



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

16. Jahrgang 2017, Heft 2

ISSN 1863-0502

**Thema: „Migration, Religion und Bildung.
Wege zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik“**

Schwarz, S. (2017). Altersgemischtes Lernen im Religionsunterricht aus der Perspektive der SchülerInnen. Von der Not-Wendigkeit zum religionspädagogischen Ja? *Theo-Web*, 16(2), 314–346.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0040>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Altersgemischtes Lernen im Religionsunterricht aus der Perspektive der SchülerInnen. Von der Not-Wendigkeit zum religionspädagogischen Ja?

VON
Susanne Schwarz

Abstract

Obwohl das altersgemischte oder auch jahrgangsübergreifende Lernen seit langer Zeit vielerorts zum normalen Alltag des Religionsunterrichts gehört, wird diese Lernform und die damit einhergehende Heterogenität bislang religionsdidaktisch kaum bedacht. Unbekannt ist auch, wie die SchülerInnen diese besondere Lernform innerhalb des jahrgangsbezogenen Schulkontextes wahrnehmen. Die vorliegende Pilotstudie zu den SchülerInnenperspektiven auf den jahrgangsübergreifenden Religionsunterricht begegnet diesem Desiderat und bietet Anstöße für religionsdidaktische Überlegungen.

Although mixed-age learning as well as mixed-grade learning has been part of the regular life of Religious Education for a long time, this form of learning and the associated heterogeneity has so far hardly been taken into consideration in religious didactics. It is also unknown how the pupils perceive this particular form of learning within the class-related school context. The present pilot study on the students perspectives on inter-religious instruction meets this desideratum and provides impulses for religious didactic considerations.

Stichworte: altersgemischtes Lernen, jahrgangsübergreifendes Lernen, empirische Studie, evangelischer Religionsunterricht in Bayern, SchülerInnenperspektiven

Keywords: mixed-age learning, mixed-grade learning, empirical study, protestant Religious Education in Bavaria, student's perspectives.

Einleitung

Das jahrgangsübergreifende Lernen gehört seit langem zum Alltag des Religionsunterrichts, vor allem an Grund-, Mittel- und Förderschulen in allen Bundesländern Deutschlands.

Umso verwunderlicher ist, dass diese Lernsituation religionsdidaktisch bislang kaum (Schwarz, 2013; Freudenberger-Lötz, 2007; Hennecke, 2005) Aufmerksamkeit erhalten hat. Im Zusammenhang mit der Entwicklung der neuen jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase an vielen Grundschulen haben Freudenberger-Lötz (2007) und Hennecke (2005) den Beitrag des Religionsunterrichts zu diesem Schulentwicklungsprozess herausgestellt. Während Freudenberger-Lötz betont, dass der Religionsunterricht gerade durch seine Erkenntnisse zur Gesprächsführung, die aus kindertheologischen Forschungen resultieren, etwas beitragen kann für die Gesprächsführung in gemeinsamen reflexiven Kommunikationsphasen, betont Hennecke die Schnittstellen zwischen dem Religionsunterricht und didaktischen Überlegungen für die flexible Schuleingangsstufe. Diese sieht sie z.B. in der Individualisierung des Unterrichts, in der Erfahrung mit religiöser Heterogenität, aber auch im didaktisch-methodischen Umgang mit Strukturierungshilfen und Ritualisierung. Gleichzeitig warnt Hennecke aber auch vor einer zu starken Öffnung des Unterrichts, weil die Eigendignität des Faches und die Relevanz einer fachlich ausgebildeten Lehrkraft für die Unterrichtsqualität dadurch nivelliert werden könnten.

Schwarz (2013) bezieht sich in ihrer Arbeit hauptsächlich auf den altersgemischten Religionsunterricht an Sekundarschulen. Auf der Suche nach konzeptionellen Impulsen für dieses Unterrichtssetting setzt sie sich mit der Altersmischung aus unterschiedlichen Perspektiven auseinander und reflektiert kritisch-konstruktiv den Beitrag reformpädagogischer Impulse (Berthold Otto, Maria Montessori, Peter Petersen) für den jahrgangsübergreifenden Religionsunterricht. Zwei Aspekte, an denen sie das besondere Potenzial altersgemischten Lernens im Religionsunterricht aufzeigt, seien hier herausgegriffen: Einmal bieten die Fachgegenstände aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit und Komplexität unterschiedlich alten Lernenden Zugänge und bergen zudem Potenzial für immer neue Lern-Begegnungen. Außerdem begünstigt die lernende Begegnung der unterschiedlich alten SchülerInnen das religiöse Lernen, da sie einander aufgrund ihrer größeren Entwicklungsheterogenität entscheidende Impulse geben, die so von der Lehrkraft nicht zur Verfügung gestellt werden können. Schließlich betont Schwarz aber auch, dass religionspädagogisch verantwortetes altersgemischtes Lernen angewiesen ist auf Lehrkräfte, die dieses Unterrichtssetting nicht nur bejahen, sondern die es auch kompetent gestalten können.

Zu erwähnen sind an dieser Stelle aber auch solche Religionsbücher, die für mehrere Klassenstufen angelegt sind, auch wenn sie keine expliziten auf diese Lernform bezogenen religionsdidaktischen Anregungen enthalten.¹

Die seltene Thematisierung dieser Lernform verwundert, schließlich handelt es sich dabei nicht um eine vorübergehende und schon gar nicht um eine Rand-Erscheinung des Faches, sondern um eine, die in Zukunft noch stärker als bisher den Religionsunterricht und die religionsdidaktische Arbeit nicht nur an den genannten Schularten besonders kennzeichnen wird. Dafür sprechen die gesunkenen SchülerInnenzahlen, die gestiegene Attraktivität des gymnasialen Bildungsweges, der Rückgang der Kirchenmitgliedschaft und die stärkere Implementierung des Ethikunterrichts in den alten Bundesländern. Daraus folgt, dass die SchülerInnenzahl für eine jahrgangsbezogene Gruppe oft zu klein ist bzw. sein wird. Das betrifft vor allem evangelische Diasporagebiete, kleine Schulen, z.B. in ländlicheren Räumen, und Schulen mit abnehmenden SchülerInnenzahlen, wie Mittel-/respektive Hauptschulen oder förderpädagogische Einrichtungen.

Dabei ist zwischen den Schulformen im Einzelnen noch einmal zu differenzieren.

An den Grundschulen wird im Zuge der Grundschulreform und mit der Einführung von flexiblen Schuleingangsphasen an vielen Schulen nicht nur der Religionsunterricht jahrgangsübergreifend erteilt. Im Zuge dieser Reform sind einige Forschungsarbeiten und Handreichungen entstanden, die eine Grundlage für das pädagogische, wenn auch nicht spezifisch religionspädagogische Arbeiten bieten können (s. unten).

An den Förderschulen ist das religionspädagogische Arbeiten stärker auf kleinere Lerngruppen und individualisierte wie differenzierte Lernarrangements ausgerichtet, weil den heterogenen Lernvoraussetzungen anders nicht begegnet werden kann. Von daher gibt es auch an dieser Schulform pädagogische Rahmenbedingungen, die für das altersgemischte Lernen im Religionsunterricht hilfreich sein können.²

Völlig anders hingegen sind die religionspädagogischen Lehr- und Lernvoraussetzungen an Sekundarschulen, für die es weder – wie im späteren Forschungsüberblick noch gezeigt werden wird – ausreichend Forschungsliteratur, noch vergleichbare pä-

¹ Z.B. Kursbuch Religion Elementar für Klasse 5/6, 7/8, 9/10. RELi + wir für Klasse 5/6/7.

² Wobei hier ergänzt werden muss, dass an Förderschulen Religionsunterricht oft im Klassenverband stattfindet.

dagogische Veränderungsprozesse oder einen vergleichbaren pädagogischen Kontext gegeben hat oder gibt, der die Lehrkräfte und SchülerInnen auf diese Art des Lernens und Lehrens vorzubereiten vermag. Ausnahmen sind vor allem Reformschulen, z.B. jene in Kassel oder die Laborschule in Bielefeld, an denen auch in der Sekundarschule aus pädagogischen Gründen jahrgangsübergreifend gelernt wird. Oft sind die jeweiligen Schulkonzepte auf reformpädagogische Traditionen bezogen.

Die Bildung von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen erfolgt entweder aus organisatorischen Gründen (z.B. Erhalt kleiner Grundschulen, zu geringe SchülerInnenzahlen) oder aus pädagogischen. Wenn sich an die organisatorische Notwendigkeit pädagogische Überlegungen anschließen, ist das für den Lehr- und Lernprozess im Allgemeinen mehr als hilfreich, nämlich notwendig.

So schlecht wie innerhalb der Religionsdidaktik ist es um den Forschungsstand zum altersgemischtem Lernen in der Pädagogik nicht bestellt (z.B. Laging, 2007; de Boer u.a., 2007; Hahn & Berthold, 2010). Hauptsächlich findet die Auseinandersetzung mit dieser Lernform im Bereich der Grundschulpädagogik, innerhalb der pädagogischen Psychologie und im Zusammenhang mit Reformschulen oder Schulversuchen statt.

Zu den pädagogischen Gründen, die für das altersgemischte Lernen in der Grundschule und an Reformschulen stark gemacht werden, zählt u.a. die Betonung des sozialen Lernens, das durch wechselseitige Hilfsprozesse und durch Rollenwechsel zwischen älteren und jüngeren SchülerInnen unterstützt werden soll. Ein weiteres pädagogisches Argument schließt hieran insofern an, als der altersgemischten Sozialstruktur ein positiverer Effekt auf Konkurrenzverhalten und soziale Aushandlungsprozesse zugesprochen wird, für die jüngeren ein Lernen am Modell stattfinden kann und die Älteren als ExpertInnen und/oder Vorbilder fungieren können. Betont wird außerdem, dass durch jahrgangsübergreifende Klassen eine längere Verweildauer möglich wird, wodurch unterschiedliche Lernvoraussetzungen besser berücksichtigt werden können und Sitzenbleiben verhindert wird.

Allerdings gibt es durchaus auch Kritik am altersgemischtem Lernen, die sich wesentlich auf mögliche inhaltliche und/oder soziale Über- bzw. Unterforderungen der SchülerInnen bezieht (Leutert, 2002; Hinz & Sommerfeld, 2004).

Die Bildung jahrgangsübergreifender Lerngruppen im Religionsunterricht erfolgt hauptsächlich aus organisatorischen Gründen, bislang jedoch eher nicht aus religionspädagogischen Überlegungen oder Überzeugungen (Schwarz, 2013). Unter Bezugnahme auf das 2016 veröffentlichte Positionspapier zum zukunftsfähigen Religionsunterricht (Positionspapier, 2016) soll jedoch an dieser Stelle skizziert werden, inwiefern in altersgemischten Lerngruppen Lernpotenzial für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht steckt und zum anderen deutlich gemacht werden, dass diese Lernform, die für viele SchülerInnen seit Jahren religionsunterrichtliche Wirklichkeit ist, bislang zu sehr vernachlässigt wurde.

Im Positionspapier zum Religionsunterricht heißt es entlang der programmatischen Leitbegriffe konfessionell – kooperativ – kontextuell zu letztgenanntem, dass ein

„Konzept, das Religionsunterricht primär in Abhängigkeit vom Zustandekommen genügend großer Konfessionsgruppen denkt, [...] sich aus Bildungsperspektive und aufgrund der skizzierten ökumenischen Erfahrung als nicht ausreichend [erweist]“ (Positionspapier, 2016, S. 3).

Dieser Hinweis sollte zum einen unterstrichen, zum anderen aber vor allem erweitert werden, insofern seit Jahrzehnten Religionsunterricht aufgrund nicht ausreichend großer Konfessionsgruppen jahrgangsübergreifend erteilt wird. Diese organisatori-

schen Entscheidungen sind natürlich dem Ziel geschuldet, ausreichend große Konfessionsgruppen zu bilden. Unausgeschöpft bleibt hier allerdings das Potenzial, das organisatorisch Notwendige mit den religionspädagogischen Möglichkeiten zu verknüpfen.

Weiterhin heißt es im Bildungspapier, dass der Religionsunterricht dialogisch ausgerichtet und kooperativ gestaltet werden soll. Hierzu wäre anzumerken bzw. zu ergänzen, dass viele SchülerInnen nicht nur in klassen- oder altershomogenen Lerngruppen religiöse Bildungsangebote wahrnehmen, sondern dass die meisten SchülerInnen im Religionsunterricht in klassen- und/oder jahrgangsübergreifenden Lernsettings zusammengefasst sind. Eben diese, aus organisatorischen Notwendigkeiten entstandenen Gruppierungen, bieten bereits vielfältige neue dialogische Anlässe und Kooperationsmöglichkeiten, die die SchülerInnen aus ihren eigenen Klassen noch nicht kennen. Zu fragen wäre deshalb, ob das bestehende dialogische Lernpotential in religionsdidaktischer und empirischer Hinsicht schon ausreichend bedacht und gehoben ist.

Zu den Zielen einer zeit- und kontextgemäßen religiösen Bildung wird innerhalb des Bildungspapiers auch die Fähigkeit gezählt, sich mit Anderen und Andersgläubigen auseinander setzen zu können und den Religionsunterricht dazu auch stärker kooperativ auszurichten. Im Blick ist hierbei vor allem die Kooperation mit anderen wert- und religionsbezogenen Fächern.

