handelt es sich um sämtliche Faktoren, die in den Abschnitten 6.5.1 bis 6.5.3 gebildet wurden. Die jeweils einzelnen signifikanten Effekte der UVs auf die AVs wurden bereits in den Abschnitten zuvor ausführlich diskutiert. Dieser Absatz dient daher eher der Darstellung gewisser ‚Highlights‘ der Analysen und soll diese im Rahmen eines Modells zusammenfassen, um so die Beziehungen zwischen den ursächlichen Bedingungen und dem Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung zu veranschaulichen.

Bei einigen UVs konnte keinerlei Effekt auf die abhängigen Variablen der veränderten Unterrichtsgestaltung nachgewiesen werden. Zu diesen UVs zählen u.a. die Variable *Kontakt*, d.h. die Häufigkeit der Kontaktaufnahme der Lehrperson zu ihren SuS hatte keinen Einfluss auf die Variablen der veränderten Unterrichtsgestaltung. Des Weiteren konnten ebenfalls

keine Effekte bei den folgenden Aufgaben und Funktionen des Religionsunterrichts während der Schulschließungen aufgezeigt werden: *Abgrenzung und Ausgleich* sowie *Soziale Unterstützung*. Die Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung zeigten ebenso keine Effekte auf die Veränderungen des Religionsunterrichts.

Alle anderen Variablen der UVs besitzen einen signifikanten – wenn auch schwachen – Effekt auf die AVs. Die Variable der *Aufgabenschwerpunktveränderung*, also ob die Proband*innen der Meinung sind, dass sich die Aufgaben des Religionsunterrichts während der Schulschließungen veränderten, zeigt bei allen AVs signifikante Effekte. D.h., wenn die Lehrperson der Ansicht ist, dass sich die Aufgaben des Religionsunterrichts während der Fernlehre veränderten, dann veränderte sich auch die Unterrichtsgestaltung (zumindest) während dieser Zeit. Die wahrgenommenen *Herausforderungen während der Planungs- und Vorbereitungsphase* zeigen auch auf mehrere AVs einen signifikanten Einfluss. So kann gedeutet werden, dass Lehrende, die besonders die Vorbereitung des Religionsunterrichts als herausfordernd einschätzen: 1. ihr Arbeitsmaterial vermehrt anpassen müssen oder wollen, was u.a. auch einen veränderten Unterrichtsstoff sowie neue Methodiken inkludiert, 2. verstärkt ihren SuS schriftliche und kognitive Aufgaben erteilen und 3. ihren SuS ein verstärktes Seelsorgeangebot machen, d.h. dass die SuS vermehrt emotional unterstützt und begleitet werden.

Die orange-markierten Pfeile deuten auf besonders starke signifikante Effekte der UVs auf die AVs hin. Eine Überinterpretation dieser sollte jedoch vermieden werden, da vermutet wird, dass es sich in gewisser Weise um ähnliche inhaltliche Themengebiete handelt. Zur Erinnerung, die UV *Aufgabe – Außerschulische Angebote* beinhaltet u.a. Items wie „SuS über außerschulisches kirchliches/religiöses Angebot informieren“, welches sich stark mit Items der AV verstärktes Seelsorgeangebot deckt, z.B.: „SuS über außerschulisches kirchliches/religiöses Angebot zu informieren, war wichtiger geworden“. Daraus kann jedoch geschlossen werden, dass je eher man die Aufgabe des Religionsunterrichts darin sieht, den SuS während der Schulschließungen ein erweitertes religiöses/kirchliches/spirituelles Angebot zu machen, desto eher man ein solches auch selbst zur Verfügung stellt. Ähnlich verhält es sich mit den *Herausforderungen des Kontaktverlustes*, welche u.a. durch folgende Items kategorisiert werden: „Dass die SuS nur schwer erreichbar waren ...“ und „Keine direkte Rückmeldung von den SuS zu erhalten, ...“ mit der AV verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS: „Ich erhielt hinsichtlich der Aufgaben weniger Rückmeldungen von meinen SuS“ und „Ich hatte keinen Kontakt zu meinen SuS (mehr)“. Trotz der inhaltlichen Überschneidung kann folgende mögliche Deutung daraus abgeleitet werden: je eher der

Kontaktverlust zu den eigenen SuS im Religionsunterricht als herausfordernd gesehen wurde, desto stärker haben die Lehrenden bemerkt, dass sie auf die einzelnen SuS und ihre Bedürfnissen nicht mehr eingehen können.

Die Ergebnisse dieses Kapitels werden ebenfalls in das abschließende Modell (siehe dazu dann Kap. 6.8) eingebettet.

6.6 Die Konsequenzen

Das folgende Kapitel widmet sich den potenziellen Konsequenzen der Unterrichtsveränderungen für den Religionsunterricht während der ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020. Wie Abbildung 47 unten zeigt, wird angenommen, dass die Veränderungen des hier im Zentrum stehenden Phänomens sich u.a. zum einen in einem veränderten Arbeitsaufwand zeigen kann. Zum anderen wird vermutet, dass sich daraus mögliche Potenziale bzw. Chancen für den Religionsunterricht ergeben können.

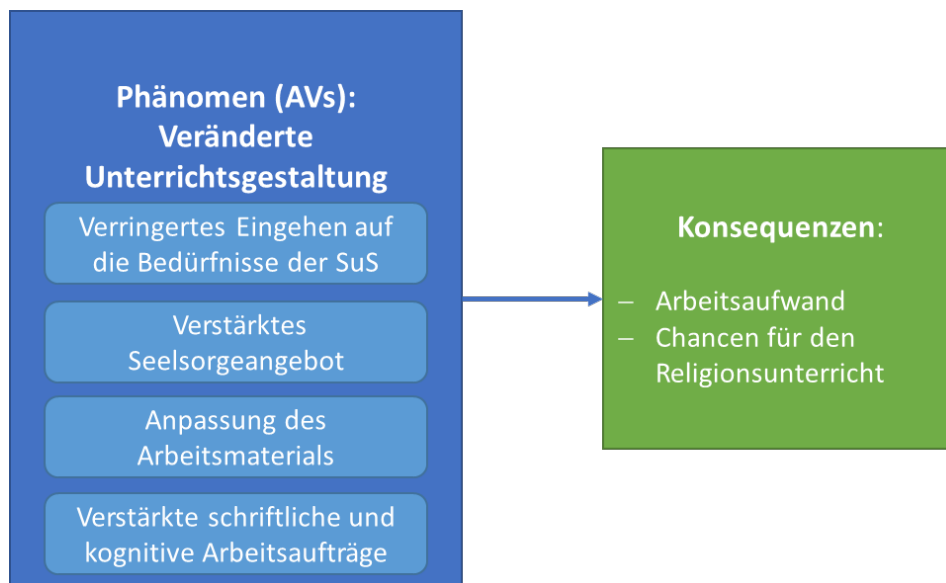


Abb. 47 Adaptierter Ausschnitt aus den blockübergreifenden Analysen der qualitativen Untersuchung: Phänomen & Konsequenzen

Bevor jedoch überprüft werden kann, ob und inwiefern sich diese Vermutungen statistisch belegen lassen (siehe dazu Kap. 6.6.3), wird ein Überblick über die generelle Wahrnehmung des Arbeitsaufwandes der Lehrenden gegeben (Kap. 6.6.1). Im anschließenden Kapitel 6.6.2 werden die Chancen, die die Lehrenden wahrnehmen, näher beschrieben sowie jene Faktoren präsentiert, die für die nachfolgenden Berechnungen herangezogen werden. Das Kapitel endet mit einer Zusammenschau der signifikanten Ergebnisse der Regressionsanalysen, die die möglichen Einflüsse des Phänomens auf die Konsequenzen aufzeigen.

6.6.1 Arbeitsaufwand

Der von den Befragten wahrgenommene Arbeitsaufwand bzw. dessen Veränderung während der Schließzeiten wurde erhoben. Folgendes Bild über diese Veränderungen, zum einen generell – im Sinne einer Zustimmung zur Erhöhung des Arbeitsaufwandes –, auch spezifisch auf die Planung, die Durchführung des Unterrichts und die Leistungsbeurteilung bezogen,

lässt sich aus den Daten in der Tabelle 24 ableiten. Die Grafik 48 ermöglicht zudem einen besseren visuellen Überblick über diese Daten.

Tabelle 24 Deskriptive Daten der Subskalen des Arbeitsaufwands

	M	SD	N ^a
Der Arbeitsaufwand für die Planung und Vorbereitung hatte sich erhöht.	4.76	1.41	80
Der Arbeitsaufwand für die Durchführung der Stunden hatte sich erhöht.	3.59	1.74	80
Der Arbeitsaufwand für die Bewertungen und Rückmeldungen hatte sich erhöht.	5.01	1.12	79
Der Arbeitsaufwand für meinen Religionsunterricht hatte sich insgesamt erhöht.	4.44	1.44	81

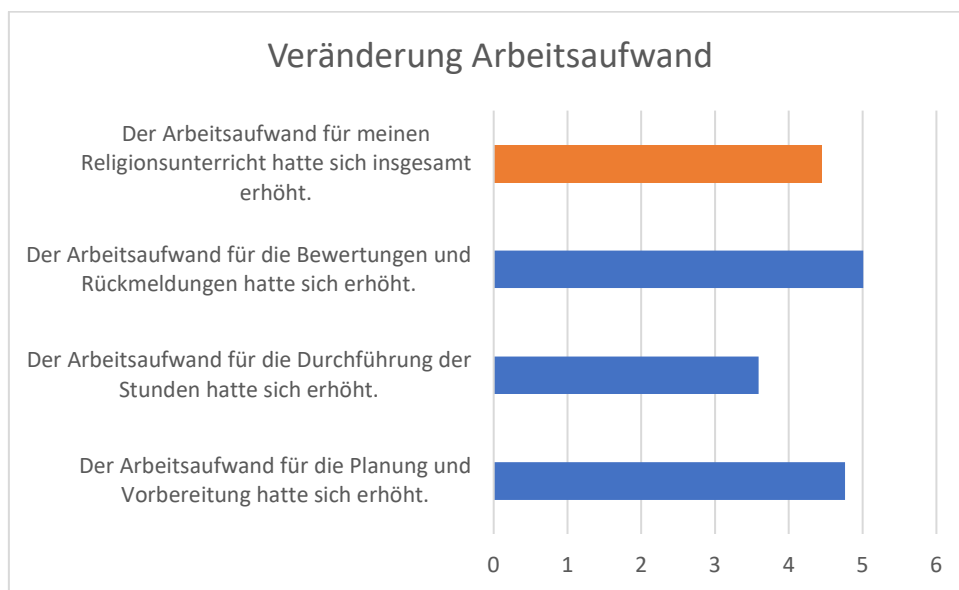


Abb. 48 Veränderung des Arbeitsaufwands insgesamt, in der Planungs-, Durchführungs- und Beurteilungsphase des Unterrichts (1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme voll und ganz zu)

Bezüglich des wahrgenommenen Arbeitsaufwandes zeigen die Daten, dass sich dieser besonders im Bereich der Planung und Vorbereitung und am meisten in der Phase der Bewertung und Rückmeldungen erhöht hat. Der Arbeitsaufwand der Durchführung des Unterrichts wird eher als unverändert beschrieben. Grundsätzlich wird die Erhöhung des generellen Arbeitsaufwands seit der Schulschließung von den Befragten als leicht überdurchschnittlich eingestuft.

Als abhängige Variable bzw. als Konsequenz der Unterrichtsveränderungen im Religionsunterricht während der Schulschließungen dient das Einzelitem, welches die generelle Steigerung des Arbeitsaufwandes fokussiert, nachfolgend bei den Regressionsanalysen mit AV: *Arbeitsaufwand* bezeichnet.

6.6.2 Chancen

Auf Grundlage der qualitativen Auswertung wird vermutet, dass aufgrund der Veränderungen, die die Religionslehrenden in Zusammenhang mit ihrem Unterricht beschreiben, neben einer Veränderung des Arbeitsaufwandes auch Potenziale für die Zukunft gesehen werden. In der ersten Untersuchung wurden einige Chancen, die die Lehrenden für ihren Unterricht wahrnehmen, erarbeitet und kategorisiert, deren Bedeutsamkeit für die Lehrenden in diesem Kapitel nun geprüft werden soll.

6.6.2.1 Faktorenbildung der Chancen

Im Frageblock über die potenziellen Chancen der Schulschließungen für den Religionsunterricht wurden den teilnehmenden Lehrpersonen zehn Aussagen über Chancen, die sich ergeben können, vorgelegt. Mittels einer Hauptkomponentenanalyse wurde versucht herauszufinden, ob sich diese Einzelitems statistisch clustern lassen, so wie auch in der qualitativen Untersuchung zuvor. Die Voraussetzungen für die Hauptkomponentenanalyse sind gegeben (Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium: .684; Bartlett-Test: $p < .001$). Der Scree-Plot lässt drei Faktoren vermuten (Eigenwert > 1), die 65,27% der Gesamtvarianz aufklären können. Folgende Tabelle 25 stellt die Ladungszuordnungen der Einzelitems zu den jeweiligen Faktoren dar.

Tabelle 25 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der Chancen

	Komponente		
	1	2	3
Es bieten sich viele Chancen für den Religionsunterricht.	.778	.352	
Der Religionsunterricht wird nach Außen sichtbar.	.816	.218	
Die Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts ist gestiegen.	.785		.352
Die Familien der SuS können besser erreicht werden.	.613		.245
Die Unterschiede zu anderen Fächern werden deutlicher.	.273		.815
Der Religionsunterricht kann die SuS emotional besser unterstützen.		.302	.831
Die Auseinandersetzung mit neuen Lehr- und Lernformen wird gefördert.		.795	.279
Die Digitalisierung des Religionsunterrichts wird gefördert.		.831	
Spirituelle Angebote des Religionsunterrichts (z.B. Seelsorgeangebote) erhalten einen höheren Stellenwert.		.306	.580
Die inhaltliche Thematisierung der aktuellen Situation ist eine besondere Chance für den Religionsunterricht.*	.353	.573	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

*Eindeutige Zuteilung nicht möglich, da Ladungen in mehreren Komponenten wenig Differenzen aufweisen bzw. inhaltliche Übereinstimmungen nicht ersichtlich sind.

Aus der Tabelle kann entnommen werden, welche Items welchem Faktor zugeordnet werden können. Drei Faktoren scheinen laut der Hauptkomponentenanalyse ableitbar zu sein, die folgende Bezeichnungen erhalten:

1. *Gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit*
2. *Neue Lehr- und Lernformen (inkl. Digitalisierung)*
3. *Emotionale Unterstützung der SuS*

Ob sich aus diesen Faktoren auch sinnvolle Subskalen bilden lassen, zeigt wiederum die Überprüfung der internen Konsistenz, die mittels des Cronbach Alphas angegeben wird. Die Tabelle 26 gibt die jeweiligen Werte der drei gebildeten Faktoren wider.

Tabelle 26 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der Chancen

Gebildete Subskalen	Cronbach Alpha	Iteman- zahl
1. Gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit	.770	4
2. Neue Lehr- und Lernformen (inkl. Digitalisierung)	.785	2
3. Emotionale Unterstützung der SuS	.710	3

Aus den Werten der Tabelle kann der Schluss gezogen werden, dass alle drei Subskalen angemessene Werte besitzen, die für eine gute interne Konsistenz sprechen. Daher kann aus den Einzelitems die jeweilige Subskala gebildet und für weitere Analysen herangezogen werden. Abschließend werden nochmals die wesentlichsten deskriptiven Eckdaten der gebildeten Subskalen zusammenfassend dargestellt (Tab. 27, Abb. 49).

Tabelle 27 Deskriptive Daten der Subskalen und des Einzelitems der Chancen

	M	SD	N ^a
Gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit	3.42	1.12	78
Neue Lehr- und Lernformen (inkl. Digitalisierung)	4.75	1.16	79
Emotionale Unterstützung der SuS	3.51	1.16	65

^a Es wird die jeweilige Stichprobengröße angegeben.

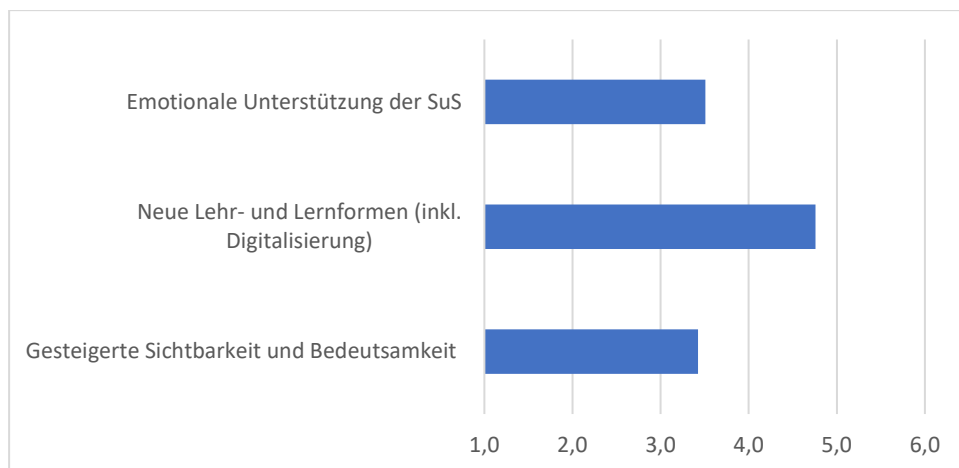


Abb. 49 Mittelwerte der Subskalen der Chancen (1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme voll und ganz zu)

Die größte Chance wird von den Befragten darin gesehen, neue Lehr- und Lernformen entwickeln zu können. Leicht überdurchschnittlich wird die besondere Rolle des Religionsunterrichts und die der Lehrperson in der emotionalen Unterstützung der SuS wahrgenommen. Die Skala gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts erhält eine leicht unterdurchschnittliche Zustimmung.

6.6.2.2 Faktorenbildung außerunterrichtliches Angebot

Neben den generellen Chancen wurde, wie bereits in der qualitativen Untersuchung, nach den potenziellen außerunterrichtlichen – religionsbasierten – Angeboten gefragt. Insgesamt wurden den Proband*innen sechs Items vorgelegt, die dieses Phänomen beschreiben. Um Subskalen aus den Einzelitems bilden zu können, wurde erneut – nach der Prüfung der Voraussetzungen (Kaiser-Meyer-Olkin Kriterium: .750; Bartlett-Test: $p < .001$) eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Der Blick auf den Scree-Plot (Eigenwert > 1) ließ die Vermutung zu, dass es sich um zwei Faktoren handelt, die insgesamt 71,45% der Gesamtvarianz aufklären können. Die Tabelle 28 gibt die Ladungshöhe der Einzelitems zu den zwei Faktoren (= Komponenten) wieder.

Tabelle 28 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der außerunterrichtlichen Angebote

	Komponente	
	1	2
Ich verweise auf kirchliche/religiöse Angebote außerhalb der Schule (z.B. durch Links).	.901	
Ich biete selbst ein religiöses/spirituelles Angebot außerhalb des Unterrichts für meine Su...	.411	.672
Ich verweise auf Seelsorge-Angebote.	.792	.304

Ich biete meinen SuS selbst Seelsorge an.	.890	
Ich plane für die Zukunft meine SuS (vermehrt) auf kirchliche/religiöse Angebote außerhalb der Schule hinzuweisen.	.800	.237
Ich plane für die Zukunft meinen SuS (vermehrt) selbst ein religiöses/spirituelles Angebot außerhalb der Schule anzubieten*	.535	.602

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

*Eindeutige Zuteilung nicht möglich, da Ladungen in mehreren Komponenten wenig Differenzen aufweisen bzw. inhaltliche Übereinstimmungen nicht ersichtlich sind.

Es ergeben sich, wie aus der Tabelle ersichtlich wird, zwei Faktoren, denen jeweils drei Items zugeordnet werden können. Die Zuteilung der einzelnen Items kann aus der Tabelle entnommen werden. Diese Faktoren bzw. Komponenten erhalten folgende Bezeichnungen:

1. *Verweisen auf Angebote*
2. *Seelsorge anbieten*

Die Tabelle 29 gibt die Cronbach Alphas dieser beiden potenziellen Subskalen an, durch die der Grad der internen Konsistenz veranschaulicht wird.

Tabelle 29 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der außerunterrichtlichen Angebote

Gebildete Subskalen	Cronbach Alpha	Itemanzahl
1. Verweisen auf Angebote	.826	3
2. Seelsorge anbieten	.569	2

Es kann zusammengefasst werden, dass die Subskala 1 „Verweisen auf Angebote“ mit drei Items eine gute interne Konsistenz (.826) aufweist und die Subskala 2 „Seelsorge anbieten“ eine gerade noch akzeptable Skala (.569) mit ebenso drei Items darstellt. Daher kann auch davon ausgegangen werden, dass mit beiden Subskalen weitere Analysen möglich und sinnvoll sind. Abschließend werden noch die wesentlichsten deskriptiven Kennwerte dieser beiden Subskalen dargestellt (Tab. 30, Abb. 50).

Tabelle 30 Deskriptive Daten der Subskalen der außerunterrichtlichen Angebote

	M	SD	N
Verweisen auf Angebote	2.99	1.46	79
Seelsorge anbieten	2.77	1.31	77

^a Es wird die jeweilige Stichprobengröße angegeben.

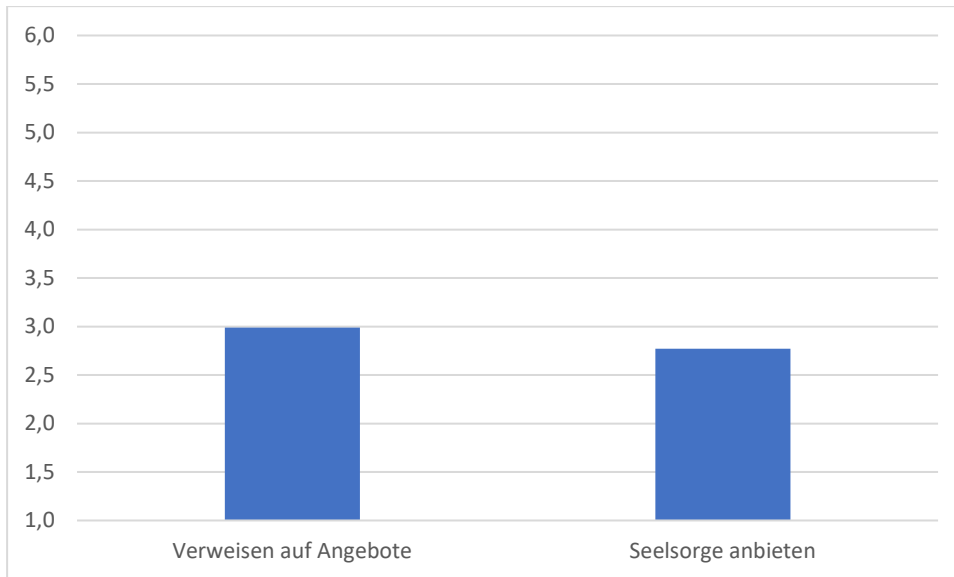


Abb. 50 Mittelwerte der Subskalen der außerunterrichtlichen Angebote (1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme voll und ganz zu)

Die Daten zeigen, dass die Bereitschaft auf außerunterrichtliche – religionsbasierte – Angebote hinzuweisen bzw. selbst auch den SuS Seelsorge anzubieten eher unterdurchschnittlich ausgeprägt ist, wobei ersteres zumindest etwas stärker ausgebildet ist.

6.6.2.3 Zwischenfazit

Mittels Faktorenanalyse konnten drei reliable Subskalen gebildet werden, die Chancen in der Krise aufzeigen: 1. eine gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts generell, die sich u.a. auch dadurch zeigt, dass die Familien der SuS besser erreicht werden, 2. die Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen, insbesondere in einer gesteigerten Digitalisierung des Religionsunterrichts und 3. zeigt sich die besondere Rolle des Religionsunterrichts in der emotionalen Unterstützung der SuS, durch u.a. spirituelle Angebote, die die Lehrer*innen den SuS machen.

Am stärksten wird die Chance darin gesehen, neue Lehr- und Lernformen entwickeln zu können. Leicht überdurchschnittlich wird die besondere Rolle des Religionsunterrichts und die der Lehrperson, bezüglich der emotionalen Unterstützung der SuS, betrachtet. Die Skala gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts erhält eine leicht unterdurchschnittliche Zustimmung bzgl. ihrer potenziellen Chance für den Religionsunterricht. Letztlich konnte im Rahmen der Chancen auch gezeigt werden, dass die Bereitschaft auf außerunterrichtliche – religionsbasierte – Angebote (z.B. Online-Andachten) zu verweisen bzw. dies in der Zukunft vermehrt tun zu wollen, eine leicht stärkere Zustimmung erhält, als selbst den SuS solch ein Angebot, z.B. in Form von Seelsorge, zu unterbreiten. Auf den

Einbezug dieser beiden Faktoren wird im Rahmen der folgenden Analysen verzichtet. Zum einen, da es im Zuge der aus der ersten qualitativen Untersuchung entwickelten Theorie zu keinerlei Vermutung kam, diese außerunterrichtlichen Angebote als Konsequenzen der Unterrichtsveränderungen zu betrachten. Zum anderen, weil diese Angebote in gewisser Weise auch in den drei Subskalen der gesehenen Chancen verankert sind. Daher kann auf eine gesonderte Regressionsanalyse verzichtet werden.

Für die nachfolgenden Regressionen wurde sich für die folgenden abhängige Variablen entschieden, die hierbei als sog. Konsequenzen des Hauptphänomens Unterrichtsveränderung während der Schulschließungen verstanden werden können:

AV: Chance – Gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit

AV: Chance – Neue Lehr- und Lernformen (inkl. Digitalisierung)

AV: Chance – Emotionale Unterstützung der SuS

6.6.3 Prädiktoren der Konsequenzen

Wie eingangs angedeutet, werden die einzelnen Themenbereiche Arbeitsaufwand und Chancen nun im Kontext des hier zu analysierenden Modells näher beleuchtet.

Es wird vermutet, dass die Unterrichtsveränderungen des Religionsunterrichts während der Schulschließungen einen Effekt auf den Arbeitsaufwand sowie auf die potenziell gesehenen Chancen für den Religionsunterricht haben. Abbildung 51 veranschaulicht diese Hypothesen, welchen im Folgenden nachgegangen wird.

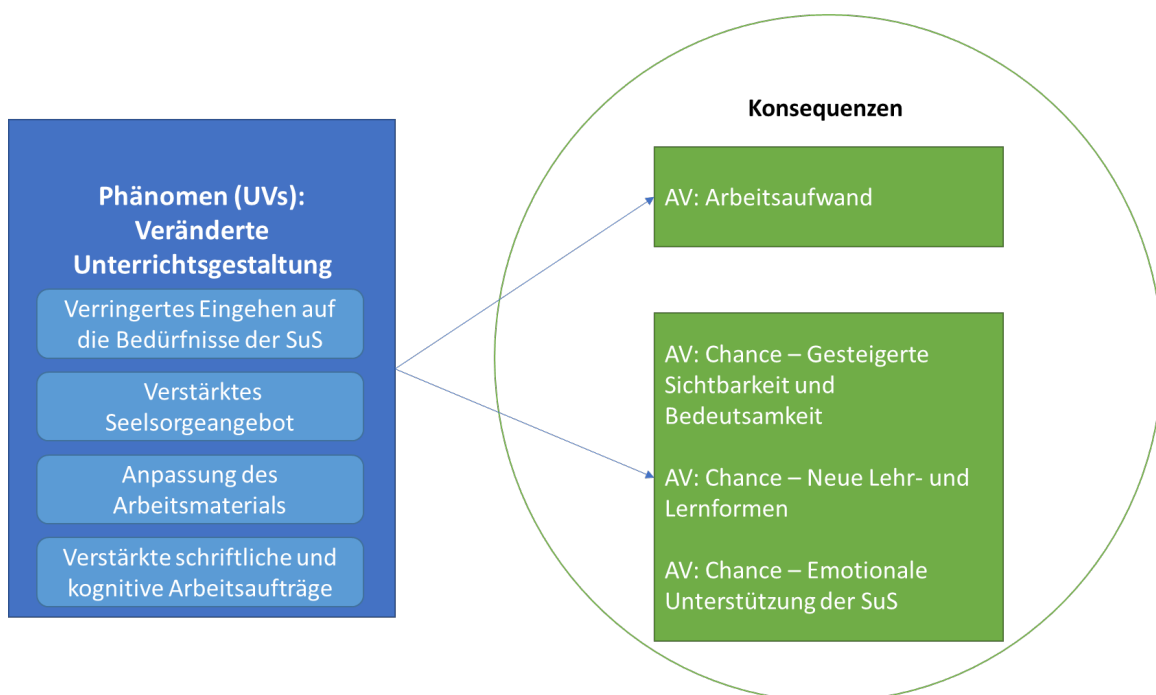


Abb. 51 Hypothesenmodell: Variablen der veränderten Unterrichtsgestaltung und deren potenzieller Einfluss auf die Konsequenzen der veränderten Unterrichtsgestaltung (Hypothesen)

Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, wird bei den Konsequenzen geprüft, ob zumindest eine der unabhängigen Variablen der veränderten Unterrichtsgestaltung die jeweilige Konsequenz beeinflussen bzw. erklären kann. Das Zwischenfazit dieses Kapitels fasst die Ergebnisse zusammen und zeigt u.a. auch grafisch, welche statistisch signifikanten Effekte aufgezeigt werden konnten.

6.6.3.1 Prädiktoren für die AV Arbeitsaufwand

Als erste abhängige Variable, also Konsequenz des Phänomens der Unterrichtsveränderung, wird sich dem *Arbeitsaufwand* genähert. Unter dieser Variable wird verstanden, dass sich der Arbeitsaufwand seit der Schulschließung erhöht hat. Tabelle 31 gibt Aufschluss darüber, ob die Faktoren des Phänomens hier einen direkten Einfluss auf den Arbeitsaufwand haben.

Tabelle 31 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Arbeitsaufwand

Variable	AV: Arbeitsaufwand		
	Unstandardisiert	Standardfehler	Standardisiert B
Konstante	2,378*	,992	
UV Verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS	-,159	,141	-,133
VU Verstärktes Seelsorgeangebot	,111	,152	,087
VU Anpassung des Arbeitsmaterials	,429**	,147	,364**
VU Verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge	,110	,160	,078
R ²	,165		
Korr. R ²	,115		
F (df=4,66)	3,270*		

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Knapp 12% der Varianz der abhängigen Variable – hier Arbeitsaufwand – können durch die unabhängige Variable ‚Anpassung des Arbeitsmaterials‘ beschrieben werden. D.h. es konnte gezeigt werden, dass die verstärkte Anpassung des Arbeitsmaterials (z.B. durch Anpassung des Unterrichtsstoffs oder der Methodik) einen Einfluss auf die Arbeitszeit hat, und diese damit ansteigt, $F(df= 4,66)= 3,270, p< .05$.

6.6.3.2 Prädiktoren für die AV Chancen

Nachfolgend werden die erarbeiteten Faktoren der gesehenen Chancen – a) gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit, b) neue Lehr- und Lernformen, c) emotionale Unterstützung der SuS – jeweils hinsichtlich der unabhängigen Faktoren der Unterrichtsveränderungen mittels Regressionsanalysen separat überprüft.

a) Chance – Gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit

Zur Erinnerung: unter der hier analysierten Chance ist u.a. gemeint, dass der Religionsunterricht *nach außen hin sichtbarer* wird, so z.B. dadurch, dass die Familien der Kinder mit dem Religionsunterricht besser erreicht werden und dass der RU an Bedeutung gewinnt. Es besteht die Vermutung, dass die Unterrichtsveränderungen einen Effekt auf diese wahrgenommene Chance besitzen. Tabelle 32 zeigt die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse.

Tabelle 32 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Chance – Gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit

Variable	AV: Chancen - Gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit		
	Unstandardisiert	Standardfehler	Standardisiert
Konstante	2,765***	,823	
UV Verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS	-,321**	,115	-,329**
VU Verstärktes Seelsorgeangebot	,154	,124	,147
VU Anpassung des Arbeitsmaterials	,215	,121	,219
VU Verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge	,081	,134	,070
R ²	,175		
Korr. R ²	,123		
F (df=4,64)	3,395*		

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Anhand der Daten wird ersichtlich, dass nur knapp 12,3% der Varianz der hier beschriebenen Chance – mehr Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit – durch die abhängigen Variablen

beschrieben werden können. Ein signifikanter, negativer Effekt wurde dabei ersichtlich bei der unabhängigen Variable *verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS*, $F(df= 4,64)= 3,395, p < .05$. Dieser könnte insofern gedeutet werden, dass je stärker die Ansicht vertreten ist, die Lehrperson kann aufgrund der Schulschließungen nicht mehr auf die Bedürfnisse ihrer SuS eingehen, desto weniger wird die Chance gesehen, dass der Religionsunterricht verstärkt sichtbar und bedeutsam wird.

b) Chance – Neue Lehr- und Lernformen (inkl. Digitalisierung)

Mittels einer linearen Regressionsanalyse wurde des Weiteren überprüft, ob die unabhängigen Variablen – hier die Unterrichtsveränderungen – auch einen Einfluss auf die gesehene Chance *neue Lehr- und Lernformen* zu entwickeln besitzen kann. Es konnte jedoch kein signifikanter Effekt der UVs auf die AV aufgezeigt werden, $F(df= 4,66)= 1,047, p > .05$. Nur weniger als 1% der Varianz dieser AV können durch die UVs beschrieben werden. Es bleibt unklar, welche anderen Faktoren hier stattdessen auf diese Chance Einfluss nehmen.

c) Chance – Emotionale Unterstützung der SuS

Die letzte Chance, welche hier als abhängige Variable analysiert wird, meint u.a., dass der RU *die SuS emotional besser unterstützen* kann, er seine Differenz zu anderen Fächern eventuell auch dadurch zum Ausdruck bringen kann und auch, dass die Lehrperson ihren SuS ein zusätzliches spirituelles Angebot (z.B. Seelsorge) zur Verfügung stellt. Die folgende Tabelle 33 zeigt, ob die Unterrichtsveränderungen (UVs) hier einen Effekt auf diese Chance besitzen können.

Tabelle 33 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Chance – Emotionale Unterstützung der SuS

Variable	AV: Chancen - Emotionale Unterstützung der SuS		
	Unstandardisiert	Standardfehler	Standardisiert B
Konstante	1,812*	,866	
UV Verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS	,009	,112	,009
VU Verstärktes Seelsorgeangebot	,527***	,124	,494***
VU Anpassung des Arbeitsmaterials	,189	,122	,185

VU Verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge	-,230	,149	-,170
R ²	,352		
Korr. R ²	,304		
F (df=4,54)	7,320***		

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Wenig überraschend zeigt die unabhängige Variable *verstärktes Seelsorgeangebot* einen signifikanten Effekt auf die hier zu beschreibende AV, $F(4, 54) = 7.320$, $p < .001$. Zur Erinnerung: verstärktes Seelsorgeangebot meint auch die SuS emotional zu unterstützen und sie zu begleiten, und ihnen ein außerschulisches spirituelles Angebot zu stellen. Werden diese Veränderungen des Unterrichts während der Schulschließungen stärker wahrgenommen, dann verstärkt sich auch die Ansicht, dass eine Chance darin gesehen werden kann, die SuS – eventuell auch in Zukunft – besser emotional zu unterstützen und ihnen neben dem RU noch weitere Angebote zur Verfügung zu stellen. Über 30% der Varianz der gesehenen Chance – emotionale Unterstützung der SuS – können durch die abhängigen Variablen beschrieben werden.

6.6.4 Zwischenfazit der Konsequenzen

Nachdem die potenziellen Effekte der unabhängigen Variablen der Unterrichtsveränderungen auf die abhängigen Variablen – Arbeitsaufwand und Chancen (im Sinne von Konsequenzen) – überprüft wurden, fasst Abbildung 52 diese Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

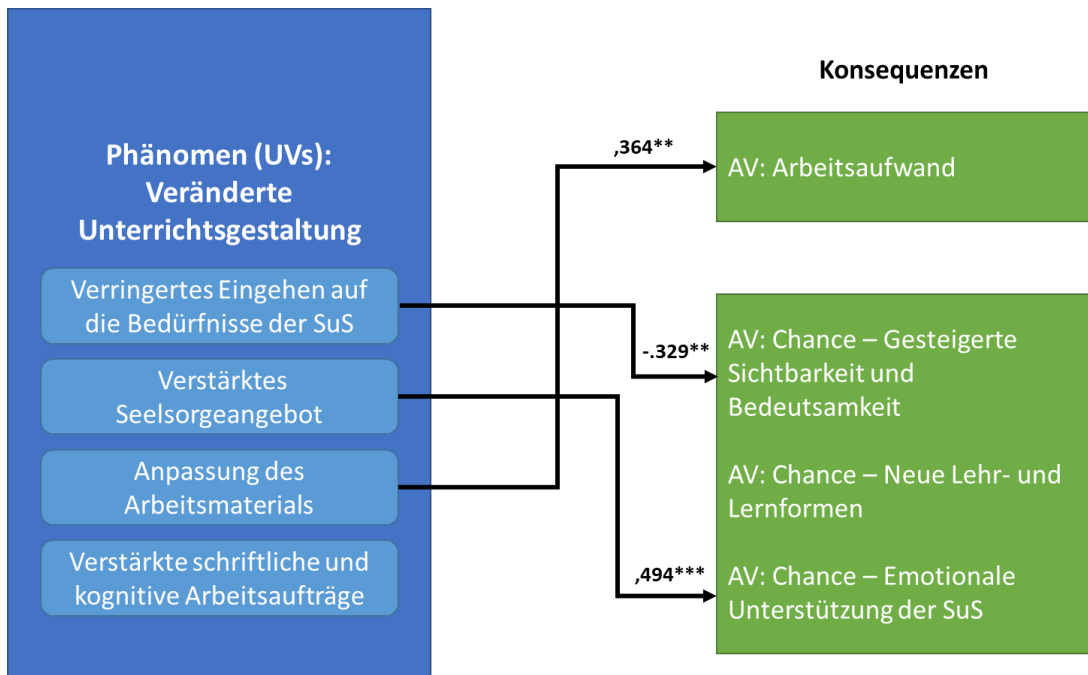


Abb. 52 Zusammenfassung der Einflüsse der veränderten Unterrichtsgestaltung auf die Konsequenzen

Anm. $** p < .01$, $*** p < .001$

Mittels multipler Regressionsanalysen konnten die eingangs gestellten Hypothesen hinsichtlich möglicher Effekte der UVs auf die AVs teilweise bestätigt werden. So konnte gezeigt werden, dass die Anpassung des Arbeitsmaterials (u.a. Anpassung des Unterrichtstoffes und der -methodik) einen mittleren Einfluss auf den Arbeitsaufwand hat. Einen negativen mittleren Einfluss besitzt die Variable des verringerten Eingehens auf die Bedürfnisse der SuS auf die gesehene Chance, dass der Religionsunterricht an Bedeutung gewinnt und nach außen hin sichtbarer wird. Ein großer Effekt konnte zwischen der UV verstärktes Seelsorgeangebot und der Chance, die SuS emotional besser zu unterstützen nachgewiesen werden. Die Analysen zeigten aber auch, dass die UV verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge keinerlei Effekt auf die hier vermuteten AV aufweist. Ebenso konnte auch kein Effekt, welcher sich auf die Chance neue Lehr- und Lernformen zu ermöglichen bezieht, aufgedeckt werden.

Nachdem nun die Konsequenzen der Unterrichtsveränderungen im Detail erörtert wurden, soll abschließend noch der Kontext des Phänomens näher in den Blick genommen werden.

6.7 Der Kontext des Phänomens

Aufgrund der qualitativen Analysen aus der ersten Untersuchung wird angenommen, dass folgende Themenbereiche weder direkte Effekte auf die Unterrichtsgestaltungen und -veränderungen haben (im Vergleich zu den unabhängigen Variablen oder auch ursächlichen Bedingungen, siehe Kap. 6.5) noch als Konsequenzen des Phänomens betrachtet werden können. Statistische Berechnungen haben diese Vermutungen bestätigt, d.h. keinerlei Effekte konnten aufgezeigt werden.¹¹⁸ Nichtsdestotrotz kann davon ausgegangen werden, dass folgende Themen eine bedeutsame Rolle für die Lehrenden und auch für das hier zu untersuchende Feld aufweisen, auch wenn statistisch (noch) keine klaren Zusammenhangslinien bestehen.

Die folgende Darstellung 53 bildet sämtliche Faktoren, die im Kontext der veränderten Unterrichtsgestaltung stehen, ab. Es wird bei der Abbildung darauf verzichtet, die einzelnen gebildeten Faktoren/Subskalen der Themenfelder, die in den kommenden Abschnitten z.T. gebildet werden, einzubetten. Da, wie bereits erwähnt, keinerlei Zusammenhänge dieser Faktoren mit dem Phänomen aufgezeigt werden konnten, werden der Einfachheit wegen, nur die Überschriften der Themen angeführt. Angemerkt werden muss hierbei noch, dass neben den Themen Relevanz, technische/digitale Expertise, Unterstützung sowie Ausbildung ebenfalls noch das Ausmaß der Unterrichtsveränderungen gelistet werden kann, welches bereits in Abschnitt 6.4.1 näher beschrieben wurde. Dass das Ausmaß ebenfalls als Kontext verstanden werden kann, zeigte sich bereits bei den qualitativen Auswertungen der ersten Untersuchung (siehe dazu auch die blockübergreifende Analysen, Kap. 5.11) und wurde der Methode der Grounded Theory folgend herausgefunden.

¹¹⁸ Das Aufzeigen sämtlicher Berechnungen der kontextuellen Faktoren in Zusammenhang mit dem Phänomen der Unterrichtsveränderungen während der Schulschließungen würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen. Insbesondere da keinerlei statistischen Effekte aufgezeigt werden konnten, würde dies auch zu keinem erhöhten Erkenntnisgewinn beitragen. Es ist davon auszugehen, dass bei weiteren statistischen Berechnungen der kontextuellen Faktoren und der Faktoren der ursächlichen Bedingungen oder auch mit den Faktoren der Konsequenzen mögliche Effekte aufgezeigt werden würden. Da es sich aber hierbei um einen rein spekulativen Zugang handeln würde, soll nachfolgend darauf verzichtet werden.



Abb. 53 Das Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung im Kontext

Die folgenden Abschnitte widmen sich zu Beginn der Relevanz des Religionsunterrichts bzw. der Frage wie sich diese möglicherweise während der Schulschließung verändert (Kap. 6.7.1). Anschließend werden die digitalen Mittel, welche für den Fernunterricht Verwendung finden, näher beleuchtet und damit verbunden die Selbsteinschätzung hinsichtlich digitaler Fähigkeiten der Lehrenden dargestellt (Kap. 6.7.2). Aus welchen Quellen die Lehrer*innen Unterstützung erhalten und wie diese gestaltet ist, kann im darauffolgenden Abschnitt nachvollzogen werden (Kap. 6.7.3). Als letztes widmet sich dieses Kapitel der Ausbildung der Lehrenden und der Frage, inwiefern sie sich auf die besondere Ausnahmesituation vorbereitet fühlen (Kap. 6.7.4). Die wichtigsten Ergebnisse dieser kontextuellen Faktoren werden abschließend nochmals kurz zusammengefasst (Kap. 6.7.5).

6.7.1 Relevanz des Religionsunterrichts während der Schulschließungen

Aufgrund der hohen inhaltlichen Überschneidungen der Ergebnisse bei der qualitativen Untersuchung von Block II Relevanz des RU und Block III Aufgaben und Ziele des RU (Kap. 5.5. und Kap. 5.6) wurde bei der quantitativen Erhebung kein gesonderter Themenblock, der mehrere Einzelitems aufweist, dargeboten.

Dieses Kapitel soll daher ausschließlich einen Einblick über die wahrgenommene Relevanz des Religionsunterrichts während der Schulschließungen aus Sicht der Religionslehrkräfte geben. Wie auch in der qualitativ ausgerichteten Studie soll dabei besonders das Verhältnis

zu den anderen Fächergruppen abgebildet werden, die verkürzt als Haupt- bzw. Nebenfächer kategorisiert werden (siehe Kap. 6.7.1.1). Neben dieser ‚Momentaufnahme‘ der Relevanzeinstufung wird zudem danach gefragt, ob sich die Relevanz seit der Schulschließungen geändert habe. Das Kapitel 6.7.1.2 zeigt die Ergebnisse dazu auf.

6.7.1.1 Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich

Die folgende Tabelle 34 stellt die wesentlichsten deskriptiven Daten dar, die Auskunft über die wahrgenommene Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Haupt- und Nebenfächern geben. Grafik 54 verdeutlicht diese Daten nochmals.

Tabelle 34 Deskriptive Daten der Relevanzeinstufung des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Haupt- und Nebenfächern

	M	SD	N ^a
Relevanz des RU im Vergleich zu den Hauptfächern ^a	1.92	1.02	65
Relevanz des RU im Vergleich zu den Nebenfächern (Kat. I) ^b	3.11	1.19	70
Relevanz des RU im Vergleich zu den Nebenfächern (Kat. II) ^c	3.77	1.11	70

Anm. ^a Hauptfächer bezieht sich hierbei auf Fächer wie Deutsch, Mathematik, Englisch usw. ^b Nebenfächer (Kat. I) meint Fächer wie Geschichte, Biologie, Chemie usw. ^c Nebenfächer (Kat. II) meint Fächer wie Musik, Sport und Kunst usw.

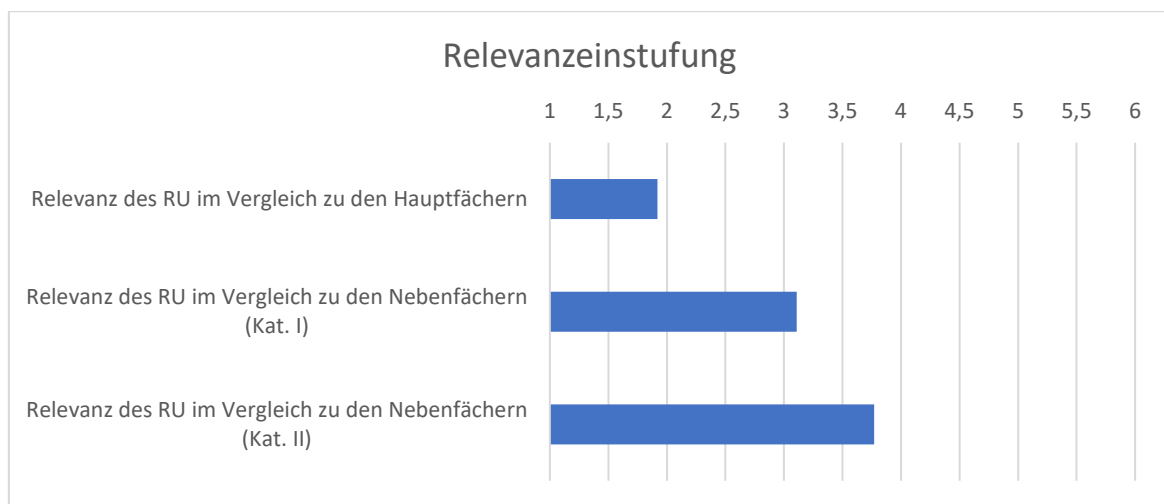


Abb. 54 Relevanz des RU im Vergleich zu den Haupt- und Nebenfächern (1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme voll und ganz zu)

Erkennbar wurde in diesem Abschnitt, dass die Relevanz des Religionsunterrichts während der Schulschließungen generell eine stark unterdurchschnittliche Wertigkeit gegenüber den sog. Hauptfächern (meint hier z.B. Deutsch, Mathematik) erhielt. Im Vergleich zu den

Nebenfächern kann zusammengefasst werden, dass sie eher den gleichen Stellenwert besitzen. Wobei im Vergleich zu den Fächern wie Kunst, Musik oder Sport der Religionsunterricht auch eine etwas stärkere Relevanz aufweist als gegenüber den Nebenfächern der Kategorie I – also Fächern wie Biologie, Geschichte usw.

6.7.1.2 Relevanzveränderung des Religionsunterrichts im Vergleich

Da vermutet wurde, dass sich die Relevanzwahrnehmung während der Schulschließungen ändern könnte, wurde sich dieses Phänomens gesondert angenommen. Ein zusammenfassendes Item (= Kontrollfrage) erfragte eine potenzielle Relevanzveränderung. Konkret wurde nach der Zustimmung auf folgende Aussage gefragt: „Der Stellenwert des Religionsunterrichts ist generell seit der Schulschließung gestiegen.“ Durchschnittlich gesehen, stimmten die Befragten dieser Aussage eher nicht zu ($M= 2.46$, $SD= 1.36$, $N= 70$). Diese Daten decken sich auch mit dem Bild der wahrgenommenen Relevanzsteigerung im Vergleich zu den Haupt- bzw. Nebenfächern (Tab. 35; Abb. 55).

Tabelle 35 Deskriptive Daten der Relevanzsteigerung des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Haupt- und Nebenfächern

	M	SD	N ^a
Relevanzsteigerung des RU im Vergleich zu den Hauptfächern ^a	1.91	1.06	68
Relevanzsteigerung des RU im Vergleich zu den Nebenfächern (Kat. I) ^b	2.38	1.31	68
Relevanzsteigerung des RU im Vergleich zu den Nebenfächern (Kat. II) ^c	2.66	1.39	67

Anm. ^a Hauptfächer bezieht sich hierbei auf Fächer wie Deutsch, Mathematik, Englisch

usw. ^b Nebenfächer (Kat. I) meinen Fächer wie Geschichte, Biologie, Chemie usw. ^c

Nebenfächer (Kat. II) meinen Fächer wie Musik, Sport und Kunst usw.

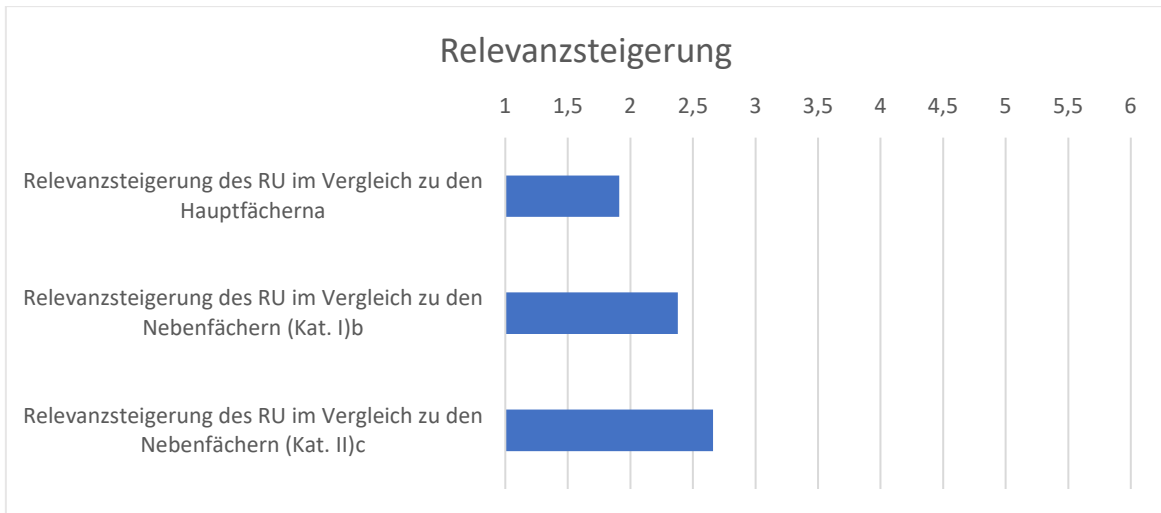


Abb. 55 Relevanzsteigerung des RU im Vergleich zu den Haupt- und Nebenfächern (1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme voll und ganz zu)

Allgemein zeigen die Daten, dass generell eher eine Ablehnung der Aussage über eine potenzielle Relevanzsteigerung des RU seit der Schulschließungen besteht. Die Daten zeigen auch, dass sich dies besonders gegenüber den sog. Hauptfächern zeigt, d.h. eine Relevanzsteigerung im Vergleich zu den Hauptfächern ist nicht gegeben. Insbesondere gegenüber den Nebenfächern Kategorie II wird eine Relevanzsteigerung von manchen Befragten leicht vermehrt wahrgenommen.

6.7.2 Technische/Digitale Expertise

Als zweiter kontextueller Faktor wird die technische bzw. der digitale Expertise der Lehrenden näher betrachtet. Zu Beginn soll ein Überblick über jene Programme gegeben werden, welche die Lehrenden besonders während der Schulschließungen verwenden (siehe Kap. 6.7.2.1). Zusätzlich wurde im Fragebogen erhoben, welche dieser Programme auch schon vor der Pandemie verwendet wurden. Eine grafische Gegenüberstellung gibt Aufschluss darüber, wie sich die Nutzung digitaler Programme während des ersten Schulschließungen änderte. Zudem wurde erhoben, wie die hier befragten Lehrenden ihre technischen/digitalen Fähigkeiten selbst einstufen würden (Kap. 6.7.2.2).

6.7.2.1 Nutzung digitaler Programme

Grafik 56 stellt eine Übersicht der dezidiert für den Religionsunterricht genutzten Programme während der Schulschließungen (in orange) dar. Die blauen Balken zeigen, wie häufig die gleichen Programme bereits vor den Schulschließungen verwendet wurden. Durch diese Gegenüberstellung ist es möglich einen Überblick der am meisten verwendeten

Programme zu erhalten, sowie Tendenzen in der Veränderung der Nutzungshäufigkeiten abzubilden.

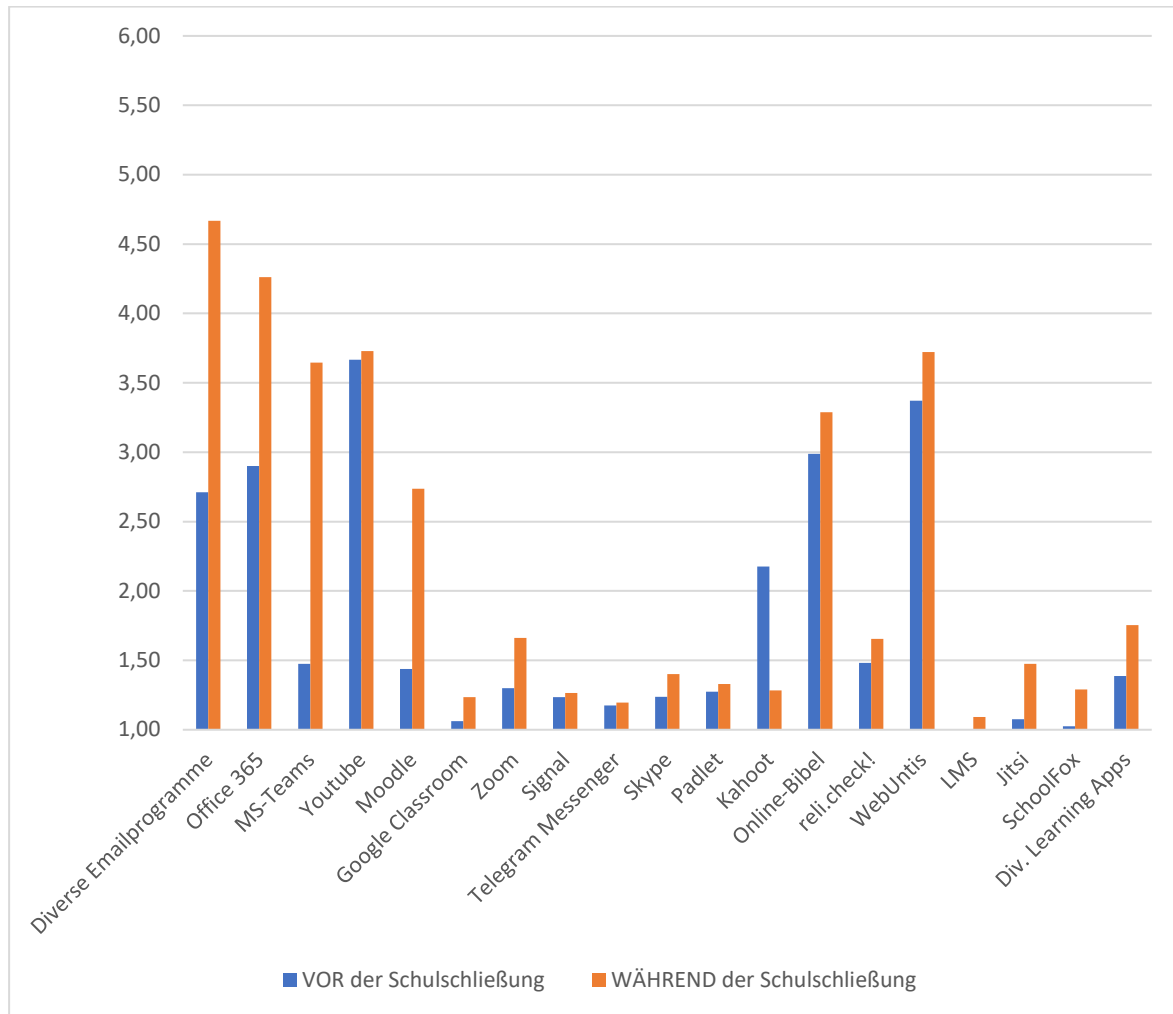


Abb. 56 Verwendungshäufigkeit von digitalen Programmen und Applikationen vor und während der Schulschließungen (1 = niemals – 6 = sehr häufig)

Einige vorsichtige Interpretationen können ausgehend von der Grafik getätigt werden. Generell zeigt sich, dass bei fast allen Programmen ein Zuwachs der Verwendungshäufigkeit während der Fernlehre nachweisbar ist. Lediglich bei dem Programm „Kahoot“ (= eine spielbasierte Lernplattform¹¹⁹) ist ein Abfall der Nutzungshäufigkeit nachweisbar. Vor den Schulschließungen wurden folgende Programme bereits gelegentlich für den Religionsunterricht genutzt (> 2): E-Mail-Programme; Office 365; Youtube; Kahoot; Online-Bibel und Web-Untis. Aus der Grafik geht hervor, dass besonders die Nutzung diverser E-Mailprogramme enorm zugenommen hat (z.B. für asynchronen Unterricht; administrative Themen)

¹¹⁹ Für weitere Informationen zu diesem Programm siehe: Kahoot. Verfügbar unter: https://kahoot.com/?utm_name=controller_app&utm_source=controller&utm_campaign=controller_app&utm_medium=link (letzter Zugriff: 05.05.2021).

sowie auch die Verwendung von Video-Portalen wie MS-Teams, welches häufiger für synchrone Unterrichtsformen genutzt wurde.

6.7.2.2 Selbsteinschätzung der technischen Expertise

Im Anschluss an die Frage nach den einzelnen Programmen wurde noch erhoben, wie die Lehrenden ihr Wissen über die genannten Tools im Vergleich zu den anderen Lehrenden einschätzen würden. Der Boxplot¹²⁰ in der Grafik 57 zeigt, dass sich die Befragten als eher durchschnittlich einschätzen würden ($M= 52.86$, $SD= 25.34$, $N= 81$), wobei die Spannbreite darauf hindeutet, dass sich in beide Richtungen einige Extremeinstellungen vermuten lassen können.

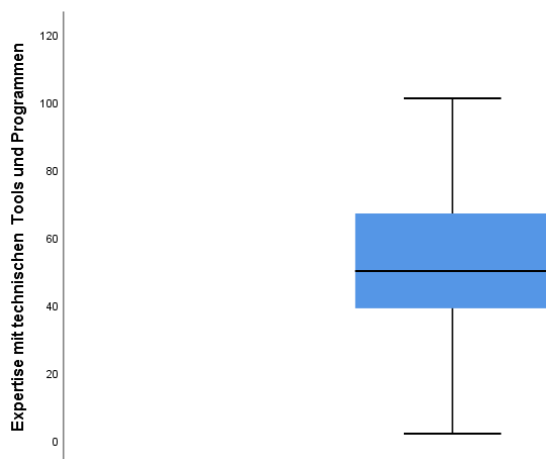


Abb. 57 Selbsteinschätzung der technischen Expertise im Vergleich zu anderen Religionslehrkräften (0= sehr gering – 100 = sehr hoch)

6.7.3 Unterstützung

Dieses Kapitel befasst sich mit den Ressourcen bzw. auch ‚Kraftquellen‘ der Lehrenden (vgl. Miklas, Pollitt & Ritzer, 2015), die ihnen helfen die besondere Ausnahmesituation bestmöglich zu bewältigen. Im ersten Schritt wird analysiert, woher die Unterstützung kommt und wie stark diese wahrgenommen wird, d.h. hier geht es zunächst um die Unterstützungsquellen. Im zweiten Schritt werden Faktoren dargestellt, die möglicherweise unterstützend auf die Lehrenden wirkten. Dadurch kann aufgezeigt werden, welche Themen und konkrete Hilfestellungen aber auch persönliche Einstellungen besonders zur Bewältigung der besonderen Situation beitragen.

¹²⁰ Ein Boxplot dient zur Visualisierung der zentralen Tendenz, der Streuung sowie der Schiefe der Antwortverteilung. Des Weiteren würde dieser auch gesondert auf potenzielle Ausreißer bzw. auf Extremwerte hinweisen (Holling & Gediga, 2011, 142–143).

Besonderer Fokus wurde bei dieser Thematik darauf gelegt, herauszufinden, inwiefern die Unterstützungsquellen (z.B. Kirchenleitung und Kolleg*innen) und -faktoren (z.B. Informationen geben; Unterrichtsideen; moralische Unterstützung) zusammenhängen; d.h. können manche Ressourcengeber*innen auch den einzelnen Faktoren besonders zugeordnet werden? Dieser Frage wird im Rahmen des Abschnitts 6.7.3.3 nachgegangen.

6.7.3.1 Faktorenbildung der Unterstützungsquellen

Nachdem in der ersten Untersuchung nach nur fünf Unterstützungsquellen gefragt wurde, wurden diese Unterstützungsquellen bei der quantitativ ausgerichteten Befragung aufgestockt, um damit den getätigten Aussagen der Befragten (siehe dazu Kap. 5.9.5) gerecht zu werden. Insgesamt wurden den Teilnehmenden 15 potenzielle Unterstützungsquellen vorgelegt, deren Unterstützungsintensität sie einstufen sollten (von „gar keine Unterstützung“ bis „sehr starke Unterstützung“). Es besteht jedoch die Vermutung, dass diese 15 Variablen möglicherweise auf ein paar wenige reduziert werden könnten, die z.B. gewisse Institutionen oder Personenkreise umfassen. Nach einer Prüfung der Voraussetzung für eine Hauptkomponentenanalyse (Kaiser-Meyer-Olkin: .672; Bartlett $p < .001$) und einem Blick auf den Scree-Plot (Eigenwert > 1) lag die Vermutung nahe, dass insgesamt vier Faktoren extrahiert werden können, die eine Gesamtvarianz von 64,44% aufklären. Die Tabelle 36 stellt die Ladungswerte der einzelnen Items zu diesen vier Faktoren dar.

Tabelle 36 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der Unterstützungsquellen

	Komponente			
	1	2	3	4
Fachkolleginnen und -kollegen (Lehrer*innen, die ebenfalls Religion unterrichten)*	.208	.297	.370	.505
Kolleginnen und Kollegen (Lehrer*innen, die nicht Religion unterrichten)	.262		.567	.323
Schulleitung		.235	.766	.308
Klassenvorstände	.274		.772	-.226
Schulamt		.890		
Fachinspektorin bzw. Fachinspektor		.916		
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*	.499	.320	.409	
Kirchenleitung bzw. Glaubensgemeinschaft*	.561	.475		
Freunde und Bekannte	.470			.656
Eigene Familie (Kinder, Eltern, Partner*in)	.416			.568
SuS	.819	-.214		
Familien der SuS	.772		.266	

Eigene Gemeinde	.720	.235		
Eigener Glaube*	.456	.388	-.394	.392
Virtuelle Gruppen (z.B. auf Facebook, Instagram)				.699

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

*Eindeutige Zuteilung nicht möglich, da Ladungen in mehreren Komponenten wenig Differenzen aufweisen bzw. inhaltliche Übereinstimmungen nicht ersichtlich sind.

Bei der Zuordnung der einzelnen Items zu den Faktoren stellen sich einige Schwierigkeiten, so u.a. laden einige Aussagen vergleichbar ähnlich hoch auf mehreren Faktoren, z.B. „Eigener Glaube“ (1: .456*, 2: .388*; 3: -.394*; 4: .392*). Eine Zuordnung ist nicht möglich, es besteht aber die Vermutung, dass dieses Item eine hohe Bedeutsamkeit für die Lehrenden aufweist. Aus diesem Grund werden neben den sich hier ergebenden vier Faktoren noch fünf weitere Einzelitems in diesem Fall in die weiterführenden Analysen miteinbezogen.¹²¹

Die vier Faktoren, die sich durch die Hauptkomponentenanalyse extrahieren lassen, können folgendermaßen bezeichnet werden:

1. *Schüler*innen (inkl. Eltern der SuS und Gemeindeumfeld)*
2. *Schulamt und Fachinspektor*in*
3. *Schule (direkte Kolleg*innen, Klassenvorstand, Schulleitung)*
4. *Privat (Freunde, Familie, Social Media)*

Eine Zuordnung der einzelnen Aussagen zum jeweiligen Faktor kann aus der Tabelle 36 entnommen werden. Ob die Bildung von Subskalen dieser Faktoren jedoch sinnvoll ist, entscheidet sich erst, wenn sie je eine hohe interne Konsistenz aufweisen, die durch das Cronbach Alpha bestimmt wird. Die nachfolgende Tabelle 37 gibt diese Werte für die einzelnen potenziellen Subskalen an.

Tabelle 37 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der Unterstützungsquellen

Gebildete Subskalen	Cronbach Alpha	Itemanzahl
1. Schüler*innen	.757	3
2. Schulamt und Fachinspektor*in	.854	2
3. Unterstützungsquelle Schule	.679	3
4. Unterstützungsquelle Privat	.535	3

¹²¹ Es handelt sich um folgende Einzelitems: „Fachkolleginnen und -kollegen (Lehrer*innen, die ebenfalls Religion unterrichten)“; „Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung“; „Kirchenleitung bzw. Glaubensgemeinschaft“; „Eigene Gemeinde“; „Eigener Glaube“.

Während Subskala eins (.757) zwei (.854) und knapp noch drei (.679) als gut hinsichtlich ihrer internen Konsistenz beschrieben werden können, kann die Subkategorie vier (.535) lediglich als knapp akzeptabel definiert werden. Insgesamt kann somit von vier Subskalen und fünf Einzelitems – also insgesamt neun Unterstützungsquellen – gesprochen werden. Diese werden hinsichtlich ihrer deskriptiv-statistischen Kennwerte in der Tabelle 38 und der Grafik 58 zusammenfassend abgebildet.

Tabelle 38 Deskriptive Daten der Subskalen der Unterstützungsquellen

	M	SD	N ^a
Schüler*innen	2.49	1.18	71
Schulamt und Fachinspektor*in	3.91	1.47	78
Schule	3.18	1.24	78
Privat	3.17	1.31	71
Fachkolleginnen und -kollegen ^b	3.60	1.63	77
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ^b	2.26	1.30	76
Kirchenleitung bzw. Glaubensgemeinschaft ^b	2.44	1.41	77
Eigene Gemeinde ^b	2.11	1.45	74
Eigener Glaube ^b	4.61	1.34	76

^a Es wird die jeweilige Stichprobengröße angegeben. ^b Einzelne Items, die bei der Faktorenanalyse keinerlei Zuordnung erfuhren, aber für weitere Betrachtungen als relevant eingestuft werden.

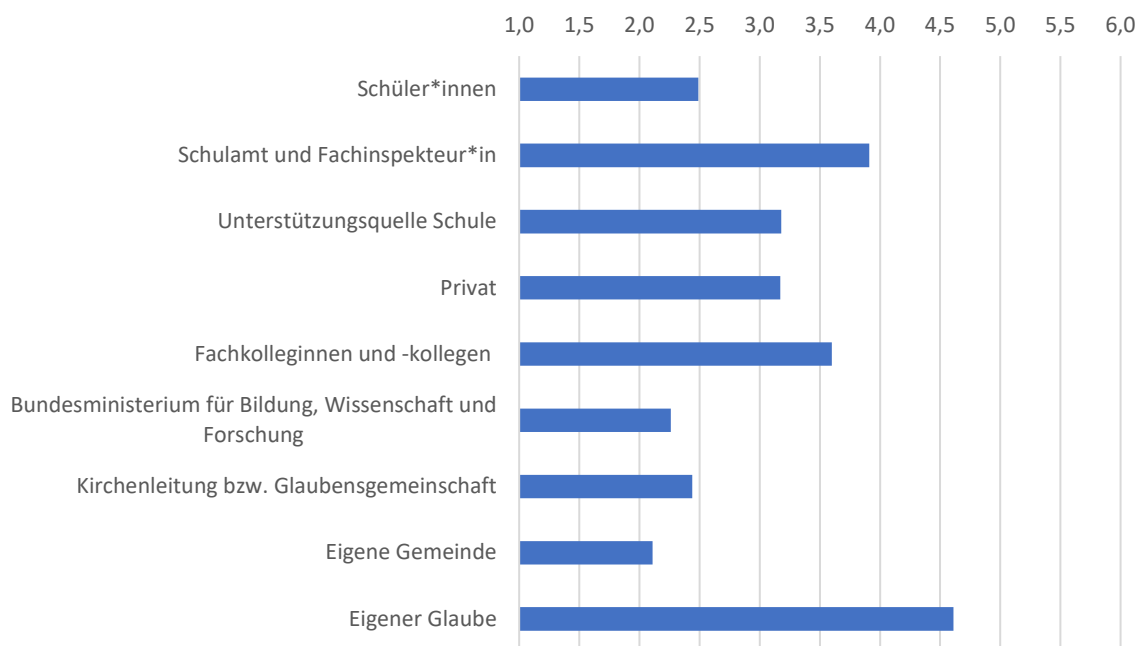


Abb. 58 Mittelwerte der Subskalen und der relevanten Einzelitems der Unterstützungsquellen (1 = gar keine Unterstützung – 6 = sehr starke Unterstützung)

Aus den Analysen kann folgendes Bild bzgl. der Unterstützungsquellen abgeleitet werden: als besonders starke Unterstützung wird vor allem der eigene Glaube angesehen. Direkt danach folgt das Schulumt bzw. der/die Fachinspektor*in. Als leicht überdurchschnittlich hoch wird die Unterstützung durch das private Umfeld (z.B. eigene Familie, Freunde) sowie die Unterstützung durch das Fachkollegium gesehen. Am wenigsten wird die eigene Gemeinde als unterstützend wahrgenommen.

Neben der Möglichkeit des Ankreuzens konnten die Befragten auch noch weitere Unterstützungsquellen nennen, die nicht in der Aufstellung vorhanden waren. Auf Grund der kleinen Stichprobenanzahl und der Freiwilligkeit der Angabe war zu erwarten, dass nur wenige diese Möglichkeit in Anspruch nehmen würden. Zwei Proband*innen machten hier jedoch eine Angabe: „Ö1 [= österreichischer Radiosender], Zeitungen“ (Lehrperson 25) und „Gott“ (Lehrperson 34).

6.7.3.2 Unterstützungsfaktoren

Im vorherigen Abschnitt wurde sich den Unterstützungsquellen der befragten Lehrenden gewidmet. Der nachfolgende Abschnitt betrachtet die Formen der Unterstützung (hier Unterstützungsfaktoren). Eine Clusterung der neun gebotenen Variablen zeigte sich als theoretisch und praktisch wenig sinnvoll. Demzufolge wird nachfolgend auf die Faktorenanalyse verzichtet. Für weitere Analysen werden daher lediglich die einzelnen Items betrachtet. Tabelle 39 fasst die wichtigsten deskriptiven Kennwerte (Mittelwerte, Standardabweichung, Stichprobengröße) zusammen und Grafik 59 stellt die Mittelwerte einander visuell gegenüber.

Tabelle 39 Deskriptive Daten der Subskalen der Unterstützungsquellen

	M	SD	N ^a
Kontakt und Austausch mit anderen Personen	4.68	1.30	79
Materialaustausch und Materialbeschaffung	4.22	1.63	77
Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung	4.18	1.64	78
Technischer Support	4.15	1.66	74
Allgemeine Informationen zur Situation	3.49	1.73	77
Schulspezifische Informationen zur aktuellen Situation	4.14	1.68	78
Moralische Unterstützung im Umgang mit der Situation	3.64	1.77	75
Organisatorische Unterstützung	3.95	1.62	74
Online-Angebote (z.B. Linksammlungen, digitale Kirche)	3.96	1.73	75

^a Es wird die jeweilige Stichprobengröße angegeben.

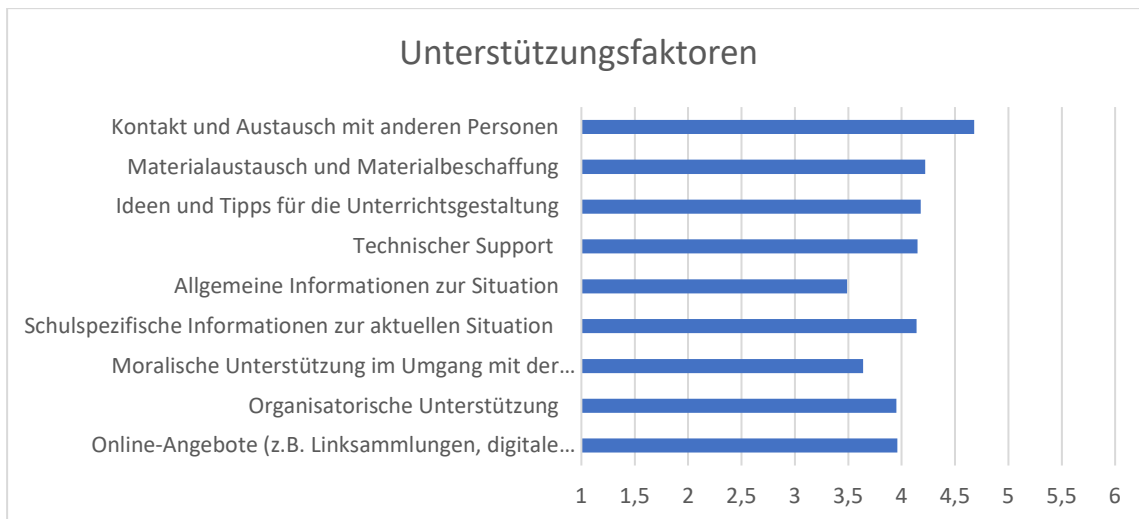


Abb. 59 Mittelwerte der Unterstützungsfaktoren (1 = gar nicht hilfreich – 6 = sehr hilfreich)

Aus den Daten wird ersichtlich, dass sich die einzelnen Unterstützungsfaktoren in ihrer Bedeutsamkeit nicht gravierend für die befragten Lehrenden unterscheiden. Zusammengefasst werden kann, dass am wichtigsten der Kontakt und Austausch mit anderen Personen ist. Anschließend werden die Punkte genannt, die augenscheinlich wesentlich für die Unterrichtsgestaltung unterstützenden Charakter haben: Materialaustausch und Materialbeschaffung, Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung, technischer Support sowie schulspezifische Informationen. In diesem Vergleich der Unterstützungsfaktoren wird am wenigsten der Faktor „Allgemeine Informationen zur Situation“ als hilfreich eingestuft, jedoch mit dem Zusatz, dass dieser trotzdem immer noch als überdurchschnittlich hilfreich bewertet wurde.

Wie bei den Unterstützungsquellen, erhielten die Proband*innen auch bei den Unterstützungsfaktoren die Möglichkeit, noch weitere Angaben für sie wichtige Unterstützungsfaktoren zu benennen: „eigenes Wissen/Routine/Erfahrungen“ (Lehrperson 21) sowie „eigene Bücher, eigene Unterlagen“ (Lehrperson 55).

6.7.3.3 Verknüpfung der Unterstützungsquellen mit den Unterstützungsfaktoren

Wie eingangs erwähnt, soll neben der Beschreibung der wichtigsten Unterstützungsquellen und der -faktoren auch überprüft werden, welche Ressourcen die einzelnen Quellen konkret den Lehrenden während der Schulschließungen bieten. Um dieser Frage nachzugehen, wurden Korrelationsberechnungen aller Unterstützungsquellen mit allen Unterstützungsfaktoren

durchgeführt. Tabelle 40 gibt eine Übersicht aller signifikanten Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen.¹²²

¹²² Leere Felder zeigen an, dass keine Korrelationen zwischen den Variablen statistisch aufgezeigt werden konnte.

Quantitative Studie

	N	77	75	76	75	73	74
Eigene Gemeinde							
r					,241*	,417**	
p					0,040	0,000	
N					73	71	
Eigener Glaube							
r		,260*			,360**	,283*	,305**
p		0,023			0,002	0,016	0,009
N		76			74	72	73

Anm.: * < .05, ** < .01

Es wird darauf verzichtet, die jeweiligen Korrelationswerte (r), die Signifikanz (p) sowie die Stichprobengröße (N) der signifikanten Zusammenhänge ausformuliert wiederzugeben. Um jedoch einen besseren Überblick über die Ergebnisse zu erhalten, wurden die statistischen Daten in die folgende Tabelle 41 ‚übersetzt‘. Aus dieser kann nachvollzogen werden, welche Form bzw. Art und Weise der Unterstützung mit den jeweiligen Unterstützungsquellen assoziiert wird. Exemplarisch zeigt sich u.a., dass die *Schüler*innen und deren Elternhaus* besonders mit einer moralischen aber auch mit einer organisatorischen Unterstützung verknüpft werden.

Tabelle 41 Unterstützungsquelle und vermutete Unterstützungsfaktor

<i>Unterstützungsquelle</i>	<i>Unterstützungsfaktoren</i>
Schüler*innen und ihr Elternhaus	<ul style="list-style-type: none"> – Moralische Unterstützung – Organisatorische Unterstützung
Schulamt und Fachinspektor*in	<ul style="list-style-type: none"> – Kontakt und Austausch – Materialaustausch und -beschaffung – Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung* – Allgemeine Informationen – Schulspezifische Informationen – Online Angebote*
Schule	<ul style="list-style-type: none"> – Kontakt und Austausch – Moralische Unterstützung im Umgang mit der Situation
Privates Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> – Kontakt und Austausch* – Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung – Allgemeine Informationen – Organisatorische Unterstützung
Fachkolleginnen und -kollegen	<ul style="list-style-type: none"> – Kontakt und Austausch – Materialaustausch und -beschaffung* – Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung*
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung	<i>keine statistisch signifikanten Zusammenhänge mit Unterstützungsfaktoren zuweisbar</i>
Kirchenleitung bzw. Glaubensgemeinschaft	<ul style="list-style-type: none"> – Kontakt und Austausch – Materialaustausch und -beschaffung – Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung – Allgemeine Informationen – Organisatorische Unterstützung
Eigene Gemeinde	<ul style="list-style-type: none"> – Allgemeine Informationen – Moralische Unterstützung

Eigener Glaube	– Kontakt und Austausch
	– Allgemeine Informationen
	– Moralische Unterstützung
	– Organisatorische Unterstützung

Anm. * Folgende Faktoren zeichnen sich durch eine besonders hohe Korrelation zu der jeweiligen Quelle aus, was für einen starken Zusammenhang mit dieser spricht.

Auffallend ist besonders, dass die Quellen *Schulamt und Fachinspektor*innen* sowie die *Kirchenleitungen* ihren Lehrenden die vielseitigsten Unterstützungen boten. Hervorgehoben sei auch, dass das Schulamt insbesondere mit Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung sowie mit Online-Angeboten (z.B. nützliche Links usw.) assoziiert wird. Im *privaten Umfeld* erhalten die befragten Lehrenden den notwendigen Austausch und Kontakt, was als unterstützend wahrgenommen wird. Die *Fachkolleg*innen* werden insbesondere durch Materialaustausch und -beschaffung sowie durch Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung als Stütze wahrgenommen. Dem *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* kann laut der Analysen und dieser Aufstellung keine direkte Unterstützungsform zugeschrieben werden. Wodurch dies erklärt werden könnte, bleibt hier jedoch offen. Zur Erinnerung: dem Ministerium wurde nur eine eher unterdurchschnittliche Unterstützungsstärke zugesprochen.

Der Unterstützungsfaktor ‚Technischer Support‘ kann keiner der hier dargestellten Unterstützungsquellen zugeordnet werden, obwohl er generell als überdurchschnittlich relevant eingestuft wird. Es bleibt hier jedoch ungeklärt, woher die Lehrenden diese Unterstützung konkret erhalten.

Mittels dieser Übersicht ist es möglich aufzuzeigen, auf welche Ressourcen die Lehrenden während der Schulschließungen zurückgreifen konnten und woher sie konkret resultierten. Bei der Unterstützung der Lehrenden handelt es sich wie eingangs beschrieben um einen kontextuellen Faktor, in dem sich der Religionsunterricht und seine Veränderungen während des ersten Lockdowns bewegt. Inwiefern sich jedoch die Unterstützungsformen und die jeweiligen Quellen auf die Veränderungen des RU auswirken konnte, im Rahmen dieser Arbeit nicht gezeigt werden. Es kann aber vermutet werden, dass besonders die Intensität der Unterstützung und auch die Art und Weise einen enormen Einfluss auf die Lehrenden und somit auch auf ihren Unterricht besitzen. Weitere Forschungen, die dieser Frage, wo genau die Unterstützung einwirken kann, weiter nachgehen, wäre hier wünschenswert, um somit

die Lehrerinnen und Lehrer auch in Zukunft bestmöglich zu unterstützen – auch jenseits von Ausnahmesituationen wie die der Schulschließungen.

6.7.4 Ausbildung

Als letzter kontextueller Faktor wird die Ausbildung der Religionslehrenden bzw. das Gefühl des ‚Vorbereitet-seins‘ näher beleuchtet. Dieses Kapitel teilt sich in zwei Bereiche: der erste fokussiert, wodurch sich die Religionslehrenden auf die aktuelle Situation am besten vorbereitet fühlen (z.B. durch das Studium, Weiterbildungen), der zweite Teil legt den Blick auf die Wünsche und Vorstellungen der Lehrenden, was an der Ausbildung und Weiterbildungen verbessert werden müsste, um potenzielle Extremsituationen in Zukunft besser zu meistern.

6.7.4.1 Faktorenbildung Ausbildung und Vorbereitung

Den Proband*innen wurden fünf Aussagen über ihr Studium, ihre 2. Ausbildungsphase, Weiterbildungen und über ihre persönlichen Fähigkeiten und deren potenzielle positive Wirkung auf den Umgang mit der Situation vorgelegt.

Zusätzlich wurde bei der Fragebogenkonstruktion eine Kontrollvariable miteinbezogen, welche lautet: „Man kann sich nicht auf solche Situationen vorbereiten.“ Es besteht die Vermutung, dass bei einer hohen Zustimmung zu dieser Aussage – was real auch eintrat ($M=4.08$, $SD=1.76$, $N=74$) –, die anderen Items dieses Themenblockes möglicherweise eine eher geringe Zustimmung erhalten, da weder Studium, Ausbildung, noch die eigenen Fähigkeiten auf besondere Ausnahmesituationen vorbereiten können. Durch Korrelationsberechnungen wurde der potenzielle Einfluss dieser Einstellung überprüft. Folgende Tabelle 42 stellt die Ergebnisse dieser Analysen dar.

Tabelle 42 Korrelationsmatrix aller Einzelaussagen des Themenblocks Ausbildung mit dem Item „Man kann sich nicht auf solche Situationen vorbereiten“

		Das Studium hat mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.	Die 2. Ausbildungsphase hat mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.	Weiterbildungen haben mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.	Meine persönlichen Fähigkeiten und Interessen haben mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbere...	Allgemein fühle ich mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.
Man kann sich nicht auf solche Situationen vorbereiten.	r	-0,045	-0,115	-,235*	-0,138	-0,190
	p	0,713	0,382	0,050	0,245	0,107
	N	68	60	70	73	73

Wie aus der Tabelle hervorgeht, besteht nur eine signifikante Korrelation mit der Kontrollvariable. Diese kann als signifikant schwach und als negativ beschrieben werden ($r = -.235^*$, $p < .05$, $N = 70$). Dies könnte folgendermaßen gedeutet werden: je eher man Weiterbildungen als sinnvoll erachtet, desto weniger ist man der Ansicht, dass man sich auf solche außergewöhnlichen Situationen nicht vorbereiten kann. Ob diese Erkenntnisse, insbesondere mit der Variable Weiterbildung, für weitere Analysen miteinbezogen werden müssen, zeigt die kommende Faktorenanalyse.

Die fünf Items dieses Themenblocks werden wiederum mittels einer Hauptkomponentenanalyse geclustert. Die Voraussetzung dafür sind gegeben (Kaiser-Meyer-Olkin: .612; Bartlett: $p < .0001$). Der Scree-Plot (Eigenwert > 1) deutet auf zwei Faktoren hin, die 73,13% der Gesamtvarianz aufklären dürften. Tabelle 43 zeigt die jeweiligen Ladungshöhen der Items zu den zwei Faktoren.

Tabelle 43 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der Ausbildung und Vorbereitung

	Komponente	
	1	2
Das Studium hat mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.	.895	
Die 2. Ausbildungsphase hat mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.	.870	
Weiterbildungen haben mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet*	.478	.385

Meine persönlichen Fähigkeiten und Interessen haben mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.	.918
Allgemein fühle ich mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.	.888

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.^a
 *Eindeutige Zuteilung nicht möglich, da Ladungen in mehreren Komponenten wenig Differenzen aufweisen bzw. inhaltliche Übereinstimmungen nicht ersichtlich sind.

Das Item „Weiterbildungen haben mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet“ ladet auf beiden Faktoren ungefähr gleich stark und kann damit nicht direkt zugeordnet werden. Es lässt sich vermuten, dass Weiterbildung als eine Form der institutionellen Vorbereitung gesehen wird, und sich zugleich stark mit dem eigenen Interesse deckt. Das Item wird aus den weiteren Analysen entfernt. Somit muss auch der errechnete Zusammenhang mit der Kontrollvariable nachfolgend weiter nicht beachtet werden.

Aus der Tabelle können jedoch zwei Faktoren abgeleitet werden, wobei die konkrete Zuordnung der Items zu diesen aus der Tabelle abgelesen werden kann. Die zwei Faktoren können unter folgenden Schlagwörtern zusammengefasst werden:

1. *Institutionelle Vorbereitung (z.B. Studium)*
2. *Informelle Vorbereitung (z.B. Fähigkeiten und Interesse)*

Mittels der Berechnung des Cronbach Alphas im nächsten Schritt, werden die internen Konsistenzen dieser potenziellen Subskalen gebildet (siehe Tab. 44).

Tabelle 44 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der Ausbildung

Gebildete Subskalen	Cronbach Alpha	Itemanzahl
1. Institutionelle Vorbereitung	.800	2
2. Informelle Vorbereitung	.847	2

Die Cronbach Alpha Werte beider Subskalen können als gut gedeutet werden, wodurch eine Bildung dieser auch sinnvoll erscheint. Abschließend werden die deskriptiven Kennwerte dieser beiden Subskalen dargestellt (Tab. 45, Abb. 60).

Tabelle 45 Deskriptive Daten der Subskalen der Ausbildung

	M	SD	N ^a
Institutionelle Vorbereitung	1.80	1.13	71
Informelle Vorbereitung	4.01	1.35	77

^a Es wird die jeweilige Stichprobengröße angegeben.

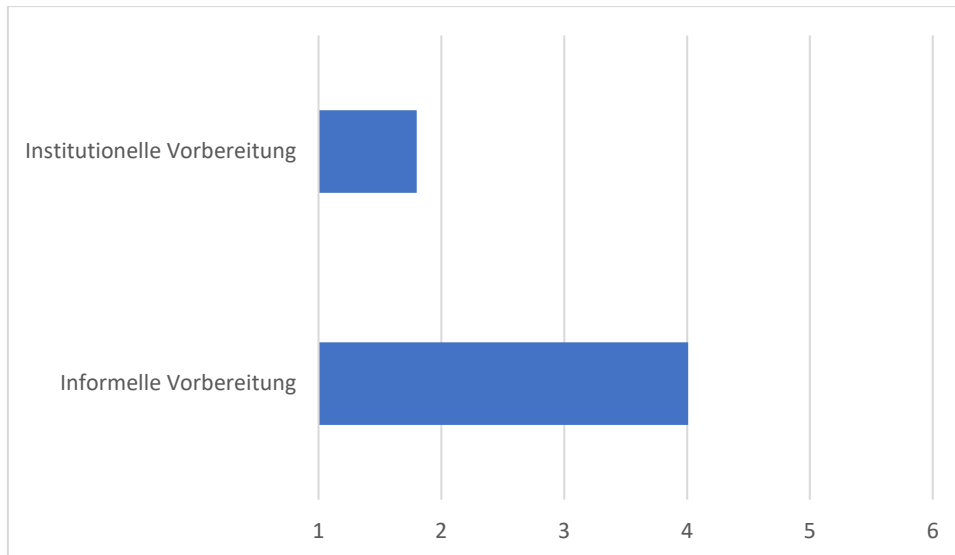


Abb. 60 Mittelwerte der Subskalen der Ausbildung und Vorbereitung (1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme voll und ganz zu)

Ausgehend von den deskriptiven Daten lässt sich folgendes Bild zeigen. Während den Institutionen – also dem Studium und der 2. Ausbildungsphase – stark unterdurchschnittliche Zustimmung gegeben wird, d.h. dass diese als wenig bis fast gar nicht als hilfreich angesehen werden, um mit Ausnahmesituationen wie in diesem Falle bspw. der plötzlichen Umstellung auf Fernlehre umgehen zu können), sieht es mit der informellen Vorbereitung, also der Vorbereitung, die durch die autonom erworbenen Fähigkeiten oder auch dem eigenen Interesse zustande kommt, anders aus. Dieser Faktor erhält eine leicht überdurchschnittliche Wertung, d.h. durch informelle Vorbereitung, fühlen sich die Lehrenden besser für neue Situationen gewappnet.

6.7.4.2 Ausbildungsverbesserung

Als letztes wurden den Proband*innen noch Aussagen über mögliche Verbesserungen bzw. Veränderungen in Studium, Ausbildung, Weiterbildung und persönlichen Fähigkeiten vorgelegt, die auf ähnliche Krisensituationen optimaler vorbereiten sollen. Diese sieben Items werden nachfolgend hinsichtlich ihrer deskriptiv-statistischen Kennwerte kurz präsentiert und grafisch visualisiert (Tab. 46, Abb. 61). Da zu diesem Bereich keine weiteren Analysen durchgeführt werden und sich somit auch kein gesteigerter Erkenntnisgewinn daraus ergibt, wird auf eine Clusterung – im Sinne einer Faktorenbildung – verzichtet.

Tabelle 46 Deskriptive Daten der Ausbildungsverbesserungen

Um besser auf vergleichbare Unterrichtssituationen vorbereitet sein zu können, ...	M	SD	N ^a
... muss sich das Studium verändern.	4.08	1.54	66
... muss sich die 2. Ausbildungsphase verändern.	4.22	1.55	60
... müssen sich Weiterbildungen verändern.	4.73	1.10	74
... muss ich an meinen eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten arbeiten.	4.76	1.31	75
... müssen digitale Kompetenzen stärker vermittelt werden.	5.13	1.14	77
... muss der Umgang mit digitalen Tools stärker vermittelt werden.	5.09	1.16	76
... muss der Umgang mit Krisensituationen (z.B. Krisenseelsorge) stärker vermittelt werden.	4.59	1.53	75

^a Es wird die jeweilige Stichprobengröße angegeben.

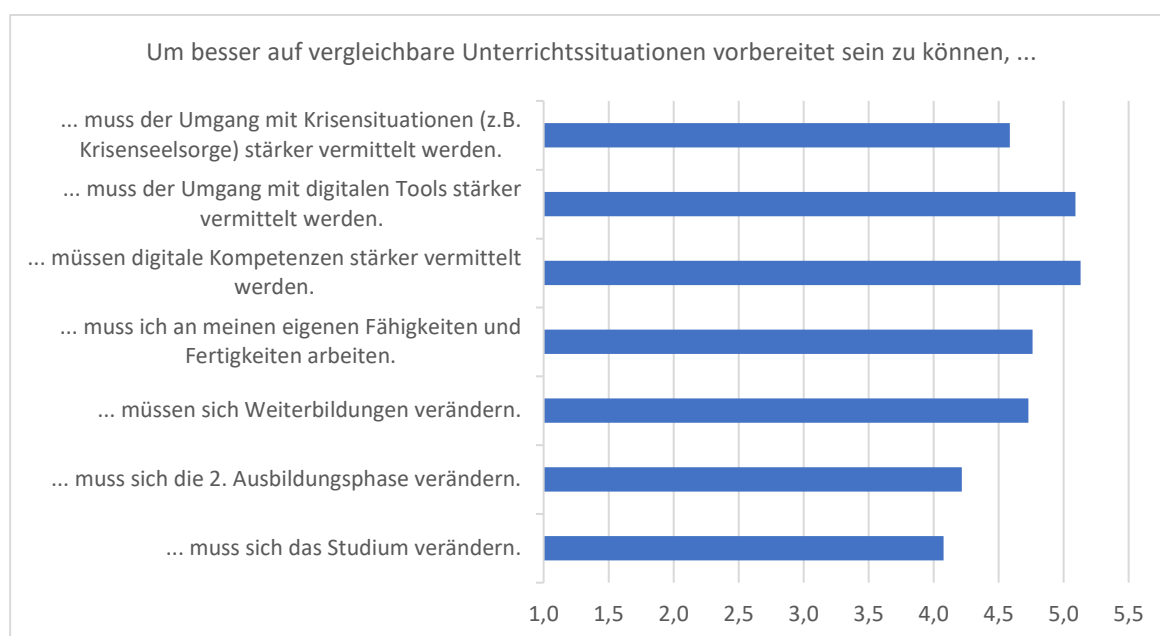


Abb. 61 Mittelwerte der Einzelitems der Ausbildungsveränderungen (1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme voll und ganz zu)

Wie aus den Werten der Tabelle über die Ausbildungsverbesserungen hervorgeht, sehen die befragten Lehrenden in allen thematisierten Bereichen einen Bedarf für Veränderung bzw. Verbesserung. Hervorgehoben soll jedoch hierbei sein, dass vor allem die Bereiche der digitalen Kompetenzen im Allgemeinen und der Umgang mit digitalen Tools im Speziellen besonders hohe durchschnittliche Zustimmungen bekamen. Dabei zeigt sich, dass speziell das Thema der Digitalisierung eine besondere Bedeutsamkeit auch für die Zukunft erhält.

6.7.5 Zwischenfazit des Kontextes

In diesem Kapitel wurden die kontextuellen Faktoren, in welchen sich das zu beobachtende Phänomen der Veränderungen im Religionsunterricht während der Schulschließungen bewegt, dargestellt. Zu diesen Faktoren gehören:

1. die Frage nach der Relevanz des Religionsunterrichts,
2. die digitalen Programme, die verwendet werden sowie die Einschätzung der persönlichen Expertise in diesem Bereich,
3. die erhaltene Unterstützung während der Schulschließungen und
4. die erhaltene Ausbildung bezüglich der Vorbereitung auf besondere Situationen, wie hier z.B. auf die Umstellung auf Fernlehre.

Ad 1) Hinsichtlich der Relevanz des Religionsunterrichts konnte gezeigt werden, dass sich diese besonders im Vergleich zu anderen Fächergruppen beschreiben lässt. Die Relevanz des RU war dabei am stärksten gegenüber künstlerisch-sportlichen Nebenfächern ausgeprägt, am wenigsten gegenüber den sog. Hauptfächern (z.B. Deutsch, Mathematik). Es wurde vermutet, dass die Relevanzeinschätzung der Lehrenden hinsichtlich ihres Faches während der Schulschließungen zunehmen würde. Dies konnte statistisch jedoch nicht bestätigt werden.

Ad 2) Die Nutzung der digitalen Programme nahm während der Schulschließungen erwartungsgemäß zu. Dabei war ein Zuwachs bei fast allen angebotenen Programmen ersichtlich. Generell schätzen die hier befragten Lehrenden ihr Wissen über digitale Programme als eher durchschnittlich ein.

Ad 3) Als drittem kontextuellen Faktor wurde sich der Unterstützung, die die Lehrenden während der Schulschließungen erhielten, genähert. Dabei wurde der eigene Glaube als wichtigste Ressource für die Befragten identifiziert. Danach folgten das Schulamt, samt Fachinspektor*innen und anschließend die Fachkolleg*innen. Als wichtigster Unterstützungsfaktor wurde der Kontakt und der Austausch mit anderen Personen erwähnt. Eine Zusammenschau, welche Ressourcenquelle – also Kolleg*innen, Schulamt, Ministerien, privates Umfeld u.v.m. – mit welchen Unterstützungsfaktoren – im Sinne von Kontakt und Austausch, Unterrichtsideen, Materialaustausch, allgemeine Informationen u.v.m. – besonders assoziiert werden, kann ebenfalls in dem Abschnitt zu den Unterstützungen eingesehen werden.

Ad 4) Zuletzt wurde sich der Ausbildung der Lehrenden genähert, da vermutet wurde, dass diese einen Einfluss auf den Umgang mit dieser außergewöhnlichen Situation besitzen könnte. Mittels einer Faktorenanalyse konnten zwei Bereiche extrahiert werden, die es zu beachten galt: institutionelle Vorbereitung (z.B. Studium) und informelle Vorbereitung (z.B. Interesse). Dabei zeigte sich im Vergleich, dass den Lehrenden insbesondere die informelle Vorbereitung, also z.B., dass sie sich privat mit digitalen Medien auseinandersetzen, bei der Bewältigung der neuen Unterrichtsgestaltung behilflich war. Eine Erweiterung der Digitalisierung und eine Verbesserung digitaler Kompetenzen wird von den Befragten für die Zukunft am stärksten gefordert.

Wie eingangs beschrieben, konnten keine statistischen Zusammenhänge oder Einflüsse dieser hier genannten Faktoren mit den Veränderungen des Religionsunterrichts während der Schulschließungen aufgezeigt werden. Aus diesem Grund wird hier auch keine abschließende zusammenfassende Grafik der Ergebnisse dargelegt, da diese sich mit der eingangs präsentierten theoretischen Grafik decken und keine neuen Erkenntnisse aufweisen würde. Es lässt sich jedoch vermuten, dass das zu beschreibende Hauptphänomen dennoch nicht ganz unbeeinflusst ist von diesen Faktoren und sie damit doch auch einen gewissen Wert bei der Darstellung des Phänomens besitzen.

Zukünftige Arbeiten könnten hierbei ansetzen und untersuchen, inwiefern diese kontextuellen Faktoren einen Einfluss z.B. auf die Wahrnehmung von Herausforderungen oder auch auf potenziell gesehene Chancen haben oder auch inwiefern sie sich auf den Arbeitsaufwand auswirken könnten und noch vieles mehr. Da dies aber nicht im Fokus der hier zu untersuchenden Forschung stand, wird darauf folgend verzichtet. Des Weiteren würden solche explorativen Analysen über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen. Eine Einbettung der Ergebnisse dieser kontextuellen Faktoren in das abschließende Modell im nächsten Kapitel erfolgt somit ‚nur‘ in theoretischer, nicht aber in statistischer Form.

6.8 Zusammenführung der statistischen Ergebnisse

Dieses Kapitel fasst die Erkenntnisse sämtlicher Ergebnisse der letzten Kapitel nochmals zusammen und stellt sie in einen gemeinsamen theoretischen und grafischen Rahmen. Es geht im Folgenden somit nicht darum, nochmals auf die Besonderheiten der einzelnen Themenbereiche einzugehen, sondern diese im Gefüge eines Modells näher zu betrachten.

Zu Beginn der Analyse wurde sich dem hier zentralen *Phänomen* näher gewidmet. Es wurde anhand der qualitativen Auswertung der ersten Untersuchung vermutet, dass es sich bei diesem um die *veränderte Unterrichtsgestaltung im Fach Religion während der Schulschließungen* handeln könnte. Mittels einer Faktorenanalyse wurden vier Faktoren extrahiert, die als das Hauptphänomen beschrieben werden können. Zur Erinnerung, zu diesen vier Faktoren zählen:

1. Verringertes Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS,
2. Verstärktes Seelsorgeangebot,
3. Anpassung des Arbeitsmaterials und
4. Verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge.

Im weitesten Sinne können diese Faktoren, um in der ‚Sprache der Grounded Theory‘ zu bleiben, als *Strategien* des Phänomens angesehen werden.

Grafik 62 zeigt, inwiefern die einzelnen Faktoren der ursächlichen und intervenierenden Bedingungen, die der Konsequenzen und des Kontextes mit den Variablen des Phänomens zusammenstehen. Um die Übersicht zu bewahren, wird auf einzelne Verweise der Effekte durch Pfeile verzichtet. Einzelne Ergebnisse können in den jeweiligen Kapiteln detailliert nachvollzogen werden. Faktoren, die z.B. als ursächliche Bedingungen oder als Konsequenzen der veränderten Unterrichtsgestaltung vermutet wurden, jedoch keine signifikanten Zusammenhänge bei den Regressionsanalysen aufweisen, werden in der Abbildung ebenfalls nicht gezeigt.

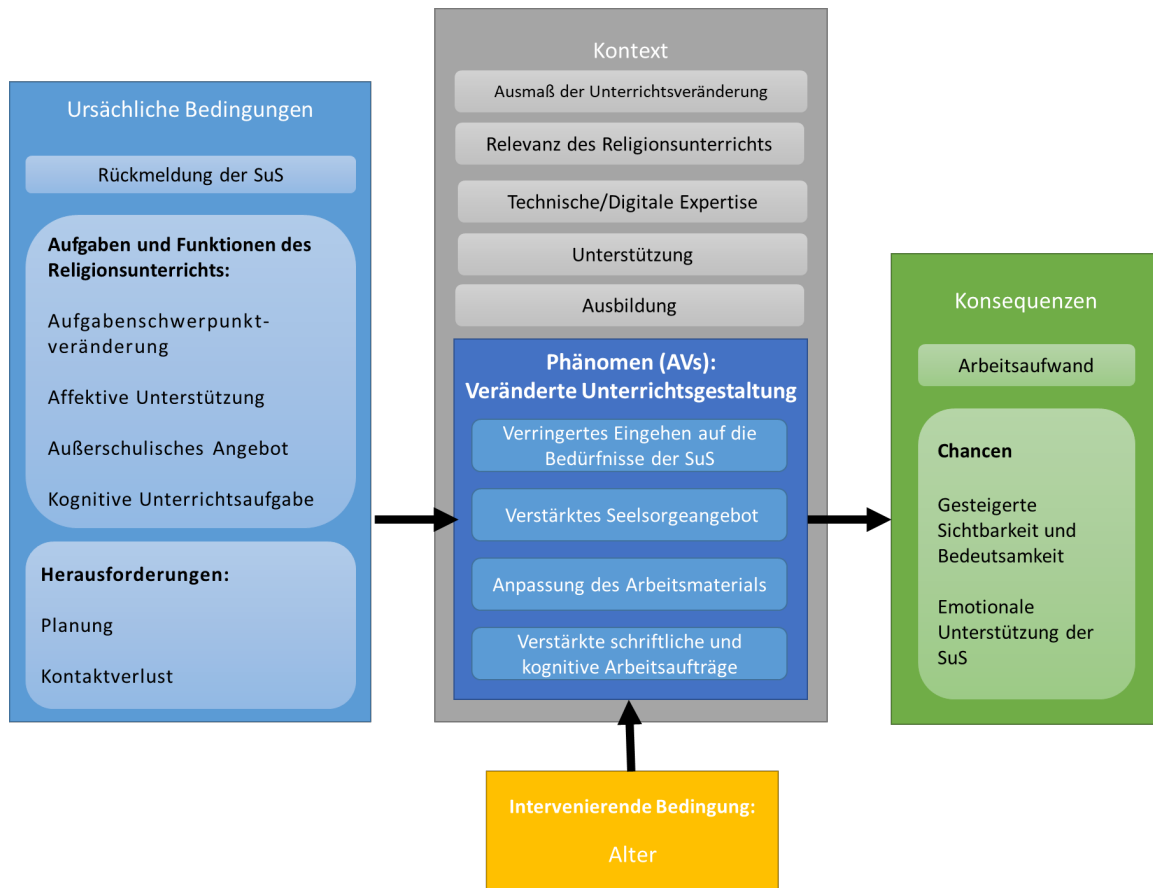


Abb. 62 Zusammenfassendes Modell der quantitativen Analysen zum Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung während der Schulschließungen im Religionsunterricht

Zusammengefasst werden kann, dass die Variablen der veränderten Unterrichtsgestaltung durch eine Vielzahl an *ursächlichen Bedingungen* beeinflusst werden. Zu diesen zählt zum einen die Rückmeldehäufigkeit der SuS im Rahmen der Fernlehre. Zum anderen können die Aufgaben und Funktionen, die der Religionsunterricht während der Schulschließungen erfüllt, genannt werden. Insbesondere die Aufgabe der affektiven Unterstützung, die die Lehrperson und auch der Unterricht als Ganzes leistet, außerschulische Angebote, die den SuS zur Verfügung gestellt werden aber auch die kognitive Unterrichtsaufgabe des Religionsunterrichts, im Sinne von Wissensvermittlung, haben einen Einfluss auf die veränderte Unterrichtsgestaltung. Dazu gehört ebenfalls die Wahrnehmung einer generellen Aufgabenveränderung des RU während der Schulschließungen, die sich gleichwohl auf das Phänomen auswirkt. Neben den ‚neuen‘ Aufgaben des RU, besitzen auch die wahrgenommenen Herausforderungen einen Einfluss auf die Veränderungen des Religionsunterrichts. Herausforderungen, im Sinne dessen, dass der Kontakt zu den SuS verloren geht aber auch jene, die besonders die Planungs- und Vorbereitungsphase betreffen, zeigen einige signifikante Effekte auf das Phänomen.

Als einzige *intervenierende Bedingung* konnte das Alter der befragten Lehrenden statistisch bestätigt werden, d.h. das Alter besitzt einen moderierenden Einfluss auf die veränderte Unterrichtsgestaltung. Einschränkend muss erwähnt werden, dass sich dieser Effekt jedoch nur bei der Variable verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge aufzeigen ließ. Geschlechts- und Konfessionsunterschiede im Rahmen der Variablen der veränderten Unterrichtsgestaltung konnten nicht bestätigt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass die beschriebenen veränderten Unterrichtsgestaltungen die katholischen gleich wie die evangelischen Lehrkräfte betreffen und dass männliche* Lehrende ihren Unterricht ähnlich verändert wahrnehmen wie ihre weiblichen Kolleginnen*.

Auch ob die Variablen der veränderten Unterrichtsgestaltung zusätzlich gewisse *Konsequenzen* aufweisen können, wurde überprüft. Dabei konnte gezeigt werden, dass sich die Veränderungen im Religionsunterricht u.a. auf den wahrgenommenen Arbeitsaufwand auswirken. Zudem konnten auch gewisse Potenziale oder auch Chancen, die sich durch die Veränderungen während der Fernlehre für den Religionsunterricht ergeben, identifiziert werden. Als eine solche Chance wird u.a. eine gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts vermutet. Dass der RU sich vermehrt der emotionalen Unterstützung der SuS widmet, wird ebenfalls als Chance für den RU klassifiziert und als Konsequenz der Veränderungen bestätigt.

Dass das Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung nicht isoliert dasteht, sondern noch durch weitere Faktoren beschrieben werden kann, die hierbei im Hintergrund stehen, wurde im Rahmen des *Kontextes* diskutiert. Auch wenn keine statistisch signifikanten Ergebnisse eine genauere Aufschlüsselung darüber geben konnten, inwiefern sich die Faktoren Relevanz des Religionsunterrichts, digitale/technische Expertise, Unterstützung und Ausbildung auf das Phänomen beziehen lassen könnten, kann dennoch vermutet werden, dass sie eine gewisse Bedeutsamkeit besitzen. Neben diesen Faktoren zählt noch das Maß der Unterrichtsveränderungen als ein kontextueller Faktor, welcher zeigte, dass der Unterricht als leicht bis mittelstark verändert wahrgenommen wurde.

Inwiefern die Erkenntnisse der quantitativen Analysen mit denen der qualitativen aus der ersten Untersuchung in Verbindung stehen, wird im Rahmen der Gegenüberstellung der Ergebnisse thematisiert (siehe dazu Kap. 7). Des Weiteren werden in der Diskussion die relevantesten Erkenntnisse der hier vorgestellten Untersuchungen in Zusammenhang mit

anderen empirischen Analysen gesetzt, die in einem ähnlichen theoretischen und praktischen Rahmen zu verorten sind und während der Pandemie 2020/21 veröffentlicht wurden (vgl. Kap. 8.3).

Zuvor widmet sich das nächste Kapitel aber noch den Limitationen der hier durchgeführten Studie, deren Analysen sowie Interpretationen, um somit die Aussagekraft der hier gewonnenen Erkenntnisse besser einschätzen zu können.

6.9 Limitationen

Im folgenden abschließenden Kapitel liegt der Fokus auf den Limitationen der quantitativen Untersuchung. Dabei handelt es sich u.a. um praktische Herausforderungen, die einen erschwerenden Einfluss auf die Fragebogenentwicklung und die Verteilung des Erhebungsinstrumentes an die zu befragende Stichprobe hatten aber auch um methodische Probleme, die eine statistische Auswertung mit sich bringt.

Wie bereits bei der qualitativen Untersuchung angesprochen, erfolgte der gesamte Forschungsprozess unter einem gewissen Zeitdruck. Dies zeigte sich auch hier bei der Entwicklung des quantitativen Fragebogens. Obwohl die Auswertung der Kategorien der ersten Erhebung nur überblicksartig abgeschlossen wurde, musste bereits mit der Konzeption des zweiten Erhebungsinstrumentes begonnen werden. Dieser Zeitdruck begründet sich zweifach: zum einen war das Schulsemesterende in Sicht und damit verbunden die Befürchtung, dass danach nur noch wenig Kooperation seitens der Lehrenden erwartbar gewesen wäre und zum anderen bezog sich die Befragung lediglich auf die Phase der Schulschließungen (16. März bis Mai 2020¹²³), die während der zweiten Befragung nicht allzu weit in der Vergangenheit liegen sollte, um so potenzielle Verzerrungseffekte auf die Ergebnisse zu minimieren. Es ist anzunehmen, dass die Zeit der Schließungen den Befragten weniger präsent ist, wenn der schulische Regelbetrieb wieder stattfindet und/oder die Sommerferien bereits begonnen haben, und dies möglicherweise ihre Sicht darauf beeinflusst.

Mit dieser kurzen Fragebogenentwicklungsphase einher gingen ebenso einige Schwierigkeiten hinsichtlich der Variablenentwicklung. Wie in Kapitel 6.1.3 angedeutet, ist auf die Formulierungen der Items besonders zu achten. Speziell beim Themenfeld Herausforderungen zeigen sich gleich zwei Items, die vermutlich eine hohe inhaltliche Bedeutsamkeit

¹²³ Die Öffnungen der Schulen verliefen über mehrere Etappen, siehe dazu: BMBWF (07.05.2020). *Umsetzung des Etappenplans für Schulen Richtlinien für die Unterrichtsorganisation und die pädagogische Gestaltung*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c93ce079-b145-4fbb-8d06-f42909542472/corona_etappenplan_info_20200507.pdf (letzter Zugriff: 03.06.2021) sowie Kap. 2.1.2.

aufweisen, doch wahrscheinlich aufgrund ihrer Formulierungen missverstanden wurden und in weiterer Folge in den Faktorenanalysen auch nicht eindeutig zugeordnet werden konnten. Exemplarisch sei das Item mit folgender Formulierung erwähnt: „Professionellen Unterricht anzubieten und zugleich die SuS nicht zu überfordern, stellt für mich eine Herausforderung dar.“ Dieses Item verfehlt das Kriterium, es solle sich um nur eine Aussage handeln, die anschließend bewertet werden kann (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012, 66), da es zwei Aussagen in einem Satz beinhaltet: 1. professionellen Unterricht anbieten ist eine Herausforderung und 2. SuS nicht zu überfordern, stellt eine Herausforderung dar.

Diese und ähnliche Fehlerquellen hätte man möglicherweise mit einem ausführlicheren Pretest minimieren können. Es wurde eine Pilotisierung (technische und sprachliche Testung) des Fragebogens durchgeführt, die vergleichsweise ähnlich ablief wie bei der qualitativen Untersuchung. Im Nachhinein hätte es aber noch überprüfende Vorabberechnungen der Ergebnisse (aus dem Pretest) gebraucht. Dadurch hätte man mögliche Komplikationen bei den Items auch mathematisch bereits feststellen und für die eigentliche Studie reduzieren können.

Die Nachteile, die sich generell durch die Vorgaben eines Online-Fragebogens ergeben, wurden bereits bei der ersten Untersuchung diskutiert und gelten gewiss auch hier. Das gleiche trifft ebenso auf die Probleme zu, die bei der Rekrutierung auftraten, die an dieser Stelle ebenso nicht wiederholt werden sollen.

Neben den soeben beschriebenen Limitationen bei der Vorbereitung und Durchführung der quantitativen Untersuchung, soll des Weiteren auf die Probleme eingegangen werden, die sich bei der statistischen Analyse und deren Interpretation ergeben haben.

Allem vorab soll die augenscheinlich geringe Stichprobenanzahl der quantitativen Untersuchung mit 81 Lehrenden angemerkt werden. Auf die Frage nach einer *angemessenen Stichprobengröße* und die Frage nach der *Repräsentativität* der Ergebnisse für eine quantitative Untersuchung soll hierbei kurz näher eingegangen werden. Grundsätzlich gibt es keine gesicherte Angabe, wie groß eine Stichprobe mindestens sein muss oder sein sollte. Wie Rost (2013, 111) zusammenfasst, existiert keine Regel, die für alle Studien gilt, jedoch sagt die Stichprobengröße folgendes aus:

„Je größer die Stichprobe, desto gesicherter ist bei zufälliger Zuweisung der Personen auf die verschiedenen Gruppen die Annahme, dass alle Gruppen in Bezug auf alle denkbaren Einflussfaktoren vergleichbar sind. Ob wir schließlich einen Effekt als ‚statistisch signifikant‘ ausweisen können, hängt von verschiedenen Faktoren ab [...]: Größe des Effekts, Art des statistischen Tests [...]“ (ebd.)

Er konkretisiert seine Ausführungen exemplarisch für den t-Test für unabhängige Stichproben, wobei dies als Faustregel und nicht als unabdingbare Voraussetzung gesehen werden darf. Für einen solchen Gruppenvergleichstest bräuchte es nach Rost je 35 Personen pro Gruppe, was z.B. in den hiesigen Untersuchungen bei einem Vergleich evangelischer und katholischer Lehrender nicht möglich gewesen wäre, da nur 22 katholische Lehrende an der Untersuchung teilnahmen. Generell verweist Rost (2011, 111) auch darauf, dass Stichprobengrößen von nur $n=25$ oder auch nur von $n=10$ als angemessen gelten können – im Vergleich dazu spricht z.B. Manfred Pirner von 15 Teilnehmenden, die es braucht (2018b, 97). Zusammengefasst werden kann, dass eine höhere Stichprobengröße bessere (im Sinne von zuverlässigere) Aussagen über die Ergebnisse zulässt, aber auch kleinere Stichproben durchaus angemessen sind.

Demgegenüber steht die Frage nach der Repräsentativität der Ergebnisse. Kromrey, Roose und Strübing (2016, 264) definieren diese folgendermaßen:

„Es besteht Kongruenz zwischen theoretisch definierter („angestrebter“) Gesamtheit und tatsächlich durch die Stichprobe repräsentierter Gesamtheit; oder: Die Stichprobe ist ein ‚verkleinertes Abbild‘ einer angebbaren Grundgesamtheit.“

Die Gesamtheit der Untersuchung dieser Arbeit würde alle Religionslehrenden in Österreich umfassen, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht¹²⁴ ab der Sekundarstufe I erteilen. Über konkrete Daten kann hierbei leider keine Angabe gemacht werden, es ist aber augenscheinlich, dass 22 katholische Lehrende nur einen sehr geringen Anteil der Grundgesamtheit in Österreich ausmachen und man somit auch nicht von Repräsentativität der Daten sprechen kann und auch nicht sollte.

Des Weiteren sei noch auf weitere Herausforderungen, die sich bei der Analyse und Interpretation ergeben, verwiesen. So sei u.a. die bereits mehrfach angedeutete Schwierigkeit bei der Interpretation von signifikanten Zusammenhängen erwähnt. In dieser Arbeit wurde eine Vielzahl an signifikanten Korrelationen aufgezeigt. Bei diesen ist aber zu bedenken, dass dies nicht unbedingt auf einen eindeutigen Zusammenhang hinweisen muss. Es besteht stets die Möglichkeit, dass ein berechneter Zusammenhang durch eine andere Variable (sog. Drittvariable(n)) bestimmt ist (Holling & Gediga, 2011, 173). Die Möglichkeit diese Variablen konstant auf null zu setzen, also eine partielle Korrelationsberechnung durchzuführen, ist prinzipiell machbar, jedoch besteht nicht immer Gewissheit darüber, welche Variablen diesen Einfluss eventuell (mit-)bedingen. Eine weitere Problematik bei

¹²⁴ Zu Beginn der Untersuchung war angedacht, die islamischen Religionslehrenden miteinzubeziehen, was jedoch bei der Erhebung scheiterte. Nachfolgend wird daher gezwungenermaßen auf diese Gruppe in den Diskussionen verzichtet.

Korrelationsberechnungen besteht darin, dass eine mögliche Effektrichtung nicht angegeben ist, nur ein bestehender Zusammenhang und damit sind kausale Aussagen nicht möglich. Regressionsanalyse können solche Effektrichtungen im Gegensatz zu den Korrelationsanalysen bestimmen.

Ferner wurden Berechnungen und Analysen durchgeführt, die in ihrer Handhabung einen gewissen spekulativen interpretativen Spielraum zulassen und somit der Gefahr der subjektiven Deutung unterliegen. Dies zeigt sich besonders bei der Zuordnung der einzelnen Items mit ihren Ladungshöhen zu den jeweiligen Faktoren. Während manche Variablen eindeutig nur auf einem Faktor hochladen, existiert doch eine Vielzahl an Variablen, die auf mehreren laden und wo sich die Ladungshöhen z.T. kaum voneinander unterscheiden. Es wurde stets versucht, auf diese ‚problematischen‘ Items Rücksicht zu nehmen und diese gesondert zu diskutieren. Dabei bleibt jedoch nicht aus, dass hierbei eine gewisse Verletzung der Objektivität gegeben ist. Da der qualitativ ausgerichtete Teil von derselben Person ausgewertet wurde wie der quantitative Teil, kann bei der Zuordnung der Items auch eine gewisse Erwartungshaltung der Forschenden implizit mitgespielt haben. (Kromrey, Roose & Strübing, 2016, 244) Das bedeutet im weitesten Sinne, dass das Kriterium der Interpretationsobjektivität (Moosbrugger & Kelava, 2012, 10) möglicherweise nicht vollends erfüllt ist. Relativierend dazu wurde darauf geachtet, problematische Items, deren Zuordnung nicht eindeutig war, zu markieren und sie entweder nicht weiter zu beachten oder dies bei der Weiterverwendung dezidiert zu thematisieren.

Aus all den hier genannten Gründen erhebt diese Arbeit keinen Anspruch auf Repräsentativität der Ergebnisse, sondern verweist abschließend nochmals auf ihre hypothesengenerierende Funktion und ihren explorativen Charakter in einem neuen Forschungsfeld. Es wurde auf mögliche Zusammenhänge und Erklärungen vorsichtig hingewiesen. Weitere Untersuchungen in diesem Feld, die auf eine größere Stichprobengröße und eine angemessenere Verteilung dieser achtet, wären somit wünschenswert.

7 Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Einzelergebnisse

Nachdem am Ende des letzten Kapitels der quantitativen Untersuchung (siehe dazu Kap. 6.8) die statistischen Ergebnisse der zweiten Studie zusammengetragen und damit das theoretische Modell – welches aus der ersten Studie resultierte – zu verifizieren versucht wurde, soll folgendes Kapitel eine Übersicht darüber bieten, inwiefern Vermutungen, die sich aus der qualitativen Studie ergaben, in der quantitativen Folgeuntersuchung *bestätigt* oder *widerlegt* wurden bzw. auch vorläufig *offen geblieben* sind¹²⁵. Dabei orientieren sich nachfolgende Ausführungen nicht an den blockübergreifenden Modellen der qualitativen und quantitativen Analysen, sondern folgen der Reihung der Themenblöcke der ersten Untersuchung.¹²⁶

Vorangeschickt sei, dass in folgendem Abgleich jeweils nur gewisse Aspekte berücksichtigt bzw. dargestellt werden. Dies liegt u.a. daran, dass nicht alle Ergebnisse, die die qualitative Studie hervorbrachte, auch in der Folgeuntersuchung dezidiert statistisch erhoben bzw. analysiert wurden. Der Fokus liegt somit nur auf jene Aspekte der qualitativen Analyse, die auch in der quantitativen Studie bedacht wurden. Ein wiederholtes Aufzeigen aller qualitativen und quantitativen Ergebnisse ist somit nicht Ziel dieses Kapitels.

Block I: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsveränderung (siehe Kap. 5.4)

Der erste Themenblock beschäftigte sich mit der Religionsunterrichtsgestaltung und den wahrgenommenen Unterrichtsveränderungen während der Schulschließungen. Als Konsequenz für die Unterrichtsgestaltung bzw. für all jene Veränderungen, die mit der Umstellung auf Fernlehre einhergehen, wurde vermutet, dass sich der *Arbeitsaufwand* erhöhen würde. Die quantitativen Analysen konnten zeigen, dass der Arbeitsaufwand am stärksten im Bereich der Bewertung und Rückmeldung an die Schüler*innen gestiegen ist, gefolgt von Planung und Vorbereitung des Unterrichts (siehe Kap. 6.6.1). Am wenigsten wird ein erhöhter Arbeitsaufwand statistisch im Bereich der Unterrichtsdurchführung selbst wahrgenommen, was sich exemplarisch auch mit der Aussage einer Lehrperson aus der ersten Studie deckt: „Ich sitz länger an der Vorbereitung und Nachbearbeitung. Dafür gewinne ich Zeit indem

¹²⁵ Über den Aussagegehalt der qualitativen und quantitativen Daten wurde jeweils in den zugehörigen Kapiteln im Rahmen der Limitationen berichtet (siehe dazu Kap. 5.12 und Kap. 6.9). Diese einschränkenden Annahmen, z.B. hinsichtlich der Repräsentativität der Studiengröße usw., gelten selbstverständlich auch für die Erläuterungen dieses Abschnitts.

¹²⁶ Dies soll dem/der Lesenden* ermöglichen, bei Bedarf schneller einen Blick auf die Daten sowie die Zwischenfazits der qualitativen Untersuchung werfen zu können, d.h. ein Vermerk der Kapitel – wo die jeweiligen Informationen zu finden sind – kann hier hinsichtlich der einzelnen qualitativen Ergebnisse ausbleiben. Die genauen Kapitelverweise zu den jeweiligen quantitativen Ergebnissen, die sich auf die qualitativ erstellten Ergebnisse und den daraus resultierenden Vermutungen beziehen, werden jedoch angegeben.

ich keine Zeit für die Umsetzung benötige“ (Lehrperson 83). Das Ergebnis zur Selbsteinschätzung bzgl. *technischer Expertise*, also dass sich die Proband*innen der zweiten Studie dahingehend als leicht überdurchschnittlich kompetent betrachten, deckt sich ebenfalls mit der in der ersten Untersuchung vermuteten Spanne der technischen Expertise bzw. den Vorerfahrungen mit den digitalen Mitteln/Programmen.

Bezüglich der *Unterrichtsveränderung im Allgemeinen* konnte gezeigt werden, dass knapp 67% eine Veränderung wahrnehmen (vgl. Kap. 6.4.1). Dies deckt sich nur bedingt mit der Vermutung aus der qualitativen Studie in der davon ausgegangen wurde, dass die Anzahl der Personen, die keine bzw. kaum Veränderungen sehen und jene derer, die viele Veränderungen wahrnehmen, ungefähr ausgewogen ist. Des Weiteren wurde anhand der qualitativen Untersuchung vermutet, dass ein starker *Kontaktverlust* zu den Schüler*innen vorherrscht, jedoch erhielt das entsprechende Item in der quantitativen Studie eine nur sehr geringe Zustimmung, womit diese These statistisch nicht bestätigt werden kann (vgl. Kap. 6.4.2). Zudem konnte im Rahmen der zweiten Untersuchung gezeigt werden, dass die Lehrenden durchschnittlich einmal wöchentlich bzw. alle zwei Wochen von ihren Schüler*innen eine *Rückmeldung* erhalten (vgl. Kap. 6.5.1), was zusätzlich darauf hindeutet, dass nicht von einem generellen Kontaktverlust gesprochen werden kann. Einschränkend muss hier allerdings erwähnt werden, dass die Varianz der Antworten auf die Frage bzgl. Rückmeldungen recht hoch ist, was darauf schließen lässt, dass vermutlich Lehrende vereinzelt überhaupt keine Antwort von ihren SuS erhielten, womit auch der Kontaktverlust, von dem manche in der ersten Studie berichteten, nachvollziehbar wird. Ferner können auch die qualitativ beschriebenen Konsequenzen, dass sich die *Leistungen der SuS* sowie der *persönliche Kontakt* zu ihnen aufgrund der Veränderungen verbessern würden, statistisch nicht bestätigt werden (vgl. Kap. 6.6.2), denn beide Items erhielten unterdurchschnittliche Zustimmungswerte und scheinen daher von deutlich geringerer Bedeutung zu sein als ursprünglich angenommen. Anders sieht dies bei der Annahme aus, dass *verstärkt schriftliche Arbeitsaufträge* während der Schulschließung erteilt werden. Diesem Item wurde in der quantitativen Studie überdurchschnittlich hoch zugestimmt und bestätigt damit auch die vorab angestellte Vermutung (vgl. Kap. 6.4.3).

Block II: Relevanz des Religionsunterrichts (siehe Kap. 5.5)

Im Rahmen der ersten Untersuchung wurde eine Spannbreite der Relevanz des Religionsunterrichts während der Schulschließungen von sehr niedrig bis hin zu sehr hoch ermittelt. Diese Einschätzung konnte in der zweiten Studie nur bedingt bestätigt werden, da die

Relevanz nur im Vergleich zu den sog. Hauptfächern bzw. sog. Nebenfächern erhoben wurde. Generell konnte statistisch jedoch gezeigt werden, dass von einer *Relevanzsteigerung des Religionsunterrichts* generell nicht die Rede sein kann (vgl. Kap. 6.7.1). Die quantitativen Daten haben darüber hinaus gezeigt, dass die Annahme, der Religionsunterricht weise *gegenüber den Hauptfächern* eine eher geringere Relevanz auf, bestätigt wird (vgl. Kap. 6.7.1.2). Hinsichtlich der *Nebenfächer* wurde aufgrund der qualitativen Auswertung angenommen, dass die befragten Lehrenden eine Differenzierung dieser vornehmen¹²⁷ und die Relevanz des RU gegenüber dieser Fächergruppen als generell gleichwertig eingestuft wird. Beide dieser Annahmen konnten statistisch bestätigt werden, wobei noch zusätzlich aufgezeigt wurde, dass dem RU gegenüber der musisch-künstlerisch-sportlichen Fächergruppe eine leicht höhere Relevanz zugeschrieben wird als gegenüber den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Nebenfächern (vgl. Kap. 6.7.1.1 und Kap. 6.7.1.2).

Block III: Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts (siehe Kap. 5.6)

Bei der Darstellung der relevantesten Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts während der Schulschließungen fielen besonders die Kategorien *affektive* und *spirituelle Unterstützung* als jene in den Blick, bei denen ein besonders hoher Stellenwert vermutet wurde. Während durch die statistischen Analysen bestätigt werden konnte, dass die affektive Unterstützung als überdurchschnittlich relevant eingestuft wird (vgl. Kap. 6.5.2.2), kann dies für die spirituelle Unterstützung als Aufgabe des RU nur bedingt bestätigt werden. Dies liegt u.a. daran, dass spirituelle Unterstützung – d.h. seelsorgerlich für die Schüler*innen da zu sein und evtl. mit ihnen gemeinsam zu beten – aufgrund der Ergebnisse der Faktorenanalyse in der zweiten Studie unter dem Faktor ‚Außerschulisches Angebot‘ subsumiert werden musste. Die deskriptiv-statistischen Daten können aufzeigen, dass dieser Faktor allerdings leicht überdurchschnittliche Wertigkeit erhält, jedoch bei Weitem nicht als so wichtig betrachtet wird wie die affektive Unterstützung (vgl. Kap. 6.5.2.2). Neben diesen Aufgaben und Zielen war die Kategorie *Wissensvermittlung* in der ersten Untersuchung auffallend, und zwar in dem Sinne, dass sich der Stellenwert für den Religionsunterricht während der Schulschließungen in beiderlei denkbare Richtungen (geringere und stärkere Relevanz) ändere. Im Rahmen der deskriptiven Analysen konnte veranschaulicht werden, dass der Faktor *kognitive Unterrichtsaufgabe* – welcher u.a. das Item der Wissensvermittlung beinhaltet – von den Lehrenden hinsichtlich seiner Relevanz als leicht überdurchschnittlich klassifiziert wird

¹²⁷ Siehe rückblickend die Einteilung der Nebenfächer: Kategorie 1: musisch-künstlerisch-sportliche Fächer und Kategorie 2: natur- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer (z.B. Geschichte, Biologie).

(vgl. Kap. 6.5.2.2). Damit kann gezeigt werden, dass die Wissensvermittlung vermutlich einen höheren Stellenwert im Religionsunterricht während der Schulschließungen erhielt und damit die Annahme aus der ersten Studie bedingt zutrifft.

Block IV: Herausforderungen (siehe Kap. 5.7)

Aufgrund der inhaltlichen Dichte der gegebenen Herausforderungen – also der Vielzahl an genannten Schwierigkeiten – bei den jeweiligen qualitativen Blöcken wurde vermutet, dass die meisten Herausforderungen während der Unterrichtsplanung und -vorbereitung wahrgenommen werden und die wenigsten bei der Leistungsbeurteilung. Die deskriptiven Vergleichswerte in der zweiten Untersuchung konnten diese Vorannahme bestätigen (vgl. Kap. 6.5.3.1). Die Auswertung der qualitativen Daten deutete zudem darauf hin, dass die Herausforderungen während der *Unterrichtsplanungsphase* u.a. Folgende sind: wenige Rückmeldungen von den SuS zu erhalten, das Material anpassen zu müssen, der herausfordernde Umgang mit ‚neuerer‘ Technologie sowie Unklarheiten bezüglich der Leistungsbeurteilung. Mittels der Faktorenanalyse kann dies jedoch nur für die Materialanpassungen und die Herausforderungen bzgl. Digitalisierung (meint hier technologische Herausforderungen) bestätigt werden (vgl. Kap. 6.5.3.2). Als eine Herausforderung während der *Unterrichtsdurchführung* wurde in der qualitativen Studie die Problematik an mehreren Schulen zu lehren identifiziert. Die Faktorenanalyse kann jedoch nicht bestätigen, dass diese Herausforderung der Durchführung zugeordnet wird, sondern statistisch eher als eine Herausforderung der Planungsphase zugeordnet werden kann (vgl. Kap. 6.5.3.2). Des Weiteren zeigt die Analyse, dass die theoretisch vermuteten Schwierigkeiten bei der *Leistungsbeurteilung* – also die Frage nach der Beurteilungsgrundlage und dem Beurteilungsmaßstab – faktorenanalytisch bestätigt werden (vgl. Kap. 6.5.3.2).

Block V: Chancen (siehe Kap. 5.8)

Im Rahmen der qualitativen Analyse wurde u.a. vermutet, dass der *Zugang zu den Familien* – aufgrund der Umstellung auf *distance learning* des RU – als Ursache für die wahrgenommenen Chancen betrachtet werden kann. In der quantitativen Analyse stellte sich jedoch heraus, dass der Zugang zu den Familien und damit ein nach außen hin Sichtbarsein selbst ein Potenzial für die befragten Lehrenden darstellt (vgl. Kap. 6.6.2.1). Zudem wurde aufgrund der Ergebnisse der ersten Studie angenommen, dass die *affektive Unterstützung* als Aufgabe des Religionsunterrichts und der Lehrperson als besonders wichtige Chance festgestellt werden kann. Die deskriptiven Daten des Faktors emotionale Unterstützung, welcher

die affektive Unterstützung subsumiert, erhält jedoch nur leicht überdurchschnittliche Zustimmung hinsichtlich seiner Bedeutsamkeit, was bedeutet, dass die theoretische Annahme nur bedingt verifiziert werden kann (vgl. Kap. 6.6.2.1).

Im Rahmen des Themenblocks Chancen wurde auch nach potenziellen *außerunterrichtlichen – religionsbasierten – Angeboten* gefragt. Bereits in der ersten Studie wurde quantitativ miterhoben, ob ein außerunterrichtliches Angebot während der ersten Schulschließungen gestellt wurde und ob ein solches Angebot auch für die Zukunft vorstellbar wäre. Zwei Drittel der Befragten der ersten Untersuchung geben an, dass sie ihren SuS bereits ein solches Angebot bieten und über 50% planen dies für die Zukunft. Diese Ergebnisse, die darauf hindeuten, dass der größere Teil an Religionslehrenden schon solche außerschulischen Angebote – wie eben Seelsorge anzubieten oder auf kirchliche Angebote zu verweisen u.v.m. – stellen, widersprechen in gewisser Weise den Ergebnissen der zweiten Studie. Denn in dieser fällt die Zustimmung zur Bereitschaft für solche Angebote leicht unterdurchschnittlich aus (vgl. Kap. 6.6.2.2). Man könne vermuten, dass es aufgrund der späteren Durchführung der zweiten Untersuchung (Mai–Juli 2020) bereits zu leichten ‚Ermüdungserscheinungen‘ hinsichtlich dieser Angebote gekommen ist, d.h. möglicherweise wurden sie von den Schüler*innen weniger in Anspruch genommen oder auch die Lehrenden selbst verloren ihre Motivation dazu, was in weiterer Folge die Daten der zweiten Erhebung erklären könnte.

Block VI: Unterstützung (siehe Kap. 5.9)

In den qualitativen Auswertungen konnten jeweils für die Gruppen a) Kolleg*innen, b) die Schulleitung, c) das Bundesministerium für Bildung und die Schulämter sowie d) die Kirchenleitung die Formen der erbrachten Unterstützung herausgearbeitet werden.

Aufgrund dessen, dass in der quantitativen Analyse hinsichtlich der *Kolleg*innen* zwischen 1. Fachkolleg*innen – also Religionslehrkräfte – und 2. Kolleg*innen, die an der gleichen Schule tätig sind, differenziert wurde, konnte in der Folgeuntersuchung noch besser identifiziert werden, welche Unterstützungsform die jeweilige Gruppe an Kolleg*innen bietet. Mittels Faktorenanalyse konnte gezeigt werden, dass die Kolleg*innen, die an der gleichen Schule tätig sind, in Verbindung mit der Schulleitung/Direktion betrachtet werden, weshalb diese als eine Gruppe auch mathematisch unter dem Begriff ‚Schule‘ zusammengefasst wurden (vgl. Kap. 6.7.3.1). Anhand der Aussagen aus der ersten Studie wurden folgende Unterstützungsfaktoren durch das Kollegium allgemein vermutet: Ideen und Material, Tipps für die Unterrichtsgestaltung, technische Unterstützung, Kontakt und Austausch sowie moralische Unterstützung. Die Korrelationsberechnungen (Kap. 6.7.3.3) können diese Annahmen

in weiten Teilen bestätigen, lediglich hinsichtlich der technischen Unterstützung kann kein signifikanter Zusammenhang weder mit dem Fachkollegium noch mit den Kolleg*innen an der eigenen Schule nachgewiesen werden. Zudem kann gezeigt werden, dass besonders der Materialaustausch sowie Ideen für die Unterrichtsgestaltung primär den Fachkolleg*innen zugeschrieben werden. Die moralische Unterstützung wird besonders der Unterstützungsquelle Schule zugeordnet, welches, wie bereits erwähnt, neben den Kolleg*innen auch die Schulleitung inkludiert (vgl. Kap. 6.7.3.3).

Dieses Ergebnis verwundert etwas, da bei der qualitativen Auswertung der Unterstützung durch die *Schulleitung* der moralische Aspekt nicht herausgearbeitet werden konnte. Man kann vermuten, dass sich daher die moralische Unterstützung eher auf die Kolleg*innen der Schule beziehen und weniger auf die Schulleitung selbst. Nichtsdestotrotz wurde der Schulleitung in der ersten Befragung die Unterstützung in Form von Kontakt und Austausch zugesprochen, welches in der Folgeuntersuchung statistisch bestätigt wird (Kap. 6.7.3.3). Andere Unterstützungsformen der Schulleitung, die theoretisch vermutet wurden, wie Informationen und Vorgaben vermitteln oder organisatorische und technische Unterstützung bieten, können im Rahmen der quantitativen Berechnungen jedoch nicht nachgewiesen werden (vgl. Kap. 6.7.3.3).

Gleiches gilt für das *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, dessen unterstützende Rolle in der ersten Untersuchung noch gemeinsam mit dem *Schulamt* erfragt wurde. Dort wurde diesen beiden Institutionen zugesprochen, dass sie Ideen und Material für den Unterricht bieten sowie Informationen bereitstellen. Die quantitativen Analysen können aber ein differenzierteres Bild aufzeigen, u.a. dass dem Bundesministerium keine dieser Unterstützungsformen zugesprochen wird (vgl. Kap. 6.7.3.3), sondern lediglich dem Schulamt – welches zusammen mit der/den Fachinspektor*innen betrachtet wird (6.7.3.1). Dem Schulamt und der/dem Fachinspektor*in werden darüber hinaus auch noch weitere Unterstützungsformen zugeordnet, z.B. Kontakt und Austausch, allgemeine und schulspezifische Informationen (vgl. Kap. 6.7.3.3). Vermutet werden kann in diesem Zusammenhang, dass sich die hier ‚neu‘ hinzugekommenen Unterstützungsfaktoren (s.o.) möglicherweise erst im Laufe des Schuljahres entwickelt haben und nicht schon während der ersten Erhebung (März–April 2020) von den jeweiligen Institutionen geboten wurden, oder auch, dass durch die Separierung des BMBWF vom Schulamt in der Fragestellung, die Unterstützungsfaktoren in der quantitativen Untersuchung besser abbilden ließen.

Zuletzt konnte im Rahmen der ersten Untersuchung noch für die *Kirchenleitung* aufgezeigt werden, dass auch besonders die von ihr zur Verfügung gestellten Informationen und

Materialien für den Religionsunterricht als unterstützend angesehen wurden. Statistisch kann dies bestätigt werden und zudem kann auch gezeigt werden, dass der Kirchenleitung Unterstützung in Form von Kontakt und Austausch, hilfreicher Tipps für die Unterrichtsgestaltung sowie organisatorischer Entlastung zugeschrieben wird (vgl. Kap. 6.7.3.3).

Aufgrund der Tatsache, dass im Zuge der ersten Erhebung auch noch nach weiteren Unterstützungsquellen gefragt wurde und dadurch schließlich u.a. der *eigene Glaube* in die quantitative Untersuchung miteinbezogen wurde, kann aufgezeigt werden, dass dieser Faktor von den befragten Lehrenden während der Schulschließungen als am meisten unterstützend wahrgenommen wird (vgl. Kap. 6.7.3.1).

Block VII: Ausbildung (siehe Kap. 5.10)

Der letzte Themenblock der qualitativen Untersuchung stellte die *Ausbildung* bzw. das sich auf die besondere Situation im Frühjahr 2020 *vorbereitet Empfinden* in den Mittelpunkt. Aufgrund der Antworten der befragten Personen aus der ersten Studie wurde angenommen, dass sich die Lehrenden wenig auf diese besondere Ausnahmesituation vorbereitet sahen. Die quantitative Analyse konnte dieser These tiefer nachgehen, indem darin offenkundig wurde, dass die Lehrenden überdurchschnittlich stark der Überzeugung sind, sich generell nicht auf solche Situationen vorbereitet zu sehen. Des Weiteren wurde deskriptiv-statistisch aufgezeigt, dass sich wenige durch die jeweiligen Institutionen (z.B. die Universität) vorbereitet fühlen, sondern eher informellere Bereiche, d.h. Hobbys und eigene Interessen, als hilfreiche Lernorte oder Lernfelder identifizieren (vgl. Kap. 6.7.4.1). Es kann also vermutet werden, dass die Lehrenden bei der Beantwortung des qualitativen Fragebogens eher die institutionelle Ausbildung im Blick hatten – was auch der Fokus der Fragestellung war – und in diesem Zusammenhang wenig Zustimmung hinsichtlich der Vorbereitung auf die Schulschließungen und Fernlehre gegeben wurde. Dadurch konnte aber in weiterer Folge herausgearbeitet werden, wie sich die Lehrenden selbstständig notwendige Kompetenzen aneigneten, z.B. durch das persönliche Interesse an digitalen Medien oder durch die Teilnahme an speziellen Weiterbildungen.

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass eine Vielzahl der erstellten Annahmen, die sich durch die Analyse der Lehrer*innenaussagen aus der ersten qualitativen Untersuchung im Frühjahr 2020 ergaben, im Rahmen der quantitativen Folgeuntersuchung und der hier durchgeführten Gegenüberstellung bestätigen ließen. Ebenfalls ermöglicht der Vergleich der beiden Daten aber auch die Aufdeckung ursprünglicher Fehlannahmen oder auch von

Widersprüchen, die – wie gezeigt wurde – oftmals in der Tatsache begründet zu sein scheinen, dass die quantitative Untersuchung zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt wurde und dadurch die Ergebnisse andere sind, als es die qualitative Auswertung noch vermuten ließ. Dies kann zum einen daran liegen, dass sich die Sicht der Lehrenden auf ihren Religionsunterricht über die Zeit der Pandemie hinweg änderte oder auch daran, dass sich schlichtweg die Umstände selbst änderten, z.B. ein Übergang auf Präsenzlehre im Schichtbetrieb stattfand; verstärkt Informationen über digitale Lehre seitens des Ministeriums zur Verfügung gestellt wurde u.v.m.

Das nachfolgende Kapitel befasst sich im Rahmen der Diskussion mit der Frage, inwieweit die Ergebnisse der hier durchgeführten Untersuchungen (qualitativ und quantitativ) sowie die hier aufgezeigte Gegenüberstellung im Rahmen der Kontextualisierung (Kap. 8.1) verortet werden können und wo möglicherweise auch Erklärungen für einzelne Ergebnisse aufzuspüren sind. Eine Einordnung der Ergebnisse dieser Arbeit in den Stand der Forschung *vor* und auch *während* der Pandemie folgt daran anschließend (Kap. 8.2 und 8.3).

C. Reflexion

8 Diskussion

Nachdem die beiden Religionslehrer*innenbefragungen, die im Frühjahr 2020 durchgeführt wurden, nun beschrieben und ausgewertet wurden, soll das folgende Kapitel die Ergebnisse dieser beiden Untersuchungen zu Beginn im eingangs dargestellten Kontext – Coronapandemie in Österreich und die Entwicklungen für die Schulen – verorten (Kap. 8.1). Anschließend werden die Ergebnisse mit Studien verglichen, die im Rahmen des Forschungsstandes *vor* den Schulschließungen aufgezeigt wurden (Kap. 8.2). Darauffolgend werden weitere religionspädagogische Literatur (Kap. 8.3.1) sowie weitere Studien (Kap. 8.3.2), die *während* und *nach* den ersten Schulschließungen veröffentlicht wurden und sich ebenfalls im Themenfeld ‚Schule und Corona‘ bewegen, mit den empirischen Ergebnissen dieser Arbeit in Verbindung gesetzt und diskutiert.

8.1 Verortung der Ergebnisse in der Kontextualisierung

Ziel dieses Abschnitts ist es, zu überprüfen, ob und in welcher Weise sich die empirischen Daten in der Kontextualisierung (siehe Kap. 2) verorten lassen können. Dies ermöglicht es, Überschneidungen aber auch Unterschiede der erhaltenen Lehrer*innenantworten mit den Vorgaben der Regierung bzw. des Bildungsministeriums (BMBWF), aber auch mit den Ausweisungen von Schulämtern und der Kirchenleitung zu identifizieren.¹²⁸ Dadurch wird es möglich, die erhobenen Daten und deren Aussagegehalt besser einschätzen und interpretieren zu können.

Die Auswahl der folgenden Diskussionsgegenstände basiert auf der Entscheidung, sich nur jenen Aspekten zu widmen, die auch im Rahmen der Kontextualisierung thematisiert wurden. Folgende Aspekte werden aufgrund dieser Vorentscheidungen näher diskutiert: zeitlicher Aspekt, Unterrichtsgestaltung bzw. Aufgaben der Lehrperson, Kommunikationskanäle sowie E-Learning Plattformen, Relevanz des Religionsunterrichts während der Schulschließungen, Herausforderungen und Unterstützung.

Zeitlicher Aspekt

Insbesondere in der qualitativen Analyse fielen Kategorien in den Blick, die eine zeitliche Perspektive der Lehrenden thematisieren, die im Folgenden mit den Veränderungen, wie sie

¹²⁸ Es wird darauf verzichtet, die in Kapitel 2 dargestellten Quellen im folgenden Abschnitt zu wiederholen, um den Lesefluss nicht zu beeinflussen. Nur bei direkten Zitaten wird – wie gehabt – ein Quellenverweis angegeben.

in der Kontextualisierung beschrieben wurden, in Verbindung gesetzt werden sollen. Die qualitative Auswertung hat u.a. ergeben, dass laut der Aussagen die *Schulschließungen plötzlicher kamen* als erwartet, was dadurch erklärt werden kann, dass nur knapp eine Woche Zeit zwischen den Schulschließungsankündigungen (im Rahmen von Pressekonferenzen am 11. bzw. 12. März 2020) und der Umsetzung der Schließungen resp. der Umstellung auf Fernlehre lag. Des Weiteren wurden die geplanten Schließungen für die Sekundarstufe II ebenfalls um zwei Tage vorgezogen, anders als ursprünglich von der Regierung kommuniziert. Eine weitere zeitliche Perspektive zeigt sich besonders beim Themenblock Unterrichtsgestaltung und Veränderung, in dem Ostern bzw. die *Osterferien* als eine Art zeitlicher ‚*Cut-Point*‘ identifiziert werden konnte. Dadurch, dass zu Beginn der Schulschließungen angenommen wurde, dass diese nur bis zu den Osterferien andauern würden, kann davon ausgegangen werden, dass Lehrende, die dezidiert dazu Stellung nahmen – also, dass danach wieder der ‚normale‘ Präsenzunterricht möglich sein würde – den Fragebogen direkt zu Beginn beantwortet haben. Denn bereits Ende März 2020 deutete sich an, dass die Maßnahmen verlängert werden und zwar weit über die Osterferien hinaus. Jene Personen, die Aussagen tätigten, die beschreiben, wie sie ihren Unterricht explizit nach den Osterferien gestalten möchten, hatten somit voraussichtlich bereits die Information erhalten, dass die Schulen bis in den Mai bzw. Juni geschlossen bleiben. Auch im Rahmen der erhobenen Herausforderungen in der ersten Studie zeigt sich als Kategorie eine *Ungewissheit, wie lange die Phase des distance learnings anhalten* würde. Antworten, die diese Ungewissheit beinhalteten, fallen somit vermutlich in die Zeitspanne zwischen Ende März – wo sich andeutete, dass die Fernlehre auch nach Ostern fortgeführt werden würde – und den 24.04.2020 hinein, als der Etapenplan für die Schulöffnungen veröffentlicht wurde, wobei einschränkend die erste Erhebungsphase generell nur bis zum 10.04.2020 lief.

Dies zeigt, welchen Einfluss der Zeitpunkt der Erhebung auf die gegebenen Antworten haben kann. Trotz der kurzen Erhebungsphase des ersten Fragebogens fallen Differenzen in den Blick und zwar zwischen Antworten, die zu Beginn der Erhebung und Antworten, die am Ende der Erhebung abgegeben wurden. Diese Erkenntnis begründet nochmals mehr, dass die quantitative Untersuchung, die sich dem gleichen Zeitfenster wie die erste – qualitative – Untersuchung widmete, baldmöglichst starten musste, um dadurch Verzerrungen der Wahrnehmung und damit der Einschätzungen gering zu halten.

Unterrichtsgestaltung bzw. Aufgaben der Lehrperson

In einem Schreiben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (12. März 2020) wurde noch vor Beginn der Schulschließungen und damit vor der Umstellung auf *distance learning* auf die *Aufgabenschwerpunkte* der Lehrenden hingewiesen. Zu diesen Aufgaben für alle Lehrenden zählt es u.a. Übungshefte und Arbeitsmaterialien zu erstellen und diese Aufgaben, nachdem sie von den SuS bearbeitet wurden, zu überprüfen und den SuS anschließend Feedback zu erteilen. Des Weiteren sollten die Lehrenden den SuS bei Fragen zur Verfügung stehen und auch generell erreichbar sein. All diese Punkte wurden in der qualitativen Auswertung im Rahmen der Unterrichtsgestaltung während der Schulschließungen von den Religionslehrer*innen benannt und klassifiziert. Die eingangs erwähnten Anforderungen des Bildungsministeriums an die Lehrenden und an den Unterricht spiegeln sich auch statistisch in den quantitativen Analysen wider, besonders hinsichtlich der Anpassungen des Arbeitsmaterials sowie den verstärkten schriftlichen Aufgaben. In den Leitlinien für die Fernlehre vom 26. März 2020 wird nochmals darauf aufmerksam gemacht, dass der „Stoffumfang in Anspruch und Umfang angemessen sein soll“¹²⁹. Dass dieser sehr allgemein gehaltene Hinweis bei manchen zu Unsicherheiten bezüglich der Arbeitsmenge führte bzw. nicht half, den Stoffumfang bestmöglich einzuschätzen, konnte bei den qualitativ herausgearbeiteten Herausforderungen – besonders bei der Unterrichtsplanung – aufgezeigt werden. Da die Lehrenden häufig von mangelnden Rückmeldungen bzw. auch vom Fehlen der Unmittelbarkeit berichteten, fällt es ihnen z.T. auch schwer den Arbeitsaufwand für die SuS korrekt einzuschätzen. Exemplarisch kann dies auch in den Aussagen von Lehrpersonen gesehen werden: „Dass ich nicht weiß, wie lange Schüler tatsächlich an dem Auftrag arbeiten werden und wo sie Schwierigkeiten haben“ (Lehrperson 41) und „Ich kann schwer abschätzen, was in anderen Fächern gefordert wird“ (Lehrperson 85).

Dass speziell die Religionslehrenden – im Vergleich zu Lehrenden anderer Fächer – den Stoffumfang reduzieren, zeigt sich auch beispielhaft an folgender Aussage: „Als Lehrerin eines Hauptfachs weiß ich außerdem, dass es dort gerade sehr stressig ist und die SuS viele Arbeitsaufgaben erledigen müssen, weil es einfach nicht anders geht. In Reli nehme ich daher den Druck heraus und verlange nur ein ‚light‘ Programm.“ (Lehrperson 8) In der Aussage „‚light‘ Programm“ könnte eine Anspielung auf die Vorgabe des Bildungsministeriums vom 12. März 2020 stecken, in der für die Zeit bis zu den Osterferien von einem „Unterricht light“

¹²⁹ Vgl. dazu: BMBWF (26.03.2020). *Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:9ba26998-866b-4341-8c19-6d152804a70d/corona_fernlehre_20230326.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2021).

die Rede ist. Damit ist gemeint, dass bis Ostern keine neuen Lehrinhalte thematisiert werden sollen, sondern nur der bereits behandelte Stoff gefestigt und ggf. vertieft werden soll. Es wurde vermutet, dass aufgrund dieser Vorgabe, die *Unterrichtsinhalte* für den Religionsunterricht schwerpunktmäßig die gleichen sind wie vor den Schulschließungen. Doch die empirischen Daten deuten darauf hin, dass bereits zu diesem Zeitpunkt – Mitte März bis Mitte April 2020 – die Religionslehrenden ihre Themenschwerpunkte für den Unterricht änderten. Einige von ihnen griffen die aktuelle Situation auf und thematisierten sie bzw. gingen ausgehend von der Pandemie auf weiterführende ethische und theologische Themen ein. In der quantitativen Untersuchung erhielt auch das Item „Die Thematisierung der aktuellen Krisensituation stellte einen inhaltlichen Schwerpunkt dar“ leicht überdurchschnittlich hohe Zustimmung, was die theoretische Annahme bestätigt und zugleich aufzeigt, dass die Religionslehrenden die ‚Anweisung‘, keine neuen Themen im RU zu behandeln, nicht vollends befolgten. Erst nach Ostern war es offiziell zulässig, so das Schreiben des Bildungsministeriums vom 31. März 2020, auch neue Unterrichtsinhalte durchzunehmen. Dass könnte dazu geführt haben, dass manche Lehrende zum regulären Lehrplan/Jahresplan zurückgekehrt sind und nicht länger schwerpunktmäßig die Krise im Religionsunterricht thematisierten. In diesem Abschnitt konnte gezeigt werden, dass sich manche der – sehr allgemein gehaltenen – Hinweise bzw. Vorgaben des Bildungsministeriums in der Arbeit der Lehrenden 1:1 widerspiegeln (z.B. in den Aufgaben der Lehrenden), manche dieser Vorgaben zu Verunsicherungen führten bzw. deren Anwendbarkeit in der Praxis schwer umsetzbar war (z.B. Einschätzen der Stoffmenge) und andere Vorgaben z.T. ignoriert wurden (z.B. Nicht-Thematisierung neuer Unterrichtsinhalte).

Kommunikationskanäle sowie E-Learning Plattformen

Obwohl das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in seinen Schreiben an die Lehrenden mehrfach darauf hingewiesen hat (u.a. 26. März 2020, 31. März 2020), *nur jene Kommunikationskanäle für den Unterricht zu nützen, die von der Schule zur Verfügung stehen*, kommen bei den offenen Antworten in der qualitativen Studie und auch bestätigend in der quantitativen Folgeuntersuchungen auch digitale Programme in den Blick, die dieses Kriterium vermutlich nicht erfüllen (z.B. Kahoot, Youtube etc.). Zudem wird vom Ministerium auch dezidiert der *Verzicht auf Social-Media Plattformen bzw. Programmen* für unterrichtliche Zwecke bzw. für die Kommunikation mit SuS und Eltern angesprochen. Aber auch hier fallen u.a. Kommunikationstools wie ‚Telegram‘ oder ‚Signal‘ bei den Antworten auf, die verwendet wurden. Zu welchen Zwecken diese hier erwähnten Programme

dezidiert genützt werden, kann anhand der Daten nicht bestimmt werden, weshalb es natürlich durchaus auch sein kann, dass diese Programme für den informellen Austausch u.a. mit Kolleg*innen, Schulleitung, Schüler*innen, Erziehungsberechtigten genützt wurden und gar nicht für den Unterricht selbst. D.h. es bleibt hier offen, ob sich die Lehrenden den Anweisungen des BMBWF widersetzen und digitale Programme für den Unterricht nutzten, die nicht vorgesehen oder erlaubt waren, oder ob sich ihre Antworten auf einen anderen Bereich beziehen, im Sinne eines außerunterrichtlichen Austausches.

Relevanz des Religionsunterrichts während der Schulschließungen

Wie in der Kontextualisierung beschrieben wurde, handelt es sich beim RU in Österreich um einen ‚Pflichtgegenstand‘, der auch im Schreiben des Bildungsministeriums nochmals als solcher deklariert wurde (7. Mai 2020) und daher weiterhin – wenn organisatorisch nicht anders möglich auch via *distance learning* – unterrichtet werden sollte. Obwohl rechtlich somit die Stellung des Religionsunterrichts auch während der Schulschließungen gesichert ist, zeichnen die empirischen Daten zur Relevanz, insbesondere im Vergleich zu anderen Fächergruppen, z.T. ein anderes Bild. So verdeutlichen u.a. Einzelaussagen von Lehrenden, dass gerade im *Vergleich zu den sog. Hauptfächern* dem Religionsunterricht eine geringere Relevanz zugeschrieben wird, wie z.B. „für die Schüler, besonders die Maturanten, sind sicher die Hauptfächer gerade wichtiger. Sie sind es auch de facto für ihren Schulabschluss“ (Lehrperson 18) oder „auf mein Anfrage (vor Ostern) meinte der Direktor, dass Aufgabenstellungen erstmals nur von den Hauptfächern aufgegeben werden“ (Lehrperson 107). Diese Vermutung konnten auch die statistischen Analysen bestätigen, wodurch deutlich wird, dass der Religionsunterricht, obwohl er verpflichtend durchzuführen ist und damit den sog. Hauptfächern rechtlich gleichgestellt ist, praktisch eine andere, geringe Stellung zugeschrieben bekommen hat. Anders sieht dies bei einem *Vergleich zu den sog. Nebenfächern* aus, im Rahmen dessen in der quantitativen Studie gezeigt werden konnte, dass diesen ein eher geringerer Stellenwert als dem RU zugeschrieben wird, wobei es sich dabei jedoch um Fächer wie z.B. Musik und Sport handelt und weniger um natur- bzw. gesellschaftswissenschaftliche Fächer wie Biologie oder Geschichte. Dass diese Einschätzung möglicherweise auch dadurch bedingt ist, dass zu Beginn der Schulöffnungen im Mai 2020 gerade in Fächern wie Musik und Sport noch starke Einschränkungen vorhanden waren. Dadurch, dass z.B. Musik und Sport gar nicht bzw. nur eingeschränkt stattfinden konnten, könnte sich auch die Relevanzeinschätzung des Religionsunterrichts gegenüber dieser Nebenfächergruppe in gewisser Weise erklären.

In diesem Absatz konnte gezeigt werden, dass trotz der rechtlichen Gleichstellung des Religionsunterrichts, die auch während der Schulschließungen nicht ihre Gültigkeit verloren hat, die Relevanz eine geringere ist als bei sog. Hauptfächern. Seine Relevanz wird nur gegenüber jenen Fächergruppen als höher eingestuft, die z.T. aufgrund der Schulschließungen oder auch während der langsamen Öffnungsschritte nur eingeschränkt bzw. gar nicht möglich waren. Es wird vermutet, dass es sich hierbei jedoch nicht dezidiert um ein Phänomen der Corona-Zeit und der Schulschließungen handelt, sondern dass dies auch während der ‚normalen‘ Zeiten der Realität entspricht und in dieser Ausnahmesituation lediglich deutlicher nach außen hin sichtbar wurde.

Herausforderungen

Die empirischen Ergebnisse konnten eine Vielzahl der Herausforderungen, denen sich die Lehrenden während der Schulschließungen gegenübergestellt sahen, herausarbeiten. Dass sich diese Herausforderungen u.a. auch durch den generellen Umstand der corona-bedingten Krise, wie er in der Kontextualisierung ausführlich dargestellt wird, erklären lässt, soll hier nun zusammenfassend dargelegt werden. Insbesondere in den qualitativen Daten fand der *Kontaktverlust zu den SuS* als eine Herausforderung für den Unterricht häufig Erwähnung, z.B. als Ursache für die notwendigen Anpassungen des Unterrichts aber auch in den jeweiligen Bereichen der Unterrichtsplanung, -durchführung, der Leistungsbeurteilung u.v.m. Auch statistisch konnte gezeigt werden, dass der Kontaktverlust unter den Herausforderungen als am stärksten wahrgenommener Aspekt bewertet wird. Dass dies vermutlich nicht nur ein Phänomen des Religionsunterrichts darstellt, zeigt sich u.a. in einem Schreiben des BMBWF vom 31. März 2020. In diesem wird ebenfalls von dem Problem gesprochen, dass manche Schüler*innen seit der Umstellung auf Fernlehre nicht mehr erreichbar sind und der Kontakt zu ihnen und auch zu den Erziehungsberechtigten abgebrochen ist. In diesem Schreiben werden auch Schüler*innen thematisiert, die möglicherweise Probleme beim Lernen haben, z.B. weil die technischen Voraussetzung für *distance learning* nicht gegeben sind. Hier spiegeln sich die Aussagen von zwei Lehrpersonen aus der ersten Befragung wider: „Was passiert mit denen, die sich aufgrund familiärer Probleme nicht mit e Learning (sic!) befassen konnten?“ (Lehrperson 23) oder auch „Die Leistung hängt stark damit zusammen, wer welchen fam. Hintergrund hat. Stärker als in der Schule.“ (Lehrperson 9) Der Kontaktverlust zu den Schüler*innen durch die Umstellung auf Fernlehre kann somit besonders bei Schüler*innen mit einem geringeren sozio-ökonomischen Status dazu führen, dass sie am Unterricht nicht mehr teilnehmen können und somit ‚abgehängt werden‘. Wie bereits

angedeutet, zeigen sich auch *Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung*. Obwohl das Bundesministerium in seinen Informationsschreiben genau darüber aufklärt, wie die erbrachten Leistungen während der Schulschließungen zu beurteilen sind, scheint dies für die Religionslehrenden wenig eindeutig bzw. sogar widersprüchlich zu sein, so benennen die Lehrer*innen z.B. Unsicherheiten bezüglich des Beurteilungsgegenstands und des Beurteilungsmaßstabs. Das Bildungsministerium erklärte am 13. März 2020 schriftlich, dass die erbrachten Leistungen während der Schulschließungen (z.B. Erfüllen der Arbeitsaufträge) als Mitarbeit gewertet werden sollen. Doch nur einen Tag zuvor wurde verlautbart, dass Leistungen, die während der Schulschließungen erbracht werden, gar nicht in die Beurteilung einfließen sollen. Es wird vermutet, dass gerade vor den Schulschließungen, als die Situation für die meisten noch gar nicht bzw. kaum begreiflich war, solch kurzfristigen Änderungen zu einer länger anhaltenden Verunsicherung der Lehrenden führten. Dass letztlich erst Mitte Mai (20.05.2020) konkret festgehalten wurde, was als Beurteilungsgrundlage für die Endjahresnote herangezogen werden kann und soll, und inwiefern die Leistungen der SuS gewertet werden können, steigerte möglicherweise die Verunsicherung der Lehrenden noch mehr und erklärt somit unter Umständen auch die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung.

Es konnte gezeigt werden, dass manche Einschätzungen, wie hier bzgl. der Verunsicherungen hinsichtlich der Leistungsbeurteilung, vermutlich das Resultat mangelnder bzw. widersprüchlicher Kommunikation seitens des Bildungsministeriums gegenüber den Lehrenden ist und diese bei eindeutigerer Kommunikation vermieden oder reduziert werden hätten können. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass Einschätzungen zum Unterricht während der Schulschließungen, die sich hier im Rahmen der Untersuchung von Religionslehrenden ergeben, auch für andere Fächer zutreffen dürften (z.B. der Kontaktverlust zu SuS) und möglicherweise auch übertragen werden können.

Unterstützung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchungen hinsichtlich ausgewählter Unterstützungsquellen – Schulleitung, Bundesministerium, Schulämter und Kirchenleitung – in der eingangs vorgestellten Kontextualisierung verortet. Einschränkend muss hierbei erwähnt werden, dass nur schriftliche und weitgehend öffentliche Quellen (z.B. Schreiben des Bildungsministeriums, Briefe der/des Fachinspektor*in) als Bezugsgrundlage für die Unterstützungsquellen betrachtet und diskutiert werden; persönliche (Telefon-)Gespräche bzw. individueller E-Mail-Verkehr kann nicht berücksichtigt werden. Trotzdem kann angenommen

werden, dass es diese individuellen Kommunikationswege gab, und diese die Antworten der Lehrenden ebenfalls mitgefärbt haben.

Aufgrund dessen, dass das Kollegium im Rahmen der eingangs beschriebenen Kontextualisierung (siehe Kap. 2) nicht thematisiert wurde, weder in offiziellen Schreiben des Bildungsministeriums noch über die Schulämter oder dergleichen, muss die Verortung des Kollegiums in diesem Abschnitt ausbleiben.

Schulleitung

Im Schreiben vom 26. März 2020 vom BMBWF zu den „Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning“ wurde für die Schulleitung festgehalten, dass diese mit den Lehrenden im stetigen Austausch sein soll, und zudem an sie notwendige Informationen sowie auch Lernmaterialien übermitteln soll. Diese Vorgaben stimmen in weiten Teilen mit den Aufgabenfeldern der Schulleitung überein, die im Rahmen der ersten Untersuchung anhand der Lehrendenaussagen erhoben wurden – bis auf eine Ausnahme: Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterial. Neben diesen Unterstützungsfaktoren konnte in der ersten Untersuchung noch organisatorische und technische Unterstützung mit der Schulleitung in Verbindung gebracht werden, was jedoch in der Folgeuntersuchung statistisch nicht belegt werden konnte. In der quantitativen Befragung wurden mit der Schulleitung – zur Erinnerung wurde diese mit den Kolleg*innen unter der Kategorie ‚Schule‘ zusammengefasst – nur die Faktoren Kontakt und Austausch sowie die moralische Unterstützung im Umgang mit der Situation assoziiert. Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Schulleitung aus der Perspektive der Religionslehrenden nur einem gewissen Teil der ihr vom Bundesministerium während der ersten Schulschließungen zugeteilten Aufgaben nachging. Hierbei könnte weiter gefragt werden, ob auch Lehrende anderer Fächer eine ähnliche Einschätzung teilen wie die hier befragte Stichprobe, oder ob z.B. generell weitere Unterschiede hinsichtlich der Schultypen eine Rolle spielen könnten.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Obwohl in der ersten Untersuchung das Bundesministerium mit dem Schulamt zusammengefasst wurde, konnte ein Unterstützungsfaktor dezidiert für das Ministerium herausgearbeitet werden: Informationen über die aktuelle Situation bieten. Diese Einschätzung mag sich auch mit der Realität decken, denn wie in der Kontextualisierung gezeigt wurden seitens des Ministeriums von Mitte März 2020 an durch offizielle Schreiben regelmäßig das gesamte Bildungspersonal – aber auch die Erziehungsberechtigten – über die Situation in den

Bildungseinrichtungen sowie über die geplanten künftigen Schritte informiert (siehe z.B. Ankündigungen über geplante Schulschließungen vom 12. März. 2020; Leitlinien für die Fernlehre vom 26.03.2020 und 31.03.2020; Etappenplan für die Schulöffnungen ab Mai 2020 vom 24.04.2020). In einem Schreiben vom 12. März 2020 zeigt sich auch ein Hinweis für digitale Lehrmaterialien, indem auf die digitale Lernplattform www.eduthek.at verwiesen wird. Einschränkend muss hier angemerkt werden, dass für den Bereich ‚Religion und Ethik‘ nur ein Artikel hochgeladen wurde, und dies erst im Juni 2021. Des Weiteren können generell kaum Verweise zu den einzelnen Fächern in den offiziellen Schreiben identifiziert werden, denn die Vorgaben des Ministeriums haben einen eher allgemeinen Charakter und betreffen die Schule als Ganzes und weniger den einzelnen Fachunterricht. Aufgrund dieser Punkte ist es wenig verwunderlich, dass im Rahmen der quantitativen Untersuchung dem BMBWF statistisch keinerlei Unterstützungsfaktor zugeordnet werden kann, auch nicht jenen der Informationsgabe. Letzteres könnte als Widerspruch zu den vielen oben erwähnten und erläuterten Schreiben, die das Ministerium bzw. Bildungsminister Faßmann veröffentlicht haben, gesehen werden. Es wird hierbei zweierlei vermutet:

1. Dadurch, dass die Vorgaben einen eher allgemeinen Charakter haben und kaum konkrete Unterstützungen für den Fachunterricht und damit auch nicht für den Religionsunterricht bieten konnten, wurden die Schreiben als wenig unterstützend wahrgenommen.
2. Die Tatsache, dass sich die Vorgaben und Informationen innerhalb weniger Tage änderten bzw. revidiert wurden (siehe z.B. vorgezogene Datierung der Schulschließungen vom 18.03.2020 auf den 16.03.2020 für alle Schulstufen [Schreiben vom 12.03.2020 und 15.03.2020], die Änderungen der Leistungsfeststellung im Sinne, dass die Zeit der Fernlehre nicht in die Bewertung miteinfließen und später doch als Mitarbeit gewertet werden soll [Schreiben vom 12.03.2020 und 13.03.2020]), kann dies ebenfalls dazu führen, dass die Informationsschreiben als wenig informierend oder unterstützend wahrgenommen werden, sondern vielmehr eher verwirrend und verunsichernd auf die Lehrenden gewirkt haben.

Evangelische und katholische Schulämter

Anhand der Briefe und Schreiben, die die Schulämter ihren Religionslehrenden zukommen haben lassen – siehe dazu rückblickend Kap. 2.1.3 –, entstand der Eindruck, dass die Schulämter eine hohe Gesprächsbereitschaft gegenüber den Lehrenden bekundeten, ihnen Verständnis für die erschwerte (Lehr-)Situation aussprachen, ihnen Informationen vom

BMBWF verkürzt und für den Religionsunterricht zugeschnitten vermittelten und ihnen auch Materialien für den Unterricht, z.B. in Form von Webseiten-Links zur Verfügung stellen wollten. Die qualitative Untersuchung bestätigte diesen Eindruck, indem herausgearbeitet wurde, dass die Schulämter als informierend wahrgenommen wurden und dass diese auch für diverse Anliegen ansprechbar sind. Die statistischen Analysen konnten zudem zeigen, dass die Schulämter – inklusive Fachinspektor*innen – auch mit Materialaustausch und -beschaffung, Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung und diversen Online-Angeboten assoziiert wurden. Der Eindruck, welcher durch die offiziellen Schreiben der Schulämter erweckt wurde, konnte also aus der Sicht der Religionslehrenden im Rahmen dieser Untersuchung bestätigt werden.

Kirchenleitung (evang.)

Der Autorin dieser Arbeit liegen keine Informationen vor, dass die katholische Kirche den Religionslehrenden Schreiben zukommen ließ, wodurch an dieser Stelle nur auf die evangelische Kirchenleitung und die evangelischen Religionslehrer*innen Bezug genommen werden kann. Die empirischen Ergebnisse, die sich nichtsdestotrotz auf die katholischen und evangelischen Kirchenleitungen beziehen, konnten in der qualitativen Studie zeigen, dass den Kirchenleitungen folgende Aufgaben zugeschrieben werden: Informationen und Materialien versenden, auf kirchliche Angebote aufmerksam machen und ‚Bitten‘ um Mithilfe in den Gemeinden und Schulen als Betreuungsperson äußern. Die Folgeuntersuchung konnte zudem verdeutlichen, dass darüber hinaus noch Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung sowie organisatorische Unterstützung gegeben wurden. Bis auf Letzteres konnten die hier genannten Aspekte in den Schreiben der evangelischen Kirchenleitung identifiziert und damit belegt werden. Ob organisatorische Unterstützung möglicherweise eher individuell gegeben wurde, d.h. Hilfe bei der Umsetzung der digitalen Lehre oder Religionsstundenwechsel u.v.m., kann vermutet, jedoch nicht anhand der hier zugänglichen Schreiben bestätigt werden.

Zudem hebt der nunmehr ehemalige evangelische Oberkirchenrat Schiefermair die Bedeutung des konfessionellen Religionsunterrichts in seinem Schreiben vom 16.03.2020 hervor, besonders auch in diesen erschwerten Zeiten, denn „wenn [...] die Kinder und Jugendlichen am meisten [die Religionslehrenden] brauchen, können [...] diese] ihnen nicht nahe

sein“¹³⁰. In solchen Aussagen schwingt implizit mit, dass gerade der Religionsunterricht für die SuS in dieser Ausnahmesituation von Bedeutung sei, doch zugleich spiegelt sich dies nicht in der Relevanzeinschätzungen der Lehrer*innen in der zweiten Untersuchung wider. Obwohl sich statistisch keine Relevanzsteigerung des RUs seitens der Lehrer*innen feststellen ließ, konnte in der qualitativen Untersuchung herausgearbeitet werden, worin die Lehrer*innen besonders in der Krise die Relevanz des RUs sehen. Auffällig ist dabei die affektive Unterstützung, die der Lehrer* bzw. die Lehrerin* den SuS zu geben versucht, was in weiterer Folge den Schüler*innen im Rahmen des Religionsunterrichts einen Ausgleich von der Krise bzw. eine Abwechslung zu den anderen Fächern ermöglicht. Das Schreiben von Schiefermair betont die Bedeutsamkeit der ‚Nähe‘ der Religionslehrenden zu den Schüler*innen während der Schließungen und der Pandemie im Allgemeinen, die es zwar nicht in physischer Form gibt, aber anhand der empirischen Daten in vielfältiger Weise in virtueller Form, etwa dadurch dass die Lehrenden den SuS z.B. ein digitales seelsorgerliches Angebot stellen, dass sie für die SuS virtuell da sind und trotz der Distanz für sie ansprechbar bleiben. Des Weiteren konnte aus den Schreiben der evangelischen Kirchenleitung entnommen werden, dass besonders der Kontakt zu den SuS gehalten werden soll, auch wenn dies durch die Schulschließungen erschwert ist. In den Ergebnissen spiegelt sich dies ebenfalls wider, z.B. wo der Kontaktabbruch zu den Schüler*innen von manchen Lehrenden problematisiert wird (s.o.). Zugleich zeigten die Regressionsanalysen, dass sobald sich der Kontakt zu den SuS verringert, generell auch die potenzielle Chance, die Sichtbarkeit des RU nach außen hin zu erhöhen, abnimmt. Man könnte vermuten, dass der Wunsch den Kontakt zu den Schüler*innen aufrecht zu halten, das kirchliche Interesse widerspiegelt, im weiteren Sinne somit auch den Kontakt und den Bezug – über den Religionsunterricht – zu den Familien der Kinder und Jugendlichen zu bewahren oder in manchen Fällen gar aufzubauen. In diesem Abschnitt konnte eine Vielzahl der empirischen Ergebnisse zu den Unterstützungsquellen und -formen anhand der im Rahmen der Kontextualisierung dargestellten Umstände besser gedeutet bzw. auch aufgeklärt werden.