Zu bedenken wäre aber auch hier, dass die SchülerInnen nicht im Klassenverband Religionsunterricht erleben, sondern mit SchülerInnen aus anderen Klassen und viele auch aus anderen Jahrgängen. Das stellt die SchülerInnen vor Herausforderungen religiöser, zuerst vor allem sozialer Natur, was entwicklungspsychologisch insbesondere für die Sekundarstufe I bestens belegt ist.

Das unterschiedliche Alter der SchülerInnen ist im Blick auf die Heterogenität der SchülerInnen hinsichtlich Geschlecht, religiöser oder weltanschaulicher Orientierung, kultureller Prägung und Lernvoraussetzungen usw. eine weitere Dimension, die gleichsam als soziale Brücke zwischen den unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität fungiert. Für die SchülerInnen ist das unterschiedliche Alter zuerst eine soziale Größe, weil sie im Zusammenhang mit der im jahrgangshomogenen Kontext entwickelten SchülerInnenrolle mit den unterschiedlichen Jahrgängen auch bestimmte Beziehungsmöglichkeiten, Berechtigungen und Machtzuschreibungen verbinden (Schwarz, 2013; Maas, 2013). Eine jahrgangsübergreifende Zusammensetzung ist eine, in welcher Rollen im Zusammenhang mit Jahrgängen, mit jünger und älter, ausgehandelt werden, und auch religiös-weltanschauliche Kommunikationsprozesse sozial an die Jahrgangszugehörigkeit gebunden sind. Entwicklungspsychologisch relevant sind die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, aus denen die Fähigkeit der SchülerInnen erwächst, unterschiedliche religiös-weltanschauliche Orientierungen zu verstehen bzw. diese verstehbar zu machen und in einen Dialog zu treten.

Weiter heißt es im Positionspapier, dass ein zukunftsfähiger Religionsunterricht davon abhängig ist, welche Konzepte und empirischen Vergewisserungen zur Verfügung stehen. Im Blick auf das altersgemischte Lernen ist es dringend geboten, diesem mehr konzeptionelle wie empirische Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Denn dass diese Lernform religionsdidaktisch nicht automatisch aus dem jahrgangsbezogenen Unterrichtsrepertoire einer Lehrkraft bedient werden kann, belegen nicht nur Äußerungen von Lehrkräften (z.B. Hanisch, 2002; Kollegium des PTI, 2004; Domsgen, Hahn & Raupach-Strey, 2003; Hennecke, 2005), sondern auch das Angebot an entsprechenden Fortbildungen, die häufig allerdings weniger konzeptionell,

als vielmehr pragmatisch ausgerichtet sind und sich oft auf die Handhabung des Lehrplans beziehen.

Nun könnte der eine oder die andere argumentieren, dass möglicherweise konfessionelle Kooperationen anstelle von altersgemischten Lerngruppen die bessere Lösung wären. Dieser Vorschlag ließe aber außer Acht, dass in organisatorischer Hinsicht nicht zwingend ausreichend katholische SchülerInnen zur Verfügung stehen – man denke hier etwa an Großstädte und an die neuen Bundesländer – und dass in religionspädagogischer Hinsicht in den altersgemischten Lernsettings auch eine religiöse Bildungskraft steckt, die noch nicht ausreichend gehoben ist. Diese Lernform an Regelschulen der Sekundarstufe I ist ein Alleinstellungsmerkmal des Religionsunterrichts, das – wie ansatzweise skizziert – religionspädagogisches Potential bietet, aber bislang vernachlässigt wurde.

Eine empirische Vergewisserung zu und über diese Lernform im Religionsunterricht ist dementsprechend notwendig. Die hier vorliegende explorative Pilotstudie soll einen Beitrag zur Behebung des Desiderats leisten, in dem die Sicht der SchülerInnen aus der Sekundarstufe auf die erlebte Lernform erhoben wird. Gleichzeitig ist damit ein kleiner Schritt hin zu einem subjektorientierten altersgemischten Religionsunterricht insofern getan, als die empirisch erhobenen Selbstäußerungen der SchülerInnen, die Ausgangspunkt für konzeptionelle Überlegungen sein sollten, im Zentrum stehen.

Die vorliegende Studie ist zum altersgemischten, evangelischen Religionsunterricht an Abschlussklassen der Mittel- und Realschulen in Bayern durchgeführt worden. In Anbetracht der Verbreitung jahrgangübergreifender Lerngruppen in allen Bundesländern haben die vorgestellten Ergebnisse nicht nur regional Bedeutung, sondern können exemplarisch Anstöße für das Nachdenken über das altersgemischte Lernen im Religionsunterricht in allen Bundesländern sein.

1 Forschungsüberblick

Grob vereinfacht lassen sich die meisten empirischen Studien zum altersgemischtem Lernen dahingehend unterscheiden, ob sie als Begleitstudien für Reformschulen oder Schulversuche (bspw. zur Einführung der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe) angelegt sind, ob es sich um Studien aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie handelt, deren Gegenstand vor allem die Frage nach den kognitiven Lerneffekten, häufig im Gegenüber zu altershomogenen Lerngruppen, ist, oder ob in ihnen, meist mit Hilfe qualitativer Forschungsdesigns, soziale Interaktionen und Lerneffekte im Zentrum stehen (Wagener, 2014; Kucharz & Wagener, 2009). Häufig findet sich auch eine Kombination, wenn z.B. in Begleitstudien auch Instrumente zur Leistungsmessung angewendet werden (z.B. Watermann u.a., 2005; Trautwein & Köller, 2003).

Eine zentrale Grundfrage ist dabei zumeist, ob die SchülerInnen in altersgemischten Lerngruppen benachteiligt sind bzw., ob altersgemischte Lernsettings empfohlen werden können (Carle, 2014). Es gibt eine Reihe an Einzelstudien, aber auch einige Überblicksstudien und Metaanalysen (Veenman, 1995; 1996; Roßbach, 1997; 2003; Hattie, 2015). In keiner der vorhandenen Studien wird jedoch das altersgemischte Lernen im Religionsunterricht thematisiert.

Der Einblick in den aktuellen Forschungsstand beansprucht keine Vollständigkeit, sondern soll den für die folgende Studie relevanten empirischen Forschungskontext skizzieren.

In Überblicksstudien (Veenman, 1995; 1996; Roßbach, 1997; Hattie, 2015) steht zu- meist die Frage im Vordergrund, welchen Effekt das Lernen in jahrgangsgemischten Settings gegenüber jahrgangsbezogenen hat. Veenman (1995; 1996) stellt in seinen Studiensynthesen zum kognitiven Lernen keine Unterschiede zwischen altersge- mischten und Jahrgangsklassen fest.

Hattie (2015, S. 109–111) konstatiert in seiner Metaanalyse, dass die „Ergebnisse sich im Bereich nahe null bewegen“ (ebd., S. 111); die Resultate seien nicht so überzeu- gend, dass man von einer größeren Effektivität sprechen könne. Hattie nimmt des- halb an, dass die Lehrkräfte die besonderen Voraussetzungen der Altersmischung nicht zwingend nutzen, sondern eventuell ähnlich wie in jahrgangsbezogenen Klassen unterrichten. Erschwerend für den Vergleich der Studien und die Analyse seien je- doch die Unterschiede in Bezug auf die Altersbandbreite, die Klassenstufen und die Organisationsformen.

Für den deutschsprachigen Raum hat Roßbach (1996; 2007) Studienüberblicke zu- sammengestellt; er kommt zu dem Schluss, dass sich im Blick auf die Schulleistungen sehr niedrige negative bis keine Effekte im Vergleich zu jahrgangsspezifischem Un- terricht zeigen und für das sozial-emotionale Lernen „keine bis sehr niedrige positive Effekte für jahrgangskombinierte und altersgemischte Klassen“ (Roßbach, 1997).

Als Beispiel für eine von mehreren wissenschaftlichen Begleitstudien zur neuen Schuleingangsphase in unterschiedlichen Bundesländern (Brandenburg 2004; Ba- den-Württemberg 2006; Nordrhein-Westfalen 2008³) sei hier exemplarisch auf jene repräsentative Untersuchung zum altersgemischtem Lernen im Grundschulbereich in Bayern eingegangen, weil sie zu den aktuellsten gehört und im gleichen Bundesland wie die hier vorliegende durchgeführt worden ist (Lang u.a., 2010; Munser-Kiefer u.a., 2007; Grittner u.a., 2013; Hartinger u.a., 2016).

Für das jahrgangsgemischte Lernen in der Schuleingangsstufe halten die AutorInnen als Ergebnis fest, dass keine Benachteiligung von Kindern im jahrgangsgemischtem Unterricht zu erkennen ist, dass Kinder z.T. mit größerem Vorwissen profitieren, oh- ne dass diejenigen mit weniger großem Vorwissen benachteiligt werden. Das For- schungsteam untersuchte außerdem die Einstellungen der Lehrkräfte zu Heterogeni- tät. Ein Ergebnis ist, dass sich die Einstellung durch das Unterrichten in jahrgangsgemischten Gruppen verändern und dass sich der Unterricht in Abhängig- keit von den Einstellungen unterscheiden kann. Mit Hilfe der Studie konnte aller- dings keine direkte Wirkungskette zwischen Einstellung, konkretem Unterricht und Lerngewinn nachgewiesen werden. Wenngleich die Befunde eher für als gegen die Durchführung altersgemischtem Lernens an der Grundschule sprechen, verweisen die Streuungen zwischen den Klassen auf Entwicklungsaufgaben, denn womit diese kon- kret zusammenhängen, ist empirisch noch nicht beantwortet (Hartinger, 2014, S. 142).

Besonders rar gesät sind (nicht nur) deutschsprachige Studien zum altersgemischtem Lernen in der Sekundarstufe. 2003 erschien die Untersuchung von Köller und Trautwein, die eine Evaluationsstudie an fünf hessischen Gesamtschulen (alle Acht- klässler) mit Hilfe von Instrumenten aus der TIMS-Studie und der BIJU-Studie durchgeführt hatten. Darunter befand sich auch die Reformschule Kassel, an der die SchülerInnen jahrgangsübergreifend lernen (Köller & Trautwein, 2003, S. 161ff.). Während die Leistungen der Achtklässler an dieser Schule unauffällig bis positiv wa- ren, zeigten die Ergebnisse zum Umgang und Verhalten problematische Tendenzen

³ Vgl. die ausführliche Darstellung dazu bei Wagener, 2014, S. 37ff.

(ebd., S. 177–180). Die Angaben der SchülerInnen verwiesen auf aggressivere Verhaltensweisen und Normverletzungen. Eine Erklärung der ForscherInnen dazu lautete, dass es für die SchülerInnen in diesen Gruppen eine stärkere soziale Anreizstruktur bspw. zum Prügeln bzw. für andere aggressive Verhaltensweisen gibt, eine andere, dass die SchülerInnen an Reformschulen weniger sozial erwünscht antworten.

2003 machten Mickler & Horstkemper ihre Ergebnisse zum altersgemischten Lernen in den Klassen 7-9 an der Montessorischule in Potsdam (teil-)öffentlich.⁴ Als ein Ergebnis ließ sich festhalten, dass die SchülerInnen das altersgemischte Lernen in Abhängigkeit von ihrer altersbezogenen Rolle bewerteten. Während die Siebtklässler begeistert von der wahrgenommenen Hilfe und Unterstützung in der Klasse waren, die Neuntklässler dem neutral gegenüber standen, schätzten die Achtklässler dies kritischer ein. Krätzschar vermutet, dass die Einschätzung eine u-förmige Entwicklung in Abhängigkeit von der Position der SchülerInnen in der Lerngruppe durchläuft (Krätzschar, 2010, S. 64–65.).

2005 veröffentlichten Watermann und Stanat (2005, S. 288–292) ihre Ergebnisse einer an der Laborschule in Bielefeld mit PISA-Instrumenten durchgeführten Studie. Es zeigte sich, dass die SchülerInnen insbesondere gute Ergebnisse bei den demokratischen Kompetenzen, Einstellungen und Handlungsorientierungen hatten, dass sie im gegenüber zu Regelschulen weniger individualistische und aggressive soziale Orientierungen und eine höhere Bereitschaft zu sozialem Engagement wie Verantwortungsübernahme aufwiesen. Außerdem wurde das Unterrichts- und Schulklima positiv erlebt und kooperative Lernformen wie eine niedrige Wettbewerbsorientierung präferiert. Gleichzeitig verwiesen die Ergebnisse aber auch darauf, dass die gegenseitige Unterstützung nicht höher ist als an Regelschulen, dass Lese- und naturwissenschaftliche Leistungen mit denen an Regelschulen vergleichbar sind. Hinter den Regelschulen zurück blieben die mathematischen Kompetenzen.