Der Versuch, die empirischen Ergebnisse der Religionslehrendenbefragung im generellen Kontext des Frühjahrs 2020 in Österreich zu verorten, hat es ermöglicht, einen noch schärferen Blick auf die Daten zu werfen und diese noch umfassender zu deuten. Somit konnte

¹³⁰ Vgl. dazu: Evangelische Kirche Österreich (18.03.2020). *Tipps für den Religionsunterricht während der Schulschließungen*. Verfügbar unter: <https://evang.at/tipps-fuer-den-religionsunterricht-waehrend-der-schulschliessungen/> (letzter Zugriff: 09.06.2021).

u.a. gezeigt werden, in welcher Weise die Antworten der Lehrenden abhängig vom Erhebungszeitpunkt waren, welchen Einfluss die von der Politik gegebenen Vorgaben auf die Unterrichtsgestaltung aber auch auf die Herausforderungen hatten, wo Widersprüche aufgezeigt werden konnten (z.B. in der Relevanzwahrnehmung des RU trotz seines Status als Pflichtgegenstand) und auch, dass einige der Ergebnisse sich auch auf Lehrer*innen anderer Fächer übertragen lassen können (z.B. den Kontaktverlust zu SuS). Inwiefern sich die Ergebnisse der Untersuchung auch in weiterer Forschungsliteratur entdecken lassen, beleuchten die folgenden Kapitel.

8.2 Verortung der Ergebnisse in die Forschungsliteratur *vor* den Schulschließungen

Kapitel 3 widmete sich ausführlich der Forschungsliteratur, die zum Zeitpunkt der Schulschließungen bereits veröffentlicht bzw. der Autorin bekannt war. Das nun folgende Kapitel versucht, die empirischen Ergebnisse der hier durchgeführten Untersuchungen in der eingangs dargestellten Literatur inhaltlich zu verorten. Ziel ist es, mögliche Erklärungen bzw. Antworten auf offen-gestellte Fragen zu finden, Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede zwischen den Daten aufzuzeigen und diese Differenzen, wenn möglich zu erklären bzw. zu diskutieren. Des Weiteren werden erste Ansätze aufgezeigt, in welcher Form weitere Forschung im Bereich dieses Themenfeldes denkbar wäre (siehe dazu dann auch mehr in Kap. 9).

Veränderte Unterrichtsgestaltung und der Umgang mit Neuem

Wie eingangs beschrieben, postuliert Hans-Ferdinand Angel (1996), dass die Konfrontation mit katastrophalen Ereignissen bzw. mit ‚kollektiven Elendsphänomenen‘ Veränderungen erzwingt, und diese auch im Bereich des Religionsunterrichts. Die hier durchgeführte Untersuchung widmete sich u.a. der Frage, ob und in welcher Weise sich der Religionsunterricht während der Schulschließungen von jenem davor unterscheidet. Anhand der statistischen Analysen konnte gezeigt werden, dass die Lehrenden selbst von einer Änderung von durchschnittlich knapp 67 % sprechen. Dieses Ergebnis kann insofern gedeutet werden, als dass sich in der Tat einige Aspekte des Religionsunterrichts aufgrund der Schulschließungen als verändert beschreiben lassen, so z.B. Veränderungen des Arbeitsmaterials, verstärkte schriftliche und kognitiv ausgerichtete Arbeitsaufträge, verstärktes Seelsorgeangebot und auch das Eingehen auf die Bedürfnisse der SuS wurde erschwert (siehe dazu Kap. 6.4). Es

kann angenommen werden, dass sich noch weitere Aspekte des Religionsunterrichts aufgrund der Schulschließungen verändert haben, die jedoch aufgrund der Erhebungsweise hier im Verborgenen bleiben. Es war nicht Schwerpunkt der hier durchgeführten Untersuchungen, herauszufinden, welche Aspekte des Religionsunterrichts während der Umstellung auf *distance learning* erhalten bleiben, somit sind Aussagen darüber nachfolgend auch nicht möglich.

Es sei hier nochmals in aller Kürze auf das Habitus-Modell von Mendl, Heil und Ziebertz (2005) verwiesen, welches vier Ebenen aufzeigt, die den (religions-)pädagogischen Habitus charakterisieren: die Lehrperson (hier die Religionslehrkraft), die Institution (Schule), religionspädagogische Routinen (z.B. Themenwahl nach Lehrplan, Gestaltung von Arbeitsmaterialien und Wahl von Unterrichtsmethoden u.v.m.) sowie den Umgang mit Neuem. Die Umstellung des Religionsunterrichts auf *distance learning* stellt eine gravierende Veränderung des Unterrichts dar, insbesondere dadurch, dass z.T. die Rückmeldungen seitens der SuS fehlten, die technischen Voraussetzungen nicht vollends geklärt waren, organisatorische Hürden zu überwinden waren u.v.m. Dass die Religionslehrenden auf diese Umstellung reagiert haben, mit diesem ‚neuen Umstand‘ umzugehen lernen mussten und dies auch taten, konnte in dieser Untersuchung ausführlich gezeigt werden (siehe u.a. Kap. 5.4, 5.6.1, 6.4). Die Lehrenden sind aus ihren bisherigen Routinen – die sie auch für diese Änderungsprozesse brauchten (vgl. dazu Burrichter, 2012, 9) – in gewisser Weise ausgebrochen. Es wird deshalb vermutet, dass es ihnen durch die theologischen und fachdidaktischen Kompetenzen, die die Lehrenden zum Zeitpunkt der Schulschließungen bereits besaßen, auch möglich war, gerade in solch einer „Anforderungssituation [wie im Frühjahr 2020, Anm. der Autorin] flexibel reagieren zu können“ (Pirner, 2018a, 275).

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass sich die Religionslehrenden in Österreich aufgrund der Schulschließungen im Frühjahr 2020 den vielfältigen Veränderungen stellten, ihren Unterricht an die neuen Umstände anpassten und dass diese schnellen und flexiblen Handlungsweisen vermutlich aufgrund der vielen Kompetenzen, die sie davor schon hatten, zum Einsatz kommen konnten.

Veränderte Zielvorstellungen des Religionsunterrichts

Zunächst kann auf das Ergebnis bzgl. der wahrgenommenen Aufgabenveränderungen während der Schulschließungen in der quantitativen Untersuchung verwiesen werden, in der die Veränderungen der Aufgaben und Ziele des RU leicht überdurchschnittlich bejaht wurden (vgl. Kap. 6.5.2.1). Dies lässt darauf schließen, dass der RU möglicherweise nicht alle

Aufgaben, die er normalerweise zu erfüllen versucht, auch während der Schulschließungen realisieren kann, aber dass auch einige Aufgaben und Ziele beibehalten wurden.

Im Rahmen der Darstellung des Forschungsstandes *vor* den Schulschließungen (siehe Kap. 3) wurden Religionslehrendenuntersuchungen vorgestellt, die sich den Unterrichtszielen der Lehrer*innen widmen. Die acht Ziele, die Pohl-Patalong et al. (2016, 152–165) in ihrer Studie identifizieren können, sollen als Vergleichsgrundlage für die Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts während der Schulschließungen dienen, die in dieser Arbeit herausgearbeitet wurden. Dies begründet sich darin, dass diese acht Zielvorstellungen weitgehend jenen entsprechen, die auch in vorherigen Studien zu Zielvorstellungen erarbeitet wurden (vgl. exemplarisch Feige et al., 2000; Bucher und Miklas, 2005). Es wird hierbei die Frage aufgeworfen, ob die Zielvorstellungen für den Religionsunterricht aus der Studie von Pohl-Patalong et al. (2016) auch den Zielen der österreichischen Lehrer*innen entsprechen. Diesbezüglich sei angemerkt, dass auch ein Vergleich mit den Zielvorstellungen, wie sie Bucher und Miklas (2005) entwickelten, denkbar wäre. Da ihre Studie jedoch die Zielvorstellungen konfessionell getrennt erhoben und dabei zu unterschiedlichen Ergebnissen für evangelische und katholische Lehrende gekommen ist, würde dies den Vergleich in gewisser Weise erschweren, u.a. da die Analyse und die Ergebnispräsentation in der hier durchgeführten Untersuchung nicht konfessionell getrennt erfolgte. Des Weiteren kann die Studie von Pohl-Patalong et al. (2016) als aktueller bezeichnet werden, womit sie sich als angemessene Vergleichsgrundlage für die hier erbrachten Ergebnisse eignet.

Parallelen zeigen sich u.a. bei der *Wissensvermittlung* als einer der Zielvorstellungen für den Religionsunterricht (ebd., 153–155), die im Sinne einer kognitiven Unterrichtsaufgabe auch während der Schulschließung überdurchschnittlich hohe Relevanz zugeschrieben bekommt. Das Ziel *Interesse am Fach und an den Themen* zu generieren (ebd., 155–156) konnte in der qualitativen Studie bei der Frage nach der Relevanz als Aufgabe des Religionsunterrichts identifiziert werden. Als weiteres Ziel wurde von Pohl-Patalong et al. (ebd., 156) die *persönliche Auseinandersetzung* thematisiert. Wie in der qualitativen Auswertung angemerkt, zeigt sich besonders auch in der Krise die Relevanz von Religion und damit auch von Religionsunterricht. In der hier durchgeführten – insbesondere qualitativen – Untersuchung wird der Umgang mit der Krise als eine solche Aufgabe des Religionsunterrichts gesehen, in welchem den SuS ein Reflexionsangebot gemacht wird, in dem sie sich mit der Krise auseinandersetzen können u.v.m. Hans-Ferdinand Angel weist darauf hin, dass gerade der Religionsunterricht während einer Krise den SuS einen Raum bieten könne, in welchem sie eine Art „Bewältigungsverhalten“ einüben können (1996, 751), was sich hiermit z.T. bestätigt sieht.

Hinsichtlich der Relevanz wäre hier noch weiter zu fragen bzw. zu erforschen, ob dies auf Seiten der Lernenden ebenfalls einen praktischen Effekt besitzt, oder ob es sich möglicherweise nur um eine reine Wunschvorstellung der Religionslehrenden handelt.

Die Zielvorstellung ‚sich mit Themen im RU persönlich auseinanderzusetzen‘ zeigt ebenso Parallelen mit der Zielvorstellung *Entdeckung von Lebensrelevanz* (Pohl-Patalong et al., 2016, 157–158). Es kann vermutet werden, dass durch die Thematisierung der Coronakrise im Religionsunterricht SuS die „Relevanz [sc. von religiösen Themen] für ihr persönliches und für das gesellschaftliche Leben entdecken“ lernen können (ebd., 158). Eine *Förderung der persönlichen Religiosität* im Sinne von Pohl-Patalong et al. (ebd., 159–161) sowie die *Förderung religiöser Pluralitätsfähigkeit* (ebd., 161–162) kann bei der Betrachtung der Analyseergebnisse der hier durchgeführten Studien nicht als Aufgabe bzw. Ziel der Lehrenden in Österreich für den Religionsunterricht während der Schulschließungen definiert werden. Es kann aber vermutet werden, dass das Ziel, die persönliche Religiosität zu fördern, möglicherweise aus dem Religionsunterricht ausgelagert wird. Wie die Analysen zeigen, hat ein Großteil der Lehrenden auf außerschulische, religionsbasierte Angebote (z.B. digitale Gottesdienste, virtuelle Gebetsgruppen) während der Schulschließungen verwiesen. Hierbei wäre von Interesse, ob das von Pohl-Patalong und Kolleg*innen definierte Ziel in Österreich generell weniger Relevanz besitzt, oder nur während der Schulschließungen nach ‚außen‘ verlagert wurde. Des Weiteren konnten bezüglich der Zielvorstellung der *Förderung religiöser Pluralität* grundsätzlich kaum Hinweise in den Ergebnissen entdeckt werden. Nur ein paar wenige Male findet ‚Ökumene‘ Erwähnung, und das Fehlen des islamischen Religionsunterrichts wird von einer Lehrperson angemerkt. Ob es sich hierbei auch um ein Phänomen der Schulschließungen handelt, oder ob diese Beobachtung generell für Österreich zutrifft, könnten empirische Folgeuntersuchungen nachgehen. Die letzten Zielvorstellungen für den Religionsunterricht *positive Atmosphäre, Wertschätzung und Menschlichkeit* (ebd., 162–164) zeigen sich nach Ansicht der Autorin dieser Arbeit insbesondere in den aufgezeigten Unterstützungsaufgaben des Religionsunterrichts während der Schulschließungen. Dadurch, dass die Lehrenden die SuS während der Krise begleiten, sie ermutigen und stärken (siehe affektive Unterstützung), den Austausch und den Kontakt der SuS untereinander erhalten (siehe soziale Unterstützung), ihnen Seelsorge anbieten (siehe spirituelle Unterstützung) und im Unterricht keinen Leistungsdruck aufbauen wollen (siehe kognitive Unterstützung), ermöglichen sie ihren SuS eine positive und wertschätzende Atmosphäre. Dass sich Religionslehrende insbesondere während einer ‚kollektiven Katastrophe‘ – hier der Pandemie – der Aufgabe annehmen, anderen Menschen, besonders ihren Schüler*innen, Beistand zu

geben, sie zu trösten, sie aufzufangen und sie in dieser Zeit zu begleiten, scheint aufgrund der vielfältigen Unterstützungsformen, die die Lehrenden ihren SuS bieten, erfüllt zu sein und damit u.a. auch den Ansprüchen von Jakubowski-Tiessen und Lehmann (2003, 7; vgl. dazu Kap. 3.1) an Vertreter*innen von Religionsgemeinschaften gerecht zu werden.

Im Vergleich der Zielvorstellungen früherer religionspädagogischer Studien mit den in dieser Untersuchung aufgezeigten Aufgaben und Zielen des Religionsunterrichts während der Schulschließungen in Österreich konnte auf einige Parallelen hingewiesen werden, die darauf schließen lassen, dass Zielvorstellungen an den RU unabhängig von äußeren Umständen eine generelle Gültigkeit aufweisen. Zugleich werfen die hier aufgezeigten Unterschiede Fragen auf, z.B. ob sich die Differenzen rein aufgrund der veränderten Situation erklären lassen, und wenn ja, ob die Umstellung auf *distance learning* langfristig die Zielvorstellungen des RU beeinflussen wird, ob die gezeigten Aufgaben- und Zielvorstellungen explizit nur für den Religionsunterricht Gültigkeit besitzen oder sich auch mit Zielen anderer Unterrichtsfächer decken (z.B. mit Ethik, Psychologie und Philosophie u.v.m.); oder ob die Ergebnisse auch durch die ungleiche Stichprobenverteilung, insbesondere auf Grund der geringen Teilnahme katholischer Lehrender an der quantitativen Studie, beeinflusst werden. Es kann hier schon vorab ein Forschungsdesiderat postuliert werden, welches sich nochmals stärker den Zielvorstellungen von Religionslehrer*innen in Österreich widmet, indem zudem Lehrende unterschiedlicher Konfessionen und auch weiterer Religionsgemeinschaften befragt werden, um somit noch besser Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten zu können. Zudem wäre auch denkbar, Schüler*innen des Religionsunterrichts ebenfalls zu dem Thema zu befragen, um herauszufinden, wo sich die Vorstellungen von Lehrenden und Lernenden möglicherweise decken und wo eventuell auch Aufholbedarf besteht.

Veränderte Belastungen bzw. Herausforderungen

Bei der Betrachtung früherer Studien, die sich ebenfalls den Herausforderungen bzw. den Belastungen von Religionslehrenden – besonders auch in Österreich – widmeten (z.B. Bucher & Miklas, 2005; Miklas, Pollitt & Ritzer, 2015), fällt auf, dass kaum inhaltliche Überschneidungen der untersuchten Herausforderungen im Rahmen dieser Arbeit existieren. Die meisten der erarbeiteten Herausforderungen in der hier durchgeführten, qualitativen Studie stellen Faktoren dar, die vermutlich aus der Umstellung der Präsenzlehre auf *distance learning* resultieren, wie z.B. der Kontaktverlust zu den SuS, reduzierte Rückmeldungen und technologische Herausforderungen, und die dementsprechend vermutlich auch keine Rolle im regulären Unterricht spielen. Dass z.B. der Kontaktverlust zu den Lernenden statistisch

als stärkste Herausforderung gewertet wird (siehe dazu quantitative Studie) zeigt, dass es sich hier auch eher ‚nur‘ um ein Phänomen der Schulschließungen handelt und dies keine der üblichen Belastungen für Religionslehrende in Österreich darstellt. Die einzige Überlappung findet sich hinsichtlich der Notengebung bzw. der Leistungsbeurteilung allgemein. Im Rahmen der empirischen Untersuchungen dieser Arbeit fiel auf, dass die Leistungsbeurteilung während der Schulschließung als problematisch angesehen wurde, insofern z.B. unklar war, was als Beurteilungsgrundlage herangezogen werden kann und wie die Leistungen gewertet werden sollen, ebenso wie mit SuS umzugehen sei, die nicht erreichbar sind u.v.m. Bei genauerer Betrachtung der Antworten – besonders der qualitativen Daten – zeigt sich, dass dem Religionsunterricht hinsichtlich der Leistungsbeurteilung eine gesonderte Rolle zugeschrieben wird, indem eine ‚Bewertung‘ als nicht angemessen oder als notwendig angesehen wird, da es sich laut Lehrendenaussagen um kein ‚klassisches‘ Leistungsfach handle. In Anlehnung daran sei hier exemplarisch die theologische Begründung einer Lehrperson für ihre/seine ‚Bewertungsstrategie‘ erwähnt: „Gottes Liebe bekommen wir geschenkt. Es fällt mir nicht schwer, jemandem ab und zu eine Note zu schenken, auch, wenn er sie nicht wirklich verdient hat.“ (Lehrperson 35) Die soeben dargestellten Eindrücke decken sich in gewissen Teilen auch mit den empirischen Ergebnissen von Bucher und Miklas (2005, 69), wo die Notengebung als drittstärkste Belastung für die katholischen Lehrenden angegeben wird und seitens der evangelischen Lehrenden als durchschnittlich belastend wahrgenommen wird (siehe ebd., 164–165). Ähnliche Begründungslinien für die ablehnende Haltung zur Leistungsbeurteilung im Fach Religion können bei Miklas, Pollitt und Ritzer (2015, 101) gezeigt werden, „[w]eil ich finde, Religion ist eigentlich ein Fach, das man gar nicht beurteilen sollte.“

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass durch die Umstellung auf Fernlehre für die Lehrenden eine Vielzahl an Herausforderungen vermutlich *hinzu*-gekommen ist (z.B. Kontaktverlust zu den SuS), doch dafür einige Belastungen, die sie ansonsten während des regulären Unterrichts wahrnehmen, während der Schulschließungen möglicherweise zurückgingen bzw. durch die starken Unterrichtsveränderungen in den Hintergrund der Wahrnehmung rückten (z.B. die ungünstige Platzierung des RU in den Randstunden des Stundenplans). Es wäre überlegenswert, sich den Belastungen und Herausforderungen, die die Lehrenden wahrnehmen, auch nach den Schulschließungen bzw. nach der Pandemie nochmals gesondert zu widmen. Dadurch könnte festgestellt werden, ob diese dann jenen Belastungen/Herausforderungen gleichen, die auch vor der Pandemie bereits vorhanden waren (vgl. dazu Bucher & Miklas, 2005; Miklas, Pollitt & Ritzer, 2015), oder ob sich durch die Pandemie

der Unterricht und damit auch die wahrgenommenen Herausforderungen langfristig verändern werden.

Veränderte Ressourcen bzw. Unterstützungsquellen

Wie bereits Miklas, Pollitt und Ritzer (2015) in ihrer Untersuchung mit evangelischen Religionslehrenden herausfanden, verfügen diese über ein großes Repertoire an Unterstützungsquellen. Die hier durchgeführte Studie, welche u.a. auch katholische Lehrende miteinbezog, kann ein ähnliches Bild zeigen. Wie bei Miklas, Pollitt und Ritzer (2015) wurde auch hier das Kollegium als wichtige Unterstützungsquelle identifiziert. Besonders die Fachkolleg*innen wurden hinsichtlich des gegenseitigen Austauschs hervorgehoben. Aufgrund dessen, dass die erste qualitative Untersuchung das Kollegium noch nicht in Fachkolleg*innen und Schulkolleg*innen differenzierte, konnte erst in der quantitativen Untersuchung herausgearbeitet werden, worin die Stärke des Fachkollegiums explizit liegt. Dabei zeigte sich, dass das Fachkollegium ebenfalls signifikant mit dem Austausch assoziiert wurde. Zugleich zeigte sich aber, dass in der Religionslehrendenbefragung besonders das private Umfeld mit dem unterstützenden Austausch am stärksten verknüpft wurde. Nichtsdestotrotz wird das private Umfeld allgemein nur als durchschnittlich unterstützend in dieser Untersuchung angegeben, wobei es bei Miklas, Pollitt und Ritzer (2015) als stärkste Unterstützungsquelle identifiziert wurde. Als wichtigste Unterstützungsquelle während der Schulschließungen in dieser Untersuchung wird der eigene Glaube genannt. Es ist möglich, dass aufgrund der Corona-Maßnahmen, die im Frühjahr gesetzt wurden, gerade die Ressourcen Familie und Freunde in gewisser Weise wegfielen und dadurch der persönliche Glaube der Lehrenden eine höhere Wertigkeit als „Kraftquelle“ (ebd., 14) erhalten hat. Dass der Glaube bzw. die Religion auch bereits bei Miklas, Pollitt und Ritzer (2015, 173–174) am häufigsten als eine solche Kraftquelle identifiziert wird, deutet jedoch darauf hin, dass sich das Verhältnis zum Glauben als Unterstützungsquelle vermutlich auch während der Pandemie nicht wesentlich verändert hat. Aufgrund der Tatsache, dass die Studie eher qualitativ ausgerichtet ist (ebd.), ist ein direkter Vergleich mit dem quantitativen Ergebnis der hier vorliegenden Arbeit nur bedingt möglich. Des Weiteren werden noch die Fachinspektor*innen, die Schulleitung (Direktion) sowie die Schüler*innen als besonders unterstützend erwähnt (ebd.). Hinsichtlich der Fachinspektor*innen konnte mittels deskriptiv-statistischer Vergleichsanalysen eine ähnlich starke Unterstützungshöhe identifiziert werden. Bei der Schulleitung hingegen, die aufgrund der Faktorenanalyse mit dem Schulkollegium zusammenfiel, konnte nur eine leicht überdurchschnittliche Unterstützung festgestellt werden und das Ergebnis für die

Schüler*innen fiel hinsichtlich ihrer Unterstützung der Lehrperson knapp unterdurchschnittlich aus. Es wäre möglich, dass aufgrund der Tatsache, dass sowohl Direktion sowie auch Schüler*innen aufgrund der Schulschließungen nicht mehr täglich physisch ‚greifbar‘ waren – wie dies im gewöhnlichen Schulalltag üblich ist –, beide ihre sonst wahrgenommene Unterstützungsfunktion z.T. verloren haben, während die Fachinspektor*innen, bei denen vermutet wird, dass mit diesen für gewöhnlich kein regelmäßiger physischer Kontakt besteht, aufgrund der Schreiben vor und während der Schulschließungen (vgl. dazu nochmals Kap. 2.1.3) als unterstützender registriert wurden. Hierbei wäre von Interesse, ob sich diese Einschätzungen, die während der Schulschließungen getroffen wurden und auch im eigentlichen Sinne nur über die Unterstützungsstärke während dieser Zeit erfragt wurden, auch nach den Schulschließungen, also sobald die Schulen wieder in einem regulären Betrieb sind, beibehalten werden und, ob dann die Unterstützungsquellen wie z.B. die Schulleitung und die Schüler*innen wieder eine stärkere Bedeutung als Ressource erhalten würden.

Eine weitere Beobachtung aus früheren Studien hinsichtlich der wahrgenommenen geringen Wertschätzung seitens der katholischen Lehrenden durch die katholische Kirche (Bucher & Miklas, 2005) kann durch die empirischen Daten dieser Untersuchung nicht bestätigt werden, jedoch kann auf den Umstand, dass die katholischen Lehrenden keinerlei Benachrichtigungen bzw. offizielle Schreiben von der katholischen Kirche erhielten, wie z.B. die evangelischen Lehrenden (siehe dazu Kap. 2.1.3), verwiesen werden. In dem Schreiben des evangelischen Oberkirchenrats an die Lehrenden drückt dieser seinen besonderen Dank den Lehrer*innen für ihre gute Arbeit während der Fernlehre aus. Es ist zwar nicht ausgeschlossen, dass die katholischen Lehrenden von ihren Gemeinden/Pfarrern ebenso Unterstützung und damit auch eine gewisse Form der Wertschätzung seitens ihrer Kirche erhielten, doch da in diese Richtung nichts offiziell berichtet oder veröffentlicht ist, kann darüber nur spekuliert werden. Dass die Gemeinden von den Lehrenden als am wenigsten unterstützend in dieser Befragung wahrgenommen werden, deutet aber auch eher darauf hin, dass die Religionslehrer*innen – insbesondere die katholischen – hier keine besondere Wertschätzung erfuhren. Für die Zukunft wäre es von Interesse, besonders hinsichtlich der wahrgenommenen Unterstützung, konfessionelle Unterschiede stärker herauszuarbeiten, um somit explorierte Aussagen darüber tätigen zu können, wodurch sich die Lehrenden am ehesten unterstützt fühlen und wo sie gegebenenfalls noch weiteren Nachholbedarf sehen.

Veränderte Sicht auf Ausbildung und Fortbildung

Rückblickend lag bei der qualitativen und quantitativen Untersuchung dieser Arbeit der Fokus bzgl. Ausbildung und Fortbildung u.a. darauf, herauszufinden, ob sich die Lehrenden durch ihre Aus- und Weiterbildungen genügend auf die unterrichtliche Ausnahmesituation im Frühjahr 2020 vorbereitet empfinden. Da bisherige Studien, die sich zumeist mit der universitären *Ausbildung* der Religionslehrkraft befassen (vgl. dazu Kap. 3.3), keinen inhaltlichen Fokus auf solche vergleichbaren Fragestellungen legen, kann hier auch kein direkter Vergleich hinsichtlich der Ergebnisse dieser Arbeit mit jenen früherer Untersuchungen durchgeführt werden. Nichtsdestotrotz soll die Befragung von angehenden Religionslehrenden von Christhard Lück (2012) kurz Erwähnung finden, der in seiner Studie u.a. herausfand, dass knapp 89% der Studierenden mit ihrem Studium sehr bzw. eher zufrieden sind (ebd., 42). Bei der Betrachtung der statistischen Daten, ob sich die in dieser hier vorliegenden Arbeit befragten Religionslehrenden durch ihr Studium resp. durch ihre zweite Ausbildungsphase auf die neuen Umstände vorbereitet empfinden, zeigt sich, dass sie diese als eher nicht bzw. gar nicht hilfreich bzw. vorbereitend empfunden haben. Ob die Studienzufriedenheit mit dem Gefühl auf Ausnahmesituationen vorbereitet zu sein notwendigerweise zusammenhängen muss, oder ob es sich nicht hier eigentlich um zwei unterschiedliche Bereiche handelt, bleibt ungewiss. Es bleibt zudem unklar, ob die Lehramtsstudierenden in Österreich ihr Studium/ihre Ausbildung auch vergleichbar positiv bewerten würden und zugleich meinen, sie seien dadurch nicht auf die Ausnahmesituation vorbereitet gewesen. Die – eher allgemein gehaltene – Aussage, dass sich das Studium verändern müsste, wurde von den hier befragten Lehrer*innen überdurchschnittlich hoch bejaht, was jedoch nicht gerade für eine sehr hohe Zufriedenheit mit dem Studium/der Ausbildung spricht.

Des Weiteren wurde sich im Rahmen dieser Arbeit auch den Fortbildungen/Weiterbildungen gewidmet, insbesondere wurde danach gefragt, ob diese einerseits die Lehrenden auf die Situation vorbereitet hätten und andererseits, welche Veränderungswünsche sie diesbezüglich hätten. Aufgrund dessen, dass durch die Faktorenanalyse in der zweiten Untersuchung das Item zur Weiterbildung in den weiteren Analysen nicht mitbetrachtet werden konnte, kann keine Auskunft darüber gegeben werden, ob sich die Lehrenden dadurch vorbereitet empfinden oder eben nicht. Dennoch wurden in der qualitativen Untersuchung Wünsche der Lehrenden für die Zukunft herausgearbeitet, deren Wertigkeit in der quantitativen Untersuchung überprüft wurde, die nachfolgend als Grundlage für den Vergleich mit anderen Studien, die sich den Fortbildungen widmen, dienen soll. Generell konnte in dieser Arbeit gezeigt werden, dass besonders der Wunsch nach einer stärkeren Vermittlung digitaler

Kompetenzen genannt wurde. Bei der Untersuchung von katholischen Religionslehrenden durch Bucher und Miklas (2005, 123) wurde sich am wenigsten die Thematisierung u.a. von „neuen Medien“ gewünscht, dagegen am stärksten „Praktisches“, „Persönlichkeitsbildung“ und „kreative Methoden“. Ähnlich sieht dies auch bei den evangelischen Religionslehrenden aus (ebd., 206), wo die Thematisierung neuerer Medien ebenfalls im unteren Bereich der ‚Wunschliste‘ angesiedelt ist. Dies deutet darauf hin, dass in den letzten Jahren wohl eine Einstellungsänderung bezüglich digitaler Medien bei den Religionslehrenden zu verzeichnen ist. Ob diese nur durch die Schulschließungen und den Umstieg auf *distance learning* zu erklären ist, oder auch durch eine generell wachsende Offenheit der Gesellschaft gegenüber der Digitalisierung, kann hier nicht vollends geklärt werden. Es wird vermutet, dass das Interesse an neuen Medien in den letzten Jahren anstieg, und mit den Schulschließungen und dem erzwungenen digitalen Lehren die Bereitschaft für eine verstärkte Auseinandersetzung damit einen Aufschwung erfahren hat. Was die Studien, die sich mit Fortbildungen beschäftigen, am meisten eint, ist der Wunsch nach Fortbildungen mit stärkerem Praxisbezug (ebd., 123.206; Rothgangel, Lück & Klutz, 2017, 263). In Anlehnung daran kann der Wunsch der hier befragten Lehrenden nach Inhalten, die z.B. den Umgang mit Krisensituationen (z.B. Krisenseelsorge) thematisieren, erwähnt werden. Dass bereits vor 17 Jahren explizit auch die „Ausbildung für Einzelgespräche [und] Konfliktmanagement“ (Bucher & Miklas, 2005, 207) von den evangelischen Religionslehrenden gefordert wurde, zeigt möglicherweise an, dass der Wunsch nach Inhalten, die den Umgang mit Krisen thematisieren nicht notwendigerweise nur ein Phänomen der Corona-Pandemie und der Schulschließungen ist, sondern generell vorliegt und somit auch dessen Umsetzung notwendig wäre.

Auch bei diesem letzten Themengebiet konnten Parallelen der empirischen Ergebnisse dieser Arbeit mit vorherigen Studien sowie die Notwendigkeit aufgezeigt werden, sich auch in Zukunft explizit den Religionslehrenden in Österreich sowie den angehenden Lehrer*innen verstärkt empirisch zu widmen, um möglicherweise Schwachstellen bzw. Leerstellen in der Ausbildung resp. in den Weiterbildungen aufzudecken und diese bestmöglich zu reduzieren.

8.3 Verortung der empirischen Ergebnisse in der Literatur *während* und *nach* den Schulschließungen

Nachdem die Forschungsliteratur, die bereits vor den Schulschließungen und damit vor der Durchführung der Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit entstanden ist, mit den hier gefundenen empirischen Ergebnissen diskutiert wurde, soll sich nachfolgend der Literatur

genähert werden, die *während* der Erhebung bzw. auch *danach* zu diesem Themenfeld veröffentlicht wurde. Zu Beginn wird die eher theoretisch angelegte (religions-)pädagogische Literatur als Referenzrahmen für die empirischen Ergebnisse der hier durchgeführten Untersuchungen diskutiert (Kap. 8.3.1). Im Anschluss daran werden empirische Studien und deren Ergebnisse, die sich ebenfalls mit Schule und Corona befassen, mit den Ergebnissen dieser Arbeit verglichen (Kap. 8.3.2).

8.3.1 Verortung und Reflexion in der (religions-)pädagogischen Literatur

Die Herausgeber*innen der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT) David Käbisch, Ralf Koerrenz, Martina Kumlehn, Thomas Schlag, Friedrich Schweitzer und Henrik Simojoki widmeten im Herbst 2020 eine ihrer Ausgaben dem Thema „Religiöse Bildung in Zeiten der Corona-Krise“. Einleitend dazu postulieren sie „10 Thesen, warum der Religionsunterricht in der Corona-Zeit unverzichtbar ist“. Da sich zum aktuellen Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit keine weitere einschlägige, religionspädagogische Literatur zu diesem Themenfeld ausmachen lässt, bietet sich eine Verortung in diesem Thesenpapier an. Anhand dieser zehn Thesen soll sich im folgenden Absatz orientiert werden, d.h. die empirischen Ergebnisse der hier durchgeführten Untersuchung werden mit den theoretisch erstellten Thesen verglichen, mit weiteren (religions-)pädagogischen Thesen und Theorien verknüpft und die ‚praktische‘ Gültigkeit der Thesen wird diskutiert.

Die von Käbisch, Koerrenz, Kumlehn, Schlag, Schweitzer und Simojoki (2020, 395–399) erstellten Thesen sollen u.a. die Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts hervorheben und aufzeigen, warum er ‚gerade jetzt‘ – so die Überschrift der Thesen –, also während der Corona-Krise seine Stellung an der Schule unbedingt weiterhin wahren sollte:

„1. Der Religionsunterricht bietet einen wichtigen Raum, in dem die existenziellen Erfahrungen der Corona-Krise gemeinsam zur Sprache gebracht und lebensrelevant bearbeitet werden.“

„2. Der Religionsunterricht ist an vielen Schulen geradezu ersatzlos gestrichen worden. Schulische Bildung kann sich angesichts der gegenwärtigen Krisenerfahrungen jedoch nicht auf die sogenannten Hauptfächer konzentrieren, wenn sie dem Anspruch umfassender Bildung auch in Krisenzeiten gerecht werden will.“

„3. Der Religionsunterricht zielt darauf ab, angesichts der aktuellen Anforderungen biblisch-christliche Traditionen erfahrungs- und biographiebezogen ins Gespräch zu bringen.“

„4. Der Religionsunterricht zeichnet sich dadurch aus, diese kulturellen und religiösen Deutungsbemühungen wahrzunehmen, zu ordnen, in ein spannungsreiches Verhältnis zueinander zu setzen und Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich in diesem Geflecht konkurrierender Geltungsansprüche machtsensibel und machtkritisch zu positionieren.“

„5. Der Religionsunterricht bietet Raum, um über Fragen von Gleichheit und Ungleichheit in der Krise und darüber hinaus kritisch nachzudenken.“

„6. Der Religionsunterricht dient dazu, ethische Grundfragen zu formulieren, Entscheidungssituationen bewusst zu machen und Modelle zum Umgang mit den aktuellen Problemstellungen zu entwickeln.“

„7. Der Religionsunterricht bringt in die Schule die Perspektive der Ökumene im Sinne der Einen bewohnten Erde ein und sorgt mit dafür, dass weltumspannende Vernetzungen der Menschheit im Blick sind und Bilder gelingenden Lebens im globalen Horizont entwickelt werden können.“

„8. Der Religionsunterricht fördert digitales Lernen – aber nicht nur das: Darüber hinaus reflektiert er die Chancen und Grenzen digitaler Kommunikation im Blick auf ihre Relevanz und fragt nach der Qualität mitmenschlicher Verbundenheit angesichts der aktuellen Krise und darüber hinaus.“

„9. Der Religionsunterricht ist ein unverzichtbarer Baustein dafür, dass Kinder und Jugendliche Schule unter Bezugnahme auf christliche und andere religiöse Deutungsangebote als Ort der Verantwortung und Gestaltung gemeinsamen Lebens wahrnehmen.“

„10. Der Religionsunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass seine Lehrkräfte Formen kompetenter theologischer und sensibler Begleitung anbieten und erkennen, wo weiterführende schulseelsorgerliche oder therapeutische Hilfe für die Einzelnen notwendig und wie zugleich die Pflege einer gemeinsamen Schulkultur in Zeiten der Krise möglich ist.“

Aufgrund dessen, dass die Thesen von den Herausgeber*innen selbst im Positionspapier näher erläutert werden (Käbisch et al., 2020), soll nachfolgend darauf verzichtet und direkt der Diskussion gewidmet werden.

Zu Beginn sei auf *These 2* verwiesen, in der die Autor*innen andeuten, dass „an vielen Schulen“ (ebd., 2) kein Religionsunterricht während der Corona-Krise stattgefunden habe und man den Fokus eher auf die sogenannten Hauptfächer gelegt habe. Dieser These kann zum Teil entgegengehalten werden, dass diese Wahrnehmung für Österreich wohl nicht generelle Gültigkeit besitzt. Da der Religionsunterricht hierzulande ein „Pflichtgegenstand“ an den Schulen ist¹³¹ und dieser auch während der Schulschließungen stattzufinden hat¹³², kann demnach von einer offiziellen Streichung des Faches in Österreich nicht gesprochen werden. Es existieren zwar zum aktuellen Zeitpunkt keine gesicherten Daten darüber, wie viele der Religionslehrkräfte während der Schulschließungen ihren Unterricht tatsächlich (digital) weiterführten und wie viele dies eventuell unterließen, doch von einer Streichung des Faches kann nicht ausgegangen werden. Anhand der empirischen Daten, insbesondere aus den qualitativen Antworten, können nur einige wenige Einzelaussagen möglicherweise darauf hindeuten, dass einzelne Religionsstunden in Österreich nicht stattgefunden haben (vgl. Kap. 5.4). Dass der Fokus, so die These, eher auf die sog. Hauptfächer wie Mathematik oder

¹³¹ Vgl. dazu: Österreich.GV. *Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften*. Verfügbar unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein__austritt_und_religionen/3/Seite.820015.html (letzter Zugriff: 01.07.2021).

¹³² Vgl. dazu: BMBWF (07.05.2020). *Umsetzung des Etappenplans für Schulen Richtlinien für die Unterrichtsorganisation und die pädagogische Gestaltung*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c93ce079-b145-4fbb-8d06-f42909542472/corona_etappenplan_info_20200507.pdf (S. 5, letzter Zugriff: 09.06.2021).

Deutsch gelegt wurde und der Religionsunterricht „seine Relevanz am Ort Schule krisenhaft in Frage gestellt und gefährdet“ sieht (Schlag, 2020, 444), kann in einzelnen Aussagen von Religionslehrenden in der qualitativen Befragung ebenso nachvollzogen werden, aber auch im Rahmen der statistischen Einschätzung der Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu diesen Fächern gezeigt werden. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Religionslehrenden selbst ihre Relevanz im Vergleich zu Hauptfächern niedriger einstufen (vgl. Kap. 6.7.1), womit es auch nicht verwunderlich wäre, wenn auch andere den Wert des Religionsunterrichts geringer einschätzen würden (z.B. die Schulleitung, die Schulkolleg*innen, die Politik etc.).

Die *Thesen 1, 3 und 4* umfassen nach Ansicht der Autorin dieser Arbeit Zielvorstellungen an den Religionsunterricht, die sich in Teilen mit den aufgezeigten Aufgaben des Religionsunterrichts in dieser Untersuchung zu decken scheinen. Im Besonderen geht es darum, den Schüler*innen einen Raum zu bieten, in dem sie sich über die Krise austauschen und diese bearbeiten können, dabei „biblisch-christliche Traditionen erfahrungs- und biographiebezogen ins Gespräch bringen“ (*These 3*, ebd., 2), die medialen, politischen und gesellschaftlichen Positionen zur Corona-Krise reflektieren und in ihr eigenes Denken einordnen können. In diesen ‚Forderungen‘ spiegeln sich auch in gewisser Weise einige Ergebnisse der hier durchgeführten Befragung wider. Hierbei sei auf die erarbeiteten Unterrichtsaufgaben und -ziele des Religionsunterrichts während der Schulschließungen verwiesen (Kap. 5.6 und 6.5.2), worunter besonders der Aspekt des ‚Umgangs mit der Krise‘ hervorzuheben ist. Dabei sahen Lehrkräfte ihre Aufgabe u.a. darin, den SuS einen Raum zu eröffnen, in dem sie die aktuelle Situation reflektieren können sowie ihnen ein Stück weit Normalität zu bieten. Thomas Schlag (2020, 443) betont bzgl. des Reflexionsprozesses, dass die Krise noch nicht abgeschlossen ist, d.h. das zu Reflektierende hält noch länger an oder bleibt möglicherweise auch dauerhaft bestehen, im Sinne einer ‚neuen Normalität‘. Henrik Simojoki (2020, 411) fordert dazu auf, besonders zu fragen, „was Kinder in dieser Zeit [sc. Corona-Krise] bewegt, bekümmert, und, nicht zu vergessen, hoffen lässt.“ In Anbetracht von *These 3* kann hier gefragt werden, ob gerade die biblisch-christliche Tradition, die mit den Lernenden ins Gespräch kommen soll, sich auch mit den Interessen der Kinder und Jugendlichen während der Schulschließungen und der Pandemie deckt. Von der „existentiellen Relevanz theologischer Bildungsinhalte“ nimmt Thomas Schlag (2020, 444) an, dass diese während der Krise, besonders von Verantwortlichen des Religionsunterrichts – gemeint sind vermutlich Religionslehrende – gesehen wird. Anhand der empirischen Daten im Rahmen dieser Arbeit kann diese Annahme weder belegt noch widerlegt werden. Es kann aber auf Unterrichtsinhalte,

die von den Lehrenden benannt wurden, hingewiesen werden, die aufzeigen, dass die Corona-Krise als Ausgangslage für die zu behandelnden Themen herangezogen wurde (vgl. Kap. 5.4). Anhand dieser wurden theologische und ethische Fragestellungen mit den SuS diskutiert, z.B. über Tod, Angst, Moral, medizinische Entscheidungsfindung u.v.m. Hiermit sieht sich auch die *These 6* des Positionspapiers z.T. bestätigt, wobei in diesem Zusammenhang auch auf die quantitativen Ergebnisse der Religionslehrendenbefragung verwiesen werden kann, die zeigt, dass die Thematisierung der aktuellen Krise während der Schulschließungen einen überdurchschnittlich hohen inhaltlichen Schwerpunkt im Religionsunterricht einnimmt (vgl. Kap. 6.4.2). Des Weiteren kann auf Thomas Schlags Beobachtung verwiesen werden, der die immense Vielfalt an religionspädagogischem Material zum Thema und zur Aufarbeitung der Krisenerfahrung erwähnt (2020, 446), die nochmals untermauert, dass vermutlich gerade der Religionsunterricht am Ort Schule die Aufgabe übernimmt, sich mit den Schüler*innen über die Corona-Krise auszutauschen und diese zu reflektieren. Dass dies keine vollständig überraschende Erkenntnis ist, zeigt sich an David Käbischs (2020, 484) Einschätzung:

„Unter thematischen Gesichtspunkten ist die Religionspädagogik [...] gut für die Herausforderungen gewappnet, ganz gleich, ob es sich um die globale Dimension des christlichen Glaubens in der Weltrisikogesellschaft, ethische Aspekte der Dilemmasituationen, den Umgang mit Angst, Schuld und Versagen oder Wahrheitsfragen oder Verschwörungstheorien handelt.“

These 10 fordert die Lehrenden dazu auf, sich ihrer eigenen Rolle bewusst zu werden und ihre Verantwortung, die SuS seelsorgerlich zu unterstützen, zu übernehmen. In diesem Zusammenhang kann die durchaus von den Religionslehrkräften erfüllte affektive Unterstützung, die sie ihren Schüler*innen auch während der Schulschließungen boten (vgl. Kap. 5.6 und 6.5.2), angeführt werden, wodurch diese These als bestätigt betrachtet werden kann. Dass auch auf andere Personen, z.B. auf psychologische Beratungsstellen verwiesen wurde, kann hier ebenfalls genannt werden (vgl. Kap. 5.8.2 und 6.6.2.2). Jedoch, so gibt Thomas Schlag zu bedenken, sollte nicht vergessen werden, dass die Lehrenden ebenfalls von der Krise betroffen sind, und „[e]ine kategoriale Unterscheidung zwischen von der Krise Betroffenen und Nicht-Betroffenen [...] folglich nicht gegeben [ist].“ (2020, 444) Darum fordert er auch weiter, dass es einen „wechselseitigen Austausch über Krisenerfahrungen von Lehrenden und Lernenden“ braucht (ebd., 456). Inwiefern auch diese Forderung als empirisch bestätigt gesehen werden kann, kann im Grunde nur gemutmaßt werden. Die deskriptiv-statistischen Daten der Religionslehrendenbefragung zeigen eine unterdurchschnittliche Wertung der Schüler*innen bei der Unterstützungshöhe (vgl. Kap. 6.7.3.1). Dies kann in diesem Zusammenhang möglicherweise so gedeutet werden, dass der Austausch über die

Krise mit den Schüler*innen eher nicht auf Augenhöhe und wechselseitig geschieht, sondern dass die Lehrperson eher die Rolle als Seelsorger*in im Gespräch mit den Schüler*innen einnimmt (vgl. dazu Kap. 5.4.4 und Kap. 6.4.3).

These 5, der Religionsunterricht würde einen Raum über Fragen von Gleichheit und Ungleichheit bieten, kann mittels der empirischen Daten weder bestätigt noch widerlegt werden. Jedoch kann auf den Umstand hingewiesen werden, den die Autor*innen der Thesen erwähnen, dass besonders die Bildungsgerechtigkeit aufgrund der Umstellung auf Fernlehre sich nochmals mehr gefährdet sieht. Diese Beobachtung wurde von Lehrenden auch im Rahmen ihrer Angaben zu den Herausforderungen in der Leistungsbeurteilung (vgl. Kap. 5.7.3) geteilt, und zwar insofern als sie anmerkten, dass die Leistungen in Zeiten der Krise vermutlich noch mehr vom familiären Hintergrund abhängen würden. Anger und Plünnecke (2020) konnten in ihrem Artikel hierzu aufzeigen, dass Schulschließungen – auch bei zeitweiser Kompensation mit *distance learning* – negative Effekte auf die Schüler*innenleistungen, z.B. in Form von schlechteren Noten, Langzeitarbeitslosigkeit, niedrige Löhne etc., nach sich ziehen können. Dieser Effekt wird noch durch folgende Faktoren negativ begünstigt: wenn die Schüler*innen sehr jung sind (z.B. bei Volksschulkindern), Schüler*innen, die einen Migrationshintergrund haben und/oder mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund aufwachsen oder aber auch bereits zuvor schon Lernschwierigkeiten hatten.

Dass der Religionsunterricht digitales Lernen fördert, so die *These 8*, kann wie auch bei anderen Fächergruppen, die ihren Unterricht während der Schulschließungen digital durchführten, angenommen werden (vgl. dazu auch Kap. 6.6.2.1). Dass die Digitalisierung selbst einen Unterrichtsgegenstand darstellt, über welchen hinsichtlich seiner Chancen und Grenzen mit den Schüler*innen reflektiert wird, kann im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung nicht nachgewiesen werden. Viera Pirker (2020) zeigte u.a., dass durch die Umstellung auf *distance learning* die Digitalisierung vorangetrieben wurde und dass sich dadurch die Menschen stärker miteinander verbunden sahen. Dies veranschaulicht sie durch eine Übersicht über den virtuellen Austausch Religionslehrender zu ihren unterrichtlichen Erfahrungen.¹³³

Die *Thesen 7* und *9* werden nachfolgend nicht weiter thematisiert, da es aufgrund ihrer sehr allgemein und weit gefassten Formulierungen unmöglich erscheint, diese mit den eher praktisch-orientierten, empirischen Ergebnissen der Religionslehrendenbefragung in einen Kontext zu setzen. In diesem Zusammenhang kann vielleicht auch auf das Schreiben der ‚*anr*‘

¹³³ Siehe hierzu exemplarisch: Blog zum Twitterchat für den Religionsunterricht. #relichat. Verfügbar unter: <https://www.relichat.org> (letzter Zugriff: 30.06.2021).

(Aktionsausschuss niedersächsischer Religionslehrer*innen) als kritische Anfrage an die hier diskutierten Thesen von Käbisch et al. (2020) verwiesen werden. Allgemein sieht der *anr* (25.09.2020) keine expliziten Unterschiede dieser Thesen zu „vergangenen Thesen zum Bildungsbeitrag des Religionsunterrichts, denn sie beinhalten zu wenige theoretische und praktische Denkanstöße, wie denn mit der gegenwärtigen Situation umzugehen sei.“ Des Weiteren zeigt das Schreiben aus der Sicht des *anr* inhaltliche ‚Schwachstellen‘ der Thesen auf und fragt, wer die Adressat*innen der Thesen überhaupt seien (Lehrende an Universitäten, Lehrer*innen an Schulen, usw.). Der letztgenannte Kritikpunkt vom *anr* zeigt insbesondere auch die Schwierigkeit dieses Kapitels. Nur *These 10* spricht dezidiert die Religionslehrenden an, was dadurch einen Vergleich der Ergebnisse der hier durchgeführten Lehrer*innenbefragung mit den Forderungen resp. den Thesen von Käbisch et al. (2020) erschwert. Nichtsdestotrotz konnte durch die Verknüpfung der empirischen Ergebnisse der Religionslehrendenuntersuchungen gezeigt werden, worin die religionspädagogischen Thesen von Käbisch et al. (2020) auch in der Praxis in gewisser Weise bestätigt gesehen werden und worin eher weniger.

8.3.2 Verortung in der empirischen Forschungsliteratur

Der folgende Abschnitt stellt zu Beginn ausgewählte Studien aus dem Forschungsfeld ‚Schule und Corona‘ vor, die als primäre Vergleichsgrundlage herangezogen werden, um die Ergebnisse der hier durchgeführten Ergebnisse damit diskursiv in Verbindung zu setzen. Die hier angeführte Literatur wurde zwischen April 2020 und dem Frühjahr 2021 veröffentlicht, d.h. die Vorgangsweisen und Ergebnisse der darin präsentierten Studien waren der Autorin dieser Arbeit zum Zeitpunkt der Fragebogenerstellung, der Erhebung und z.T. der Auswertung nicht bekannt, wodurch diese auch nicht in den eigenen Forschungsprozess miteinbezogen werden konnten. Dennoch soll der Versuch einer Verortung der hier erbrachten Studienergebnisse in den Kontext anderer Studienergebnisse die Möglichkeit erschließen, Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten oder auch potenzielle Erklärungen aufzuzeigen sowie den diesbezüglichen Forschungsdiskurs weiter voranzubringen.

Bevor die Ergebnisse dieser Arbeit mit anderen empirischen Studien in Verbindung gesetzt werden, sollen jene drei Studien, auf die großteils eingegangen wird, in Tabelle 47 kurz vorgestellt werden, wobei der thematische Schwerpunkt, die befragte Zielgruppe und die Stichprobengröße aufgezeigt wird.

Tabelle 47 Empirische Vergleichsstudien zum Thema Schule & Corona

Autor*innen (Erscheinungsjahr)	Titel & Thematischer Schwerpunkt	Zielgruppen	Stichprobengröße
Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt (2020)	„COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung (Schul-Barometer)“ Beschreibung der Schulsituation aus der Sicht versch. Personengruppen	Schüler*innen, Eltern, Schulleitung, Mitarbeitende der Schule (darunter Lehrende) Deutschland, Schweiz, Österreich	Insgesamt: 7.116 Personen; darunter Mitarbeitende der Schule: 1.949
Tengler, Schrammel & Brandhofer (2020)	„Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen“ Abbildung der aktuellen Situation aus versch. Perspektiven, Aufzeigen möglicher Schlussfolgerungen für das Lernen nach Corona	Lehrende, Eltern Österreich	Insgesamt: 742 Personen; darunter Lehrende: 345
Schober, Lüftenegger & Spiel (2021)	„Lernen unter COVID-19-Bedingungen“ Schule und Lernen	Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen, Schulleitung Österreich	Insgesamt: 3.931 Personen; darunter Lehrende: 1.027

Dass es sich bei diesen drei nur um eine kleine Auswahl an Studien handelt, die während der Coronapandemie im Themenfeld Schule durchgeführt wurden, zeigt u.a. auch die umfangreiche Auflistung an Forschungsaktivitäten von Fickermann und Edelstein (2021), die Studien bis einschließlich Januar 2021 katalogisierten und dabei 84 Studien allein im deutschsprachigen Raum zusammenfassten.

Die Auswahl der drei hier angeführten Studien begründet sich zum einen durch ihre Repräsentativität und Größe (z.B. Huber et al., 2020) und zum anderen durch ihren Österreichbezug (Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020; Schober, Lüftenegger & Spiel, 2021; aber auch im Sinne eines internationalen Vergleichs siehe Huber et al., 2020). Jene Studien, die u.a. auch in Österreich forschten und Lehrende im Forschungsfokus hatten, legten z.T.

andere Schwerpunkte als in der hier durchgeführten Untersuchung. So widmeten sich die österreichischen Studien bezüglich Schule und Corona dem Thema der Inklusion während der Schulschließungen (z.B. Bešić & Holzinger, 2020; Schwab & Lindner, 2020), oder auch der Schulentwicklung im Allgemeinen (z.B. Jesacher-Rößler & Klein, 2020) bzw. wurden Hochschullehrende bzw. angehende Religionslehrer*innen befragt (Vollmer, Goreth, Mader, Platz, Oberhauser & Plattner, 2020; Gärtner, Hans, Tacke & Thanscheidt, 2020).

Bei der Betrachtung der Studienliste von Fickermann und Edelstein (2021) fällt auf, dass nur eine Untersuchung dezidiert eine fachdidaktische Lehrendenperspektive, konkret im Mathematikunterricht während der Schulschließungen, einnimmt (Aldon, Cusi, Schacht & Swidan, 2021). Zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit konnten keine religionspädagogischen Lehrer*innenstudien (speziell im deutsch-sprachigen Raum), die sich mit dem Religionsunterricht und den corona-bedingten Schulschließungen im Allgemeinen befassen, ermittelt werden¹³⁴, was nochmals mehr die Relevanz der hier durchgeführten Untersuchung aufzeigt, um auch fachspezifische Besonderheiten – hier des konfessionellen Religionsunterrichts – während der Schulschließungen aufdecken zu können.

Verortung der Ergebnisse in der empirischen Forschungsliteratur während und nach den Schulschließungen

Wie bereits erwähnt, sollen nun die Ergebnisse der hier durchgeführten Religionslehrendenbefragung mit den soeben erwähnten Studien in eine diskursive Verbindung gebracht werden. Die Darstellung dieser Diskussion orientiert sich ebenfalls an den Themenblöcken der empirischen Erhebung, um damit den Lesenden eine schnellere Übersicht über die gewonnenen Erkenntnisse zu ermöglichen.

Unterrichtsgestaltung und Aufgaben

Bezüglich der Unterrichtsgestaltung können Parallelen der Forschungsliteratur mit den hier erbrachten Ergebnissen, insbesondere hinsichtlich der verwendeten Arbeitsmaterialien und den Unterrichtsaufgaben der Lehrpersonen aufgezeigt werden. Laut des Schul-Barometers von Huber et al. (2020, 25) wurden in Deutschland, Österreich und der Schweiz

¹³⁴ Einzig muss die Kurzumfrage von Florian Mayrhofer (2020) hierbei erwähnt werden, der 15 katholische Religionslehrende zu Beginn der Schulschließungen zu ihrer Arbeitssituation befragte, siehe dazu näher: Mayrhofer (2020). Die Ergebnisse dieser Befragung werden jedoch nicht als Vergleichsgrundlage herangezogen, da weder gesicherte Informationen über die Stichprobenerhebung noch über die Auswertung der Befragungen sowie ausführliche Ergebnisdarstellungen gegeben werden. Nichtsdestotrotz gibt die Befragung erste – eher narrative – Einblicke in die Situation katholischer Religionslehrender während der ersten Schulschließungen in Österreich.

„Papierausdrucke und Arbeitshefte“ häufig verwendet, während bei Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020, 20) insbesondere das Schulbuch als Arbeitsgrundlage für den Fernunterricht verwendet wurde. Da in der hier durchgeführten Untersuchung nicht nach der Häufigkeit der verwendeten Arbeitsmaterialien gefragt wurde, bleibt lediglich der Vergleich mit den qualitativ erhobenen Daten (siehe Kap. 5.4.1). Auffallend ist die häufige Erwähnung der Religionslehrenden, dass sie ihren Unterricht mit Arbeitsblättern gestalten und ebenfalls wird auch hier das Schul- bzw. dezidiert das Religionsbuch erwähnt, was sich somit mit den Ergebnissen von anderen parallel durchgeführten Untersuchungen zu decken scheint (vgl. Huber et al., 2020; Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020). Des Weiteren empfehlen Huber et al. (2020, 31) aufgrund der Aussagen der von ihnen untersuchten Gruppen, dass die Lehrenden die Lernergebnisse ihrer SuS regelmäßig evaluieren und Feedback geben sollten, wenn möglich im Rahmen synchroner Unterrichtsstunden, mit Videokonferenzen gekoppelt. Andrea Dietzsch (2020) befasst sich im Rahmen einer qualitativen Studie mit den Perspektiven von Lernenden zum digitalen Religionsunterricht und regt ebenfalls dazu an, besonders auch den Religionsunterricht in Videokonferenzen abzuhalten, da dies den Austausch und die Bindung der Lehrenden zu den SuS sowie auch jene der SuS untereinander stärkt. Denn die SuS haben, so Dietzsch (2020, 42) weiter, auch den Wunsch nach einem „synchronen Austausch“ (vgl. dazu auch Huber et al., 2020, 26), den sie mit dem Religionsunterricht verbinden, z.B. durch die geführten Diskussionen, die aufgrund der Schulschließungen wegfielen. Hier zeigt sich ebenfalls eine Parallele zu den Ergebnissen der Lehrendenbefragung im Rahmen dieser Arbeit, und zwar insofern als sie den Wegfall typischer Methoden, und dabei besonders den Wegfall der Diskussionen, bemängeln (siehe dazu Kap. 5.4.4). Huber et al. (2020) können anhand ihrer Schüler*innenbefragung weitere Bedürfnisse, die an die Lehrenden gerichtet sind, feststellen, so z.B. „Unterstützungsbedarf in Form von Erklärungen und Hilfestellungen zu den bearbeitenden Aufgaben“ und das „Bedürfnis nach Erreichbarkeit und Austausch“ (Huber et al., 2020, 91). Hierbei spiegeln sich auch die selbstgesetzten Aufgaben der Religionslehrenden dieser Untersuchung wider, so z.B. in Form der kognitiven und affektiven Unterstützung, die die Lehrenden bereit sind, ihren SuS zu geben (vgl. dazu Kap. 5.6). Die Studie von Schober, Lüftenegger und Spiel (2021) fand heraus, dass sich die SuS nach ihren Müttern am stärksten von ihren Lehrer*innen unterstützt fühlen, womit ebenfalls eine Bestätigung der selbstgesehenen Aufgaben der Religionslehrenden in der hier durchgeführten Studie identifiziert werden kann. Bedauerlicherweise erhob keine der dargestellten Studien, welche Fächer die Lehrenden jeweils unterrichten, um somit mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen diesen aufzudecken. D.h. es bleibt auch

weiterhin unklar, ob sich Religionslehrende während der Schulschließungen als besonders unterstützend gegenüber ihren SuS empfanden und in weiterer Folge ihren SuS tatsächlich auch besonders unterstützend beistanden, oder ob es sich hier generell um eine allgemeine Einschätzung der Aufgabenbereiche von Lehrpersonen während der Ausnahmesituation im Frühjahr 2020 handelt. Empirische Vergleichsanalysen, z.B. hinsichtlich der wahrgenommenen Aufgaben während der Schulschließungen zwischen den Lehrenden unterschiedlicher Fächergruppen könnten hierbei als Forschungsdesiderat aufgedeckt werden.

Technische Expertise und Nutzung digitaler Mittel

Nicht ganz abgekoppelt von der Unterrichtsgestaltung soll sich nachfolgend mit der Lehrenden-Einschätzung ihrer technischen/digitalen Expertise und der Nutzung digitaler Mittel gesondert beschäftigt werden, da sich diese Thematik in den oben aufgezeigten Studien häufig als ein Schwerpunkt identifizieren lässt. „In den Daten des Schul-Barometers zeigen sich die Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlich erfahren und unterschiedlich weit fortgeschritten in ihrer Professionalität bezüglich Digitalisierung“ (Huber et al., 2020, 25). Diese Einschätzung deckt sich ebenfalls mit der hier erhobenen Einschätzung der eigenen technischen Expertise im Vergleich zu anderen Religionslehrenden, die von den Proband*innen auch als eher durchschnittlich eingestuft wurde (vgl. dazu Kap. 6.7.2.2). Des Weiteren wertet die Mehrheit der Lehrenden bei Huber et al. (2020, 25) den Einsatz digitaler Lernmittel als herausfordernd, was sich im Rahmen der hier erarbeiteten Herausforderungen im Bereich der Unterrichtsplanung und Durchführung ebenso zeigen lässt (vgl. dazu Kap. 5.7.1 und 5.7.2).

Bezüglich der verwendeten digitalen Mittel wird in den Vergleichsstudien am stärksten die E-Mail erwähnt (Huber et al., 2020, 25; vgl. dazu auch Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020, 18), wobei zwei Drittel der von Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020, 18) Befragten noch auf die häufige Nutzung von digitalen Lernplattformen (z.B. moodle, LMS etc.) verweisen. Bei der Betrachtung der quantitativen Daten dieser Arbeit (Kap. 6.7.2.1), zeigt sich ebenfalls, dass E-Mail-Programme am häufigsten während der Schulschließungen verwendet wurden, ebenso direkt gefolgt von den digitalen Lernplattformen (wie MS-Teams, moodle, WebUntis). Auffällig ist aber auch die starke Nutzung von Youtube und der Online-Bibel für den Religionsunterricht während der Schulschließungen. Dass die Online-Bibel ein Spezifikum des Religionsunterrichts ist, verwundert wenig, jedoch überrascht die starke Nutzung von Youtube. Auch in diesem Zusammenhang wären Studien, die auf diesbezügliche Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern eingehen würden wünschenswert, um so

weiterführende Aussagen über eine mögliche Besonderheit des Religionsunterrichts treffen zu können.

Aufgrund der Tatsache, dass das Forscher*innenteam um Huber (2020) seine Untersuchungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchführte, war es ihnen möglich, auch erste Tendenzen bezüglich potenzieller Länderunterschiede aufzuzeigen. So wurde exemplarisch der Stand der technischen Kapazitäten für die digitale Lehre verglichen, wobei Österreich über mehr technische Kapazitäten als Deutschland verfügt, aber weniger als die Schweiz besitzt (Huber et al., 2020, 36). Es scheint als wären internationale Vergleichsanalysen ebenfalls als gewinnbringende Forschungsdesiderate einzustufen, um somit Parallelen und Unterschiede, aber auch Erklärungen für länderspezifische Sachverhalte zu finden, die sich besonders durch solche Analysen aufdecken lassen.

Herausforderungen

Allgemein werden allen schulischen Akteur*innen starke Belastungen während der Schulschließungen zugesprochen (Huber et al., 2020, 104; vgl. dazu auch Schober, Lüftenegger & Spiel, 2021). Besonders hohe Belastung verspüren die Lehrenden durch den erhöhten Mehraufwand aufgrund der Umstellung des Unterrichts auf *distance learning*, so z.B. durch die aufwändigere Planungs- und Vorbereitungszeit und die Anpassung des Arbeitsmaterials an die neuen Umstände (Schober, Lüftenegger & Spiel, 2021, vgl. dazu Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020, 22). Ein ähnliches Bild spiegelt sich auch in den Daten bei den hier befragten Religionslehrenden wider. Im Rahmen der statistischen Analysen konnte gezeigt werden, dass besonders die Planungs- und Vorbereitungsphase von den Religionslehrenden als belastend wahrgenommen wurde (vgl. Kap. 6.5.3). Dass diese u.a. auch durch die Anpassung des Arbeitsmaterials an die digitale Lehre zu einem erhöhten Arbeitsaufwand führte, konnte im Zuge der blockübergreifenden Analysen statistisch bestätigt werden (vgl. Kap. 6.6.3), d.h. ein Mehraufwand führt direkt zu einer Erhöhung der aufgewendeten Arbeitszeit, was generell als belastend betrachtet wird. Inhaltliche Aspekte, die als belastend resp. herausfordernd wahrgenommen werden, wurden in der qualitativen Untersuchung erhoben (vgl. Kap. 5.7), wobei sich hier ebenso Parallelen zu den in anderen Studien erhobenen bzw. erfragten Herausforderungen aufzeigen lassen. Eine schlechte technische Ausstattung, die belastet und die Unterrichtsgestaltung erschwert, findet dabei u.a. Erwähnung (Huber et al., 2020, 28, vgl. dazu Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020, 23), was sich so auch bei den Religionslehrenden zeigt, z.B. besonders bei den Herausforderungen während der Planungs- und Durchführungsphase (vgl. Kap. 5.7.1). Des Weiteren wurde im Schul-

Barometer von Huber et al. (2020, 28) auch der erschwerende Faktor, den Kontakt und die Kommunikation mit den SuS und mit ihren Eltern/Erziehungsberechtigten aufrechtzuhalten, erwähnt. Dass dies ebenfalls eine besondere Herausforderung für die hier befragten Religionslehrenden darstellt, wurde bereits einige Male diskutiert. Jedoch kann anhand dieses Vergleichs noch einmal ausdrücklich darauf verwiesen werden, dass der Kontaktverlust zu den SuS während der Schulschließungen kein genuines Problem des Religionsunterrichts zu sein scheint, sondern ein allgemeines.

Während Huber et al. (2020, 28) in ihrer Untersuchung den Mangel an Einheitlichkeit der an die Lehrenden erteilten Vorgaben aufzeigen, wurde in Österreich von den Lehrenden eher die mangelnde und kurzfristige Informationsweitergabe der Regierung resp. des Bildungsministeriums kritisiert (Schober, Lüftenegger & Spiel, 2021), was sich auch in Zusammenhang mit der hier durchgeführten Untersuchung im Rahmen der Verortung der Ergebnisse in der Kontextualisierung (Kap. 8.1) zeigte. Die Bildungspsycholog*innen Schober, Lüftenegger und Spiel identifizieren in ihrer später durchgeführten Studie (2021) zudem noch die private (Doppel-)Belastung (z.B. die zeitgleiche Betreuung eigener Kinder und das digitale Unterrichten) sowie die Sorge um eine Covid-Ansteckung als weitere Belastungsfaktoren der Lehrer*innen. Während die Angst um eine mögliche Ansteckung keine bzw. kaum Erwähnung bei den hier befragten Religionslehrenden fand, zeigen sich private (Zusatz-)Belastungen in der qualitativen Untersuchung ebenso als durchaus relevant (vgl. Kap. 8.7.1 und 8.7.2).

Auch in diesem Abschnitt konnten einige Parallelen der hier durchgeführten Untersuchung mit vergleichbaren Studien aufgezeigt werden, die darauf schließen lassen, dass sich Lehrer*innen aller Fachrichtungen während der Schulschließungen als stark belastet empfanden, und dass ein Großteil der belastenden Aspekte vermutlich eher allgemein gültig ist und damit nicht nur auf den Religionsunterricht zutrifft.

Chancen

Neben den Herausforderungen konnten in der hier durchgeführten Befragung der Religionslehrenden sowie bei den vergleichbaren Studien auch Chancen und Potenziale für den Unterricht aufgezeigt werden. Die größte Chance während der Schulschließungen für den Unterricht ist vermutlich die verstärkte Auseinandersetzung mit der Digitalisierung. Wobei hier auch Potenziale für den zukünftigen, regulären Präsenzunterricht nach der Pandemie vermutet werden können (Huber et al., 2020, 27.104; vgl. dazu Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020, 30–31). Eben diese wahrgenommene Chance konnte auch bei den Religionslehrenden

im Rahmen der qualitativen Analyse entdeckt werden (vgl. dazu Kap. 5.8.1). Dass es sich nach Ansicht der Religionslehrer*innen bei der Digitalisierung im Sinne der Erprobung neuer Lehr- und Lernformen wohl um *die* größte gesehene Chance handelt, zeigen die statistischen Vergleichsanalysen (vgl. Kap. 6.6.2.1).

In der österreichweiten Untersuchung von Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020, 30) wurde auch der bessere Kontakt zu den Eltern positiv hervorgehoben. Ähnlich zeigt sich dies auch bei den hier befragten Religionslehrenden, die ebenfalls von einer verstärkten Sichtbarkeit ihres Faches nach außen, und damit wohl auch bei den Eltern der SuS, sprechen (vgl. Kap. 6.6.2.1). Damit verbunden ist auch eine Steigerung der Bedeutsamkeit ihres Faches. Generell zeigen Huber et al. (2020, 27), dass die wahrgenommene Wertschätzung für die Lehrer*innen und den Lehrberuf selbst und den „analogen“ Unterricht seit der Schulschließungen auch aus Lehrer*innenperspektive gestiegen ist, was sich mit den deskriptiven Daten der Religionslehrendenbefragung zu decken scheint (vgl. Kap. 6.6.2.1). Dies deutet darauf hin, dass nicht nur der Religionsunterricht während der Schulschließungen an Bedeutsamkeit gewonnen hat, sondern der Unterricht im Allgemeinen und die Lehrenden vermutlich aller Fachrichtungen.

Die Umstellung des Unterrichts auf *distance learning* kann auch eine „Chance für schwache und introvertierte Schülerinnen und Schüler [sein], denn Kinder, die sonst nur schweigend auffallen und gerade noch das Mindestmaß schaffen, werden auf einmal sehr fleißig und kreativ“. (Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020, 30) Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt die vorliegende Arbeit bei der Analyse der qualitativen Interviews im Rahmen des Themenblocks „Veränderungen des Religionsunterrichts“ (Kap. 5.4.4), in welchem Lehrende davon sprechen, dass einige ihrer Schüler*innen mehr leisten bzw. ‚mehr zu Wort kommen‘. Der Aussage „Meine SuS zeigten bessere Leistungen“ wurde jedoch im Zuge der quantitativen Untersuchung am wenigsten zugestimmt, was darauf hindeutet, dass es sich hier eher um vereinzelte Wahrnehmungen handelt, die aber keine generelle Gültigkeit für den Religionsunterricht allgemein besitzen und somit dem Ergebnis von Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020) nicht vollends entsprechen. Als eine mögliche Erklärung hierfür können die Aussagen einiger Lehrender der vorliegenden Befragung herangezogen werden, welche u.a. besagen, dass sie den Religionsunterricht nicht als Leistungsfach betrachten und deshalb die ‚Leistungen‘ ihrer SuS auch nicht begutachten wollen oder können (vgl. dazu u.a. Kap. 5.7.3). Dass sich aber auch andere Fächer besonders während der Schulschließungen nicht explizit als Leistungsfach verstehen sollten, kann aus den Empfehlungen von Huber et al. (2020, 29) – basierend auf ihren Analysen – entnommen werden:

„[I]n Zeiten der Corona-Krise [ist] von der im regulären Unterrichts- und Schulbetrieb üblichen Leistungsfokussierung abzusehen bzw. [ist] sie zu reduzieren. Insgesamt, so kann geschlussfolgert werden, sollten Inhalte, Arbeitsaufträge (Menge, Frequenz), Methoden und Kommunikationskanäle im digitalen Unterricht maßvoll dosiert werden.“

Wie auch hier beschrieben, wird von den Religionslehrenden ebenfalls häufig positiv hervorgehoben, dass es sich gerade beim Religionsunterricht nicht um ein Leistungsfach im klassischen Sinne handelt und besonders darin seine Stärke während der Schulschließungen gesehen werden kann. Anhand der Empfehlungen von Huber et al. (2020) kann darauf geschlossen werden, dass dies jedoch für alle Fächer gelten kann bzw. sollte. Zugleich empfehlen sie (2020, 30) aber auch, „den Lerninhalt nur auf die Hauptfächer zu fokussieren. Dadurch könnte der Druck reduziert werden“, wodurch implizit eine wertende Unterscheidung zwischen den einzelnen Fächern vorgenommen wird. Dass sich dies auch mit der Wahrnehmung der Religionslehrenden deckt, dass Hauptfächer während der Schulschließungen als relevanter einzustufen sind als der Religionsunterricht, konnte in dieser Arbeit nachgewiesen werden (vgl. Kap. 6.7.1).

In diesem Absatz konnten potenzielle Chancen für den Unterricht während der Schulschließungen aufgezeigt werden, die sich in den meisten Fächern zu decken scheinen, konkret die verstärkte Auseinandersetzung mit der Digitalisierung und der verstärkte Kontakt zu den Erziehungsberechtigten der SuS. Ein drittes genanntes Potenzial – bessere Leistungen der SuS – scheint speziell für den Religionsunterricht von geringerer Relevanz zu sein als für andere Fächer. Der Religionsunterricht wird von den Lehrer*innen als kein ‚klassisches‘ Leistungsfach angesehen. Dabei handelt es sich vermutlich nicht um eine Besonderheit des Religionsunterrichts, denn auch andere Fächer sollten – besonders während der Schulschließungen – nicht ‚nur‘ ein Leistungsfach darstellen, sondern ebenfalls andere Qualitäten aufweisen. Eine abschließende Beobachtung: in den Religionslehrendenbefragungen wurde besonders die verstärkte emotionale Unterstützung der Schüler*innen als Chance hervorgehoben. Eine vergleichbare Kategorie konnte in keiner der anderen Studien entdeckt werden, was darauf hindeuten kann, dass es sich hierbei explizit um ein besonderes Spezifikum des Religionsunterrichts handelt. Dass in diesem Sinne auch die Beziehungsebene zwischen den Lernenden und Lehrenden im Religionsunterricht eine Besonderheit ist, kann auch bei Andrea Dietzsch (2020) näher nachvollzogen werden.

Unterstützung

Nachfolgend werden die verschiedenen Unterstützungsquellen erörtert, so wie auch hier wiederum die Frage, ob sich dahingehend Parallelen mit anderen Studien aufzeigen lassen.

Auffallend ist, dass in den anderen Studien lediglich die Schulleitung und das Kollegium fokussiert wurden und daher Vergleiche nur hinsichtlich dieser beiden Unterstützungsquellen möglich scheinen. Im Schul-Barometer wurde aufgezeigt, dass nur knapp 11–16% angeben, dass sie zu wenig Informationen von ihrer Schulleitung erhielten und knapp 13% empfanden sich hinsichtlich anstehender Aufgaben von der Schulleitung nicht informiert (Huber et al., 2020, 20). Im Umkehrschluss würde das heißen, dass sich laut Schul-Barometer der Großteil von der Schulleitung gut bis sehr gut informiert sieht. Während die qualitative Religionslehrer*innenstudie eine Vielzahl an unterschiedlichen Informationen, die die Lehrenden von ihrer Schulleitung erhalten haben (vgl. Kap. 5.9.2), belegen konnte, wurde in der quantitativen Analyse die Schulleitung, die statistisch mit den Schulkolleg*innen zusammenfiel, gar nicht mit Informationsweitergabe assoziiert. Es bleibt hierbei offen, wodurch diese Differenz erklärt werden kann und somit auch, ob sich die Ergebnisse der hier durchgeführten Studie mit jenen von Huber et al. (2020) decken oder ihnen widersprechen. Angemerkt werden kann aber, dass in der Studie von Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020, 29) knapp 60% der befragten Lehrenden in Österreich die Schulleitung als unterstützend empfinden, was sich auch mit den leicht überdurchschnittlichen Unterstützungswerten der Schulleitung der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kap. 6.7.3.1) deckt. Ebenfalls wurde in der Studie von Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020) das Kollegium mit knapp 60% als unterstützend wahrgenommen (vgl. dazu auch Huber, et al., 2020, 34.80). Aufgrund dessen, dass im Zuge der hier durchgeführten Untersuchung bzw. bei der quantitativen Teilstudie eine Unterscheidung zwischen Fachkolleg*innen und Kolleg*innen an der gleichen Schule vorgenommen wurde, zeigt sich ein leicht differentes Bild zu den Vergleichsstudien. Denn wie bereits zuvor beschrieben, wird das Kollegium von den Religionslehrenden als leicht überdurchschnittlich unterstützend beschrieben, aber die Fachkolleg*innen werden als wesentlich stärker unterstützend wahrgenommen (vgl. Kap. 6.7.3.1). Mit ihnen werden auch stark der Materialaustausch und die Materialbeschaffung sowie Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung assoziiert, was sich ebenfalls in den genannten Wünschen der Lehrenden an ihr Kollegium bei Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020, 29) widerspiegelt. Hierbei sei noch darauf verwiesen, dass in der Studie von Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020, 29) von den Lehrenden die „eigene Recherche“ als am stärksten unterstützend wahrgenommen wurde. Solch eine Kategorie konnte in der Religionslehrendenbefragung in dieser Arbeit weder in der qualitativen Studie noch in der quantitativen Studie identifiziert werden.

Ein Vergleich der Ergebnisse der hier durchgeführten Untersuchung mit jenen aus den Vergleichsstudien zeigt Gemeinsamkeiten bezüglich der wahrgenommenen Unterstützungshöhe der Schulleitung und des Kollegiums. Auffallend ist jedoch, dass die Dichte der erfragten Unterstützungsquellen bei den Religionslehrenden größer ist als in den anderen Studien, welche sich vermutlich durch die Sammlung potenzieller Unterstützungsquellen im Rahmen der qualitativen Untersuchung ergab und damit auch in die quantitative Studie miteinbezogen werden konnte. Dass dies zu einem differenzierteren Bild hinsichtlich der Unterstützungsformen und der -quellen führt, konnte bestätigt werden. Daher lohnt es sich ganz offensichtlich, neben den quantitativen Untersuchungen wie sie u.a. Huber et al. (2020), Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020) sowie Schober, Lüftenegger und Spiel (2021) großteils durchführten, die Lehrenden zusätzlich qualitativ zu befragen.

Ausbildung und Weiterbildung

Hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung wurde bei Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020, 28–29) das Selbststudium als jener ‚Ort‘ angegeben, an dem sich digitale Kompetenzen angeeignet werden. Auch die Religionslehrenden der vorliegenden Studie eigneten sich die für sie notwendigen Kompetenzen für die Fernlehre z.B. durch ihre Interessen oder Hobbys an, wobei dies zusammenfassend als informeller Lernort deklariert wurde (vgl. Kap. 6.7.4.1). Einschränkend muss erwähnt werden, dass in der Fragestellung und den Items der hier durchgeführten Untersuchung nicht angegeben wurde, welche Kompetenzen dezidiert gemeint sind. Denkbar ist, dass Lehrende bei der Beantwortung dieser Items auch digitale Kompetenzen (mit-)meinten, wobei nicht ausgeschlossen werden kann, dass auch noch andere Kompetenzen (mit-)gedacht wurden (z.B. Zeitmanagement, Kreativität u.v.m.). Dass der ‚Wunsch nach Auseinandersetzung mit digitalem Lernen‘ (Huber et al., 2020, 25.32) bei Lehrenden anderer Fächergruppen ebenfalls thematisiert wurde, zeigt hierbei erneut die Relevanz der Digitalisierung während der Schulschließungen aber auch für die Zeit danach.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass durch den Abgleich der empirischen Ergebnisse aus vorliegender Studie mit jenen aus anderen Studien um das Themenfeld ‚Schule und Corona‘ einige interessante Parallelen aufgezeigt werden können. Daraus resultiert auch die Vermutung, dass eine Vielzahl der Ergebnisse, z.B. in Bezug auf Unterrichtsgestaltung, technische und digitale Expertise sowie wahrgenommene Belastungen nicht exklusiv für den Religionsunterricht resp. für die Religionslehrpersonen gelten, sondern für Lehrer*innen während der Schulschließungen in Österreich generell. Demgegenüber zeigten sich durch

den Vergleich aber auch besondere Spezifika des Religionsunterrichts und seiner Lehrpersonen, z.B. in den Bereichen der Chancen und der Unterstützungsquellen, die vermutlich in anderen Fächergruppen keinen Schwerpunkt bzw. Relevanz besitzen. Huber et al. (2020, 107) konnten im Rahmen ihrer Untersuchung ebenfalls Unterschiede in ihren Ergebnisse zwischen Schulen und Schulformen, aber auch innerhalb derselben Schule feststellen, was darauf hindeutet, dass möglicherweise Unterschiede zwischen den Lehrenden verschiedener Fächer bestehen, denen man in der Zukunft spezifischer und gezielter nachgehen sollte, anstatt sich wie in vorliegender Untersuchung ‚nur‘ einem Schulfach zu widmen.

9 Resümee und Ausblick

Die in dieser Arbeit dargestellten Untersuchungen und Ergebnisse hatten es zum Ziel die Situation der Religionslehrenden und deren Unterrichtsgestaltung während der ersten corona-bedingten Schulschließungen im Jahr 2020 in Österreich abzubilden. Anhand zweier empirischer Lehrer*innenbefragungen – qualitativ und quantitativ – wurde es möglich, Einblicke in die praktische Gestaltung des Religionsunterrichts, die wahrgenommenen Herausforderungen und die sich aus der Ausnahmesituation potenziell ergebenden Chancen zu gewinnen. Dahinterliegende Zielvorstellungen und die zu erfüllenden Aufgaben der Religionslehrenden in dieser Zeit konnten ebenfalls aufgezeigt werden. Welche Unterstützung die Lehrenden erhielten und inwiefern die Ausbildung bzw. auch die Weiterbildungen den Lehrenden in der veränderten und auch erschwerten Lehrsituation halfen, wurde ebenfalls erarbeitet. Die Verortung der empirischen Ergebnisse in den zeitlichen Kontext aber auch in die Forschungsliteratur im Rahmen der Diskussion ermöglichte es, Erklärungszusammenhänge für die Resultate zu gewähren, Widersprüche aufzudecken oder auch Parallelen zu anderen Studien, die während bzw. nach den Schulschließungen vergleichbare Forschungsthemen behandelten, aufzuzeigen. Das eingangs erwähnte Forschungsanliegen und auch die weiterführenden Forschungsfragen, die sich im Rahmen der Erhebungen und Auswertungen ergaben, konnten somit beantwortet bzw. angemessen diskutiert werden.

Dieses letzte Kapitel möchte nochmals die wichtigsten Ergebnisse der durchgeführten Religionslehrendenbefragungen zu den corona-bedingten Schulschließungen und den Veränderungen des Religionsunterrichts in Österreich 2020 zusammentragen. Daraus ableitend wird abschließend ein Ausblick für weiterführende Forschungsdesiderate geboten, um sich dem hier bearbeiteten Thema somit auch aus einem anderen Blickwinkel zu nähern bzw. um auch weiterführende Schwerpunkte zu setzen.

Die wichtigsten Ergebnisse werden nachfolgend unter sechs Themenbereichen kurz zusammengefasst:

1. **Unterrichtsgestaltung und Veränderungen:** Aufgrund der Schulschließungen ab dem 16. März 2020 mussten die Religionslehrenden ihren Unterricht innerhalb kürzester Zeit für einige Wochen auf *distance learning* umstellen. Der Religionsunterricht gestaltete sich dabei für gewöhnlich so, dass die Lehrenden ihren Schüler*innen ca. einmal wöchentlich Aufgaben bzw. Materialien zukommen ließen, die die Schüler*innen erfüllten und zur Korrektur an die Lehrperson zurücksendeten. Nach Kontrolle dieser, gaben die Lehrenden ihren Schüler*innen zeitnah

Rückmeldung. Bei den Aufgaben handelte es sich verstärkt um schriftliche, meist auch textbasierte Arbeitsaufträge sowie vereinzelt auch kreative und handlungsanweisende Aufgaben. Inhaltlich wurde vermehrt die aktuelle Situation im Unterricht thematisiert bzw. wurde die Corona-Pandemie als Ausgangspunkt für weiterführende theologische und ethische Fragestellungen genützt. Aufgrund der Umstellung zu digitaler Fernlehre war die Selbsteinschätzung der digitalen/technischen Expertise von Interesse, die bei den Religionslehrenden leicht überdurchschnittlich ausfiel und damit dem generellen Durchschnitt der Lehrer*innen – auch anderer Fächergruppen – entspricht. Allgemein entspricht die beschriebene Religionsunterrichtsgestaltung den vom Ministerium für Bildung sowie vom Schulamt erteilten Anforderungen und Vorgaben.

2. **Relevanz und Aufgaben des Religionsunterrichts:** Die Relevanz des Religionsunterrichts wird während der Schulschließungen von den Religionslehrenden insbesondere durch seine speziellen Aufgabenschwerpunkte zugeschrieben. Zu diesen – neuen – Aufgabenschwerpunkten zählen u.a. die Wissensvermittlung, die soziale, affektive, kognitive sowie spirituelle Unterstützung der SuS und ein unterstützender Umgang mit der aktuellen Krisensituation. Dass ein Großteil der gesetzten Aufgaben und Zielvorstellungen voraussichtlich auch abseits von Pandemie und Schulschließungen zum Tragen kommen und ebenfalls nicht notwendigerweise nur dem Religionsunterricht allein zugeschrieben werden kann, konnte gezeigt werden. Trotz des Widerspruchs, dass der Religionsunterricht an österreichischen Schulen offiziell Pflichtgegenstand ist und auch während der Schulschließung explizit darauf hingewiesen wird, dass dieser weiterhin digital stattfinden solle, wird die Relevanz des Religionsunterrichts von den befragten Religionslehrkräften gegenüber den sog. Hauptfächern als wesentlich geringer eingestuft, was zugleich auch von außen so gesehen und kommuniziert wird. Gegenüber den sog. Nebenfächern wird seine Relevanz als gleichwertig bzw. etwas höher betrachtet, voraussichtlich aber daher weil Fächer wie z.B. Musik und Sport stark eingeschränkt bzw. gar nicht stattfanden.
3. **Herausforderungen während der Schulschließungen:** Die Religionslehrer*innen waren während der Schulschließungen stark gefordert und belastet. Dies zeigt sich u.a. durch einen erhöhten Arbeitsaufwand (z.B. aufgrund der vielen

Adaptionen des Arbeitsmaterials), technische Herausforderungen, Schwierigkeiten im Bereich der Planungs- und Vorbereitungsphase sowie der Leistungsbeurteilung; auch der Kontaktverlust zu einigen der Schüler*innen wird als besonders herausfordernd wahrgenommen. Aufgrund der Umstellungen auf *distance learning* sind diese Herausforderungen während der Schulschließungen für die Lehrenden neu zu bereits bestehenden hinzugekommen. All die genannten Herausforderungen werden auch von Lehrer*innen anderer Fächer berichtet, d.h. es handelt sich somit voraussichtlich um universelle Herausforderungen während der Schulschließungen und nicht um spezifische des Religionsunterrichts.

- 4. Chancen für den Religionsunterricht:** Auch Potenziale der Krise für den Religionsunterricht werden von den Religionslehrenden wahrgenommen. Aufgrund der digitalen Durchführung des Unterrichts wird der Religionsunterricht sozusagen in die Wohnzimmer der Familien der Kinder und Jugendlichen getragen, wodurch die Aufgaben und Themen des Faches nach außen hin sichtbarer werden und seine Relevanz nach außen hin zunimmt. Die verstärkte emotionale Unterstützung der Schüler*innen im Religionsunterricht, also sie zu begleiten, ihnen zu helfen und Mut zuzusprechen, für sie ansprechbar zu sein oder den SuS auch Seelsorge anzubieten, findet ebenso als wahrgenommene Chance Erwähnung. Dass die Leistungen der Schüler*innen sich im Religionsunterricht verändert, gar verbessert haben, konnte im Gegensatz zu anderen Fächern nicht bestätigt werden. Eine mögliche Erklärung könnte hier das Selbstverständnis des Religionsunterrichts, dass er kein Leistungsfach im klassischen Sinne ist, sein. Dadurch dass die Bewertung und der Vergleich von Leistungen der SuS kaum bzw. keine Relevanz für die Lehrenden darstellt, wird vermutlich auch darin kein mögliches Potenzial gesehen. Am stärksten wird von den Religionslehrenden die Chance für neue Lehr- und Lernformen gesehen, insbesondere im Sinne einer verstärkten Digitalisierung des Religionsunterrichts. Hierbei zeigt sich auch eine Entwicklung der letzten Jahrzehnte, in welchen die Digitalisierung des Unterrichts bzw. auch das Interesse der Lehrenden daran enorm gewachsen ist, die aber vermutlich während der Schulschließungen noch einen zusätzlichen ‚Boom‘ erfahren hat.
- 5. Unterstützung während der Schulschließungen:** Religionslehrende empfinden sich während der Schulschließungen allgemein als gut unterstützt. Eine Vielzahl

an Unterstützungsquellen und auch an ‚Kraftquellen‘ konnten identifiziert werden. Am stärksten fühlen sich die Religionslehrenden durch ihren eigenen Glauben gestützt, was sich auch mit früheren Studien in Österreich deckt und zeigt, dass sich dies während der Pandemie auch nicht veränderte. Die Schulämter sowie die jeweiligen Fachinspektor*innen werden als zweitwichtigste Unterstützungsquelle betrachtet. Dies hat sich vermutlich während der Schulschließung verändert, da z.B. die Schüler*innen, die vor der Pandemie als sehr unterstützend wahrgenommen wurden, physisch nicht mehr greifbar waren und so den in ihnen gesehenen Unterstützungswert verloren, wohingegen die Schulämter inkl. der Fachinspektor*innen vermutlich als aktiver wahrgenommen wurden – durch ihre Briefe und offiziellen Schreiben – und somit als den Lehrenden gegenüber unterstützender. Das Kollegium und besonders das Fachkollegium wird von den Religionslehrenden ebenfalls als unterstützend wahrgenommen, da diese einander mit Material aushelfen, Ideen und Ratschläge für die Unterrichtsgestaltung beithalten aber auch für den informellen Austausch und den Kontakt zueinander da sind. Obwohl das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Lehrenden von Beginn an mit Informationen bzgl. ihrer Aufgaben, Gestaltungshinweisen für die Fernlehre, zeitlichen und organisatorischen Ablaufplänen für Schulschließungen und auch -öffnungen versorgte, wird dieses von den Religionslehrenden als eher nicht unterstützend wahrgenommen. Es wird angenommen, dass häufige und kurzfristige Änderungen sowie die sehr allgemein gehaltenen Informationen und Ratschläge, den Lehrenden wenig half bzw. sie in gewisser Weise noch mehr verunsicherte.

- 6. Ausbildung und Weiterbildung:** Durch die institutionelle Ausbildung resp. das Studium empfanden sich die befragten Religionslehrenden beinahe gar nicht auf die veränderte Lehrsituation im Frühjahr 2020 vorbereitet. Demgegenüber benennen die Lehrenden diverse Hobbys und Interessen, die ihnen geholfen haben, mit der Situation bestmöglich umgehen zu können. Dies zeigt sich auch bei Lehrenden anderer Fachrichtungen, was darauf schließen lässt, dass die institutionelle Ausbildung – unabhängig vom Studienfach – vermutlich keinen positiven Effekt auf den Umgang mit neuen Situationen bieten kann. Die Lehrenden wünschen sich jedoch für die Zukunft, dass sich insbesondere das Weiterbildungsangebot verbessere und verstärkt digitale Kompetenzen und der Umgang mit

digitalen Tools vermittelt werden soll. Diese Wünsche bzw. Anforderungen können voraussichtlich als Reaktion auf die Umstellung auf *distance learning* betrachtet werden, während der Wunsch nach Bildungsinhalten, die den Umgang mit Krisensituationen vermitteln (z.B. Krisenseelsorge), auch schon in früheren Religionslehrendenbefragungen Erwähnung fand und damit dessen generelle Bedeutsamkeit nochmals hervorgehoben werden kann.

Abschließend sei auf die evangelische Religionspädagogin Andrea Dietzsch (2020) verwiesen, die die wesentlichsten Begründungen für die Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts während der Corona-Krise hervorhebt, ohne dabei die Forderungen weder an den Unterricht noch an die Lehrenden selbst zu hoch anzusetzen:

„Religionsunterricht ist wichtig und muss Wege finden, um (als digitales oder hybrides Format) stattzufinden. Die multiperspektivische Bearbeitung von gesellschaftlichen, aber auch als persönlich-existenziell empfundenen Herausforderungen braucht im schulischen Kontext einen Raum, den der Religionsunterricht aufgrund seines Bildungsauftrags und -gedankens bereitstellt. Gerade in krisenhaft empfundenen Zeiten kann sich die Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts Lernenden, aber auch deren Eltern / Erziehungsberechtigten erschließen. Wenn Religionslehrende in diesen Zeiten darauf verzichten mussten, Religionsunterricht zu erteilen, wird den Lernenden ihr Recht auf eine religiöse Bildung und die Möglichkeit einer multiperspektivischen Wahrnehmung von Wirklichkeit verwehrt.“ (Dietzsch, 2020, 47)

Weitere Forschungsdesiderate

Bei der Analyse und Auswertung der Daten der hier durchgeführten Religionslehrendenbefragung ergeben sich noch weitere Forschungsmöglichkeiten, die an die hier durchgeführten Studien anknüpfen könnten.

Generell konnte gezeigt werden, dass empirische Lehrendenbefragungen, die grundlegende Themen wie Zielvorstellungen des eigenen Unterrichts, die zu erfüllenden Aufgaben, die Art der Unterrichtsgestaltung, wahrgenommene Belastungen und auch Potenziale sowie Unterstützungsquellen zum Inhalt haben, ein detailliertes Bild über den tatsächlich durchgeführten Unterricht aber auch über die Gedanken, die dahinter stehen, bieten können. Insbesondere dadurch, dass solche Untersuchungen in Österreich im Bereich der Religionspädagogik noch z.T. rar sind, kann hier Nachholbedarf ausgemacht werden. Dabei sei nochmals darauf verwiesen, dass die vorliegende Untersuchung während einer unterrichtlichen Ausnahmesituation durchgeführt wurde und es daher von besonderem Interesse wäre, eine ähnliche Untersuchung auch nach der Pandemie durchzuführen, um herauszufinden, ob Phänomene, die sich möglicherweise zur Zeit der Schulschließungen entwickelten, beibehalten werden oder sich verändern. Des Weiteren wären Schüler*innenbefragungen sinnvoll, die

sich äquivalenten Themen widmen würden, um so mögliche inhaltliche Überschneidungen, Unterschiede oder auch Leerstellen identifizieren zu können. Zudem hat sich in den Analysen – und hierbei im Besonderen bei der Ausbildungsthematik – gezeigt, dass angehende Religionslehrer*innen in Österreich bisher wenig im Fokus religionspädagogischer Forschung standen und belegbare Aussagen über diesen Personenkreis zum aktuellen Zeitpunkt kaum möglich sind. In Anbetracht dessen, dass sich Studiensysteme international voneinander unterscheiden, kann angenommen werden, dass empirische Studienergebnisse aus Deutschland nicht direkt auf Österreich und deren Studierende übertragen werden können, wodurch weiterer Forschungsbedarf besteht.

Neben der Fokussierung auf den konfessionellen Religionsunterricht und seine Lehrer*innen wären vergleichende Untersuchungen zwischen den verschiedenen Fächern in Österreich für den fachdidaktischen Diskurs gewinnbringend. Studien, die z.B. nach den Zielvorstellungen der Lehrenden unterschiedlicher Fächergruppen in Österreich fragen, könnten somit noch besser die Spezifika einzelner Fächer herausarbeiten. Ferner würden dabei noch weitere Differenzierungen, z.B. hinsichtlich der Schulformen und Schulstufen ein noch detailliertes Bild über die Lehrenden und ihren Unterricht ermöglichen. Internationale Vergleichsstudien, wie sie z.B. Huber et al. (2020) im deutschsprachigen Raum mit ihrem Schul-Barometer während der ersten Schulschließungen durchgeführt haben, zeigen, welchen Einfluss auch der jeweilige länderspezifische Kontext besitzen kann, wodurch die Bedeutsamkeit solcher Untersuchungen für mögliche Folgestudien als bestätigt gesehen werden kann.

Im Blick auf die hier durchgeführte Studie und die immensen Datenmengen wären noch weitere Analysen, die aber nicht Fokus dieser Arbeit sind und auch über ihren Rahmen deutlich hinausgehen würden, denkbar. So wäre es möglich, die empirischen Daten nochmals hinsichtlich eines Genderaspektes zu analysieren, d.h. die qualitativen Daten und Ergebnisse bzgl. möglicher Geschlechtsunterschiede zu überprüfen oder auch statistische Gruppenunterschiede in den quantitativen Daten durchzuführen. Dadurch wäre es möglich, z.B. etwaige Unterschiede im wahrgenommenen Arbeitsaufwand bzw. in der Selbsteinschätzung bzgl. technischer/digitaler Expertise zwischen Männern* und Frauen* identifizieren zu können oder aber auch u.a. zu überprüfen, ob männliche* Religionslehrende andere Unterrichtsstrategien verfolgen als ihre weiblichen* Kolleginnen. Konfessionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede, z.B. zwischen evangelischen und katholischen Lehrenden, könnten ebenso detaillierter im Datenmaterial erforscht werden. Es wäre denkbar nach möglichen Unterschieden hinsichtlich der Unterstützungsquellen zu fragen, z.B. fühlen sich evangelische

Lehrende ähnlich hoch von ihrem Schulumt unterstützt wie ihre katholischen Kolleg*innen u.v.m.

Bei den soeben erwähnten potenziellen zukünftigen Untersuchungen muss der Zeitpunkt der Erhebungen nicht notwendigerweise während einer Schulschließung liegen; denkbar ist sowohl, dass solche Grundlagenforschungen während einer Ausnahmesituationen aber auch während des normalen Unterrichtsbetriebs durchgeführt werden. Dass es noch eine Vielzahl an anderen, weiterführenden Forschungsmöglichkeiten gibt und hier nur ein Auszug dieser dargestellt wurde, zeigt welches Potenzial diese Studien für den weiteren Forschungsdiskurs besitzen.

10 Literaturverzeichnis

- Aldon, G., Cusi, A., Schacht, F. & Swidan, O. (2021). Teaching Mathematics in a Context of Lockdown: A Study Focused on Teachers' Praxeologies. *Educ. Sci.*, 11, 38.
- Angel, H.-F. (1996). *Der religiöse Mensch in Katastrophenzeiten. Religionspädagogische Perspektiven kollektiver Elendsphänomene*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Anger, C. & Plünnecke, A. (2020). Schulische Bildung zu Zeiten der Corona-Krise. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 21(4), 353–360.
- anr (= Aktionsausschuss niedersächsischer Religionslehrer*innen) (05.10.2020). *Anfragen des anr zu den 10 Thesen „Gerade jetzt! – Warum der Religionsunterricht in der Corona-Zeit unverzichtbar ist“*. Verfügbar unter: https://www.zrb.uni-jena.de/zrbmedia/anr+anfragen+an+die+10+thesen+gerade+jetzt_+warum+der+ru+in+der+corona-zeit+unverzichtbar+ist.pdf (letzter Zugriff: 03.07.2021).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bešić, E., & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/> (letzter Zugriff: 28.06.2021).
- Bitter, G. & Miller, G. (1986). *Handbuch Religionspädagogischer Grundbegriffe* (Bd. 2). München: Kösel.
- Bucher, A. & Miklas, H. (Hrsg.). (2005). *Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*. (Empirische Theologie 14). Wien: Lit-Verlag.
- Burricher, R. (2012). In komplexen Unterrichtssituationen handeln – zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz. In R. Burricher, B. Grümme, H. Mendl, M.L. Pirner, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch* (S. 72–89). Stuttgart: Kohlhammer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.

- Diaz-Bone, R. & Weischer, C. (2015). *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Dietzsch, A. (2020). Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Religionsunterricht – Bedeutung für das Lernen und Impulse für den digitalen Religionsunterricht. *Theo-Web*, 19(2), 34–49.
- Feige, A. & Tzscheetzsch, W. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Feige, A., Dressler, B, Lukatis, W. & Schöll, A. (2000). *„Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen*. Münster/Hamburg/London: LIT Verlag.
- Feige, A., Friedrich, N. & Köllmann, M. (2007). *Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik*. Stuttgart: Schwabenverlag.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermissen ich die Schule...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. In ders. (Hrsg.), *„Langsam vermissen ich die Schule...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS, Beiheft 16, S. 9–33). Münster/New York: Waxmann. [= 2020a]
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. *DDS*, 17, 103–212. [= 2020b]
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th edition). Los angeles: SAGE.
- Gärtner, C., Hans, A., Tacke, L. & Thanscheidt, A. (2020). Erfolgreich vernetzt? Über Chancen, Hürden und Gelingensbedingungen digitaler Lehre in der Religionspädagogik. *Theo-Web*, 19(2), 18–33.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL: Aldine Pub. Co.
- Heil, S. (2016). Der professionelle Habitus von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Ein Strukturmodell zur Bewältigung heterogener beruflicher Anforderungen. *RUK*, 47, 8–15.

- Hermisson, S. & Rothgangel, M. (2018). Grounded Theory. In M. L. Pirner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte* (S. 111–126). Stuttgart: Kohlhammer.
- Holling, H. & Gediga, G. (2011). *Statistik – Deskriptive Verfahren*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Jäggle, M. & Klutz, P. (2012). Religiöse Bildung an Schulen in Österreich. In H. Haas, M. Jäggle, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa: Teil I: Mitteleuropa* (S. 69–93). Göttingen: V&R.
- Jakubowski-Tiessen, M. & Lehmann, H. (2003). *Um Himmels Willen: Religion in Katastrophenzeiten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jesacher-Röbller, L. & Klein, E. D. (2020). *COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich* (Working Paper). Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Jonkisz, E., Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2012). Kapitel 3: Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 27–74). Berlin u.a.: Springer-Verlag.
- Käbisch, D. (2020). Neue Schläuche, alter Wein? Eine Bestandsaufnahme digitaler Bildungsangebote in und zur Corona-Krise. *ZPT*, 72(4), 472–485.
- Käbisch, D., Koerrenz, R., Kumlehn, M., Schlag, T., Schweitzer, F. & Simojoki, H. (2020). Gerade jetzt! – 10 Thesen, warum der Religionsunterricht in der Corona-Zeit unverzichtbar ist. *ZPT*, 72(4), aop.
- Kromrey, H., Roose, J. & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive*. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Kubinger, K. D., Rasch, D. & Moder, K. (2009). Zur Legende der Voraussetzungen des t-Tests für unabhängige Stichproben. *Psychologische Rundschau*, 60(1), 26–27.

- Lück, C. (2003). *Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung* (Arbeiten zur Praktischen Theologie, Bd. 25). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Lück, C. (2012). *Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen* (Forum Theologie und Pädagogik 22), Berlin: LIT.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mendl, H., Heil, S. & Ziebertz, H.-G. (2005). Das Habituskonzept: ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion. *Katechetische Blätter*, 130, 325–331.
- Miklas, H., Pollitt, H.-E. & Ritzer, G. (2015). „*Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...*“ *Berufszufriedenheit, Belastungen und Copingstrategien evangelischer ReligionslehrerInnen in Österreich*. Münster/New York: Waxmann.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin u.a.: Springer.
- Noelle-Neumann, E. & Petersen, T. (2005). *Alle, nicht jeder. Einführung in die Methoden der Demoskopie*. Berlin: Springer-Verlag.
- Pirker, V. (2020). „Religiöse Bildung in Zeiten der Corona-Pandemie“ – Spiegelungen aus Online-Begegnungen zur Situation von Lehrkräften. *ZPT*, 72(4), 485–501.
- Pirner, M. L. (2015) Art. *Professionsforschung*, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de). Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100007/> (letzter Zugriff: 16.07.2021).
- Pirner, M. L. (2018). Lehrer*innen. In M.L. Pirner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte* (S. 273–293). Stuttgart: Kohlhammer. [= 2018a]
- Pirner, M. L. (2018). Fragebogen. In M. L. Pirner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik* (S. 95–107). Stuttgart: Kohlhammer. [= 2018b]
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T. & Lüdtke, A. (2016). *Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Riegel, U. (2020). Profession und Professionalisierung als mögliches Format religionsdidaktischer Forschung. *Theo-Web*, 19(1), 99–125.
- Rolke, L. & Höhn, J. (2008). *Mediennutzung in der Webgesellschaft 2018: Wie das Internet das Kommunikationsverhalten von Unternehmen, Konsumenten und Medien in Deutschland verändern wird*, BoD – Books on Demand, 144.
- Rost, D.H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Wien u.a. Klinkhardt UTB.
- Roth, A. (2018). Analyse quantitativer Daten. In M. L. Pirner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte* (S. 167–180). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, M. (2015). ReligionslehrerInnen im Horizont jüngerer empirischer Studien. *ÖRF*, 23, 101–109.
- Rothgangel, M. (2019). Art.: *Religionslehrer und -Lehrerinnen-Forschung*, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de). Verfügbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200684/> (letzter Zugriff: 16.06.2021).
- Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, P. (Hrsg.) (2017). *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen* (Religionspädagogik innovativ Bd. 10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schambeck, M. (2018). Was Relilehrer/-innen können müssen: Religionsbezogene Korrelationskompetenz als Profilerkmal professioneller (Handlungs-)Kompetenz von Religionslehrkräften – eine Konzeptualisierung in den Spuren der COACTIV-Studie. *Theo-Web*, 17(1), 129–145.
- Schlag, T. (2020). Krisenzeit – Zeit für einen utopiestarken Religionsunterricht? *ZPT*, 72(4), 442–457.
- Schmied, G. (2016). Spiritualität, Esoterik und Religion. In R. Hettlage & A. Bellebaum (Hrsg.), *Religion. Spurensuche im Alltag* (S. 273–290). Wiesbaden: Springer.
- Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2021). *Lernen unter Covid-19 – Bedingungen*. Verfügbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Erstergebnisse_Lehrpersonen.pdf (letzter Zugriff: 03.07.2021).

- Schreier, M. (2013). Begriffsklärung. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 287–297). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Schwab, S., & Lindner, K.-T. (2020). Auswirkungen von Schulschließungen und Home-schooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit. *WISO*, (4).
- Stögbauer-Elsner, E.-M. (2018). Art.: *Grounded Theory (Method)*. in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de). Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200257/> (letzter Zugriff: 20.07.2021).
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: BELTZ Psychologie VerlagsUnion.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(2), 1–37.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: WAXMANN.
- Völkl, V. & Korb, C. (2018) *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftler*. Wiesbaden: Springer.
- Vollmer, C., Goreth, S., Mader, R., Platz, M., Oberhauser, C. & Plattner, I. (2020). *COVID-19 Distance Learning Studie – Fragebogenskalen*. Innsbruck: Pädagogische Hochschule Tirol. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/342337417_COVID19_Distance_Learning_Studie_-_Fragebogenskalen. (letzter Zugriff am 20.12.2020).

Internetquellen

- Bildungsdirektion. *Fachinspektorate für Religion*. Verfügbar unter: <https://www.bildung-wien.gv.at/unterricht/Religion.html> (letzter Zugriff: 22.07.2021).

- Blog zum Twitterchat für den Religionsunterricht. *#relichat*. Verfügbar unter: <https://www.relichat.org> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF (11.03.2020). *Corona Elternbrief*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b9ee31e2-1681-4891-8b8a-bfcb0d2acd0b/corona_elternbrief_bm.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF (12.03.2020). *Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus – Eckpunkte*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:224ef638-49dc-44b1-b58e-e6420a8e11bd/corona_erlass.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF (12.03.2020). *Zentrale Informationen zum Umgang mit Corona/COVID-19 – Teil 1*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:224ef638-49dc-44b1-b58e-e6420a8e11bd/corona_erlass.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF (12.03.2020). *Zentrale Informationen zum Umgang mit Corona/COVID-19 – Teil 2*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:38411b78-fcf3-4c75-9d20-309ceb548705/corona_erlass_2.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF (15.03.2020). *Corona Aussendung*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:968a31ca-7c4e-460c-9b61-21996ce70103/corona_aussendung_20200315.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF (26.03.2020). *Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:9ba26998-866b-4341-8c19-6d152804a70d/coronafernlehre_20230326.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF (31.03.2020). *Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning nach den Osterferien*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:cf6dc28b-3c57-4302-adb1-d641c7ee2e1e/corona_fernlehre_20200331.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF (31.03.2020). *Corona-Krise: Kontaktaufnahme mit Schülerinnen/Schülern, die bisher nicht erreicht wurden*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:9f804e43-56bb-4eb0-b556-7c3faabd75b3/corona_kontakt_20200331.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF (24.04.2020). *Eckpunkte der Aktivierung des Schulsystems*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:d9e52552-854b-4b80-b4f7-bb1957ba3390/corona_etappenplan_2020424.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF (07.05.2020). *Umsetzung des Etappenplans für Schulen Richtlinien für die Unterrichtsorganisation und die pädagogische Gestaltung*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c93ce079-b145-4fbb-8d06-f42909542472/corona_etappenplan_info_20200507.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).

- BMBWF (16.05.2020). *Informationsschreiben: Umsetzung des Etappenplans*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:26c42c57-5464-4edb-ad3a-6fc1df2f5683/corona_etappenplan_personaleinsatz_20200516.pdf (letzter Zugriff: 26.07.2021).
- BMBWF (20.05.2020). *Informationsschreiben: Leistungsbeurteilung*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:00f275ab-9799-49deb791dc825fc122e4/corona_leistungsb_20200520.pdf (letzter Zugriff: 26.07.2021).
- BMBWF (30.05.2020). *Lockerung der COVID-19 Bestimmungen an Schulen*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7f15e545-bd28-4986-b304-c0086d1ab7df/corona_lockerungen_20200530.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF (19.06.2020). *Elternbrief Schulschluss*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:9b20543c-80db-43fa-b7a2-50ee12dae755/corona_elternbrief_schulschluss.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF (19.06.2020). *Digitalisierung an Schulen: 8-Punkte-Plan für einen digitalen Unterricht*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1980c3ee-8fba-4801-9d9d-3e09155500de/corona_8_punkte_plan_20200619.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF. *Anzahl der Wochenstunden für den Religionsunterricht*. Verfügbar unter: <https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/02/ED-Wien-Schulamt-Anzahl-der-Wochenstunden-fu%CC%88r-den-Religionsunterricht.pdf> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF. *Durchführungserlass zum Religionsunterricht*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2007_05.html (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- BMBWF. *Vorwissenschaftliche Arbeit*. Verfügbar unter: <https://www.ahs-vwa.at/lehrpersonen/lead> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Bundesgesetz (15.03.2020). 12. *Bundesgesetz: COVID-19 Gesetz*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_I_12/BGBLA_2020_I_12.pdfsig (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Bundesgesetz (15.03.2020). 98. *Verordnung: Verordnung gemäß §2 Z1 des COVID-19-Maßnahmengesetzes*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_98/BGBLA_2020_II_98.pdfsig (letzter Zugriff: 22.07.2021).

- Bundesgesetzblatt (09.03.2020). 83. *Verordnung: Landeverbot für Luftfahrzeuge aus SARS-CoV-2 Risikogebieten*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_83/BGBLA_2020_II_83.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Bundeskanzleramt (10.03.2020). *Weitere Maßnahmen gegen Ausbreitung des Coronavirus*. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2020/weitere-massnahmen-gegen-ausbreitung-des-coronavirus.html> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Bundeskanzleramt (13.03.2020). *Bundesregierung präsentiert aktuelle Beschlüsse zum Coronavirus*. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2020/bundesregierung-praesentiert-aktuelle-beschluesse-zum-coronavirus.html> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Covid-19 Health System Response Monitor. (2020/21). *Austria*. Verfügbar unter: <https://www.covid19healthsystem.org/countries/austria/countrypage.aspx>
- Das Robert Koch-Institut (27.03.2020). *Täglicher Lagebericht des RKI zur Coronavirus-Krankheit-2019 (COVID-19)*. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Situationsberichte/2020-03-27-de.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Das Robert Koch-Institut. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/Institut/institut_node.html;jsessionid=37A2B7DD852E9DAD878AF0CA20FE6850.internet081
- Der Standard (2020/21). *Covid-19. Aktuelle Zahlen zum Coronavirus*. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000124389425/aktuelle-zahlen-coronavirus-oessterreich-weltweit> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Evangelische Kirche. *Fragen und Antworten zum Religionsunterricht*. Verfügbar unter: <https://www.evangelien.at/fragen-antworten-zum-religionsunterricht> (letzter Zugriff: 26.07.2021).
- Evangelische Kirche Österreich (13.05.2020). *Oberkirchenrat Schiefermair: „Dank an alle, die Religion unterrichten“*. „Große Kreativität“ der LehrerInnen in der Krise. Verfügbar unter: <https://evangelien.at/schiefermair-dank-an-alle-die-religion-unterrachten/>
- Evangelische Kirche Österreich (18.03.2020). *Tipps für den Religionsunterricht während der Schulschließungen*. Verfügbar unter: <https://evangelien.at/tipps-fuer-den-religionsunterricht-waehrend-der-schulschliessungen/> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Facebook. *ARGE evangelischer Religionsunterricht in Österreich*. Verfügbar unter: www.facebook.com/groups/455465861286647. (letzter Zugriff: 22.07.2021).

- Kahoot. Verfügbar unter: https://kahoot.com/?utm_name=controller_app&utm_source=controller&utm_campaign=controller_app&utm_medium=link (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Kirche-entdecken. Verfügbar unter: <http://www.kirche-entdecken.de> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Kleine Zeitung (11.03.2020). *Coronavirus. Stufenweise ab Montag: Österreich schließt Schulen*. Verfügbar unter: https://www.kleinezeitung.at/politik/5783037/Coronavirus_Stufenweise-ab-Montag_Oesterreich-schliesst-Schulen (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- KPH (2020). *Religion. Distance Learning*. Verfügbar unter: <https://www.kphvie.ac.at/neues-an-der-kph/kph-news/article/religion-distance-learning.html> (letzter Zugriff: 21.06.2021).
- Mayrhofer, F. (2020). „*Reli goes digital*“ – *Einblicke in den neuen Unterrichtsalltag von Religionslehrer*innen*. Verfügbar unter: <https://theocare.wordpress.com/2020/04/03/reli-goes-digital-einblicke-in-den-neuen-unterrichtsalltag-von-religionslehrerinnen-florian-mayrhofer/> (letzter Zugriff: 03.07.2021).
- OÖ Nachrichten. (01.07.2020). *Schulen und Kindergärten werden in fünf Bezirken vorübergehend geschlossen*. Verfügbar unter: <https://www.nachrichten.at/oberoesterreich/coronavirus-stelzer-und-haberlander-berichten-ueber-die-aktuelle-lage;art4,3270966> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- ORF (25.02.2020). *Coronavirus. Zwei Fälle in Tirol bestätigt*. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3155602/> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- ORF (27.02.2020). *Coronavirus. Erster Fall in Wien bestätigt*. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3155834/> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- ORF (12.03.2020). *Coronavirus. Erster Todesfall in Österreich*. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3157517/> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- ORF (06.04.2020). *Coronavirus. Fahrplan bis Ende April steht*. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3160816/> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Österreich.GV. *Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften*. Verfügbar unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein__austritt_und_religionen/3/Seite.820015.html (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Österreichische Bibelgesellschaft (2020). *Kinder-Mitmach-Hefte*. Verfügbar unter: <https://www.bibelgesellschaft.at/material-zum-download/kinderhefte> (letzter Zugriff: 22.07.2021).

- Psychomeda. *IQ (Intelligenzquotient)*. Verfügbar unter: <https://www.psychomeda.de/lexikon/iq-intelligenzquotient.html> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Religionspädagogische Institut Loccum. Verfügbar unter: <http://www.rpi-loccum.de/material> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Schulamnt AHS Wien (2020). *Religionsunterricht mal anders*. Verfügbar unter: <https://padlet.com/schulamntahswien/w365ogdljxop> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Staatsgrundgesetz. *Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Statista. *Anteil der Evangelischen an der Bevölkerung in Österreich von 2013 bis 2020*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/807470/umfrage/bevoelkerungsanteil-der-evangelischen-in-oesterreich/> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Statista. *Anteil der Katholiken an der Bevölkerung in Österreich von 2010 bis 2020*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/807206/umfrage/bevoelkerungsanteil-der-katholiken-in-oesterreich/> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- Virtuelles religionspädagogisches Institut. Verfügbar unter: <http://www.rpi-virtuell.net> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- WHO (2020). *Pandemie der Coronavirus-Krankheit (COVID-19)*. Verfügbar unter: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- WHO (25.01.2020). *Erklärung – Ausbruch eines neuartigen Coronavirus: Zeit für eine geschlossene Vorbereitung*. Verfügbar unter: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/statements/statement-novel-coronavirus-outbreak-preparing-now-as-one> (letzter Zugriff: 22.07.2021).
- WHO (17.03.2020). *Erklärung – Jedes Land muss die mutigsten Maßnahmen ergreifen, um COVID-19 zu stoppen*. Verfügbar unter: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/statements/statement-every-country-needs-to-take-boldest-actions-to-stop-covid-19> (letzter Zugriff: 22.07.2021).

11 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen.....	30
Abb. 2 Habitus-Konzept religionspädagogischer Professionalität	33
Abb. 3 Rücklaufstatistik Qualitative Studie	42
Abb. 4 Aufbau des qualitativen Fragebogens.....	46
Abb. 5 Auszug gemachter Antwortkonzepte auf die Frage: Item 1.3	53
Abb. 6 Grundkonzept des Kodierparadigmas der Grounded Theory.....	54
Abb. 7 Schema der Analyse, Auszug aus der Auswertung des Items 1.3.....	56
Abb. 8 Erwähnte Programme, Plattformen bzw. technische Mittel	59
Abb. 9 Qualitative Studie. Technische Mittel des Items 1.1	68
Abb. 10 Qualitative Studie. Wahrgenommene Arbeitsaufwandsveränderung.....	77
Abb. 11 Zusammenfassendes Modell des Items 1.	80
Abb. 12 Zusammenfassendes Modell des Items 1.2	82
Abb. 13 Zusammenfassendes Modell des Items 1.3	83
Abb. 14 Zusammenfassendes Modell des Items 2	101
Abb. 15 Zusammenfassendes Modell des Items 2.1	102
Abb. 16 Zusammenfassendes Modell des Items 2.2	104
Abb. 17 Qualitative Studie. Wahrgenommene Aufgabenveränderung.....	107
Abb. 18 Zusammenfassendes Modell der Items 3 und 3.1.....	115
Abb. 19 Zusammenfassendes Modell des Items 4.1	134
Abb. 20 Zusammenfassendes Modell des Items 4.2	136
Abb. 21 Zusammenfassendes Modell des Items 4.3	138
Abb. 22 Zusammenfassendes Modell des Items 5	156
Abb. 23 Zusammenfassendes Modell des Items 5.1	158
Abb. 24 Zusammenfassendes Modell des Items 5.2	160
Abb. 25 Zusammenfassendes Modell des Items 6.1	178
Abb. 26 Zusammenfassendes Modell des Items 6.2	179
Abb. 27 Zusammenfassendes Modell des Items 6.3	180
Abb. 28 Zusammenfassendes Modell des Items 6.4	182
Abb. 29 Zusammenfassendes Modell des Items 7	193
Abb. 30 Zusammenfassendes Modell des Items 7.1	194
Abb. 31 Modell der blockübergreifenden Analyse der qualitativen Untersuchung	197
Abb. 32 Rücklaufstatistik der quantitativen Untersuchung.....	205
Abb. 33 Aufbau des quantitativen Fragebogens.....	208

Abb. 34 Exemplarischer Scree-Plot	218
Abb. 35 Modell der blockübergreifenden Analyse (Rückschau auf die qualitative Analyse).	222
Abb. 36 Hypothetisches Modell für die quantitative Analyse zum Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung	222
Abb. 37 Mittelwerte der Antworten zu den Unterrichtsveränderungen.....	228
Abb. 38 Subskalen der Unterrichtsveränderung	232
Abb. 39 Die Subskalen des Hauptphänomens inkl. des Einflusses intervenierender Bedingung	235
Abb. 40 Potenzielle unabhängige Einflussfaktoren auf das Phänomen	236
Abb. 41 Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die Aussage „Die Aufgabenschwerpunkte meines Religionsunterrichts haben sich mit der Schulschließung stark verändert.“.....	238
Abb. 42 Mittelwerte der Subskalen und ausgewählter Einzelitems der Aufgaben und Funktionen des Religionsunterrichts	241
Abb. 43 Herausforderungsintensität.....	244
Abb. 44 Mittelwerte der Subskalen der Herausforderungen.....	247
Abb. 45 Hypothesenmodell: Prädiktoren der abhängigen Variablen und deren potenzieller Einfluss auf das Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung (AVs)	248
Abb. 46 Zusammenfassung der Einflüsse der Prädiktoren auf das Phänomen	255
Abb. 47 Adaptierter Ausschnitt aus den blockübergreifenden Analysen der qualitativen Untersuchung: Phänomen & Konsequenzen.....	258
Abb. 48 Veränderung des Arbeitsaufwands.....	259
Abb. 49 Mittelwerte der Subskalen der Chancen.....	262
Abb. 50 Mittelwerte der Subskalen der außerunterrichtlichen Angebote	264
Abb. 51 Hypothesenmodell: Variablen der veränderten Unterrichtsgestaltung und deren potenzieller Einfluss auf die Konsequenzen der veränderten Unterrichtsgestaltung (Hypothesen)	265
Abb. 52 Zusammenfassung der Einflüsse der veränderten Unterrichtsgestaltung auf die Konsequenzen	270
Abb. 53 Das Phänomen der veränderten Unterrichtsgestaltung im Kontext	272
Abb. 54 Relevanz des RU im Vergleich zu den Haupt- und Nebenfächern	273
Abb. 55 Relevanzsteigerung des RU im Vergleich zu den Haupt- und Nebenfächern	275
Abb. 56 Verwendungshäufigkeit von digitalen Programmen und Applikationen	276
Abb. 57 Selbsteinschätzung der technischen Expertise	277
Abb. 58 Mittelwerte der Subskalen und der relevanten Einzelitems der Unterstützungsquellen	280

Abb. 59 Mittelwerte der Unterstützungsfaktoren 282
Abb. 60 Mittelwerte der Subskalen der Ausbildung und Vorbereitung 291
Abb. 61 Mittelwerte der Einzelitems der Ausbildungsveränderungen..... 292
Abb. 62 Zusammenfassendes Modell der quantitativen Analysen zum Phänomen der
veränderten Unterrichtsgestaltung während der Schulschließungen im Religionsunterricht . 296

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Qualitative Studie. Altersverteilung Lehrer*innen..... 50
Tabelle 2 Qualitative Studie. Geschlechtsverteilung Lehrer*innen 50
Tabelle 3 Qualitative Studie. Konfessionelle Verteilung Lehrer*innen..... 51
Tabelle 4 Qualitative Untersuchung. Außerunterrichtliche Angebote 149
Tabelle 5 Qualitative Untersuchung. Geplante außerunterrichtliche Untersuchung 154
Tabelle 6 Quantitative Studie. Altersverteilung Lehrer*innen..... 212
Tabelle 7 Quantitative Studie. Geschlechtsverteilung Lehrer*innen 213
Tabelle 8 Quantitative Studie. Konfessioneller Religionsunterricht 213
Tabelle 9 Deskriptiv statistische Daten der Einzelitems zu Unterrichtsveränderung 226
Tabelle 10 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der
Unterrichtsveränderungen 229
Tabelle 11 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der Unterrichtsveränderung..... 232
Tabelle 12 Deskriptive Daten der Subskalen der Unterrichtsveränderung 232
Tabelle 13 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der Aufgaben
und Funktionen 239
Tabelle 14 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der Aufgaben und Funktionen..... 240
Tabelle 15 Deskriptive Daten der Subskalen der Aufgaben und Funktionen 241
Tabelle 16 Deskriptive Daten der Herausforderungsintensität 243
Tabelle 17 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der
Herausforderungen 245
Tabelle 18 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der Herausforderungen 246
Tabelle 19 Deskriptive Daten der Subskalen der Herausforderungen 246
Tabelle 20 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Verringertes Eingehen auf die
Bedürfnisse der SuS 249
Tabelle 21 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Verstärktes Seelsorgeangebot... 250
Tabelle 22 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Anpassung des Arbeitsmaterials . 251

Tabelle 23 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Verstärkte schriftliche und kognitive Arbeitsaufträge	253
Tabelle 24 Deskriptive Daten der Subskalen des Arbeitsaufwands	259
Tabelle 25 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der Chancen ..	260
Tabelle 26 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der Chancen	261
Tabelle 27 Deskriptive Daten der Subskalen und des Einzelitems der Chancen	261
Tabelle 28 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der außerunterrichtlichen Angebote	262
Tabelle 29 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der außerunterrichtlichen Angebote	263
Tabelle 30 Deskriptive Daten der Subskalen der außerunterrichtlichen Angebote	263
Tabelle 31 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Arbeitsaufwand	266
Tabelle 32 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Chance – Gesteigerte Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit	267
Tabelle 33 Regressionsanalyse der Prädiktoren auf die AV Chance – Emotionale Unterstützung der SuS	268
Tabelle 34 Deskriptive Daten der Relevanzseinstufung des Religionsunterrichts	273
Tabelle 35 Deskriptive Daten der Relevanzsteigerung des Religionsunterrichts	274
Tabelle 36 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der Unterstützungsquellen	278
Tabelle 37 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der Unterstützungsquellen	279
Tabelle 38 Deskriptive Daten der Subskalen der Unterstützungsquellen	280
Tabelle 39 Deskriptive Daten der Subskalen der Unterstützungsquellen	281
Tabelle 40 Interkorrelationen der Unterstützungsquellen und den Unterstützungsfaktoren ...	284
Tabelle 41 Unterstützungsquelle und vermutete Unterstützungsfaktor	286
Tabelle 42 Korrelationsmatrix aller Einzelaussagen des Themenblocks Ausbildung mit dem Item „Man kann sich nicht auf solche Situationen vorbereiten“	289
Tabelle 43 Rotierte Komponentenmatrix für Explorative Faktorenanalysen der Ausbildung und Vorbereitung	289
Tabelle 44 Reliabilitätsstatistik der Subskalen der Ausbildung	290
Tabelle 45 Deskriptive Daten der Subskalen der Ausbildung	290
Tabelle 46 Deskriptive Daten der Ausbildungsverbesserungen	292
Tabelle 47 Empirische Vergleichsstudien zum Thema Schule & Corona	338

13 Anhang

13.1 Offizielle Schreiben der Kirchen

Anschreiben Evang. Schulamt Wien – 1, Sa., 14. März 2020 (abgek.: Evang.Schulamt 1, 14.03.2020)

Von: schulamt.aps.wien@evang.at
An: Religionslehrer*innen in Wien

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

aufgrund der besonderen Situation herrscht bei einigen KollegInnen Unsicherheit und Unklarheit, wie es in der kommenden Woche schulisch weitergeht. Daher wollen wir Euch ein paar Infos geben und hoffen damit möglichst viele Fragen beantwortet zu haben, **stehen Euch aber jederzeit gerne telefonisch für Rückfragen zur Verfügung.**

Zunächst **vorneweg ein großes Dankeschön für alles, was Ihr Tag für Tag leistet!** Wir sind uns bewusst und schätzen uns sehr glücklich, dass Ihr ein so großartiges Team seid. Wir wissen, dass wir uns auch in schweren Zeiten auf Euch verlassen können.

Angesichts der aktuellen Krise haben wir zunächst drei große Bitten an Euch:

- Bitte **achtet ganz besonders auf Eure eigene Gesundheit** und die Eurer Familien! Das gilt umso mehr, falls Ihr selber oder andere in Eurem Haushalt lebende Familienmitglieder zu vulnerablen Risikogruppen gehört/gehören.
- Denkt bitte daran, dass Ihr ja bereits ansteckend sein könntet, ohne dies zu wissen, weil Ihr (noch) keine ausgeprägten Krankheitssymptome habt und **beachtet daher bitte alle Vorsichtsmaßnahmen die das Risiko senken, andere anzustecken.**
- Tragt bitte Euren Teil dazu bei, dass wir die Herausforderungen gemeinsam bewältigen, die diese außergewöhnliche Situation erfordert. **Wir appellieren an alle, die keiner besonderen Risikogruppe angehören oder ihre Kinder betreuen müssen, mitzudenken und Euren Beitrag zu leisten, die bestmögliche Versorgung unbetreuter SchülerInnen und das „Funktionieren des Systems“ mitzutragen.** Grundsätzlich gilt, dass jede Lehrkraft und damit auch jede/jeder von Euch im Rahmen der normalen Dienstzeiten und natürlich auch an freien Tagen an jeder x-beliebigen Schule zur Betreuung von SchülerInnen eingesetzt werden könnte, wenn dies erforderlich wird und ihr nicht für andere berufliche Tätigkeiten z.B. als PfarrerIn anderweitig benötigt werdet. Informationen, ob und wann Ihr an euren Schulen eingesetzt werdet, Werdet ihr sicher von euren Schulen erhalten. **Bitte informiert euch mehrmals täglich über die Homepage der Schulen oder WebUntis (AHS und ABMHS) bzw. überprüft mehrmals täglich eure Schul-E-Mail.** Die Direktionen werden diese Möglichkeiten der Kommunikation verstärkt nutzen. Die Corona-Krise bringt leider für einen beträchtlichen Teil der Bevölkerung grenzwertige Belastungen mit sich – von einer schier unerträglichen beruflichen Überforderungssituation bis hin zu familiären Herausforderungen und existenziellen Ängsten aufgrund massiver Einkommensverluste oder dem Verlust des Arbeitsplatzes. Als öffentlich Bedienstete im Bildungsbereich gehören wir gegenwärtig zu den Privilegierten und es ist nicht zu viel verlangt, wenn jeder und jede von uns seinen Beitrag für die Gemeinschaft leistet, herzlichen Dank!

Für die kommende Schulwoche gilt nach aktuellem Stand, Samstagmittag Folgendes:

- Am Montag und Dienstag dürfen keine SchülerInnen der Sek II in der Schule sein. Von den jüngeren SchülerInnen werden vermutlich ebenfalls sehr viele fehlen. **Trotzdem wird am Montag und Dienstag im Pflichtschulbereich und der Unterstufe grundsätzlich der reguläre Unterricht**

angeboten. Sofern Ihr an Euren Schulen und mit den Eltern Eurer SchülerInnen nichts anderes ausgemacht habt, **müsst Ihr zu den normalen Unterrichtszeiten am vorgesehenen Ort anwesend sein**, um die Unterrichtszeit mit all jenen SchülerInnen sinnvoll zu nützen, die da sind.

- **Ab Mittwoch Früh bitten wir Euch an Euren Stannanstalten bzw. Stammschulen regelmäßig nachzufragen, anwesend zu sein und zur Verfügung zu stehen und in der Folge mit Euren DirektorInnen zu klären, wo und wann sie Euch einsetzen.** Wenn Ihr nicht benötigt werdet, **müssen wir Euch bitten, Euch bereit zu halten**, da sich die Situation durch Neuerkrankungen täglich ändern könnte und Ihr eventuell doch oder anderswo eingesetzt werden könntet, herzlichen Dank!

Wir wünschen Euch allen natürlich von Herzen Gesundheit, viel Kraft und Gottes Segen. Mit herzlichen Grüßen,

FI Katja Eichler und FI Lars Amann

**Evangelisches Schulamt Wien
Abt. für allgemein bildende Pflichtschulen
FI Dr. Lars Amann
Abt. für mittlere und höhere Schulen**

FI Dr. Katja Eichler
Sekretariat: Helga Allacher
1050 Wien, Hamburgerstraße 3
Tel: 059 1517 70020
Fax: 059 1517 70033

Mobil: 0699/188 78 877 VPN: 55877
E-Mail: schulamt.aps.wien@evang.at

E-Mail: schulamt.ahs.wien@evang.at

evangelisch bewegt

Anschreiben Evang. Schulamt Wien – 2, So., 15. März 2020 (abgek.: Evang.Schulamt 2, 15.03.2020)

Von: schulamt.aps.wien@evang.at
An: Religionslehrer*innen in Wien

Liebe KollegInnen,

leider sind die Neuigkeiten von gestern heute schon wieder längst veraltet und es ist schwer, am laufenden Stand zu sein. Daher bitten wir Euch, Euch über die **Homepage des Ministerium**, in dem ein eigener Bereich zur Corona-Krise eingerichtet wurde, selber zu informieren. **Hier findet Ihr aktuelle Infos und vor allem rechtsverbindliche Aussagen** zur Corona-Krise. Der Link lautet: <https://www.bmbwf.gv.at/The-men/schule/beratung/corona.html>

Es lohnt sich regelmäßig auf diese Homepage zu schauen, um auf dem aktuellen Stand zu bleiben.

Dort gibt es unter anderem Antworten auf viele Fragen (von Eltern, LehrerInnen, DirektorInnen) sowie beim Runterscrollen die aktuellen Weisungen. Das letzte Dokument wurde heute nach den Beschlüssen des Nationalrates hochgeladen. Ich hänge das Schreiben als pdf an. In ihm ist unter anderem verbindlich festgelegt, dass **die ursprünglich für Mittwoch geplante Regelung für die Volksschulen und die Unterstufe bereits ab Montag gilt.** Das bedeutet, dass **doch bereits ab Montag** nur noch eine Betreuung von SchülerInnen vorgesehen ist und bis auf weiteres kein stundenplanmäßiger Fachunterricht und daher auch **kein Religionsunterricht mehr stattfindet.**

*1. Aufgrund der heute im Nationalrat beschlossenen Maßnahmen stehen **ab Montag, den 16.3.** auch die Volksschulen, die AHS-Unterstufe, die Neuen Mittelschulen sowie die Sonderschulen nur mehr für jene Schülerinnen und Schüler offen, deren Eltern außer Haus erwerbstätig sein müssen und deren Kinder nicht betreut sind. Damit werden die vom Bildungsministerium vergangene Woche festgelegten Maßnahmen ausgeweitet und vorgezogen. Was für den Mittwoch geplant war, gilt somit schon ab morgen, Montag.*

Obwohl die Weisungskette in Krisenzeiten nicht immer perfekt funktionieren kann möchten wir Euch **nochmals darauf hinweisen, dass die Schulleitungen Eurer Stammschulen bzw. Stammanstalten Euch entsprechende Weisungen erteilen, an denen Ihr Euch zu orientieren habt.** Nur so lässt sich für jeden und jede von Euch verlässlich klären, ob Ihr morgen in Eurer Stammschule/Stammanstalt zum Dienst erscheinen müsst.

Da es aber auch um Eure persönliche Sicherheit und Rechtssicherheit geht, schicken wir Euch den Link zu einer **sehr hilfreichen Info der FSG**, die auch für KollegInnen aus dem höheren Schulbereich nützlich sein dürfte: <https://www.fsg-pv.wien/>

Wir begleiten Euch mit unseren Gedanken und wünschen Euch in dieser herausfordernden Zeit viel Kraft, Gesundheit und Gottes Segen! Mit herzlichen Grüßen,

FI Lars Amann, FI Katja Eichler

**Evangelisches Schulamt Wien
Abt. für allgemein bildende Pflichtschulen
FI Dr. Lars Amann
Abt. für mittlere und höhere Schulen**

FI Dr. Katja Eichler
Sekretariat: Helga Allacher
1050 Wien, Hamburgerstraße 3
Tel: 059 1517 70020
Fax: 059 1517 70033

Mobil: 0699/188 78 877 VPN: 55877
E-Mail: schulamt.aps.wien@evang.at

E-Mail: schulamt.ahs.wien@evang.at

evangelisch bewegt

Anschreiben Evang. Schulamt Wien – 3, Mo., 23. März 2020 (abgek. Evang. Schulamt 3, 23.03.2020)

Von: schulamt.aps.wien@evang.at
An: Religionslehrer*innen in Wien

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

auch die Österreichische Bibelgesellschaft zeigt in diesen Tagen verstärkte Online-Präsenz.

Daher möchte ich euch den Link des Newsletters weitersenden: <https://respond.bibelgesellschaft.at/email/webversion/54/PYS4Z>

Und ganz besonders auf die Materialiensseite hinweisen. Sicher kennen einige von euch die Kinder-Mitmach-Hefte aus den Besuchen im Bibelzentrum. Diese sind nun online, genauso wie einige Bibelquizze:

<https://www.bibelgesellschaft.at/material-zum-download/kinderhefte>

Ihr findet dort auch den Hinweis auf eine Bibelquiz-App, welche deutsch und englisch zur Verfügung steht.

Mit vielen Grüßen und guten Wünschen für das Durchhalten in diesen Tagen,

Katja Eichler

Evangelisches Schulamt Wien

Abt. für mittlere und höhere Schulen

FI Dr. Katja EICHLER

Mobil: 0699/188 77 876 VPN: 5876

Sekretariat: Helga Allacher

1050 Wien, Hamburgerstraße 3

Tel: 059 1517 70020 Fax: 059 1517 70033

Mobil: 0699/188 78 877 VPN: 55877

E-Mail: schulamt.ahs.wien@evang.at

www.evangelisch-wien.at

evangelisch bewegt

Anschreiben Evang. Schulamt Wien – 4. Di., 24. März 2020 (abgek.: Evang. Schulamt 4, 24.03.2020)

Von: schulamt.aps.wien@evang.at

An: Religionslehrer*innen in Wien

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Wir haben **überlegt, wie wir euch in dieser Krisenzeit zusätzlich unterstützen können** und auch, wie wir den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu unserem Fach ermöglichen können, ohne in die momentane Arbeitsblattroutine zu verfallen. Außerdem wollten wir eine Sammlung schaffen für aufbauende Gedanken, aber auch die Möglichkeit eines gewissen Frustabbaus.

Romana Schusser hat uns auf die Möglichkeit von Padlet hingewiesen und so haben wir drei angefangen, ein Padlet des Religionsunterrichts zu erstellen. **Dieses Projekt ist interreligiös**, da FI Amina Baghajati sich ebenfalls bei dem Projekt beteiligt, was uns sehr freut.

Padlet ist eine Plattform, bei der man verschiedene Videos, Texte, Musik, Geschichten zusammenführen kann.

Ihr müsst es euch **wie eine Pinnwand vorstellen**, bei der wir jetzt **folgende Spalten** vorgesehen haben:

- Aufbauende Gedanken und Zitate (Religiöses und Weltliches)**
- Mittagsgebet der Ev. Kirche in Ö**
- Spiritueller Impuls aus dem Islam**
- Miteinander ins Gespräch kommen: Wie erlebt ihr diese Tage und Wochen?**
- Anregungen und Impulse**
- Geschichten aus dem Islam**

- Jesusgeschichten**
- Reliquizze und Bastelanleitungen**
- Das AT auf Wienerisch von Roland Kadan**
- Spirituelle Musik**
- Rätsel und Witze**

Bei den Anregungen und Impulsen haben wir z.B. den Horx-Artikel aufgenommen, aber auch die Aktion der Kreativen Nächstenliebe der Glaubenskirche und die spirituellen Angebote der ev. Kirche in Ö. Hier sind wir auch auf euer Wissen angewiesen, was noch hilfreich in diesen Tagen sein kann.

Alle Spalten können durch weitere Posts noch wachsen.

Das Einbinden der Videos hat den Vorteil, dass man die weiteren YouTube-Videos, die in diesem Programm ja rechts immer zu sehen sind, hier nicht auftauchen.

Unser Padlet "Religionsunterricht mal anders" wird von der AHS-Schulamtsadresse verwaltet. **Mit folgendem Link könnt ihr euch die Seite ansehen, aber auch Posts hinzufügen und auch den Link an eure SchülerInnen weitersenden, so dass auch sie Posts hinzufügen können.** Der Link zu Padlet "Religionsunterricht mal anders" ist:

<https://padlet.com/schulamtahswien/w365ogdljxop>

Wir haben uns **im Moment** entschieden, erst einmal **ein Padlet für alle Altersstufen** zu bespielen, **weil wir ja noch nicht wissen, welche Resonanz diese Idee bei euch hat.** Wenn wir alle miteinander merken, dass es Sinn macht, ein Padlet nur für die Unterstufe einzurichten, können wir das gemeinsam gern tun. Im Moment gibt es sehr viel Text und Information, eher wohl für ältere SchülerInnen, aber vielleicht auch für Eltern, die sich für dieses Angebot interessieren. Allerdings haben wir auch Witze und ein Bastelangebot.

Im Moment haben wir noch nicht vor, die Spalten zu erweitern, das Angebot sollte auch nicht zu viel und unübersichtlich sein. Wenn ihr aber das Gefühl habt, dass hier auf jeden Fall noch etwas ganz wichtiges fehlt, dann bitte teilt uns das mit, damit wir es hinzufügen können.

Viele Grüße und alles Gute,

Katja Eichler, Romana Schusser und Lars Amann

Evangelisches Schulamt Wien
Abt. für allgemein bildende Pflichtschulen
FI Dr. Lars Amann 0699/18877875
Abt. für mittlere und höhere Schulen

FI Dr. Katja Eichler 0699/18877876
Sekretariat: Helga Allacher
1050 Wien, Hamburgerstraße 3
Mobil: 0699/188 78 877 VPN: 55877
E-Mail: schulamt.aps.wien@evang.at

E-Mail: schulamt.ahs.wien@evang.at

Anschreiben Kath. Schulamt – 1, Fr., 13. März 2020 (abgek.: Kath. Schulamt 1, 13.03.2020)



Liebe Kollegin! Lieber Kollege!

Die Lehrer/innen aller Gegenstände sind derzeit aufgerufen, den Schüler/innen Übungs- und Vertiefungsmaterialien zur Verfügung zu stellen, die sie in der Zeit vor Ostern verbindlich zu bearbeiten haben, sei es zu Hause oder in der Schule. Das gilt auch für den Religionsunterricht, wenn gleich zu bedenken ist, dass der Umfang der Arbeitsaufträge mit Augenmaß festzusetzen ist und keinesfalls das Ausmaß der Religions-Wochenstunden überschreiten soll.

Für jede Schulstufe/Klasse sind kontinuierlich Übungsmaterialien bereitzustellen, digital oder auf Papier. Pädagogische Zielsetzung dieser Materialien ist die Festigung, Vertiefung und Einübung bereits im Unterricht mit den Schüler/inne/n erarbeiteter Lerninhalte. Die Lehrer/innen sollen Ihre Schüler/innen weiterhin per Telefon, E-Mail oder Chat-Gruppen begleiten. Allgemeine Infos zur Fernlehre finden Sie unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_unt.html.

Anregungen für (digitale) Übungs- und Vertiefungsmaterialien

Als zusätzliche Hilfestellung haben wir für Sie einige (digitale) Übungsmaterialien zusammengestellt, ergänzend zu Ihren eigenen Unterrichtsmaterialien. Für die Sekundarstufe I empfehlen wir die vom Erzbischöflichen Schulamt gemeinsam mit der KPH Wien/Krems entwickelte App **reli-check** (Informationen auf <https://www.schulamt.at/2019/05/17/religionsunterricht-digital-mobile-app-reli-check/>). Ganz aktuell sind die Materialien des Schulamtes zum **Klemens-Maria-Hofbauer-Gedenkjahr** (<https://www.schulamt.at/klemens-maria-hofbauer-gedenkjahr/>), geeignet für die Sekundarstufe I.

Grundsätzlich bieten sich natürlich die **Religionsbücher** als Grundlage für Arbeitsaufträge an. In jenen Schulen, die auch die **E-Book**-Variante bestellt haben, kann diese nun sinnvoll eingesetzt werden. Nachträgliche E-Book-Bestellungen sind nicht möglich. In den Religionsbüchern des Sek-II-Bereichs findet sich eine große Anzahl an kompetenzorientierten Aufgabenstellungen. Bei einigen Religionsbuchreihen sind **Online-Lehrerhandbücher** mit zusätzlichen Impulsen verfügbar, z.B. <https://religionspaedagogik.uni-graz.at/de/grazer-oberstufenreihe/lehrerhandbuch/>. Aufgabenstellungen zur Vorbereitung auf die **Reifeprüfung** stellt die KPH Wien/Krems auf Moodle zur Verfügung: <https://www.kphvie.ac.at/institute/institut-christliche-religion/fortbildung/service-downloads.html>.

Darüber hinaus können weitere Angebote aus dem Internet genutzt werden. Dazu zählt das digitale Schulportal **schule.at religion** (<https://www.schule.at/portale/religion/themen.html>), z.B. mit themenspezifischen Online-Spielen und Verweisen auf weitere Plattformen.

Wir wissen um die Verunsicherung, die in den Schulen (und nicht nur dort) derzeit spürbar ist. Das Erleben von etwas So-noch-nie-Dagewesenem und die Unabsehbarkeit der weiteren Entwicklung belasten viele. An uns liegt es, besonnen zu bleiben und die beschlossenen Vorsichtsmaßnahmen konsequent umzusetzen. Die Mitarbeiter/innen des Schulamtes wollen gerade in dieser Zeit unterstützend für Sie da sein. Sollten Unklarheiten, Probleme oder Fragen auftreten, können Sie sich gern an uns wenden.

Mit freundlichen Grüßen

die Fachinspektor/innen des AHS/BMHS-Bereichs

Anschreiben Kath. Schulamt – 2, Fr., 19. März 2020 (abgek.: Kath. Schulamt 2, 19.03.2020)



Liebe Frau Kollegin! Lieber Herr Kollege!

Wir hoffen, dass Sie gesund sind und gut durch diese schwierige Zeit kommen! Eine Woche unter eingeschränkten Lebensbedingungen geht zu Ende. Auch Ihre Arbeitssituation hat sich grundlegend geändert. Wir wollen nachfragen, wie es Ihnen geht.

- Wie gut funktioniert das **Distanzlernen**: die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern sowie das Bereitstellen von Materialien bzw. Arbeitsaufträgen?
- Falls **Maturaprüfungen** in Rk bevorstehen: Wie verläuft die Vorbereitung?
- Falls Sie in der Schule zur **Betreuung** von Schülerinnen und Schülern eingesetzt sind: Wie kommen Sie damit zurecht?
- Benötigen Sie über die bereits kommunizierten Möglichkeiten hinausgehend **Unterstützung** durch das Schulamt? Wenn ja, in welcher Form?
- Bedarf es aus Ihrer Sicht zusätzlicher **Informationen** (auf unserer Homepage oder per Mail)?

Falls Sie uns eine Rückmeldung zusenden wollen, dann richten Sie diese bitte an Ihre/n jeweilige/n Fachinspektor/in.

Die **Religionsbücher** der Sekundarstufe können nun auch über <https://digi4school.at/openlibrary> abgerufen werden. Bitte verwenden Sie diese Variante ausschließlich für digitale Lernangebote für Ihre Schülerinnen und Schüler, solange die Schulen aufgrund von COVID 19 geschlossen sind. Weitere Informationen finden Sie auf <https://www.schulamt.at/schulbuecher/>.

Noch eine Erinnerung: Wir ersuchen Sie, das **Planungsformular** für die kommende **Schulbesetzung 2020/21** auszufüllen und dem Schulamt bis spätestens (wenn möglich) 30.03.2020 zuzusenden.

Wir Fachinspektor/innen sind weiterhin für Sie telefonisch oder per Mail erreichbar. Gerade in diesen Tagen außergewöhnlicher Belastungen möchten wir Ihnen für Ihren besonderen Einsatz danken. Wir wünschen Ihnen viel Kraft, Gesundheit und Gottes Segen!

Mit freundlichen Grüßen

Ihr/e Fachinspektor/in

Anschreiben Kath. Schulamt – 3, Do., 26. März 2020 (abgek.: Kath. Schulamt 3, 26.03.2020)



Liebe Frau Kollegin! Lieber Herr Kollege!

Wir hoffen, Sie sind auch am Ende der zweiten Woche unter den eingeschränkten Unterrichts- und Lebensbedingungen wohlauf.

Herzlichen Dank für Ihre zahlreichen Rückmeldungen auf unsere Nachfrage vom vergangenen Freitag. Demnach funktioniert das Distanzlernen auf technisch vielfältige Weise, unter Nutzung verschiedenster Plattformen und Medien weitgehend gut, auch wenn es durchaus mit einigem (auch zeitlichem) Aufwand verbunden ist – für Lehrende wie für die SchülerInnen und mitunter auch deren Eltern. Und freilich kann ein solches Distanzlernen auch den persönlichen Kontakt zu den SchülerInnen nie ganz ersetzen. Außergewöhnliche Umstände erfordern außergewöhnliche Maßnahmen – danke, dass Sie sich so engagiert darauf einlassen. Wir freuen uns, dass, entsprechend Ihrer feedbacks, die bislang zur Verfügung gestellten und kommunizierten Hilfestellungen, Informationen und digitalen Angebote für Sie hilfreich waren und sind.

Unter anderem darauf Bezug nehmend, wollen wir in dieser Aussendung zunächst und besonders auf die neue **Zusammenstellung an Materialien, Impulsen, Medien, Hilfestellungen sowie (religions-)pädagogischen Plattformen für Religion & Distance Learning der KPH Wien/Krems** hinweisen:

<https://www.kphvie.ac.at/neues-an-der-kph/kph-news/article/religion-distance-learning.html>

Liturgische, biblische und andere inhaltliche Grundlagen zur **Thematisierung von Fastenzeit – Karwoche – Ostern** (übrigens auch ganz dem Schwerpunkt-Thema des aktuellen „Im Dialog“ entsprechend, der Sie in den nächsten Tagen erreichen wird) bieten u.a. folgende Seiten / Quellen:

- <https://www.kathpress.at/goto/meldung/1868325/vatikan-keine-verschiebung-von-ostern-trotz-corona>
- <https://www.erzdioezese-wien.at/die-karwoche>
- <https://www.erzdioezese-wien.at/ostern>
- <https://www.dioezese-linz.at/site/bibelwerk/downloads/praktisches/article/141520.html>

Eine aktuell erweiterte Sammlung an Links und Impulsen, Beiträgen und Materialien-sammlungen dazu, zum **distanzlernbasierten RU** und zu **für Sie als ReligionslehrerInnen relevanten Bereichen**, etwa auch zu **Spiritualität in Zeiten der Coronakrise** finden Sie unter <https://www.schulamt.at/coronavirus/> („Link-Sammlung für den RU an AHS_BMHS“).

Da uns auch Anfragen / Anregungen zu **Religions-Quizzes** erreicht haben, verweisen wir nochmals auf unsere **App reli.check!** (beziehbar über Google play oder App Store), **die oben angeführte Seite der KPH Wien/Krems zu Religion und Distance Learning („Medien und Interaktives“)** aber auch auf <https://www.schule.at/portale/religion/themen.html>, wo Sie, abgesehen von unterschiedlichsten Impulsen und Themenaufbereitungen, u.a. auch Anleitungen zur Erstellung eines eigenen Religions-Quiz finden.

Wie Sie den Medien sicher entnommen haben, kommt es auf Beschluss der Österreichischen Bischofskonferenz auch zu **einer Verschiebung der Feiern von Erstkommunion und Firmung**. Damit sind alle bis zum 5. Juli 2020 geplanten Erstkommunions- und Firmtermine ausnahmslos abgesagt. Dazu bietet die diözesane Dienststelle „Junge Kirche“ Materialien für die Zeit der Krise online an und steht für Rückfragen gerne zur Verfügung:

www.stayconnected.jungekirche.wien

und v.a. <https://www.erzdioezese-wien.at/pages/inst/26098454/angebote/stayconnected/firmung>

Nochmals dürfen wir abschließend auf die unter <https://www.schulamt.at/schulbuecher/> **online verfügbaren Religionsbücher** verweisen. Bitte verwenden Sie diese Variante ausschließlich für digitale Lernangebote für Ihre Schülerinnen und Schüler, solange die Schulen aufgrund von COVID 19 geschlossen sind.

Danke allen, die uns bereits das **Planungsformular** für die kommende **Schulbesetzung 2020/21** bereits übermittelt haben. Wir ersuchen um Einsendung **nach Möglichkeit bis 30.3.2020**.

Wir Fachinspektor/innen sind selbstverständlich weiterhin für Sie telefonisch oder per Mail erreichbar. Vielen herzlichen Dank für Ihren, gerade in dieser so herausfordernden Phase ganz besonderen und wichtigen Einsatz. Wir wünschen Ihnen viel Kraft, Zuversicht, Gesundheit und Gottes Segen!

Mit freundlichen Grüßen

Ihr/e Fachinspektor/in

13.2 Qualitativer Fragebogen

Seite 01

Studie

*** Religionsunterricht in Zeiten der Coronaviruskrise in Österreich ***

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit dem Auftreten und der rasanten Verbreitung des sog. Coronavirus (COVID-19) musste sich in kürzester Zeit weltweit das gewohnte Leben in (fast) allen Lebensbereichen verändern bzw. angepasst werden. Dies hatte Einfluss auf die Schulen, den Unterricht und somit auch auf Sie als Lehrperson.

Im Rahmen meiner Dissertation möchte ich mittels einer empirischen Untersuchung erheben, wie sich diese Situation auf den Religionsunterricht in Österreich auswirkt – und dabei ist Ihre Mithilfe entscheidend!

Sollten Sie Lehrerin oder Lehrer eines *konfessionellen Religionsunterrichts* (evangelisch, katholisch, islamisch, etc.) *ab der Sekundarstufe I in Österreich* sein, würde ich mich freuen, wenn Sie sich ca. 20-30 Minuten Zeit nehmen und folgende Fragen beantworten würden.

Die meisten Fragen sind offen gestellt. Ihnen ist es freigestellt, ob Sie stichwortartig oder in ganzen Sätzen antworten. Sie können jederzeit Fragen überspringen und auch die gesamte Befragung vorzeitig beenden – ein späteres Zurückkehren auf den von Ihnen ausgefüllten Fragebogen ist leider nicht möglich.

Bitte füllen Sie den Fragebogen bis einschließlich Freitag, den **10.04.2020** aus. Gerne können Sie ihn auch an Ihre Kolleginnen und Kollegen weiterleiten.

Die Befragung ist freiwillig und erfolgt anonym. Rückschlüsse auf Ihre Person sind weder beabsichtigt noch möglich. Ihre Daten werden unter keinen Umständen an Dritte weitergegeben.

Für Fragen und Anregungen können Sie mich gern kontaktieren (nadine.mund@univie.ac.at).

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Nadine Mund, MSc.

Kurz zu meiner Person und zu dieser Forschung:

Mein Name ist Nadine Mund, ich promoviere seit 2018 am Institut für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät in Wien. Aufgrund der Coronaviruskrise muss das ursprüngliche Dissertationsprojekt „Islam aus Schüler*innenperspektive“ vorerst pausiert werden. Die veränderte Situation und die vielen Gespräche mit Religionslehrerinnen und -lehrern warfen bei mir einige Fragen auf, welchen ich nun im Rahmen dieser Untersuchung nachzugehen versuche. Ich hoffe, ich kann auf Ihre Unterstützung zählen.

Nachfolgend werden Ihnen Fragen zu Ihrer Person gestellt.

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

Alter (in Jahren):

≤ 25

25-35

36-45

46-55

56-65

≥ 66

Geschlecht:

weiblich

männlich

weitere

keine Angaben

Wie groß ist der Ort (gemessen an Einwohnerzahl), in dem Sie die meisten Unterrichtsstunden unterrichten?

< 1.000 Einwohner

1.000 – 5.000 Einwohner

5.000 – 10.000 Einwohner

10.000 – 50.000 Einwohner

50.000 – 100.000 Einwohner

100.000 – 500.000 Einwohner

> 500.000 Einwohner

Wie lange sind Sie bereits als Religionslehrerin bzw. Religionslehrer tätig?

< 1 Jahr

1 – 5 Jahre

6 – 10 Jahre

11 – 15 Jahre

16 – 20 Jahre

21 – 25 Jahre

> 25 Jahre

Welches Fach unterrichten Sie?

[Bitte auswählen] v

Wie viele Stunden erteilen Sie Religionsunterricht pro Woche (durchschnittlich)?

Unterrichten Sie noch ein weiteres Fach bzw. noch weitere Fächer?

Wenn ja, geben Sie bitte Ihre Fächer an.

[Bitte auswählen] v

In welcher Schule sind Sie tätig?

(Mehrfachantworten sind möglich)

NMS / WMS

AHS

BHS (HTL, HAK, HLW, ...)

BMS

Polytechnische Schule

Kolleg

Privatschule

Sonstiges:

An wie vielen Schulen erteilen Sie aktuell Religionsunterricht?

1

2

3

4

5

6-10

>11

In welcher Schulstufe erteilen Sie Religionsunterricht?

(Mehrfachantworten sind möglich, Angaben ab der Sekundarstufe I)

1. Klasse

2. Klasse

3. Klasse

4. Klasse

5. Klasse

6. Klasse

7. Klasse

8. Klasse

9. Klasse

Sonstiges:

Folgende Fragen beziehen sich alle auf die aktuelle Situation in Österreich, in der aufgrund des Coronavirus die Schulen seit dem 16.03.2020 schließen mussten und der Unterricht von Zuhause erfolgt.

Sie können alle folgenden Fragen in ganzen Sätzen oder auch in Stichpunkten beantworten.

Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

(Bitte berücksichtigen Sie dabei Punkte wie z.B. Planung, Durchführung, Nachbereitung, Bewertung; Inhalte; Materialien; Methoden und Aufgabenstellungen; Technische Mittel)

Will ich nicht angeben.

Welche technischen Mittel nutzen Sie für Ihren Religionsunterricht während der Schulschließung?

(Bitte benennen Sie konkret die verwendeten Applikationen/Tools – Name der Online-Programme, Apps, etc.)

Will ich nicht angeben.

Haben Sie bereits vor der Schulschließung Erfahrungen mit diesen technischen Mitteln (digitale Medien) gesammelt? Wenn ja, wie und wofür haben Sie diese genutzt?

Habe diese zuvor nicht genutzt.

Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?

Will ich nicht angeben.

Ihr Arbeitsaufwand für den Religionsunterricht hat sich ...

erhöht.

gesenkt.

nicht verändert.

Weiß nicht.

Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?

Will ich nicht angeben.

Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern (u.a. Deutsch, Mathe, ...) ein?

Will ich nicht angeben.

Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Nebenfächern (u.a. Biologie, Sport, Kunst, ...) ein?

Will ich nicht angeben.

Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach – während der Schulschließung – leisten?

Will ich nicht angeben.

Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

Begründen Sie bitte Ihre Antwort.

Ja, weil ...

Nein, weil ...

Weiß nicht, weil ...

Welche Anregungen und Unterstützung erhalten sie von Ihren Kolleginnen und Kollegen bzw. geben Sie ihren Kolleginnen und Kollegen?

Will ich nicht angeben.

Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von der Schulleitung / den Schulleitungen?

Will ich nicht angeben.

Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie vom Schulamt bzw. vom BMBWF?

Will ich nicht angeben.

Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von Ihrer Kirchenleitung / Glaubensgemeinschaft?

Will ich nicht angeben.

Erhalten Sie noch Unterstützung oder Anregungen für Ihre Arbeit von weiteren hier noch nicht benannten Quellen?

Beschreiben Sie diese bitte.

Will ich nicht angeben.

Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung Ihres Unterrichts?

Will ich nicht angeben.

Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Durchführung Ihres Unterrichts?

Will ich nicht angeben.

Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung Ihrer Schülerinnen und Schüler?

Will ich nicht angeben.

Worin sehen Sie gerade die Chancen des Religionsunterrichts in dieser Zeit?

Will ich nicht angeben.

Bieten Sie derzeit Ihren Schülerinnen und Schülern außerunterrichtliche – religionsbasierte – Angebote an (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?

Wenn ja, beschreiben Sie diese bitte.

Ja

Nein

Will ich nicht angeben.

Wenn Sie bisher ein solches außerunterrichtliches – religionsbasiertes – Angebot nicht zur Verfügung stellen, könnten Sie sich vorstellen, solches anzubieten (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?

Wenn ja, was würden Sie machen?

Ja

Nein

Will ich nicht angeben.

Denken Sie bitte an Ihr/e Studium, 2. Ausbildungsphase und ggf. Weiterbildungen zurück.

Wie fühlen Sie sich auf die aktuelle Situation vorbereitet?

Will ich nicht angeben.

Was würden Sie sich wünschen, was in Zukunft in Studium/2. Ausbildungsphase/Weiterbildung für solche Phasen implementiert werden sollte bzw. wie hätte man Sie besser darauf vorbereiten können?

Will ich nicht angeben.

Möchten Sie noch etwas mitteilen, was im Fragebogen bisher keinerlei Erwähnung fand und was den Religionsunterricht in Zeiten der Coronaviruskrise betrifft?

Ihre Antwort kann besonders dabei helfen, dass ein folgender weiterführender Fragebogen alle wesentlichsten Aspekte enthält, um somit ein umfassenderes Bild von der aktuellen Situation in Österreich zu erhalten!

Will ich nicht angeben.

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben an dieser Studie teilzunehmen!

Die Ergebnisse dienen als theoretische Grundlage für eine weitere quantitative Untersuchung, die einen noch tieferen Einblick in die aktuelle Situation in Österreich ermöglichen soll. Ich hoffe, ich kann auch dabei auf Ihre Unterstützung zählen!

Rückschlüsse auf Ihre Person sind weder beabsichtigt noch möglich. Ihre Daten werden unter keinen Umständen an Dritte weitergegeben.

Für Fragen und Anregungen können Sie mich gerne kontaktieren (nadine.mund@univie.ac.at).

Ich wünsche Ihnen alles Gute und bleiben Sie gesund!

Nadine Mund, MSc.

13.3 Quantitativer Fragebogen

Seite 01

Studie

Religionsunterricht in Zeiten der Coronaviruskrise in Österreich – Teil 2

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit dem Auftreten und der rasanten Verbreitung des sog. Coronavirus (COVID-19) musste sich in kürzester Zeit weltweit das gewohnte Leben in (fast) allen Lebensbereichen verändern bzw. angepasst werden. Dies hatte Einfluss auf die Schulen, den Unterricht und somit auch auf Sie als Lehrperson.

Im Rahmen meiner Dissertation möchte ich mittels empirischer Untersuchungen erheben, wie sich diese Situation auf den Religionsunterricht in Österreich auswirkt – und dabei ist Ihre Mithilfe entscheidend!

Folgender Fragebogen richtet sich an alle Lehrerinnen und Lehrer, die konfessionellen Religionsunterrichts (evangelisch, katholisch, islamisch etc.) ab der Sekundarstufe I in Österreich erteilen. Eventuell haben Sie bereits an der vorherigen Befragung vor ein paar Wochen teilgenommen, vielen Dank nochmals dafür. Sie müssen nicht an der Vorstudie teilgenommen haben, um an dieser Befragung teilnehmen zu können.

Ich würde mich freuen, wenn Sie sich **ca. 15-25 Minuten** Zeit nehmen und folgende Fragen beantworten würden. Es sind ausschließlich Fragen zum Ankreuzen.

Sie können jederzeit Fragen überspringen und auch die gesamte Befragung vorzeitig beenden – ein späteres Zurückkehren auf den von Ihnen ausgefüllten Fragebogen ist leider nicht möglich.

Bitte füllen Sie den Fragebogen **bis einschließlich Dienstag, den 30.06.2020** aus. Gerne können Sie ihn auch an Ihre Kolleginnen und Kollegen weiterleiten. Die Befragung ist freiwillig und erfolgt anonym. Rückschlüsse auf Ihre Person sind weder beabsichtigt noch möglich. Ihre Daten werden unter keinen Umständen an Dritte weitergegeben.

Für Fragen und Anregungen können Sie mich gerne kontaktieren (nadine.mund@univie.ac.at).

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Nadine Mund, MSc.

Kurz zu meiner Person und zu dieser Forschung:

Mein Name ist Nadine Mund, ich promoviere seit 2018 am Institut für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät in Wien. Aufgrund der Coronaviruskrise muss das ursprüngliche Dissertationsprojekt „Islam aus Schüler*innenperspektive“ vorerst pausiert werden. Die veränderte Situation und die vielen Gespräche mit Religionslehrerinnen und -lehrern warfen bei mir einige Fragen auf, welchen ich nun im Rahmen dieser Untersuchung nachzugehen versuche. Ich hoffe, ich kann auf Ihre Unterstützung zählen.

Ihre Antworten auf die Fragen können weder richtig noch falsch sein. Es geht um Ihre persönlichen Auffassungen, Meinungen und Verhaltensweisen. Wenn Sie sich in Ihren Antworten nicht ganz sicher sind, ist das nicht schlimm. Die meisten Fragen können und sollen „aus dem Bauch heraus“ beantwortet werden.

Hinweis: Die Abkürzung SuS steht für Schülerinnen und Schüler.

Zu Beginn werden Ihnen ein paar Fragen zu den Aufgaben und Funktionen des Religionsunterrichts gestellt.

Bitte geben Sie an, wie hoch Sie die Relevanz der folgenden Aufgaben des Religionsunterrichts während der Schulschließung einschätzen.

	gar nicht relevant	sehr stark relevant	kann ich nicht beurteilen
SuS selbst ein spirituelles/religiöses Angebot anbieten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kontakt mit den SuS halten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religionsunterricht bietet einen Ausgleich zu den anderen Fächern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religionsunterricht bietet den SuS einen Reflexionsraum zur aktuellen Krisensituation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SuS ermutigen und stärken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Austausch der SuS untereinander fördern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SuS erfüllen die gestellten Aufgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Zusammenhalt der SuS fördern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SuS über außerschulisches kirchliches/religiöses Angebot informieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Begleitung der SuS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ansprechbar für SuS sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernstress soll nicht entstehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seelsorge anbieten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religionsunterricht ist eine Abwechslung zu den anderen Fächern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SuS Hoffnung geben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für SuS da sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religionsunterricht kann die SuS von der aktuellen Krisensituation ablenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Überforderung durch die Aufgaben soll nicht aufkommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung der SuS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religionsunterricht vermittelt den SuS Wissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		stimme gar nicht zu	stimme voll und ganz zu
Die Aufgabenschwerpunkte meines Religionsunterrichts haben sich mit der Schulschließung stark verändert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Fragen beschäftigen sich damit, ob und wie sich Ihr Religionsunterricht verändert hat.

Bitte geben Sie an, wie stark folgende Aussagen hinsichtlich der Veränderungen Ihres Religionsunterrichts während der Schulschließung zutrafen.

	stimme gar nicht zu	stimme voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
Der Arbeitsaufwand für die <i>Planung und Vorbereitung</i> hatte sich erhöht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Der Arbeitsaufwand für die <i>Durchführung der Stunden</i> hatte sich erhöht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Der Arbeitsaufwand für die <i>Bewertungen und Rückmeldungen</i> hatte sich erhöht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Der Arbeitsaufwand für meinen Religionsunterricht hatte sich <i>insgesamt</i> erhöht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>

	täglich	mehrmals die Woche	1x pro Woche	jede 2. Woche	jede 3. Woche	< als jede 3. Woche	einmalig	niemals	kann ich nicht beurteilen
Wie häufig versuchten Sie während der Schulschließungen Kontakt zu Ihren SuS zu halten (durchschnittlich)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	täglich	mehrmals die Woche	1x pro Woche	jede 2. Woche	jede 3. Woche	< als jede 3. Woche	einmalig	niemals	kann ich nicht beurteilen
Wie häufig erhielten Sie während der Schulschließungen Rückmeldungen von Ihren SuS (durchschnittlich)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie an, wie viel Ihr Religionsunterricht während der Schulschließung von ihrem ‚normalen‘ Unterricht abwich.	0 %		100 %
--	-----	---	-------

Bitte geben Sie an, wie stark folgende Aussagen hinsichtlich der Veränderungen Ihres Religionsunterrichts während der Schulschließung zutrafen.

	stimme gar nicht zu	stimme voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
Die aktuelle Krisensituation sollte nicht inhaltlicher Fokus des Religionsunterrichts sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Thematisierung der aktuellen Krisensituation stellte einen inhaltlichen Schwerpunkt dar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgaben waren vermehrt kognitiv ausgerichtet (z.B. Texte lesen, zusammenfassen und Fragen stellen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte vermehrt Schwierigkeiten meinen Unterricht zu organisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgaben waren vermehrt affektiv ausgerichtet (z.B. über eigene Gedanken und Gefühle schreiben).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte keinen Kontakt zu meinen SuS (mehr).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgaben waren vermehrt handlungsanweisend (z.B. Fotos machen, Rituale ausprobieren, basteln).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte das Arbeitsmaterial stark verändert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die SuS hatten Schwierigkeiten sich zu organisieren (z.B. fristgerechte Abgaben).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte den Unterrichtsstoff stark verändert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der direkte Kontakt zu den SuS wurde durch einen virtuellen Kontakt ersetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SuS emotional zu unterstützen und zu begleiten, war wichtiger geworden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auf die Bedürfnisse der SuS direkt einzugehen war nicht (mehr) möglich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskussionen und Austausch waren nicht (mehr) möglich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Religionsunterricht war individueller geworden (z.B. durch individuellere Betreuung).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich erhielt hinsichtlich der Aufgaben weniger Rückmeldungen von meinen SuS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SuS selbst ein spirituelles Angebot anzubieten, war wichtiger geworden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Religionsunterricht war strukturierter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SuS über außerschulisches kirchliches/religiöses Angebot zu informieren, war wichtiger geworden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine SuS zeigten bessere Leistungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SuS Seelsorge anzubieten, war bedeutsamer geworden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Kontakt – wenn vorhanden – zu den SuS war persönlicher als vor den Schulschließungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die persönliche Beziehung zu den SuS ging verloren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte meine Anforderungen an den Religionsunterricht reduziert, da die SuS bereits stark überfordert waren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte meine Unterrichtsmethodik stark verändert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Fokus lag verstärkt auf schriftliche Arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Folgende Fragen beschäftigen sich mit den digitalen Mitteln.

Bitte geben Sie an, wie häufig Sie folgende Tools/Programme **während der Schulschließung** für Ihren Religionsunterricht benutzen.

	niemals	sehr häufig	ist mir nicht bekannt
Diverse E-Mail-Programme	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Office 365	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MS-Teams	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Youtube	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodle	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Classroom	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zoom	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Signal	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telegram Messenger	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Padlet	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kahoot	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Bibel	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
reli.check!	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WebUntis	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LMS	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jitsi	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchoolFox	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diverse Learning Apps	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nutzen Sie noch weitere Programme/Tools, die hier nicht aufgelistet worden?

Wenn ja, welche?

Bitte geben Sie jetzt an, wie häufig Sie folgende Tools/Programme vor der Schulschließung für Ihren Religionsunterricht benutzen.

	niemals	sehr häufig
Diverse E-Mail-Programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Office 365	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MS-Teams	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Classroom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zoom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Signal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telegram Messenger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Padlet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kahoot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Bibel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
reli.check!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WebUntis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LMS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jitsi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchoolFox	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diverse Learning Apps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Verglichen mit anderen Religionslehrer*innen schätze ich mein Wissen über über die zuvor genannten Tools und Programme ...

sehr gering ein. sehr hoch ein.



Folgende Fragen widmen sich der Relevanz des Religionsunterrichts.

Bitte geben Sie an, wie stark folgende Aussagen auf den Religionsunterricht allgemein **seit der Schulschließung** zutreffen.

Anmerkung: Die Unterteilung in Haupt- und Nebenfächer entspricht keiner rechtlichen Unterteilung, soll hier aber zur einfacheren Darstellung genutzt werden.

	einen viel <i>niedrigeren</i> Stellenwert.		den <i>gleichen</i> Stellenwert.		einen viel <i>höheren</i> Stellenwert.		Ist nicht vergleichbar!
Der Religionsunterricht hat verglichen mit den „Hauptfächern“ wie z.B. Deutsch, Mathematik und Englisch ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Religionsunterricht hat verglichen mit den „Nebenfächern“ wie z.B. Geschichte, Geographie, Biologie usw. ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Religionsunterricht hat verglichen mit den „Nebenfächern“ wie z.B. Musik, Sport, Kunst usw. ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie jetzt an, wie stark folgende Aussagen auf den Religionsunterricht **seit der Schulschließung** zutreffen.

Anmerkung: Die Unterteilung in Haupt- und Nebenfächern entspricht keiner rechtlichen Unterteilung, soll hier aber zur einfacheren Darstellung genutzt werden.

	stimme gar nicht zu						stimme voll und ganz zu						kann ich nicht beurteilen
Der Stellenwert des Religionsunterrichts gegenüber den „Hauptfächern“ (z.B. Deutsch, Mathematik und Englisch) ist seit der Schulschließung gestiegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Stellenwert des Religionsunterrichts gegenüber den „Nebenfächern“ (z.B. Geschichte, Geographie, Biologie usw.) ist seit der Schulschließung gestiegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Stellenwert des Religionsunterrichts gegenüber den „Nebenfächern“ (z.B. Musik, Sport, Kunst usw.) ist seit der Schulschließung gestiegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Stellenwert des Religionsunterrichts ist generell seit der Schulschließung gestiegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nachfolgend werden Ihnen Fragen zu möglichen Herausforderungen gestellt.