2010 veröffentlichte Maïke Krätzschar eine Längsschnitt-Studie zur Veränderung des Selbstkonzepts beim altersgemischtem Lernen im Vergleich zum altershomogenen Lernen unter Berücksichtigung der Unterrichtsform (individualisiert vs. unverändert). Die in 5./6. Klassen in Mathematik, Englisch und Lesen durchgeführte Untersuchung ergab leicht positive Ergebnisse für das schulische Selbstkonzept der SchülerInnen in altersgemischtem Unterrichtssettings und im Fach Englisch. Für das akademische und das soziale Selbstkonzept konnten keine einheitlichen Ergebnisse gefunden werden. Einen Einfluss auf das soziale Selbstkonzept hatte die Unterrichtsform. Dass SchülerInnen in altersgemischtem Lerngruppen ihre schulische Leistungsfähigkeit zu allen Zeitpunkten besser bewerten, also halten können, interpretiert die Autorin mit der veränderten Bezugsnorm: Aufgrund der heterogenen Bezugsgruppe seien Vergleiche für die SchülerInnen schwieriger, deshalb würden diese sich eher an der individuellen Bezugsnorm orientieren (Krätzschar, 2010, S. 226). Abschließend hält Krätzschar fest, dass

„Unterricht in altersgemischtem Lerngruppen im Vergleich zu Jahrgangsklassen für die Ausprägung und Entwicklung von Selbstkonzepten der Schülerinnen und Schüler nicht als nachteilig angenommen werden (kann). Darüber hinaus erweist sich dieses Unterrichtsarrangement nach zwei Schuljahren für die Ausprägung des Selbstkonzepts in einigen Bereichen sogar als deutlich günstiger als Unterricht in Jahrgangsklassen.“ (2010, S. 5–6)

⁴ Ich beziehe mich hier auf die Darstellung bei Krätzschar, weil die Ergebnisse öffentlich nicht zugänglich sind (Krätzschar, 2010, S. 64).

Zwischenfazit

Zunächst kann festgehalten werden, dass der Religionsunterricht das einzige Fach ist, das an vielen unterschiedlichen Schulformen und Jahrgängen jahrgangsübergreifend unterrichtet wird und trotzdem bislang nicht Gegenstand einer empirischen Untersuchung war. Der knapp skizzierte Forschungsüberblick verdeutlicht, dass diese Lernform kein Selbstläufer zu sein scheint, sondern einer empirisch fundierten wissenschaftlichen Begleitung bedarf, um soziale wie kognitive Lerneffekte, LehrerInnen-einstellungen, Unterrichtspraxis und nicht zuletzt die Perspektiven der SchülerInnen auf diese Lernform zu eruieren und daraus gegebenenfalls religionsdidaktische Konsequenzen zu ziehen.

Ein allgemeingültiges Fazit aus den vorgestellten Studien zu formulieren ist nicht einfach, da diese von ihrer Herkunft, ihrem Anliegen, den untersuchten Fächern, Schulformen, dem Alter etc. her sehr unterschiedlich sind.

Deutlich geworden ist, dass dieses Unterrichtssetting hauptsächlich im Bereich der Grundschule und an Reformschulen bzw. Schulversuchen zu finden ist und die Forschung sich von daher bislang auf diese zwei Bereiche fokussiert. Auf die Frage nach den kognitiven und sozialen Lerneffekten geben die bisherigen Studien keine eindeutige Antwort zugunsten einer der beiden Lernsettings. Insofern lässt sich vor dem Hintergrund auch im Anschluss an die Fazits aus den jeweiligen Studien festhalten, dass das altersgemischte Lernen dem jahrgangsbezogenen Lernen nicht unterlegen oder überlegen zu sein scheint.

Ein weiteres, vorsichtig zu formulierendes Ergebnis lautet, dass der Zusammenhang zwischen der Organisationsform einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe und dem erfolgreichen altersgemischtem Lernen an eine pädagogische wie didaktische Umstellung gebunden ist. Die wenigen Ergebnisse zu den SchülerInnenperspektiven sind ebenfalls uneinheitlich in Bezug auf die sozialen wie kognitiven Lern- und Entwicklungseffekte.

Festzuhalten sind mehrere Forschungsdesiderate: So gibt es kaum empirische Untersuchungen zum altersgemischtem Lernen an Sekundarschulen, wenig im Blick sind die Perspektiven der SchülerInnen auf das altersgemischte Lernen sowie die konkrete altersgemischte Unterrichtspraxis, die nicht über die Perspektiven der Lehrkräfte eingeholt wird.

Vor dem Hintergrund ist die im Folgenden vorgestellte Studie zu den SchülerInnenperspektiven auf das altersgemischte Lernen im Religionsunterricht an Sekundarschulen in mehrfacher Hinsicht als explorative Pilotstudie einzustufen, denn die Perspektiven von SekundarschülerInnen an „normalen“ allgemeinbildenden Schulen, die in altersgemischtem Lernsettings Religionsunterricht erhalten, waren bislang in keiner Studie gefragt. Schließlich bestehen die Unterschiede jahrgangsübergreifender Lerngruppen im Religionsunterrichts der Sekundarstufe zur flexiblen Schuleingangsstufe und zu Reformschulen wie Schulversuchen darin, dass sie nicht aus pädagogischen Gründen gebildet wurden, dass sie innerhalb eines jahrgangsbezogenen Fachkontextes zu sehen sind und dass es bislang weder empirische, wenig konzeptionelle und kaum praktische Umsetzungshilfen für Lehrkräfte gibt.

Von daher liegt es in dieser Pilotstudie nahe, das theoretisch weitgehend unbekanntes Feld erst einmal zu umreißen.⁵

⁵ Die Interpretation folgt zumeist direkt im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse.

2 Kontext, Fragestellung und Methodik

Die hier vorliegende themenbezogene Befragung ist eingebettet in eine umfassende Studie zum evangelischen Religionsunterricht an Mittel- und Realschulen in Bayern, die 2013 durchgeführt wurde.⁶ Da eine dieser Studie zugrunde liegende Annahme lautete, dass das altersgemischte Lernen zum Unterrichtsalltag an vielen bayerischen Mittelschulen gehört, bezogen sich einige Fragen im Gesamtfragebogen auf das altersgemischte Lernen im Religionsunterricht. Dieser Teil des Fragebogens wurde allerdings nur von jenen SchülerInnen beantwortet, die den jahrgangsübergreifenden Religionsunterricht erlebt haben oder aktuell erleben.

Von welchen Vorgaben und Voraussetzungen in Bezug auf jahrgangsübergreifende Lerngruppen im Religionsunterricht ist im Freistaat Bayern auszugehen?⁷ Nach Auskunft des Kultusministeriums gibt es zwar keine zentralen Daten, mit denen jahrgangsübergreifende Lerngruppen im Religionsunterricht erfasst werden; relevant sei aber, dass diese Lerngruppenformation für Realschulen nicht vorgesehen sei.⁸

Für den Bereich der Volksschule heißt es zur Gruppengröße, dass die jeweiligen Richtlinien zur Klassenbildung bzw. die Höchstschülerzahlen bei der Bildung von klassen- oder jahrgangsstufenübergreifenden Lerngruppen zu beachten seien.

Auf zwei Gefahren in dem Zusammenhang wird entsprechend im Schreiben des Kultusministeriums zu Grundlagen des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung vom 21.10.2009 ausdrücklich hingewiesen: Zum einen soll die Bildung übergroßer Lerngruppen vermieden werden, und zum anderen ist die Bildung jahrgangsübergreifender Lerngruppen aus Budgetgründen unzulässig (KM, 2009, S. 4).

Nach § 49/50 des bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes für den Mittelschulbereich darf die Schulleiterin oder der Schulleiter im Rahmen der Richtlinien des Staatsministeriums sowohl nach pädagogischen wie nach schulorganisatorischen Erfordernissen Klassen bilden. Bei Schulverbänden hängt diese Bildung auch vom Stundenbudget der Lehrkräfte ab und wird von der Verbundkoordinatorin, dem Verbundkoordinator festgesetzt. Abweichungen sind möglich, insofern der Grundsatz der Chancengleichheit gewahrt bleibt. Über die Einrichtung von jahrgangsübergreifendem Unterricht in Religion, Ethik und Sport heißt es an der Stelle, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter in Abhängigkeit von den amtlichen Vorgaben für die Klassen- und Gruppenbildung entscheidet.

Im Fachprofil für die Mittelschule wird außerdem die damit verbundene pädagogische Herausforderung angerissen: „Findet der Religionsunterricht in gemischten Gruppen aus M- und R-Klassen bzw. in jahrgangsübergreifenden Gruppen statt, muss die Lehrkraft die Dialektik zwischen der Notwendigkeit der inneren Differenzierung und der aus pädagogischen Gründen gebotenen Gleichbehandlung beachten.“⁹

Jahrgangsübergreifender Unterricht an Volksschulen ist demnach generell möglich und fällt im Rahmen der amtlichen Vorgaben in die Entscheidung der SchulleiterIn-

⁶ Die Studie wurde 2013 von Susanne Schwarz und Adriane Dörnhöfer konzipiert und an bayerischen Mittel- und Realschulen durchgeführt. Erste ausgewählte Gesamtergebnisse sind in Schwarz & Dörnhöfer (2016) zu finden.

⁷ Für jedes Bundesland gelten m.E. Verwaltungsvorschriften für die Einrichtung jahrgangsübergreifender Lerngruppen im Religionsunterricht.

⁸ Laut Mailverkehr mit dem Kultusministerium (14.2.2014).

⁹ URL: http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/LP-HS_2004_EvRel.pdf [Zugriff: 09.10.2017].

nen. Rechtlich abgesichert ist die Bildung aus organisatorischen, nicht ausgeschlossen ist jene aus pädagogischen Gründen, auch wenn sie nicht explizit erwähnt wird. Ausdrücklich untersagt ist dieses Lernmodell als Sparmodell.

Insgesamt ist und wird Aufmerksamkeit wie Engagement der Religionslehrkräfte, SchulleiterInnen und auch Eltern gefordert sein, um die letztgenannte Gefahr zu verhindern.¹⁰

In kirchlicher Hinsicht ist zu ergänzen, dass im überwiegend evangelischen Ober- und Mittelfranken die Dekanate weitaus kleiner sind als im sonstigen eher katholisch geprägten Freistaat Bayern. Im Blick auf die Religionsklassen verhält es sich genau umgekehrt. In den Diasporagebieten sind diese mitunter sehr klein, in manchen Gegenden in Niederbayern oder der Oberpfalz werden SchülerInnen nicht selten für den Religionsunterricht aus mehreren Jahrgangsstufen zusammengefasst oder manchmal sogar aus verschiedenen Schulen, weswegen der Religionsunterricht dann häufig auch am Nachmittag stattfinden muss (Kothmann, 2006, S. 4).

In allen Schularten umfassen die durchschnittlichen Gruppengrößen zwischen 18 und 22 SchülerInnen, die Zahl der klassen- und jahrgangsübergreifenden Lerngruppen insbesondere an den Grund- und Mittelschulen sowie an Berufsschulen nimmt weiter zu. Laut Auskunft des LKA betrifft dies zur Zeit der Umfrage ca. 33% der öffentlichen Schulen in Bayern in Abhängigkeit von der Region und Schulart.

Die Abfrage bei den Kirchenkreisschulbeauftragten ergab folgende Zahlen zur angenommenen Häufigkeit des jahrgangsübergreifenden Lernens im Religionsunterricht an unterschiedlichen Schularten im Jahr der Umfrage:

- im Kirchenkreis Ansbach-Würzburg ca. 30% (hauptsächlich in Grund- und Mittelschulen; hier werden auch Gruppen, die unter der Mindestschülerzahl liegen, vermehrt gebildet)
- im Kirchenkreis Augsburg ca. 40% (hauptsächlich in beruflichen-, sowie Grund- und Mittelschulen)
- im Kirchenkreis Bayreuth ca. 20% (hauptsächlich berufliche Schulen)
- *im Kirchenkreis München und Oberbayern ca. 15%* (hauptsächlich in beruflichen-, sowie Grund- und Mittelschulen)
- *im Kirchenkreis Nürnberg ca. 40%* (hauptsächlich in Grund- und Mittelschulen)
- im Kirchenkreis Regensburg ca. 50% (hauptsächlich in beruflichen-, sowie Grund- und Mittelschulen) [Laut Abfrage des Kirchenkreisschulbeauftragten vom 28.1.2014. Für die fehlenden Kirchenkreise liegen aktuell keine Zahlen vor]

Im Kontext dieser Studie sind die kursivierten Regionen als Vergleichshorizonte relevant (Tab. 2). Es wird interessant sein zu sehen, ob die Ergebnisse mit der Vorkommenshäufigkeit aus Sicht der SchülerInnen übereinstimmen.

¹⁰

Im Zuge der Stichprobenauswahl stellte sich heraus, dass nicht alle evangelischen SchülerInnen evangelischen Religionsunterricht erhalten, weil deren Zahl an einer, v.a. Mittelschule, zu klein ist oder wo es Bestrebungen gibt, die Pflichtstundenanzahl zu kürzen.

Und schließlich belegt eine aktuelle Studie zu Religionslehrenden in Bayern, dass zur Zeit der Umfrage (2016) 32,5% der unterrichteten Klassen jahrgangsübergreifende Lerngruppen sind.¹¹

An der bayerischen Umfrage haben insgesamt 2151 SchülerInnen der Abschlussklassen 9 und 10 an bayerischen Mittel- und Realschulen aus den Regionen Oberbayern, Mittel- und Oberfranken, Nürnberg und München teilgenommen.