Bitte geben Sie jetzt an, wie stark folgende Aussagen auf Ihren Religionsunterricht während der Schulschließung zutrafen.

	stimme gar nicht zu	stimme voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
Die <i>Planung</i> und die <i>Vorbereitung</i> meines Religionsunterrichts empfand ich als besonders herausfordernd.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Die <i>Durchführung</i> meiner Religionsunterrichtsstunden empfand ich als besonders herausfordernd.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Die <i>Leistungsbeurteilung</i> der SuS empfand ich als besonders herausfordernd.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>

Bitte geben Sie jetzt an, wie stark folgende Aussagen auf Ihren Religionsunterricht während der Schulschließung zutrafen.

	stimme gar nicht zu	stimme voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
Ich unterrichte an mehreren Schulen, dies stellte eine besondere organisatorische Herausforderung für mich dar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Professionellen Unterricht anzubieten und zugleich die SuS nicht zu überfordern stellte eine besondere Herausforderung für mich dar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Keinen bzw. nur einen verringerten Kontakt zu den SuS zu haben, stellte eine besondere Herausforderung für mich dar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Dass die SuS nur schwer erreichbar waren, war für mich eine große Herausforderung.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Keine direkte Rückmeldung von den SuS zu erhalten, stellte eine besondere Herausforderung für mich dar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Die Veränderung des Arbeitsmaterials für den Unterricht von zu Hause stellte für mich eine besondere Herausforderung dar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Eine große Herausforderung war die Digitalisierung meines Unterrichts (z.B. Umstellung auf Online-Plattformen, Umgang mit digitalen Anwendungsprogrammen usw.).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Dass meine SuS die Aufgaben zu großen Teilen nicht erfüllten, war für meinen Religionsunterricht eine große Herausforderung.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Dass meine SuS meine Aufgabenstellungen zu großen Teilen nicht verstanden, war für meinen Religionsunterricht eine große Herausforderung.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Ich war/bin mir unsicher, wie ich SuS am Ende benoten soll (z.B. milder oder strenger).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Ich war/bin mir unsicher, was ich am Ende benoten soll (z.B. Erfüllung der Aufgaben; Präsenz bei Online-Meetings).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Private Belastungen – bedingt durch die Coronakrise – erschwerten mir, meinen Unterricht so durchzuführen, wie ich es sonst getan hätte.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>

Die kommenden Fragen beschäftigen sich mit den potentiellen Chancen der Krise für den Religionsunterricht.

Bitte geben Sie jetzt an, wie stark folgende Aussagen auf Ihren Religionsunterricht **seit der Schulschließung** zutreffen.

	stimme gar nicht zu	stimme voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
Es bieten sich viele Chancen für den Religionsunterricht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Der Religionsunterricht wird nach Außen sichtbarer.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Die Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts ist gestiegen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Die Familien der SuS können besser erreicht werden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Die Unterschiede zu anderen Fächern werden deutlicher.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Der Religionsunterricht kann die SuS emotional besser unterstützen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Die Auseinandersetzung mit neuen Lehr- und Lernformen wird gefördert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Die Digitalisierung des Religionsunterrichts wird gefördert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Spirituelle Angebote des Religionsunterrichts (z.B. Seelsorgeangebote) erhalten einen höheren Stellenwert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Die inhaltliche Thematisierung der aktuellen Situation ist eine besondere Chance für den Religionsunterricht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>

Bitte geben Sie jetzt an, wie stark folgende Aussagen auf Ihren Religionsunterricht **seit der Schulschließung** zutreffen.

	stimme gar nicht zu	stimme voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
Ich verweise auf kirchliche/religiöse Angebote außerhalb der Schule (z.B. durch Links).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Ich biete selbst ein religiöses/spirituelles Angebot außerhalb des Unterrichts für meine SuS auf freiwilliger Basis an (z. B. Gebete, rituelle Handlungen).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Ich verweise auf Seelsorge-Angebote.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Ich biete meinen SuS selbst Seelsorge an.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Ich plane für die Zukunft meine SuS (verehrt) auf kirchliche/religiöse Angebote außerhalb der Schule hinzuweisen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Ich plane für die Zukunft meinen SuS (verehrt) selbst ein religiöses/spirituelles Angebot außerhalb der Schule anzubieten.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>

Folgende Fragen widmen sich ihren Ressourcen während der Schulschließung.

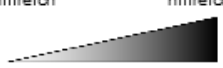
Nachfolgend werden potentielle Ressourcen (z.B. Institutionen, Personen/gruppen usw.) genannt, die Ihnen möglicherweise während der Schulschließung Unterstützung und/oder Anregungen für Ihre Arbeit als Religionslehrende gaben. Bitte geben Sie an, wie stark Sie die Unterstützung jeweils wahrgenommen haben.

	gar keine Unterstützung							sehr starke Unterstützung	kann ich nicht beurteilen
Fachkolleginnen und -kollegen (Lehrer*innen, die ebenfalls Religion unterrichten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolleginnen und Kollegen (Lehrer*innen, die nicht Religion unterrichten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulleitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klassenvorstände	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulamt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachinspektorin bzw. Fachinspektor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirchenleitung bzw. Glaubensgemeinschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freunde und Bekannte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigene Familie (Kinder, Eltern, Partner*in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SuS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familien der SuS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigene Gemeinde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigener Glaube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Virtuelle Gruppen (z.B. auf Facebook, Instagram)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gab es noch weitere Unterstützungsquellen, die hier nicht aufgelistet worden?

Wenn ja, welche?

Bitte geben Sie an, wie hilfreich sie folgende Punkte für ihren Religionsunterricht **während der Schulschließung** empfanden.


	gar nicht hilfreich		sehr hilfreich	kann ich nicht beurteilen
Kontakt und Austausch mit anderen Personen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materialaustausch und Materialbeschaffung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technischer Support (Umgang mit den Portalen; Unterstützung mit der Hard- und Software)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeine Informationen zur Situation (z.B. statistische Daten über die Infektionszahlen; internationale Vergleichsdaten; Ansteckungsrate)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulspezifische Informationen zur aktuellen Situation (z.B. gesetzliche Regelungen und Bestimmungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moralische Unterstützung im Umgang mit der Situation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisatorische Unterstützung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Angebote (z.B. Linksammlungen, digitale Kirche)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gab es noch weitere helfende Punkte, die hier nicht genannt worden?

Wenn ja, welche?

Denken Sie bitte an Ihr/e Studium, 2. Ausbildungsphase (u.a. Unterrichtspraktikum) und ggf. Weiterbildungen zurück.

Bitte geben Sie an, wie stark folgende Aussagen auf Sie zutreffen.

	stimme gar nicht zu		stimme voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
Das Studium hat mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die 2. Ausbildungsphase hat mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterbildungen haben mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine persönlichen Fähigkeiten und Interessen haben mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemein fühle ich mich gut auf die aktuelle Unterrichtssituation vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man kann sich nicht auf solche Situationen vorbereiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Um besser auf vergleichbare Unterrichtssituationen vorbereitet sein zu können, ...

	stimme gar nicht zu	stimme voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
... muss sich das Studium verändern.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... muss sich die 2. Ausbildungsphase verändern.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... müssen sich Weiterbildungen verändern.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... muss ich an meinen eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten arbeiten.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... müssen digitale Kompetenzen stärker vermittelt werden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... muss der Umgang mit digitalen Tools stärker vermittelt werden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... muss der Umgang mit Krisensituationen (z.B. Krisenseelsorge) stärker vermittelt werden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 18

Abschließend werden Ihnen noch ein paar Fragen zu Ihrer Person gestellt.

Rückschlüsse auf Ihre Person sind weder beabsichtigt noch möglich.

Seite 19

SD

Alter (in Jahren):

- ≤ 25
- 25-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- ≥ 66

Geschlecht:

- weiblich
- männlich
- weitere
- keine Angaben

Wie groß ist der Ort (gemessen an Einwohnerzahl), in dem Sie die meisten Unterrichtsstunden unterrichten?

- < 1.000 Einwohner
- 1.000 – 5.000 Einwohner
- 5.000 – 10.000 Einwohner
- 10.000 – 50.000 Einwohner
- 50.000 – 100.000 Einwohner
- 100.000 – 500.000 Einwohner
- > 500.000 Einwohner

Wie lange sind Sie bereits als Religionslehrerin bzw. Religionslehrer tätig?

- < 1 Jahr
- 1 – 5 Jahre
- 6 – 10 Jahre
- 11 – 15 Jahre
- 16 – 20 Jahre
- 21 – 25 Jahre
- > 25 Jahre

Seite 20
AU

Welches Fach unterrichten Sie?

[Bitte auswählen] ▼

Wie viele Stunden erteilen Sie Religionsunterricht pro Woche (durchschnittlich)?

Unterrichten Sie noch ein weiteres Fach bzw. noch weitere Fächer?

Wenn ja, geben Sie bitte Ihre Fächer an.

[Bitte auswählen] ▼

An wie vielen Schulen erteilen Sie aktuell Religionsunterricht?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6-10
- >11

In welcher Schule sind Sie tätig?

(Mehrfachantworten sind möglich)

NMS / WMS

AHS

BHS (HTL, HAK, HLW, ...)

BMS

Polytechnische Schule

Kolleg

Privatschule

Sonstiges:

In welcher Schulstufe erteilen Sie Religionsunterricht?

(Mehrfachantworten sind möglich, Angaben ab der Sekundarstufe I)

1. Klasse

2. Klasse

3. Klasse

4. Klasse

5. Klasse

6. Klasse

7. Klasse

8. Klasse

9. Klasse

Sonstiges:

Seite 21

OF

Möchten Sie noch etwas mitteilen, was im Fragebogen bisher keinerlei Erwähnung fand und was den Religionsunterricht in Zeiten der Coronaviruskrise betrifft?



Seite 22

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben an dieser Studie teilzunehmen!

Rückschlüsse auf Ihre Person sind weder beabsichtigt noch möglich. Ihre Daten werden unter keinen Umständen an Dritte weitergegeben.

Für Fragen und Anregungen können Sie mich gerne kontaktieren (nadine.mund@univie.ac.at).

Ich wünsche Ihnen alles Gute und bleiben Sie gesund!

Nadine Mund, MSc.

13.4 Zusätzliche Stichprobendaten

Im Rahmen der Untersuchungen wurden neben den Informationen hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und der Konfession noch weitere Daten über die Lehrenden erhoben. Dazu zählte die *Schulanzahl*, die jeweilige *Schulform*, an der bzw. an denen gelehrt wird, die Größe des *Arbeitsortes*, das *Dienstalter* sowie die Information bezüglich eines möglichen *Zweifaches*. Nachfolgend werden diese Daten der beiden Untersuchungen tabellarisch abgebildet.

13.4.1 Qualitative Untersuchung

Schulanzahl

Tabelle Qualitative Untersuchung. Schulanzahl - Häufigkeiten

		Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Gültig	1	61	53,0	53,0
	2	24	20,9	73,9
	3	12	10,4	84,3
	5	1	,9	85,2
	6-10	14	12,2	97,4
	> 11	3	2,6	100,0
	Gesamt	115	100,0	

Schulformen

Tabelle Qualitative Untersuchung. Schulformen - Häufigkeiten

		Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Gültig	1	74	64,3	64,3
	2	27	23,5	87,8
	3	12	10,4	98,3
	4	1	,9	99,1
	5	1	,9	100,0
	Gesamt	115	100,0	

Tabelle Qualitative Untersuchung. Schulformen

	Ge- wählt	Pro- zent	Nicht ge- wählt
Neue Mittelschule/Wiener Mittelschule (NMS, WMS)	38	33,0	77
Allgemein bildenden höheren Schule (AHS)	65	56,5	50
BHS	26	22,6	89
BMS	7	6,0	108
Polytechnische Schule	10	8,7	105
Kolleg	6	5,2	109
Privatschulen	14	12,1	101

Anm. sonstige Erwähnung fanden z.B. HASCH; Montessori Campus P2

Arbeitsort

Tabelle Qualitative Untersuchung. Arbeitsort

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte zente	Pro-
Gültig				
< 1.000 Einwohner	1	,9	,9	
1.000 - 5.000 Einwohner	10	8,7	9,6	
5.000 - 10.000 Einwohner	9	7,8	17,4	
10.000 - 50.000 Einwohner	27	23,5	40,9	
50.000 - 100.000 Einwohner	5	4,3	45,2	
100.000 - 500.000 Einwohner	13	11,3	56,5	
> 500.000 Einwohner ¹³⁵	50	43,5	100,0	
Gesamt	115	100,0		

Dienstalter

Tabelle Qualitative Untersuchung. Dienstalter

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Gültig			
< 1 Jahr	6	5,2	5,2
1 - 5 Jahre	24	20,9	26,1
6 - 10 Jahre	14	12,2	38,3
11 - 15 Jahre	10	8,7	47,0
16 - 20 Jahre	20	17,4	64,3
21 - 25 Jahre	14	12,2	76,5
> 25 Jahre	27	23,5	100,0
Gesamt	115	100,0	

¹³⁵ Ein Großteil der Befragten (43,5%) gab an, in einer Stadt mit mehr als 500.000 Einwohner*innen zu arbeiten, was in Österreich real nur Wien bedeuten kann.

Zweifach

Tabelle Qualitative Untersuchung. Zweifach

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	49	42,6	43,0	43,0
	Nein ¹³⁶	65	56,5	57,0	100,0
	Gesamt	114	99,1	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	1	,9		
Gesamt		115	100,0		

13.4.2 Quantitative Daten

Schulanzahl

Tabelle Quantitative Untersuchung. Schulanzahl - Häufigkeiten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	28	34,6	36,8	36,8
	2	12	14,8	15,8	52,6
	3	10	12,3	13,2	65,8
	4	8	9,9	10,5	76,3
	5	5	6,2	6,6	82,9
	6-10	9	11,1	11,8	94,7
	>11	4	4,9	5,3	100,0
	Gesamt	76	93,8	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	1	1,2		
	System	4	4,9		
	Gesamt	5	6,2		
Gesamt		81	100,0		

Schulformen

Tabelle Quantitative Untersuchung. Verschiedene Schulformen – Häufigkeiten

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	40	51,9	51,9
	2	17	22,1	74,0
	3	15	19,5	93,5
	4	2	2,6	96,1
	5	2	2,6	98,7

¹³⁶ Dieser hoher Anteil an Lehrenden, die nur Religion unterrichten, lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass manche Lehrpersonen auch als Pfarrer*innen tätig sind und somit nur einen gewissen Stundenanteil ihrer Arbeit als Religionslehrkraft absolvieren.

Anhang

	7	1	1,3	100,0
	Gesamt	77	100,0	
Fehlend	System	4		
Gesamt		81		

Tabelle Qualitative Untersuchung. Schulformen

	Gewählt	Prozent	Nicht gewählt
Neue Mittelschule/Wiener Mittelschule (NMS, WMS)	19	24,7	58
Allgemein bildenden höheren Schule (AHS)	59	76,6	18
BHS	25	32,5	52
BMS	10	13,0	67
Polytechnische Schule	3	3,9	74
Kolleg	3	3,9	74
Privatschulen	10	13,0	67

Anm. sonstige Erwähnung fanden z.B. LLA, landwirtschaftliche Fachschule, ASO, Volksschule

Arbeitsort

Tabelle Quantitative Untersuchung. Arbeitsort

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Pro- zente
Gültig	< 1.000 Einwohner	2	2,6
	1.000 - 5.000 Einwohner	5	9,0
	5.000 - 10.000 Einwohner	7	17,9
	10.000 - 50.000 Einwohner	15	37,2
	50.000 - 100.000 Einwohner	3	41,0
	100.000 - 500.000 Einwohner	16	61,5
	> 500.000 Einwohner	30	100,0
	Gesamt	78	100,0
Fehlend	System	3	
Gesamt		81	

Dienstalter

Tabelle Quantitative Untersuchung. Dienstalter

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Gültig	< 1 Jahr	6	7,7
	1 - 5 Jahre	18	30,8
	6 - 10 Jahre	11	44,9
	11 - 15 Jahre	3	48,7
	16 - 20 Jahre	8	59,0

Anhang

	21 - 25 Jahre	7	9,0	67,9
	> 25 Jahre	25	32,1	100,0
	Gesamt	78	100,0	
Fehlend	System	3		
Gesamt		81		

Zweifach

Tabelle Quantitative Untersuchung. Zweifach

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	25	30,9	32,9	32,9
	Nein	51	63,0	67,1	100,0
	Gesamt	76	93,8	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	1	1,2		
	System	4	4,9		
	Gesamt	5	6,2		
Gesamt		81	100,0		

13.5 Qualitative Untersuchung – Antworten der Lehrenden

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

CASE	TN	Stundenbeschreibung
102	1.	Nachdem es erst nur bis Ostern geplant war, habe ich die Materialien geschickt, die wir sonst im Unterricht gemacht hätten. Ohne Deadline, weil ich dachte wir korrigieren es dann gemeinsam. Jetzt geh ich zu kurzen Impulsen über. Ich finde nicht, dass sie jetzt was "lernen" müssen. Es geht mir eher um religiöse Impulse in dieser Zeit.
103	2.	Ich habe eine langfristige Planungsstrategie verfolgt. Für gleich mehrere Wochen habe ich Aufgaben gegeben mit der Bitte, diese bei Wiedereinsetzen des Unterrichts abzugeben. Erledigte Arbeiten können jederzeit abgegeben werden - ich habe ein Feedback angeboten. Bei den Inhalten habe ich mich mehr oder weniger an die Lehrpläne gehalten, wobei ich v.a. zwischen Ober- und Unterstufe unterteilt habe und nicht nach Jahrgangsplänen. Materialien habe ich auf die jeweiligen Moodleplattformen hochgeladen; methodisch ist es Textarbeit (lesen, zusammenfassen, Glossare erstellen, Referat erstellen, Reflexionen)
106	3.	Lms.at
109	4.	Arbeitsblätter die von den SuS am PC bearbeitet werden können, YouTube, viel Kontakt zu den SuS - Seelsorge, Fragen beantworten auch zu anderen Themen
122	5.	Als klar war, dass die Schulen - damals noch mit der Option bis Ostern - geschlossen werden, habe ich für meine SchülerInnen Arbeitsblätter vorbereitet. In diesen ging es um Wiederholungen der Stoffgebiete, die wir kürzlich durchbenommen haben. Diese Arbeitsblätter habe ich an meine Schulen gemailt und darum gebeten, sie den SchülerInnen mitzugeben.
123	6.	-Planung (laut Jahresplan) -Vorbereitung der Materialien -Erstellung zusätzlicher Fragen / Arbeitsaufträge SS lesen Text und beantworten die Fragen (Reproduktion) / sie recherchieren im WEB / und können auch / Sollen auch Ihre eigene Meinungen erläutern oder interpretieren - Zusendung der Materialien per Mail (Oberstufe) mit Deadline - Feedback auf die Ausarbeitungen
124	7.	Planung für das nächste Schuljahr

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

126	8.	Ich habe einen Arbeitsplan (vorerst einmal bis nach Ostern) erstellt. Den habe ich ins Kursnotizbuch (OneNote, über Microsoft Teams) hochgeladen. Ebendort bearbeiten ihn die Schüler auch und ich korrigiere ihn dann auch dort direkt online nach Ostern. Thema: Kirche und Religion im Digital Age Aufgabe: Die SuS sollen insgesamt fünf digitale Angebote der Evangelischen Kirche ausprobieren bzw. anschauen und darüber in einem von mir angelegten Tagebuch online Notizen führen. Kommunikation: über den Teams-Chat
127	9.	Ich schaue vor allem darauf, dass die Reliaufgaben eine Anwächslung für die SuS sind. Also eher Acjtsamkeitsübungen, etwas Praktisches wie biblische Speisen kochen usw.
131	10.	
132	11.	
141	12.	Mit Arbeitsplätzen über einen längeren Zeitraum
146	13.	
150	14.	Die SuS haben von mir Aufgabenstellungen erteilt bekommen. Sie sollen die Aufgaben erarbeiten.
157	15.	Per Mail, Aufträge und Materialien und links schicken.an Antworten und Ergebnisse auswerten und rückmelden.
158	16.	Entweder über Whatsapp oder schulprogramm
159	17.	Ich schreibe mir die Fragen auf , normal Papier und Bleistift und gebe sie dann digital weiter.
166	18.	Mein Anliegen war und ist es, den Gesprächscharakter, den mein Religionsunterricht normal hatte, so gut wie möglich aufrechtzuerhalten - das hat auch die Planung beeinflusst. Ich stelle meinen SuS Unterlagen zur Verfügung, die zu früher behandelten Themen und oder der derzeitigen Situation passen, und bitte sie um Einschätzungen/Kommentare, auf die ich dann wiederum antworten kann - manchmal ergeben sich daraus kleinere Korrespondenzen, was mich sehr freut.

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

		Als (ursprünglich nicht geplanten) Inhalt dazugenommen habe ich digitale Kirche - damit die SuS dieses kennenlernen und bewerten können. Ansonsten versuche ich, mich an den Themen meiner Jahresplanungen zu orientieren und diese wenn möglich mit aktuellen Themen zu kombinieren (z.B. Ethische Entscheidungen in der Medizin in Zusammenhang mit Covid-19). Die Aufgaben werden entweder über Moodle gestellt oder per Mail ausgeschickt außerdem gibt es auf jeder Moodle-Plattform ein Forum sowie einen Chat, in dem ich zu den regulären Unterrichtszeiten immer online bin
172	19.	Wir planen ökumenisch (für alle evangelischen und katholischen Schüler) und schicken unsere Vorbereitungen über office 365 Die Schüler haben die Möglichkeit, uns per mail zu kontaktieren, was vereinzelt auch passiert Unsere Vorbereitungen sind eingeteilt in "Soll" und "Freiwillig", damit keine Überforderung entsteht Inhaltlich beziehen sich unsere Themen auf Passion und Ostern, wobei die derzeitige Situation in Form von persönlichen Begleitbriefen bezogen auf die Schülerbefindlichkeit im Zusammenhang thematisiert wird.
174	20.	Ich plane zu Hause eine leicht durchführbare Aufgabe. Dann leite ich diese an meine SchülerInnen per Email weiter. Antwortemails beantworte ich individuell.
175	21.	Habe noch vor der Schließung mündlich die Themen vereinbart und nun schriftlich online festgehalten. Habe die beiden betroffenen Klassen gebeten, in Teams beobachtete religiöse Symbole festzuhalten. Mein Kolleg sähe ich erst im Mai wieder, also hat das Zeit, bei den MaturantInnen wurde ich gebeten, möglichst bis Ostern nichts zu machen. Ich habe bisher noch sehr wenig gemacht, da viele Stunden ohnehin ausgefallen werden, und die Schüler nicht auch noch in Reli Stress brauchen. Und ich bin auch anderweitig mit Pfarrgemeinde, Kleinkind zuhause und Pfarramtsprüfung recht gut beschäftigt...
182	22.	Versuch Kontakt mit SchülerInnen herzustellen über websites, Direktionen, Klassenlehrern... Dauerte ca. 2 Wochen bis fast alle Schülerinnen erreicht waren. Kennenlernen der verschiedenen Plattformen der verschiedenen Schulen und Einarbeiten. Erstellen von angepassten Briefen und Arbeitsaufträgen (Aufnahme von Liedern, Quiz erstellen, padlet) Analoge Kopien für

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

		Schülerinnen ohne Drucker. Aufgabenstellungen waren sehr minimiert, da viele SuS überfordert wirkten. Mittlerweile mit vielen e-mail Kontakt für Feedback und als Ansprechperson für die Sorgen der Eltern.
183	23.	Arbeitsblätter oder Filme oder kleine Aufgaben zu den Themen im Lehrplan oder zur aktuellen Lage in MS Teams
190	24.	- Planung: ich habe die Themen unmittelbar nach Schulschließung in beiden Klassen auf die aktuelle Situation angepasst. - Durchführung: die ersten drei Einheiten in Quarantäne habe ich kurze Videos, in denen ich "persönlich" die Arbeitsaufträge erkläre und ins Thema der jeweiligen Einheit einführe. - Nachbereitung: Die SuS haben mir per Email ihre Antworten geschickt, auf die ich einzeln per Email geantwortet habe. - Bewertung: ich bin mir noch unsicher. Einige SuS haben bisher noch keine HÜ abgegeben. - Inhalte: Arbeitsalltag, Herausforderungen, Chancen, Wünsche an den RU, Ängste - Hoffnung - Mut, Ostern während der Corona-Krise - Materialien: Videos, Bilder, Musik, Powerpointfolien, youtube-Clips, Diskussionsfragen, Arbeitsblätter. - Methoden: Vortrag (Video), schriftliches Feedback (Email) - Aufgabenstellungen: reflektierender und kreativer Fokus. - Technische Mittel: Moodle, Videoschneidprogramm (VSDC Video Editor); nach den Ferien: Zoom-Konferenzen.
193	25.	Die Aufgaben werden ausgeschickt und es erfolgt eine Rückmeldung von mir
195	26.	Aufgabenstellung über diverse Messenger - Treffen mit den Schüler/innen und Gespräch über die Aufgaben im Onlinechat zur normalen Unterrichtszeit
197	27.	Aufgabenstellungen über Moodle; kurze Vorinformation der SuS war noch möglich; alle SuS wurden auf jeden Fall von mir per Mail über die Arbeitsaufträge informiert; es handelt sich meist um 1 Arbeitsblatt sowie zusätzliches (freiwilliges) Bonusmaterial für 3 Wochen; Deadline ist der 3. April mit Abgabe über Moodle oder per Mail; Erinnerung der SuS wieder per Mail; in der Oberstufe sammle ich derzeit die Arbeitsaufträge nicht ab - hier war geplant, die Ergebnisse nach Ostern wieder im Unterricht zu besprechen; durch die Fortsetzung der Schulschließung wird es für diese Gruppen aber nach Ostern auch Einreichfristen geben; Benotung = zählt zur Mitarbeit; derzeitige Inhalte: 1. & 2. Klasse: Auferstehungsberichte im Vergleich (Bibelrecherche); 3. Kl:

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

		Infos zu (Christlichen) Vorbildern ausarbeiten; 4.Kl: die Goldene Regel/Ethik (Reflexionen zu Kurzfilmen); 6.&7.Kl: Fragen zum Determinismus & Filmanalyse (Spin); 7.&8.Kl: EVA workshop Islam-Judentum-Christentum
198	28.	Mein Religionsunterricht findet de facto gar nicht statt.
199	29.	Emailkontakt zu allen ReligionsschülerInnen aufgenommen Kleine Aufträge: Miniplakatgestaltung, Quiz, Doku anschauen und Fragen dazu
201	30.	Gestaltung einer privaten Religionshomepage
202	31.	Arbeitsaufträge (Inputs und Arbeitsblätter) wöchentlichen mit Texten von mir für die SuS Diese weden an mich zurück geschickt
204	32.	In den Volksschulen lasse ich meine Arbeitsaufträge (mit E-mail) über die jeweilige Direktion weitergeben - da die Hoffnung besteht, dass wir die Kinder noch vor Schulschluss wiedersehen. :-). In meiner NMS Stammschule - erhalten die Kinder von mir persönlich über office 356 ihre Arbeitsaufträge auch mit E-mail und sie schicken mir die Sachen zu - soweit es möglich ist. Funktioniert generell sehr gut.
205	33.	Ich überlede mir, wie ich den Stoff so aufbereiten kann, dass er von den SuS selbst erarbeitet werden kann. Ich versuche Rätsel und Zeichenaufgaben (bei den Jüngeren) dazwischen zu streuen. Die Sus sollen zB eine bibelische Geschichte lesen, dazwischen kommt eine AUfgabe, etwas zusammen zu fessen, ein Rätsel dazu zu lösen, ein Bild der Geschichte zu zeichnen, oder aufzuschreiben, wo ihnen auch schon einmal so etwas passiert ist, etc. Beurteilung: ich habe mir vor genommen viel zu loben, das Gute herauszustreichen, wenn kleinere Dinge nicht gemacht wurden, mit dem gemachten zu Frieden zu sein. Rückmeldung geschieht übers Handy, oder Mail, je nach dem, was die SuS verwenden können.
209	34.	die SchülerInnen bekommen von mir Arbeitsaufträge, die die schulseelsorgliche Begleitung durch diese Zeiten der Ausnahme fördern. SuS sollen dadurch besträkt werden, die eigene Spiritualität als wertvolle Ressource zu entdecken und dabei das vielfältige Online-Angebot evang. Kirche Österreich - Hinweis auf das tägliche Mittagsgebet!

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

210	35.	Ich erteile den Schülerinnen und Schülern per mail Arbeitsaufträge entweder direkt, über den Klassenvorstand, oder über die Direktion. Die Arbeitsaufträge enthalten bis jetzt: Arbeitsblätter, links zu YouTube mit Arbeitsaufträgen.
212	36.	Grundsätzlich hat sich an meiner Herangehensweise nichts geändert. Ich mache mir wie immer zu Beginn kurze Notizen für den Roten Faden, mache einen groben Entwurf und gestalte danach die Arbeitsblätter/Aufgaben. Was ich als gravierende Veränderung erlebe, ist der Wegfall der direkten Interaktion. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob ich ein Arbeitsblatt den SuS im Klassenzimmer ausgabe, kurz bespreche, es die Möglichkeit zur Klärung von Verständnisfragen etc. gibt. Die entscheidende Veränderung ist, bereits die genaue Verschriftlichung des Arbeitsauftrages, die wiederum nicht zu lange sein darf. Auch die Methoden sind eingeschränkt. Ich versuche dennoch, so vielfältig als möglich zu sein: Bildbetrachtung, Filme (Link wird im Arbeitsblatt eingefügt), Textlektüre, selbst Texte verfassen, Rätsелеlemente, ...
217	37.	Arbeitsaufträge erstellen (Abwechslung durch Einbinden von Videoclips, Liedern u.ä.Rechercheaufträge), Zugriff der Schüler/innen erfolgt über OneDrive, fertige Aufträge werden wieder hochgeladen oder per Mail geschickt. Korrigiert, d.h. mit einem Feedback versehen, und an die Schüler/innen retour geschickt. Da die Schulschließung nach Ostern fortgesetzt wird, werde ich das mit Video-Konferenz-Tools ergänzen, um nicht nur schriftlich mit den Schüler/innen in Kontakt zu sein.
218	38.	1. Klasse: Schüler haben keine Arbeitsaufträge erhalten. 5. Klasse: Schüler haben ein Kapitel im Buch zu erarbeiten (Christusbilder) und mussten erstellen: Exzerpt, Bildbeschreibung, Power-Point-Präsentation
219	39.	Methode eins: Ich verschicke Arbeitsblätter, die von den Schülern ausgefüllt und zurückgeschickt werden. Inhaltlich betrifft das v.a. die Kar- und Osterwoche. Da wir das Thema bereits durchgenommen haben, können die Schüler auf ihr Gedächtnis oder ihre Hefte zurückgreifen. Methode zwei: Ich erstelle online-Quizzes, die von den Schülern online gemacht werden. Dazu gebe ich ihnen Bibelstellen an, die sie bei der Beantwortung der Fragen brauchen. Nach Absolvierung des Quizzes geben sie in der Kommentarfunktion ihren Namen und ihr Ergebnis in % an.

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

220	40.	Ich habe im Grunde die eigentlich bereits vorbereiteten Stunden komplett umbauen müssen, weil meine für die Schule vorbereiteten Materialien auf 90 % anderen Methoden basieren und nichts davon mit PC Arbeit zu tun hat. Planung daher: Nicht anders als vorher, aber eben auf anderen Methoden basierend. Da wir jetzt noch länger hier bleiben werden, muss ich mir auch andere Methoden einfallen lassen wie etwas Zeichnen, Videos drehen etc. Etwas, was die Kids kreativ sein lässt. Bewertung habe ich bislang keine Vorgenommen weil ich auch bislang nichts angeschaut habe. Werde aber weiterhin normal bewerten, vielleicht ein wenig milder. Materialien: einige der Klassen haben noch vor der Quarantäne Aufträge bekommen, wo Materialien physischer Natur involviert sind. Rest gerade über normales Recherchieren. Methoden: bislang neben den Arbeitsaufträgen in den 1 und 2en Klassen auch Youtube Videos zum Thema Islam anschauen und Fragen beantworten. Muss die Methodenvielfalt jetzt hochschrauben! Technis
227	41.	Ich habe zunächst, da es ja hieß keinen neuen Stoff vermitteln, die Fristen für die laufenden Arbeitsaufträge verlängert (ich hatte das Glück gerade in all meinen Klassen ein Projekt laufen zu haben) und den Umfang ein wenig intensiviert, das heißt die Aufgabenstellung vertieft. z.B. Portfolioarbeit (mehr Wert auch auf das Layout, größerer Umfang) z.B. Projekt Gestaltung des Abschlussgottesdienstes (Maturaklasse)
229	42.	Arbeitsblatt orientiert am Religionsbuch und dem Kirchenjahr. Fragen mit Alternativfragen, die mit Hilfe des Internets beantwortet werden können, falls kein Buch vorhanden ist. Als Worddoku im Anhang an die KVs zum weiterleiten an die Schüler. Die Antworten der Schüler an meine Privatemailadresse, mit Handy fotografiert und im Anhang.
230	43.	MSTeams
231	44.	Schulschließung kam rascher als angekündigt. Wollte eigentlich am Mo noch Arbeitspakete kopieren und der VSKlasse/KMS Klasse mitgeben - keine Schüler mehr da. VS-Klasse habe ich Arbeiten (Bandolino, Rätsel und Ausmalbilder) per Post nachhause geschickt (positive Rückmeldung!) KMS übermittlung der Aufträge via Mail durch den Klassenvorstand; Aufträge

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

		vor allem im Internet (learningsapps, Kahoot) mit der Aussicht auf eine Süße Belohnung nach Corona, wenn mir ein Screenshot geschickt wird. BMHS: Aufträge und Abgabe bzw dskussion über google Classroom, wie in den anderen Gegenständen auch
232	45.	Ich habe den SchülerInnen Arbeitsaufträge per Mail verschickt. (Gestaltungsaufträge, Links zu Videos bzw. Vorträgen, Reflexionsaufträge). Einige Retourmails habe ich bereits erhalten. Ich rechne damit, dass ich nur einen Bruchteil zurück bekomme, da die SchülerInnen wissen, dass es aufgrund der Konkurrenz der Freistunde zu keinen allzu weitreichenden Konsequenzen kommen kann. An den Tagen, an denen ich in der Schule wäre, biete ich ein Religions-Jour-Fix per zoom für alle SchülerInnen an, wo regelmäßig 3-5 SchülerInnen teilnehmen. Derzeit wird an meiner Schule MS-Teams implantiert.
233	46.	vorbereitete Arbeitsblätter, die ich sonst zu Freiarbeit verwende, für die Schüler kopiert. Die notwendigen Angaben zur Bearbeitung, die ich normalerweise kapitelweise in Mappen zur Verfügung stelle, wurden von einer Schülerin fotografiert und den Mitschülern zur Verfügung gestellt. Inhalte: Ostern bzw. Hinduismus/Buddhismus Vorlagen für ein Lapbook und buntes Papier dazu and die Schüler verteilt, Angaben wurden wieder fotografiert und geteilt. Inhalt: Dekalog In der nächsten regulären Stunde werde ich die Ergebnisse absammeln und mittels Punkteschema (max. 10 Punkte) bewerten, wobei Vollständigkeit und Sorgfältigkeit bzw. Bemühen vor Richtigkeit steht. Sollte es keine Stunde mehr geben, lasse ich mir Fotos der Blätter schicken. Bei Fragen bin ich mittels Mail erreichbar. Für die Zeit nach Ostern erstelle ich gerade Arbeitsblätter, Genaueres weiß ich noch nicht.
234	47.	Ich habFe in der Oberstufe direkt an die SchülerInnen ein E-Mail mit den Aufgaben geschickt, Unterstufe über die Eltern. D.h. für diesen ersten Abschnitt habe ich die Aufgaben für die drei Wochen zusammengeschrieben, weil es nur 3-6 Einheiten sind. Ich habe Einheiten zusammengestellt, die sie nach Interesse machen konnten ohne eine fixe Abfolge mit Aufträgen, die sie mir zuschicken sollen (kurze Statements oder tw. Essays) Bewertet wird 1. nach erledigt, 2. nach Mühe/Güte; Materialien: Schulbuch (Verweis auf online Verfügbarkeit); Scans von Zeitungsartikeln oder nicht digitalisierten Arbeitsblättern, YouTube-Videos
235	48.	Arbeitsaufgaben per E-Mail, Ergebnisse nach Ostern digital

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

237	49.	Meine Planungen orientieren sich an der Anzahl der mir vorgegeben Aufgaben! Da ich viele Arbeitsblätter nur in Papierform habe, ist der Aufwand größer als zuvor und die Materialzusammenstellung wird schwieriger! Ich versuche meinen SchülerInnen unterschiedliche Formen von Methoden anzubieten wie z. B. auch Meditationen, Reliquiz und kreatives Arbeiten! Ich verwende, als technisches Mittel momentan die email. Da ich die Aufgaben meiner SchülerInnen auch verbessere, ist zwar viel aufwendiger, habe ich die Möglichkeit auf jeden einzelnen S. besser einzugehen. Die Beziehung zwischen mir und meinen S. ist dadurch noch enger geworden!
240	50.	Materialien und Arbeitsaufträge per Mail, ab der 4. Klasse auch auf Moodle. Rückmeldungen und Kommentare zu jedem Arbeitsauftrag;F, weil in anderen Fächern teilweise sehr viel gegeben wird; zudem ist es begrenzt sinnvoll, Religionsunterricht lebt vom Gespräch; Videokonferenzen über "Zoom", einmal wöchentlich - dabei geht es auch um Rückfragen zu den Aufgaben und Erklärungen; in erster Linie aber um Austausch, Gemeinschaft, wieder eine Form von Vertrautheit zu schaffen; die Möglichkeit, über eventuelle Probleme zuhause oder generell mit der aktuellen Situation sprechen zu können - seelsorgliche Dimension von Religionsunterricht!
247	51.	Arbeitsaufträge mit und ohne Abgabefristen, Übungen für den persönlichen Gebrauch, Links im Internet, Inhalte der vorhandenen Religionsbücher, Aufgabenplattformen, e-mail
248	52.	
251	53.	Planung: Materialien (Arbeitsblätter etc.) in der Lernplattform hochladen, evtl. Quiz (Kahoot) erstellen und Link angeben; Links zu diversen externen Seiten Durchführung: Schüler*innen steigen zur regulären Unterrichtszeit in die Lernplattform und geben ihre Anwesenheit bekannt. Die Stunde ist so aufgebaut, dass im Wesentlichen eigenständig gearbeitet wird. Fragen werden per Mail oder über die Lernplattform beantwortet. Der Unterrichtsertrag wird gesichert durch die Beantwortung eines Fragenkatalogs, eines Quiz oder einer eigenständigen Arbeit - wird in der Lernplattform abgegeben.

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

252	54.	Wöchentliche Aufgabenstellung via Google Classroom, tägliche Betreuung bei Rückfragen schriftlich (Plattform oder Mail). Komplexere Fragestellungen werden per Vlog online beantwortet.
253	55.	Aufgabenstellungen über Moodle und Microsoft Teams
259	56.	Ein exegetischer Arbeitsauftrag für den Zeitraum von zwei Wochen
261	57.	Arbeitsblätter die vorher schon ausgeteilt waren, links zu Dokumentationen, learningapps - alles ohne Verpflichtung
262	58.	Online Aufgaben per MS Teams und einmal pro Woche einen Jour Fixe in Form eines Videochats um in Kontakt zu bleiben.
263	59.	Aufgabenstellungen: z.B. Fragen in Quizform, Fragen zu Texten und Bildern...
267	60.	Übermittlung per E-Mail von vorbereiteten Aufgabenstellungen
268	61.	Planung nur abends möglich (eigene schulpflichtige Kinder brauchen den PC), Arbeitsblätter werden per Mail teilweise an Klassenlehrer oder Eltern direkt verschickt, Retourmails müssen zur Ergebnissicherung ausgedruckt werden,
269	62.	Überwiegend Moodle Plattform: Erteilung von Arbeitsaufträgen mit Abgabeslot, Kontrollieren der Abgaben und Feedback dazu Kontakt mit Schülern über WebUntis Messenger, WhatsApp und tw. Telefon. Möchte mich einlesen in Zoom und Team, weil ich auch Videosequenzen anbieten möchte.
270	63.	MS Teams: Arbeitsblatt als .pdf auf MS Teams hochladen; eine Woche Zeit zur Abgabe; Bewertung auf Teams und Notiz ins Notenheft; Planung orientiert sich am Lehrplan; hauptsächlich werden Leseaufgaben (Bibel) gegeben und drei Fragen zum Text; in der OS wird ein 500 Wörter Text zur Aufgabe verlangt; da die Direktion die Beschwerden der SuS wegen zu vieler Aufgaben ernst nimmt, gebe ich verhältnismäßig wenig Aufgaben; Bsp für die 4te Klasse: Jakob und Esau Geschichte lesen, auf einer A4 Seite zusammenfassen und Stammbaum zeichnen; Bewertet wird in der US strenger als in der OS; Die OS bekommt immer ein sehr gut, die US die Noten 1 bis 3; Da die Situation sehr ungewohnt ist, kann ich kaum Überlegungen zur Methode machen, da ich die Hauptintention ist, den SuS eine Aufgabe zu geben, die ich vor der Direktion rechtfertigen kann;

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

271	64.	Ich stelle Materialien auf die eLearning-Plattform und schreibe erklärende und anleitende Texte dazu. Ich habe zum Glück zuhause genügend technische Geräte. Von unserer Schule hat es auch eine gute Erklärung gegeben, wie wir auf dieser Plattform arbeiten können. Als nächster Schritt, da der normale Unterricht noch länger nicht stattfinden wird, wird Teams eingerichtet, so dass wir online auch direkt unterrichten können. Einige SchülerInnen haben mir ihre Arbeitsaufträge geschickt. Ich hatte das anfangs nicht gefordert, da ich dachte, dass bald die Normalität wieder eintritt.
273	65.	Ich gebe Aufgaben zum Lesen (im Buch), die müssen dann Fragen beantworten, bzw. möglichst knapp exzerptieren
274	66.	Mittels Emails beschreibe ich die Inhalte, die ich gebracht hätte, verweise auf Bibelstellen (Ostern!!!) und Seiten im Buch. Fordere auf, mir eventuell ein Foto von einer Heftseite zu schicken. Bewerten im Religionsunterricht hihhi
276	67.	Bezug zu dem aktuellen Thema - also der Viruskrise (die meisten Lernpakete haben diesen Dreh- und Angelpunkt weil das Thema ja gerade aktuell ist und weil wir ja auch deshalb diesen Umstand haben) An die Krise wird dann theologisch versucht anzuknüpfen - Themen wie: Tod, Angst, Massenmedien, Moral in der Gesellschaft usw. Erarbeitung des Themas Zusammenstellung eines Arbeitsblattes oder eines Selbstreflexionsauftrages oder eines Infoblattes Erarbeiten eines Arbeitsauftrages - Recherche oder aktives Schreiben oder Informationen suchen Ausschicken des Lernpakets mit Unterlagen und Auftrag meistens per mail - direkt an die Schüler/innen
279	68.	Ich benutze die Videokonferenz und halte so meine Stunden
283	69.	E-Mail Kontakt und Lernplattform (Moodle)Arbeitsaufträge die sich auf Impulse (Texte, You tube-Videos) beziehenKreative Aufträge; Beantworten von Schüler-Mails
285	70.	Das ist unterschiedlich gestaltet:In der 2. Klasse habe ich einen Arbeitsauftrag per E-Mail zum Thema Ostern und Brauchtum ausgesandt, dieser war per E-Mail wieder an mich nach 3 Wochen zurückzusenden. Hier gab es auch eine praktische Aufgabenstellung, bei der man sich überlegen sollte, wie man in dieser Zeit dennoch Ostern bei sich zuhause einziehen lassen kann. In der 3. Klasse habe ich eine Bildanalyse zur Auferstehung als Auftrag gegeben, jedoch in mehreren Schritten: Im

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

		ersten Schritt wurde ein Bild im Internet gesucht und analysiert mit einer Hilfestellung, die schon im Unterrichtsjahr einmal verwendet wurde, in einem zweiten Schritt haben die SchülerInnen die Analyse einer anderen Person gelesen und ergänzt. Hier habe ich die technischen Hilfsmitteln gut verwenden können.In der 1. Klasse habe ich noch direkt vor der Schließung ein Kreativprojekt zum Thema Jesus Person und Umwelt gestartet. Der Auftrag an die SchülerInnen war, dieses über die Zeit bis Ostern zu realisieren.Für die Zeit nach Ostern habe ich bereits, auf Anregung der Direktion, Moodle-Kurse für alle Religionsklassen angelegt. Ich habe mir bereits die Jahresplanungen angesehen und genau geschaut, welche Themen die wichtigsten für dieses restliche Schuljahr sind und welche auch in die Zeit passen.
288	71.	Arbeitspläne für die Kinder erstellen, Weiterleitung der Pläne an die Kinder mittels Mail oder an die Klassenvorstände, Durchführung des Reli-Unterrichts über Padlet mit LerningApps, Videos, Filme, Texte (Gebete, Sprüche...) etc., Nachbereitung: Lesen der Kommentare, Antworten schreiben. Mitschicken und Hochladen von Arbeitsblättern, die teils selbsterklärend sind, zum Lesen oder zum Ausfüllen sind. Die Kinder bringen ihre Arbeitsunterlagen in der ersten Religionsstunde nach den Corona-Tagen mit.
289	72.	Die Schüler*innen bekommen am Tag des Reli-Unterrichts (1x pro Woche) Material (das zum derzeitigen Stoffgebiet passt) per Moodle-Lernplattform von mir mit Arbeitsaufträgen dazu freigeschalten und haben dann eine Woche Zeit, diese zu bearbeiten und dort wieder hochzuladen. Die Bewertung findet mit Punktevergabe und zusätzlichem schriftlichen Feed-back statt. Nach Ostern wird es eine Online-Video-Konferenz geben.
290	73.	Meine Kinder haben thematisch zusammengefassteArbeitspläne bekommen.
292	74.	1. Woche dankbar für die illegalen Whatsapp-Gruppen mit meinen Schüler*innen :erste Versuche mit Moodle und anderem schräg2. Woche geht schon besser - alle Logins haben geklappt.Ich stelle Dateien mit leichten Wdhen ein, vergesse, das Datum der Abgabe einzutragen3. WocheHausübungen trudeln spärlich ein, ich finde mich schon ziemlich

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

		gut. Planung - kein neuer Stoff, eher amüsante kleine Aufgaben, Durchführungsbeschreibung klappt, Nachbereitung: Null, Bewertung: persönliches Feedback Materialien: Fotos, Textdateiern
294	75.	Ich gebe überschaubare Arbeitsaufträge und antworte drauf wertschätzed.
295	76.	Extrem lange Planung, spielbögen und quizze sowie AB neu erstellt, über E-mail an KV, über moodle mit Kindern in Kontakt, AB per email an mich retourniert, feedback an kinder zurückgeschrieben und mit plus in schülerkatalog verzeichnet. Inhalte nach Lehrplan, Methoden AB, Lesetexte, Bucheinsatz zu Hause, interaktive Bibel, biblische Filme auf youtube, Fragen dazu beantworten, Malblätter, Bastelanleitungen für zu Hause uvm
297	77.	Woche 1: Aufgaben wurden in Papierform den Schülern mitgegeben. Woche 2, 3: SchülerInnen bekamen MAil mit dem Auftrag, inkl links und gescannten arbeitsblättern
298	78.	Arbeitsauftrag mit dazu gehörigen AB per Mail bzw noch in Papierform ausgegeben. (War für 3 Wochen) Erledigte Arbeitsaufträge über Office 365 - Teams(je Klasse eigener Religionskanal) wieder eingeholt SchülerInnen arbeiten zu Hause mit den AB und ihren Heften, Inhalte waren dem zuletzt unterrichteten Thema angepasst und nur zur Vertiefung.
305	79.	Ich schicke über elektronischen Weg Impulse, Gedanken, Maillinks, jedoch keine Pflichtarbeitsaufträge, da die Schüler und Schülerinnen mit dem Stoff überfordert sind.
307	80.	Löwenanteil der Stunden in einer Musik-NMS, Landschule, größtenteils interessiertes wohlwollendes Publikum hatten bereits vor der Krise für alle Kinder emailadressen über outlook und für Lehrer nun auch (neben diensmail) hier kommunizieren die kids über teams und über email - auch mit mir daneben schoolfx und whatsapp-gruppen - ich habe 5 Arbeitsblätter für alle 200 Schüler erstellt - Lückentext und Zusammenfassung 6er Bibelstellen (Karwoche) und ihnen freigestellt wann, wie sie mir diese zukommenlassen wollen. In der Letzten Woche habe ich an alle Schüler individuelle mails versendet, Frage nach Befindlichkeit, Lebrnumstand und nebenbei nach Aufträgen. habe täglich ca 45 mail sbenantwortet, letzten 2 Tage über 90 pro tag . größtenteils gute resonanz. hatte internethilfe angeboten und begründet - schriftl- dass wir sonst in der fastenzeit auch jede std

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

		kurz perikope lesen.. verlange üblicherweise etwas Arbeit, war keine Überraschung und auch kein Problem, 2 Mütter haben geschrieben, sie mussten helfen - war ok. für die ASO habe ich nichts bereitgestellt, neben mangelnden computerkenntnissen fehlt es da auch an Lesekompetenz - da weiß ich allerdingsauch nicht, wie es ihnen geht, ob sie mit häuslicher situation zurecht kommen.. poli - wenige schüler - ein miniauftrag - keine antwort in den 3 wochen, Schüler sind aber mit klassenlehrer im Kontakt...
316	81.	Planung des Unterrichtsinhalts über Apps bzw. Lernplattformen, Informationsweitergabe an Eltern bzw. Schüler, ständiger Kontakt zu den Eltern bzw. Schülern, Erfassung der Rückmeldungen und eintragen der App-Ergebnisse in eine Schülerliste
323	82.	Arbeitsblätter,Religionsbuch, Internetadressen angeben z.B. Biblionär,...Kapitelweise im Buch
326	83.	Ich überlege, welche Themen in meiner Jahresplanung stehen und versuche zu einem Thema (Thema Glück, Geschichte Israels, Buddhismus, Ostern) verschiedene Methoden zu wählen, die die Schüler*innen gut zuhause machen können. Ich bereite weniger Aufgaben vor, als ich für eine Schulstunde vorbereitet hätte, da ich die Kinder nicht überfordern möchte. Ich notiere mir, welche Aufgaben gemacht wurden und versuche den Schülern ein Feedback zu geben - weder über die Kommentarfunktion auf moodle oder per Mail. Leider funktioniert das noch nicht so gut. Ich nehm mir vor bis zur Woche nach den Osterferien jedem Schüler per Mail eine Rückmeldung zu geben.
331	84.	E-Mail
337	85.	ich chatte sehr viel mit meinen SchülerInnen und stelle Ihnen Arbeitsaufträge zur Verfügung
343	86.	Online Clips, Quizze, kreative Aufgaben (Foto an mich davon per Mail), Reli.Check!, Kommunikation über Microsoft Teams
349	87.	Arbeitsmaterialien auf der Schulhomepage; Kontakt zu den Schüler*innen per Email
351	88.	Online-Arbeitsaufträge
353	89.	

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

362	90.	kahoot challenges zu Ostern / Fastenzeit Gestaltung eines Kreuzwegs mit Bildern Präsentation des Kreuzwegs auf facebook
371	91.	Aufgabe über Moodle mit Aufgaben im Internet, Online-Videokonferenzen, Lehrvideoreihe, Abgaben, persönliche Reflexionen
377	92.	Kopien, Gebet auf Instagram.
389	93.	Ich habe kurz vor Schulschließung für einige Klassen Aufgabenstellungen erstellt und dieses den Schülerinnen und Schülern (SuS) noch in der Schule mitgegeben. Manche Klassen bekamen wöchentlich eine Aufgabenstellung. Dabei ging es sowohl darum, Texte aus dem Buch zu lesen und Fragen dazu zu beantworten, Filme anzusehen und zusammenzufassen, Arbeitsblätter/Lückentexte zu bearbeiten bzw. auszufüllen als auch Informationen im Internet zu recherchieren.
392	94.	Ich sende Arbeitsblätter zu bestimmten Themen und sende Videos
399	95.	über die Homepage der Schule, eigene Religionsseite, meine eigene Homepage, analog - schriftliche Ausgabe von Unterlagen, whatsApp
404	96.	Vor Schulschließung wurden, sofern möglich, die Themenkreise abgeschlossen. Schüler*innen bekamen Auftrag den Eltern das in Religion gemachte zu erzählen. 1 Woche nach Schulschließung: Persönlich an alle Schüler*innen eine Bibelspruchkarte gesendet. Für jede*n befand sich darauf ein persönlich handgeschriebener Text und der Wunsch für ein gesegnetes Osterfest. Schüler*innen bekamen Link zu Homepage für RU Auf eigener HP für RU werden von mir gestaltete Materialien zur freiwilligen Bearbeitung angeboten. (Arbeitsblätter (Rätsel, Lückentexte...) Ein Spiel mit verschiedenen Ideen zum zu Hause nachspielen) Audiofiles mit Biblischen Geschichten, von mir persönlich erzählt, sind online. Auf HP werden aktuelle Links von Bibelzentrum oder diversen Gottesdiensten o.ä. (youtube) angeboten. Schüler*innen können jederzeit SMS oder E-Mail schreiben und bekommen umgehende eine Antwort.

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

		Schüler*innen können Bilder die zum RU passen senden, diese werden auf Wunsch auf die HP gestellt. Trotz betonter Freiwilligkeit ist die Zahl der Rückmeldungen hoch.
406	97.	ich plane zuhause und schicke den Schüler Material per Email zu. diese bearbeiten die Materialien und wenn sie die technischen möglichkeiten haben, senden sie diese zurück. Teil der Aufgaben sind auch Videos, die sie anschauen und dann Fragen dazu beantworten. oder eine Ausarbeitung zu biblischen Personen.
407	98.	Einscannen von Arbeitsblättern und per email an die SchülerInnen versenden
408	99.	Mail, Teams Arbeitsaufträge längerfristig (3 Wochen Zeit) ähnlich einem Arbeitsplan In der Unterstufe viel mit Fotos Nachrichten zum Nachdenken zwischendurch
411	100.	
414	101.	Einfache Arbeitsaufträge über Moodle zur Wiederholung von bisherigem Stoff. Zum Teil Arbeitsblätter, zum Teil Texte zum durchlesen, zum Teil Kahoots dazu.
415	102.	Der Religionsunterricht ist bisher praktisch weggefallen.
419	103.	1. Woche: Arbeitsblätter wurden noch in der Schule ausgeteilt, (Osterzeit...) Arbeitstellung per Schoolfox und padlet erteilt (Beschreibe alle Tage durch Recherche, male das AB an) Kontrolle durch zusenden von Fotos über schoolfox 2. Woche aussenden von vorgefertigten ABs + aus RELI Büchern gescannte Texte und Aufgaben : Thema Liebe, Beziehung, Männlich-Weiblich; Kontrolle über zugesandte Fotos von Texten und ABs. 3. Woche: Zusenden von material (Missio Zeitschrift- auch online Infos) über Menschenhandel (PP, Infos, Filme) Abfrage über einen Lückentext
420	104.	Arbeitsaufträge mit Email und Whatsapp
427	105.	Arbeitsblätter, Leseauftrag, Lückentexte, persönliche Statements, Erarbeitung von z.B.: Weltreligionen (mit PP und HO), Kreuzworträtsel, Filme anschauen - Statement geben

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

444	106.	Als Klassenvorstand weiß ich um die überfrachtende Situation bzgl. Arbeitsaufträge und Abgaben. Ich beschränke den wissensorientierten Teil meiner Arbeit derzeit auf die App jessas! und biete in einigen Klassen die Möglichkeit an, über Videokonferenzen ins Gespräch zu kommen. Dabei geht es nicht um einen fachlichen, sondern um einen persönlichen Austausch.
446	107.	unterrichte von den angegebenen 8 Religionsstunden, konkret nur 2 Stunden an der NMS - Doppelklassen 1. + 2. und 3. +4., bin also nur zwei Einheiten in der Woche in der Schule - auf mein Anfrage (vor Ostern) meinte der Direktor, dass Aufgabenstellungen erstmals nur von den Hauptfächern aufgegeben werden
447	108.	Unterrichtsvorbereitung wie bisher, Kommunikation und Arbeitsaufträge online
448	109.	Arbeitsaufträge per Mail, Antworten per Mail und WhatsApp möglich, Lernplattform 'Microsoft Teams' - Bewertung via Teams oder als persönliches Feedback per Email
457	110.	Bis Ostern sollten wir Bisheriges wiederholen bzw. vertiefen und noch keinen neuen Unterrichtsstoff unterrichten. Von daher habe ich den SchülerInnen Arbeitsaufträge gegeben, die entweder bisher Erlerntes festigen sollten (z.B. durch ein Wiederholungskreuzworträtsel, Unterstufe) oder an bisher Erlerntes angeknüpft haben (z.B. Sichtung der/Arbeit mit der Homepage der diesjährigen Fastenaktion der EKD; Sichtung der online-Angebote zu Corona der EKÖ,). Weiters habe ich versucht, angesichts der Verunsicherungen in Coronazeiten die Resilienz der SchülerInnen zu stärken (z.B. in der Unterstufe ein Bild malen nach dem Vorbild Italiens "tutto andra bene" bzw. in der Oberstufe die Gestaltung eines Flugblattes mit 5 Tipps für Homeoffice, Leben zu Hause etc). Von mir gestellte Materialien waren Arbeitsblätter, Blätter mit Arbeitsaufträgen.
463	111.	mit Arbeitsauftrag per Email
468	112.	Telefonieren Whats up Mail Video Pfarrgemeinde Banner und Paramente gestalten
471	113.	MS Teams - Arbeitsauftrag
472	114.	Kommt jeweils auf die Schule darauf an. bei einer Schule mittels Moodle bei einer Schule mittels Schulemail mit Schülern bei einer Schule mit Office 365 Teams

Item 1: Beschreiben Sie bitte, wie Sie seit der Schulschließung Ihren Religionsunterricht gestalten.

476	115.	Ich arbeite viel mit youtube-Videos, die ich zu den Stundenthemen zusammensuche. Dazu erstelle ich ein Arbeitsblatt (AB) mit nötigen Anweisungen und inhaltlichen und weiterführenden Fragen. Die Antworten der SuS werden entweder per Videokonferenz besprochen oder auf dem AB schriftlich beantwortet, in diesem Fall gebe ich schriftliches Feedback oder Feedback per Audiofile/Audionachricht.
-----	------	---

Item 1.1: Welche technischen Mittel nutzen Sie für Ihren Religionsunterricht während der Schulschließung?

CASE	TN	Techn_Mittel
102	1.	E-Mail, Links zu Youtube, bei anderen Programmen lerne ich selbst noch.
103	2.	Moodle
106	3.	Lms.st, ms-teams
109	4.	Teams, Office 365, YouTube, ...
122	5.	Kontakt mit dem Eltern habe ich über SMS, WhatsApp und mail. Die wenigsten meiner Schulen waren auf dieses digitale Lernen vorbereitet. In einer der Schulen wird mit schoolfox gearbeitet.
123	6.	- Unterstufe - e book - Veritas - Oberstufe - mail
124	7.	Keine
126	8.	Teams/OneNote SuS können sich je nach Vorliebe die Angebote der Evangelischen Kirche raussuchen und daher dann zB YouTube, eine App, etc. verwenden. Das steht ihnen frei.
127	9.	Mail, Hinweise auf YouTube Videos
131	10.	Moodle, Teams,
132	11.	Office365 und nextcloud
141	12.	Keine
146	13.	eMail, WebUntis, WhatsApp, Internet Portale, YouTube, Jit.Si, ...
150	14.	Moodle, Webuntis, Microsoft Teams
157	15.	Mail programm, moodle
158	16.	
159	17.	Smart Phone und der PC
166	18.	Wo vorhanden: Moodle, sonst: Mail

Item 1.1: Welche technischen Mittel nutzen Sie für Ihren Religionsunterricht während der Schulschließung?

172	19.	office 365 Kahoot
174	20.	Email, YouTube-Videos
175	21.	Teams E-Mail
182	22.	MS Teams, google classroom, moodle (eigene website einer Privatschule), padlet, office 365 (forms sharepoint) E-mail, SMS Videokonferenzen mit der Stammschule / Webinare zu den tools von Microsoft und office
183	23.	MS Teams
190	24.	- VSDC Video Editor, - Moodle, - Zoom.
193	25.	WebUntis, E-Mail
195	26.	MicrosoftTeams, Zoom, WebUntisMessenger, WhatsApp, Signal, E-mail - je nach Schule
197	27.	Moodle; Links zu Kurzfilmen (YouTube); Links zur Online Bibel; eigene Internetrecherche der SuS; E-Mails
198	28.	Keine
199	29.	Moodle Office 365
201	30.	
202	31.	Email, WhatsApp, telefon, googel classroom
204	32.	office 365 um in Kontakt zu sein . Kinder nutzen online Bibel -google - und youtube
205	33.	Mail - vor allem SMS oder Whatapp - wenn das für die SuS leichter ist
209	34.	ausschließlich die Kommunikation via Mail
210	35.	Ich benutze Mail, YouTube, die Seite der österreichischen Bibelgesellschaft, MicrosoftTeams an einer Schule.
212	36.	Moodle und OneNote, um das Material zur Verfügung zu stellen. Mails und WhatsApp für den Kontakt mit den SuS
217	37.	MS Teams, OneDrive
218	38.	E-Mail (Schüler geben ihre Ergebnisse ab und ich sende Rückmeldungen dazu)

Item 1.1: Welche technischen Mittel nutzen Sie für Ihren Religionsunterricht während der Schulschließung?

219	39.	e-mail; Arbeitsblätter: wordpad und word; Quizseite: www.jetpunk.com
220	40.	Hauptsächlich Moodle weil LMS die ersten Tage so überfordert war, dass es unbrauchbar geworden ist. Daneben Youtube, Google etc.
227	41.	LMS, eMail, Whatsapp
229	42.	PC und Internet; Word und Outlook.
230	43.	Mail, MSTeams
231	44.	1) Post 2) Mail, weil von KMS nichts zurück kommt SMS 3) googleClassroom - da es in der BMHS normal ist Aufgabenstellungen auch mal digital zu bekommen, hat hier der Umstieg am einfachsten geklappt 4) LearningApps 5) Kahoot 6) öffentlich abrufbare Memories (http://www.pvsenglischefraulein.at/maria/memory.php)
232	45.	Mail, zoom, jit.si, learningapps, kahoot, youtube, diverse Websites, demnächst wahrscheinlich MS Teams
233	46.	email, LMS, reli.check
234	47.	Bisher keine. Ich überlege mit zoom eine Frage-/Austauschstunde zu machen.
235	48.	Teams, e-mail
237	49.	Microsoft Teams email
240	50.	Microsoft Office: Outlook Zoom Moodle
247	51.	e-mail, MS-Teams
248	52.	E-Mail, Google Classroom, Links zu YouTube, Online Religionsbuch, Online Bibel
251	53.	LMS BibelServer.com Office365 Kahoot
252	54.	Google Classroom, Mail, Vlog, reli.check!-App, selbstgestaötete learning apps.
253	55.	Moodle, Apps und Microsoft Teams, E-Mail
259	56.	Microsoft Outlook

Item 1.1: Welche technischen Mittel nutzen Sie für Ihren Religionsunterricht während der Schulschließung?

261	57.	E-Mail, Nachrichtensystem im Klassenbuch, youtube, learningapps.org
262	58.	PC, Laptop, Handy, MS Teams, Eduvidual
263	59.	e-mail
267	60.	Windows 365
268	61.	E-Mail
269	62.	Moodle WhatsApp (Zoom, Team - ist noch Zukunftsmusik)
270	63.	MS Teams, Word, .pdf, Schul-E-Mail, (evtl Youtube)
271	64.	eLearning, Teams, learning apps
273	65.	Moodle, MS Teams, Mail
274	66.	Email
276	67.	E-mail gut ausgearbeitete Unterlagen - selbst zusammengestellt und individuell gesetzte Schwerpunkte manchmal ein youtube Video selbst zusammengestellte Powerpoint Folien
279	68.	Skyüe, WhatsApp, Moodle
283	69.	You Tube; Online-Zeitungsartikel; Learning-App; Radio-Podcasts
285	70.	E-Mail (Outlook), Moodle
288	71.	Padlet.com
289	72.	Moodle und ZOOM
290	73.	Arbeitsplan inkl. Buch und Heft Zoom für Videokonferenzen
292	74.	Hauptsächlich Moodle Dazu Whatsapp, also Smartphone
294	75.	Mail mit Dienstadresse, Edupage, Office 365
295	76.	Moodle HANDY falls Eltern oder Kinder Decke auf Kopf fällt Skype für Hilfestellungen

Item 1.1: Welche technischen Mittel nutzen Sie für Ihren Religionsunterricht während der Schulschließung?

297	77.	Teams One drive Outlook Zoom
298	78.	PC und von Schule eingerichtete Teams in Office 365
305	79.	Mail, Schoolfox
307	80.	dienstmail, schulmail - outlook(teams und einzelmail) onedrive, whatsapp(soll man nicht, ich weiß, funktioniert aber besser)schoolfox
316	81.	LearningApps, Youtube, Schoolfox, Email, WhatsApp
323	82.	Internet, Klassenapps, Online-Reliquzi, Online-Relispiele, Mail
326	83.	Hauptsächlich läuft alles (bis jetzt) über Moodle (ab den Osterferien wird es über teams laufen) daneben verwende ich Youtube (oder andere kleine Videos), liveworksheet und online Kreuzworträtsel. Ich habe die Schüler teilweise Internet recherchen machen lassen oder dass sie Bilder im Internet zu einem Thema suchen sollen.
331	84.	LINK für Feiern und Gebete
337	85.	Reli.Check! Teams Zoom Schoolfox WhatsApp
343	86.	Reli.Check! Clips von katholisch.de Microsoft Teams Verschiedene Onlinequize
349	87.	learning.apps.org, YouTube, Homepages diverser Diözesen
351	88.	Onedrive, Moodle, Windows Movie Maker, Powerpoint, Word, Mailprogramme, PDF24, testmoz, relispiele.at
353	89.	Jitsi Meet Mail Webuntis Chat Anrufe Skype
362	90.	kahoot Facebook outlook
371	91.	Moodle, Microsoft Teams, Meet Jitsi,
377	92.	Instagram, Kopierer
389	93.	Bisher: Messenger, Email, WhatsApp; Ich möchte mich in den Osterferien noch mit Moodle, MSTeams und Zoom beschäftigen und ev. nach den Osterferien verwenden.

Item 1.1: Welche technischen Mittel nutzen Sie für Ihren Religionsunterricht während der Schulschließung?

392	94.	Ich sende Material über Email und Whatsapp
399	95.	Reli App , mein PC, Handy
404	96.	Homepage (selbst gestaltet) word press Audiofiles (Realtek) elektronische Bilder (Epson Scan, Digicam, Smartphone/android) SMS E-Mail Bewusster Verzicht auf Massenger (Signal, Telegramm, WhatsApp, Facebook, Insta, Twitter...)
406	97.	youtube Bibelapp: youversion
407	98.	Outlook
408	99.	Teams, Mailaccount der Schule: beide geschützt
411	100.	Padlets Federkorb, Grüne Banane.de....
414	101.	Moodle, Kahoot, Email
415	102.	-
419	103.	Schoolfox, Bibelquiz, Missio, learningapp.com
420	104.	Handy Computer
427	105.	Moodle, EMail
444	106.	Lern- und Quiz-App jessas!, schulinternes Videokonferenz-Tool
446	107.	-
447	108.	Hauptsächlich E-Mail
448	109.	WhatsApp; Emails, Microsoft Teams, Moodle
457	110.	Bis Ostern wurden von mir folgende Kommunikationskanäle (abhängig von der jeweiligen "Schulkultur") genutzt: - Austeilen der Arbeitsblätter bis Ostern in der letzten Relistunde vor dem 16.3. (Unterstufe, wo es sich zeitlich ausgegangen ist) - Information per Mail - Information über webuntis - Moodle - MS Teams - Handy

Item 1.1: Welche technischen Mittel nutzen Sie für Ihren Religionsunterricht während der Schulschließung?

463	111.	Email, Gruppenbildung über Office 365
468	112.	Zoom Anton Kollegen und Kolleginnen befragen ob technischer Möglichkeiten Links vom Schulamt AARGE Reli Gruppen
471	113.	MS Teams - Arbeitsauftrag
472	114.	Email, Teams, Whatsapp, Zoom, Moodle
476	115.	MS-Teams, MS Word, youtube

Item 1.2: Haben Sie bereits vor der Schulschließung Erfahrungen mit diesen technischen Mitteln (digitale Medien) gesammelt? Wenn ja, wie und wofür haben Sie diese genutzt?

CASE	TN	Techn_Mittel_Vorerfahrung
102	1.	War in der Schule mit der schlechten Infrastruktur kaum möglich und nötig.
103	2.	Ja, an der Uni für Veranstaltungen.
106	3.	Klappt ausserhalb der Stosszeiten toll
109	4.	Ja... alle genannten
122	5.	
123	6.	Wenig Manchmal habe ich Skripte den SS digital zugeschickt
124	7.	
126	8.	Ja, zur Kommunikation mit Schülern und Kollegen
127	9.	Ja, wir schauen oft Videos und Dokus im Unterricht.
131	10.	Ja
132	11.	Office365 für Email vwa etc.
141	12.	Nein
146	13.	
150	14.	Überhaupt nicht
157	15.	Vorbereitung zur Reifeprüfung
158	16.	
159	17.	Ja über den PC und das Smart Phone e mail und ich drucke manches U Material aus
166	18.	Moodle kenne ich aus dem Studium und habe ich in einer Schule schon vor der Schulschließung verwendet, um dort Maturavorbereitungsunterlagen zusammenzusammeln
172	19.	Ja, für die Kommunikation innerhalb des Kollegiums

Item 1.2: Haben Sie bereits vor der Schulschließung Erfahrungen mit diesen technischen Mitteln (digitale Medien) gesammelt? Wenn ja, wie und wofür haben Sie diese genutzt?

174	20.	Ja Emails - vor allem zu administrativen Dingen Youtube - Privat und in der Schule
175	21.	Ich betreibe mehrere Homepages und social media accounts (Pfarrgemeinde- und Vereinswerbung, Kommunikation). U.a. hatte ich mal das Medienreferat in der Fakultätsvertretung und habe Skripten bereitgestellt und Newsletter erstellt. War dazu schon am lehrreichsten. Außerdem Moodle-Kurse einrichten an Uni, an Schule uvm.
182	22.	
183	23.	Nein
190	24.	- Moodle: Uni-Veranstaltungen.
193	25.	Moodle, WebUntis
195	26.	MicrosoftTeams, Zoom, WebUntisMessenger - Nein, Rest Ja - teilweise auf für Kommunikation mit Schüler/innen außerhalb der Unterrichtszeiten + privat natürlich auch
197	27.	Ja, besonders Moodle als Materialplattform bzw. zum Austausch
198	28.	Ja, für mein Zweitfach. Moodle. learningapps, E-Mail-Kontakt
199	29.	Ja, Moodlekurse in PuP, z.B. Maturagebiete, Absammeln von Essays, unterstützendes Material (Dokumente, links) Office 365 ist unser schulinterne Kommunikationsplattform (z.B. Info durch Dir, Adm oder auch untereinander), Gruppen wie z.B. VWA, UP etc.
201	30.	
202	31.	Ja, außer googel classroom
204	32.	Wurde vorher schon genutzt - aber nicht um mit Schülern Kontakt aufzunehmen
205	33.	Mail für Kontakt und Übermittlung von Arbeitsmaterial und Rückmeldungen mit und an MaturantInnen und Leuten die ein VWA-schreiben
209	34.	

Item 1.2: Haben Sie bereits vor der Schulschließung Erfahrungen mit diesen technischen Mitteln (digitale Medien) gesammelt? Wenn ja, wie und wofür haben Sie diese genutzt?

210	35.	Ich habe immer schon damit gearbeitet. Microsoft Teams ist mir neu.
212	36.	Ja, zum Teil schon im Studium. Meine Schulen nutzen die genannten Tools/Programme (Moodle/OneNote) auch in "Normalzeiten".
217	37.	Ich persönlich habe schon lange mit Cloud-Lösungen gearbeitet, auch in der Matura-Vorbereitung Mit MS-Teams hatte ich nur oberflächliche Erfahrung (Kommunikation von Lehrer-Teams)
218	38.	Ja - zur Kommunikation mit den Schülern
219	39.	e-mail und word: dienstlich; jetpunk: privat
220	40.	Nur mit Kahoot. Ansonsten arbeite ich in Religion recht selten mit dem Internet oder PCs, weil es sich meist nur in den höheren Klassen anbietet. Eventuell noch Recherche mit dem Handy.
227	41.	Ja, waren auch zuvor schon im Einsatz - Whatsapp allerdings nur privat
229	42.	Ja zwecks Matura- und VWA-Vorbereitung.
230	43.	Internet
231	44.	kahoot google classroom in der BMHS ganz normal, da ich Hörbeeinträchtigte unterrichtete war bildliche Aufbereitung immer schon das a und o
232	45.	ja: Quiz, Bereitstellung von Links und Materialien
233	46.	LMS - ist bei uns an der Schule üblich, um Leistungen zu dokumentieren bzw. Materialien hochzuladen Email - z.T. für HÜ in Deutsch
234	47.	Nein, aber meine Yogaschule verwendet zoom für live Sessions, deswegen fühle ich mich dem am nächsten zum Ausprobieren
235	48.	nein
237	49.	Da ich ja in einer BHAK/HAS Religion unterrichtete, ist das Arbeiten mit digitalen Medien immer, oder fast immer in Verwendung.
240	50.	Mit Moodle im Studium. Für und in der Schule nie, außer Kommunikation mit den SchülerInnen per E-Mail.

Item 1.2: Haben Sie bereits vor der Schulschließung Erfahrungen mit diesen technischen Mitteln (digitale Medien) gesammelt? Wenn ja, wie und wofür haben Sie diese genutzt?

247	51.	wenig
248	52.	YouTube, sonst eher in Papierform
251	53.	ja, täglicher Unterricht
252	54.	Ja. S.o., nur Google Classroom neu.
253	55.	Selten, wenn dann nur zur Kommunikation mit den Schüler*innen
259	56.	Zur Kommunikation.
261	57.	Unterrichtsstunden themenspezifisch
262	58.	teilweise
263	59.	Der Begriff "digitale Medien" ist mir zu unscharf... Ich habe Texte etc. zur Maturavorbereitung verschickt (per e-mail)
267	60.	Im RU
268	61.	nein
269	62.	Moodle verwenden wir schon seit Jahren
270	63.	
271	64.	Eher weniger. Die Umstellung war sehr je und ich musste viel Neues lernen. Ich rede sonst sehr gerne direkt mit meinen SchülerInnen.
273	65.	Ja, ich bin INformatiklehrer
274	66.	Ja. Kommunikationsmittel wenn nötig
276	67.	Nein, ist meine erste Krisensituation!
279	68.	Ja! Habe sie alle im privaten Bereich genutzt.
283	69.	Online-Medien vor allem für Recherche und Videos im Unterricht eingesetzt; E-Mail Kontakte für Betreuung von VWA's
285	70.	Sehr umfassend, da ich Informatik unterrichte, im Kontext Religionsunterricht jedoch nur bedingt

Item 1.2: Haben Sie bereits vor der Schulschließung Erfahrungen mit diesen technischen Mitteln (digitale Medien) gesammelt? Wenn ja, wie und wofür haben Sie diese genutzt?

288	71.	Nein, überhaupt nicht.
289	72.	Nein, ich habe mir alles erst selbst/neu aneignen müssen.
290	73.	
292	74.	Nur Whatsapp - kein Moodle
294	75.	genutzt: Mail, Edupage (Stoff und Anwesenheiten eintragen); Office 365 war mir neu
295	76.	
297	77.	ein wenig
298	78.	Nur vor einiger Zeit eine Einschulung
305	79.	Mail - laufend Schoolfox ebenfalls bekannt - Mitteilung Beichte z.B.
307	80.	mit outlook kaum, sonst schon
316	81.	Ja, wurden schon im RU eingesetzt, wenn auch eher als Vertiefung bzw. als Lernzielkontrolle
323	82.	Onlinequiz religion, Biblionär, Recherche im Internet, Rätsel - z.B. Suchsel erstellen, Smartboard - you tube, Katholisch für Anfänger, Lieder - Musik passend zum Unterricht, Meditationsmusik ,...
326	83.	Ja immer wieder Youtube, onenote, Kreuzworträtsel etc. hab ich bereits verwendet. Neu für mich ist Moodle und Liveworksheet.
331	84.	Nein
337	85.	Ja habe ich, ich habe immer wieder mit Laptrops im Unterricht gearbeitet. Zum Beispiel über minibooks.ch habe ich die SchülerInnen einiges gestalten lassen und auch Reli.Check! habe ich immer wieder genutzt
343	86.	Reli.Check als Wh des Stoffes Clips zur Auflockerung
349	87.	ja, zur Unterrichtsvorbereitung
351	88.	Ja. Arbeitsaufträge für Ersatzleistungen oder in meinem Krankheitsfall, zum Teilen von Materialien für die Studierenden

Item 1.2: Haben Sie bereits vor der Schulschließung Erfahrungen mit diesen technischen Mitteln (digitale Medien) gesammelt? Wenn ja, wie und wofür haben Sie diese genutzt?

353	89.	Privat
362	90.	kahoot - Stundenwiederholung
371	91.	Ja Für zusätzliches Material neben dem Unterricht Zur Organisation von Projekten
377	92.	Smartboard
389	93.	WhatsApp, um Email Adressen zu erfragen oder Informationen weiterzuleiten
392	94.	Erwachsenbildung, Werbung für mein Unternehmen
399	95.	ja, Kurzfilme auf Youtube und Apps
404	96.	Ja Gestaltung von Unterrichtsmaterialien Kommunikation mit den Schüler*innen
406	97.	ja habe sie auch vorher schon im Unterricht genutzt
407	98.	Unterschiedliche Medien für die Unterrichtsvorbereitung
408	99.	ja, habe auch IKT-Klassen
411	100.	Ja, immer wieder
414	101.	Kahoot als Themenabschluss, um zu schauen, was hängen bleibt.
415	102.	-
419	103.	Katholisch für Anfänger auf Youtube,
420	104.	ja, zur Abgabe von schriftlichen Arbeiten
427	105.	Moodle - Laptopklassen
444	106.	Ja, ich habe die App jessas! selbst entwickelt und verwende sie seit knapp zwei Jahren parallel zu/in meinem Unterricht.
446	107.	
447	108.	
448	109.	"Microsoft Teams und Moodle" in Friedenszeiten noch nicht nötig, Emails und WhatsApp hingegen schon

Item 1.2: Haben Sie bereits vor der Schulschließung Erfahrungen mit diesen technischen Mitteln (digitale Medien) gesammelt? Wenn ja, wie und wofür haben Sie diese genutzt?

457	110.	Zum Teil - MS Teams / Moodle habe ich erstmals verwendet Die Kommunikation über webuntis hat sich bislang auf die KollegInnen beschränkt. Mail und Handy versteht sich ja von selbst ...
463	111.	Ja, aber nicht im Unterricht
468	112.	
471	113.	MS Teams - Arbeitsauftrag
472	114.	moodle, für die jeweiligen Religionsgruppen
476	115.	Word und Youtube. Ganz ähnlich wie derzeit habe ich youtube-Videos im Unterricht eingesetzt bzw. AB erstellt

Item 1.3: Veränderung: Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?

CASE	TN	IG04_01
102	1.	Ich habe wenig Kontakt. Ich möchte mich da nicht aufdrängen, weil sie viel zu tun haben.
103	2.	Der Religionsunterricht lebt von Personalität und Sozialität. Beide Momente sind in dieser Form ausgeschaltet.
106	3.	Nur mehr digital, weniger Kontakt zu den Schülern
109	4.	Die persönliche Ebene fehlt schon sehr. Viele SuS mögen die kleinen Gruppen und vor allem die Gespräche von denen die wissen, dass nichts den Raum verlässt. Das fehlt such den SuS.
122	5.	Er hat sich wesentlich verändert. Ich sehe mich momentan eher als Seelsorgerin für SchülerInnen und Eltern. Natürlich bekommen die SchülerInnen nach Ostern wieder Arbeitsaufträge.
123	6.	Der spirituelle Bezug fehlt Erfahrungsaustausch fehlt Schülerorientierung wenig möglich
124	7.	Kann ich noch nicht genau sagen
126	8.	Kaum, außer dass jetzt kein Präsenzunterricht ist. Dafür plane ich aber einen Video-Chat nach Ostern (auch über Teams)
127	9.	Seelsorge ist wichtiger geworden. Vor allem beim Beantworten von S-Mails versuche ich das. In der Berufsschule, wo viele Mütter auch dabei sind, die in dieser Situation überlastet sind, gebr ich nir Angebote, sie müssen aber nichts verpflichtend machen.
131	10.	
132	11.	Persönliche Beziehung fehlt. Auf Rückmeldungen angewiesen.
141	12.	Die Arbeitsblätter wurden alle umgearbeitet und zusätzlich schriftlich Arbeitsaufträge erteilt.
146	13.	face2face -> social networking
150	14.	Der persönliche Kontakt fehlt und deswegen die emotionale Ebene.
157	15.	Kein physisches gegenüber. Klassensituation und stee Setting völlig verändert.
158	16.	Der persönliche Kontakt nur über Medien
159	17.	Alles läuft digital , aber es fehlt die soziale Nestwärme im Religionsunterricht

Item 1.3: Veränderung: Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?

166	18.	Er ist asynchron - ich habe keinen direkten Kontakt, keine unmittelbare Antwort der SuS mehr, kann darauf nicht unmittelbar reagieren ich kann nur schwer auf die Situation meiner SuS eingehen, weil ich nicht mehr wie gewohnt mit ihnen am Anfang der Stunde kurz plaudern und erfahren kann, wie es ihnen geht, was sie gerade beschäftigt
172	19.	Der RU ist enorm eingeschränkt, weil ich keine Menschen vor mir habe und dadurch schwer-nicht abschätzen kann, wie es meinen Schülern geht...derzeit ist RU in von mir erwünschter Form nicht möglich, weil ich nicht wie gewohnt die Schüler begleiten kann
174	20.	Ich habe keinen persönlichen Kontakt mit den SchülerInnen. Es gibt keine Möglichkeit (außer in den Antwortmails) individuell auf Anliegen meiner SchülerInnen einzugehen. Von manchen SchülerInnen bekomme ich keine Nachrichten und hab keine Möglichkeiten nach dem Warum zu fragen. Es gibt keine Gespräche.
175	21.	das kann ich noch nicht beurteilen. er schlummert derweil auf einer sparflamme, auch weil ich den kids nicht noch mehr material reinhauen will, wie das so viele wohl tun
182	22.	Der Religionsunterricht lebt normalerweise von den Gesprächen, dem theologisieren und philosophieren und von den Ritualen. Lebt vom persönlichen Kontakt Das ist gerade nicht möglich. Kommunikation findet mehr mit den Eltern als mit den SchülerInnen statt. Jene die gerne Stunden ausfallen ließen, sind nun noch schwerer erreichbar. Der Unterricht reduziert sich auf Reaktion auf Arbeitsaufträge, die sich zwar oft von normalen unterscheiden, weil es um den Umgang miteinander geht (z. B. : Mache jemanden eine Freude), aber es ist dennoch nur ein "Arbeitsauftrag" Die Besprechung der Ergebnisse gestaltet sich schwierig.
183	23.	Das Gespräch und klärende Erläuterungen fehlen. Man kann schwer einen großen Bogen spannen und muss eher hoffen, dass die SuS sich etwas davon mitnehmen als dass man es überprüfen kann
190	24.	auch wenn bisher noch nicht alle SuS auf die Arbeitsaufträge und Emails geantwortet haben, ist der Kontakt mit denjenigen, die sich auf Moodle beteiligen, umso "emotionaler". Gleichzeitig bedauere ich es sehr, dass ich einzelne SuS noch nicht erreichen konnte und hoffe, dass ich sie nach den Ferien mit Zoom alle "wiedersehe".
193	25.	

Item 1.3: Veränderung: Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?

195	26.	mehr schriftliche Vorbereitungen im Durchdenken der Aufgabestellungen, da Schüler ja nicht spontan zurückfragen können
197	27.	der direkte Austausch mit den SuS ist natürlich drastisch gesunken; ich gebe allerdings weniger Aufgaben auf, als wir in der selben Zeit gemeinsam im Unterricht erarbeiten könnten
198	28.	Es stellt sich aktuell die Frage, auf welche Weise ich mit den einzelnen Kindern aus unterschiedlichen Klassen überhaupt in Kontakt treten soll. Die Schließung der Schulen erfolgte ja sehr plötzlich, die zuvor noch kommunizierte Schließung ab Mittwoch, wurde dann ja nicht eingehalten.
199	29.	Fader geworden, keine ausführlichen Gespräche mehr, philosophieren über Gott und die Welt ist eingeschlafen...
201	30.	Er ist unpersönlicher geworden. Ich kann die Reaktion der Kinder nicht sehen.
202	31.	Die Gruppen können nicht mehr diskutiert, der wichtigste Teil des Unterrichts fällt dadurch weg.
204	32.	Sehr - da mir der Kontakt zu den Schülern - das lebendige Miteinander abgeht und ihnen auch. Hin und her schreiben ist zwar nett- aber die Würze einer lebendigen - kreativen und menschlichen Gruppe fehlt.
205	33.	Ich habe natürlich keinen direkten Kontakt zu den SuS, sondern nur indirekt, das ist im Reli-U eher schelcht.
209	34.	der wöchentliche Kontakt zu den SuS und damit der direkte Austausch ist nicht mehr, die Lehrer-Schüler*Innen-Beziehung hat sich verändert, ein Stück reduziert!
210	35.	Ich kommuniziere jetzt mehr mit den Klassenlehrern (per mail), leide aber darunter, dass kaum Feedback von Eltern oder SchülerInnen kommt. Der persönliche Kontakt, von dem unser Unterricht lebt, fällt weg, stattdessen vertrete ich jetzt ein Lernfach wie jedes andere.
212	36.	S.o.
217	37.	Es fehlt momentan komplett die soziale Komponente, Austausch und Diskussion sind sehr reduziert. Inhaltlich machen einige Schüler/innen mehr als vorher. Schriftliche Arbeitsaufträge haben anscheinend für manche einen anderen Verpflichtungsgrad als Beteiligung an Diskussionen im Klassenraum.

Item 1.3: Veränderung: Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?

218	38.	Schüler arbeiten im Prinzip selbstständig.
219	39.	Der persönliche Kontakt fehlt. Es kein Raum für Mimik, für persönliche Gespräche, für Berücksichtigung aktueller Stimmungen, für Humor. Es entsteht keine Gruppendynamik. Die Methoden Spiel und Musik/Gesang, die ich sonst gerne einsetze, fallen aus.
220	40.	Er ist stressiger geworden, weil ich entweder nicht mehr einschätzen kann, wie viel Zeitaufwand meine Aufgaben benötigen (da war ich bislang sehr gut drin) oder die Kids einfach samt ihrer Eltern SO überfordert sind, dass sie hier utopische Zahlen erfinden oder tatsächlich in Anspruch nehmen. Ich habe zB einen Arbeitsauftrag für 2 Schulstunden anberaumt gehabt und den Kids das doppelte gegeben, weil ich ja weiß, dass gerade alles mühsam ist. Ich bekam daraufhin von einem Elternteil die Meldung ihr Kind habe 8 h! benötigt, das andere 14 h. Keine Ahnung, was sie machen. Es ist aber auch weitaus strukturierter, weil die Arbeitsaufträge natürlich jetzt ganz klar sein müssen, weil einem nicht nur die Eltern auf die Finger schauen, sondern man natürlich nicht verfügbar ist für Nachfragen. Also muss ich mir sehr viel mehr mühe mit einer klaren Struktur geben, die auch ohne Rückfrage verständlich ist.
227	41.	Ich sehe die Schüler nicht, kenne ihr "Wohlbefinden" nicht, was es sehr schwer macht, auf ihre aktuelle Laune einzugehen. Auch kann ich schwer beurteilen, wie lange sie tatsächlich für eine Aufgabe benötigen. Allerdings bekomme ich wenn ich persönliche Fragen stelle, in den meisten Fällen tiefgründigere Antworten.
229	42.	Flexiblere Einsatz.
230	43.	Wenig Kommunikation, Diskussion
231	44.	Diskussionskultur ist schwerer weiterzuführen Noraleweise habe ich kein Problem Hausübungen zu geben, bei denen etwas zurück kommen soll. Da ich weiß, dass solche Aufträge derzeit sehr viel von anderen Fächern gestellt werden, versuche ich für Religion mehr spielerische und kreative zu finden (Mache ein Foto mit dem Titel "Leben"). Gerade die spielerischen sind halt schwer zu kontrollieren und feedback hält sich in Grenzen,...
232	45.	Ich mache klassenübergreifenden Unterricht und habe nur zu einem Bruchteil der SchülerInnen regelmäßig Kontakt.

Item 1.3: Veränderung: Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?

233	46.	Themen, die wir normalerweise im Gespräch bearbeitet hätten, muss ich anders aufbereiten
234	47.	Ich habe kaum mehr Kontakt zu den SchülerInnen in der Oberstufe, die sowieso nur einstündig sind. Das ist schade! Ich denke aber, dass andere Fächer Vorrang haben für die SchülerInnen selber. In der Unterstufe finde ich es super, dass sie schreiben "müssen" (wir haben immer erst in der 6. Stunde Religion, da ist die Lust für schreiben und denken gering): ich sehe hier sehr viel Potenzial, das ich sonst gar nicht mitbekomme im Unterricht. Und: jeder kommt zu Wort. Es zeigt sich allerdings auch, wer nicht über den Tellerrand hinaus denken kann: die Begabungen gehen weit auseinander, das merke ich bei schriftlichen Rückmeldungen viel mehr.
235	48.	sehr schwierig, Rk auf Distanz zu unterrichten, da sehr viel erklärt werden muss und die Schüler allein hilflos sind; daher besteht der Arbeitsauftrag darin , im Buch zu lesen, zusammenzufassen, eventuelle Fragen notieren lassen, damit sie nachher persönlich beantwortet werden können ; sehr positiv ist die App relicheck und YouTube Videos : z. B. katholisch für Anfänger , ????
237	49.	Da für mich der RU nicht nur ein Unterrichtsfach ist, sondern vielmehr auch die persönliche Begegnung untereinander, war die Umstellung für mich nicht so einfach! Aber durch die Aufgabenstellungen für die S., habe ich bemerkt, das auch die schwächeren S. die Aufgaben super erfüllen! Sie erzählen bzw. schreiben mir auch sehr viel persönliches und das ist ein sehr großes Geschenk für mich!
240	50.	In so einer Zeit nicht mit den SchülerInnen zu sprechen halte ich für schwierig bis problematisch. Eine Reduktion des RU auf das ausschließliche Auszuteilen, Einsammeln und Bewerten von Arbeitsaufträgen finde ich begrenzt sinnvoll. Es gehen wichtige Dimensionen des RU verloren. Daher halte ich Kommunikationsformen wie Videokonferenzen für ausgesprochen sinnvoll - diese sind teilweise aber schwer einzuhalten, weil es hierzu kein einheitliches Vorgehen und keine Abstimmung im Kollegium gibt (zeitliche Überschneidungen, Mehrbelastung der SchülerInnen durch eine Flut an Aufgaben, etc.)

Item 1.3: Veränderung: Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?

247	51.	Religionsunterricht ist sehr umständlich geworden, die technischen Möglichkeiten ändern in Wirklichkeit kaum etwas am Fehlen des persönlichen Kontakts.
248	52.	Viel Persönlicher Mir fehlen Gruppenspiele und soziale Interaktion
251	53.	Die Nacharbeit ist aufwendiger geworden, da sonst die Leistungen der Schüler*innen während des Unterrichts ersichtlich waren und nicht erst danach.
252	54.	Religionsunterricht in hohem Maße von persönlichem Kontakt abhängig. Wissensvermittlung klappt aber auch so.
253	55.	Weniger direkter Kontakt zu den Schüler*innen daher weniger Zugang zu ihnen persönlich, weniger Arbeitsaufwand, gewisser Qualitätsverlust durch das Fehlen des Direktbezugs...
259	56.	Es fehlt der persönliche Kontakt, ein wirkendes Gespräch
261	57.	inhaltlich insofern, als dass viel wiederholt wird, was ich sonst nur mit einer der Methoden gemacht hätte, die jetzt zur Anwendung kommen.
262	58.	die Schüler arbeiten von daheim, weniger persönlicher Kontakt
263	59.	Fehlende persönliche Beziehung zu den SchülerInnen
267	60.	Die persönliche Arbeit, das gemeinsame Reflektieren, das Heranführen an die Thematik entfällt ;-(
268	61.	sehr verändert. Bisher wurde viel im Lehrer-Schülergespräch erarbeitet.
269	62.	Das Gespräch und die Diskussion fehlen (da ich leider noch nicht Videokonferenz-tauglich bin) Wenn jetzt nach Ostern der Schwerpunkt auf die Hauptfächer gelegt werden wird, bleibt der RU auf der Strecke
270	63.	Der RU wurde vom interaktiven Austausch, Gespräch, Diskussion, Erarbeitung zu einer bloßen Arbeitsmeditation. Es fehlt die Begegnung mit den SuS; Ein Meeting über Zoom, Skype zu organisieren scheint unmöglich. Die US ist zu unorganisiert und die OS hat Hauptfächer abzarbeiten;
271	64.	Zur Zeit vermisse ich den direkten Kontakt und wir können auch nicht gemeinsam beten

Item 1.3: Veränderung: Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?

273	65.	Da ich kaum direkt erklären kann, müssen diese entweder schriftlich erfolgen, bzw. selbst erarbeitet werden und dann durch zu beantwortende Fragen hingeführt werden
274	66.	Inhaltlich gar nicht, aber ohne Stimme und persönlichen Kontakt geht emotional nicht viel rüber
276	67.	Er ist leider unpersönlicher geworden - der persönliche Kontakt fehlt!
279	68.	Es hat sich kaum verändert. Die SuS haben nur ein bisschen Stoff mehr selbst zu lesen.
283	69.	Persönlicher Kontakt fehlt - Religionsunterricht findet für mich hauptsächlich als personale Beziehung statt, Wissensvermittlung ist nur ein Teilaspekt (dieser kommt beim digitalen Lernen in den Vordergrund)
285	70.	Die persönliche Komponente fällt weg, das Gespräch und der Austausch. Persönliches würde ich eher in individueller Auseinandersetzung behandeln, aber leichter ist es in diesem Format, wirklich Inhalt zu behandeln, etwa Judentum, Islam, Geschichtliches etc.
288	71.	virtuell in soziale Netzwerke
289	72.	Diskussionmöglichkeiten (die in der Oberstufe gut funktioniert haben) sind fast nicht möglich und ich habe das Gefühl, dass derzeit weniger Lernstoff als Beistand von mir gefragt sind. Die Schüler*innen haben die Aufgaben gut und gewissenhaft gelöst (hat mich überrascht und gefreut - da in allen Fächern viel zu tun ist), aber sie bevorzugen verstärkt persönliche Fragen wie "Wie geht es euch?".
290	73.	Es ist viel mehr Freiarbeit und das Gespräch kam am Anfang zu kurz, deshalb haben wir Zoom dazugenommen.
292	74.	Der persönliche Austausch fehlt - vor allem in der Unterstufe....
294	75.	wesentlich u.a. keine disziplinarischen Probleme
295	76.	Soziale fehlt sehr, Spiele miteinander, Gruppendiskussionen Spiele für Familien, nicht mehr für Klasse, sehr viel mehr kognitiv
297	77.	Feedback kommt, meist in schriftlicher Form die persönliche/direkte Interaktion fehlt

Item 1.3: Veränderung: Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?

298	78.	Face to face fehlt komplett, sonst sind die SchülerInnen eigentlich fleißiger Planung und Erklärung muss gut , kurz und prägnant formuliert sein und dem Stundenausmaß angepasst sein
305	79.	kein sozialer Kontakt zu Schülern - ist schade
307	80.	ich achte sehr auf sozialkompetenz, widme dem sozialverhalten, der befindlichkeit, der aktuellen problematik viel raum - jetzt sehr schwer. manche erzählen über mail, aber d sind meist die, die ohnehin gut klarkommen, Familien haben, wo es passt - erreiche die anderen nicht wirkli - in der schule hat es sich "ergeben"(habe es drauf angelegt, mit ihnen am Gang ins Gesoräch zu kommen) inhaltlich mache ich viel weniger, aber das sehe ich nicht als Problem
316	81.	der persönliche Kontakt zu den Schülern fehlt und damit verbunden auch der zwischenmenschliche Teil des RU, Inhalte können natürlich vermittelt werden, Lebensbezug, persönliches Zeugnis und gelebter Glaube lässt sich schwer online vermitteln
323	82.	Kein direkter Kontakt mit Schülern - Diskussionen, Gespräche finden nicht statt,
326	83.	Ich sitz länger an der Vorbereitung und Nachbearbeitung. Dafür gewinne ich Zeit indem ich keine Zeit für die Umsetzung benötige und auch die Fahrzeit fällt weg (2h täglich).
331	84.	Alles hat sich verändert.
337	85.	Er ist sehr weit entfernt von den SchülerInnen. Es ist schwierig zu kommunizieren.
343	86.	Es kann weniger diskutiert werden, das muss in schriftlicher Form passieren!
349	87.	Individuellere Betreuung der Schüler*innen. Sie trauen sich auch persönlichere Frage zu stellen, da sie nicht im Klassenverband sind.
351	88.	viel größerer Vorbereitungsaufwand und Korrigierzeit
353	89.	
362	90.	Mein Unterricht basiert stark auf Dialog, was nun gar nicht mehr möglich ist. Kreatives Gestalten ist gleich geblieben.

Item 1.3: Veränderung: Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?

371	91.	Keine Energie für Disziplin notwendig, nur der Fokus auf Inhalte und die passende Methode Zeitliche Flexibilität in der Erstellung der Inhalte
377	92.	Kaum Kontakt zu den Schülern
389	93.	Da ich von den SuS nun im Einzelkontakt bin (sie schicken mir die Arbeitsaufträge über Messenger oder Email, ich korrigiere diese und schicke sie mit einem Kommentar zurück) ist der Kontakt persönlicher geworden; individueller. Natürlich gehen wichtige Elemente wie Diskussionen auf diese Weise nicht und fehlen mir - und zum Teil den Schülerinnen auch. Dafür erfahre ich mehr über die Gedanken der Schülerinnen bzw. wenn sie Interviews führen oder Briefe an bestimmte Personen schreiben.
392	94.	Arbeitsaufwand ist erhöht, da alles für analogen Unterricht vorbereitet ist.
399	95.	kaum persönlichen Kontakt, kaum Blickkontakt, nur mit einzelnen wenigen Schülern Kommunikation hauptsächlich mit anderen Klassenlehrern und Direktorinnen
404	96.	social distancing, keine Teamrooms und fixe Zeiten, keine regelmäßigen Treffen mit allen, individualisierter, auf jede*n einzelnen abgestimmt, nur Unterricht für Schüler*innen die selbst den Kontakt wünschen, keine "Zwangsbeglückung", Die Präsenz der Schüler*innen geht mir sehr ab. Unterricht war auf Interaktion in Kleingruppen ausgerichtet, ist nicht mehr möglich.
406	97.	hat sich natürlich sehr verändert! Der Unterricht lebt vom Austausch und vom gegenseitigen BEgegnungen. das fällt leider weg... ich versuche trotzdem, ihnen wichtige Inhalte zu vermitteln, z. Bsp. Ostern, aber es ist nicht das selbe wie im face to face Unterricht.
407	98.	kein persönlicher Gesprächskontakt zu den Schülerinnen, dass Wichtigste im Religionsunterricht!
408	99.	kaum Kontakte, keine Gespräche, Reflexionen schwierig; dafür mehr Individualisierung
411	100.	
414	101.	Es ist kein Unterricht mehr. Die SuS arbeiten alleine vor sich hin, das gemeinschaftliche existiert nicht mehr.
415	102.	Insofern, das er derzeit ausgesetzt ist.

Item 1.3: Veränderung: Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?

419	103.	Kein Persönliches Gespräch möglich, eingehen auf Fragen, Abschweifen vom Thema, weiterführende Vernetzung im Gespräch, weiter ausholen---Alles nicht möglich !
420	104.	ich habe keine Kontakt zu den Schüler*innen, daher ist kein Austausch möglich
427	105.	Persönliche Beziehung fehlt, SuS finden die Abgaben mühsam - Gespräche führen ist einfacher, motivierender
444	106.	Es fehlt vor allem die zwischenmenschliche Interaktion, die durch Videokonferenzen (an denen nicht alle teilnehmen) nur bedingt eingeholt werden kann.
446	107.	;) er findet nicht statt
447	108.	Veränderungen/Einschränkungen: Unmittelbare Kommunikation, feedback, Diskussion, Projektarbeit
448	109.	Der direkte Kontakt mit den Schüler*Innen ist verloren gegangen - schade!
457	110.	Der analoge Kontakt zu den SchülerInnen fehlt bzw. ist nur mehr gering gegeben (z.B. durch Telefonate). Rückmeldungen kommen per Mail. Teilweise auch sehr berührend, aber es ersetzt halt nicht den direkten Kontakt. Die erste Woche war u.a. geprägt durch den Aufbau eines funktionierenden Kommunikationssystems (wer verwendet welche tools und wer ist wie erreichbar etc). Die Fortbildungen in Bezug auf MOODLE / MS Teams waren sehr interessant und lehrreich, da gibt es tolle Dinge, gerade auch für den Reliunterricht. Insgesamt sitze ich naturgemäß viel länger und öfter am PC als vorher. Auch der analoge Kontakt in den Schulen mit den KollegInnen fällt natürlich weg
463	111.	Es fehlt die direkte physische Rückmeldung - ich sehe kein Gesicht...
468	112.	Arbeitsaufwand Datenschutz daher umgehen
471	113.	Zu manchen Schülern ist der Kontakt verloren gegangen. Es gibt keine Diskussionsprozesse mehr, die man hilfreich begleitend unterstützen kann. Die Bereitschaft, Inhalte in RE zu erarbeiten, ist gering.
472	114.	Muss auch Aufgaben zur Heimarbeit geben.

Item 1.3: Veränderung: *Inwiefern hat sich Ihr Religionsunterricht verändert?*

476	115.	Die face-to-face Kommunikation ist zwar möglich per Videokonferenz, allerdings halte ich eine solche nicht jedes mal und die Qualität ist eine andere bei analoger Kommunikation. Allerdings bin ich positiv überrascht, dass es doch so gut geht. Bei Videokonferenzen ist der Unterricht insgesamt strukturierter geworden, da immer nur einer oder eine reden kann. Dadurch geht Spontaneität verloren, aber es ist in gewisserweise ein Zugewinn für die Diskussionskultur, da mit der Nötigung zuzuhören und aussprechen zu lassen der oder die einzelne SoS einen ganzen Gedanken ausdrücken muss. Verstärkend kommt hierfür hinzu, dass ich als LK weit öfter als sonst nachfrage bzw. in die Tiefe mit einem oder einer SoS gehe bei ihrem Gedanken.
-----	------	--

Item 2.: Allgemein: *Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?*

CASE	TN	Allgemeine Relevanz
102	1.	Eher als Begleitung, besonders jetzt wo auch Ostern ist.
103	2.	Es in ein Unterrichtsfach, das sich unter den besonderen Umständen entweder stärker auf trockene Inhalte umstellen muss oder es überläßt die SuS einer unbegleiteten Krisenreflexion. Letzteres kann ich nicht verantworten!
106	3.	Da sein für die Kinder
109	4.	Seelsorge/ viele wichtige Themen des RU sind jetzt besonders bedeutsam z.B. Leid, Tod, Hoffnung, Freiheit,...
122	5.	Seelsorgerliches Begleiten
123	6.	In dieser schwierigen Phase kann man die SS dennoch mit gewissen Themen motivieren Geduld/ Ausdauer/Wertschätzung der Kontakte, Schule etc
124	7.	
126	8.	Ich glaube, dass der RU dazu dienen kann, die Schüler in der aktuellen Lage zu stärken, indem ich sie zB über hilfreiche Angebote (nicht nur der Kirche, auch zB psychologische Anlaufstelle oder allgemeine Tipps) informiere und einfach den Kontakt halte. Als Lehrerin eines Hauptfachs weiß ich außerdem, dass es dort gerade sehr stressig ist und die SuS viele Arbeitsaufgaben erledigen müssen, weil es einfach nicht anders geht. In Reli nehme ich daher den Druck heraus und verlange nur ein "light" Programm.
127	9.	Menschenfreundlichkeit, Empathie, zeigen, dass Reli mit dem Leben was zu tun hat.
131	10.	
132	11.	
141	12.	Kann ich im Moment noch nicht sagen.
146	13.	Solidarität, Wertekunde, Familiensinn, Zusammenhalt, Religionspraxis, u.v.M.
150	14.	Sehr wichtig, da die SuS im Moment eine sehr schwierige Situation erleben.

Item 2.: Allgemein: *Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?*

157	15.	Stütze und Begleitung für die Schülerinnen und Schüler in der Krisenzeit.
158	16.	Seelsorge
159	17.	Man kann über digitalen Kontakt den Kontakt zu den Schülern aufrechterhalten .
166	18.	die Alltagsrelevanz von Religion (z.B. in puncto Resilienz oder aktuelle medizinethische Fragen) aufzuzeigen mithilfe der Arbeitsaufträge, Impulse eine Abwechslung zum restlichen online-Unterricht, insbes. der Lernfächer, zu bieten
172	19.	in der christlich spirituellen Lebensbegleitung - im Schaffen von Angeboten der Orientierung und Sinnfindung
174	20.	Im seelsorgerlichen Bereich. Ich habe die Möglichkeit auf gestresste Mails meiner SchülerInnen persönlich zu reagieren und zu versuchen ihnen den Stress zu nehmen. Ich suche auch bewusst nach Aufgaben, die den SchülerInnen gut tun und die Möglichkeit von religiösen Ausdrucksformen zeigen.
175	21.	hoffnung und ruhe vermitteln bei der sinnsuche unterstützen rund um ostern das wissen darum weitervermitteln
182	22.	Relevant ist er als Ausgleich zu den anderen Fächern. Es ist eine Gratwanderung. Denn er ist doch wichtig, andererseits sollte er berücksichtigen, dass in solchen Situationen andere Dinge wichtiger sind. (Familie/ Krisenmanagement...
183	23.	Spielerische Entspannung vom Stress, eigenständiges Denken und Arbeiten weiter entwickeln, Reflexion der Situation
190	24.	- seelsorgerlicher Austausch über Ängste, Probleme und Sorgen. - Ermutigung, Hoffnung, Mut durch teilen von gemeinsamen Erfahrungen.
193	25.	In Kontakt mit den Schüler*innen bleiben.
195	26.	Persönlich digital-sichtbarer Kontakt, da mit kleinen Gruppen einfach möglich als mit ganzen Klassen. Sonst kann man noch nicht viel sagen nach zwei Wochen - die Schüler wirken noch ausgeglichen.
197	27.	die SuS zu entlasten (nicht noch mehr Aufgaben zu geben); wünschenswert wäre auch seelsorgerlich tätig zu sein, das Angebot haben natürlich die SuS, wird aber in Realität nicht genutzt
198	28.	Ich sehe keinerlei Relevanz. Ich finde, dass man die Kinder zur Zeit nicht auch noch mit Aufgaben aus Religion belasten sollte.

Item 2.: Allgemein: *Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?*

199	29.	Kontakt zu Kids halten, sie zum Erzählen/Schreiben motivieren, Inhalte zweitrangig
201	30.	
202	31.	Raum für Ausdruck der Sorgen der Schüler geben
204	32.	Ich sehe eine Möglichkeit sie - dadurch das sie zu Hause selber in der Bibel lesen sollen - vielleicht auch mit ihren Eltern - doch die eine oder andere Erkenntnis auftaucht, dass Religion vielleicht doch seine Berechtigung hat. Und gerade in Zeiten - wie diesen - die Geschichten zum Nachdenken anregen und sich vermehrt mit einem Thema auseinandersetzen.
205	33.	Ich versuche die SuS in ihrer Situation wahrzunehmen, dazu haben sie auch aufgaben, das aufzuschreiben, wie es ihnen geht und was sie gerade bewegt. Ich glaube, das machen die anderen Fächer nicht. Vorberietung auf Ostern!
209	34.	einen Beitrag zu leisten, Angebot zu schaffen, um die aufgezwungene Entschleunigung zu bewältigen, die SuS nicht mit Mehrarbeit zu versorgen, sondern ihnen durch die Arbeitsaufträge Freiräume zu schaffen, die Sicht auf das zu lenken, was bleibt, was vorhanden ist, was mich stärkt - ein Beitrag in Richtung Resilienzfähigkeit!
210	35.	Ich möchte die Schülerinnen und Schüler nicht überfordern, ihnen aber auch nicht das Gefühl geben, sie vergessen zu haben. Ich würde gerne unterstützen und zuhören, sehe aber kaum Möglichkeiten. Religionsunterricht sollte unterstützen: Das System, die Persönlichkeit der Kinder, die Kolleginnen. Das versuche ich umzusetzen, indem ich den Kolleginnen ab und zu aufmunternde Worte schicke und sie bitte, dies an die Eltern weiterzuleiten.
212	36.	Lebensfragen zur Sprache bringen, Moment der "Entspannung" durch das Einbringen kreativer Elemente und der Möglichkeit zur Aussprache
217	37.	Prinzipiell ist es gut, den Schüler/innen zu signalisieren, dass jemand da ist, an den sie sich immer wenden können. Denn das ist im Schulunterricht auch so. Ich kann dem momentan auf Grund meiner sehr belasteten Familiensituation nicht gerecht werden. Das tut mir für die Schüler/innen leid, aber das übersteigt meine Kräfte,

Item 2.: Allgemein: *Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?*

218	38.	Für die 1. Klasse: Kinder sind schon genug gefordert, ihre sonstigen Arbeitsaufträge zu erledigen. Deswegen habe ich keine verpflichtenden Arbeitsaufträge erteilt. Dennoch habe ich den Eltern ein paar Dateien mit Material geschickt, wie sie Ostern zu Hause feiern können. Für die 5. Klasse: wichtig, um die für die Matura relevanten Themen abzudecken
219	39.	Ich sehe im Moment keine Relevanz, die über den normalen Alltag hinausgeht. Eher im Gegenteil: Im normalen Schulalltag besteht die Relevanz des RU darin, dass er zwischen anderen Stunden Raum für persönliche Befindlichkeiten lässt.
220	40.	Naja, es bietet schon sehr viele Möglichkeiten die aktuelle Situation auch aufzugreifen und thematisch zu behandeln - das Thema Schöpfungsverantwortung tritt in den Vordergrund: jetzt schaffen wir es plötzlich, drinnen zu bleiben und alles herunter zu schrauben, was dem Klima nutzt, weil wir plötzlich Angst haben - warum ging das vorher nicht? Aber auch anhand des auftretenden Egoismus und der Arroganz der Hoarder hinterfragen, was uns als Gesellschaft ausmacht, wo und warum solch dunkle Seiten vielleicht zum Vorschein kommen? Man kann natürlich auch simples Diskutieren wie die Messe im digitalen Zeitalter jetzt - ist es noch eine Messe, wie viele kritisieren oder nicht mehr? Also das Thema bietet m.M.n. unendlich viel Möglichkeiten natürlich. Aber man ist natürlich auch immer ein wenig in seinem Lehrplan befangen und MUSS halt leider jetzt auch die 2 Religionen durchbringen in der 3en etc.
227	41.	Hoffnung schenken und - gerade jetzt um Ostern - Möglichkeiten aufzeigen trotz geänderter Umstände Ostern auch zu feiern und dem über sozialen Medien verbreiteten Spruch "Vatikan sagt Ostern ab - Jesus bleibt heuer tot" entgegenzuwirken.
229	42.	In der Berücksichtigung des Kirchenjahres und der besonderen Situation, die thematisch aufgegriffen und religiös verarbeitet werden kann.
230	43.	Schüler mit Aufgaben betreuen, unterstützen damit sie gefordert werden
231	44.	Zu signalisieren, dass Religionslehrer in der Krise da sind und als Ansprechpartner zur Verfügung stehen, dass das Leben nicht nur aus Arbeitsaufträgen besteht
232	45.	Für SchülerInnen ansprechbar sein, Alternativen zum more of the same anbieten.

Item 2.: Allgemein: *Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?*

233	46.	Gerade in schwierigen Zeiten ist Religion für Menschen wichtig. Ich gebe auch Hinweise zu Gottesdienstübertragungen usw.
234	47.	Ich denke, wenn ich eine online Session machen würde, könnte ich ein bisschen zur Entlastung/Verarbeitung beitragen.
235	48.	die Schüler zu beschäftigen und mit Hilfe der Videos Interesse zu erhalten oder noch mehr zu wecken
237	49.	Gerade in dieser unsicheren Zeit, habe ich die Möglichkeit den S. beizustehen und ihnen aufzeigen, dass die aktuelle Situation für uns alle eine große Chance ist! Meine S. wissen, dass ich für sie bete und eine Kerze anzünde, und das gibt ihnen Hoffnung! Sie schreiben mir auch oft nur so und erzählen, wie es ihnen gerade geht und was sie beschäftigt. Dann gebe ich ihnen immer eine Rückmeldung und einen Tipp!
240	50.	Seelsorge
247	51.	Gegebenenfalls Unterstützung einzelner Schüler durch online-Kontakt. Der allgemeinen Aufregung in den anderen Fächern nicht im Weg stehen, damit die Schüler sich auf das Notwendigste konzentrieren können.
248	52.	Seelische Unterstützung in der Krise Da auch Pfarren geschlossen sind, versuchen hier eine spirituelle Lücke zu füllen. Hoffnung vermitteln
251	53.	
252	54.	- Reflexion und Bewältigung der eigenen Situation. - Herausforderungen wie in allen anderen Fächern - Aber auch besondere Chance, Relevanz religiöser Fragestellungen in der Krise herauszuarbeiten
253	55.	Den Schüler*innen die Möglichkeit geben zu können sich mit dieser Krise in theologischer, wie soziologischer, wie ethischer Hinsicht auseinandersetzen zu können, man kann das Thema gut integrieren und auf die Schüler*innen eventuell besser eingehen.
259	56.	Die Religion bietet einen breiten Horizont von Hoffnung, Mut, prophetischer Kritik. - dies hilft glaube ich mehr als Abschottung und Bündelung der Angst.
261	57.	
262	58.	Theodizeefrage, Frage nach den Lebenskontexten, Seelsorge in der Schule wird zu Seelsorge am Laptop, nachgehende Seelsorge

Item 2.: Allgemein: *Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?*

263	59.	"Psychohygiene", "Seelsorge" an vielfach überlasteten, überforderten und verunsicherten SchülerInnen
267	60.	Die Ängste und Sorgen der Schüler wahrnehmen und mit ihnen per Mail oder Chat kommunizieren. Sehr berührende Gespräche!!!
268	61.	RU gibt Möglichkeit zur emotionalen Auseinandersetzung, die Aufträge sollten weniger zu Wissensvermittlung als zur Persönlichkeitsbildung anleiten
269	62.	Wäre wichtig zum Auffangen der Befindlichkeiten - aber das tun viele engagierte Klassenlehrerinnen und -Vorständinnen auch!
270	63.	Keine besondere Relevanz; Die meisten SuS sehen die Corona-Lage entspannt und freuen sich an der Freizeit;
271	64.	Den SchülerInnen auch in dieser Situation Mut und Hoffnung zusprechen zu können. Außerdem kommt bald die Matura und so kann ich sie trotzdem gut vorbereiten.
273	65.	Zu beruhigen und nicht die Panikpandemie zu verstärken
274	66.	Kontakt halten, Trostworte schicken. Aufbauen
276	67.	Gerade in Zeiten in denen die Menschen auch sehr viel Zeit haben nachzudenken tauchen existentielle Fragen auf, die auch nach Beachtung, Reflexion und vor allem Austausch verlangen. Diese Möglichkeit zum Austausch möchte ich so gut wie möglich bieten.
279	68.	
283	69.	Motivation, Nachdenken über ethische Problematiken im Zusammenhand mit der Corona-Krise; Nachdenken über den Sinn des Lebens; Hoffnung geben
285	70.	Er kann den persönlichen Sorgen und Fragen Raum geben, er kann gerade jetzt in der Zeit vor Ostern daran erinnern, dass wir auf dem Weg zu dem Ereignis sind, das uns genau jetzt Hoffnung geben kann.
288	71.	Die Kinder haben Fragen, meist existenzielle Fragen. Die Kinder brauchen Sicherheit, durch Gebet und dem Wissen, dass jemand da ist, der auf sie schaut.
289	72.	Religionsunterricht hat jetzt die Chance, (mehr als sonst) Schüler*innen zu stärken und Hoffnung zu geben.

Item 2.: Allgemein: *Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?*

290	73.	Die Kinder brauchen jemanden zum Reden, der ihnen zuhört. Viele brauchen Halt und trauen sich Fragen zu stellen, die sie den Eltern nicht stellen. Es ist Geborgenheit auf Distanz.
292	74.	Ich schwanke zwischen zusätzlicher Belastung - statt wie vorab oft Entlastung durch Austausch über spezifische Vorfälle - und wertvoller Konzentration auf Hoffnungszeichen - vielleicht Trost, bin aber nicht sicher.
294	75.	Bei MittelschülerInnen denke ich, dass das gemeinsame Interagieren entscheidend ist - das kann nur sehr mühsam online getan werden.
295	76.	Familien kommen durch manche Themen mehr ins Gespräch als wenn es in der Schule behandelt wurde.
297	77.	den SchülerInnen Mut machen, sie stärken, motivieren, aber auch ein "offenes Ohr" für ihre Sorgen haben
298	78.	Ich glaube, dass die Kinder dadurch auch erfahren, Gott lässt uns in so einer Krise auch nicht allein
305	79.	Nicht noch zusätzlich überfordern, aber aufmuntern die Schüler
307	80.	das ließ sich gerade nicht so eintragen, das es passt. aufwand stundenvorbereitung weniger, aufwand betreuung viel mehr. ich möchte da sein - präsent sein für meine Schüler, als ansprechpartner für so manches thema...wichtiger denn je schwieriger denn je
316	81.	Zuversicht geben, Glauben stärken und Gott als Ansprechpartner (wieder-)entdecken gemeinschaftsstiftende Projekte umsetzen und Halt geben
323	82.	Information geben, in Kontakt bleiben, Krisen meistern, erreichbar bleiben - in Kontakt bleiben -Klassenvorstand - Schülerapps,...
326	83.	Als Reflexionsmöglichkeit der jetzigen Situation. Als Spirituelles Angebot im Alltag. Und die Möglichkeit immer wieder auch andere Themen einzutauchen (Corona-Sendungen laufen Rund um die Uhr)
331	84.	Der Religionsunterricht soll Hoffnung geben.
337	85.	Ich glaube, dass der Religionsunterricht Kraft gibt und auch eine Plattform zum Austausch und Raum für persönliche Gedanken bietet.

Item 2.: Allgemein: *Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?*

343	86.	Ich finds, es muss auch weiterhin über Dinge nachgedacht werden und der eigene Glaube und die Religion muss reflektiert und weiterhin hinterfragt werden. Religion und RU dürfen in solchen Zeiten nicht weggelassen werden!
349	87.	Hoffnung zu geben
351	88.	Ich denke nicht, dass der RU relevanter ist als andere Fächer bzw. relevanter als vor der Krise.
353	89.	SuS nehmen die Lehrerin als Seelsorgerin mehr wahr
362	90.	Abwechslung zur Überflutung mit Lernaufgaben aus den anderen Fächern, lustbetonter Umgang Freude
371	91.	Menschen zu ermutigen, aus dieser Zeit, so schlimm sie auch für einige ist (Streit in der Familie, Arbeitslosigkeit oder fehlende Aufträge, wirtschaftlicher Druck, Unsicherheit, Ängste, ...), etwas Gutes zu machen. Vom Kreuz zur Auferstehung.
377	92.	Ostern als Fest der Auferstehung gibt Hoffnung in der Hoffnungslosigkeit.
389	93.	Es könnten SuS sich an uns wenden, wenn sie in Not sind. Das ist allerdings auch im schulischen Kontext gegeben.
392	94.	Kontakt zu den Kindern, ein offenes Ohr für Fragen haben
399	95.	weniger Stoff, mehr religiös-soziale Unterstützung, Hilfe bei Innenschau, innere Einkehr, nachdenklicher sein, Lebensfragen stellen, Trost
404	96.	Diejenigen, (ca 50 Prozent) die das Angebot nützen, mit mir in Mail/SMS/Telefon Kontakt zu bleiben, brauchen Ermutigung, jemand der ihnen zuhört, die Bestärkung in das Vertrauen auf Gott anhand zahlreicher biblischer Bezüge und Erzählungen. Sie genießen das Gefühl, es ist jemand für mich da. Die Lehrkraft interessiert sich für mich und "hört" mit zu Da ich nicht weiß, wie viele das Angebot nützen und sich etwas anhören/sehen ohne danach mit mir in Kontakt zu treten, kann ich nicht sagen, ob und welche Relevanz es für diese Schüler*innen hat.
406	97.	Dass die Schüler trotz allem an den Glauben an Jesus erinnert und ermutigt werden, der Halt gibt, auch in stürmischen Zeiten
407	98.	SchülerInnen Mut und Hoffnung in einer sehr schwierigen und unbekanntem Lage zu geben!

Item 2.: Allgemein: *Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?*

408	99.	wir sind ein Fach wie jedes andere, daher auch mit Arbeitsaufträgen; mehr persönliche Hinweise, Nachfragen als in anderen Gegenständen. Verständnis haben, Großzügigkeit
411	100.	
414	101.	Wenn man vor der Schulschließung bereits ein gutes Verhältnis zu den SuS hatte, kann man die Zeit jetzt gut nutzen, um seelsorgerliche Angebote zu setzen.
415	102.	An unserer Schule sind die Lehrer der Pflichtgegenstände überfordert und die Schüler - es ist schwierig wenigstens das Nötigste zu tun. Deshalb unterstütze ich damit, dass ich die Schüler nicht noch zusätzlich strapaziere. Ich bin auch in der Kirche tätig - über die Kirchenkanäle versuchen wir die Jugendlichen zu erreichen - über Whats App - Zoom und Streamingangebote. Ich sehe den Religionsunterricht hier etwas breiter als nur eine "Schulaufgabe"
419	103.	Beruhigen, Informieren, Ruhe bringen, vielleicht Beruhigen, und zur Meditation bringen, Vertrauen aufbauen, Sinn geben,
420	104.	Begleitung in dieser Zeit Wichtige Themen reflektieren im Lichte der Religionen
427	105.	So, wie immer: manche lieben unser Aufgabenstellungen und manche scheuen sie - denken sich, warum ist auch in Religion so viel zu tun!
444	106.	Der RU sollte grundsätzlich aufhören, immer von seiner "besonderen Relevanz" zu sprechen. Zum einen ist diese Relevanz für jede/n Schüler/in subjektiv unterschiedlich, sie kann daher nicht "von oben" festgestellt werden. Zum anderen formuliert sich darin ? bewusst oder unbewusst ? eine gewisse Überheblichkeit, die dem RU gerade in Zeiten, in denen er (oft nicht zu Unrecht) angefragt wird, schlecht ansteht.
446	107.	schwierig, da persönliche Gespräche nicht statt finden können
447	108.	Ist immer relevant
448	109.	Unterstützung der Schüler*innen (bei Bedarf) in dieser Extremsituation, wichtig: Immer auch Kreativaufgaben - d.h. das Hauptaugenmerk hat sich verändert.

Item 2.: Allgemein: *Worin sehen Sie die besondere Relevanz des Religionsunterrichts in der aktuellen Situation?*

457	110.	- Resilienz stärken - Coronakrise als Lernfeld - zu Grenz- und Krisenerfahrungen haben wir als Kirche/ReligionslehrerInnen ja einiges zu sagen :-) - Freude und Entspannung hineinbringen in einen mitunter anstrengenden Alltag der SchülerInnen im digitalen Klassenzimmer (z.B. Arbeitsauftrag Mandalamalen, ...) - den Kontakt zu den SchülerInnen aufrecht erhalten
463	111.	Kontakthalten, Ermutigen
468	112.	Seelsorge Halt geben
471	113.	Da sein.
472	114.	Für die SchülerInnen da zu sein. Viele kommunizieren mit mir mittels whats app, aber auch telefonisch, weil sie sich mit der Situation - besonders MaturantInnen - überfordert sind.
476	115.	Im RU bin ich flexibler ohne Notendruck, das ist auch in der Schule. Derzeit kommt es, bei Videokonferenzen und vor allem zu Beginn dieser, noch mehr zu Gesprächen über die aktuelle Situation und das verbundene Empfinden und Wohlbefinden der SuS. Ich denke, die SuS genießen es, sich austauschen zu können (auch untereinander), gerade in solch einem besonderen Kontext wie dem RU. Hiermit sehe ich eine andere Situation gegeben, als wenn die SuS untereinander "in ihrer Freizeit" miteinander sich austauschen, da die SuS das Wort erteilt bekommen und sich aussprechen können - vielleicht mehr und strukturierter, als sie das untereinander machen würden

Item 2.1: Vergleich zu Hauptfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern (u.a. Deutsch, Mathe, ...) ein?*

CASE	TN	Relevanz _ Vergleich Hauptfach
102	1.	Nicht so hoch
103	2.	Nicht besonders hoch. Es ist zu hoffen, dass die SuS ihr Schuljahr unter den besonderen Umständen angerechnet bekommen...
106	3.	Gering
109	4.	Gleich wichtig wie diese Fächer... die SuS vertrauen mir auch ihre Sorgen und Ängste an
122	5.	Sehr gering
123	6.	Einfacher zu gestalten Erfordert nicht wir Mathe einen Lehrer um selbstständig arbeiten zu können
124	7.	Im Vergleich dazu eher niedriger
126	8.	Schulisch sehr gering (wie gesagt, ich habe den direkten Vergleich: in einem Hauptfach muss der Stoff irgendwie durchgenommen werden, die Inhalte sind nicht so leicht selbst zu erarbeiten, weil sie oft viel komplexer sind; in Reli kann man sich immer irgendwie behelfen), persönlich sehr hoch!
127	9.	Anders wichtig. Soll auf keinem Fall Stressfaktor sein.
131	10.	Sehr niedrig, mehr Begleitung
132	11.	
141	12.	Nicht sehr hoch
146	13.	Manche SchülerInnen hinterfragen den Sinn des Ganzen, während andere wiederum genervt reagieren. Andere wiederum begegnen mit positiver Erfahrung, daher mit klassischen Schulfächern nicht wirklich vergleichbar.
150	14.	Die Hauptfächer sind sehr wichtig für ihren Schulerfolg. Die religiöse Bildung gibt ihnen mehr Bewusstsein im Leben. Durch die religiöse Bildung bekommen sie auch Antworten auf die schwierigen und lebensrelevanten Fragen.
157	15.	Als kleiner wertvoller zusätzlicher Beitrag im kreativen, musischen Bereich.

Item 2.1: Vergleich zu Hauptfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern (u.a. Deutsch, Mathe, ...) ein?*

158	16.	Viele Schüler und Eltern sind mit der Situation überfordert und brauchen offene Ohren und Zuspruch. Das ist eine große Herausforderung für uns
159	17.	Mittelmäßig
166	18.	schwierig einzuschätzen - für die Schüler, besonders die Maturanten, sind sicher die Hauptfächer gerade wichtiger. Sie sind es auch de facto für ihren Schulabschluss
172	19.	Sehr hoch! Religion wird in dieser Zeit zu einem wirklichen Hauptfach
174	20.	Sehr hoch - es besteht die Möglichkeit hier andere Aufgabenstellungen zu geben und persönlich für die SchülerInnen da zu sein.
175	21.	geringer, einfach auch weil sich die anderen schon so viel zeit rausnehmen
182	22.	Man kann in Religion maturieren... Also kann es nicht unwichtig sein. Dennoch ist es vermutlich weniger problematisch einen Monat zu "verlieren" als in den Hauptfächern
183	23.	Gering
190	24.	- Hauptfächer haben sicherlich insofern Vorrang, als dass es einigen SuS schwerer fällt, mit den Aufgaben allein zu Hause zurecht zu kommen. - Der RU kann aber die SuS auf einer seelsorgerlichen Beziehungsebene zusammenbringen. - Hier wird ein Raum geschaffen, in welchem sie sich geschützt aussprechen können.
193	25.	Eher gering.
195	26.	keine Ahnung - Schüler sind auf jeden Fall gerne dabei
197	27.	sehr gering (da die persönliche Interaktion wegfällt)
198	28.	RU ist überhaupt nicht wichtig. Wenn man die Kinder erreichen kann, könnte man ihnen eine Möglichkeit der Aussprache geben oder einfach mit ihnen plaudern, vielleicht fragen, wie sie heuer Ostern feiern werden etc.
199	29.	Bietet Abwechslung Weniger "Stoff" wiederholen als seelsorgen.

Item 2.1: Vergleich zu Hauptfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern (u.a. Deutsch, Mathe, ...) ein?*

201	30.	
202	31.	Sehr hoch
204	32.	Doch sehr relevant - schafft in der Seele Raum für Kreativität - zur Ruhe kommen - Nachdenken und vielleicht den einen oder anderen Anstoß sein Verhalten und sein Leben zu verändern. Schenkt Trost und gibt auch - in der Krise- ein Stück weit Normalität.
205	33.	die Hauptfächer sind am wichtigsten, dann kommt Sport. Eher weiter unten.
209	34.	sehr hoch, weil über das Medium Mail/Telefon auch das Kollegium erreicht werden kann und in der Offenheit für sinnstiftende Fragen, gezielt Austausch passiert und auch ein Hinweis auf mögliche Wege selber zu entschleunigen
210	35.	kaum Relevanz Ich weiß aber aus Erfahrung mit meinem 11 jährigen zuhause, dass die Religionsaufträge angenehm zu machen sind, wenn sie aufgelockert gestaltet sind: Kreuz anmalen, Rätsel lösen etc.
212	36.	
217	37.	So wie im normalen Unterricht auch - als nicht so wichtig. Daher bin ich auch nicht streng mit Deadlines und ähnlichem und habe das auch meinen Schüler/innen kommuniziert. Aber wie im Regelunterricht auch könnte er den Schüler/innen Halt geben.
218	38.	geringer
219	39.	noch geringer als sonst
220	40.	Puh. Ich wage nicht, Deutsch, Mathe und Reli auf eine Stufe zu stellen, weil sie beides komplett andere Themenbereiche behandeln. Mathe wird nicht weniger wichtig, nur weil jetzt Krise ist. Religion gewinnt aber vielleicht insofern, als dass sie helfen kann, hier durch diese schwierige Zeit zu helfen. Der RU kann die Kids auch unterstützen und ihnen durch kreative Möglichkeiten vielleicht einen Ausweg aus der Monotonie geben - ein Video, dass sie draußen auf dem Balkon oder im Garten machen müssen. Ein Video, wo sie vielleicht verschiedene Materialien brauchen, wo sie kreativ sein müssen - das kann zB sicherlich Depressionen vorbeugen, wenn die Kids wieder das Gefühl haben etwas zu leisten anstatt "nur" stupide Rechnungen

Item 2.1: Vergleich zu Hauptfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern (u.a. Deutsch, Mathe, ...) ein?*

		zusammen zu stellen etc. Insofern kann natürlich RU hier gerade eine psychische Stütze sein! Etwas, das aus dem furchtbaren Alltagstrott heraus reißt und "Sinn" verleiht.
227	41.	Religion hat denselben Stellenwert wie sonst auch. Ich schaue, dass die Arbeitsaufgaben nicht mehr Zeit in Anspruch nehmen als wir im RU zur Verfügung hätten. Die Schüler sollen nicht darüber klagen, dass sie in Religion jetzt mehr zu tun hätten, aber es soll auch nicht zu kurz kommen. Deshalb handelt es sich bei den Arbeitsaufträgen - aus meiner Sicht - mehr um geistige Auflockerung bzw. spirituelle Übungen, die zwischen Mathe und anderen Fächern gemacht werden können/sollen.
229	42.	Hoch aber nicht überbewertet.
230	43.	Gleich wie immer
231	44.	genauso niedrig, wie immer gegenüber einem Schularbeitsfach Darin liegt aber auch unser Vorteil, weil man bei uns gerne gesehen ist, auch ohne Leistung!
232	45.	Gering wie schon immer.
233	46.	ist nicht vergleichbar
234	47.	Sehr gering in der Oberstufe,in der UST habe ich das Gefühl es wird als willkommene Abwechslung gesehen
235	48.	sehr gering
237	49.	Ich glaube, dass der RU hier fast relevanter ist als die sogenannten Hauptfächer!
240	50.	Ist den SchülerInnen meiner Erfahrung nach wichtig, dabei weniger die inhaltliche Komponente, als vielmehr das Soziale! Quasi unisono kommen Rückmeldungen, dass die Gemeinschaft in der Klasse vermisst wird. Durch die Quantität an Stunden im reglären Schulbetrieb kommt den Hauptfächern natürlich mehr Aufmerksamkeit zu, da haben die Kinder ja auch viel mehr zu erledigen.
247	51.	

Item 2.1: Vergleich zu Hauptfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern (u.a. Deutsch, Mathe, ...) ein?*

248	52.	
251	53.	Anmerkung: Es gibt keine Hauptfächer! Es gibt Pflichtfächer, Wahlpflichtfächer, Freifächer, verbindliche Übungen, unverbindliche Übungen. Man kann vielleicht noch unterscheiden: Schularbeitsfächer und Fächer ohne Schularbeiten - Religion gehört zu den Pflichtfächern. Jedes Pflichtfach ist relevant, auch Religion. Die gesamtheitliche Bildung des Menschen ist immer wichtig, unabhängig von der äußeren Situation.
252	54.	- Relevanz in Hinblick auf die zu bewältigenden Tasks/den Schulbetrieb: Gering, stabil - Relevanz in Hinblick auf die persönliche Situation und lebensrelevante Fragen: Hoch, gestiegen
253	55.	Wird weniger relevant!
259	56.	Kommt darauf an, was bei den Kindern ankommt, realistisch gesehen sind wir zumeist nur Windhauch in den Ohren der Kinder
261	57.	
262	58.	höher als sonst
263	59.	Manche Schüler sehen Aufgabenstellungen in Religion als zusätzliche Belastung zu den Aufgaben in den Hauptfächern an.
267	60.	Sehr hoch!!
268	61.	In der Wissensvermittlung eher gering
269	62.	Aus dem Blickpunkt der anderen Fächer untergeordnet - und, ehrlich gesagt, wenn jemand Schwierigkeiten hat, mit den Grundfächern up to date zu bleiben, MUSS sich Religion auch zurücknehmen, sonst führt sie sich selbst ad absurdum!
270	63.	Gering
271	64.	Seelische höher, sonst sollten man zeitmäßig den anderen Fächern den Vorrang lassen.
273	65.	Es gibt keine "Haupt- und Nebenfächer"! Unverändert.

Item 2.1: Vergleich zu Hauptfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern (u.a. Deutsch, Mathe, ...) ein?*

274	66.	So wie immer
276	67.	Hauptfächer haben notentechnisch natürlich Vorrang - Religion hat Vorrang wenn es um die Bildung des Menschen als ganzheitliches Wesen geht.
279	68.	
283	69.	wesentlich geringer - sehe ich an den Reaktionen der SchülerInnen; Religion ist nicht unbedingt das Fach, das als erstes "gelernt" wird
285	70.	Die Relevanz ist aktuell denke ich eher gering. Die Kapazitäten der SchülerInnen haben sich verringert und werden auf jene Fächer reduziert, die relevant zur Fortführung im nächsten Schuljahr sind.
288	71.	Sie können ihre Gefühle und Ängste aussprechen. Es herrscht kein Leistungsdruck: Du kannst, du musst aber nicht. Das nimmt ihnen viel ab, neben den Existenzängsten, die die Eltern wegen der Arbeitslosigkeit haben und der drohenden Gefahr von Corona.
289	72.	Da ich auch eine Sprache unterrichte, sehe ich einen direkten Vergleich: RU ist wichtig aber es sollte derzeit nur moderat um "Stoffabfrage" gehen und mehr um Stützung der Klassen. Schularbeitsfächer werden von den Klassen (und Eltern) eindeutig als wichtiger angesehen. Einige fürchten um einen positiven Schulabschluss - in Religion ist das nicht der Fall. (Und nein, ich gebe nicht nur "Sehr gut" in Rk.)
290	73.	Gleich hoch. Am schönsten ist doch, dass die Kinder sich wirklich sehr freuen ihre Lehrer zu sehen und zu sprechen.
292	74.	hm aus meiner Perspektive - 20% aus der der Schüler - unterschiedlich - zwischen 0 - 40%
294	75.	leider kaum
295	76.	Natürlich liegt Hauptaugenmerk bei den Hauptfächern, aber laut Feedback meiner Kinder und Eltern sind die Religionsaufgaben jene, die mehr Anreiz und Freude bieten und sehr gerne gemacht werden. Es geht um andere Dinge als nur Wissensvermittlung und hilft teilweise auch durch die Krise

Item 2.1: Vergleich zu Hauptfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern (u.a. Deutsch, Mathe, ...) ein?*

297	77.	sehr hoch, weil man den Druck nicht so sehr hat, dass die SchülerInnen etwas versäumen könnten
298	78.	Genauso wie im normalen Unterricht auch, bei uns zählen alle Fächer, es wird keines vernachlässigt und die KV's unterstützen
305	79.	Trotzdem wichtig, Schüler brauchen Aufmunterung, jemanden der nachfragt wie es ihnen geht...
307	80.	manche werden das belächeln - in meinem haus weit nicht alle. inhaltl nicht DIE Relevanz, Relilehrer als Ansprechpartner, dr schon immer gut in Beziehung stand und weiß, was so abgeht - ganz ganz große Relevanz
316	81.	in den Augen der Eltern nicht sehr hoch, in den Augen der Schüler relativ hoch
323	82.	wichtig - es geht jetzt nicht nur um Leistung,
326	83.	Entspannter Zugang als Fächer, die ein gewisses Leistungsniveau nachweisen müssen, Möglichkeit zu reflektieren und auf die eigenen Gefühle einmal zu achten ohne Leistungsdruck, etc.
331	84.	Kann man nicht vergleichen.
337	85.	Ich glaube, dass der Religionsunterricht nicht so relevant ist im Sinne der Stoffvermittlung, aber in der Sozialkomponente wichtig.
343	86.	Die Schüler bearbeiten die Aufgaben gerne, da es eine Abwechslung darstellt. Wenn es aber insgesamt zu vielen Aufgaben kommt, wird Religion sicher hinten angestellt.
349	87.	geringer, da kein Notendruck; Aufgabenstellungen werden nach den Hauptfächern erledigt
351	88.	gering (wie immer), vielleicht bringt er einen Spaß- und Abwechslungsfaktor
353	89.	Steht nicht auf Platz 1. Die Frage ist gemein!
362	90.	Religion soll gegenwärtig sein, aber den Kindern und Eltern nicht NOCH mehr abverlangen, als es ohnehin schon der Fall ist; die Schülerinnen werden von mir nicht gezwungen, die Reli-Aufgaben zu machen, es ist ein Angebot, das sie momentan fleißig in Anspruch nehmen, weil es sich vom Angebot in den anderen Fächern unterscheidet

Item 2.1: Vergleich zu Hauptfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern (u.a. Deutsch, Mathe, ...) ein?*

371	91.	Ich darf meine 2mal 50 Minuten pro Woche beanspruchen. Wenn ich innerhalb dieser Grenzen bleibe, kann ich für einen Kontrapunkt zu den anderen Fächern setzen, und die wesentlichen Lebensfragen ansprechen.
377	92.	Gering
389	93.	Wenn wir persönliche Fragen stellen, wie SuS mit der Krise umgehen, hat das eher Platz als in M,D, E.
392	94.	Die Kinder haben sich extrem gefreut und mir geschrieben wie sehr sie mich vermissen
399	95.	was den kognitiven Lernstoff betrifft hat der Religionsunterricht jetzt wenig Relevanz was die existentielle Fragen betrifft eine sehr hohe
404	96.	Ich finde die Fragestellung im wissenschaftlichen Kontext etwas befremdlich - es gibt, so viel mir bekannt ist, in Österreich Pflicht und Freigegegenstände und unverbindliche Übungen. Religion ist ein Pflichtgegenstand, mit der Möglichkeit, auf Grund der Religionsfreiheit, sich abzumelden. Es wurde bewusst keine Wertung eingeführt. Alle Gegenstände haben ihre Daseinsberechtigung, in Ausnahmezeiten (Corona und Co) und regulärem Schulalltag.
406	97.	Inhaltlich: wichtiger, da fürs Leben wichtig.
407	98.	Für mich sehr hoch! Für die Schülerinnen haben die Hauptfächer Vorrang!
408	99.	wird weniger
411	100.	
414	101.	Wie gesagt, wenn es vorher eine große Vertrauensbasis gab, ist die Relevanz auch oder gerade jetzt hoch, weil die SuS dann mit den RU-Lehrerinnen darüber sprechen können, wie es ihnen geht, wo es viel zu tun gibt usw. Wenn es diese Basis vorher auch nicht gegeben hat, ist die Relevanz bei Null.
415	102.	In unserer Schule wird darum gebeten nicht auch noch "Kapazitäten" zu verbrauchen.
419	103.	ganz gut, etwas anderes, neue andere Ideen bringen, ablenken.... seelische Unterstützung (vermehrt aber bei Eltern !!!)

Item 2.1: Vergleich zu Hauptfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu den Hauptfächern (u.a. Deutsch, Mathe, ...) ein?*

420	104.	Ergänzung und Hilfe bei Lebensfragen
427	105.	So wie in der letzten Frage angegeben - für manche SuS ist es wichtig, für mnäanche entbehrlich
444	106.	Siehe vorige Antwort. Ergänzend: Ich glaube nicht, dass sich so etwas wie "Relevanz" formalisieren und festmachen lässt, schon gar nicht "im Vergleich" mit anderen. Das ist m.E. ein gefährlicher, herablassender und arroganter Gedanke ? gerade dann, wenn man sich "als Minderheit" oder als "angefragt" wahrnimmt: Dann ist es vermutlich eine eigene Selbstvergewisserung und damit mehr eine Schutzfunktion als eine valide Information.
446	107.	Reli nicht relevant
447	108.	Immer relevant _ mit Verlaub, es gibt keine Wertung in Haupt- und Nebenfächer, nur Unterrichtsfächer
448	109.	Nicht sehr hoch.
457	110.	halte ich für wichtig - auch zur Entlastung der SchülerInnen (siehe vorher Geschriebenes....)
463	111.	nicht sehr hoch
468	112.	hoch
471	113.	Mittel
472	114.	eigentlich sehr hoch
476	115.	Hoch, da der RU m.E. flexibler ist als Schulfächer mit Notendruck und daher die Situation ausführlicher besprochen werden kann.

Item 2.2: Vergleich zu Nebenfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Nebenfächern (u.a. Biologie, Sport, Kunst, ...) ein?*

CASE	TN	Relevanz NF
102	1.	Ich finde es wird zu viel und Unübersichtlich
103	2.	
106	3.	Gleich
109	4.	Durch die Seelsorge und spezielle Themen ist der RU jetzt besonders relevant
122	5.	Sehr gering
123	6.	
124	7.	Etwas höher
126	8.	Ähnlich wie Sport, Kunst und Musik. Biologie, Physik, Chemie, etc. haben schulisch sicher mehr Relevanz. Persönlich kann Reli aber wie sicher auch Sport, Musik, Kunst zur Zeit sehr viel beitragen!
127	9.	Ca gleich wichtig
131	10.	
132	11.	
141	12.	Vielleicht gleichwertig
146	13.	5:1 pro RU
150	14.	Alle Fächer haben ihre Relevanz, aber der Religionsunterricht hat einen besonderen Stellenwert, da er das ganze Leben umfasst.
157	15.	S. O.
158	16.	
159	17.	So wie immer

Item 2.2: Vergleich zu Nebenfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Nebenfächern (u.a. Biologie, Sport, Kunst, ...) ein?*

166	18.	Je nach Gestaltung durch die Lehrpersonen - alle diese Fächer haben derzeit die Chance, ihre Alltagstauglichkeit und -relevanz unter Beweis zu stellen. Den Religionsunterricht halte ich für die Beurteilung der Situation durch die Schüler, für Resilienz, Abwechslung schon für wichtiger als oder zumindest für gleich wichtig wie manche andere Nebenfächer. Aufgrund der (meistens) geringeren Stundenanzahl besteht aber die Gefahr, dass der RU im Vergleich zu anderen Nebenfächern als weniger wichtig erachtet wird
172	19.	Auch sehr hoch! Gleichwertig mit allen Fächern, die Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung mit fördern
174	20.	Sehr hoch - es besteht die Möglichkeit hier andere Aufgabenstellungen zu geben und persönlich für die SchülerInnen da zu sein.
175	21.	es ist ein einstundenfach...
182	22.	Gleichwertig
183	23.	Gleich
190	24.	- Biologie zähle ich in diesem Sinne noch zu einem Hauptfach, - Im Vergleich zu Sport und Kunst erachte ich den RU mindestens genauso wichtig, wenn nicht wichtiger, da es im RU um eine Kontaktebene geht.
193	25.	An öffentlichen Schulen eher gering.
195	26.	wie vorhergehende Frage
197	27.	gleich
198	28.	siehe oben
199	29.	weniger streng als Bio oder Geo, aber ähnlich wie BE oder Werken. Was für die Seele... Eigentlich so wie in der realen Schulsituation...
201	30.	
202	31.	Sehr hoch

Item 2.2: Vergleich zu Nebenfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Nebenfächern (u.a. Biologie, Sport, Kunst, ...) ein?*

204	32.	Gleichwertig -
205	33.	s.o.
209	34.	ähnlich wie bei den Hauptfächern
210	35.	In etwa ebenso relevant wie Kunst, Sport
212	36.	
217	37.	So wie im normalen Unterricht auch - überall anders ist der Notendruck größer. Aber es könnte ein Fach sein, wo Schüler/innen nicht nach Leistung gemessen werden. Das kann aber im Online-Unterricht verloren gehen, wenn neben Bio, Geo und sonstigen auch noch Reli-Aufträge erledigt werden müssen.
218	38.	gleich
219	39.	Sport und BE/WE: ähnlich; Biologie, Geschichte ... : niedriger
220	40.	Dasselbe wie oben, da würde ich keine Unterschiede ziehen da es auch gerade keinen Unterschied macht, ob ich jetzt in Biologie etwas abschreibe oder in Mathe Aufgaben erledige. Nur Sport ist hier eventuell auf einer Stufe mit dem RU zu finden weil auch das Fach hier irgendwie aus der Monotonie reißen kann - . aber auch Kunst, wenn die Arbeitsaufträge entsprechend gestaltet sind und zur Kreativität als zum Nachahmen auffordert.
227	41.	Religion hat denselben Stellenwert wie sonst auch. Ich schaue, dass die Arbeitsaufgaben nicht mehr Zeit in Anspruch nehmen als wir im RU zur Verfügung hätten. Die Schüler sollen nicht darüber klagen, dass sie in Religion jetzt mehr zu tun hätten, aber es soll auch nicht zu kurz kommen. Deshalb handelt es sich bei den Arbeitsaufträgen - aus meiner Sicht - mehr um geistige Auflockerung bzw. spirituelle Übungen, die zwischen Mathe und anderen Fächern gemacht werden können/sollen.
229	42.	
230	43.	Gleich wie immer

Item 2.2: Vergleich zu Nebenfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Nebenfächern (u.a. Biologie, Sport, Kunst, ...) ein?*

231	44.	genauso niedrig, wie immer gegenüber einem Fach mit Test Darin liegt aber auch unser Vorteil, weil man bei uns gerne gesehen ist, auch ohne Leistung!
232	45.	höher, insoweit ich für die SchülerInnen regelmäßig ansprechbar bin.
233	46.	ist nicht vergleichbar
234	47.	im Vergleich zu Bio-Geo-Chemie weniger relevant; im Vergleich zu Kunst und Sport entweder gleich oder etwas relevanter (weil schriftliche Rückmeldung eingefordert.
235	48.	gering
237	49.	So wie schon oben angeführt, glaube ich dass der RU jetzt ganz entscheidend ist, da es um die Sinnfragen geht! Und der RL anhand von biblischen Erzählungen darauf hinweisen kann, das Gott in jeder Situation bei uns Menschen ist!
240	50.	Hoch. Ich erlebe ein starkes Bedürfnis nach Austausch.
247	51.	
248	52.	
251	53.	Anmerkung: es gibt keine Nebenfächer (siehe vorher). Für mich ändert sich bezüglich Relevanz nichts gegenüber der herkömmlichen Schulsituation.
252	54.	- Gestiegen, da Tests und Praxiselemente in den anderen Fächern weggefallen ist, während im RU sich da viel aufrechterhalten lässt
253	55.	Etwa gleich.
259	56.	siehe oben; jedes Fach kann sicherlich sehr viel Bewegung in den Geist bringen. (mal nur auf Schule hinbezogen) allgemein kann die Religion natürlich am meisten Veränderung in eine Gesellschaft bringen
261	57.	

Item 2.2: Vergleich zu Nebenfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Nebenfächern (u.a. Biologie, Sport, Kunst, ...) ein?*

262	58.	höher als sonst
263	59.	Psychohygienische Relevanz
267	60.	Für die Sorgen und Nöte der Schüler ist der Religionslehrer/-Lehrerin der/die Ansprechpartner*in
268	61.	Als Ausgleich zu anderen Fächern - gleichwertig
269	62.	Biologie betrachte ich nicht als Nebenfach - es ist sogar ein Schularbeitsfach!! Sport geht den SuS sehr ab; ich weiß nicht, in wie weit die Kolleg_innen da zu Übungen anregen. Ein kreativer Ausgleich wäre ideal - so wie das Sich-Gedanken-Machen in Religion!
270	63.	Gleich; Die Lehrkräfte wollen sich nicht vor der Arbeit drücken, da über die digitalen Wege alles nachvollziehbar ist und damit geben auch Fächer wie Werken und Turnen Aufgaben auf!
271	64.	Genauso wie oben.
273	65.	Es gibt keine "Haupt- und Nebenfächer"!! Unverändert.
274	66.	So wie immer
276	67.	Hier hat Religion eine höhere Relevanz, weil in der aktuellen Situation bei fast allen Schüler/innen Gedanken/Gefühle aufkommen die aufgearbeitet/verarbeitet werden sollten und die Themen im RU bieten dafür eine Möglichkeit.
279	68.	
283	69.	gleich
285	70.	Hier sehe ich Religion gleich (un)relevant wie andere Nebenfächer, insofern diese nicht aufbauend sind.
288	71.	Es ist eine Bereicherung auf einer anderen Ebene. Sie kommen ins Gespräch.

Item 2.2: Vergleich zu Nebenfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Nebenfächern (u.a. Biologie, Sport, Kunst, ...) ein?*

289	72.	Das hängt von den Kolleg*innen ab und davon, wie ernsthaft sie ihren Unterricht jetzt weiterführen wollen. RU ist da sicher nicht weniger relevant und eventuell sogar gerade wichtiger als andere Nicht-Schularbeitsfächer (so sind zu mind. einige Rückmeldungen von Schüler*innen, die mich um ZOOM-Treffen gebeten haben. Natürlich sehen das nicht alle gleich.).
290	73.	Ich finde, man kann die Thematik in allen Fächern einfließen lassen. Religion bzw. der Glaube gibt aber Halt in solchen Situationen.
292	74.	genauso
294	75.	eher weniger
295	76.	Höher, durch moodle und stärkerer Vernetzung mit den KVs Gibt es weder in Sport, noch BE oder Werken Aufgaben, Und in Bio, Geo und Geschichte geht es nur um Wissensvermittlung
297	77.	siehe oben
298	78.	Genauso wie im normalen Unterricht auch, bei uns zählen alle Fächer, es wird keines vernachlässigt und die KV's unterstützen
305	79.	gleich auf
307	80.	s.o.
316	81.	s.o.
323	82.	mehr präsent als diese fächer
326	83.	Das gleiche wie oben
331	84.	Der Religionsunterricht berührt andere Lebensbereiche.
337	85.	Ich glaube, dass der Religionsunterricht nicht so relevant ist im Sinne der Stoffvermittlung, aber in der Sozialkomponente wichtig.
343	86.	Finde ich genauso relevant wie alle anderen Nebenfächer
349	87.	gleich

Item 2.2: Vergleich zu Nebenfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Nebenfächern (u.a. Biologie, Sport, Kunst, ...) ein?*

351	88.	nicht anders als sonst
353	89.	höher als vor der ?Coronazeit?, aber wie hoch, kann ich nicht sagen
362	90.	gleich
371	91.	Es geht nicht um Abgrenzung zu den anderen Fächern, sondern darum, dass Religion in alle Fächer hineinwirkt und dort das Positive zum Vorschein bringt. Das ist mein Anspruch, zu verbinden und auf den zu verweisen, der die trennende Mauer der Feindschaft niedergedrückt hat.
377	92.	Ähnlich wichtig
389	93.	s.o.
392	94.	Sie lieben den Unterricht immer. Somit ist die Freude immer hoch
399	95.	hohe Relevanz
404	96.	siehe vorherige Frage
406	97.	inhaltlich: wichtiger, da fürs Leben wichtig. wobei manche Schüler überrascht waren, dass sie auch in Religion was zu tun haben...
407	98.	Ich hoffe gleichwertig!
408	99.	ich persönlich kann jetzt gut mit dem RU zurückstecken, da viele Kinder Familien überfordert sind; auf Dauer würde ich das nicht
411	100.	
414	101.	Siehe oben.
415	102.	Am wenigsten Relevant.
419	103.	ganz gut,...siehe oben
420	104.	siehe oben

Item 2.2: Vergleich zu Nebenfächern: *Wie hoch schätzen Sie in der aktuellen Situation die Relevanz des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Nebenfächern (u.a. Biologie, Sport, Kunst, ...) ein?*

427	105.	Siehe oben...
444	106.	s.o.
446	107.	Reli im Schulalltag, eher gleichrangig
447	108.	siehe oben
448	109.	Nicht sehr hoch.
457	110.	w.o.
463	111.	gleichwertig
468	112.	sehr wichtig
471	113.	Mittel
472	114.	Stelle ich auf die gleiche Ebene
476	115.	Ebenfalls höher, jedoch ist der RU vielleicht noch mehr ein Fach, in dem Beziehungsarbeit wichtig und nötig ist. Allerdings sehe ich meine SuS durch die geringe Wochenstundenanzahl nicht oft genug in Videokonferenzen.

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

CASE	TN	Aufgaben	Unterschied JA:	Unterschied NEIN:	Unterschied WEISS NICHT
102	1.	Begleiten, ansprechbar sein, Ostern nicht untergehen lassen in diesem Jahr. Keinen Lernstress verbreiten.		Da schon immer Platz für vieles war	
103	2.		Reli-Unterricht ist eine Verschnaufpause im Leistungsunterricht - Eine Reflexionspause, die jetzt fehlt		
106	3.	Da sein, Präsenz		Xyz	
109	4.	Normalität, Aufarbeiten der aktuellen Situation, Seelsorge, Wissensvermittlung	Wir eine noch größere Stütze für die SuS sein können.		
122	5.	SchülerInnen und Eltern begleiten	der Bildungsauftrag nicht so ausgeführt werden kann		
123	6.				
124	7.		die Kommunikation anders läuft		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

126	8.	Hauptsächlich mentale Unterstützung		mir das psychische Wohl meiner SuS schon immer ein Anliegen war.	
127	9.	Abwechslung und dass die SuS wissen, sie können sich zu mir wenden, wenn sie Probleme haben.	Jetzt mehr Platz für die Seele ist		
131	10.	Begleitung	Beziehungsarbeit nicht möglich		
132	11.		Beziehungsarbeit digital schwer möglich ist.		
141	12.	Von Leisten zu sprechen ist sehr schwierig, weil unsere Arbeit viel aus Gesprächen besteht und man zur Zeit überhaupt keinen Zugang zu den Schülern hat	Man keinen persönlichen Kontakt zu den Schülern hat		
146	13.	Das Dulden und Gedulden, bzw. die Nächstenliebe und das Füreinander Dasein fördern.	die Familie als einzige Sozialisationsmöglichkeit für die Kinder an Bedeutung gewonnen hat und die Kids dafür eingeschult werden sollten.		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

150	14.				
157	15.	S. O.		Ru immer auch diese Aufgaben hat	
158	16.	Bedürfnisse aufgreifen und ermutigen	Weil es sich momentan nicht um Wissensvermittlung dreht		
159	17.	Er soll Mut machen und in der Corona Situation den Schülern Mut und Lebensfreude schenken	es fehlt der notwendige soziale Kontakt zu den Schülern		
166	18.	seine Relevanz, besonders in Krisensituationen, aufzeigen	ich auf die aktuelle Situation eingehe und aber weniger auf die einzelnen Schüler direkt eingehen kann		
172	19.	Verkündigung von Frohbotschaften und (damit) Verbreiten von Hoffnung		sie dieselbe geblieben ist - nur vielleicht bewusster wahrgenommen wird	
174	20.	Er soll den SchülerInnen zeigen, dass auch Entspannung, Meditation etc. eine Form der schulischen Leistung sein kann. Besonders soll die Seelsorge (also die Möglichkeit für	der seelsorgerliche Aspekt stärker betont wird.		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

		SchülerInnen erreichbar zu sein) im Vordergrund stehen.			
175	21.	hoffnung geben, etwas kreatives einstreuen, das vielleicht auch ablenkt und/oder freude macht		das sind auch sonst die gleichen Ziele. Bloß das Kognitive hat jetzt nicht so einen hohen Stellenwert.	
182	22.	In Kontakt bleiben, der Arbeitsblätterflut entgegenwirken, Sinn- volle Aufgaben stellen	Weil nun alles schriftlich funktionieren soll		
183	23.	Weiter am Ball bleiben, die Themen bei den SuS präsent halten			
190	24.	RU soll leisten, dass die SuS in Kontakt miteinander bleiben und Erfahrungen austauschen können.	es jetzt um die aktuelle Situation geht und darum, die SuS emotional zu unterstützen.		
193	25.	Kontakt zu den Schüler*innen behalten.	weil die Schüler*innen schwer greifbar sind.		
195	26.	das, was er vorher auch leisten soll		bisher keine Veränderungen bei Schülern	

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

197	27.	SuS nicht zusätzlich überfordern & seelsorgerliche Anlaufstelle sein (das hängt allerdings sehr stark vom Bedarf der SuS ab)	...im persönlichen Gespräch viel mehr behandelt werden kann (sei es fachlich oder auch sozial)		
198	28.	Jesus/Paulus/Luther haben uns an sich vom Leistungsdenken befreit.	RU vor allem auf persönlichem Kontakt beruht, der zur Zeit nicht möglich ist.		
199	29.	Im Fächerkanon präsent bleiben, ohne es zu übertreiben Eltern merken das. Ach ja, es gibt keinen "Unterricht", das lebendige Publikum fehlt (mir)			Was ist denn DIE Aufgabe???
201	30.		Menschen oft in einer Krise mehr Fragen über und an Gott haben.		
202	31.	Zusammenhalt vermitteln, Hoffnung machen, Stärke geben Zuhören	Es eine konkrete Herausforderung gibt, die thematisiert wird		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

204	32.	Hab ich schon vorher angeführt. Menschlichkeit - Achtsamkeit - Herzensbildung - und Stärkung		All diese angeführten Punkte für mich immer den obersten Stellenwert haben	
205	33.	Zur Zeit Auseinandersetzung mit der Karwoche und Ostern, die heuer vielleicht bewußter begangen werden. Sonst den Stoff, der halt so auch dran wäre.		warum auch.	
209	34.	verstärkte Konzentration auf die schulssorgliche Begleitung der Schulgemeinschaft	in der Krise Menschen für manche Inhalte erreichbar sind!		
210	35.	Diese Frage wurde schon beantwortet		Wir immer schon auf Fragen der Zeit antworten sollen, zumindest wird das erwartet	
212	36.		Es in den meisten Fächern um Wissensvermittlung geht, der RU aber in dieser Zeit auch "seelsorgerliche Qualität" erhält		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

217	37.	Wie gesagt, für die Schüler/innen und ihre Probleme da sein. Das funktioniert aber auch im Regelunterricht nicht immer, weil man selbst nicht immer gleich belastungsfähig ist. Und momentan geht bei mir da kaum was.		Weil die Grundhaltung den Schüler/innen gegenüber gleich ist: Wertschätzung vor aller Leistung und trotz aller Probleme, die sie haben und auch machen	
218	38.	Kognitives Wissen generieren	natürlich der RU auch zur religiösen, philosophischen und ethischen Bildung dient und diese ist eigentlich nur im direkten Kontakt mit dem Lehrer möglich.		
219	39.	Er soll das nötige kognitive Fundament liefern für spirituelle und ethische Kompetenz. Im normalen Unterricht kann er diese dann auch einüben.	... im normalen Unterricht die persönliche Beziehung und Interaktion der Schüler mit den Lehrern und den Mitschülern (einander zuhören, diskutieren, gemeinsam etwas tun) eine wesentliche Rolle spielt		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

220	40.	Er sollte den SuS ein Ausgleich sein zu dem Alltagstrott aber natürlich immer noch seinem Bildungsauftrag nachkommen. Nur weil jetzt die Schule zu ist, kann ich halt nicht NICHT den Islam bspw. unterrichten, weil das einfach ein wichtiges Thema ist - aber alles andere kann ich weit kreativer gestalten - und damit den SuS die Möglichkeit bieten, hier wieder aus dem Alltagstrott auszubrechen, kreativ zu werden und vielleicht wieder Sinn zu erkennen.	ich zwar früher auch versucht habe, kreativ zu sein - aber man boxt dann halt eher seinen Stoff durch, während es hier viel mehr Möglichkeiten gibt, auch kreativer zu sein und sich in Eigenverantwortung zu üben.		
227	41.	Lebenshilfe so gut es geht. Ich versuche aufzumuntern, positive Informationen aus der Krise zu vermitteln und Ansprechperson bei Schwierigkeiten zu sein.	er vielleicht gerade jetzt die Chance hat "Lebenshilfe" zu leisten		
229	42.	Verweis und Besinnung auf das Wesentliche.	Weil der persönliche Kontakt fehlt.		
230	43.	Informationen und Aufgaben stellen		wie immer dem Nachkommen	
231	44.	Ansprechpartner sein und darauf verweisen, dass es auch ein danach (oder darüberhinaus) gibt		Aufgabe ist die gleiche, aber Durchführung	

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

				unterscheidet sich ... ich formuliere jetzt Aufträge/Vorschläge ohne sofort in den Gesichtern lesen zu können, ob sie ankommen,...	
232	45.	Eine positive Ansprache darstellen, ein Ohr leihen, Austausch ermöglichen, Impulse setzen	ich meine SchülerInnen realistischer Weise nur auf freiwilliger Basis sehe		
233	46.	niederschwellige Anlaufstelle für theologische Fragen bzw. Hilfe in schwierigen Zeiten		ich immer versucht habe, auf die Schüler*innen und ihre Fragen, Ängste etc. einzugehen	
234	47.	Entlastung, freies Denken ermöglichen, Meinungen und Bewertungen//sich selbst ernst und wichtig nehmen (wie geht es mir? wie sehe ich die Sache?), Ablenkung/Spaß (inhaltlich von anderen Fächern), reflexive Prozesse anstoßen, lernen/versuchen mit sich selbst und der Situation zurecht zu kommen (zB müssen meine		ich meinen Unterricht inhaltlich nicht anders aufbaue und dieselben Ziele wie "davor" habe	

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

		SchülerInnen eine Meditation ausprobieren über YouTube)			
235	48.	den Schülern bewusst zu machen, dass Religion einerseits ein Fach ist wie jedes andere, besonders was die Erfüllung von Arbeitsaufträgen anbelangt, andererseits soll er auch das Besondere hervorheben und bewusst machen, dass der persönliche Kontakt mit dem Lehrer unerlässlich ist.	der persönliche Kontakt unerlässlich ist		
237	49.	Der RU ist für mich auch ein "Herzensfach" und gerade jetzt sind wir RL herausgefordert, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern Beziehungsarbeit zu leisten!	sie jeden einzelnen mehr fordert, egal ob S. oder Lehrpersonen! jetzt kann ich mich nicht mehr verstecken, z. B. Ein S. kommt nie zu Wort und jetzt wird aber seine persönliche Meinung gefragt!		
240	50.	Seelsorgliche Begleitung, Stabilität.	die Wissensvermittlung in so einer Zeit nicht denselben Stellenwert einnehmen kann		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

			und mMn auch nicht darf; jetzt kommt die Stärke des RU doch besonders zum Tragen!		
247	51.	wenn möglich beitragen, dass in der Bevölkerung ein Umdenken stattfinden kann hinsichtlich der Prioritäten, die das Leben bereithält.		weil,weil,.....	
248	52.	Stoff kann auch in Religion weiter vermittelt werden. Seelsorgerische Rolle Kontaktpflege Spirituelles			Die Form ist anders, die Rolle nicht unbedingt.
251	53.			Gesamtheitliche Bildung ist immer wichtig.	
252	54.	Schon ausführlich beantwortet / Redundanz	Krisen die Menschen unmittelbar angehen. Das hat eine andere Qualität, als über das Schicksal anderer Menschen in anderen Lendern oder Zeiten zu sprechen. Biblische Grunderfahrungen können in		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

			lebendigere Beziehung gesetzt werden.		
253	55.	Auseinandersetzung mit religiösen Themen - siehe auch Lehrplan und die Möglichkeit zur Persönlichkeitsbildung und Reflexion hin auf die Krise.	sie mehr Chancen bietet anzuknüpfen an das Thema Corona.		
259	56.	Rede und Antwort stehen, sich nicht zu wichtig nehmen bzw. auch nichts anderes als sonst			einerseits ja, weil große Geschehnisse immer viel Raum für geistliche Betrachtung bieten können, nein, weil die katholische Kirche auch nur als ein Unterorgan des Staates handelt und sich einer Eigenperspektive im glauben verschließt

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

261	57.		viele Aufgaben auf dem persönlichen Kontakt im Klassenraum aufbauen - die "Unterbrechung" des Alltagsstress' der Schüler ist nur eingeschränkt per Internet möglich.		
262	58.	Wissensvermittlung in anderer Form, wichtig ist aber auch der Aspekt der nachgehenden Seelsorge		nur die Form eine andere ist	
263	59.	Vor allem psychische Betreuung der Schüler. Motivation, Lob und Anerkennung von Schülern	viele Schüler verunsichert und über manchmal über ihre Fähigkeiten hinaus gefordert sind		
267	60.	Einerseits weiterhin Wissensvermittlung, denn das Fach ist Matura El andererseits seelsorgliche Arbeit	Weil die momentane Situation den Schülern einfach Angst macht		
268	61.	Beziehungsbildung mit den SuS und deren Familien, Werteerziehung		RU und seine Themen immer wichtig ist	

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

		forcieren Zusammenhalt, Einer für alle-alle für einen, auf die schwächsten schauen,.....			
269	62.	Einerseits psychische Unterstützung, Anregung zur Auseinandersetzung - andererseits, da bei mir auch StudentInnen Stunden vorbereiten sollten, wird wohl auch "Stoff" zu machen sein ?. aber das bespreche ich noch mit den Kolleg_innen!			einerseits der unterstützende Faktor zum Tragen kommen sollte; anndererseits auch die Wichtigkeit des religiösen Wissens weiterhin betont werden sollte
270	63.		es jetzt nichtmehr darum geht die SuS religiös sprachfähig zu machen, sondern zu beschäftigen.		
271	64.	Weiter seinen Platz behaupten und deutlich machen, dass auch religiöses Wissen wichtig ist. Mut und Zuversicht zusprechen, gerade im Blick auf Ostern.	viele jetzt schauen, was wir Relilehrer zu bieten haben		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

273	65.	Gegenposition zur Panik. Gelingt wohl durch Humor.	Das kommt erst, wegen der Folgen der Maßnahmen. Der erste weitschichtig Bekannte hat sich schon erschossen, weil ihm die Existenzgrundlage geraubt wurde. Hier wartet noch sehr viel Leid auf uns.		
274	66.	Je nach Altersstufe Trost und Kritik, Analyse der Lage, vor allem aber Vorbereitung einer kritischen Würdigung der Situation. Vergleich mit der Situation nach 911	es braucht ja keiner mehr die Mathe-Hü während Reli zu machen		
276	67.	Er sollte, wie auch bei geöffneten Schulen IMMER zu einem besseren Verständnis des Lebens und den Geschehnisse in der Welt dienen. Er sollte Erklärungsmöglichkeiten bieten, an denen sich die Schüler/innen abarbeiten bzw. orientieren können, um eine eigene Meinung finden zu können.	er die aktuelle Situation auch zu berücksichtigen hat		
279	68.				