Die Stichprobe aus der Gesamtstudie setzt sich wie folgt (Tab. 1) zusammen:¹²

Tab. 1: *Zusammensetzung der Gesamtstichprobe der bayerischen SchülerInnenstudie (N = 2151)*

%	Mü	Nü	Reg*	Ob	Fr	Op		
Region	16	12,4	1,2	19,2	48,6		2,6	
Alter	12	13	14	15	16	17	18	19
	0,4	0,8	11,8	38,2	34,7	11,4	1,9	1
Schulart/Klasse	MS: 47,4	RS: 52,6	Kl. 7:	Kl. 8:	Kl. 9: 41		Kl. 10: 49,9	
Geschlecht	M: 51,1	W: 48,9						
Religionen	Ev: 90,4	Keine: 4,5	Andere: 2,4	Kath: 1,4	Jüd.:0,6	Musl. 0,6		

Erklärungen zu den Abkürzungen in allen Tabellen: Regionen: München = Mü, Nürnberg = Nü, Oberbayern = Ob, Mittel- und Oberfranken = Fr, Oberpfalz = Op, Regensburg = Reg. Schulform: Mittelschule = MS; Realschule = RS. Geschlecht: Männlich = m, weiblich = w. Gottesglaube: ja = ja, manchmal = ma, nein = n. Religionen/Konfessionen: evangelisch = ev., katholisch = kath., muslimisch = musl., jüdisch = jüd.

* *SchülerInnen aus Regensburg (Reg) und der Oberpfalz (Op) hatten außerhalb der regulären Stichprobe an der Umfrage teilgenommen. Häufigkeitsergebnisse aus diesen Regionen werden als Ergänzung mit angeführt, aufgrund der geringen Zahl und weil sie nicht zur regulären Stichprobe gehören, werden diese Daten jedoch nicht in die statistischen Berechnungen einbezogen und deshalb kursiviert.*

Aus der Gesamtstichprobe wurde eine Stichprobe gewonnen, die nur jene SchülerInnen umfasst, welche altersgemischten Religionsunterricht erlebt haben oder gerade erleben. Diese Teilstichprobe setzt sich wie folgt zusammen:

Tab. 2: *Zusammensetzung der Stichprobe altersgemischtes Lernen im RU (N = 882) innerhalb der Gesamtstichprobe*

%	Mü	Nü	Reg	Ob	Fr	Op		
Region	20,8	11,5	2,6	30,4	30,9		3,9	
Alter	12	13	14	15	16	17	18	19
	0,8	1,5	13,9	38	31	11	2,2	1,5

¹¹ URL: <http://www.rupre.uni-erlangen.org/projects/> [Zugriff: 09.10.2017].

¹² Zu den Hintergründen der Stichprobenzusammensetzung: Schwarz & Dörnhöfer, 2016.

Schulart/Klasse	MS: 54,9	RS: 42,3	Kl. 7: 1,5	Kl. 8: 4	Kl. 9: 55,1	Kl. 10: 39,4
Geschlecht	M: 46,8	W: 53,2				
Religionen	Ev: 88	Keine: 4,7	Andere: 3,4	Kath: 1,9	Jüd.: 1,2	Musl. 0,9

Im Vergleich der zwei Stichproben ist zu erkennen, dass in regionaler Hinsicht die Diaspora-Gebiete München und Oberbayern häufiger vertreten sind, dass mehr MittelschülerInnen als RealschülerInnen, etwas mehr Mädchen als Jungen und etwas mehr Neunt- als Zehntklässler in der Teilstichprobe enthalten ist und, dass der evangelische Anteil minimal gesunken ist.

Folgende Überlegungen waren für die Fragestellungen in der explorativen Studie im Anschluss an die religionsdidaktischen und empirischen Vorüberlegungen leitend: Aufgrund der begrenzten Datenlage sollte zunächst einmal überhaupt herausgefunden werden, wie oft und wo diese Lernform SchülerInnen im Religionsunterricht begegnet. Für die SchülerInnen kann/können ihre altersbezogene/n Rolle/n wichtig sein, deshalb wurden sie außerdem gebeten, diese anzugeben.

Schließlich interessiert vor allem, wie SchülerInnen den altersgemischten Religionsunterricht erleben und einschätzen. Diese Frage kann gut über ein semantisches Differential erhoben werden, das wesentliche Charakteristika enthält, die altersgemischtem Lernen im positiven wie negativen Sinn zugeschrieben werden.

Die Frage nach den Lerneffekten im Vergleich der jahrgangshomogenen und jahrgangsheterogenen Unterrichtssettings ist – wie im Forschungsüberblick gezeigt – eine zentrale. Hier interessiert, wie die SchülerInnen selbst den Lerneffekt im altersgemischten Religionsunterricht im Vergleich zur jahrgangsgleichen Lernsituation einschätzen.

Wie Lehrkräfte diese Lernsituation didaktisch-methodisch meistern, wissen wir nicht. In der Literatur wird bestimmten Methoden für das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Alter besondere Relevanz zugesprochen (z.B. Laging, 2007; Wagener, 2014). Hier interessiert, wie SchülerInnen unterschiedliche methodische Umsetzungsmöglichkeiten des altersgemischten Lernens einschätzen, auch wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass ihnen alle Methoden aus der eigenen Erfahrung mit dem altersgemischten Religionsunterricht bekannt sind.

Um außerdem mehr über das SchülerInnen-Erleben des ‚altersgemischten Lernens im Religionsunterricht‘ zu erfahren, sollten sie diese Lernsituation begründet bewerten. So kann zum einen herausgefunden werden, wie sie das altersgemischte Lernen im Religionsunterricht einschätzen. Zum anderen wird über die halboffene Frage eruiert, welche Aspekte aus SchülerInnensicht in diesem Lernsetting als positiv oder negativ erlebt werden.

Wie ist es möglich, von SchülerInnen erlebte bzw. empfundene Anforderungssituationen im Zusammenhang mit dieser Lernform zu erfahren? Indem man sie bittet, Tipps für jene SchülerInnen zu formulieren, die diese Lernform noch nicht kennen. Insofern ging es um Bewältigungsstrategien, die aus Sicht der SchülerInnen im altersgemischten Lernsetting erforderlich bzw. hilfreich sein können.

Die Fragen für die SchülerInnen lauteten entsprechend:¹³

- Wann hast du im Religionsunterricht altersgemischt gelernt?

¹³ Die Antwortoptionen werden je bei der Auswertung der einzelnen Frage benannt.

- Warst du mal älterer Schüler, jüngerer Schüler, oder beides?
- Wie ist der Religionsunterricht für dich, wenn jüngere und ältere Schüler zusammen lernen?
- Im altersgemischten Religionsunterricht lernt man im Vergleich zum Religionsunterricht mit Schülern aus der gleichen Klassenstufe...? (Wie würdest du den Satz beenden?)
- Wie sehr magst du folgende Tätigkeiten im altersgemischten Religionsunterricht?
- Den altersgemischten Religionsunterricht findest du ...?
- Um gut durch den altersgemischten Religionsunterricht zu kommen, würdest du anderen Schülern folgende Tipps geben:

3 Zur Auswertung

Da es sich um eine hypothesengenerierende, gegenstandserkundende bzw. explorative Studie handelt, stehen deskriptiv-statistische Auswertungsverfahren im Vordergrund (Göring & Bortz, 2016, S. 24–25; S. 621–622.). Das Ziel explorativer Studien besteht hauptsächlich darin, den noch wenig oder kaum erforschten Gegenstand zu erkunden, ihn detailliert zu beschreiben und neue Ideen sowie Hypothesen aus der Erkundung für die Theoriebildung zu gewinnen (ebd.). Vor dem Hintergrund ist es oft üblich, viele verschiedene Variablen zu erheben (ebd., S. 621); das trifft auch für die vorliegende Studie zu, wenngleich einschränkend angemerkt werden muss, dass die Fragen zum altersgemischtem Lernen innerhalb eines bereits umfangreichen Fragebogens enthalten waren und somit quantitativ begrenzt werden mussten.

Für die Auswertung sind unterschiedliche Verfahren üblich und möglich (ebd.). Hier wurde hauptsächlich auf deskriptivstatistische Auswertungsverfahren zurückgegriffen, um das Material zu reduzieren, zu strukturieren und so schließlich Ideen und Hypothesen aus der Erkundung des Gegenstandes gewinnen zu können.

Zur Bestimmung der Korrelationsmaße für ordinalskalierte und nominalskalierte, dichotome Variablen (Alter, Geschlecht, Schulform, Gottesglaube, Altersrolle¹⁴) wurde der Spearman'sche Korrelationskoeffizient (r_s) verwendet (Bühl, 2012, S. 302–303.), für die Bestimmung der Zusammenhangsstärke von polytomen, nominalskalierten (Region) mit ordinalskalierten oder nominalskalierten Variablen Cramers V , wobei die Interpretation der jeweiligen Stärken orientiert ist am Vorgehen in vergleichbaren religionspädagogischen Studien (Lück, 2003, S. 30, im Anschluss an Lück auch Domsgen & Lütze, 2010, S. 50).

Um eine α -Fehler-Kumulierung aufgrund der vielen Signifikanztests zu begrenzen, wurde eine α -Adjustierung vorgenommen. Zur Anwendung kam dabei das Verfahren nach Holm-Grünspan, um die statistische Power nicht zu sehr zu begrenzen (Rost, 2013, S. 251–259). Auch wenn dieses Verfahren das „mildeste“ unter den Adjustierungsverfahren ist, werden einige vor dem Adjustierungsverfahren erhobene signifikante, wenn oft auch nicht effektstarke, Ergebnisse dadurch „unsichtbar“.

¹⁴ Die Variablen zu den Altersrollen sind je dichotom: älter (ja/nein), jünger (ja/nein), beides (ja/nein).

Alle Fragen werden auf Zusammenhänge mit den unabhängigen Variablen hin untersucht, die bereits in die Zusammenhangsberechnungen der Gesamtstudie einbezogen worden sind, denn

„Die statistische Berücksichtigung der sozialen (Geschlecht, Alter, Gottesglaube) und strukturellen (Region, Schulart) Merkmale trägt zur Profilierung wie Kontextualisierung der SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht bei“ (Schwarz & Dörnhöfer, 2016, S. 207).

Ergänzt wurde hier als weitere unabhängige Variable die altersbezogene Rolle der SchülerInnen, denn anzunehmen ist, dass die SchülerInnen altersgemischtes Lernen auch in Abhängigkeit von ihrer erlebten Rolle als Ältere oder Jüngere wahrnehmen und deuten.

Anders als in der Gesamtstudie sind die Randalter (12-, 13-, 18-, 19-Jährige) hier in die statistischen Zusammenhangsanalysen mit einbezogen worden. Zwar kommt ihnen aufgrund der geringen Fallzahl kaum statistische Relevanz für diese Berechnungen zu, aber dass diese SchülerInnen an der Umfrage teilgenommen haben, ist letztendlich eine Folge der Bildung jahrgangsübergreifender Lerngruppen wie auch unterschiedlicher schulischer Entwicklungsverläufe und bildet so die „Alters“-Realität in den Abschlussklassen des evangelischen Religionsunterrichts ab.

Neben den standardisierten Fragen gab es auch zwei offene Fragen (Begründungen zur Bewertung der Lernform; von den SchülerInnen vorgeschlagene Bewältigungsstrategien). Die Antworten der SchülerInnen wurden mit Hilfe der induktiven Kategorienbildung nach Mayring zusammengefasst und zu übergeordneten Begriffen wie Wortgruppen verdichtet.¹⁵

4 Vorkommen

Von den befragten SchülerInnen gaben 882 an, im Religionsunterricht altersgemischt gelernt zu haben. Diese Lernerfahrungen verteilen sich wie folgt auf die Klassenstufen, Regionen und Schularten.

Tab. 3: *Vorkommen des altersgemischten Lernens in den jeweiligen Jahrgangsstufen*

Häufigkeiten nach Klassenstufen			
	Antworten		% der Fälle*
	N	% (Gesamt)	
Grundschule	448	22,9	49,8
5. Klasse	273	13,9	30,3
6. Klasse	250	12,8	27,8
7. Klasse	288	14,7	32,0
8. Klasse	312	15,9	34,7
9. Klasse	271	13,8	30,1
10. Klasse	118	6,0	13,1
Gesamt	1960**	100,0	217,8

* In Bezug auf die GesamtschülerInnengruppe, die im Religionsunterricht altersgemischt gelernt hat oder lernt.

** Die SchülerInnen konnten alle Jahrgangsstufen ankreuzen, in denen sie altersgemischt gelernt hatten.

¹⁵ In Anlehnung an: Mayring, 2010.

Anhand der Verteilung ist erkennbar, dass ungefähr die Hälfte der SchülerInnen, die das altersgemischte Lernen erleben/erlebt haben, dieses bereits in der Grundschule kennengelernt haben. Anhand der Gegenüberstellung der Prozente im Verhältnis zur Gesamtanzahl der SchülerInnen und im Verhältnis zu den Fällen wird deutlich, dass ungefähr ein Drittel dieser SchülerInnen in der Mittelstufe (7./8. Klasse) altersgemischt gelernt hat. Bezogen auf die Gesamtanzahl der SchülerInnen ist zu sehen, dass in der Grundschule knapp jede/r Vierte und zwischen der 5. und 9. Klasse ungefähr jede/r sechste SchülerIn in altersgemischtem Lernsettings unterrichtet wurde. Der Rückgang in Klasse 10 ist vermutlich auf den Schulabschluss in Klasse 9 an vielen bayerischen Mittelschulen zurückzuführen.

Tab. 4: Vorkommen des altersgemischten Lernens in den jeweiligen Regionen

Regionen	N	% innerhalb der Region
Mü (304)	171	56,25
Nü (236)	95	40,25
Ob (364)	250	68,68
Fr (921)	254	27,58
Reg (N 23)	19	82,61
Op (N 49)	32	65,31

Der regionale Vergleich in Tabelle 4 zeigt, wie hoch der Anteil der SchülerInnen ist, die innerhalb der angegebenen Regionen in Bayern in altersgemischtem Lernsettings am Religionsunterricht teilgenommen haben. Hier zeigt sich erkennbar ein Diaspora-effekt, weil im oberbayerischen knapp 70% der SchülerInnen und im Münchner Raum mehr als die Hälfte der SchülerInnen im Religionsunterricht altersgemischt gelernt haben. Demgegenüber kennt jede/r vierte/r SchülerIn aus dem ober- und mittelfränkischen Raum dieses Lernsetting aus eigener Erfahrung.