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

283	69.	Wissensvermittlung und Motivation/Hoffnung geben	Wissensvermittlung oft im Vordergrund steht (Arbeitsaufträge)		
285	70.	Begleitung der SchülerInnen mit ihren Gedanken und Sorgen	er sich den Bedürfnissen der SchülerInnen noch mehr widmen sollte		
288	71.	Ein Pool der Sicherheit und Geborgenheit, in dem die Kinder sich wahrgenommen und ernst genommen fühlen.			das individuell zu sehen ist.
289	72.	Stärkung der Schüler*innen - das sollte jetzt der Hauptfokus sein.	ich sonst auch den Fokus auf Matura-Themen gelegt habe und das derzeit (fast) keine Rolle spielt.		
290	73.	Geborgenheit Sicherheit ...da ist jemand für mich da. Ich bin nicht allein. 	...jetzt zum Beispiel das Thema der Freiheit/Unfreiheit selbst erfahren wird. Das ist Thema in meiner Klasse vor Corona gewesen, jetzt leben es die Kinder....		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

292	74.	Für Freude sorgen Selbstwert stärken Hoffnung schenken Spaß machen Kreativität herausfordern Trost schenken Zur		das eh schon immer Thema war	
294	75.	Toll wäre natürlich eine Relevanz zum veränderten Leben herzustellen; de facto denke ich wird es sich meist darin erschöpfen, eine gewisse Verbindung zum Fach Religion aufrecht zu erhalten	wir nur online verbunden sind		
295	76.	Hilfe für Feste und Feiern vorallem jetzt zu und vor Ostern Hilfe und Halt durch Mutmachgeschichten oder Bibelgeschichten Hilfe für sich selbst Religiose Spiele für ganze Familie als Ablenkung und gegen Langeweile	Es viel mehr auch mit Krisenmanagement zu tun hat		
297	77.	auf jeden Fall viel reden und erzählen lassen, den persönlichen Umgang mit der Situation. Oft redet es sich, nach durchstandener Krise leichter, über die Ängste und Sorgen zu reden. Möglicherweise auch	Weil alle in der gleichen Krisensituation waren und nicht nur Einzelpersonen. Alle sind betroffen!		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

		Trauerbegleitung, falls in dieser Zeit geliebte Menschen verstorben sind. Vorsicht vor problemorientiertem Unterricht. Man muss auch wissen, wann es wieder reicht. Lehrplaninhalte können dann hinten angestellt werden.			
298	78.	Ich denke , die SchülerInnen sollen wissen, Religion wird weiter unterrichtet und vielleicht kann ihnen auch so manche Stunde Trost und Sicherheit vermitteln Auf jeden Fall darf die Präsenz des Religionsunterrichtes nicht untergehen		Das Gebet gabs immer , jetzt beten sie halt alleine und nicht das Klassegebet sondern eines der Krise angepasstes, sonst ist jetzt ja die Zeit der Fasten- und Osterzeit, da gehts um die große Liebe Gottes, die über den Tod hinausgeht und den Tod auch besiegt. Das gibt den Kindern Zuversicht.	
305	79.	Unterstützen	kaum jemand in Religion zu Hause etwas freiwillig		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

			macht, aber vielleicht ist jetzt ein umdenken		
307	80.	mit jenen schülerInnen den kontakt halten, die - da sie die Arbeitsaufträge verweigern od überfordert sind od keine techn möglichkeiten haben - sonst den kontakt mit lehrpersonen scheuen			beziehung und austausch war mir schon immer wichtig
316	81.	als Fixpunkt im Fächerkanon erhalten bleiben, Antworten auf Fragen geben, zur Zeit Leiden, Tod und Auferstehung thematisieren	viele Schüler ihre Fragen nicht mit den Eltern besprechen wollen/können und dies auch mit den Religionslehrern tun		
323	82.	sozialen Kontakt pflegen, Krisen meistern, für Fragen da sein	man nicht reden kann, aber trotzdem in Kontakt bleiben kann, zuhören kann - wenn gewollt		
326	83.	Für Schüler*innen unterschiedliches anbieten damit für jeden etwas dabei ist, was er in dieser schwierigen Zeit braucht.	Ich oft Fragen an die sus so formuliere, dass sie zur jetzigen Situation passen.		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

331	84.	Solidarität und Verbundenheit aller Menschen bekunden		es immer um die Menschen und ihre Beziehung zu Gott geht - um Fragen des Lebens!	
337	85.	Festigung, Ansprechpartner sein, vermitteln, dass es eine Zukunft danach gibt.	er andere Aspekte behandelt und nun zu einem Kraftspender für viele wird		
343	86.	Möglichkeiten zum Weiterdenken geben und Abwechslung zu anderen Fächern bringen.		RU immer schon einen Mehrwert hatte	
349	87.	ein vielfältiges Angebot		Leid, Hoffnung, Zuversicht, Gottvertrauen immer Intension des RU ist	
351	88.	Vorbereitung für die Arbeit im Kindergarten		mein Anspruch ist v.a., die Studierenden auf ihre Arbeit im Kindergarten vorzubereiten	
353	89.	Seelsorge	Die SuS anders sensibilisiert sind! Z.B. Nächste Liebe und Dich selbst lieben zu sich in der Tat offenbaren		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

362	90.	Kontakt zu mir halten, Freude an Kreativität, Vorbereitung auf das Osterfest			es einfach zu umfangreich ist, in einer Zeile zu beschreiben, wieviele Dimensionen der RU hat.
371	91.	Ermutigung, Trost, Einbringen der transzendentalen Dimension (Gott ist da und er kennt unser Leid) und der soteriologischen (wir müssen nicht bei Leid, Angst, Krankheit, Tod stehen bleiben, sondern dürfen das durch Jesus verwandelt sehen)	Lebensfragen jetzt leichter zu stellen sind - eine größere Offenheit ist da.		
377	92.	Hoffnung geben, Möglichkeit zum Kontakt.	der direkte, persönliche Kontakt zu den Schülern fehlt und das in meinem Religionsunterricht ganz zentral wichtig ist.		
389	93.	ReligionslehrerInnen können Ansprechpartner in der Krise sein. Aber ich denke, das funktioniert			Ja, weil mehr Zeit für den persönlichen

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

		nur, wenn das schon vorher so war. Der Unterricht kann eine Plattform bieten, sich Sorgen oder Ängste zu thematisieren.			Kontakt ist, als während der Schule; nein, weil man auch im Lehrstoff weiterkommen kann
392	94.	Einfach für die Kinder da sein und mit ihnen Online beten z.B		ich immer für die Kinder da bin	
399	95.	Aufgabenstellungen anbieten, die das Durchhaltevermögen stärken und das seelische Gleichgewicht unterstützen insgesamt eine helfende stärkende Funktion	zum Thema Leid der Ernstfall eingetreten ist		
404	96.	Das gleiche, wie vorher. Den Schüler*innen zu vermitteln, dass sie von Gott geliebt, jede*r einzelne von ihnen von Gott wunderbar geschaffen und wertvoll und wichtig ist. Sie sollen erfahren dass, Menschen die im eigenen Glauben gefestigt sind, auch alle anderen Religionen respektieren können. Das dies nur möglich ist, wenn man etwas über Gott, Bibel,		er jetzt und vorher, siehe Ausführung oben, das gleiche leisten soll	

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

		Kirche, andere Religionen bescheid weiß, ist m.E. nur logisch.			
406	97.	eine regelmäßige Ermutigung für die Schüler.		ich auch vorher die Aufgabe des Religionsunterrichts darin sah, Schüler zu einem Leben im Glauben an Jesus zu ermutigen	
407	98.	Hoffnung und Mut machen! Besonders die Ostergeschichte macht Mut! Es gibt danach wieder ein neues Leben, Neuanfang!	der Glaube in unsicheren Zeiten besonderen Halt gibt!		
408	99.	Begleitung	das Schulleben kein Thema ist		
411	100.				
414	101.	Angebote zur Seelsorge, Kreatives, Festigung des Gelernten			-
415	102.	Stärkung, Ermutigung, Fürbitte im Gebet - nicht zusätzlicher Leistungsdruck. Die Schüler wissen, dass ich für sie da bin, auch über andere Wege als das schul-interne Netz.	Die Ressourcen sind begrenzt in der Unterricht stattfinden kann - es ist		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

			weniger oder kaum Raum für Religionsunterricht.		
419	103.	seelische , psychische Betreuung	kein direkter Kontakt, Aufgabenstellungen sollten sehr gut durchdacht sein, interessant sein,....		
420	104.	Begleitung und Nachdenken anreen	die Schüler*innen verunsichert sind und keine Gespräche, kein Austausch stattfinden kann		
427	105.	Das, was er immer leisten soll: Themen der Theologie, der Bibel, des Kirchenjahres, der Kunstgeschichte, der Ethik, Lebensfragen bearbeiten	die persönliche Ebene abgeht		
444	106.	Lehrer/innen sollten grundsätzlich ansprechbar sein und bleiben ? nicht nur schriftlich. Ich glaube, dass es ? unabhängig ob RU oder nicht RU ? wichtig ist, sich dieser neuen Situation zu stellen und über seinen eigenen (digitalen) Schatten zu springen. Die Person Lehrer/in ist in		dieses ergebnis- und inhaltsoffene Ansprechbar-Sein ein entscheidendes Merkmal des RU ist	

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

		der Schule wichtig, sie ist auch jetzt für Schüler/innen wichtig. Daher: Mut zur Videokonferenz, Mut sich zu zeigen und ansprechbar zu werden. Wenn es hier ein Spezifikum des RU gibt, dann ist es vielleicht das grundsätzlich ergebnis- und inhaltsfreie Ansprechbar-Sein.			
446	107.	Seelsorgerliche Bereich, Ängste der SchülerInnen, ...	es sicherlich einige Zeit dauert, bis der normale Schulalltag wieder statt finden kann		
447	108.	wie bisher		Unterricht bleibt gleich_ Projekte_Gottesdienste entfallen allerdings	
448	109.	Seelische Unterstützung von Schüler*innen, aber auch Lehrer*innen in psychischen Extremsituationen und Erschließung religiöser Ressourcen als potentielle Kraftquelle.	Wissensvermittlung zugunsten von seelischer Unterstützung zurücktritt		

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

457	110.	Solidarität und Zuversicht stiften, den Blick weiten, informieren und nach Ostern auch (Neues) lehren	Ist schwierig mit JA/NEIN zu beantworten, da RU in meinen Augen immer die Ziele oben im Blick haben sollte. Aber in Krisenzeiten kommt natürlich gerade der Resilienz- und Zuversichtsarbeit nochmals besondere Bedeutung zu		
463	111.	Ermutigen, den Horizont weit halten		Bildung und Ermutigung weitergehen sollen	
468	112.	da sein in der quasi Unterrichtszeit um die Leute " aufzufangen" mit den Fragen	Eltern sich vernetzen		
471	113.	Vielleicht mit Videokonferenzen, wenn das alle Schüler könnten, den Kontakt halten ...	Der Kontakt im RE sehr wichtig ist.		
472	114.	Zu sich selbst zu finden, aber auch positiv auf die Zukunft zugehen lernen		ich im Unterricht auch immer auf die Themenwünsche und Probleme der	

Item 3.: Aufgabe und Ziel des RU: Was soll der Religionsunterricht Ihrer Meinung nach - während der Schulschließung - leisten?

→ Würden Sie sagen, dass sich die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieser Zeit von jener davor unterscheidet?

				SchülerInnen eingegangen bin	
476	115.	Grundsätzlich Beziehungsarbeit Austauschmöglichkeit über die aktuelle Situation und den eigenen Umgang, das eigene Wohlbefinden Fachliches d.h. "normaler" Unterricht - ich halte eine gute Mischung für zielführend 	Mehr Vor- und Nachbereitung & fehlende analoge Kommunikation		

Item 4.1 Planung: Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung Ihres Unterrichts?

CASE	TN	HF01_01
102	1.	Die Unmittelbarkeit fehlt
103	2.	Der Arbeitsumfang ist schwer einzuschätzen. Im Nachhinein musste ich Arbeitsblätter anpassen und eine Aufgabe auf zwei Wochen aufteilen.
106	3.	K.A.
109	4.	Alles so zu vorzubereiten, dass die SuS alles nachvollziehen können ohne die Lehrperson zwischendurch einfach fragen zu können. Richtige Dosierung.
122	5.	
123	6.	
124	7.	Sensibles Einsteigen nach der Krisenzeit, daher speziellere Planung!
126	8.	Keine besonderen Herausforderungen
127	9.	Man weiß nicht, wie lange es dauert. Manche Kinder sind schwer zu erreichen
131	10.	
132	11.	
141	12.	Dass das Arbeitsmaterial nicht auf häuslichen Unterricht ausgerichtet ist
146	13.	
150	14.	
157	15.	Die Lehrsituation ist eine andere. Die aktuellen Themen und Fragen sind völlig andere.
158	16.	Nicht zu überfordern und Mut und Hält im Glauben zu vermitteln
159	17.	Man muss Fragen und Aufgabenstellungen genauer ausführen
166	18.	dass ich den Arbeitsaufwand der SuS nur sehr schwer einschätzen kann und sie nicht überfordern will

Item 4.1 Planung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung Ihres Unterrichts?*

172	19.	im Transportieren von emotional bildenden Inhalten sowie allgemein in der Methodenvielfalt
174	20.	mir die Situation der SchülerInnen (die von anderen Fächern sehr überladen werden) bewusst zu machen; Aufgaben finden die gut tun und nicht stressen
175	21.	dass wir noch nicht wissen, wie lang es dauert leistungsbeurteilung
182	22.	Viel Einzelbetreuung, reagieren auf persönliche mails und Anfragen der Eltern
183	23.	Im fehlenden persönlichen Kontakt. Wenn sich SuS gar nicht melden, ist es schwer sie zu erreichen
190	24.	- ich bin mir nicht sicher, ob alle SuS die Materialien allein verstehen und selbstständig bearbeiten können.
193	25.	Die Schüler*innen sind irgendwie nicht greifbar.
195	26.	Schüler/innenkontakte herstellen und die verschiedenen technischen Voraussetzungen (Hardware) aber auch die Fähigkeiten unter einen Hut zu bringen
197	27.	Ich bin derzeit mit Englisch so überlastet (unzählige Mails von SuS und Eltern sowie Korrekturarbeiten), dass ich dadurch kaum Zeit für die Planung von Religion oder PuP habe; da müssen dann die Abende, Wochenenden, Osterferien,... herhalten
198	28.	In der Vorbereitung sehe ich wenig Probleme. Es muss Material gesendet werden und das ist das Hauptproblem.
199	29.	Nach Ostern werde ich mich damit beschäftigen - Auswahl neuer Themen
201	30.	
202	31.	Man erreicht Schüler teilweise schwer
204	32.	Eigentlich keine -
205	33.	Es muss alles was man hat geändert und neu aufbereitet werden, damit die SuS etwas damit anfangen können
209	34.	Die Begleitung der SuS, die nächstes Jahr maturieren wollen - hier bedarf es Vermittlung an neuen Lehrstoff!
210	35.	Ich möchte, wie gesagt, die Schüler nicht mit Arbeitsaufträgen überhäufen und sie nicht dazu drängen, sie mir abzuliefern. Obwohl ich weiß, dass ich das tun sollte.

Item 4.1 Planung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung Ihres Unterrichts?*

212	36.	
217	37.	Momentan fällt die Dimension des gesprochenen Worts weg. Man muss einen kommunikativ orientierten Unterricht in schriftliche Aufträge verwandeln, die die Schüler/innen ohne Hilfe bewältigen können. Das ist viel Arbeit und ich vermisse den direkten Kontakt und den Humor, der beim Unterrichten spürbar ist.
218	38.	Arbeitsaufträge müssen so klar sein, dass kaum Rückfragen nötig sind.
219	39.	Aus dem Ladel ziehen kann ich nichts. Improvisieren kann ich auch nicht.
220	40.	Man muss sehr viel mehr klare Struktur hinein bringen und sich genau überlegen, wie man Aufträge beschreibt, weil einem nicht nur die Eltern auf die Finger schauen, sondern man auch nicht weiß, ob die Kids es sonst verstehen oder nicht. Der Auftrag muss klar sein, von Anfang an.
227	41.	Dass ich nicht weiß, wie lange Schüler tatsächlich an dem Auftrag arbeiten werden und wo sie Schwierigkeiten haben.
229	42.	Der Kontakt zum KV. Die nicht zuverlässige Rückmeldung durch einige SchülerInnen.
230	43.	Fragen richtig zu stelken
231	44.	Unterricht ist normalerweise ein dynamisches Geschehen d.h: ich bereite etwas vor - bin aber auch bereit es über Bord zu werfen und auf eine aktuelle Fragestellung in der Klasse einzugehen, wenn diese gerade da ist. Also Vorbereitet eine Stunde über Kirchengeschichte und dann ist einfach wichtiger, wie man damit un'geht, dass ein Opa gerade gestorben ist,... diese Dynamik ist beim Distance Learning einfach nicht gegeben
232	45.	Die gleichzeitige Bespielung von Schule und eigenen Kindern.
233	46.	Die Themen müssen so aufbereitet werden, dass die Schüler*innen sie alleine bearbeiten können
234	47.	Muss mir mehr überlegen und zusammensuchen: video-Link, evtl Einscannen...
235	48.	zu wenig Erfahrung mit digitalen Medien, was auch darauf zurückzuführen ist, dass Religion meiner Meinung nach einfach ohne persönlichen Einsatz des Lehrers nicht möglich ist.

Item 4.1 Planung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung Ihres Unterrichts?*

237	49.	Viel mehr Aufwand, da jede Klasse individuell zu beschäftigen ist!
240	50.	Abschätzen, wie sinnvoll ein Arbeitsauftrag ist; wie kann man Diskussion im Plenum ersetzen?
247	51.	Besondere Berücksichtigung der gegebenen Situation hinsichtlich der Relevanz dessen, was jetzt Religionsunterricht sein kann. Mir fehlt weitgehend die Möglichkeit, auf einzelne Situationen im Unterricht einzugehen und daraus spontan etwas zu entwickeln. Video-Konferenzen sind dabei m.E. ein sehr schlechter Ersatz.
248	52.	Hab noch viele Materialien nur als Papier. Hatte es bis jetzt aber gerne so.
251	53.	Es sollte nach jeder Stunde möglich sein zu überprüfen, ob die verlangte Leistung erbracht worden ist. Das ist im Unterricht in der Schule einfacher.
252	54.	Es ist immer daran zu denken, dass man den Grat zwischen professionellem Anspruch an sich selbst und sein Fach einerseits und der Nicht-Überforderung der SuS andererseits beschreitet. Das ist nicht immer Leicht. Insofern sind klare Aussagen der Leitungen bezüglich Dienstpflichten durchaus hilfreich.
253	55.	Einschätzung des Umfangs meiner Arbeitsaufträge...
259	56.	gibt es nicht, RU ist immer schwer vorzubereiten
261	57.	keine besonderen Herausforderungen
262	58.	der Unterricht muss anders erfolgen und daher betrifft das auch die Vorbereitung
263	59.	Durch die Vielfalt an angebotenen Materialien im Netz keine besonderen Herausforderungen
267	60.	Rahmenbedingungen müssen beachtet werden: Schüler haben keinen eigenen Laptop zur Verfügung, kein Drucker, Druckerpapier und Toner sind leer etc....
268	61.	Die größte Herausforderung ist die familiäre Situation - wenn 4 Leute einen PC benutzen "müssen"
269	62.	Meine persönliche Zeitplanung und die Betreuung der Studenten

Item 4.1 Planung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung Ihres Unterrichts?*

270	63.	Dass der Fokus auf der Argumentierbarkeit vor dem Arbeitgeber liegt. Ich muss Aufgaben erstellen, weil es vorgegeben ist. Ich muss aber gleichzeitig darauf schauen, dass ich die SuS nicht überfordere/unterfordere. Ich bekomme kein Feedback von den SuS ob ein Arbeitsauftrag gut/schlecht ist. Je simpler der Auftrag desto leichter für alle. Bei falscher Bearbeitung kann ich den Arbeitsauftrag nicht nochmal geben.
271	64.	Dass bis jetzt alles, was ich ins Internet gestellt habe, ohne mich selbsterklärend sein musste
273	65.	Man muss kreativ sein, wie man die Inhalte virtuell abbilden kann.
274	66.	Übersicht behalten. Emails finden.
276	67.	Didaktische umstellung auf einen dislozierten Unterricht
279	68.	
283	69.	Menge der Aufgabenstellung dosieren
285	70.	Der Unterricht darf vom Arbeitsumfang nicht allzu groß sein, Themen müssen gut ausgewählt werden
288	71.	Schnell und flexibel sein zu müssen.
289	72.	Gruppendiskussionen sind derzeit nur schwer möglich und Schüler*innen fragen meist zu spät oder gar nicht nach, wenn sie eine Angabe nicht verstanden haben. Der Spagat zwischen religiösen und nicht-religiösen Schüler*innen ist jetzt ebenfalls eine größere Herausforderung als im "normalen" RU.
290	73.	Zeiteinteilung... viele Schüler sind das Arbeiten ohne 50min Rhythmus nicht gewohnt.
292	74.	Ich bin unsicher, wie ernst die Schüler*innen es nehmen, dass sie nun auch in Religion 'Hausübungen', also Arbeit damit haben. Ich kann nicht einfach so A'blätter aus den Vorjahren verwenden, muss mehr Kreatives einbauen.
294	75.	richtiges Maß
295	76.	Im Hintergedanken, wie ziehe ich Familie mit ein Wie vermittele ich Inhalte, und wie kann ich überprüfen Dauert eben seh lange

Item 4.1 Planung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung Ihres Unterrichts?*

297	77.	Den Anforderungen gerecht zu werden. Neuerungen: heute Papier, morgen Online Plattformen, übermorgen beides „...“ ändert sich ständig und es wird immer mehr verlangt. Kaum hat man sich mit einer Methode "angefreundet", kommt eine neue Anweisung.
298	78.	Ich sehe jetzt keine besondere Herausforderung bei der Planung bzw Vorbereitung, man muss halt darauf achten, dass nicht jedes Kind alle technischen Geräte (Drucker usw.) zur Verfügung hat und die Planung so gestalten, dass jederzeit der Auftrag auch anders ausgeführt werden kann.
305	79.	das ich das Wichtigste, knapp und interessant weitergebe
307	80.	jedes LSG muss ausformuliert und verschriftlicht werden, jede sozialform muss anders geplant wrden, feiern ist wirklich schwierig bis unmöglich, auch empathisches eingehen aufgrund von gestik und mimik fällt flach dass ich weniger Buchseiten oder Arbeitsblätter bewältige, ist mir kein problem
316	81.	Verständlichkeit und nicht rein ins Informelle abzurutschen
323	82.	Wie meine Planung zu den Schülern kommt - Internet, LMS , Handy...
326	83.	Das man kein direktes Feedback von den Schülern bekommt bezüglich Länge und Schwierigkeit des Auftrags. Das ich nicht weiß welche Bedingungen die Schüler zuhause haben. Ob die Kinder ganz auf sich gestellt sind, ob sie PC und eine gute Internetverbindung zur Verfügung haben.
331	84.	
337	85.	Ich kann schwer abschätzen, was in anderen Fächern gefordert wird und ich bin mir nicht sicher, ob ich alle SchülerInnen gut erreiche
343	86.	Genauer Plan und sie nicht mit zu vielen Inhalten zu bombardieren, da das Persönliche wegfällt, das im RU einen großen Platz einnimmt
349	87.	Arbeitsaufträge so zu erstellen, dass sie von den Schüler*innen selbständig und ohne weitere Nachfragen erfüllt werden können.

Item 4.1 Planung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung Ihres Unterrichts?*

351	88.	alles rechtzeitig hochladen, Materialien und prakt. Übungen umwandeln in Online-Material,
353	89.	Konzepte für Klassenübergreifendgrupprm
362	90.	Das größte Problem sind der Umgang mit Facebook und der Homepage, da mir für Präsentationen auf diesen Tools das Know-how fehlt und ich somit auf Hilfe angewiesen bin
371	91.	Die Zeitdauer ist nicht bekannt - so kann ich keinen großen Bogen spannen
377	92.	Mache derzeit keine Vorbereitungen, da meine Schüler zum Großteil, nicht erreichbar sind.
389	93.	Den Umfang so abzuschätzen, dass es insgesamt nicht zu viel für die SuS wird.
392	94.	Dass ich auch gleichzeitig meine Kinder betreue
399	95.	Jeden Arbeitsauftrag schriftlich und leicht verständlich auszuformulieren und die Einschätzung des Zeitaufwandes zu beschreiben
404	96.	Nicht zu wissen, bei wie vielen Schüler*innen das Angebot wirklich ankommt, und wie sie mit den Materialien umgehen können, wie ihr zeitlicher Aufwand reell ist, was sie persönlich brauchen...
406	97.	Dass ich manchmal nicht einschätzen kann, ob ich die Schüler überfordere, unterfordere oder ob das Maß genau passt.
407	98.	Die Arbeitsaufgaben klar und verständlich zu formulieren! Es fehlt ja die direkte Kommunikation!
408	99.	alles!!digital sonst kein Unterschied
411	100.	
414	101.	Ich frage mich immer: soll ich mich nun nach meinem Stundenplan richten und dann eben Aufgaben für 1 oder 2 Stunden machen? Aber was ist, wenn das alle LehrerInnen z.B. aus der Klasse 3B machen? Die Kinder können zuhause nicht 30Stunden Schule machen. Daher nehme ich mich lieber etwas zurück und fahre ein absolutes Minimumprogramm.
415	102.	Bei mir ist die Schule als Plattform mehr oder weniger "weggebrochen", alternative Möglichkeiten müssen genutzt werden.
419	103.	wirklich interessante Themen finden, die die Kinder GERNE machen „...“
420	104.	die Schüler*innen können nicht gleich Rückfragen stellen, wenn ich Aufgabenstellungen schicke.

Item 4.1 Planung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung Ihres Unterrichts?*

427	105.	Mein eigenes Zeitmanagement - ich kann kaum auf die Dinge zurückgreifen, die ich in meinen Vorbereitungen hab. D.h.: fast alles neu erfinden und onlinegerecht machen
444	106.	Ich nehme davon Abstand, die bisherige Phase als "Unterricht" zu bezeichnen ? eher war es eine digitale Beschäftigungstherapie, die mancherorts etwas ausgeartet ist. Für die Zeit nach Ostern (Stichwort: neuer Stoff) sehe ich die Herausforderung relativ gelassen. Ich habe bisher formale Inhalte immer in Form eines Skriptum-Kapitels am Ende eines Themas zusammengefasst und gemeinsam besprochen, das geht auch "ohne" Unterricht. Diese Inhalte kann ich gut und längerfristig vorbereiten, hier gibt mir die gewonnene Zeit mehr Raum und Möglichkeiten.
446	107.	-
447	108.	Das unmittelbare Gespräch/Feedback ist nun anders und mitunter aufwendiger
448	109.	Viel Arbeit, wenig Output
457	110.	Es sollte alles ganz genau erklärt werden, damit es verständlich ist - das braucht Zeit. Vieles, was sich im Unterricht ganz einfach durch Frage/Antwort klären lässt, muss jetzt anders geklärt werden, weil die direkte Resonanz fehlt
463	111.	Ich muss viel genauer überlegen, wie und was ich vorgeben, wie die Fragen und Arbeitsaufträge formuliert sein sollen...
468	112.	ständige Erreichbarkeit Interesse von Schülerinnen und Schüler der NMS Computerspiele erstellen in den Schulen Legoandachten ...generell einbauen von zentraler Stelle aus Bibliothekslinks freigeben, nicht immer alles auf dem Rücken einzelner Freiwilliger z.B Robert Großegger teilt unter anderem links. Eltern sollten Familienbeihilfe beim Schwänzen generell Technik Herausforderungen
471	113.	Schulstufengerechte Aufträge zu erteilen
472	114.	Die SchülerInnen nicht zu überfordern, aber dennoch Religion als einen Pflichtgegenstand dastehen zu lassen
476	115.	Dadurch, dass ich Aufgaben klar angeben muss auf den AB und nicht schlicht im Unterricht verbal erklären kann, steigt der Aufwand. Allerdings sind meine Arbeitsaufträge dadurch wohl auch präzisiert geworden, da keine oder nur erschwerte Rückfragen

Item 4.1 Planung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Planung und Vorbereitung Ihres Unterrichts?*

		der SuS möglich sind (im Unterricht weisen mich die SuS denke ich eher darauf hin, wenn sie etwas nicht verstanden haben bzw. ich es nicht gut erklärt habe, zu Beginn oder auch während der Arbeitsaufgabe).
--	--	---

Item 4.2: Durchführung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Durchführung Ihres Unterrichts?*

CASE	TN	HF02_01
102	1.	Das die Unmittelbarkeit fehlt
103	2.	
106	3.	K.a.
109	4.	Einige SuS haben große Familien... die Kinder daher nur begrenzt Zugang zum PC.
122	5.	
123	6.	
124	7.	Zum Abschluss kommen der Krisenzeit bei den SuS könnte länger andauern, daher kann man nicht schnell von 0 auf 100 kommen!!
126	8.	Keine; max. dass die SuS ihre Nachrichten im Chat lesen
127	9.	Kein pers. Kontakt
131	10.	
132	11.	
141	12.	Wie schon erwähnt fehlt der Kontakt, da Religion für mich auch sehr viel Persönlichkeitsarbeit ist
146	13.	Da FernUnterricht und technische Defektanfälligkeit und - Gebrechlichkeit dauert alles viel länger und weniger effektiver. Das Leben hat sich allgemein verlangsamt, so auch die Produktivität an der "Unterrichtseinheit" selbst. Die SchülerInnen und wir LehrerInnen leiden an Monotonie.
150	14.	
157	15.	Zeitpunkt der Bearbeitung gewählter Themen und Aufgaben sind von Schülern frei zu wählen. Eigenverantwortung liegt verstärkt bei Schülerinnen.
158	16.	Siehe oben

Item 4.2: Durchführung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Durchführung Ihres Unterrichts?*

159	17.	Selbstdisziplin , und auch die Handhabung des PC
166	18.	dass ich keine direkte Rückmeldung bekomme
172	19.	im Beschränktsein durch das Fehlen der persönlichen Begegnung
174	20.	dass kein persönlicher Kontakt und Austausch stattfinden kann
175	21.	dass ich das neben den ganzen anderen aufgaben noch im blick behalte
182	22.	100 SchülerInnen an 12 verschiedenen Schulen mit je eigenen Plattformen, eigenen mailadressen pro Schule ; Direktoren und Klassenlehrer, die in der emailflut die mails von mir "übersehen" was oftmaliges Nachhaken erfordert....
183	23.	S.o. Scheinbar für mich eindeutig erklärte Aufgaben werden oft nicht gleich verstanden
190	24.	- mir fehlen die unmittelbaren Reaktionen der SuS
193	25.	In Kontakt mit den Schüler*innen bleiben.
195	26.	Frage schon vorne beantwortet - Schriftlich exakte Fragestellungen
197	27.	Die größte Herausforderung ist der andauernde Mail-Kontakt (mit SuS, Eltern); ständiges Erinnern an Abgabetermine; die SuS lesen die Angaben auf Moodle nicht (aufmerksam) durch; Man bekommt Arbeitsaufträge in allen möglichen Formaten (Word, PDF, Foto, txt,...) - das zu korrigieren ist schwierig
198	28.	Ja, eh.
199	29.	Das stundenlange Sitzen vor dem Computer
201	30.	
202	31.	Man kann nicht direkt mit den sus reden
204	32.	Auch keine
205	33.	das di SuS wirklich zurückmelden und auch ihre Dinge tun - manchmal sehr mühsam es zu bekommen (vor allem am Anfang!)
209	34.	

Item 4.2: Durchführung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Durchführung Ihres Unterrichts?*

210	35.	Dass ich kaum Feedback bekomme, lässt es sich schwer einschätzen, wie der "Unterricht" ankommt.
212	36.	
217	37.	Ich weiß nicht, in welcher Situation die Schülerinnen wirklich sind. Manche scheinen eher überfordert zu sein, andere sind gut strukturiert und kommen sehr gut zurecht. Ich kann bei der Erstellung der Arbeitsaufträge nicht individuell darauf eingehen. Ich kann nur versuchen, den Stress rauszunehmen, indem ich ihnen sage, dass es zwar ein Abgabedatum gibt, das aber nur ein Orientierungspunkt ist, kein absolutes Muss.
218	38.	Schüler müssen die Arbeitsaufträge selbstständig machen.
219	39.	Ich bekomme kein unmittelbares Feedback. Es gibt keine spontanen Fragen der Schüler, ich kann nicht erspüren, wo ich auf Interesse stoße.
220	40.	Nun, es ist eben ganz anders - man ist als Lehrperson nicht mehr da, man kann nicht kontrollieren, ob die Klasse es verstanden hat, man kann nicht kontrollieren ob die Klasse noch Zeit braucht (siehe 4 h Zeit vs. 14 h gebrauchte Zeit) - man kann nicht einschätzen, welche Dinge sich einem vielleicht noch in den Weg stellen (mangelnde Zeit am PC, mangelnde Internetverbindung, unwissender Umgang mit dem PC etc.)
227	41.	Die Durchführung ist kein Problem (Arbeitsauftrag wird mit Frist online gestellt)
229	42.	
230	43.	...dass die Schüler meine Anforderungen richtig verstehen
231	44.	dem oben besprochenen Dynamikverlust und dass man SchülerInnen im Normalfall wenigstens aus der gleichen Klassenrealität abholt; jetzt sind es nicht zu erdenkende Zuhause-Realitäten,...
232	45.	Dass die Internetverbindung stabil ist, dass der Kontakt zu SchülerInnen nicht abreißt, dass die eigenen Kinder sich selbst beschäftigen
233	46.	die Technik

Item 4.2: Durchführung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Durchführung Ihres Unterrichts?*

234	47.	unflexibel, es kann nicht auf individuelle Fragen, Interessen eingegangen werden
235	48.	s. oben
237	49.	Das die Arbeitsaufträge nicht für alle S. klar ist und die Erklärungen nicht immer verstanden werden!
240	50.	Distanz; Internetverbindungen; Zuverlässigkeit von SchülerInnen; Fluten an E-Mails;
247	51.	s.o.
248	52.	Kein persönlicher Kontakt mit vielen gleichzeitig. Bin praktisch bis spät in die Nacht mit individuellen zeitnahen Feedbacks beschäftigt.
251	53.	
252	54.	Die ständige Arbeit vor dem Bildschirm.
253	55.	technische Komplikationen wie etwa - zu langsames Internet, Video- oder Tonqualität bei Videokonferenzen oder E-Lessons... Etwaige Unzuverlässigkeit von Schüler*innen
259	56.	ich kann nicht interagieren, ich bin nicht in nahen Kontakt
261	57.	keine besonderen Herausforderungen
262	58.	eLearning findet auch ohne den persönlichen Kontakt statt, daher müssen die Aufgabenstellungen selbsterklärend sein.
263	59.	Sehr zeitintensiv: manche Schüler antworten nicht (brauchen mehrfache Motivation) oder Stunden nach der erfolgten Aufgabenstellung. Da man auf jeden Schüler eingehen will bzw. jedem Schüler antworten will, verlängert sich der Arbeitstag oft beträchtlich.
267	60.	Keine
268	61.	
269	62.	In den Oberstufen klappt das Hochladen der Arbeitsaufträge durch die SuS ausgezeichnet; in der Unterstufe begreifen sie erst langsam, dass sie das tun müssen, da wir zunächst davon ausgegangen sind, dass ich nach Ostern Zetteln einsammle.

Item 4.2: Durchführung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Durchführung Ihres Unterrichts?*

270	63.	Es ist kein "Unterricht" mehr. Ich gebe ein Arbeitsblatt und benote die Erfüllung eine Woche später. Es fehlt der Kontakt. Und Skype/Zoom-Meetings sind organisatorisch ein Wahnsinn. Es schaffen kaum Erwachsene 100%. Zudem möchte man als RU-Lehrender den Hauptfächern die Bühne lassen.
271	64.	Ich bin mir nicht sicher, ob alle alles wirklich machen. Ich sehe bei unserem System nicht, welche SchülerInnen sich die Dinge anschauen.
273	65.	Die Schüler sind nicht direkt erreichbar und die zu erledigenden Arbeiten werden nicht von allen abgegeben
274	66.	Allein zu Haus
276	67.	Genügend Feedback an die Schüler/innen zurückzugeben
279	68.	
283	69.	Kreative Aufgabenstellungen entwickeln
285	70.	auf Termine zu achten, Struktur zu geben
288	71.	Sich schnell weiterzubilden, in eLearning etc.
289	72.	RU sollte jetzt nicht einfach weggelassen werden und darf trotzdem nicht den Raum eines Schularbeitsfaches annehmen, wenn es um den Arbeitsaufwand geht.
290	73.	Das WLAN ... eine stabile Internetverbindung in allen Haushalten.
292	74.	Ich freue mich vor auf virtuelle Klassenzimmer und hoffe, dann annähernd wieder gut unterrichten, statt die Schüler mit Aufgaben, Texten und Fotos vollzutexten, von ihnen erzählt zu bekommen und zu hören... vor allem zu hören
294	75.	ob die SchülerInnen das auch tun
295	76.	Überprüfbarkeit bei einigen Arbeitsaufträgen nicht gegeben
297	77.	siehe oben

Item 4.2: Durchführung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Durchführung Ihres Unterrichts?*

298	78.	Natürlich ist es leichter, wenn man in die Klasse geht, manche Themen verlangen nach einer lebendigen Diskussion, aber ich denke, die Kinder nehmen es ernst und überlegen sich auch etwas und werden so auch ganz gut mit dem Stoff vertraut
305	79.	
307	80.	habe ich jetzt mit oben vermischt - sorry. (tippe nicht nochmals)
316	81.	Verständlichkeit und nicht rein ins Informelle abzurutschen
323	82.	kein direkter Kontakt
326	83.	Das ich manche nicht erreiche.
331	84.	
337	85.	Die Durchführung geschah in Eigenarbeit. Zweimal habe ich Videokonferenzen gemacht. Da waren nicht alle SchülerInnen anwesend. Leider
343	86.	Das Fehlen der persönlichen Gespräche! Dass man logischerweise nicht mehr so nah am Schüler sein kann
349	87.	dass nicht alle SuS die technischen Voraussetzungen haben
351	88.	Kontakt halten mit Studierenden
353	89.	
362	90.	email Adressen, die nicht funktionieren -- Erreichen der Kinder
371	91.	Kontrolle, ob alle mitmachen
377	92.	Das jeder Schüler eine Möglichkeit hat online zu kommunizieren, und wir eine Schulung bekommen was wie genutzt werden kann.
389	93.	Ich kann mir heute noch nicht vorstellen z.B. über ZOOM zu unterrichten. Ich empfinde diese Art im Moment nicht als Unterricht. Ich gebe den SuS Arbeitsaufträge, die sie mir dann abgeben. Unterricht ist für mich ein dialogisches Geschehen.
392	94.	Nicht alle Kinder haben PC, Handy und sind nur schwer erreichbar

Item 4.2: Durchführung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Durchführung Ihres Unterrichts?*

399	95.	kaum kommunikativ
404	96.	Siehe vorherige Frage
406	97.	siehe oben
407	98.	
408	99.	sehr viel Zeit: bei 200 SchülerInnen sind 20x50Minuten=1000Minuten das sind 5 Minuten pro Woche pro Kind; da bin ich WEIT darüber
411	100.	
414	101.	Eine Zeit lang waren alle Feuer und Flamme dafür, dass man jetzt live-Videounterricht macht, am besten in der Stunde, wo man sowieso Unterricht hätte. Davon halte ich nichts. Viele Kinder haben die technischen Möglichkeiten nicht. Also mache ich sicher keinen "synchronen" Unterricht, sondern gebe Arbeitsaufträge via Moodle. Vielleicht treffen wir uns zusätzlich und freiwillig das eine oder andere Mal im Videochat, aber nur, um zu schauen, wie es allen geht.
415	102.	
419	103.	keine besondere Herausforderung
420	104.	Alle Schüler*innen zu erreichen.
427	105.	Abwechslungsreich bleiben, obwohl ich nur über Moodle arbeite (arbeiten kann), Anleitungen verständlich machen (eine Mailflut bezüglich Nachfragen), Pünktlichkeit der SuS
444	106.	Es fehlt v.a. die persönliche Komponente, die schwer bis gar nicht einholbar ist.
446	107.	-
447	108.	siehe oben
448	109.	Dass man ja (abgesehen von Videokonferenzen) alles höchstens schriftlich vermitteln kann und so auf Schüler*innen natürlich persönlich schwer eingehen kann.

Item 4.2: Durchführung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Durchführung Ihres Unterrichts?*

457	110.	Die konkrete Begegnung im Unterricht fehlt.
463	111.	Aktuell in der Distanz und der fehlenden direkten Rückmeldung, die oft spannende Diskussionen eröffnen. Vielleicht werde ich ja noch Zoom-Stunden o.ä. machen...
468	112.	Zeit für mich finden
471	113.	Die Rückmeldungen digital sind in ihre Stückzahl schwer händelbar
472	114.	gezielt auf einzelne Themen eingehen
476	115.	technische Probleme bei Videokonferenzen (hält sich in Grenzen) Beziehungsarbeit ist erschwert, aber möglich

Item 4.3: Nachbereitung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung Ihrer Schülerinnen und Schüler?*

CASE	TN	HF03_01
102	1.	Da sehe ich kein Problem
103	2.	Da ich alles erst einfordern werde, steht dieses Problem noch aus. Sollte der Unterricht gar nicht mehr einsetzen, werde ich Unterlagen einfordern müssen, damit der RU benotet werden kann.
106	3.	Keine
109	4.	Sehe ich unproblematisch
122	5.	
123	6.	
124	7.	Mitarbeit uä wird schwierig sein zu bewerten
126	8.	In Reli ist das nicht schlimm; in den Hauptfächern ist ein großes Problem, dass die schriftlichen Leistungen wie Tests und SA s fehlen. Außerdem fehlt den SuS im nächsten Schuljahr ein großer Teil vom Stoff...
127	9.	Die Leistung hängt stark damit zusammen, wer welchen fam. Hintergrund hat. Stärker als in der Schule.
131	10.	Leistungsbeurteilung??
132	11.	
141	12.	Da sehe ich nicht diese Herausforderung wie bei einem Hauptgegenstand
146	13.	Ihre Zustand kann nicht Beobachtet werden und daher ist die Vergabe von Beobachtungsnote erschwert. Einzig kann man die Hausaufgaben bewerten, wer mitmacht gewinnt, wer nicht mitmacht verliert.
150	14.	
157	15.	Unklar für Lehrkräfte und Eltern und Schülerinnen, seitens übergeordneter Stellen, ob diese Phase in die Beurteilung einfließen wird/ soll.
158	16.	Das ist momentan unwichtig

Item 4.3: Nachbereitung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung Ihrer Schülerinnen und Schüler?*

159	17.	Manchmal bekommt man Rückmeldungen , einige lassen auf sich warten . Da muss man noch abwarten
166	18.	dass Anwesenheit und mündliche Beteiligung als Kriterien wegfallen - von manchen meiner SuS kommt gar nichts, derzeit müsste ich sie eigentlich ungewohnt streng beurteilen, vielleicht lässt sich das noch vermeiden
172	19.	spielt für mich keine Rolle
174	20.	dass nach wie vor nicht klar ist was in die Leistungsbeurteilung einfließen darf
175	21.	in so einer situation kognitive leistungen in einem "mitarbeitsfach" abzufragen hielte ich für vermessen. mitarbeit ist schwierig. wie gestalte ich also die mitarbeit so niederschwellig, dass sie dann passt?
182	22.	Wer macht die Arbeitsblätter- das lässt sich schlecht nachvollziehen, besonder bei Aufgaben die über word bearbeitet werden können. Aufgaben wo es um das Wohl anderee geht können auch nicht konzrolliert werden. Es ergeben sich kaum Gespräche...
183	23.	Was passiert mit denen, die sich aufgrund familiärer Probleme nicht mit e Learning befassen konnten?
190	24.	- ich habe bisher noch nicht alle SuS erreicht und bin mir unsicher, wie streng ich bei Abgabefristen etc. sein soll/ will...
193	25.	Alles erfolgt aus der Ferne. Das ist neu und irgendwie seltsam.
195	26.	keine besonderen Herausforderungen
197	27.	Da die Mitarbeit einen großen Stellenwert im Religionsunterricht hat, kann ich die derzeit gebrachte/ nicht gebrachte Leistung gut einfließen lassen; der Test entfällt; die bisherige Leistung in diesem Semester wird stärker gewichtet
198	28.	Meine SchülerInnen bekommen fast immer ein Sehr gut. Leistungsbeurteilung spielt kaum eine Rolle.
199	29.	Es gibt lt. Verordnung nur Mitarbeitsfeststellung - kurzes verbales Feedback und in Evidenz halten.
201	30.	
202	31.	Was macht man mit den wenigen, die sich nicht zurück melden

Item 4.3: Nachbereitung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung Ihrer Schülerinnen und Schüler?*

204	32.	Da ich meine Schüler kenne und sehe wer vielleicht Probleme hat es sachgerecht hinzubekommen oder nur Faultier spielt - fällt mir eine Mitarbeitsnote nicht schwer . Außerdem werden sie dazu angehalten - die Faultiere und auch die etwas Schwächeren, dass sie sich Zeit nehmen und sich die Themen noch mal genau anschauen.
205	33.	keine - warum soll das schwer sein?
209	34.	
210	35.	Ich sehe das ganz gelassen: Gottes Liebe bekommen wir geschenkt. Es fällt mir nicht schwer, jemandem ab und zu eine Note zu schenken, auch, wenn er sie nicht wirklich verdient hat.
212	36.	
217	37.	Ich gebe Feedback zu dem, was sie gemacht haben. Da meine Leistungsbeurteilung generell schülerfreundlich ist, wird sich da nichts ändern.
218	38.	Es muss manchmal nachgefragt werden, wie der Schüler zu dem Ergebnis gekommen ist, um eine Leistungsfeststellung zu erreichen.
219	39.	Schüler (bes. Unterstufe) sind ohne technische Hilfe ihrer Eltern oft heillos überfordert, möglicherweise finden sie ihre Aufgaben oder meine mail-Adresse nicht mehr. Kann ich das ernsthaft als mangelnde Mitarbeit beurteilen? Ich kann doch nicht von Elfjährigen verlangen, den Überblick über 2 Lernplattformen und zahllose mails aus 12 Unterrichtsfächern zu bewahren.
220	40.	Momentan keine. Meine Arbeit unterscheidet sich dahingehend nicht anders. Die höheren Klassen haben auch bisher Arbeitsaufträge bekommen und diese bearbeitet und das war dann je nach Leistung entsprechend beurteilt. Die Mitarbeit kann ich aber leider nicht mehr mitzählen. Daher werde ich sicherlich milder benoten.
227	41.	Leistungsbeurteilung erfolgt wie üblich - das Feedback ist jetzt meist sogar ausführlicher als im Unterricht (da teile ich nicht jede Stunde mit, wer ein Plus/Minus bekommen hat und warum, außer es wird dezidiert gefragt).
229	42.	Siehe oben.

Item 4.3: Nachbereitung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung Ihrer Schülerinnen und Schüler?*

230	43.	Was tun , wenn jemand nichts macht?
231	44.	Dass das gegenseitige Helfen in der Stunde untereinander nicht mehr Durchgeführt werden kann
232	45.	Dass ziemlich sicher einige nichts liefern werden und sich die realpolitischen Konsequenzen in Grenzen halten müssen, um Abmeldungen im nächsten Jahr zu vermeiden.
233	46.	
234	47.	Keine. Ich mache sowieso nie einen Test. Ich kann die SuS vermutlich jetzt fairer beurteilen, wenn ich so viele schriftliche Rückmeldungen habe
235	48.	wenn ein Schüler aus dem Buch etwas zusammengefasst hat oder ein Rätsel mit Hilfe des NT ausgefüllt hat, heißt noch lange nicht, dass er das auch verstanden hat. Daher kann ich jetzt nur feststellen, ob die Schüler etwas abgegeben haben oder nicht
237	49.	Die Leistungsbeurteilung ist auf diesen digitalen Weg einfacher, da ich von jeden S. Aufzeichnungen habe!
240	50.	Die Leistungsbeurteilung kann in so einer Situation nur eine untergeordnete Rolle spielen. Alle Rückmeldungen zählen zur Mitarbeit. Schwierige äußere Umstände (jedes Kind bringt andere Voraussetzungen mit, überall ist es zuhause anders, je nachdem, ob und wie viele Geschwister es gibt; arbeiten die Eltern? etc), erfordern aber auch da vermehrt Kulanz.
247	51.	wer braucht jetzt im RU Leistungsbeurteilung ??
248	52.	
251	53.	Keine besonderen, außer dass diese - zur Zeit - nur als Mitarbeit gewertet werden darf.
252	54.	Das klappt eigentlich sehr gut. Problematisch wäre es, wenn SuS die Kommunikation verweigerten. REL ist ja ein Mitarbeitsfach, da kann ich mich nicht auf die Schularbeiten des letzten Semesters stützen.
253	55.	Sehe ich keine in meinem Fach!
259	56.	da sehe ich gar kein Problem
261	57.	

Item 4.3: Nachbereitung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung Ihrer Schülerinnen und Schüler?*

262	58.	Leistungsbeurteilung ist in Religion nicht so im Zentrum.
263	59.	Beurteilung von Mitarbeit wie im regulären Unterricht, keine besondere Herausforderung
267	60.	Keine
268	61.	Die offene Frage wie SuS benotet werden, die keine Rückmeldungen abliefern
269	62.	Ist eigentlich besser dokumentiert als sonst ;-)!
270	63.	Schlechte Leistungen kann man kaum schlecht bewerten. Fehlende Leistungen kann man nicht negativ bewerten, da man keine Ahnung hat, was mit dem S/der S los ist.
271	64.	Gar keine. In Religion in einer massiv atheistischen Schule gebe ich phantasielos einfach allen einen Einser. Ich bereite sie aber sehr gut auf die Matura vor. Das wissen und schätzen meine SchülerInnen.
273	65.	Mitarbeit ist gut feststellbar - ist in Religion das Hauptkriterium
274	66.	Leistungsbeurteilung ist derzeit verboten!! Für die Leistungsfeststellung gibt es nur die ständige Beobachtung der Mitarbeit
276	67.	Ich sehe keine besondere Herausforderungen, weil ich ein ordentliches Beurteilungssystem habe und die Schüler/innen genau wissen, wie die Beurteilungskriterien aufgestellt sind.
279	68.	
283	69.	
285	70.	Nach der Bemühung der SchülerInnen
288	71.	Das Wichtigste ist der Kontakt zu den Kindern.
289	72.	Meine Schüler*innen sind es gewohnt, dass sie auf schriftliche Arbeiten auch eine Benotung bekommen (in welcher Form auch immer). Das ist jetzt via Moodle-Lernplattform wie gehabt möglich. Der einzige Nachteil ist die mündliche Erklärung und die leichtere Möglichkeit, bei Verständnisschwierigkeiten nachzufragen. (Das ist manchen Schüler*innen dann via Mail sicher auch zu mühsam und da liegen die Prioritäten dann anders gelagert.)

Item 4.3: Nachbereitung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung Ihrer Schülerinnen und Schüler?*

290	73.	ich bekomme viele Arbeitsaufträge geschickt und kann die Mitarbeit bei Zoom auch "beobachten".
292	74.	Alle schriftlichen Arbeiten haben bislang ein Drittel im Unterricht gezählt, nun kommt dem ein großes Gewicht zu....
294	75.	Wie umgehen mit denen, die nichts tun?
295	76.	Da viele Feedbacks von zu Hause kommen, kein Problem
297	77.	sehe ich keine
298	78.	Die Herausforderung wird dorthin sein, dass man wirklich nur auf Mitarbeit schauen kann. Dahin gesehen geht es im Religionsunterricht eigentlich nicht um Herausforderung, weil ja zum Größtenteil sowieso nur Mitarbeit die Note ausmacht.
305	79.	
307	80.	kaum, habe semesternoten (anspruchsvoll erkämpft, wie ich meine) jetzt ist alles anders. wer mir die AB sendet plus, wer sich nicht meldet und erklärt warum es nicht geht kein plus ...
316	81.	nicht alle erledigen ihre Arbeiten und sind dann schwer bis gar nicht zu erreichen
323	82.	Mitarbeit, Hefte,...Ev Referate können nicht gehalten werden
326	83.	Ich weiß noch nicht, wie streng ich sein sollte.
331	84.	
337	85.	Es geben nicht alle etwas ab, viele Eltern schreiben mir mit der Bitte einer Fristverlängerung für die Abgabe
343	86.	Wie wird mir Schülern umgegangen, die quasi nicht erreichbar sind?
349	87.	Es ist nicht immer nachvollziehbar, wer die Aufgaben macht
351	88.	keine, es wird sogar leichter, denn ich sehe, wer wieviel abgibt
353	89.	
362	90.	Hier sehe ich keine Herausforderung. Meine Kinder sind alle super du bleiben es auch.
371	91.	Wer macht diese Leistung: Schüler oder Eltern? (besonders Unterstufe)

Item 4.3: Nachbereitung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung Ihrer Schülerinnen und Schüler?*

377	92.	Keine Herausforderung, Arbeitsblätter werden beurteilt.
389	93.	Wenn alle alles abgeben, keine. Da ich in den meisten Klassen schon vor der Schulschließung kleine Leistungsüberprüfungen hatte, sehe ich das nicht so schwierig an.
392	94.	Keine
399	95.	das wird weggelassen dieses Semester, alle bekommen ein sehr gut.
404	96.	Das ist in Religion immer eine schwierige Frage, die ändert sich jetzt für mich nicht
406	97.	Leistungsbeurteilung steht für mich derzeit ganz unten auf der Prioritätenliste. darüber habe ich mir noch keine Gedanken gemacht
407	98.	Freue mich über jede Rückmeldung!
408	99.	keine
411	100.	
414	101.	Sachen wie mündliche Mitarbeit oder eine vollständige Relimappe kann ich halt jetzt nicht mehr zur Leistungsbeurteilung heranziehen.
415	102.	Eine Leistungsbeurteilung in einer üblichen Form finde ich unmöglich. Meine Leistungsbeurteilung orientiert sich an dem Miteinander vor der Krise.
419	103.	man muss auch das häusliche Umfeld sehr gut miteinbeziehen (Scheidungskinder, verwahrloste Kinder, alleingelassene) usw.....
420	104.	
427	105.	Wenig differenziert, auch wenn verbal beurteilt wir im Feedback. Problem mit untergetauchten SuS -was tun mit deren Note???
444	106.	Sehe ich gar nicht, weil ich von einer Pseudobeurteilung ("du warst nicht so brav, du bekommst einen Zweier") absehe ? wenn Beurteilung, dann in der vollen Notenskala, ansonsten wird die LBVO ad absurdum geführt.

Item 4.3: Nachbereitung: *Worin sehen Sie gerade die besonderen Herausforderungen bei der Leistungsbeurteilung Ihrer Schülerinnen und Schüler?*

446	107.	sehe Religionsunterricht nicht als Leistungsfach
447	108.	siehe oben
448	109.	Leistungsbeurteilung in Religion ist im Schulalltag zur Zeit völlig irrelevant - alle werden ihr Sehr gut bekommen und es wird keiner durchfliegen ;-)
457	110.	Muss ich erst schauen ... wichtig erscheint mir, dass die SchülerInnen ihre Aufträge erledigen.
463	111.	sehe ich nicht, weil ich nicht streng beurteile
468	112.	Wie gewährleiste ich, dass es die eigene Arbeit ist?
471	113.	Die digitale Fähigkeit der Schüler hat viel mit der familiären Unterstützung zu tun, die die Schüler jeweils haben, oder auch nicht. Das prägt sehr die Qualität der "Mitarbeit" und ist nicht fair.
472	114.	Habe ich kein Problem, stehe mit meinen SchülerInnen in Kontakt
476	115.	Keine, die Leistung meiner SuS ist gleich geblieben, sie arbeiten mit und schicken mir "gewissenhaft" bzw. zuverlässlich ihre Aufgaben.

Item 5.: Chancen: *Worin sehen Sie gerade die Chancen des Religionsunterrichts in dieser Zeit?*

CASE	TN	Chancen
102	1.	Es ist Chaos, keine Chance
103	2.	Die SuS sehen, dass wir wie alle LehrerInnen in der Lage sind, sie mit Arbeitsmaterial einzudecken - die Gleichrangigkeit im Fächerkanon kann - muss nicht - über ein Hausübungsäquivalent hergestellt werden
106	3.	Nicht vergessen zu werden
109	4.	Für die SuS auch über die Wissensvermittlung hinaus da zu sein
122	5.	
123	6.	
124	7.	Stütze für junge Menschen
126	8.	Er kann sich als Stütze für die Schüler erweisen
127	9.	Es ist eine andere Art der Kommunikation. Nicht vor der Gruppe, deshalb kommen manchmal sehr ehrliche Antworten zurück, was in der Schule nicht so wäre. Auch manche, die in der Schule unruhig sind, schreiben jetzt tolle Dinge, alles sehr tief und ehrlich.
131	10.	
132	11.	
141	12.	Zur Zeit gar nicht, da man persönlich nichts vermitteln kann
146	13.	Die Innerfamiliäre Spiritualität (Weihnachtenähnliche Stimmung) ist eine Willkommene Chance für den Religionsunterricht, die wir Religionslehrer mit diversen Aufgabenstellungen fördern können.
150	14.	
157	15.	Chancen in welcher Hinsicht? Frage unklar.
158	16.	Seelsorge

Item 5.: Chancen: *Worin sehen Sie gerade die Chancen des Religionsunterrichts in dieser Zeit?*

159	17.	Er soll Mut zum Glauben machen . Er soll trösten und auch die schwierige Situation auflockern . Er soll auch die Schüler trösten und zu einer guten Lebensführung motivieren
166	18.	Relevanz aufzeigen, Religion in Verbindung mit aktuellen Themen verbinden, Religion zur Krisenbewältigung
172	19.	Mit lebensbejahenden Botschaften die Familien zu erreichen
174	20.	Unterschied zu andern Fächern, da andere Dinge als Leistung und Abgabefristen im Vordergrund stehen dürfen
175	21.	hoffnung geben dass die situation interesse an religiösen fragen weckt
182	22.	Die Schüler lernen Religion und Kirche als einen Ort der Entschleunigung kennen.
183	23.	
190	24.	- die SuS in ihren Ängsten und Sorgen begleiten, sie unterstützen und ihnen Mut machen. - Platz für Gefühle schaffen, wo in anderen Fächern vlt kein Raum ist,
193	25.	Am wichtigsten ist es in Kontakt mit den Schüler*innen zu bleiben. Davon lebt der Religionsunterricht.
195	26.	keine besondere Chance
197	27.	Eher danach: die Krise mit den Kindern im Unterricht aufarbeiten zu können (dafür muss dann auf jeden Fall Zeit sein)
198	28.	Sehe ich gerade nicht.
199	29.	Weiß ich nicht. Trost und Rat. Dr. Kurt Ostbahn
201	30.	
202	31.	Relevanz heute zeigen
204	32.	Nachdem wir nicht als - Krisen unnötig - abgetan wurden. Doch vielleicht auch eine Stärkung, weil der Religionsunterricht auch ein Stück weit in die Familien hinein getragen wird.
205	33.	Die SuS dazu zu bringen, zwischendurch ihre Gedanken und Ängste äußern zu können und sich auch über religiöse Dinge Gedanken zu machen.

Item 5.: Chancen: *Worin sehen Sie gerade die Chancen des Religionsunterrichts in dieser Zeit?*

209	34.	vor allem den KRitiker*Innen zu zeigen, dass SuS für ihre Entwicklung Fächer wie Religion brauchen, um regelmäßig Gelegenheit zu haben, sich ber die Fragen des Lebens, des von wo, wohin, woher auseinanderzusetzen, bewusst zu werden, was im Leben hält!
210	35.	Ganz klar: Wir müssen uns jetzt mit der Digitalisierung und modernen Lernformen auseinandersetzen. Ich glaube auch, dass der/die eine oder andere Schüler/in sich wieder auf einen gemütlichen Religionsunterricht face-to-face freuen wird.
212	36.	
217	37.	Halt geben bei Problemen einerseits, andererseits wird das Fach vielleicht eher an die anderen Nebenfächer angeglichen - weil da auch was zu machen ist.
218	38.	Präsent sein, unterstützen
219	39.	Indem ich Aufgaben stelle - oft zur großen Überraschung der Schüler - kann ich zeigen, dass wenigstens ich selbst mein Fach ernst nehme.
220	40.	Er kann sich profilieren als ein Gegenstand, der nicht noch mehr Mühsal auf den Schultern der SuS abladet sondern aktiv beiträgt dazu, die psychische Gesundheit aufrecht zu erhalten und die Kids vielleicht aus dem Alltagstrott herausreißt und ihnen Raum und die Möglichkeit gibt, kreativ zu sein.
227	41.	Könnte in der Gesellschaft - wenn entsprechend vermittelt - wieder populärer werden
229	42.	Den religiösen Bezug herstellen.
230	43.	Trotz Krise in Beziehung bleiben und tröstende Worte und Gebete finden
231	44.	Anwesenheit und Dienstleistung Gerade in einer Zeit des Versammlungsverbotes haben wir die Möglichkeit und Aufgabe die SchülerInnen bis nachhause zu "verfolgen"
232	45.	Im Kontakthalten und in der Vertrauensbasis anderen Gegenständen voraus zu sein. In meinem Fall auch in den eigenen medientechnischen Fähigkeiten.

Item 5.: Chancen: *Worin sehen Sie gerade die Chancen des Religionsunterrichts in dieser Zeit?*

233	46.	dass die Eltern vermehrt sehen, was wir machen
234	47.	andere Seiten und Talente der SuS zu entdecken, dass ich auch deren Gedanken lese, die sich sonst nicht melden oder nicht zu Wort kommen; Denkprozesse bei ALLEN anzustoßen
235	48.	dass auch Eltern sehen, was Religionslehrer leisten und dass wir wesentlich zur Bildung ihrer Kinder beitragen, dass vielleicht auch Eltern ihr Religionswissen erweitern bzw. der religiöse Analphabetismus ein wenig abgebaut wird
237	49.	Ich glaube, dass der RU in dieser Zeit, für die S. einen sehr positiven Charakter bekommt!
240	50.	In seiner seelsorglichen Dimension; so kann er andere Perspektiven eröffnen, Zuversicht schaffen, stützen, wieder Vertrautheit schaffen in einer Zeit, die von so vielen Unsicherheiten geprägt ist.
247	51.	m.E. geht es nicht so sehr um Chancen, sondern um Notwendigkeiten, wir verkaufen ja auch nichts ;)
248	52.	Vielleicht kann man machen Schülerinnen wichtige Hilfestellung liefern.
251	53.	
252	54.	Bereits umfassend beantwortet / Redundanz
253	55.	Habe ich schon genannt!
259	56.	Kritische Gegenposition, Anbietung von Werten, die jetzt zunichte gemacht werden
261	57.	
262	58.	Religion ist ganz stark Beziehungsgeschehen - das kann gerade jetzt bedeutsam sein.
263	59.	Schüler schätzen Motivation und Anerkennung
267	60.	Der RU mit dem RL als eine hoffnungsgebende Kraft, Stabilität, Seelsorger in seiner ureigendsten Bedeutung!!
268	61.	Den Kolleginnen, Schulleitern, Eltern und SuS zu zeigen, dass wir ebenso verantwortungsbewußt mit der Situation umgehen. Inhalte aufgreifen, die gerade jetzt viele Menschen bewegen. Arbeiter im Weinberg - Arbeitslosigkeit ect.
269	62.	Möglicherweise könnte er als ein Ventil dienen

Item 5.: Chancen: *Worin sehen Sie gerade die Chancen des Religionsunterrichts in dieser Zeit?*

270	63.	
271	64.	Es geht in Religion immer auch um den Sinn des Lebens, um das Leben und den Tod und die Hoffnung und die Zuversicht Kind Gottes sein zu dürfen.
273	65.	Wieder Vernunft in die Gesellschaft bringen
274	66.	Humor
276	67.	Erweiterung der "Produktpalette" im Unterricht durch disloziertes Lernen und neue Kommunikationskanäle.
279	68.	
283	69.	Denkanstöße über die Situation geben, Hoffnung vermitteln
285	70.	Dass er sich nun beweisen kann in seinem eigentlichen Kern
288	71.	Hier könnte ich theologisieren, dafür ist der Platz zu klein.
289	72.	(Habe ich das nicht schon beantwortet?) Schüler*innen jetzt noch mehr zu stärken, Hoffnung zu spenden und eine vorhandene Vertrauensbasis auch im spirituellen Bereich zur Beruhigung zu "verwenden"
290	73.	Die Chance ENDLICH bei (einigen) Kollegen und Schülern nicht mehr kur als "eh nur Reli' abgestempelt zu werden.
292	74.	Wir werden allesamt digital immer fitter und vielleicht auch kreativer.... :)
294	75.	SchülerInnen haben Gelegenheit, sich alleine Gedanken zu machen
295	76.	Familien kommen der Religion näher, Miteinander zu Hause Elternkontakt intensiver Wertschätzung bei Kollegen grösser
297	77.	SchülerInnen, die im Unterricht eher ruhig sind und sich kaum melden, schreiben jetzt und ich kann sie besser kennenlernen, weil nicht immer andere zuhören. Einzelbetreuung!

Item 5.: Chancen: *Worin sehen Sie gerade die Chancen des Religionsunterrichts in dieser Zeit?*

298	78.	Mir ist aufgefallen, dass jetzt Kinder, die im Unterricht immer wieder zur Mitarbeit aufgefordert werden mussten, teilweise ihre Arbeitsaufträge konsequenter durchführen und sehr bemüht sind. Teilweise ist man auch viel mehr mit den Eltern im Kontakt und das ist schon eine Chance den Religionsunterricht zu repräsentieren.
305	79.	Das sich wieder mehr an Gott wenden und bitten und beten
307	80.	miteinander wird wichtig, die betreuungsarbeit wird geschätzt, die vorinfos werden geschätzt und gebraucht ,manchmal jetzt erst wahrgenommen - auch eltern schätzen meine kontaktaufnahme und nachfragen...(nicht alle, aber wirklich viele)
316	81.	Anker für einige Kinder
323	82.	Sinnfrage, nicht alles ist kontrollierbar, Vertrauen -Sicherheit geben in unsicheren Zeiten
326	83.	Aktuell zu sein
331	84.	Der Religionsunterricht soll Hoffnung geben und Mut machen.
337	85.	Ich glaube, dass der Religionsunterricht für viele Schüler wertvoll ist. Und ich denke, dass wir hier gute Arbeit leisten können, vor allem im sozialen Bereich
343	86.	Schülern zu vermitteln, dass RU mehr ist als nur ?Stoff büffeln?
349	87.	Das sich die SuS begleitet wissen und Fragen stellen können
351	88.	weiß nicht genau
353	89.	Sie ist Sinnstiftend! Existenzielle Fragen haben Raum und Stimme!
362	90.	Neue Tools ausprobieren - Präsenz durch andere Medien
371	91.	
377	92.	Leider kaum Chancen, wegen fehlender Kontaktmöglichkeiten.
389	93.	Neues auszuprobieren. Inhaltlich, methodisch, technisch :-)
392	94.	Noch mehr Beziehung zu Eltern aufzubauen, da ich Informationsverteiler bin und sich alle Eltern mit Fragen an mich wenden.

Item 5.: Chancen: *Worin sehen Sie gerade die Chancen des Religionsunterrichts in dieser Zeit?*

399	95.	in der Vermittlung von Werten
404	96.	Die gleichen wie immer
406	97.	den persönlichen Kontakt zu den Schülern aufrecht erhalten
407	98.	
408	99.	Verständnis haben
411	100.	
414	101.	
415	102.	Gemeinsame such nach Tiefgründigerem, Gemeinschaft im Glauben stärkt
419	103.	habe noch keine gefunden.... Das Face to Face fehlt vollkommen, was so wichtig ist, Fragen können nicht gestellt werden,... daher keine Chance !
420	104.	Präsent zu sein für Fragen
427	105.	Für mich zeigt sich eigentlich wenig bis nichts Positives. Vielleicht, dass Schüchteren SuS erstaunliches abliefern
444	106.	Ansprechbar sein und bleiben und sein Spezifikum ? die ergebnisoffene Zuwendung zu den SuS ? gerade in dieser Zeit leben, d.h. nicht zu glauben, jetzt auch (vielleicht unter dem Gedanken, sich profilieren und relevant bleiben zu müssen) Tonnen an Arbeitsaufträgen verschicken zu müssen.
446	107.	Seelsorge
447	108.	wie immer
448	109.	Ich sehe in dieser Zeit erschreckend wenig Chance für Rev - siehe Aussendungen der Politik: wichtig sind D, M, und E
457	110.	siehe vorne
463	111.	spezielle Chancen sehe ich grad nicht
468	112.	Halt Seelsorge Mut tatkräftige Hilfe

Item 5.: Chancen: *Worin sehen Sie gerade die Chancen des Religionsunterrichts in dieser Zeit?*

471	113.	Alle freuen sich wieder, weil es doch gar nicht so schlecht war, dass wir uns getroffen haben ... wenn auch zT am Nachmittag.
472	114.	Persönliche Ansprache wird intensiver
476	115.	Für die SuS wie bereits öfters beschrieben, in der Möglichkeit zum intensiven Austausch über die Situation Für meinen Unterricht selbst, dass ich genauer über Ziele und Durchführung der Unterrichtseinheiten nachdenke. Zusätzlich abreite ich nun mehr mti Videos als sonst, das möchte ich mir mitnehmen, da mein Utunterricht sonst sehr gesprächslastig ist (Abwechslung!)

Item 5.1 Zusätzliches Angebot: *Bieten Sie derzeit Ihren Schülerinnen und Schülern außerunterrichtliche - religionsbasierte - Angebote an (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

CASE	TN	CH02_01
102	1.	Die Angeb der Evang Jugend, zu Ostern will ich ihnen so eine Handreichung für die Eltern schicken, damit sie zu Hause Ostern feiern können.
103	2.	Nein
106	3.	
109	4.	
122	5.	
123	6.	
124	7.	
126	8.	Ja, siehe Arbeitsaufgaben (ich habe ihnen alle Angebote der Evangelischen Kirche verlinkt). Annehmen tun sie aber eher nicht-religiöse Angebote (zB Tipps von Psychologen), das erscheint ihnen sinnvoller und praktischer (so war ihr Feedback)
127	9.	Für die Berufstätigenklasse Online Gd, für alle einige relevante Insta hashtags, Hinweis, dass ich ansprechbar bin
131	10.	Livestream Gottesdienste
132	11.	
141	12.	Ja, Hinweise auf Online Gottesdienste
146	13.	Es gibt diverse Applikationen und OnlinePortale, die gute Arbeit leisten. Mit Hinweisen und Einbau in den Unterricht wird den SchülerInnen damit sehr geholfen.
150	14.	
157	15.	
158	16.	JA alle 3 genannten

Item 5.1 Zusätzliches Angebot: *Bieten Sie derzeit Ihren Schülerinnen und Schülern außerunterrichtliche - religionsbasierte - Angebote an (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

159	17.	Das kommt noch . Ich muss mich erst damit beschäftigen
166	18.	Hinweise auf die Angebote der digitalen Kirche
172	19.	youtube links für christliche livestreams (jesushouse)
174	20.	
175	21.	nicht ich, da meine 3 schulen zu einem kath. kirchlichen träger gehören. da werden wir alle ohnehin permanent überflutet
182	22.	Padlet des Schulamtes
183	23.	
190	24.	- Hinweis auf Online-Gottesdienste
193	25.	Die Angebote meiner Gemeinde in bezug auf Online-Andachten und Seelsorge.
195	26.	Wie immer auch jenseits von Corona: Man kann mich anrufen und Hinweise werden gegeben
197	27.	
198	28.	
199	29.	
201	30.	
202	31.	Teils, gemeinsames Kerzen anzünden
204	32.	Meine Schüler haben immer ein offenes Ohr bei mir.
205	33.	einer habe ich die Hinweise gegeben. die anderen bekommen das eher über die Eltern und die Pfarrgemeinde
209	34.	das ist Teil des Religionsunterrichtes!
210	35.	Bisher auf Anfrage!
212	36.	

Item 5.1 Zusätzliches Angebot: *Bieten Sie derzeit Ihren Schülerinnen und Schülern außerunterrichtliche - religionsbasierte - Angebote an (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

217	37.	
218	38.	Hinweise zum Zuhause-Feiern des Osterfestes ausgeteilt
219	39.	
220	40.	
227	41.	Ich schicke ihnen sonntags immer den Link zum Gottesdienst in der TVThek, und zum Netzwerkgottesdienst des Tages der Erzdiözese Wien. Außerdem werde ich sie ab jetzt zum Zoom-Stream des Gottesdienstes unserer Gemeinde einladen.
229	42.	Bibellektüre.
230	43.	Sie sind informiert
231	44.	Weiterleitung des Salesboten (= Kirchenzeitung der Gehörlosen) https://www.erzdiocese-wien.at/pages/inst/14428793/salesbote
232	45.	Online-Gottesdienst-Möglichkeiten für die Karwoche und Ostern
233	46.	Telefonseelsorge-Telefonnummer, Hinweise auf Gottesdienste
234	47.	Hinweis auf online Gottesdienst und Meditation
235	48.	habe einen link weitergeschickt , in dem gebeten wird um Mithilfe bei caritativen Organisationen
237	49.	Da wir uns momentan in der Fastenzeit befinden, gebe ich ihnen die Möglichkeit ihr Leben zu hinterfragen, mittels eines Gewissensspiegels! Gebete und Meditationsübungen, Podcast .zum Thema Fatenzzeit, Karwoche, Ostern.
240	50.	Ich weise auf diese Angebote der Kirche(n) hin und teile sie.
247	51.	
248	52.	Schicke ihnen Links zu Gottesdiensten, spirituellen Angeboten, TV-Angeboten
251	53.	Onlinegottesdienste
252	54.	Ja, alle diese.

Item 5.1 Zusätzliches Angebot: *Bieten Sie derzeit Ihren Schülerinnen und Schülern außerunterrichtliche - religionsbasierte - Angebote an (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

253	55.	aber sehr selten, ich selbst biete seelsorgliche Gespräche an und teile ab und an Nachrichten bzw. Aufrufe zu Gebeten etc.
259	56.	
261	57.	
262	58.	Online-Andachten und ein offenes Ohr
263	59.	
267	60.	Immer wieder Hinweise per Mail, oder Homepage, oder eigene Teams-Gruppe für virtuelle Hiffnungsbotschaften
268	61.	per sms bekommen die Eltern regelmäßig Links zu diversen Angeboten. Online-Konzerte von Kirchenmusikern, Hinweis auf Online Andachten und Gottesdiensten, Hlnweise auf Internetseiten mit religiösen Inhalten für Kinder und Jugendliche
269	62.	Nicht direkt ich, aber eine Kollegin ladet Impulsvideos auf unsere Homepage. Dabei habe ich sie ein wenig unterstützt - war aber ihre Idee, ich hab sie nur bestärkt!
270	63.	
271	64.	Ja, meine SchülerInnen haben alle meine email-Adresse und die großen auch meine Handynummer. Sie können mich jederzeit kontaktieren. Ich habe Ihnen auch den Link zu online-Gottesdiensten geschickt.
273	65.	Noch nicht, aber Sie haben mich auf die Idee gebracht. Werde die entsprechenden Links verteilen.
274	66.	Schulmesse morgen
276	67.	Videokonferenzen, falls gewünscht
279	68.	
283	69.	Hinweise auf Online-Gottesdienste
285	70.	

Item 5.1 Zusätzliches Angebot: *Bieten Sie derzeit Ihren Schülerinnen und Schülern außerunterrichtliche - religionsbasierte - Angebote an (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

288	71.	App: reli-check! Padlet.com: Neues lesen und Sachen hochladen, auf einer Klagemauer in Padlet Sprüche, Gebete posten, sich über die Tage der Karwoche informieren, Videos über Sarggeschichten, Kommentare schreiben, Live im Internet Kindergottesdienste anschauen: http://www.breitenfeld.info/kinderkirche/ LearningApps machen, die ich selbst erstellt habe; reli.power Reli-Quiz-Millionär werden, etc.
289	72.	
290	73.	Eine "Telefon-Seelsorge" unserer Pfarren im Stadtgebiet.
292	74.	Ja.
294	75.	
295	76.	Stehe für Schüler und Eltern als Krisenbegleiterin täglich zur Verfügung Gebe Hinweise wann und wo Gottesdienste im TV sind Tipps an Eltern zur Festtagsgestaltung zu Hause mit der Familie
297	77.	Links zu Streaming Messen
298	78.	Hinweise auf Online-Gottesdienste über Youtube der Schulpfarre
305	79.	Linkliste versendet
307	80.	gespräche, auch tel - wie schon vorher erwähnt - nicht direkt als zugang zu gottesdiensten
316	81.	Links zu speziellen Angeboten für Kinder, meine Telefonnummer zum Sprechen
323	82.	
326	83.	Links mit Infos, wie man Ostern zuhause feiern kann.
331	84.	Hinweise auf Feiern
337	85.	
343	86.	

Item 5.1 Zusätzliches Angebot: *Bieten Sie derzeit Ihren Schülerinnen und Schülern außerunterrichtliche - religionsbasierte - Angebote an (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

349	87.	Informationen bzw. Hinweise auf entsprechende links
351	88.	
353	89.	Online-Seelsorge
362	90.	links des Schulamtes auf der homepage
371	91.	
377	92.	Gebet auf Instagram, Möglichkeit für die Schüler mit mir zu reden.
389	93.	
392	94.	Ich bin da, wenn sie Fragen haben
399	95.	Gottesdienst von einzelnen Pfarren in Eigeninitiative -aber alle eher Volksschule wenig Angebote für Pubertierende
404	96.	über das Angebot auf der Homepage mit Links zu solchen Angeboten und dem Angebot sich jederzeit bei mir melden zu können, egal mit welchem Anliegen
406	97.	nein
407	98.	Hinweise auf Online-Gottesdienste
408	99.	links
411	100.	
414	101.	
415	102.	Über die vorhin erwähnten Kanäle und Angebote
419	103.	
420	104.	
427	105.	

Item 5.1 Zusätzliches Angebot: *Bieten Sie derzeit Ihren Schülerinnen und Schülern außerunterrichtliche - religionsbasierte - Angebote an (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

444	106.	
446	107.	
447	108.	Ökumenische Besinnungen vor Ostern, Gottesdienste online, Information zu kirchlichen Angeboten
448	109.	Vernetzung mit Angeboten der evang. Jugend; jede/r Schüler*in hat meine Handynummer...
457	110.	"Anbieten" ist nicht das richtige Wort. Meine Oberstufenklassen hatten den Auftrag, die online-Angebote unserer Kirche zu sichten.
463	111.	Ja, Verweis auf Homepage einer Gemeinde, Angabe der Tel.Nummer
468	112.	Andachten Lösungen Infos bzgl. Gottesdienste Persönliches " Ohr" Apothekendienst
471	113.	Links zur Pfarrgemeinde
472	114.	online-Gottesdienste gebe ich regelmäßig weiter
476	115.	

Item 5.2: Zusätzliches Angebot – Planung: *Wenn Sie bisher ein solches außerunterrichtliches - religionsbasiertes - Angebot nicht zur Verfügung stellen, könnten Sie sich vorstellen, solches anzubieten (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

CASE	TN	CH03_01
102	1.	
103	2.	
106	3.	
109	4.	Seelsorge, Andachen
122	5.	
123	6.	
124	7.	Mehr Hinweise auf spirituelle Angebote, falls erwünscht!!
126	8.	
127	9.	
131	10.	
132	11.	
141	12.	
146	13.	
150	14.	
157	15.	
158	16.	
159	17.	
166	18.	
172	19.	

Item 5.2: Zusätzliches Angebot – Planung: *Wenn Sie bisher ein solches außerunterrichtliches - religionsbasiertes - Angebot nicht zur Verfügung stellen, könnten Sie sich vorstellen, solches anzubieten (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

174	20.	Wenn es zur persönlichen Situation einer SchülerIn passt könnte ich mir vorstellen online-Seelsorge oder online-Gottesdienste anzubieten.
175	21.	
182	22.	
183	23.	Am ehesten online Seelsorge. Die Gottesdienste finde ich für das Alter meist nicht geeignet
190	24.	
193	25.	
195	26.	
197	27.	Vielleicht den Hinweis auf Online Gottesdienste für Ostern
198	28.	
199	29.	
201	30.	
202	31.	
204	32.	
205	33.	
209	34.	
210	35.	
212	36.	

Item 5.2: Zusätzliches Angebot – Planung: *Wenn Sie bisher ein solches außerunterrichtliches - religionsbasiertes - Angebot nicht zur Verfügung stellen, könnten Sie sich vorstellen, solches anzubieten (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

217	37.	Ja, prinzipiell schon. Aber das ist schwierig, wenn man das Angebot selbst nicht kennt. Ich verweise im Unterricht auch nur auf Dinge, von denen ich weiß, wer dahinter steht, was dort gemacht wird... Bzgl. Gottesdienste: Wenn Schüler/innen so religiös sind, dass sie regelmäßig in den Gottesdienst gehen, wissen sie auch über Online-Angebote Bescheid.
218	38.	
219	39.	Ja, Danke für die Idee.
220	40.	Ja, klar, warum nicht. Aber da ich leider selbst keine Informationen darüber habe, weil ich selbst sehr mit mir kämpfe derzeit, werde ich mich sicherlich auch demnächst nicht damit beschäftigen.
227	41.	
229	42.	
230	43.	
231	44.	
232	45.	
233	46.	
234	47.	
235	48.	
237	49.	
240	50.	
247	51.	
248	52.	
251	53.	

Item 5.2: Zusätzliches Angebot – Planung: *Wenn Sie bisher ein solches außerunterrichtliches - religionsbasiertes - Angebot nicht zur Verfügung stellen, könnten Sie sich vorstellen, solches anzubieten (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

252	54.	
253	55.	
259	56.	Das ist eine gute Idee, darüber muss ich nachdenken
261	57.	
262	58.	
263	59.	Hinweise auf Online-Seelsorge
267	60.	
268	61.	
269	62.	
270	63.	
271	64.	
273	65.	
274	66.	
276	67.	
279	68.	
283	69.	
285	70.	Ich könnte mir vorstellen, Links zu sammeln und auf Moodle bereitzustellen
288	71.	
289	72.	
290	73.	

Item 5.2: Zusätzliches Angebot – Planung: *Wenn Sie bisher ein solches außerunterrichtliches - religionsbasiertes - Angebot nicht zur Verfügung stellen, könnten Sie sich vorstellen, solches anzubieten (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

292	74.	
294	75.	Religionsquiz und Hinweis auf jugendgemäße Religionsseiten
295	76.	
297	77.	
298	78.	
305	79.	
307	80.	
316	81.	
323	82.	
326	83.	
331	84.	
337	85.	Ich könnte mir das gut vorstellen, einen virtuellen Gebetsraum zu schaffen
343	86.	
349	87.	
351	88.	
353	89.	
362	90.	
371	91.	Nur ein Hinweis auf andere, bestehende Angebote
377	92.	
389	93.	Online Seelsorge klingt gut.

Item 5.2: Zusätzliches Angebot – Planung: *Wenn Sie bisher ein solches außerunterrichtliches - religionsbasiertes - Angebot nicht zur Verfügung stellen, könnten Sie sich vorstellen, solches anzubieten (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

392	94.	
399	95.	
404	96.	
406	97.	
407	98.	
408	99.	
411	100.	
414	101.	
415	102.	
419	103.	
420	104.	
427	105.	
444	106.	
446	107.	habe vor nach Ostern, ein Rundmail zu verfassen
447	108.	
448	109.	
457	110.	
463	111.	
468	112.	
471	113.	

Item 5.2: Zusätzliches Angebot – Planung: *Wenn Sie bisher ein solches außerunterrichtliches - religionsbasiertes - Angebot nicht zur Verfügung stellen, könnten Sie sich vorstellen, solches anzubieten (z.B. Online-Seelsorge, Hinweise auf Online-Gottesdienste, spirituelles Angebot, etc.)?*

472	114.	
476	115.	Ja, gerade mit offizieller Beauftragung durch Religionsgemeinschaft und/oder Fachinspektion. Online-Seelsorge Spirituelles Angebot (allerdings "außerschulisch", d.h. hier müsste die Beauftragung in meinem Verständnis eher Seitens der Religionsgemeinschaft kommen. Wie auch bei der Online-Seelsorge muss hier der unverbindliche Angebotscharakter besonders herausgestrichen werden - um möglichst eine Trennung zwischen Schule/schulischer RU und Angebot sicherzustellen.

Item 6.1: Kolleg*innen: Welche Anregungen und Unterstützung erhalten sie von Ihren <u>Kolleginnen und Kollegen</u> bzw. geben Sie ihren Kolleginnen und Kollegen?

CASE	TN	Kolleg*innen
102	1.	Wenig
103	2.	Whatsapp-Gruppe Induktionsphase, ARGE-Facebookgruppe und das evang. Schulamt sind die Kommunikationskanäle. Diese Kanäle konzentrieren sich aber auf Infos und Materialien.
106	3.	Keine
109	4.	Viel verschiedene
122	5.	
123	6.	
124	7.	Sie sind da, wenn ich sie brauchen sollte!!
126	8.	Websites mit Materialien
127	9.	Ideen in der FB Gruppe für den Unterricht
131	10.	
132	11.	
141	12.	Keine, da es für jeden einzelnen eine neue Situation ist
146	13.	
150	14.	
157	15.	Austausch über Telefon, Mails, Facebook
158	16.	Schüler und Eltern zu ermutigen und nicht zu überfordern
159	17.	Der Kontakt ist sehr gut, man hilft mir bei der Handhabung des PC weiter, zum Beispiel beim Herunterladen von Programmen

Item 6.1: Kolleg*innen: Welche Anregungen und Unterstützung erhalten sie von Ihren <u>Kolleginnen und Kollegen</u> bzw. geben Sie ihren Kolleginnen und Kollegen?

166	18.	Austausch über Vorgangsweise, Unterstützung bei Materialbeschaffung, Ideen etc.
172	19.	Wir sind im guten Austausch - mehr denn je - und unterstützen uns gegenseitig
174	20.	Austausch über die Facebook-Gruppe mit Material
175	21.	es gibt zuhauf Materialien. ich greif aber eher derzeit auf meinen eigenen Fundus zurück
182	22.	Viele Ideen von ARGE, Facebook, auch Eltern. Lieder/ Websites, Tools... Viele engerer Kontakt zu Stammschule als vorher (Teilnahme an 2-3 Videokongressen pro Woche) Stundenplanungen, Anleitung für Onlinequiz, Hotline zur Stammschule für technische Fragen
183	23.	Es gab viele Informationen der Arge Ev. Religion und des Schulamtes, wo auch Materialien geteilt werden
190	24.	- bisher keine, da ich aber auch eigene Themen anhand der Interessen der SuS bearbeitet habe...
193	25.	Austausch über Lernplattformen und Materialien
195	26.	bisher arbeite ich eher selbstständig
197	27.	Moodle Materialaustausch & zahlreiche Angebote vom Schulamt; reger Kontakt mit KollegInnen
198	28.	keine
199	29.	Quizes aus Rk oder Doku links Islam.RU überhaupt nicht vorhanden...
201	30.	
202	31.	Gute Materialien zum Thema Corona und Kirche
204	32.	Gutes Miteinander und hilfreicher Austausch
205	33.	sie geben gute Tipps wie man zB mit TEAMS abreiten kann.
209	34.	

Item 6.1: Kolleg*innen: Welche Anregungen und Unterstützung erhalten sie von Ihren <u>Kolleginnen und Kollegen</u> bzw. geben Sie ihren Kolleginnen und Kollegen?

210	35.	sehr viel Unterstützung. Es wird per What'sApp sehr viel kommuniziert! Unterstützend finde ich die täglichen Emails aus dem Schulamt mit nützlichen Tips.
212	36.	
217	37.	Die eine Kollegin macht praktisch keinen Unterricht, der andere setzt fast ausschließlich auf Video-Konferenzen. Also nein
218	38.	Austausch über WhatsApp-Gruppe
219	39.	Wir sind im kontakt und geben einander moralische, aber nicht inhaltliche Unterstützung.
220	40.	Höchstens, wie man derzeit mit gestressten Eltern umgeht, die alle nicht zurande kommen, weil sie Selbstorganisation nicht gelernt haben und gerade sowieso alles furchtbar mühsam ist. Aber ansonsten tauschen wir uns kaum über was aus. Jeder macht sein Ding.
227	41.	Mit meiner Religionskollegin haben wir uns für Ostern einen gemeinsamen Arbeitsauftrag erarbeitet, ansonsten tauschen wir uns über die Arbeitsmoral und -leistung einzelner Schüler aus - das hilft gegen Frust ;) Dazusagen möchte ich aber, dass sich an der Arbeitshaltung der Schüler im Vergleich zum Präsenzunterricht kaum was geändert hat - wer vorher fleißig war, ist es auch jetzt und umgekehrt.
229	42.	KV wichtig und hilfreich.
230	43.	Regel Austausch
231	44.	Videos in Mediatheken/Youtube die für Arbeitsaufträge herangezogen werden können
232	45.	Jetzt, wo MS Teams anläuft erhöht sich die Kommunikation. Ich habe Impulse zu Tools gegeben und zur virtuellen Pause eingeladen.
233	46.	Ideen für Arbeitsblätter, Spiele usw.

Item 6.1: Kolleg*innen: Welche Anregungen und Unterstützung erhalten sie von Ihren <u>Kolleginnen und Kollegen</u> bzw. geben Sie ihren Kolleginnen und Kollegen?

234	47.	Diese Frage ist unklar formuliert finde ich: Meinen Sie FachkollegInnen oder den gesamten Lehrkörper an der Schule? Man schickt sich in der Fachgruppe zwischendurch nützliche Links zu; allg: entlastende Gespräche mit befreundeten Kolleginnen; Ich gebe Tipps zu reflexivem Schreiben (Tagebuch), in Deutsch zB die Aufgabe: Recherche und zur Wiederholung des Konjunktivs über virusfeindliches Händewaschen schreiben; Meditation, handgeschriebenen Brief an Leute, die man jetzt nicht sehen darf,...
235	48.	Tipps bezüglich Technik - Teams
237	49.	Wir haben schon im Vorfeld uns ausgetauscht und mit Ideen unterstützt!
240	50.	Positive Würdigung eines schülerfreundlichen Zugangs; Ideen für ermutigende Botschaften an die SchülerInnen; Gespräch mit den SchülerInnen suchen und fördern; Ausmaß der Arbeitsaufträge bedenken und eventuell reduzieren.
247	51.	wir tauschen uns aus und unterstützen uns auch mit Ideen und Material
248	52.	Kaum eine
251	53.	Ich leiste Support für Schüler*innen und Kolleg*innen, die evtl. Probleme mit den Systemen haben.
252	54.	Große Solidarität und Hilfsbereitschaft in allen die Lehre betreffenden Fragen (Methode, Inhalte, ...)
253	55.	Ich teile mein Arbeitsmaterial und kommuniziere Schwierigkeiten von Schüler*innen weiter.
259	56.	keine und keine
261	57.	
262	58.	Vernetzung ist wichtig!
263	59.	wenig, wenn dann von KollegInnen aus anderen Fachbereichen
267	60.	Fachkollegen - Austausch
268	61.	Unterstützung ist sehr groß, Anregungen mittels Info Mails über qualitative digitale Quellen

Item 6.1: Kolleg*innen: Welche Anregungen und Unterstützung erhalten sie von Ihren <u>Kolleginnen und Kollegen</u> bzw. geben Sie ihren Kolleginnen und Kollegen?

269	62.	Im Moment tu ich mir allein leichter (obwohl wir einander sonst viel helfen), denn da ich auch noch Studis betreue wird die Kommunikation sonst sehr umständlich!
270	63.	Keine.
271	64.	Ich informiere sie über alle wichtigen Dinge.
273	65.	Ich helfe vor allem im technischen Bereich und bemühe mich beruhigend zu wirken.
274	66.	Zu viele
276	67.	Keine
279	68.	
283	69.	
285	70.	Keine von den Religionskollegen, aber generell von LehrerInnen der Schule, die besonders mit Tools helfen
288	71.	Welche meinen sie, die von anderen ReligionskollegInnen oder von denen in der Schule?
289	72.	Ehrlich gesagt, nicht sehr viel. Aber von Seiten der Fachinspektoren und diverser HPs kommen immer wieder neue Anregungen und Möglichkeiten.
290	73.	Wir plaudern und besprechen Themen.
292	74.	Von Seiten der Schulleitungen einiges von Kolleginnen, außer der ARGE Facebookseite eigentlich gar nichts
294	75.	Online.Schulung für technische Möglichkeiten
295	76.	Kollegen helfen im Umgang mit dem Computer und den Programmen, Machen einander Mut, Viel vernetzter als vor der Krise

Item 6.1: Kolleg*innen: Welche Anregungen und Unterstützung erhalten sie von Ihren <u>Kolleginnen und Kollegen</u> bzw. geben Sie ihren Kolleginnen und Kollegen?

297	77.	Unterstützung erhalten: Jeder hat so viel zu tun und schaut, dass er alles auf die Reihe bekommt. Von einer Kollegin sehr viel Hilfe bei den Computerfragen. Unterstützung geben: Klassenvorstand unterstützen bei den zusätzlichen Aufgaben, die nicht Fachgebunden sind.
298	78.	Wir tauschen sich aus, geben uns Tipps und unterstützen uns , dass wir alle Kinder erreichen
305	79.	man tauscht Arbeitsblätter, Anschreiben und dergleichen per Mail aus
307	80.	ich bin mit allen Klassenvorständen im Kontakt und wir tauschen uns über das kommunikativsverhalten aus, und in einer eher lässigen Katsch-gruppe über whatsapp - abr auch da stellt man die frage, wie machst du das.. - unterstützung erhalte ich wenn teams mal wieder bei mir nicht so funktioniert, ich gebe unterstützung den tonfall betreffend un zussatzinfos über familiäre situationene
316	81.	Feedback der Klassenvorstände (positiv wie negativ), persönlich bin ich als Ansprechpartner da, allerdings eher für EDV bzw. Plattform relevante Fragen oder für Smaltalk
323	82.	technische, digitale Unterstützung
326	83.	Austausch über Herangehensweisen und Ideen
331	84.	Bekomme sehr viele LINKS.
337	85.	Wir testen onlinetools gemeinsam und unterstützen uns beim Einarbeiten in neue Plattformen
343	86.	Wir versuchen so weit wie möglich im Team zusammenzuarbeiten
349	87.	Hinweise aud Apps, Austausch von Materialien
351	88.	Austausch über E-Learningmethoden und Tools, emotionale Unterstützung für die Situation zuhause
353	89.	Keine
362	90.	Präsentation der Arbeiten auf Facebook, Weiterleiten der Arbeitsaufträge

Item 6.1: Kolleg*innen: Welche Anregungen und Unterstützung erhalten sie von Ihren <u>Kolleginnen und Kollegen</u> bzw. geben Sie ihren Kolleginnen und Kollegen?

371	91.	
377	92.	Wenige, bezüglich Zoom wie das funktionieren soll.
389	93.	Mit meinen Religionskolleginnen tausche ich Ideen für den Unterricht aus. Andere Kolleginnen inspirieren mich, neue Methoden auszuprobieren.
392	94.	Ich bin Unterstützer, da sich die meisten Lehrer nicht mit digitalen Medien auskennen
399	95.	Infos über Links, eigene Erfahrungen weitergeben, eigene Homepages
404	96.	Austausch wie vorher auch, nur über andere Kanäle
406	97.	ich erhalte zumindest Unterstützung darin, dass ich bestärkt werde, auch in Religion die Schüler zu ermutigen, etwas zuhause zu arbeiten
407	98.	Wenig
408	99.	keine von RelikollegInnen, viel von den InformatikerInnen
411	100.	
414	101.	Man tauscht sich darüber aus, was/wieviel man den Kindern zumuten kann. Welche seelsorgerlichen Angebote man machen könnte und wie.
415	102.	Anregungen, Ideen oder Material zur Wiederverwendung
419	103.	wenig bis nichts
420	104.	keine
427	105.	Ich stelle meine Aufgaben auf Moodle - ich bekomme wenig bis nichts
444	106.	Ich habe die App jessas! kostenlos allen interessierten Lehrer/innen zur Verfügung gestellt. Außerhalb des RU unterstütze ich Kolleg/innen egal welcher Fächer in Fragen des digitalen Lernens (Moodle, Videokonferenz etc.)

Item 6.1: Kolleg*innen: Welche Anregungen und Unterstützung erhalten sie von Ihren <u>Kolleginnen und Kollegen</u> bzw. geben Sie ihren Kolleginnen und Kollegen?

446	107.	Austausch mit evangelischen Kolleginnen findet statt
447	108.	Gute Kommunikation. wie bisher
448	109.	Keine
457	110.	telefonische Beratung (Moodle) durch den Moodle-Beauftragten Arbeitsblätter von/an KollegInnen persönlicher Austausch mit KollegInnen per Telefon
463	111.	Austausch von Material - persönlich, Facebook Gruppe der ARge RELigionsunterricht
468	112.	Material Kopiererlaubnis Pfarrgemeinde Fachinspektorin unterstützt Schulamt Sekretariat prima
471	113.	Digitale Kontakt müssten im Vorfeld eingeübt werden.
472	114.	viele Internetadressen, aber ich bin eher eine selbstmadefrau
476	115.	Austauschmöglichkeit mit meiner Induktionsphasen-Mentorin Wir senden einander etwas mehr Unterrichtsentwürfe in unserer Induktionsphasengruppe zu

Item 6.2 Schulleitung: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von der <u>Schulleitung / den Schulleitungen</u>?

CASE	TN	Schulleitung
102	1.	Richtlinien werden bekannt gegeben. Kritik der Eltern wird mitgeteilt.
103	2.	Die Schulen schreiben sehr viele Mails: Elternfeedback, Alle Staatsinformationen, Infos zu Medientools und Unterlagen, Rezepte u.v.m.
106	3.	Freie Hand
109	4.	Alle Infos der Bundesregierung, der Bildungsdirektion, gute Organisation des Journaldienst
122	5.	
123	6.	
124	7.	Sind ebenfalls da, falls ich was brauchen sollte!!
126	8.	Infos des Ministerium und der Bildungsdirektion
127	9.	Alles wird weitergeleitet vom BM
131	10.	Gut informiert
132	11.	Informationen
141	12.	Die Schüler nicht zu überlasten und nur vertiefend zu dem Erlernen zu arbeiten.
146	13.	
150	14.	
157	15.	Organisation, technische Unterstützung, Motivation durch Direktion
158	16.	Die wünscht sich, dass der Laden läuft
159	17.	Die Unterstützung ist sehr gut
166	18.	bzgl. des RU keine
172	19.	Klare Anweisungen und Richtlinien sowie Diensteinteilungen

Item 6.2 Schulleitung: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von der <u>Schulleitung / den Schulleitungen</u>?

174	20.	keine
175	21.	newsletterflut?! es gibt von der bafep eine whatsapp-lehrergruppe, die sehr aufs gegenseitige aufbauen ausgerichtet ist, die die schulleitung eingerichtet hat. das finde ich unterstützend.
182	22.	Aufnahme in MS Teams- Weiterleitung aller relevanten Mitteilungen, Anmeldungen und Infos zu interessanten webinaren
183	23.	Es soll einheitlich mit MS Teams gearbeitet werden. Ansonsten keine Vorgaben
190	24.	- keinen neuen Unterrichtsstoff behandeln, sondern bereits bekannte Inhalte vertiefen. (was ich eigentlich bisher noch nicht gemacht habe, da es mir angebrachter erschien, unmittelbar auf die veränderte Situation einzugehen)
193	25.	Es kommen jede Menge Mails, oftmals doppelt und dreifach. Das Wesentliche ist schwer rauszufiltern.
195	26.	Vorgaben keine konkreten, Unterstützung in technischen Dingen wird gut organisiert
197	27.	allgemeine Infos & Vorgaben; sind bei uns für alle Fächer gleich
198	28.	viele, aber in meiner Aufgabe als Klassenvorstand und Deutschlehrerin.
199	29.	Genau dieselben wie alle Fächer
201	30.	
202	31.	
204	32.	Jeder sagt was er braucht und wir unterstützen uns gegenseitig .
205	33.	Es ist viel mehr rückzumelden. Wochenberichte (das gb es noch nie), Infos über SuS ...
209	34.	durch Mail mit den Hinweis an alle Kolleg*Innen arbeitsaufträge mit Maß und Ziel zu setzen und SuS hier nicht zu überfordern, was vielerorts schon zu hören ist!
210	35.	eigentlich keine
212	36.	
217	37.	Weiter unterrichten mit Rücksicht auf die vielleicht schwierige Situation der Schüler/innen

Item 6.2 Schulleitung: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von der <u>Schulleitung / den Schulleitungen</u>?

218	38.	In Bezug auf Religion gar keine.
219	39.	Ich bekomme viele Anregungen technischer Art (Methoden der Kontaktaufnahme, Plattformen etc.)
220	40.	Die wichtigsten Informationen werden an uns weitergeleitet.
227	41.	Schulleitung leitet offizielle Infos weiter uns steht als Ansprechperson zur Verfügung, sollten wir einen Schüler gar nicht erreichen.
229	42.	Bestens.
230	43.	Regel Austausch
231	44.	Information wann: mein Formular zur Weiterverwendung abgegeben werden kann wie die Einteilung der Schülerbeaufsichtigung vor Ort aussieht , dass ich noch nicht ins EKB eingetragen habe
232	45.	Zeitverzögert das, was vom Ministerium bzw. der Bildungsdirektion kommt.
233	46.	steht hinter meinem Tun
234	47.	Ich kann immer Fragen, offenes Ohr, aber ich denke sie ist selbst überfordert. Ständig neue Verordnungen und Aufgaben
235	48.	jeden Tag Newsletter mit genauen Infos über Belastbarkeit der Schüler, Einteilung des Lernstoffes , Feedback, Weiterleitung der Vorgaben des Ministeriums,
237	49.	der Schulleitung ist ganz besonders wichtig, dass wir RL Kontakt zu unseren S. haben!
240	50.	Informationen aus dem Ministerium; Vermittlung zwischen Klassenbetreuern und Eltern; positiven Zuspruch
247	51.	Ermutigungen, auf dem Laufenden halten bezüglich der geltenden Vorgaben durch das Ministerium, Vorschläge für Austausch und Arbeitsmöglichkeiten online
248	52.	Technik wird zu Verfügung gestellt. Angebote werden über E-Mail weitervermittelt.
251	53.	Informationen über den aktuellen Stand der Dinge Allgemeine Rückmeldungen von Eltern
252	54.	Zeitnahe und umfassende Information & klare Vorgaben.

Item 6.2 Schulleitung: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von der <u>Schulleitung / den Schulleitungen</u>?

253	55.	Ständige gute Vernetzung, aktuelle Informationen zum Stand der Dinge schulintern wie extern, Hinweise und Tipps! Sehr gut betreut!
259	56.	keine Unterstützung, an Vorgabe nur jene des Ministeriums weitergeleitet
261	57.	
262	58.	
263	59.	Zum Teil sich widersprechende Vorgaben. Auch Schulleitung ist verunsichert und manchmal hilflos.
267	60.	Unterstützung gar keine, Vorgaben teilweise haarsträubend!!!
268	61.	Unterstützung - Kontaktherstellung mit Klassenlehrer und/oder Eltern Vorgaben - lt. gesetzlichen Erlässen
269	62.	Klare Kommunikation, wie die Einteilung zu erfolgen hat (von den KVs organisiert), welche Medien bevorzugt werden, dass niemand zu Videopräsenz gezwungen wird etc.
270	63.	Sehr viel Organisatorisches; LuL sollen die Aufgaben reduzieren, vereinzelt erhöhen; Es kommen sehr viele Updates zur Lage; Sehr viel Emailverkehr!
271	64.	Unser Direktor schreibt uns an jedem Schultag ein Mail mit den aktuellen Dingen, schickt uns Infos und Erklärungen, lobt uns und ist sehr wertschätzend.
273	65.	Vor allem Mail-Chaos
274	66.	Gerade richtig
276	67.	Keine - ich bin aber so kreativ um selbst wege eines fruchtbaren Unterrichts zu finden!
279	68.	
283	69.	Internet Kurse zur Nutzung der digitalen Möglichkeiten
285	70.	Vorgabe, einen Moodle-Kurs nach den Osterferien zu verwenden

Item 6.2 Schulleitung: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von der <u>Schulleitung / den Schulleitungen</u>?

427	105.	Vorgaben: Wöchentliche Aufgabenstellung für die Klassen, Kontrolle, Kontakt halten, zahlreiche Informationen über die Situation
444	106.	Wir arbeiten als "Krisengruppe" in enger Abstimmung mit der Schulleitung Kriterien und Leitlinien aus.
446	107.	da die NMS nicht meine Stammschule ist, bin ich nicht so richtig eingebunden erhalte aber alle Mails von der Direktion
447	108.	Gute Informationskanäle
448	109.	Keine
457	110.	sehr hilfreiche online-tutorials der IT-Beauftragten der Schulen (MS Teams)
463	111.	allgemeine Regelungen
468	112.	unterschiedliche Postpakete richten, abholen lassen von A-Z verschiedene virtuelle Teams über Direktionen Klassenlehrer unterschiedliche Ordnungen 999 " coronamais" Einladungen zu Teams zum Teil Office 365 nicht einheitlich zugänglich jeder hat eigene Kopier, Druck, virtuelle Ordnungen SMS erwünscht Infos an Administratoren oder an alle oder an die Eltern tw vorher nur über Mitteilungsheft Wochenpläne Anwesenheit überprüfen für ca 4 Wochen im Voraus richten Feedback einfordern via Mail whats upp Kontakt zu Oberstufe videotelefon
471	113.	Systematik in allen Arbeitsaufträgen von vornherein.
472	114.	habe in den letzten 3 Wochen 6 Online-Seminare besucht.
476	115.	Gute Information über die aktuelle Lage

Item 6.3: Schulamt: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie vom <u>Schulamt bzw. vom BMBWF</u>?

CAS	T	Schulamt
E	N	
102	1.	Schulamt versucht zu unterstützen, Ministerium kritisiert uns. Die neue Richtlinie ist eine Frechheit.
103	2.	Die Infos vom BMBWF an die LehrerInnen sind spärlich, wir bekommen aber alles, was an die Direktionen geht, weitergeleitet. Das Schulamt hält sich - dankenswerterweise - auch zurück. Lediglich am Anfang hätte ich mir schneller eine Info-Mail vom Schulamt erhofft.
106	3.	Bei Bedarf
109	4.	Evangelische Schulamt informiert täglich... persönliche Ansprache, viele Infos
122	5.	
123	6.	
124	7.	
126	8.	Hilfreiche Links und Materialien
127	9.	
131	10.	Gut informiert
132	11.	Informationen
141	12.	Verschiedene Portale online zu lernen
146	13.	
150	14.	
157	15.	Organisation, Informationen
158	16.	
159	17.	Die Unterstützung ist sehr gut , man hat immer ein offenes Ohr für seine Anliegen

Item 6.3: Schulumt: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie vom <u>Schulumt bzw. vom BMBWF</u>?

166	18.	Vom Schulumt: die Stellung des RU zu behaupten, weiter zu unterrichten und darüber Aufzeichnungen zu führen, die bei Bedarf vorgelegt werden können vom BMBWF: keine gesonderten für den RU (ursprünglich: nur wiederholen/vertiefen, was im RU nicht so viel Sinn macht, mittlerweile ist "neuer" Stoff ja schulautonom erlaubt)
172	19.	links zu Unterrichtsmaterialien, Filmtipps, Leitlinien bezüglich des Verhaltens
174	20.	Padlet, entstressendes Rundmail
175	21.	newsletter
182	22.	Kontakt zur ARGE, Sammlung von Internet und Infoseiten
183	23.	S.o. Vom BMBWF nichts
190	24.	- Informationen zur aktuellen politischen Lage - Links mit Material zum downloaden
193	25.	Es gab nur die offiziellen Infos. Mehr erwarte ich mir auch nicht.
195	26.	etliche Links zu websites und Portalen
197	27.	regelmäßige Updates (Ministerium) & unzählige Material-Links & -Tipps sowie postalische Hilfestellungen für SuS, die anders nicht erreicht werden können
198	28.	
199	29.	Viele ElearningInfos - zu viele, habe keine Zeit für das alles, denn ich habe insgesamt 16 Klassen zu versorgen.
201	30.	
202	31.	Infos
204	32.	Irgendwelche Mails :-). Ist in diesem Fall für mich nicht relevant - da ich super Direktoren habe und wir das umsetzen - was die Schüler brauchen.
205	33.	dauert irgendwelche Erlässe, leider oft sehr ungenau
209	34.	

Item 6.3: Schulumt: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie vom <u>Schulumt bzw. vom BMBWF</u>?

210	35.	tägliches Email von der Fachinspektorin mit Tips, aktuellen Informationen etc
212	36.	
217	37.	Mails
218	38.	Schulumt: Einige E-Mails erhalten, wo nachgefragt wurde, wie es mir geht. Themenvorschläge, Links
219	39.	auch technische Hinweise
220	40.	Von denen hab ich nix gehört.
227	41.	Schulumt hat sehr viele Quellen für den Distanzunterricht zur Verfügung gestellt, BM bemüht sich uns auf dem aktuellen Stand der Dinge zu halten
229	42.	Bestens
230	43.	Regel Austausch
231	44.	ein paar Hinweise,... sorry, aber dass ich Unterlagen in Pinterst finden kann, dazu brauche ich das Schulumt nicht,...
232	45.	Linktipps
233	46.	Links zu Materialsammlungen
234	47.	Mails (online eSchulbücher, Nachfragen, ob wir etwas brauchen, wie die Situation für uns ist)
235	48.	Unterstützung durch zur Verfügungstellung von E-Books, links zu Unterrichtsmaterialien
237	49.	Ich will mich hier ganz besonders bei unserer Abteilungsleiterin bedanken, für die Fülle an Hilfsmitteln und Materialien! Auch ihnen ist der persönliche kontakt sehr wichtig!
240	50.	Hinweise auf Materialien; positiven Zuspruch; Ermutigung - alles vom Schulumt. BMBWF - aktuelle Erlässe, etc.
247	51.	Schriftliches
248	52.	Nette Briefe mit Anregungen vom Fachinspektor - durchaus hilfreich.
251	53.	Informationen

Item 6.3: Schulamamt: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie vom <u>Schulamamt bzw. vom BMBWF</u>?

252	54.	Mut zu Entschleunigung und keinen Druck machen ist als Vorgabe durchaus hilfreich
253	55.	Weitergeleitete Informationen von der Direktion - vom Fachinspektor kamen ein paar Bildungsangebote und Links... sonst eher spärlich!
259	56.	keine verwertbare (schöne Wörter)
261	57.	
262	58.	ist eine schwierige Frage - die Aufmunterung hilft
263	59.	Erstaunlich gute Unterstützung durch Schulamamt (im Vergleich zu Zeiten vor Corona) - wöchentliche Mail mit Links zu vielen Arbeitshilfen
267	60.	Wöchentliche sehr wertschätzende Nachfrage mit sehr hilfreichen Tipps für distance learning!!
268	61.	Viel, viel, viel Informationen vom Schulamamt
269	62.	Die Links zu Schulbüchern etc. Sehr hilfreich
270	63.	Sehr gute Unterstützung! Es kommen Emails mit Links zu Unterrichtsideen/materialien für die Fernlern-Zeit;
271	64.	Auch ein bisschen Info-
273	65.	Sehr gute Unterstützung vom Schulamamt: Problemloser digitaler Schulbuchzugang und wohldosierte Unterstützungsangebote (keine Mailflut). BMBWF fördert eher Verunsicherung und Panik
274	66.	Belästigung elektronischen Postfachverstopfung.
276	67.	Hilfen und Anregungen - sind bemüht
279	68.	
283	69.	Anregungen mit Link-Sammlungen
285	70.	/

Item 6.3: Schulamamt: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie vom <u>Schulamamt bzw. vom BMBWF</u>?

288	71.	Das sind zwei Fragen in einer. Unterstützung erhalte ich vom Schulamamt, dass ich laufend Informationen und Mitteilungen bekomme. Vom Bundesministerium kommt für Religion, weiß nicht, keine direkte Unterstützung, diese betreffen eher unsere Organisation und diese bestimmen die Vorgaben.
289	72.	Wir erhalten Hinweise zu Online-Material und TV-Möglichkeiten per Mail und sonst gelten so ziemlich die gleichen Regelungen, wie in anderen Fächern.
290	73.	Bezüglich Religion vom BMBWF? ....wäre mir nichts aufgefallen.
292	74.	Eigentlich nur Druck formale Schreiben wohl wertschätzendes Blabla aber eigentlich nur Regeln
294	75.	Mails, die nett sind
295	76.	Vorschläge und Links für den Unterricht
297	77.	Schulamamt: aufbauende Worte in Aussendungen
298	78.	wertvolle links für online Unterricht Vorgabe: Unterrichte so wie es möglich ist
305	79.	Schulamamt schickt zwar mittlerweile Links und dergleichen, aber viel zu spät, Volksschulkinder erreicht man nicht so leicht über elektronische Wege
307	80.	emailadressena über lernspiele, anbot der tel kontaktaufnahme, ministerium:? klare öffentl kundmachung, beruhigung...
316	81.	die gleichen wie alle anderen Kollegen auch, vom Schulamamt Linklisten
323	82.	Tipps von Onlineseiten,
326	83.	Mir fallen gerade keine ein...
331	84.	Ausreichend
337	85.	Das Schulamamt sendet immer wieder Infos aus und auch die Linksammlungen sind super toll
343	86.	Links und Motivation seitens des FI
349	87.	Grundlegende Informationen

Item 6.3: Schulumt: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie vom <u>Schulumt bzw. vom BMBWF</u>?

351	88.	Schulumt: Nachfragen, hilfreiche links zu Materialien, positive Worte BMBWF: zu viel Text, viele Anweisungen
353	89.	Material Hinweis
362	90.	link - Sammlung, Informationen durch Aussendungen
371	91.	BMBWF: Etliche Vorgaben, siehe Medien Schulumt: Hinweis auf veraltete Links, leider nicht up to date...
377	92.	Ausser einiger mails, keine.
389	93.	Vom Schulumt kamen Links zu Materialien, die ich aber bisher noch nicht angeschaut habe.
392	94.	Ich habe mich gemeldet um zu Fragen, wie es meiner Inspektorin geht. Das hat mich interessiert. Die Homepage ist nützlich
399	95.	Ich bekomme Lernangebote im Internet geschickt
404	96.	Informationen über die Situation, Materialien, Angebote anderer Lehrkräfte, Fragebögen wie diesen...
406	97.	ich erhalte alle nötigen rechtlichen Informationen und auch alle updates
407	98.	Wenig
408	99.	keine hilfreiche
411	100.	
414	101.	https://padlet.com/schulamtahs Wien/w365ogdljxop?fbclid=IwAR3kYVdiRhoBNpMFiibRVbXX1UlpCpvfJiyChZVLjRsAmp6cHdyqSoDRvj0 und andere hilfreiche Links.
415	102.	Nur die offiziellen Anweisungen und das Hilfsblatt zum digitalen Unterricht.
419	103.	nichts
420	104.	regelmäßige Zusendungen und Anregungen
427	105.	Eine große Anzahl an Zugängen zu Unterrichtsmaterialien
444	106.	Keine brauchbaren ? nur salbungsvolle Mails, ewig lange Linklisten mit Verweis auf teilweise (nicht nur!) grottenschlechtes Material, bei dem man dann mehr Zeit mit dem Aussortieren verbringt, als dass es hilfreich wäre.

Item 6.3: Schulumt: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie vom <u>Schulumt bzw. vom BMBWF</u>?

446	107.	offiziellen Mails werden weitergeleitet
447	108.	Gute Unterstützung in allen Bereichen
448	109.	Aufmunternde Emails vom Fachinspektor und Tipps.
457	110.	Schulumt: Vernetzung von Arbeitsmaterialien / Hinweis auf digitales Material / Beratung BMBWF - mitunter etwas verwirrend (siehe Matura)
463	111.	s.o. + Ermutigung durch das Schulumt
468	112.	mail Portokosten werden übernommen
471	113.	Viel Informationen, Links, alles hilfreich nun in der Summe nicht "derlesbar".
472	114.	Wurden mit Eckdaten regelmäßig versorgt
476	115.	Informations-Mails und Kontaktpflege mit Ermutigungen bzw. Gesprächsangebot bei Schwierigkeiten

Item 6.4: Kirchenleitung: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von Ihrer <u>Kirchenleitung / Glaubensgemeinschaft</u>?

CASE	TN	Kirchenleitung
102	1.	Keine
103	2.	Einen Brief - noch nicht gelesen.
106	3.	Keine
109	4.	
122	5.	
123	6.	
124	7.	
126	8.	Bisher keine
127	9.	
131	10.	
132	11.	
141	12.	Keine
146	13.	
150	14.	
157	15.	Keine
158	16.	
159	17.	Andachten über das Internet, e mails
166	18.	Hinweise auf online-Material sowie die Bitte, sich als Betreuungslehrperson zu melden, sofern an den Schulen benötigt
172	19.	Informationen bezüglich Begräbnisse, Taufen u.ä. Amtshandlungen sowie über Aktivitäten zur Unterstützung unserer Pfarrgemeindemitglieder

Item 6.4: Kirchenleitung: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von Ihrer <u>Kirchenleitung / Glaubensgemeinschaft</u>?

174	20.	keine
175	21.	ganz viele schreiben, zu viele, besonders die vom superintendenten wären für mich eher entbehrlich
182	22.	Da ich viel in der Gemeinde arbeite habe ich guten Kontakt zu meiner Pfarre, seelsorgerisch... Von Superintendentur kam ein aufmunternden Brief...
183	23.	Keine außer Materialaustausch mit Kolleg*innen online
190	24.	- einen Infobrief (nicht sehr hilfreich, aber aufbauend...)
193	25.	Eigentlich keine. Es gibt die offiziellen Aussendungen. Den Vorschlag eines Oberkirchenrates bezüglich der Betreuung von Kindern in den Gemeinden, fand ich etwas seltsam und entgegen der staatlichen Richtlinien.
195	26.	kommen über das Schulamt, siehe oben
197	27.	Hirtenbriefe
198	28.	Bisher habe ich keine erhalten.
199	29.	??
201	30.	
202	31.	Keine
204	32.	Irgendwelche Mails - aber wie oben - ich organisiere mir mein Wissen und meine Arbeit vor Ort an den Schulen - in Absprache mit den Direktoren und Kollegen
205	33.	keine
209	34.	das enorme Angebot und KReativität Gottesdienste/Andachten online zu stremaen, auf die leicht verwiesen werden kann!
210	35.	Sehr schön finde ich die online-Angebote spiritueller Art: das Mittagsgebet, die zahlreichen online-Predigten,
212	36.	
217	37.	Keine

Item 6.4: Kirchenleitung: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von Ihrer <u>Kirchenleitung / Glaubensgemeinschaft</u>?

218	38.	Keine
219	39.	
220	40.	Von denen bekomme ich viele Informationen, die allerdings oft weniger hilfreich sind. Ich werd jetzt leider wirklich nicht öfter von Gott sprechen in der Krise, sondern eher schauen, dass ich die Psyche der Kinder im Fokus behalte.
227	41.	Von unserer Gemeinde erhalten wir gar keine Vorgaben, man versucht mit digitalen Medien auch in Abwesenheit die Gemeinde in den Gottesdienst einzubinden. (Über Zoom wie in der Kirche Antworten, singen, etc. Auch Lesungen werden aus der Distanz online gelesen)
229	42.	Bestens online.
230	43.	Reger Austausch
231	44.	Gott sei dank keine Vorgaben!
232	45.	keine
233	46.	
234	47.	nehme ich nicht in Anspruch, ich bin da nicht so drinnen; online Gottesdienst gibt es auf der Seite der Erzdiözese
235	48.	s. oben Schulamt
237	49.	Ja, ich erhalte auch Unterstützung von der Kirchenleitung!
240	50.	Hinweise auf Materialien; Online-Angebote der Kirche(n)
247	51.	Schriftliches
248	52.	Findet man höchstens durch aktive Suche.
251	53.	Informationen
252	54.	Liturgien, Praxismaterialien, Medien, Online-Liturgien
253	55.	Vorwiegend Infos zu Vorsichtsmaßnahmen und eventuelle Angebote für Gottesdienste in Fernsehen und Radio...

Item 6.4: Kirchenleitung: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von Ihrer <u>Kirchenleitung / Glaubensgemeinschaft</u>?

259	56.	keine, im Gegenteil
261	57.	
262	58.	Zuspruch
263	59.	Außer offiziellen Stellungnahmen von Kirchenleitung keine seelsorgerliche Unterstützung durch (bekannte) Priester.
267	60.	Ident mit vorhergehender Antwort
268	61.	Täglich Mails aus dem Pfarramt
269	62.	Zuspruch ...
270	63.	Keine.
271	64.	Infos, wann es was im Internet gibt,
273	65.	Läuft über das Schulamt. Nichts direkt
274	66.	Wissen Sie, wann das letzte Mal öffentliche Gottesdienste in Österreich verboten waren?
276	67.	Hilfen und Anregungen - sind bemüht
279	68.	
283	69.	keine
285	70.	/
288	71.	Wieder zwei Fragen in einer Frage. Die Unterstützung von der Kirchenleitung ist bei uns die Diözese und da gibt es viele Angebote. Die Vorgaben der Kirche betreffen die Themen im Unterricht und das wird durch das Schulamt kommuniziert.
289	72.	Es gab ein Mail mit einem aufbauenden Text von seiten der Schulseelsorge - sonst kann ich dazu nichts sagen.
290	73.	Sehr viel, wir sind in stetem Kontakt, auch jetzt.
292	74.	Verhältnis Vorgaben zu Unterstützung: 3 zu 1
294	75.	ist mir als Religionslehrer keine erinnerlich

Item 6.4: Kirchenleitung: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von Ihrer <u>Kirchenleitung / Glaubensgemeinschaft</u>?

295	76.	Bin in der whatsapp gruppe der Pfarre, da muntern wir uns Gegenseitig auf und erinnern, wann Gottesdienste auf facebook Oder im ORF stattfinden
297	77.	Schul - Pfarrer: er hat ein offenes Ohr für meine Sorgen
298	78.	Keine
305	79.	
307	80.	???? bin mit einem meiner "schulgeistlichen" im freundschaftl kontakt, aber hilfe? ich habe aber auch um keine ersucht...
316	81.	zu wenig
323	82.	keine
326	83.	Links zum Thema, wie man in der Familie Ostern feiern kann.
331	84.	Keine
337	85.	Keine
343	86.	
349	87.	grundlegende Informationen
351	88.	
353	89.	
362	90.	Priester halten per WhatsApp Kontakt, ermutigen mich
371	91.	Unterstützung: Feier von online-Gottesdiensten, Videokatechesen, virutelle Hausgemeinschaft Vorgaben: Absage aller realen Gottesdienste und Herunterfahren des öffentlichen Lebens
377	92.	Keine.
389	93.	Keine
392	94.	Keine In meiner Pfarre helfen wir alten Menschen und organisieren Hilfe

Item 6.4: Kirchenleitung: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von Ihrer <u>Kirchenleitung / Glaubensgemeinschaft</u>?

399	95.	keine
404	96.	Persönlicher Kontakt zu Pfarrer*in, Vorgaben, keine.
406	97.	auch hier erhalte ich alle wichtigen Infos und Updates, sowie Wertschätzung
407	98.	Anregungen und Hilfestellung!
408	99.	gar keine
411	100.	
414	101.	keine?
415	102.	Diese Kanäle sind offen um sie zu nutzen. Was die örtliche Schule nicht kann, kann hier ausgeglichen werden. Kapazitäten die die Schule für "Wichtigers" braucht - können über die Kirche genutzt werden. So ist Kontakt, Ermutigung und Austausch trotzdem gut möglich.
419	103.	nichts
420	104.	regelmäßige Briefe
427	105.	Ein Mail des Erzbischofs Spärliche Kontakte mit unserer Gemeinde vor Ort
444	106.	
446	107.	Briefe, Mails, Angebot von online Gottesdiensten, Austausch mit dem Pfarrer
447	108.	Wie oben
448	109.	Keine
457	110.	Toll fand ich persönlich die vielen online-Angebote der Evangelischen Kirche
463	111.	ned wirklich
468	112.	
471	113.	Das Schulamt macht das schon gut.

Item 6.4: Kirchenleitung: Welche Unterstützung bzw. Vorgaben erhalten Sie von Ihrer <u>Kirchenleitung / Glaubensgemeinschaft</u>?

472	114.	
476	115.	Informations-Mails und Kontaktpflege mit Ermutigungen bzw. Gesprächsangebot bei Schwierigkeiten

Item 6.5: Weitere Ressourcen: Erhalten Sie noch Unterstützung oder Anregungen für Ihre Arbeit von weiteren hier noch nicht benannten Quellen?

CASE	TN	US01_01
102	1.	Internet, FB Gruppen, Verlage,
103	2.	
106	3.	Internet
109	4.	
122	5.	
123	6.	
124	7.	
126	8.	Facebook-Gruppen bieten die besten Inputs für mich. Dort sind auch die aktuellsten Sachen zu finden
127	9.	
131	10.	
132	11.	
141	12.	Nein
146	13.	Von der Postgeaduate Universitätsstudium "DistanceLearning-Methoden"
150	14.	
157	15.	Unterrichtsplattformen im Internet.
158	16.	Kollegen, Bibelgesellschaft, Fachinspektor
159	17.	Über das Internet Bibel lesen persönliche Andachten
166	18.	über die ARGE-Gruppe auf FB, von Verlagen durch Bereitstellen von Online-Material
172	19.	Ja, von Nachbargemeinden und christlichen Gruppierungen (Missionsverein)

Item 6.5: Weitere Ressourcen: Erhalten Sie noch Unterstützung oder Anregungen für Ihre Arbeit von weiteren hier noch nicht benannten Quellen?

174	20.	keine
175	21.	
182	22.	Von meinen eigenen 3 Kindern (21,18,12 Jh)
183	23.	Nein
190	24.	nein
193	25.	
195	26.	Youtube, Internet
197	27.	Interne Vernetzung unseres Kollegiums (WhatsApp Gruppen, Videokonferenzen via Team, Telefonate, E-Mails)
198	28.	
199	29.	Nein.
201	30.	
202	31.	Nein
204	32.	Gott :-))))))))))))))))))))))))))
205	33.	Eltern - ihre Rückmeldungen sind sehr hilfreich
209	34.	
210	35.	Von meinem Mann, für den gehört digitale Kompetenz zum Alltag
212	36.	Austausch mit Freunden/Freundinnen, die ebenfalls unterrichten
217	37.	Klassenvorstände wollen wissen, ob Schüler/innen am Unterricht teilnehmen. Unterstützen, wenn Schüler/innen ganz abtauchen. Aber nicht alle.
218	38.	Nein

Item 6.5: Weitere Ressourcen: Erhalten Sie noch Unterstützung oder Anregungen für Ihre Arbeit von weiteren hier noch nicht benannten Quellen?

219	39.	Klassenvorstände unterstützen mich, indem sie die gesammelten mail-Adressen der Schüler bzw. Eltern gemailt haben.
220	40.	Memes von Freunden, die alles mit Humor nehmen und die Situation daher auflockern.
227	41.	Meine üblichen Quellen, mit denen ich auch sonst vorbereite: Bücher, Internet
229	42.	
230	43.	Nein
231	44.	KollegInnen und Bekannte schicken Witze per Whatsapp - diese Bilder kann man teilweise im Unterricht brauchen
232	45.	rpi-virtuell
233	46.	
234	47.	Von Befreundeten aus anderen Schulen, Eltern
235	48.	nein
237	49.	
240	50.	Bücher, Internet
247	51.	
248	52.	
251	53.	
252	54.	
253	55.	Durch unsere gute Vernetzung im Pfarrgemeinderat und unseren Dechant! Ich arbeite auch als Pastoralassistentin und bekomme sehr viel mit von dem was rundherum läuft.
259	56.	Gebet
261	57.	

Item 6.5: Weitere Ressourcen: Erhalten Sie noch Unterstützung oder Anregungen für Ihre Arbeit von weiteren hier noch nicht benannten Quellen?

262	58.	nein
263	59.	Motivation durch SchülerInnen
267	60.	Keine
268	61.	nein
269	62.	Es gibt so viele Links und Ideen; vieles steht auch schon auf unseren Moodle-Plattformen; also die Anregungen sind nicht das Problem!
270	63.	Lehrer-Freunden mit denen ich telefoniere/skype.
271	64.	Weiß ich nicht.
273	65.	Nichts Relevantes
274	66.	Nein
276	67.	Ja - dem INTERNET
279	68.	
283	69.	
285	70.	/
288	71.	Durch die Vernetzung im Internet bieten sich vielerlei Hilfen. Diese werden durch das Schulamt an uns weitergegeben.
289	72.	Ja, zwei ehemalige Religionslehrerinnen schicken mir ab und zu Material und Anregungen und von allgemeinen Seiten (die ich auch für mein anderes Fach verwende) habe ich ebenfalls Material bekommen (Educ'ARTE).
290	73.	Kollegen, die nicht Religiln unterrichten
292	74.	Freunden und Freundinnen
294	75.	Gespräche mit meiner Partnerin

Item 6.5: Weitere Ressourcen: Erhalten Sie noch Unterstützung oder Anregungen für Ihre Arbeit von weiteren hier noch nicht benannten Quellen?

295	76.	Nein
297	77.	KollegInnen/Freundinnen aus anderen Schulen
298	78.	Nein
305	79.	Nein
307	80.	ph, lernplattform sonst ist mir der rückhalt meiner familie wichtig, die weiß, dass ich an exponierterer stelle arbeite
316	81.	aus dem Bekanntenkreis, Vereinen,... mit Input, was Kinder zur Zeit brauchen
323	82.	nein
326	83.	Internetforen
331	84.	Ich entnehme aus Zeitschriften manchmal Gedanken.
337	85.	Nein
343	86.	
349	87.	nein
351	88.	FreundInnen, KollegInnen aus dem Internet
353	89.	Nein
362	90.	Eltern, die den RU ernst nehmen und ihre Kinder hier genauso unterstützen wie in den anderen Fächern
371	91.	
377	92.	Nein
389	93.	Meine Nachbarn ermutigen mich, mich den neuen Technologien zuzuwenden und ein Freund hilft mit hoffentlich beim Herunterladen und Installieren von MSTeams und ZOOM.
392	94.	Internet

Item 6.5: Weitere Ressourcen: Erhalten Sie noch Unterstützung oder Anregungen für Ihre Arbeit von weiteren hier noch nicht benannten Quellen?

399	95.	persönlicher Austausch zwischen uns Kolleginnen
404	96.	Aus dem Freundes/bekannteskreis
406	97.	andere Religionslehrer, die ich kenne
407	98.	Nein
408	99.	nein
411	100.	
414	101.	Internet! LehrerInnengruppen z.B. auf Facebook; KollegInnen auf Instagram etc.
415	102.	Über den FI kommen immer wieder Material- und Ideenvorschläge
419	103.	nein
420	104.	Bibelwerk
427	105.	Nein
444	106.	Offene Bücher, Materialien und andere Angebote von Verlagen, Autor/innen und/oder Expert/innen sind hilfreich.
446	107.	
447	108.	Persönliches Interesse, Medien, Gespräche
448	109.	Von meinem Gatten
457	110.	mein Mann und meine Kinder / das Gespräch mit KollegInnen / Ansprechendes aus der Politik - z.B. die Rede des Bundespräsidenten Alexander Van der Bellen vom 2.4. / auch das Feedback von SchülerInnen hilft mir, Dinge hoffentlich richtig einzuschätzen / ...
463	111.	nein

Item 6.5: Weitere Ressourcen: Erhalten Sie noch Unterstützung oder Anregungen für Ihre Arbeit von weiteren hier noch nicht benannten Quellen?

468	112.	hilfreiche Glaubensunterstützung Pfarrer Fritz Eckhardt PfarrerIn Silvia Kavanova Pfarrer Oliver Könitz KollegInnen Gudrun Haas Monika Fees Thomas Uran Elisabeth Kugler Barbara Kopp . . Freunde und Freundinnen im Glauben
471	113.	Alle Medien überhaupt
472	114.	Tausche mich mit anderen Kollegen aus und surfe viel im Internet
476	115.	Meinen Eltern, beide ehemalige AHS-LehrerInnen

Item 7: Ausbildung: Denken Sie bitte an Ihr/e Studium, 2. Ausbildungsphase und ggf. Weiterbildungen zurück. Wie fühlen Sie sich auf die aktuelle Situation vorbereitet?

CASE	TN	Ausbildung
102	1.	Gar nicht. Meine Moodle Einführung ist Jahre her, Teams wurde nie erklärt...
103	2.	Nein. Im Lehramtsstudium kommen neue Medien als Unterrichtsfach vor.
106	3.	Nein, damals gabs auch die Medien nicht
109	4.	Neue Situation aber machbar...
122	5.	
123	6.	
124	7.	Schlecht, da ein derartiges Szenario niemals als möglich erachtet wurde
126	8.	Sehr gut, aber hauptsächlich liegt das in meinen persönlichen Interessen begründet. Nur vom Studium her hätte ich nicht viele Ressourcen heranziehen können.
127	9.	Nicht wirklich
131	10.	
132	11.	
141	12.	So eine Situation ist ja nicht vorhersehbar und mein Studium liegt schon lange zurück
146	13.	Ziemlich gut fühle ich mich vorbereitet. Erinnern wir uns an die Koalitionsverhandlung der ÖVP/ Grünen zurück. Geplant war die Digitalisierung und der Umweltschutz. CORONA hat genau diese Aspekte von der Österreichischen Gesellschaft verlangt. In Wien war die Luft noch nie so sauber und es gab noch nie so wenig Verkehrslärm und Drängelei. Manchmal kommt es mir vor, ich lebe in einem Dorf mit fast 2 Mio. Bewohnern. Mit Hilfe der Corona ist das Ziel der jetzigen Regierung erreicht. Nun gehört die "Green Economy" von Regierung gefördert und wir Reli-LehrerInnen können hier unsere SchülerInnen zu mehr Nachhaltigkeit und Semsibilität geleiten und würden Großartiges geleistet haben.

Item 7: Ausbildung: Denken Sie bitte an Ihr/e Studium, 2. Ausbildungsphase und ggf. Weiterbildungen zurück. Wie fühlen Sie sich auf die aktuelle Situation vorbereitet?

150	14.	
157	15.	Gar nicht thematisiert
158	16.	Nicht wirklich
159	17.	Das motivieren zum Weiterlernen und Weiterbilden ist mir in der Ausbildung gegeben worden . Es ist und war ein Sprung in das kalte Wasser
166	18.	mittelmäßig ich habe gelernt, mit digitalen Medien umzugehen, Moodle-Kurse zu erstellen
172	19.	bedingt
174	20.	Gar nicht
175	21.	kann man auf solche situationen vorbereitet sein? ich bin froh, dass ich mit computern aufgewachsen bin, that's it. die ausbildung zur relilehrerin fand ich noch nie so toll
182	22.	Gar nicht, aber ich nutze die Zeit jetzt zur Weiterbildung
183	23.	Sehr gut
190	24.	- ich fühle mich gar nicht vorbereitet (aber eigentlich auch im Allgemeinen nicht)
193	25.	Nicht wirklich.
195	26.	Gar nicht - ich habe meine Diplomarbeit noch auf einer mechanischen Schreibmaschine geschrieben :-))
197	27.	vom Studium her: gar nicht
198	28.	Vorbereitet natürlich gar nicht, fähig aber schon.
199	29.	SCHILFs zu Moodle echt hilfreich gewesen! Peercoach Ausbildung super gut - Deeskalation! Ethik Lehrgang Uni ebenso.
201	30.	

Item 7: Ausbildung: Denken Sie bitte an Ihr/e Studium, 2. Ausbildungsphase und ggf. Weiterbildungen zurück. Wie fühlen Sie sich auf die aktuelle Situation vorbereitet?

202	31.	Nicht
204	32.	Man kann sich nicht auf alles im Leben vorbereiten. Deshalb ist eigenständiges und kreatives Denken so wichtig - dann kann man sich auf jede Situation einstellen und damit umgehen.
205	33.	Null
209	34.	
210	35.	gar nicht, das liegt schon zu weit zurück
212	36.	
217	37.	Ja und nein. Online-Teaching war kein Part des Curriculums. Auch nicht bei Weiterbildung zu digitalen Medien.
218	38.	gut
219	39.	Gar nicht (Studienabschluss 1996)
220	40.	Mich hat mein Studium nicht einmal für die normale Schulsituation vorbereitet - wie dann bitte für das hier?
227	41.	Die Inhalte des Studiums/Praktikums helfen aktuell gar nicht - außer dem Fachwissen, das ich erlernt habe.
229	42.	Ganz gut.
230	43.	Gut
231	44.	Danke, dass sie meinen Tag durch diese witzige Frage mit Lachen bereichert haben
232	45.	Studium liegt zu lange her, durch eigene Weiterbildung in digitalen Kompetenzen fühle ich mich der Situation gut gewachsen und kann auch KollegInnen helfen.
233	46.	Gar nicht
234	47.	Ach wissen Sie, man kann nicht alles vorhersehen. Ich fühle mich ausreichend vorbereitet. So flexibel bin ich!
235	48.	gar nicht

Item 7: Ausbildung: Denken Sie bitte an Ihr/e Studium, 2. Ausbildungsphase und ggf. Weiterbildungen zurück. Wie fühlen Sie sich auf die aktuelle Situation vorbereitet?

237	49.	Da meine Ausbildungsphase schon sehr lange her ist, kann ich das nicht beurteilen!
240	50.	Auf eine derartige Situation kann man sich nicht vorbereiten.
247	51.	Hatte genug zu tun, mich auf normale Arbeit gut vorzubereiten. Was jetzt passiert, hat keiner vorausgesehen. Gefragt ist m.M., was notwendig und richtig ist in den Augen des verantwortlichen Lehrers.
248	52.	Kurse zu Onlinemedien
251	53.	Anhand des Studiums: Gar nicht, Computer waren zur dieser Zeit (fast) irrelevant. Aber es hat sich ja in den letzten Jahren einiges getan
252	54.	Studium: gar nicht (Fachtheologie). Weiterbildung: Imme Interesse an Tools der Fernlehre gehabt, KPH-Veranstaltungen besucht, hat sehr geholfen. Auch im Unterrichtspraktikum viel dafür angeeignet.
253	55.	Sehr schlecht!
259	56.	geht so
261	57.	die Illusion, dass Studien auf den Unterricht vorbereiten, gehört zu den großen urban legends unserer Zeit. Das Unterrichtspraktikum konnte das, wurde aber abgeschafft.
262	58.	im Studium gar nicht, in freiwilligen weiterführenden Ausbildungen hab ich einiges gehört
263	59.	Schlecht bis überhaupt nicht. Ich komme mir vor wie einer, der zum U-Bahnfahrer ausgebildet wurde und dem plötzlich gesagt wird, er muss ab sofort ein Verkehrsflugzeug steuern...
267	60.	Sehr gut
268	61.	Ich glaube dafür war keine Zeit
269	62.	Meine Ausbildung war in den Siebzigerjahren - ich denke, das beantwortet die Frage!

Item 7: Ausbildung: Denken Sie bitte an Ihr/e Studium, 2. Ausbildungsphase und ggf. Weiterbildungen zurück. Wie fühlen Sie sich auf die aktuelle Situation vorbereitet?

270	63.	Mich mit online Medien mehr auseinandersetzen. Gibt es bereits gute Youtube Videos zu dem einen/anderen Thema? Wie funktioniert MS Teams, Webuntis auf diese Situation hin?
271	64.	Durch die Ausbildung sehr wenig. Während meines Studiums war der Computer nur eine bessere Schreibmaschine und es gab das Internet noch nicht..
273	65.	Ist zu lange her.
274	66.	Damals war der HBK noch gar nicht auf der Welt
276	67.	Da kann ich mit gutem Gewissen sagen: NEIN.
279	68.	
283	69.	wenig - aber das Studium kannte auch noch keine Digitalen Medien; im Grunde geht das meiste per learning-by-doing; das Studium war bei mir kaum Berufsvorbereitung (Handwerk wurde wenig vermittelt) - man lernt aber, sich selbst zu organisieren und zu strukturieren, zu recherchieren und selbst zu überlegen
285	70.	Im Laufe des Studiums habe ich ein Seminar besucht, in dem es um E-Learning geht. Außerdem unterrichte ich Informatik, ich war eigentlich gut vorbereitet.
288	71.	Das kann man nicht vergleichen. Für damals war es gut. Jetzt ändern sich die Zeiten. Jetzt hat bereits vor einigen Jahren virtuelle Angebote gegeben, die von vielen genutzt wurden. Das kommt nicht überraschend, die Kinder sind es auch schon gewöhnt. Wir müssen laufend Weiterbildungen machen, jetzt hauptsächlich im Internet.
289	72.	Eigentlich gut. Wir hatten ein sehr gutes Unterrichtspraktikum in dem wir auch Möglichkeiten für spirituelle Übungen mit Schüler*innen auf vielfältige Weise kennen gelernt haben und in dem wir auch immer wieder gehört haben, dass ein authentisches Lehredasein fast so wichtig ist, wie die Schüler*innen aus ihrer Lebenswelt abzuholen.
290	73.	Nein.

Item 7: Ausbildung: Denken Sie bitte an Ihr/e Studium, 2. Ausbildungsphase und ggf. Weiterbildungen zurück. Wie fühlen Sie sich auf die aktuelle Situation vorbereitet?

292	74.	Null liegt schon lange zurück
294	75.	kaum
295	76.	Sehr gut, bis auf eben den Umgang mit den Computerprogrammen
297	77.	gar nicht
298	78.	
305	79.	Gar nicht
307	80.	ich bin im 30.dienstjahr. gar nicht. alleine die handhabung des computers verdanke ich der einschulung meiner kinder...
316	81.	denke die Vorbereitung auf so eine Situation beruht eher auf Lebenserfahrung und gesundem Hausverstand
323	82.	gar nicht
326	83.	
331	84.	Natürlich war keiner darauf vorbereitet.
337	85.	Ganz gut, da ich viele Weiterbildungen im Bereich der Neuen Medien besucht habe
343	86.	Nicht wirklich gut.
349	87.	gar nicht im Studium, bei der Weiterbildung hätte es Veranstaltungen gegeben
351	88.	gar nicht, das meiste habe ich mir selbst beigebracht bzw. Materialien v.a. von Kolleginnen bekommen
353	89.	Gut
362	90.	
371	91.	gar nicht
377	92.	Gar nicht.

Item 7: Ausbildung: Denken Sie bitte an Ihr/e Studium, 2. Ausbildungsphase und ggf. Weiterbildungen zurück. Wie fühlen Sie sich auf die aktuelle Situation vorbereitet?

389	93.	Schlecht bis gar nicht. Erstens waren die Schulschließungen zu kurzfristig. Es gab keine Zeit zu schauen, ob alle SuS erreichbar sind, technisches Equipment zur Verfügung haben, Material vorzubereiten, sich mit den KlassenlehrerInnen abzustimmen.
392	94.	Online lernen ist recht gut ausgebaut. Server sind zu klein
399	95.	gar nicht
404	96.	Ja und Nein. Auf so etwas kann man nicht vorbereiten, aber auf Umgang mit individuellen oder schwierigen Situationen fühle ich mich schon vorbereitet.
406	97.	nicht sehr gut
407	98.	Homeschooling kam nicht vor!
408	99.	gar nicht
411	100.	
414	101.	Natürlich nicht.
415	102.	
419	103.	gar nicht
420	104.	Ich fühle mich auf Grund meine vielen Ausbildungen, ich bin auch Pastoralassistentin in einer Pfarre, sehr gut vorbereitet.
427	105.	Gar nicht Mein Studium liegt fast 40 Jahre zurück - unsere Unterrichtsmittel waren bunte Kreiden
444	106.	Genauso gut/schlecht wie auf den Unterricht im Allgemeinen.
446	107.	kam nicht vor
447	108.	Das war kein Thema in der Ausbildung
448	109.	Gar nicht, woher auch?

Item 7: Ausbildung: Denken Sie bitte an Ihr/e Studium, 2. Ausbildungsphase und ggf. Weiterbildungen zurück. Wie fühlen Sie sich auf die aktuelle Situation vorbereitet?

457	110.	Hätte ich gewusst, was auf mich zukommt, hätte ich mich bereits früher mit MS Teams / Moodle beschäftigt. Ansonsten passt es soweit. Als ReligionslehrerInnen müssen wir ohnehin oft Lösungen für Herausforderungen der besonderen Art finden....
463	111.	gar nicht
468	112.	Forschertagebuch Frage wie mache ich es moodle hochladen mit dem Wunsch zum Beispiel Lehrerhandbuch ...zentrale Arbeitsblää ter und den bestehende Kompetenzraster
471	113.	mäßig
472	114.	Wenn regelmäßig Weiterbildungsseminare besucht wurden, sehe ich mich gut vorbereitet. Außerdem gibt es im Youtube alle Hilfestellungen, die man benötigt.
476	115.	Nein, aber wer ist das schon :D Learning by doing. Nota bene: Ich fühle und v.a. fühlte mich vor meinem ersten Schultag auch nicht ausreichend vorbereitet. M.E. müsste das Weiterbildungsprogramm während der Induktionsphase (Ausbildungsphase) besser werden.

Item 7.1: Ausbildungsverbesserungen: Was würden Sie sich wünschen, was in Zukunft in Studium/2. Ausbildungsphase/Weiterbildung für solche Phasen implementiert werden sollte bzw. wie hätte man Sie besser darauf vorbereiten können?

CASE	TN	Ausbildungsverbesserung
102	1.	Digitale Tools erklären
103	2.	Oft werden in den Lehrveranstaltungen nur neue Medien angeboten - irgendwas mit Apps und QR-Codes usw. Wie konventionelle Lehr- und Lernplattformen, mit denen die Schulen auch arbeiten, funktionieren, kommt oft nicht vor
106	3.	Nichts
109	4.	Ja
122	5.	
123	6.	
124	7.	Eigentlich sollte es seitens der jeweiligen Bildungseinrichtung (Schule, etc.) eine Vorgabe geben, auf die sich das Lehrpersonal einstellen kann
126	8.	Pädagogisches Handeln in Krisenzeiten; Krisenseelsorge
127	9.	Man kann nicht auf alles vorbereitet werden. Ist auch okay.
131	10.	
132	11.	
141	12.	Vielleicht mehr Onlinearbeit, aber ich denke unser Lehrauftrag ist Persönlichkeitsarbeit zu leisten
146	13.	Mehr Digitalisierung-, Informations und Innovationskunde würde uns LehrerInnen auf die Zukunft sehr gut vorbereiten.
150	14.	
157	15.	Lag bisher schon in der Eigenverantwortung.
158	16.	Seelsorge an der eigenen Seele, um anderen zu helfen
159	17.	Das Arbeiten auf dem Computer , digitales Lernen

Item 7.1: Ausbildungsverbesserungen: Was würden Sie sich wünschen, was in Zukunft in Studium/2. Ausbildungsphase/Weiterbildung für solche Phasen implementiert werden sollte bzw. wie hätte man Sie besser darauf vorbereiten können?

166	18.	u.a. auch die Anregung, digitale Mittel und Medien von Anfang an begleitend zum normalen Unterricht zu verwenden, damit die Umstellung nicht so drastisch ist, die SuS sich damit vertraut machen konnten und die LP sich darauf verlassen können, dass das funktioniert, dass die SuS so erreichbar sind
172	19.	Einführung in die Verwendung von "livestream-Programmen" wie z.B. zoom o.ä.
174	20.	Tools für e-learning kennen und nutzen lernen
175	21.	tja wenn die lehrenden selbst besser mit neuen medien umgehen könnten oder auch an der hochschule so etwas wie didaktik verwenden würden, dann wäre das schon einmal hilfreich.. :)
182	22.	Schwierig, wenn alle Schulen unterschiedliche Plattformen verwenden - auf alle kann man nicht vorbereitet werden. Sollte es einen Erlass für alle Schulen geben, für eine Plattform wie z. B. MS Teams dann wäre es sinnvoll ein Modul dazu anzubieten.
183	23.	
190	24.	- Vermitteln von Methodenvielfalt und online-tools
193	25.	Ausbildungsmodul für E-Learning wäre super.
195	26.	Ich kann das derzeitige Studium nicht beurteilen
197	27.	verstärkter Umgang mit und Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien (Moodle, etc.)
198	28.	Das wird man ja nicht hoffen, dass so etwas sich wiederholt.
199	29.	Koordinierung der Plattformen zumindest schulintern und EINIGUNG Was hilft es, dass die digitalen Tools pipapo können, wenn ich während des Schuljahres keine Zeit habe, mir das echt gut anzuzeigen und selbst zu üben?
201	30.	
202	31.	?
204	32.	A bissale selber denken und handeln sollte schon noch möglich sein :-)

Item 7.1: Ausbildungsverbesserungen: Was würden Sie sich wünschen, was in Zukunft in Studium/2. Ausbildungsphase/Weiterbildung für solche Phasen implementiert werden sollte bzw. wie hätte man Sie besser darauf vorbereiten können?

205	33.	
209	34.	Schulseelsorge/Schulpastoral
210	35.	digitale Grundkompetenzen werden wahrscheinlich zum Ausbildungsalltag heutzutage gehören?
212	36.	
217	37.	Einen sinnvollen Einsatz von digitalen Angeboten innerhalb eines kommunikationsbasierten Unterrichts. Und ich meine damit nicht Quiz-Apps u.ä.
218	38.	Schwerpunkt digitale Bildung
219	39.	Gar nichts. Man möge Lehrer auf Normalsituationen vorbereiten, damit hat man ausreichend zu tun.
220	40.	Es wäre allgemein gut anzudenken, mit Kids auch mehr Online-Arbeit zu machen UND auch zu lernen, wie man ihnen Selbstorganisation beibringt - das hilft nicht nur jetzt sondern ist allgemein sehr wichtig für ihren Lebensalltag. Viele wissen in der dritten Klasse noch nicht einmal wie man eine Fußzeile in einem Word einfügt. Der PC Unterricht sollte also schon einen höheren Stellenwert bekommen.
227	41.	Ich glaube nicht, dass man auf solche Situationen überhaupt vorbereiten kann. Es kann nur jeder sein bestes geben mit den Gegebenheiten umzugehen
229	42.	Der Umgang mit den Medien im Privaten bereitet schon vor.
230	43.	Nein
231	44.	An den VERSCHROBENEN KollegenInnen die ich in den letzten Jahrzehnten als Integrationslehrerin erleben durfte: Liebe Kirchen! Haut Leute großzügig am Anfang des Studiums raus. Es gibt ein paar tolle Leute, und mit dem Rest sorgt die katholische Kirche für ihre eigenen Abschaffung. 2.Abschnitt ist viel zu spät!
232	45.	Ich denke, inzwischen wird auf digitale Kompetenzen auch schon Wert gelegt, das gab es zu meiner Studienzeit alles noch nicht.

Item 7.1: Ausbildungsverbesserungen: Was würden Sie sich wünschen, was in Zukunft in Studium/2. Ausbildungsphase/Weiterbildung für solche Phasen implementiert werden sollte bzw. wie hätte man Sie besser darauf vorbereiten können?

233	46.	Darauf kann man nicht vorbereiten.
234	47.	Abgesehen vom RU sollte wohl jede Schule so ein Moodle System haben das man immer nutzen könnte, wo alle SuS angemeldet sind, überhaupt: dass alle SuS eine Mailadresse haben; Wenn ich jetzt schreibe: Crashkurs Eduvidual und zoom, ist das schon wieder veraltet bis Ihre Arbeit abgeschlossen ist, was kann man da vom Studium erwarten
235	48.	Umgang mit den heutigen neuen Medien war in meiner Studienzeit kein Thema
237	49.	Ich glaube, dass die technischen Möglichkeiten viele Herausforderungen mit sich bringen. Auch wenn die StudentInnen in diese Zeit hineingeboren sind! Wichtig für mich ist, dass jeder Student die für sich passende Methode anwenden kann!
240	50.	Ich halte es generell für unmöglich, für alle Eventualitäten des Lebens gewappnet zu sein. Wenn es jetzt vielleicht praktisch wäre, sich mit Online-Tools auszukennen, ist in der nächsten Krise vielleicht etwas ganz anderes gefragt. Das würde ich für Zeitverschwendung halten. Sinnvoll wären viel eher Angebote in seelsorglicher Hinsicht, Lebensbegleitung in Krisensituationen zum Beispiel.
247	51.	
248	52.	Ist für mich nicht notwendig
251	53.	
252	54.	Im Rahmen des UP (jetzt: Induktionsphase) gehört das in den verbindlichen Kurs Fachdidaktik hinein, da war gar nichts.
253	55.	E-Learning Tools Verwendungs- und Anwendungskompetenzen aneigenen!
259	56.	auf so etwas kann man nicht vorbereitet werden, Krise ist etwas besonderes, in der man zum eigenständigen Handeln gefordert ist. Zu solch tätigen Personen sind wir schon gebildet worden.
261	57.	
262	58.	Umgang mit den verschiedenen eLearning-Tools

Item 7.1: Ausbildungsverbesserungen: Was würden Sie sich wünschen, was in Zukunft in Studium/2. Ausbildungsphase/Weiterbildung für solche Phasen implementiert werden sollte bzw. wie hätte man Sie besser darauf vorbereiten können?

263	59.	Ausbildung zum Online-Unterricht
267	60.	Eigenverantwortung des RL
268	61.	Ich glaube nicht, dass man sich auf so eine Zeit vorbereiten kann. Es kommt nicht nur auf den RL an, es braucht auch technische Möglichkeiten in den Familien ect.
269	62.	Der Umgang mit Moodle, Team, Zoom und all diesen Dingen sollte gelehrt werden - so wie ich seinerzeit die Bedienung eines 16mm-Filmgerätes gelernt (und etliche Filme perforiert ;-!) habe
270	63.	Wohl eher nicht, da es eine Ausnahme ist und das Studium die Regelfälle behandeln soll, bzw. für die Regelfälle sowieso schon zu wenig Platz ist.
271	64.	Die Studentinnen sollten auc die technischen Tools lernen. Es sollte viel mehr noch im Internet abrufbar sein, jeder Lehrer sollte am besten seine Stunden frei verfügbar auf eine Plattform stellen.
273	65.	Auf Unvernunft kann man nicht vorbereiten.
274	66.	Nicht einmal der Gesundheitsminister war auf die Situation vorbereitet.
276	67.	Durch wirklichen, handfesten und nicht nachgestellten oder theoretischen UNTERRICHT. Studenten sollten viel mehr mit der Unterrichtsrealität in Berührung kommen und nicht theoretische Trockenübungen machen, welche der Realität nicht einmal annähernd nahe kommen.
279	68.	
283	69.	Digitale Kompetenzen sollten vermittelt werden - aber auch die Schüler müssten diese besser entwickeln
285	70.	Verpflichtende E-Learning-Lehrveranstaltung, ich habe diese nur ausgesucht als eine von vielen möglichen, also E-Learning als Inhalt und nicht als Art des Unterrichts

Item 7.1: Ausbildungsverbesserungen: Was würden Sie sich wünschen, was in Zukunft in Studium/2. Ausbildungsphase/Weiterbildung für solche Phasen implementiert werden sollte bzw. wie hätte man Sie besser darauf vorbereiten können?

288	71.	Die ProfessorInnen der pädagogischen Hochschulen müssten jetzt auch ins Internet gehen und ihre Kurse dort anbieten. Wo sind die jetzt eigentlich? Die virtuelle pädagogische Hochschule ist nach wie vor da.
289	72.	Aus jetziger Sicht wäre eine stärkere Online-Vorbereitung nicht schlecht gewesen. Unterschiedliche Reli-Plattformen auch auszuprobieren, bevor sie notwendig sind und verpflichtende Online-Aufgaben selbst zu gestalten sollten mittlerweile verstärkt vorkommen (damit RU nicht hinten nach hinkt...)
290	73.	Lernplattformen erstellen Apps wie Zoom erklären
292	74.	Vor allem digitale Kompetenz fördern, auf verschd. Niveaus - eben auch für uns Ältere ...
294	75.	höhere Kompetenz in Office 365 Teams
295	76.	Onlineplattformen kennen und benutzen lernen
297	77.	kann ich nicht sagen
298	78.	
305	79.	liegt nicht an der Ausbildung, Schulen sollten als 2. Standbein viel mehr die elektronischen Lernmittel nützen
307	80.	? ich gehe davon aus, dass dies eine absolut einmalige, unvergleichlich, nie wiederkehrende Situation ist - ja, man könnte über fernbetreuung, onlinebetreuung sprechen .. aber ohne konkrete anlässe wird das nie wieder so dringlich sein - hoffe ich
316	81.	hoffe nicht, dass solche Situationen öfters entstehen, falls doch lernen wir gerade alle im Arbeiten daran
323	82.	digitale Kompetenz - onlinemedienangebot für Religion
326	83.	Religion mit neuen Medien unterrichten
331	84.	Weiß ich nicht.
337	85.	Ich finde, dass schon im Studium diverse Lernplattformen und technische Tools vorgestellt werden müssen
343	86.	Prinzipiell mehr Praxis

Item 7.1: Ausbildungsverbesserungen: Was würden Sie sich wünschen, was in Zukunft in Studium/2. Ausbildungsphase/Weiterbildung für solche Phasen implementiert werden sollte bzw. wie hätte man Sie besser darauf vorbereiten können?

349	87.	praktische Umsetzung von E-learning
351	88.	E-Learning-Tools kennen lernen, auch Programme wie Powerpoint besser kennen lernen (z.B. Aufzeichnungsmöglichkeiten) und Lernplattformen und deren Möglichkeiten von LehrerInenseite kennenlernen
353	89.	Bessere Online Angebote made in Austria
362	90.	
371	91.	Es ist eine Illusion, auf alles vorbereitet zu werden. Bildung setzt voraus, dass wir so geformt sind, dass wir auch ohne Ausbildung das Beste aus einer Situation machen können.
377	92.	Schulung im Umgang mit online Medien.
389	93.	Mich mit dem technischen Handwerkszeug vertraut machen. MSTeams, Moodle, ZOOM....
392	94.	Server verbessern
399	95.	die Kommunikation auf Video Portalen und mehr technisches know how
404	96.	Etwas mehr Information für den digitalen Bereich, da haben viele meiner Kolleg*innen großen Aufholbedarf
406	97.	es wäre gut, auch in der Ausbildung schon auf gute online Quellen zu verweisen. natürlich konnte niemand diese Situation kommen sehen... trotzdem wäre eine online Liste mit Materialien hilfreich gewesen
407	98.	Ein Seminar über die unterschiedlichen Möglichkeiten von Homeschooling würde ich sicher besuchen.
408	99.	so was kann man nicht üben
411	100.	
414	101.	Umgang mit digitalen Inhalten und Plattformen auch im Studium erwähnen
415	102.	
419	103.	mehr E-Learning,....oder gute Plattformen... bessere Bücher !!! (für NMS)

Item 7.1: Ausbildungsverbesserungen: Was würden Sie sich wünschen, was in Zukunft in Studium/2. Ausbildungsphase/Weiterbildung für solche Phasen implementiert werden sollte bzw. wie hätte man Sie besser darauf vorbereiten können?

420	104.	Persönlichkeitsbildung
427	105.	Die Studierenden, die ich als Mentorin betreue, sind jetzt ins kalte Wasser gesprungen und bereiten Onlinestunden vor - das ist praxisnahe Vorbereitung. Umso jünger, umso besser sind Leute im Umgang mit Online Plattformen - ich musste das, was ich kann, mühsamst lernen...
444	106.	Religionspädagogik und -didaktik müssten grundlegend umdenken ? weg von einem vielerorts doch noch gelebten oder zumindest geduldeten Halleluja-Kränzchen, hin zu einer modernen, offenen Pädagogik, die Menschen im Sinne einer Menschenbildung zusammenführt und nicht (konfessionell) trennt.
446	107.	nein, einige Wochen kein Schulbesuch - ist ja kein Weltuntergang
447	108.	Ich denke, die Universität wird dies gut reflektieren und mit den StudentInnen besprechen und abstimmen. Ich möchte mir nichts für andere wünschen.
448	109.	Mehr Praxis in den Klassen und vor den Schüler*Innen im Rahmen des Studiums, mehr elektronische Grundbildung, Laptops für alle!
457	110.	Mehr verpflichtende digitale Kompetenzschulung
463	111.	kann man Sondersituationen, die immer persönliche Kreativität erfordern, implementieren? Man könnte am aktuellen Beispiel darauf verweisen, dass es solche Situationen geben kann und dass das viel kreative Energie freisetzt...
468	112.	gemeinsam zum Beispiel ein technisches Schulequipment Laptop Musikkosen und auch für die Evangelischen Kinder die teilweise aus Mehrkindfamilien stammen Equipment zur Verfügung stellen
471	113.	Die digitale Welt ist erst im ankommen. Auch die Smartphone-Nutzung in der Schule muss sich erst etablieren ... wir sind allesamt working in progress
472	114.	Sehe kein Problem. ich sehe mich als mündig, selbst Hilfe zu suchen

Item 7.1: Ausbildungsverbesserungen: *Was würden Sie sich wünschen, was in Zukunft in Studium/2. Ausbildungsphase/Weiterbildung für solche Phasen implementiert werden sollte bzw. wie hätte man Sie besser darauf vorbereiten können?*

476	115.	Ich denke, wenn die tatsächliche Ausbildung insgesamt besser würde (Ausbildungsphase), wäre das genug. Den Umgang mit MS Teams kann ich mir auch eigenständig aneignen - die Frage ist, ob ich MS Teams nach dieser Zeit noch weinternutze. In diesem Moment kommt mir, vielleicht tum mit meinen SuS auch außerhalb unserer einen Wochenstunde in Kontakt zu treten.
-----	------	---

Item 8: Sonstiges *Möchten Sie noch etwas mitteilen, was im Fragebogen bisher keinerlei Erwähnung fand und was den Religionsunterricht in Zeiten der Coronakrise betrifft?*

CASE	TN	Sonstiges
102	1.	
103	2.	
106	3.	
109	4.	
122	5.	
123	6.	
124	7.	Umgang mit der Krisenzeit für SuS (als Art "Post-Trauma-Bewältigung")
126	8.	Ich finde es schade, dass viele Kollegen erst jetzt digital langsam in die Gänge kommen. Heutzutage ist eine digitale Grundbildung v.a. für Lehrer unabdingbar, da man ansonsten die Schüler kaum erreicht. Die Zeiten, in denen man in jede Religionsstunde mit der Bibel und der Gitarre hineingeht, sind schon lange vorbei; die heutigen Schüler können mit dieser Form des Unterrichts kaum mehr etwas anfangen. Wenn man den Reliunterricht weitererhalten will, müssen alle Kollegen endlich zeitgemäßer unterrichten, inhaltlich und methodisch! Von daher hoffe ich sehr, dass die jetzige Krise als Chance begriffen wird.
127	9.	
131	10.	
132	11.	
141	12.	Ich denke, dass unsere Arbeit nach der Krise sehr gefragt sein wird
146	13.	Danke
150	14.	
157	15.	
158	16.	

Item 8: Sonstiges Möchten Sie noch etwas mitteilen, was im Fragebogen bisher keinerlei Erwähnung fand und was den Religionsunterricht in Zeiten der Coronaviruskrise betrifft?

159	17.	Vielleicht mehr Austausch mit den Kollegen pflegen.
166	18.	
172	19.	Die Vernetzung ist etwas besonders wichtiges! Wir (die ReligionslehrerInnen wie die Pfarrgemeinden) sollten aufhören, nur unsere "eigenen Süppchen zu kochen" - wir sollten uns mehr denn je miteinander austauschen und gemeinsame/ österreichweite Aktionen starten, die auch online zur Verfügung gestellt werden - damit die Gemeinschaft Christi "ein Leib, viele Glieder" spürbar wird und (gerade auch für einsame Menschen) stärkend wirkt
174	20.	
175	21.	
182	22.	Manche SchülerInnen kann man weder elektronisch noch analog erreichen
183	23.	
190	24.	- die größten Schwierigkeiten sind einfach, dass die Gefahr besteht, nur einen Teil der SuS zu erreichen und nicht alle SuS zuverlässig am online-Unterricht teilnehmen und es dadurch zu Bewertungsunsicherheiten kommt.
193	25.	Bei den vielen Aufgaben, welche die Schüler*innen bekommen, läuft der Religionsunterricht eher unter "ferner liefen". Einige Direktionen haben sogar angewiesen, dass in sogenannten "Nebenfächern" keine Aufgaben mehr gegeben werden sollen. In dieser Zeit ist der Kontakt zu engagierten Eltern wichtig.
195	26.	Betrifft nicht nur Reli - was die ganze Sache erschwert sind die unterschiedlichen Herangehensweisen der Schulen - manche richtigen mailadressen für alle Schüler ein, manche ermöglichen Zugang zu Konferenzprogrammen, andere nutzen den nur sehr eingeschränkten Messenger für WebUntis ...
197	27.	
198	28.	

Item 8: Sonstiges Möchten Sie noch etwas mitteilen, was im Fragebogen bisher keinerlei Erwähnung fand und was den Religionsunterricht in Zeiten der Coronaviruskrise betrifft?

199	29.	Es wäre schon fein, wenn alle am Schulstandort Religion Unterrichtenden was gemeinsam auf die Füße stellen könnten. Projekt? Themen? Aber das liegt am Standort
201	30.	
202	31.	
204	32.	Von der Angst ins Vertrauen - vom Gegeneinander zum Miteinander - von Fremdbestimmt zu Selbstbestimmt. Herausforderungen annehmen und selbst Lösungen finden.
205	33.	Es war für mich nicht so leicht in der ersten Woche an die Mailadressen der SuS zu kommen. Da wir eigentlich amti gerechnet haben, dass am Mo und Di noch Schule ist und da noch viel geschene kann, wir dann aber schon alle zu Hause waren, ist viel von dem was noch passieren hätte sollen, nicht passiert. Nur an einer Schule, wo es Schulmailadressen gab, war es leichter. Im Sokrates sollte die Mailadresse jedes SuS eingetragen sein, nicht nur die von den Eltern.
209	34.	
210	35.	
212	36.	
217	37.	
218	38.	
219	39.	
220	40.	Eventuell noch dass es sicherlich gut wäre, wie die Zeitspanne aussieht, in der die SuS Aufträge erledigen können. Ich weiß nicht wie die anderen KollegInnen das machen, aber ich zB habe im Stil der FH hier einfach ein Zeitfenster gegeben und gesagt: ihr habt von heute bis dann Zeit um das und das zu erledigen - die SuS können sich daher die Zeit selbst einteilen! Das bietet auch die Möglichkeit mal einen Tag nichts zu machen und im Bett zu liegen, wenn nichts geht, wenn man müde ist oder depressiv etc - was ja gerade jetzt vorkommen kann. Der "normale" Schulbetrieb mit "heute hätten wir Mathe und bis morgne machst du

Item 8: Sonstiges *Möchten Sie noch etwas mitteilen, was im Fragebogen bisher keinerlei Erwähnung fand und was den Religionsunterricht in Zeiten der Coronaviruskrise betrifft?*

		die HÜ" ist meines Erachtens ein zu großer Stressfaktor. Diese Zeitspanne würde sicherlich viele KIds entlasten, aber vielleicht auch zu LAst Minute Stress führen. Zumindest aber fördert es die Selbstorganisations-Kompetenz.
227	41.	
229	42.	Religion ist ein Beziehungsfach und mittelfristig und langfristig ungeeignet für Distanzkommunikation.
230	43.	Nein
231	44.	Die Farge bleibt ob wir durch die Zeiten der Distance Kirche (Gottesdienste im Internet/TV) statt vor Ort noch mehr Leute aus den Kirchen wegtreiben,...
232	45.	Vielleicht führt die Krise zu einer besseren Vernetzung der ReligionslehrerInnen in Ö und im ganzen deutschsprachigen Raum.
233	46.	
234	47.	
235	48.	
237	49.	
240	50.	
247	51.	
248	52.	
251	53.	
252	54.	
253	55.	
259	56.	
261	57.	
262	58.	

Item 8: Sonstiges *Möchten Sie noch etwas mitteilen, was im Fragebogen bisher keinerlei Erwähnung fand und was den Religionsunterricht in Zeiten der Coronaviruskrise betrifft?*

263	59.	Nachteile bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen für kirchenferne/"religionsunbedarfte" Schüler
267	60.	
268	61.	
269	62.	Eigentlich werden wir Religionslehrerinnen mit der Sinnfrage ziemlich allein gelassen. Ich habe den Eindruck, alle Stellungnahmen von kirchlicher Seite dazu (sorry, ich rede da mehr von der rk Kirche) sind sehr unbefriedigend. Schließlich stehen wir an vorderster Front nach dem "Warum?" Es geht also weniger um das technische Knowhow, als unsere seelische Unterstützung.
270	63.	Ein riesen Problem ist die totale Subjektorientierung die jetzt stattfindet. Sagen SuS kollektiv, dass es zu viel Aufgaben sind, MUSS man die Aufgaben reduzieren. Rechnet man aber nach, wie viele Stunden sie wirklich an den wöchentlichen Aufgaben sitzen, kommt (an meiner Stammschule) ein Wert von unter 13h/Woche für alle Fächer heraus, bei gleichbleibendem Lamentieren über die vielen Aufgaben, die sie zu erledigen haben. Es gibt online keine Möglichkeit zu überprüfen, ob die Arbeitslast angemessen ist oder nicht.
271	64.	Für jede Krise ist es wichtig, dass man selbst im Glauben steht, dass man die Bibel liest, betet, online Gottesdienste besucht, in Kontakt mit anderen Christen bleibt und dass man sich selbst grundsätzlich immer wieder mit dem Sinn des Lebens in Anblick der Ewigkeit befasst.
273	65.	Das Problem ist, dass das was jetzt passiert wirklich Angst machen muss. Wie die Lemminge agieren Politik und Bevölkerung völlig kopflos. Andersdenkende werden als "Coronaleugner" diskreditiert. Nach Nazi und Klimaleugner nun die nächste Intoleranzkeule. Wir müssen uns viel stärker für Meinungsfreiheit und Zivilcourage einsetzen.
274	66.	Nein
276	67.	Passt soweit.
279	68.	

Item 8: Sonstiges Möchten Sie noch etwas mitteilen, was im Fragebogen bisher keinerlei Erwähnung fand und was den Religionsunterricht in Zeiten der Coronaviruskrise betrifft?

283	69.	
285	70.	/
288	71.	Ich bin schon erschöpft....
289	72.	Eigentlich nicht. (Vielleicht wäre es nicht schlecht, wenn auch an Relilehrer*innen die Order rausginge, es nicht zu "übertreiben". Ich habe von Klassen gehört, die das ganze Schuljahr eher entspannten Unterricht hatten und derzeit in Reli mit Aufgaben zugemailt werden...)
290	73.	Nein
292	74.	Nö. Im Augenblick nicht.
294	75.	Erstaunt bin ich, wie freundlich und geschickt manche SchüerInnen online sind!
295	76.	
297	77.	Da ich an zwei Schulen Religionsunterricht erteile, werde ich auch von beiden Schulen eingesetzt (Journaldienst in der Schule), zusätzlich gibt es von den Direktionen noch Aufgaben, die im Homeoffice erfüllt werden sollen. Dabei ist Arbeitsmaterial in den gewünschten Formaten bereitstellen, Mails beantworten, Feedback geben (ich antworte auf jede geschickte Aufgabe, bei ca 180 SchülerInnen einiges zu tun), Videokonferenzen mit den Kolleginnen und mit Klassen,..... sehr viel Arbeit. Dazu kommt, dass ich mir bei vielen "ComputerSachen" erst beibringen musste, wie es funktioniert.
298	78.	
305	79.	
307	80.	man sieht, dass es neben mathe deutsch und englisch etwas braucht. das muss nicht der reli-lehrer leisten,aber er kann es aufgrund seines berufsethoses schneller leichter mit begeisterung dieseaufgabe über nehmen. reli ist nicht nutzlos im schulsystem, auch jenseits der krise!!!!
316	81.	

Item 8: Sonstiges Möchten Sie noch etwas mitteilen, was im Fragebogen bisher keinerlei Erwähnung fand und was den Religionsunterricht in Zeiten der Coronaviruskrise betrifft?

323	82.	ev. Vernetzung mit anderen ReligionslehrerInnen
326	83.	
331	84.	
337	85.	Nein, alles gesagt. Danke
343	86.	
349	87.	
351	88.	
353	89.	
362	90.	
371	91.	
377	92.	
389	93.	Mir fällt leider nichts dazu ein.
392	94.	Ich bin gespannt wie es danach weitergeht! Was lernen wir Menschen daraus
399	95.	
404	96.	Religionslehrende, die an sehr vielen Schulen Schüler*innen aus verschiedenen Schulstufen unterrichten, haben es momentan besonders schwer, über die Schulen mit allen in Kontakt zu treten. Es gibt in der Schulsoftware keine Anpassung für Schulen und Schulstufenübergreifenden unterricht.
406	97.	ich erhielt von fast allen Eltern ein positives Feedback auf meine Nachrichten. auch von Schülern bekam ich positive Rückmeldungen, dass sie Freude an den Aufgaben haben
407	98.	
408	99.	

Item 8: Sonstiges Möchten Sie noch etwas mitteilen, was im Fragebogen bisher keinerlei Erwähnung fand und was den Religionsunterricht in Zeiten der Coronakrise betrifft?

411	100.	
414	101.	
415	102.	
419	103.	Es wäre gut, wenn von der Behörde die seelsorgl. Hilfe (für die Kids) für Reli Lehrer vermehrt unterstützend erarbeitet würde
420	104.	
427	105.	persönliche Befindlichkeit in dieser Zeit, in dieser Herausforderung
444	106.	
446	107.	Austauschbörse zwischen den Religionskolleginnen wäre toll
447	108.	Ich danke für Ihre Initiative und wünsche alles Gute und gesegnete Ostern!
448	109.	
457	110.	Viele evangelische ReligionslehrerInnen unterrichten an 2,3 und mehr Schulen. Die Flut von Mails in Zeiten wie diesen sollte man nicht außer Acht lassen - es braucht unglaublich viel Zeit, das alles zu lesen
463	111.	Aktuell nicht - und ich hasse Fragebögen - aber ich weiß auch, dass man als Ersteller/in gerne Antworten zurückbekommt...
468	112.	Gibt es einen Zusatzbonus beim Gehalt unter erschwerten Bedingungen zu agieren?
471	113.	Der Austausch im Nachhinein über diese Zeit ist bestimmt hilfreich. Derzeit findet er nur mäßig statt, weil die Bereitschaft, noch ein Telefonat zu führen und noch ein Mail zu schreiben mit jedem Tag abnimmt.
472	114.	Habe jetzt einige Gruppen in Teams gebildet und werde die für die Zukunft beibehalten. Denn dann kann jeder zukünftige Maturant die Unterlagen, die erarbeitet wurden in den letzten Jahren, selbst wieder in den einzelnen Teams nachsehen
476	115.	Mehr denn je wäre die Seitens der Fachinspektion geplante Online-Plattform mit ganzen Unterrichtsentwürfen sinnvoll und wichtig! Diese ist ja in Planung, Datum der geplanten Fertigstellung ist mir unbekannt. Es ist nicht leicht einzuschätzen,

Item 8: Sonstiges Möchten Sie noch etwas mitteilen, was im Fragebogen bisher keinerlei Erwähnung fand und was den Religionsunterricht in Zeiten der Coronakrise betrifft?

		was SuS in 1 Stunde schaffen können. In der Schule machen wir bei einer Verkalkulierung meinerseits schlicht in der folgenden Stunde weiter. Nun haben die Stunden "geschlossen", ein Arbeitsauftrag ist bis zur Deadline zu erledigen. Dieses Problem teile ich, wie mir meine SuS erzählt haben, mit allen anderen LehrerInnen - ihr Arbeitsaufwand ist ihrer Aussage nach erheblich gestiegen, nun müssen sie sozusagen liefern.
--	--	---

14 Abstract

Aufgrund des sich ausbreitenden Coronavirus wurden in Österreich am 16. März 2020 die Schulen geschlossen und der Unterricht auf *distance learning* umgestellt. Diese Maßnahme zur Eindämmung der Pandemie betraf alle Schulfächer und damit auch den Religionsunterricht (RU).

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Situation des RU während der ersten Schulschließungen in Österreich (16. März – Mai 2020) aus Sicht der Lehrenden deskriptiv abzubilden. Als Methode wurde hierfür ein Mixed-Method Designs gewählt. An der ersten qualitativen Online-Befragung (März/April 2020) nahmen 115 Lehrkräfte verschiedener Konfessionen teil. Die Auswertung der so erhobenen qualitativen Daten mittels Grounded Theory diente u.a. dazu, eine theoretische Fundierung sowie Hypothesen für die anschließende quantitative Untersuchung zu generieren. Als zentrales Phänomen wurde im Rahmen dessen die Veränderung des RU identifiziert, welches es anhand der quantitativen Studie näher zu beschreiben galt. An der quantitativ ausgerichteten Folgestudie (Juni/Juli 2020) nahmen insgesamt 81 Religionslehrende teil. Eine statistische Auswertung dieser Daten und eine Gegenüberstellung der Einzelergebnisse der qualitativen und quantitativen Untersuchung rundeten die Analyse ab.

Allgemein konnte gezeigt werden, dass sich der digitale Unterricht vom regulären leicht überdurchschnittlich unterscheidet. Die stärkste Veränderung besteht darin, dass die Aufgaben an die Schüler*innen (SuS) vermehrt schriftlich und textbasiert gestaltet sind. Neben der Wissensvermittlung konnten als weitere Aufgaben des RU während der Schulschließungen u.a. auch eine soziale, kognitive, spirituelle sowie affektive Unterstützung sowie ein unterstützender Umgang mit der Krisensituation identifiziert werden. Dass diese Aufgaben vermutlich kein Spezifikum des RU darstellen, zeigt ein Blick auf vergleichbare Studien während dieser Zeit. Es werden auch eine Reihe von Herausforderungen genannt, die die Unterrichtsveränderungen mit sich bringen, wie z.B. ein erhöhter Arbeitsaufwand, der Kontaktverlust zu den SuS, Schwierigkeiten bei der Unterrichtsplanung u.v.m. Demgegenüber werden aber auch Potenziale wahrgenommen, die sich aus der Krise ergeben, so z.B. die erhöhte Sichtbarkeit oder auch eine verstärkte Digitalisierung des RU. Während der Schulschließungen beschreiben die Lehrenden sich als generell gut unterstützt, wobei der eigene Glaube die stärkste ‚Kraftquelle‘ der Lehrenden darstellt. Zudem konnte gezeigt werden, dass sich die Religionslehrenden kaum auf die veränderte Lehr-Situation vorbereitet empfanden und hier vor allem der Wunsch nach einer vermehrten Beschäftigung mit digitalen Mitteln und Inhalten der Krisenbewältigung zum Ausdruck kommt.