Tab. 5: Vorkommen des altersgemischten Lernens in den Regionen und Schulformen in Bezug auf die jeweiligen Klassenstufen

Regionen/ Schulformen/ Klassenstufen %	GS	5	6	7	8	9	10
Mü	23,9	18,9	16,3	25,6	25,9	18,3	5,6
Nü	17,0	8,5	8,1	13,2	14,0	14,9	8,9
Ob	39,2	26,3	21,8	21,0	21,0	19,9	10,9
Fr	15,1	6,5	4,8	5,9	8,4	7,0	2,7
Reg (N 23)	30,4	43,5	34,8	60,9	39,1	34,8	17,4
Op (N 49)	29,8	27,7	21,3	25,5	27,7	23,4	2,1
MS	18,4	15,8	13,7	19,0	21,2	19,3	6,4
RS	25,4	11,3	8,6	10,0	10,1	7,8	5,1

Tabelle 5 veranschaulicht die Verteilung wie den Zusammenhang zwischen Jahrgangsstufen, Regionen und den Schularten.

Bezogen auf die Jahrgangsstufen ist zu erkennen, dass am häufigsten in der Grundschule der Religionsunterricht in altersgemischtem Lerngruppen erlebt wird. In Oberbayern sind es knapp 40% der SchülerInnen, in Franken beispielsweise nur knapp jede/r Sechste. Im weiteren Verlauf der Schuljahre zeigt sich interessanterweise in Klasse sechs überall, außer in Oberbayern, ein kleiner prozentualer Einbruch, bevor ab Klasse sieben der prozentuale Anteil derjenigen, die altersgemischt gelernt

haben, wieder zunimmt. Der zweite Einschnitt zeigt sich zwischen der 9. und der 10. Klasse; dieser lässt sich aber gut mit einem Blick auf die Verteilung innerhalb der Schulformen erklären.

Wie erwartet, wird ab der Sekundarstufe häufiger an Mittelschulen altersgemischt gelernt, während allerdings mehr RealschülerInnen das altersgemischte Lernen in der Grundschule erinnern. Zwischen der 7. und 9. Schulstufe lernt jede/r fünfte SchülerIn an Mittelschulen in altersgemischten Lernsettings, während es an Realschulen etwas weniger als jede/r zehnte ist. Erstaunlich an diesem Ergebnis ist allerdings, dass diese Lernform zwar für Mittelschulen, aber nicht für Realschulen vorgesehen ist, anscheinend aber trotzdem an einigen Schulen praktiziert wird.

Insgesamt ist zum Vorkommen festzuhalten, dass knapp 900 SchülerInnen (ca. 40%) aus der Gesamtstichprobe das jahrgangsübergreifende Lernen im Religionsunterricht aus eigener Erfahrung kennen.

Es ist auffällig, dass sich vor allem die Zahlen zu München und Oberbayern sehr von denen der Kirchenkreisschulbeauftragten unterscheiden. In Anbetracht der Diaspora in diesen Gebieten ist anzunehmen, dass die von den SchülerInnen eingebrachten Zahlen, wonach häufiger in München und Oberbayern altersgemischt gelernt wird, näher am tatsächlichen Vorkommen sind.¹⁶

Von den knapp 900 SchülerInnen hat fast jeder zweite in der Grundschule jahrgangsübergreifend gelernt. Als zweiter klassenstufenbezogener Schwerpunkt stellt sich die Mittelstufe, und da insbesondere die 8. und auch die 7. Klasse an den nicht-gymnasialen Schultypen, heraus. Das sind entwicklungspsychologisch betrachtet die Jahrgänge mit besonders virulenten soziokognitiven Veränderungen.

Schulformbezogen ist zu sehen, dass neben den erwartbaren Verteilungen an Grund- und Mittelschulen auch einem Teil der RealschülerInnen jahrgangsübergreifendes Lernen nicht fremd ist.

Festzuhalten ist an dieser Stelle aber auch, dass sich die Daten allein auf die Erinnerung der SchülerInnen stützen, deren Richtigkeit hier statistisch nicht überprüft werden kann. Gleichwohl sprechen einige Aspekte dafür, die Angemessenheit der Daten anzunehmen. Die meisten der befragten SchülerInnen kennen das altersgemischte Lernen mit hoher Wahrscheinlichkeit nur aus dem Religionsunterricht. Anzunehmen ist, dass die SchülerInnen innerhalb eines jahrgangsbezogenen Schulkontextes diese Ausnahmesituation vor allem aus sozialen Gründen erinnern. Außerdem sind die Angaben inhaltlich in Bezug auf die regionale, schulform- wie klassenbezogene Verteilung nachvollziehbar.

Tab. 6: *Prozentuale Verteilung der Altersrollen, die von den SuS im altersgemischtem RU eingenommen wurden **

Altersrollen	Anteil %
Beides	56,6
Aus der jüngeren Klasse	24,9
Aus der älteren Klasse	19,1

* *Abkürzungen: SchülerInnen = SuS; Religionsunterricht = RU*

¹⁶ Hierfür spricht auch die Erfahrung mit Münchner Schulen während der Erhebung. Es war sehr schwer, Schulen zu finden, an denen überhaupt evangelischer Religionsunterricht an Mittelschulen erteilt wird, weil oft zu wenig evangelische SchülerInnen vorhanden sind.

Anzunehmen ist, dass die Rolle des/der Älteren und/oder des/der Jüngeren für die Wahrnehmung und Einschätzung der Lernsituation relevant ist. Deshalb haben die SchülerInnen angegeben (Tab. 6), in welcher Rolle sie diese Lernform erlebt haben. Der Anteil der SchülerInnen, die beide Rollen kennen, ist am höchsten, was besagt, dass über die Hälfte der SchülerInnen, welche altersgemischtes Lernen kennen, dieses Lernsetting eher nicht ausnahmsweise, sondern regelmäßig erlebt haben.

5 Semantische Wahrnehmung des altersgemischten Lernens

Wie nehmen die SchülerInnen den altersgemischten Religionsunterricht wahr? Das verwendete semantische Differential ist an angenommenen Charakteristika und unstrittenen Fragen im Zusammenhang mit dem altersgemischtem Lernen orientiert. Dazu zählt die Frage nach der Passung des Anforderungsniveaus, nach der Motivationsvoraussetzung bzw. dem Anregungsniveau, der sozialen Atmosphäre und nach den empfundenen Lernchancen. Dem semantischen Differential liegen die Annahmen zugrunde, dass altersgemischte Gruppen durch soziale Rollenaushandlungen und heterogene Lernvoraussetzungen gekennzeichnet sind, die differenziertes religionsdidaktisches Handeln erforderlich machen.

Vor dem Hintergrund lag der Fokus auf vier semantischen Dimensionen, die je durch zwei entgegengesetzte Pole operationalisiert wurden. Zwischen diesen verorteten die SchülerInnen ihre Einschätzung der Lernsituation:

- Anforderung: leicht oder schwer?
- Anregung: interessant oder langweilig?
- Soziale Atmosphäre: gewalttätig oder friedlich?
- Lernmöglichkeit: gerecht oder ungerecht?

Die Frage an die SchülerInnen lautete: *Wie ist der Religionsunterricht für dich, wenn jüngere und ältere Schüler zusammen lernen?*

Tab. 7: *Semantisches Differential – Einschätzung des altersgemischten Lernens im RU durch die SuS*

Dimension	%/MW		%/MW		%/MW		%/MW
Leicht	18,7	Gerecht	14,4	Friedlich	25,5	Spannend	11,7
6	14,3	6	12,9	6	16,0	6	10,5
5	12,8	5	14,1	5	12,3	5	12,6
4 (Mitte)	31,7	4 (Mitte)	36,2	4 (Mitte)	28,5	4 (Mitte)	33,8
3	9,1	3	8,9	3	6,1	3	9,5
2	6,3	2	5,5	2	2,5	2	6,7
Schwierig	7,0	Ungerecht	8,1	gewalttätig	9,1	Langweilig	15,3
<i>MW</i>	4,59	<i>MW</i>	4,43	<i>MW</i>	4,86	<i>MW</i>	4,01

Bei ungeraden Likert-Skalen kauft man manchmal – wie hier zu sehen – die Tendenz zur Mitte mit ein. Interessant sind dann oft jene von der Tendenz zur Mitte abweichenden Befunde.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die SchülerInnen in ihren Einschätzungen der semantischen Dimension fast immer erkennbar stärker die positive als die negative Seite betonen. Der Mittelwert aller vier Dimensionen liegt je über der Mitte im positiven Bereich.

Die Einschätzung *friedlich* erhält die höchste Zustimmung von den SchülerInnen, die Einschätzung *spannend* die niedrigste. Mehr als die Hälfte der SchülerInnen (53,8%) erleben den altersgemischten Religionsunterricht als *eher friedlich*, wohingegen ein gutes Drittel den altersgemischten Religionsunterricht als *mindestens eher spannend* erlebt (34,8%). Dazwischen liegen die Werte des Positivbereichs für *gerecht* (41,4%) und *leicht* (45,8%).

Vergleicht man den Negativ-Pol der vier semantischen Aspekte des altersgemischten Religionsunterrichts miteinander, dann ähnelt sich die Rangfolge. Etwas über ein Sechstel der SchülerInnen erlebt den altersgemischten Religionsunterricht als *mindestens eher gewalttätig*, während nicht ganz ein Drittel der SchülerInnen im altersgemischten Religionsunterricht *eher Langeweile* erlebt. Je zwischen einem Viertel und einem Fünftel der SchülerInnen erlebt den altersgemischten Religionsunterricht als *eher schwierig* (22,4%) oder als *eher ungerecht* (22,5%).

An dieser Stelle interessiert, ob die Einschätzungen mit den unabhängigen Variablen Schulart, Geschlecht, Gottesglaube, der Altersrolle oder Region in Zusammenhang stehen.

Die Einschätzung der Dimensionen *spannend-langweilig* und *friedlich-gewalttätig* hängt signifikant und mittelstark mit dem Gottesglauben ($r_s = .13^{***}$; $r_s = .23^{***}$) zusammen; die Dimension *friedlich-gewalttätig* ist auch mit der Regionen-Variable signifikant und mittelstark verbunden ($CV = .13^{**}$). [Abkürzungen: SchülerInnen = SuS; Religionsunterricht = RU]

Wer den Gottesglauben für sich bejaht, erlebt diese Unterrichtsform eher als *spannend* (MW: Ja = 4,46; Manchmal = 4,05; Nein = 3,37) oder *friedlich* (MW: Ja = 5,07; Manchmal = 5,01; Nein = 4,47) als jemand, der/die den Gottesglauben für sich ablehnt.

Regional geben mehr SchülerInnen aus dem ober- und mittelfränkischen Raum an, dass sie das altersgemischte Lernen als *weniger friedlich* erleben (MW: Mü = 5,06; Nü = 4,83; Ob = 5,14; Fr = 4,43). [Mü = München; Nü = Nürnberg; Ob = Oberbayern; Fr = Franken]

Überwiegend *friedlich*, *leicht* und *gerecht*: So erlebt die Mehrheit der SchülerInnen diese Unterrichtssituation. Weniger positiv wird die Motivations- bzw. Anregungsdimension beurteilt. Es ist möglich, dass die Einschätzung keine speziell auf die altersgemischte Lernsituation bezogene ist, sondern sich auf die Wahrnehmung des Religionsunterrichts insgesamt und/oder auf die gegenwärtige altersgemischte Lernsituation bezieht. Dafür könnte z.B. die Häufigkeit des Motivs Langeweile als Grund für die Besuchsmotivation im Religionsunterricht insgesamt sprechen (Schwarz & Dörnhöfer, 2016).

Für die regionalen Unterschiede können zwei Interpretationen geltend gemacht werden. Zum einen lernen die SchülerInnen in den fränkischen Regionen weniger häufig in altersgemischten Lerngruppen, zum anderen sind die Lerngruppen in dieser Nicht-Diaspora-Situation möglicherweise größer als in den anderen Regionen. Daraus können schwierigere Aushandlungsprozesse innerhalb der altersgemischten Lerngruppe, die sich nur einmal in der Woche zum Religionsunterricht trifft, resultieren. Die Einstellung zum Gottesglauben steht mit der Einstellung zum Religionsunterricht in einem engen Zusammenhang, insofern eine Bejahung des Gottesglaubens mit einer positiveren Einschätzung des Faches einhergeht und vice versa. Das haben die Ergebnisse aus der Gesamtstudie bereits gezeigt (Schwarz & Dörnhöfer, 2016). Diese Tendenz scheint sich auch in der Einschätzung des altersgemischten Religionsunterrichts widerzuspiegeln.

6 Lerneffekt

Es ist anzunehmen, dass SchülerInnen den Unterschied zum jahrgangsbezogenen Unterricht nicht nur wahrnehmen, sondern ihn auch deuten und bewerten. Wie schätzen sie den Lerneffekt im Vergleich zum jahrgangshomogenen Religionsunterricht ein?

Tab. 8: *Lerneffekt im jahrgangsübergreifenden RU im Vergleich zu den im altershomogenen RU*

Im altersgemischtem RU habe ich ... gelernt	%
Viel mehr	5,2
Mehr	12,8
Gleich viel	52,7
Weniger	20,7
Viel weniger	8,6

Mehr als die Hälfte gibt an, *genauso viel* zu lernen. Mit 29,3% ist es gegenüber 18% fast jede/r dritte SchülerIn, der/die in dieser Lernsituation *weniger* zu lernen glaubt.

Die Zusammenhangsanalysen mit den unabhängigen Variablen zeigen, dass wieder der Gottesglaube und der regionale Kontext mit der Einschätzung des Lerneffektes signifikant verbunden sind: Wer angibt, an Gott zu glauben, bewertet den Lerneffekt eher positiver als jemand, der/die angibt, nicht an Gott zu glauben (*MW*: Ja = 2,93; Manchmal = 2,92; Nein = 2,65). [*1 = viel mehr – 5 = viel weniger*]

Regional zeigen sich dahingehend Unterschiede, dass die Münchner SchülerInnen (*MW* = 2,96), gefolgt von den oberbayerischen SchülerInnen (*MW* = 2,89), den Lerneffekt positiver einschätzen als die SchülerInnen aus Franken (*MW* = 2,77) und denen aus der Stadt Nürnberg (*MW* = 2,71).

Weiterhin interessiert, ob und wie der empfundene Lerneffekt damit zusammenhängt, wie der altersgemischte Religionsunterricht semantisch bewertet wird.

Das Ergebnis der Zusammenhangsanalysen zeigt, dass der empfundene Lerneffekt nicht unabhängig davon ist, wie der altersgemischte Religionsunterricht erlebt wird. Alle vier Dimensionen korrelieren signifikant mit dem Lerneffekt. Während das empfundene Anforderungsniveau ($r_s = .28^{***}$) und das Lernklima ($r_s = .22^{***}$) mittelstark mit dem Lerneffekt zusammenhängen, ist die Gerechtigkeitsdimension ($r_s = .32^{***}$) und die Anregungsdimension ($r_s = .36^{***}$) stark mit dem Lerneffekt verbunden.

Wer diesen Unterricht also eher als *spannend*, *friedlich*, *gerecht* und *leicht* erlebt, kreuzt auch eher an, dass er/sie *genauso viel* oder *mehr* lernt. Wer den Unterricht als *langweilig*, *ungerecht*, *gewalttätig* und *schwer* erlebt, gibt eher an, *weniger* im Vergleich zum jahrgangsbezogenen Religionsunterricht zu lernen. Insbesondere dann, wenn das Unterrichtsgeschehen als *gerecht* und/oder *spannend* erlebt wird, wird auch der Lerneffekt höher eingeschätzt, oder – da keine Kausalität angenommen werden kann – auch anders: Wer einen größeren Lerneffekt erlebt, attestiert dem Religionsunterricht auch eher, *gerecht* und/oder *spannend* zu sein.

Die regionalen Zusammenhänge könnten wiederum auf die Häufigkeit bzw. die Gewohnheit oder auch Eingebetheit mit dem altersgemischtem Lernen zurückgeführt werden. Sowohl in München wie auch in Oberbayern wird häufiger altersgemischt gelernt und in beiden Regionen wird der Lerneffekt positiver eingeschätzt.

7 Methoden

Im jahrgangsübergreifenden Religionsunterricht sind unterschiedliche methodische Szenarien denkbar und die Lehrkräfte sind vor die Herausforderung gestellt, mit den heterogenen Gruppen und Lehrplänen aus mehreren Jahrgängen zu arbeiten.

Altersunterschieden kann methodisch auf folgenden Wegen begegnet werden: durch äußere und innere Differenzierungen, tutorielle Elemente oder auch, indem man genau so unterrichtet wie in altershomogeneren Klassen. In der Literatur zum altersgemischtem Lernen werden vor allem die pädagogischen Chancen betont, die sich aus der wechselseitigen Hilfe und den Tutor-Tutee-Elementen dieser Lernform ergeben können.

Die SchülerInnen sollten angeben, welche Methoden sie präferieren, ohne dass dabei erhoben wurde, ob und in welchem Maße diese Methoden bereits praktiziert werden.

Die Frage lautete: *Wie sehr magst du folgende Tätigkeiten im altersgemischtem Religionsunterricht?*

Tab. 9: *Bewertung von Methoden im altersgemischtem RU*

Methoden im AGL-RU	MW (1 sehr ungern – 5 sehr gern)	4/5 % (4 gern – 5 sehr gern)
Wir machen alle das Gleiche.	3,37	47,9
Wir arbeiten alle frei nach unseren Interessen.	3,34	44,7
Jüngere und Ältere diskutieren gemeinsam über Religion.	3,25	42,9
Jüngere und Ältere machen gemeinsam Gruppenarbeit.	3,07	40,3
Die Älteren bringen den Jüngeren etwas bei.	2,99	37,2
In einer Gruppe arbeiten nur Gleichaltrige.	2,91	29,2
Die Älteren lernen von den Jüngeren.	2,72	25,3
Wir bekommen unterschiedlich schwere Aufgaben.	2,68	15,5
Jüngere und Ältere haben im gleichen Raum unterschiedlichen RU.	2,27	16,5

Am stärksten wird von den SchülerInnen befürwortet, dass alle unabhängig vom Alter das Gleiche machen oder im Sinne der Freiarbeit alle frei nach den eigenen Interessen arbeiten können. Auch bei den dritt- und viertplatzierten Methoden wird nicht zwischen den unterschiedlich alten SchülerInnen differenziert.

Die erstgewählte Methode mit Differenzierungselement zwischen den unterschiedlichen Altern ist jene, bei der die älteren SchülerInnen die ExpertInnenrolle einnehmen. Eine explizite Zustimmung (gern/sehr gern) findet diese Methode bei etwas mehr als einem Drittel der SchülerInnen. Für eine altersbezogene Gruppenarbeit können sich knapp 30% der SchülerInnen explizit erwärmen. Ein Viertel der SchülerInnen kann sich gut vorstellen, dass die Älteren auch etwas von den Jüngeren lernen können. Die geringste positive Zustimmung erhalten jene Methoden, bei denen die SchülerInnen unterschiedlichen Anforderungen ausgesetzt sind und mit Abstand den

geringsten Mittelwert, und damit die geringste Zustimmung, erhält der altersgemischte Religionsunterricht als Abteilungsunterricht.

In folgender Tabelle (10) sind die Ergebnisse der Signifikanztests mit den unabhängigen Variablen zusammengefasst. Weder das Alter, noch die Region oder die altersbezogene Rolle hängen mit der Einschätzung der Methoden signifikant zusammen. Signifikante Zusammenhänge sind hingegen mit dem Geschlecht, der Schulart und dem Gottesglauben festzustellen.

Tab. 10: Zusammenhänge zwischen der Methodenbewertung und den unabhängigen Variablen Geschlecht, Schulart, Gottesglaube

Methoden	Geschlecht	Schulart	Gottesglaube
Wir machen alle das Gleiche.	-	-	.18*** (MW: J = 3,60; Ma = 3,38; N = 3,03)
Wir arbeiten alle frei nach unseren Interessen.			
Jüngere und Ältere diskutieren gemeinsam über Religion.	.13** (MW: M = 3,08; W = 3,43)	-	.22*** (MW: J = 3,52; Ma = 3,24; N = 2,83)
Jüngere und Ältere machen gemeinsam Gruppenarbeit.	-	-	.18*** (MW: J = 3,27; Ma = 3,38; N = 2,97)
Die Älteren bringen den Jüngeren etwas bei.	.16*** (MW: M = 2,81; W = 3,22)	.13*** (MW: MS = 2,87; RS = 3,19)	.15*** (MW: J = 3,15; Ma = 3,05; N = 2,67)
In einer Gruppe arbeiten nur Gleichaltrige.			
Die Älteren lernen von den Jüngeren.	-	.13*** (MW: MS = 2,61; RS = 2,93)	.15*** (MW: J = 2,85; Ma = 2,84; N = 2,34)
Wir bekommen unterschiedlich schwere Aufgaben.	-	-	.11** (MW: J = 2,29; Ma = 2,34; N = 2,11)
Jüngere und Ältere haben im gleichen Raum unterschiedlichen RU.			

Anhand der Zusammenhangsanalysen ist zu erkennen, dass die männlichen SchülerInnen sowohl das gemeinsame Diskutieren der unterschiedlich alten SchülerInnen als auch die Vorstellung, dass die Älteren den Jüngeren etwas beibringen, stärker ablehnen als die weiblichen SchülerInnen. In Bezug auf die Schulform zeigt sich, dass MittelschülerInnen tutorielle Elemente zwischen unterschiedlich alten SchülerInnen stärker ablehnen.

Im Blick auf die Variable Gottesglaube ist zu erkennen, dass das freie Arbeiten nach den eigenen Interessen, altersgleiche Gruppenarbeit und der Abteilungsunterricht unabhängig von der Einstellung zum Gottesglauben relativ ähnlich bewertet werden.

Die anderen Methoden hängen mit der Einstellung zum Gottesglauben mittelstark und signifikant zusammen. Auffallend ist, dass die auf das Gemeinsamkeitsprinzip abhebenden Methoden minimal stärker von den SchülerInnen eher abgelehnt werden, die kritisch zum Gottesglauben stehen.

Insgesamt ist zu sehen, dass bei den meisten SchülerInnen jene Unterrichtsmethoden höher im Kurs stehen, bei denen zwei Prinzipien beachtet werden: das der Gleichheit/Gleichbehandlung und das der Gemeinsamkeit.

Im Mittelfeld befinden sich jene Methoden, bei denen zumindest das Miteinanderhandeln oder die aufeinander bezogene Sozialität Berücksichtigung finden. Wichtig scheint es den SchülerInnen zu sein, dass Ältere und Jüngere altersbezogene Lernrollen im konventionellen bzw. erwarteten/bekanntem Sinn einnehmen.

Am stärksten abgelehnt werden jene Methoden,

- mit denen zwischen den SchülerInnen unterschiedlicher Alter differenziert wird oder
- die eine altersbezogene (Schul-)Hierarchie von Älter und Jünger aus Sicht der SchülerInnen konterkarieren oder
- bei denen komplett auf die Trennung der unterschiedlichen Alter gesetzt wird (Abteilungsunterricht).

Wie sind diese Präferenzen zu deuten?

Zuerst kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Einschätzungen wesentlich vom zugrunde gelegten Gerechtigkeitsverständnis einer *iustitia commutativa*, einer Gerechtigkeit zwischen Gleichen, geprägt ist. Auf die Ausbildung dieses Verständnisses kann auch das schulische als bereichsspezifisches Gerechtigkeitsverstehen als schulischer Sozialisierungseffekt mit hineinwirken, in dem es schließlich auch darum gehen soll, alle SchülerInnen möglichst gleich zu behandeln und niemanden zu bevorzugen oder zu benachteiligen.

Eine Deutung für die Unterschiede zwischen den Schularten kann sein, dass in den Realschulen evtl. das Leistungsprinzip eine größere Rolle spielt und deshalb bei der Entscheidung auch Prinzipien der ausgleichenden Gerechtigkeit mit hineingewirkt haben könnten. Möglich ist auch, dass dezentralisierte Methoden wie Gruppen- und Partnerarbeit häufiger in der Realschule praktiziert werden (Schwarz & Dörnhöfer, 2016) und eventuell aufgrund dieser Erfahrung auch eher positiv bewertet werden.

Die schulform- und geschlechterbezogenen Zusammenhänge können zudem vor dem Hintergrund der schulischen Identitätsentwicklung und damit verbundenen Macht- und Statusfragen erklärt werden (Schwarz, 2013; Lütze, 2011). Zu denken wäre an Rollenentwicklungen in der Auseinandersetzung mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die sensibilisiert für Gefährdungen gegenüber dem eigenen sozialen Status und dem Selbstbild. In dem Zusammenhang wäre die Ablehnung tutorieller Elemente zu sehen, weil mit diesen die Befürchtung verbunden ist, sich von jemand anderem, z.B. mit geringerem Klassenstatus, etwas sagen lassen zu müssen oder mögliche Machtspiele mit der Einnahme von Lehrrollen assoziiert oder befürchtet werden.

Dass Mädchen die tutoriellen Methoden nicht so stark ablehnen, könnte mit einem tendenziell stärker ausgeprägten, erlernten *care-prinzip* begründet werden. Folgt man dieser These, fällt es Mädchen leichter, prosoziale und lehrbezogene Methoden zu befürworten, weil sie weniger mit der Gefährdung als mit einer latenten Bestätigung des Selbstbildes verbunden werden (Gilligan, 2000).

Eine weitere Erklärung für die überwiegende Ablehnung von Methoden, mit denen altersbezogen binnendifferenziert werden könnte, rekuriert auf die vermutete Nichtvertrautheit der SchülerInnen mit Prinzipien der Binnendifferenzierung, sodass unbekannte jahrgangsbezogene Aufteilungen sehr sensibel vor dem Hintergrund des Gerechtigkeitsverständnisses gedeutet und schließlich eher befürchtet denn befürwortet werden.

8 Einschätzung des altersgemischten Lernens

Wie bewerten die SchülerInnen das altersgemischte Lernen insgesamt und wie begründen sie diese Bewertung?

Tab. 11: *Einschätzung des altersgemischten Lernens im RU*

Finde ich ...	%
Gut	56,2
Nicht gut	43,8

Deutlich mehr als die Hälfte der SchülerInnen befürwortet diese Lernform, mehr als vierzig Prozent lehnen diese ab (Tab. 11).

Wie hängt die Einschätzung mit den unabhängigen Variablen zusammen?

Tab. 12: *Einschätzung des altersgemischten Lernens im RU im Zusammenhang mit den unabhängigen Variablen*

	Unabhängige Variablen	Finde ich gut %	Finde ich nicht gut %
Region	Mü	62	38
	Nü	53,1	46,9
	Reg	57,9	42,1
	Ob	56,9	43,1
	Op	75	25
	Fr	48,7	51,3
Altersrolle	Ä	54,7	45,3
	Jü	51,7	48,3
	Beides ($r_s = .10^{**}$)	60,6	39,4
Alter	12	33,3	66,7
	13	50	50
	14	56,6	43,4
	15	59,8	40,2
	16	53,9	46,1
	17	54,4	45,6
	18	60	40
	19	50	50
Geschlecht	M	57,1	42,9
	W	56	44
Gottesglaube	Ja	63,5	36,5

$r_s = .16^{***}$	Ma	58,5	41,5
	Nein	42,3	57,7
Schulart	MS	57,8	42,2
	RS	55,8	44,2

In dieser Tabelle (Tab. 12) werden unabhängig von den Signifikanztests alle Einschätzungen in Bezug auf die unabhängigen Variablen gezeigt. Signifikant mit der Einschätzung des altersgemischten Religionsunterrichts verbunden sind die Altersrolle *beides* (schwach) und der *Gottesglaube* (mittel). Wer beide Altersrollen kennengelernt hat, befürwortet das altersgemischte Lernen eher als jemand, der dieses Unterrichtsetting nur als ältere/r oder jüngere/r SchülerIn kennt. Innerhalb der Altersrollen kommt von den SchülerInnen, die diese hauptsächlich als jüngere kennengelernt haben, etwas weniger Zustimmung als von den anderen Altersrollen. In Bezug auf den Gottesglauben zeigt sich wieder die Tendenz, dass mit positiverer Einstellung zum Gottesglauben auch die Einschätzung des altersgemischten Religionsunterrichts positiver ist.

Zu den nichtsignifikanten Tendenzen in der Einschätzung des altersgemischten Lernens zählt, dass in den Regionen, wo häufiger altersgemischt gelernt wird, diese Lernform etwas häufiger positiv eingeschätzt wird. Das ist vor allem in Bezug auf München auffällig, weil die Münchner SchülerInnen den Religionsunterricht in der Gesamtstudie insgesamt tendenziell kritischer bewerten (Schwarz & Dörnhöfer, 2016).

In Bezug auf die unterschiedlichen Alter ist zu erkennen, dass die 15-Jährigen dieses Unterrichtsetting häufiger positiv einschätzen. Deutlich kritischer wird dieses von den Randaltern der 12-, 13-, 19-Jährigen wahrgenommen. Diese Randalter bewerten auch andere Aspekte des altersgemischten Religionsunterrichts kritischer.¹⁷ Jungen und Mädchen schätzen den altersgemischten Religionsunterricht ähnlich ein und zwischen den Schulformen gibt es sehr kleine Unterschiede dahingehend, dass die Lernform von wenig mehr MittelschülerInnen positiv bewertet wird.

An den Bewertungstendenzen ist zu erkennen, dass eine positivere Einschätzung dieser Lernform mit der Häufigkeit der erlebten Praxis in Verbindung zu stehen scheint, weil sie in den Regionen und Schulformen wie von den SchülerInnen, die sie in unterschiedlichen Altersrollen kennen gelernt haben, positiver eingeschätzt wird.

Eine Integrationsproblematik zeigt sich m.E. zum einen mit den Randaltern (12-, 13-, 19-Jährige) und mit jenen, die den Gottesglauben für sich ablehnen. Während die Integrationsproblematik mit erstgenannter Gruppierung soziale und auch anforderungsbezogene Gründe haben kann, ist die Integrationsproblematik mit der zweitgenannten Gruppierung vermutlich eher gegenstandsbezogener Natur.¹⁸

Weiterführend wäre nun zu fragen, ob es zwischen der Einschätzung des altersgemischten Religionsunterrichts, der semantischen Wahrnehmung des Unterrichts sowie der Einschätzung des Lerneffektes Zusammenhänge gibt.

Um die Ergebnisse zu kontextualisieren interessiert weiterhin, ob zwischen der Einschätzung des altersgemischten Lernens und der Besuchsmotivation des Religionsun-

¹⁷ Da diese kritischeren Bewertungen je aufgrund der geringen Fallzahlen bei den Randaltern statistisch nicht ins Gewicht fallen, konnten diese Einschätzungen je nicht extra mit angezeigt werden.

¹⁸ Dieser Befund wird Gegenstand einer eigenen Abhandlung sein.

terrichts sowie der Einschätzung der Fachrelevanz insgesamt Zusammenhänge bestehen.¹⁹

A Zusammenhänge zwischen der Einschätzung des altersgemischten Lernens im RU, der semantischen Wahrnehmung und dem Lerneffekt

Tab. 13: Zusammenhänge zwischen der Einschätzung des altersgemischten RU, dem semantischen Differential, dem Lerneffekt, der Besuchsmotivation und der Relevanz des Religionsunterrichts insgesamt

Variablen	Zusammenhangsstärke mit der Einschätzung des AGL im RU (r_s)
Spannung-Langeweile	.40***
Gerechtigkeit-Ungerechtigkeit	.39***
Leichtigkeit – Schwere	.34***
Frieden-Gewalt	.30***
Lerneffekt	.46***
Besuchsmotivation des RU insgesamt	.10**
Relevanz des RU insgesamt	.13***

Am stärksten verbunden mit der Einschätzung des altersgemischten Lernens im Religionsunterricht ist der erlebte Lerneffekt (Tab. 13). Wer angibt, mehr gelernt zu haben, bewertet die Lernform positiv und vice versa.

Ebenfalls stark mit der Einschätzung ist das erlebte Binnengeschehen verbunden (Tab. 13). Wird der altersgemischte Religionsunterricht als *spannend*, *gerecht*, *eher leicht* und *friedlich* erlebt, wird er insgesamt eher positiv bewertet. Hier wie beim Lerneffekt zeigt sich, dass insbesondere die erlebte Gerechtigkeit und das Anregungsmoment (*spannend*) stark mit der Einschätzung insgesamt verbunden sind.

Eine Besonderheit zeigt sich beim Anforderungsniveau. Während die befürwortende Einschätzung je zu den Positivpolen (*spannend*, *gerecht*, *friedlich*) steigt, sinkt sie beim Anforderungsniveau minimal [eher leicht (75,5%); leicht (73,8%); sehr leicht (70,5%)]. Zwar befürwortet die überwiegende Mehrheit derer, die das Anforderungsniveau als mindestens *eher leicht* erleben, das altersgemischte Lernen. Allerdings sinkt die Zustimmung leicht bei denjenigen, die das Anforderungsniveau als *sehr leicht* erleben.

Mitte: 57,2

Etwas schwer: 35,5

Schwer: 13,2

Sehr schwer: 22,6

A1 Kontextualisierung

¹⁹ Die Frage nach der Besuchsmotivation und nach der Einschätzung des Religionsunterrichts als wichtiges oder unwichtiges Fach war Bestandteil des Fragebogens zum Religionsunterricht insgesamt, die von allen SchülerInnen beantwortet wurde (Schwarz & Dörnhöfer, 2016).

Gibt es einen Zusammenhang zwischen Besuchsmotivation und Fachrelevanz des Religionsunterrichts insgesamt mit der Einschätzung des altersgemischten Lernens im Fach?

Aus Tabelle 13 ist zu entnehmen, dass ein schwach bis mäßig starker Zusammenhang besteht, der allerdings deutlich schwächer ist als der Zusammenhang mit dem erlebten Binnengeschehen und dem attestierten Lerneffekt. Wer gern in den Religionsunterricht geht, gibt auch eher an, dass er/sie das altersgemischte Lernen befürwortet und vice versa. Wer den Religionsunterricht für ein wichtiges Fach hält, befürwortet auch eher das altersgemischte Lernen im Religionsunterricht und vice versa. Gleichwohl – und das spricht für eine differenzierte Betrachtung von Seiten der SchülerInnen – sind die Einschätzungen nicht deckungsgleich. Fast die Hälfte derer, die dem Fach attestiert, kein wichtiges zu sein, befürwortet jedoch z.B. die altersgemischte Lernform (Tab. 14).

Tab. 14: Zustimmung zum AGL – Zustimmung zum RU insgesamt

Fachrelevanz/AGL	AGL – finde ich gut (%)	AGL – finde ich nicht gut (%)
RU = wichtiges Fach	66	53,2
RU = kein wichtiges Fach	39	46,8
Gesamt	100	100

Zu bedenken ist an dieser Stelle allerdings auch, dass SchülerInnen an der Studie teilgenommen haben, die bislang nur altersgemischtem Religionsunterricht kennen gelernt haben und damit jeweils die gleiche Lernsituation bewerten. So haben 63 SchülerInnen aus der Teilstichprobe von der Grundschule bis zur 9. Klasse nur altersgemischtem Religionsunterricht erlebt. Für diese hängt die Stellung des Faches mit der Einschätzung des altersgemischten Lernens entsprechend stark zusammen ($r_s = .44^{***}$). 83,3% dieser SchülerInnen, welche das altersgemischte Lernen befürworten, geben auch an, dass der Religionsunterricht ein wichtiges Fach ist. 33% der SchülerInnen, die 10 Jahre lang nur altersgemischtem Religionsunterricht erlebt haben, bewerten die Fachrelevanz und das heterogene Unterrichtssetting ähnlich ($r_s = .45^{**}$); von diesen geben 76,5% jener, die das altersgemischte Lernen befürworten, an, dass der Religionsunterricht für sie ein wichtiges Fach ist.

Begründung der Einschätzung des altersgemischten Lernens

Zu ihrer Einschätzung des altersgemischten Lernens im Religionsunterricht haben die SchülerInnen auch Gründe benannt. Aus den Antworten auf die offene Frage wurden induktiv Kategorien gebildet.

Alle übergeordneten bzw. abstrahierten Kategorien, die mindestens 10 Antworten²⁰ umfassen, sind in der Tabelle (15) explizit aufgelistet. Die übrigen Antworten fallen unter die Kategorie Varia.

Tab. 15: Gründe für die Einschätzung des altersgemischten Lernens im RU

Positiv-Gründe	N	Negativ-Gründe	N
Interessant, wie andere über Religion denken	55	Zu große Entwicklungsunterschiede	69
Es ist unterhaltsam	51	Langeweile/Wiederholung	48
Gegenseitige Hilfe	46	Fühle mich mit Gleichaltrigen wohler	34

²⁰ Die Entscheidung für eine Mindestgröße von 10 Antworten war eine pragmatische, um mit einer handhabbaren Anzahl an Kategorien arbeiten zu können.

Man lernt neue Leute kennen	36	Ältere erschweren Jüngeren das Leben	23
Jüngere profitieren von Älteren	32	Jüngere nerven	18
Kein Unterschied zum normalen RU	30	Problematische Disziplin	16
Gute Unterrichts-/Gruppenatmosphäre	12	Überforderung	12
Ältere können für Jüngere Vorbild sein	11	Mit Gleichaltrigen lernt man mehr	11
Varia	22	Varia	10

An den genannten Gründen zeigt sich, dass die SchülerInnen diese Lernsituation als besondere und die anders alten SchülerInnen erkennbar als von sich unterschiedene wahrnehmen, deren Rolle deuten und die Unterschiede zur Bewertung der Lernform insgesamt heranziehen.

Zwei Bewertungskriterien lassen sich grob eruieren:

Mit dem ersten Kriterium beziehen die SchülerInnen sich auf die altersbezogenen Unterschiede zwischen den SchülerInnen. Diesen schreiben sie in Entsprechung zu ihrer Bewertung dieser Lernform insgesamt entweder einen Mehr- oder Minderwert in inhaltlicher, motivationaler, emotionaler oder sozialer Hinsicht zu.

Das zweite Kriterium resultiert aus der Frage, ob und welche Art Lernmöglichkeiten sich für die SchülerInnen in dieser Lernform bieten. Wer diese positiv bewertet, befürwortet auch die Lernform insgesamt. Das entspricht dem Ergebnis zum starken Zusammenhang zwischen Lerneffekt und der Einschätzung der Lernform.

Aufschlussreich sind die ersten vier genannten Kategorien für die Positivbewertung. An diesen ist erkennbar, dass gerade die Anders- und Neuzusammensetzung der Lerngruppe befürwortet wird, weil sie dem Bedürfnis der SchülerInnen entspricht, andere SchülerInnen, auch mit ihren Positionen zur Religion, kennenzulernen. Außerdem wird dem Kennenlernen an sich auch ein Unterhaltungswert zugesprochen.

Das ist im Hinblick auf die Diskussion über die Modelle bzw. die zukünftige Gestalt des Religionsunterrichts aufschlussreich, weil gerade die Befürwortung von Modellen, die auf die Nichtteilung der Klasse zielen, suggeriert, die SchülerInnen wollten unbedingt in der gleichen Klassengruppe lernen. Freilich ist diese Annahme noch nie empirisch überprüft worden. Diese, zwar nicht repräsentative, aber in dem Kontext auch nicht kleine Gruppe, artikuliert ein erkennbares und begründetes Interesse an personellen klassen- und jahrgangsübergreifenden Neuzusammensetzungen.

Zu den Negativ-Gründen zählen für die SchülerInnen soziale Schwierigkeiten und erlebte Unterforderungen wie Langeweile, die eventuell auf fehlende Differenzierungen zurückzuführen sind.

9 Bewältigungsstrategien

Mit der zweiten offenen Frage waren die SchülerInnen aufgefordert, anderen SchülerInnen Tipps zu geben, wie diese im altersgemischten Religionsunterricht am besten „klarkommen“ können. Mit der Frage nach den „Bewältigungsstrategien“ versetzten wir die SchülerInnen in eine Expertenposition, damit sie Empfehlungen für andere SchülerInnen zur Bewältigung dieser Lernsituation formulieren. Intention war hierbei, dass sie rückblickend das altersgemischte Lernen auf seine Herausforderungen oder Chancen aus Sicht eines Schülers oder einer Schülerin in den Blick nehmen.

Die Frage lautete: *Um gut durch den altersgemischten Religionsunterricht zu kommen, würdest du anderen Schülern folgende Tipps geben: ...*

Auch aus den Antworten auf diese offene Frage wurden induktiv Kategorien gewonnen.

Tab. 16: *Bewältigungsstrategien für den altersgemischten Religionsunterricht*²¹

Bewältigungsstrategien	N
gut miteinander umgehen	74
ruhig sein/aufpassen	73
aktiv mitarbeiten	36
aufeinander zugehen/offen sein für Neues	27
Lernen	23
sei so, wie du bist	20
halte durch/pass dich an	20
Ältere respektieren	18
es macht keinen Unterschied	15
Jüngere mit Respekt behandeln	14
Ältere/Lehrer fragen	10
hab Spaß	9
altersgemischten RU abschaffen	8
Lehrer sollte alle gleich behandeln	4
Lehrer soll binnendifferenzieren	2
lieber kleinere Gruppen, kleinere Altersunterschiede	1
es sollten nur Gleichaltrige zusammenarbeiten	1
Jüngere sollen nicht kindisch sein	1

Aus den vorgeschlagenen Bewältigungsstrategien lassen sich in fachdidaktischer Hinsicht Hinweise auf markante Herausforderungen wie Chancen dieser Lernsituation entnehmen. Zunächst ist festzuhalten, dass die Beteiligung an dieser offenen Frage gering war; zu vermuten wären hier ein gewisser Ermüdungseffekt in der Bearbeitung des umfangreichen Fragebogens (12 S.) oder fehlende Ideen zur Beantwortung der Frage.

Anhand der drei am häufigsten genannten Tipps: *guter Umgang miteinander*, *Ruhe* und *Aufpassen im Unterricht* sowie *aktive Mitarbeit* lassen sich nicht zwingend lernformspezifische Herausforderungen eruieren. Diese Strategien könnten von den SchülerInnen auch zur Bewältigung des „normalen“ Schulalltags formuliert werden. Zu überlegen wäre deshalb, ob der altersgemischte Religionsunterricht von einer Reihe von Lernenden tendenziell als „normal“ innerhalb des Schulkontextes wahrgenommen wird, in dem man mit dem erwünschten „SchülerInnenhabitus“ gut überleben kann.²²

Vor allem aus den darauf folgenden Strategien: *aufeinander zugehen*, *offen sein für Neues*; *sei so, wie du bist*; *halte durch/pass dich an*; *Ältere respektieren* und *Jüngere mit Respekt behandeln* sind die sozialen Herausforderungen und Aushandlungsprozesse zu entnehmen, die für die SchülerInnen mit dem altersgemischtem Lernen

²¹ Hier wurden alle Antworten aufgelistet, weil die Anzahl der Antworten <10 sehr klein ist.

²² Dafür spricht auch der Fragebogenkontext. Diese Frage stand nach den anderen Fragen zum altersgemischtem Lernen, anhand derer markante Aspekte der Lernform aufgegriffen worden, die die SchülerInnen hätten verwenden können.

verbunden sind. Diese Strategien können zum einen als Ermutigungen gelesen werden, spiegeln aber auch Befürchtungen wider. Vermuten ließe sich bei den zwei „Respekt-Strategien“, dass dahinter subjektive respektbezogene Mangelserfahrungen oder Forderungen stecken, die in dem Zusammenhang von den anderen eingeholt werden könnten.

Nicht angesprochen wird die inhaltliche Lerndimension und damit verbundene Über- oder Unterforderungen. Zum einen erleben die meisten der SchülerInnen die Anforderung zwar als *eher leicht*, gleichwohl bildet der empfundene Lerneffekt den engsten Zusammenhang mit der Einschätzung des altersgemischten Lernens insgesamt. Möglicherweise stecken hinter den erstgenannten allgemeinschulischen Bewältigungsstrategien auch lerneffektbezogene Wahrnehmungen und schülerspezifische Auslegungen.

10 Fazit und religionsdidaktischer Ausblick

Abschließend folgen eine Bündelung der Ergebnisse zum altersgemischten Religionsunterricht an Mittel- und Realschulen in Bayern aus der Sicht der SchülerInnen und religionsdidaktische Anstöße aus den gewonnenen Befunden. Zwar lassen sich aus empirischen Ergebnissen keine Handlungsanleitungen eruieren oder allgemeine Forderungen aufstellen, wohl aber können religionsdidaktische Chancen wie Herausforderungen benannt werden, die anhand der Ergebnisse sichtbar werden.

- Altersgemischtes Lernen erleben SchülerInnen vor allem, aber nicht nur in Disparitätsgebieten des Freistaates, in allen befragten Schulformen, insbesondere an Grund- und Mittelschulen. Auffällig ist, dass diese Lernform an den Mittelschulen vor allem in der Mittelstufe sehr verbreitet ist.
- Der altersgemischte Religionsunterricht wird vor allem als *friedlich* und *leicht*, tendenziell auch als *eher gerecht* erlebt. Das Anregungspotential wird im Vergleich dazu kritischer bewertet, wenn mehr als jede/r dritte Lernende *Langezeit* erlebt. Die Gruppengröße kann mit dem Gelingen des friedlichen Miteinanders verbunden sein, da die fränkischen SchülerInnen ihn als etwas *weniger friedlich* erleben.
- Eine Schlüsselkategorie für die Wahrnehmung wie Bewertung des altersgemischten Lernens ist der wahrgenommene Lerneffekt, wobei aus dem Zusammenhang keine Kausalität abgeleitet werden kann. Über die Hälfte der SchülerInnen fühlt sich weder über- noch unterfordert. Dass fast ein Drittel den Eindruck hat, weniger zu lernen, ist ein Anstoß, die Ursachen dafür weiter zu erfragen.
- Anhand der methodischen Präferenzen ist vermutlich das zugrunde liegende Gerechtigkeitsverständnis als bewertungsleitender Referenzrahmen sichtbar geworden. Leitend für das Gerechtigkeitsverständnis ist ein an Gleichheit/Gleichbehandlung und Miteinander/Sozialität orientiertes (schulisches) Lehrhandeln. Eine These im Zusammenhang mit den Tutor-Tutee-Elementen war, dass diese auch mit Machtfragen assoziiert werden und möglicherweise deshalb insbesondere von den Jungen und MittelschülerInnen kritischer bewertet werden.
- Insgesamt wird das altersgemischte Lernen im Religionsunterricht leicht kritischer als der Religionsunterricht (wichtiges Fach) gewertet (Schwarz & Dörnhöfer, 2016), wobei ein enger Zusammenhang zum empfundenen Lerneffekt besteht. Die Einschätzung hängt außerdem mit der Altersrolle, mit der

Vorkommenshäufigkeit, vor allem aber mit dem erlebten Binnengeschehen zusammen. Je *friedlicher, gerechter, spannender* und *leichter*, umso eher wird diese Lernform positiv gewertet and vice versa.

- Anhand der Bewertungsgründe war erkennbar, dass vor allem soziale Kriterien zur Bewertung der Altersheterogenität herangezogen wurden, die positiv oder negativ auslegbar waren. An den altersbezogenen Randgruppen (hier: 12, 13, 19 Jahre) in jahrgangsübergreifenden Lernsituationen zeigt sich die Notwendigkeit eines bewusst gestalteten Integrationsprozesses, für den die SchülerInnen auf religionspädagogische Hilfestellung angewiesen sind.

Forschungsdesiderate und -anstöße sind in mehrfacher Hinsicht erkennbar. Als besonders dringlich und weiterführend für die gegebene Lernsituation wäre eine wissenschaftliche Begleitstudie, mit der kontrolliert Unterrichtsformen evaluiert, Lehrkräfte und SchülerInnen befragt sowie Leistungen bzw. der religiöse Kompetenzerwerb getestet werden. Ein Fokus wäre dabei auf kooperative Lernformen und sozial-kognitive Lerneffekte zwischen unterschiedlich alten SchülerInnen zu richten. Relevant wäre in diesem Zusammenhang auch die Auseinandersetzungen mit den Einstellungen der Lehrkräfte zur (Alters-)Heterogenität und den gewählten Unterrichtsstrategien.

Aufgrund der Häufigkeit in und der Verbundenheit mit der Mittelstufe ist die Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen dieser Lernform unter Einschluss der SchülerInnenperspektiven für Lehrkräfte unerlässlich, weil sie zu mehr Klarheit über lernförderliche wie lernhinderliche Konstellationen beitragen kann.

Von den SchülerInnen wird der Religionsunterricht kaum als überfordernd erlebt. Zu vermuten ist, dass das soziokognitive Potential unterschiedlich alter Lernender für die inhaltliche Erschließung religiös-komplexer Themen noch stärker aufgenommen werden kann. Günstig kann es sein, dass für religionsunterrichtliche Themen typische mehrperspektivische und inhaltlich oft un abgeschlossene Potential so auszuloten, dass Langeweile nicht entsteht.

Da die Wahrnehmung des Lerneffektes im Zusammenhang mit den sozialen Besonderheiten dieser Lernform steht, kann es hilfreich sein, die Lernchancen für die SchülerInnen zu explizieren, um sie neben dem ‚Normalkonzept‘: gleiche Klassenstufe = höhere Lernchancen“ zu plausibilisieren. Für die didaktische Gestaltung führt eigentlich fast kein Weg an einer Binnendifferenzierung vorbei, um Wiederholungen zu vermeiden und die Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen.

Die Bewertung der Methoden aus SchülerInnensicht zeigt klar, dass ein naiver Gelingensautomatismus, wie er manches Mal mit besonderen Methoden verbunden wird, fehl am Platz ist. Tendenziell wollen die SchülerInnen miteinander lernen. In Verbindung mit den Lernchancen der Altersmischung kann das bedeuten, auf interaktive Methoden und Gesprächsthemen mit sozio-kognitivem Lernpotential zu setzen, da die SchülerInnen dabei Entwicklungsimpulse für ihre religiöse Bildung erhalten können, die die Lehrkraft teilweise so nicht zu geben vermag und wodurch auch dem Sozialitätsbedürfnis der Lernenden besonders entsprochen werden kann.

Hilfreich wird es außerdem sein, Aspekte der Binnendifferenzierung und tutorielle Elemente nicht ohne Berücksichtigung der SchülerInnensicht einzuführen. Auf die Identitätsentwicklung der SchülerInnen, insbesondere der MittelschülerInnen und Jungen, einzugehen heißt, soziale Aushandlungsprozesse auch als Macht- und Statusprozesse ernst zu nehmen (Schwarz, 2013). Weiterhin gilt, jene didaktischen Prinzipien und Methoden für die Lernenden auf ihr Lernpotential hin durchsichtig zu machen, sie sukzessive zu erproben und gemeinsam zu reflektieren.

Besondere Aufmerksamkeit verdienen, das zeigen die kritischeren Bewertungen der „Randalter“, aber auch die eingebrachten Bewältigungsstrategien, die soziale Konstitution und Konsolidierung der Lerngruppe. Erkenntnisse aus der Sozialpsychologie können helfen, weil sie auf der einen Seite die Gesetzmäßigkeiten von Gruppenbildungsprozessen durchsichtig machen und zum anderen die entscheidende Rolle der Lehrkraft für den Verlauf reflektieren helfen (Schwarz, 2013).

Literaturverzeichnis

- Carle, U. (2014). *Wie wirkt jahrgangsübergreifendes Lernen?* Frankfurt, M.: Grundschulverband.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.
- Domsgen, M., Hahn, M. & Raupach-Strey, G. (Hrsg.) (2003). *Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Klinkhardt.
- Domsgen, M. & Lütze, F. (2010). *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Eilerts, W. & Kübler, H-G. (2003ff.). *Kursbuch Religion elementar: ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr*. Calwer Verlag: Stuttgart.
- Eilerts, W. & Kübler, H-G. (2004ff.). *Kursbuch Religion elementar: ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr*. Calwer Verlag: Stuttgart.
- Eilerts, W. & Kübler, H-G. (2006ff.). *Kursbuch Religion elementar: ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr*. Calwer Verlag: Stuttgart.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). Jahrgangsmischung im Religionsunterricht: Aktuelle Perspektiven. In H. de Boer, K. Burk & F. Heinzl (Hrsg.), *Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 196–208). Frankfurt, M.: Grundschulverband.
- Gilligan, C. (2000). Moralische Orientierung und moralische Entwicklung. In G. Büttner (Hrsg.), *Die religiöse Entwicklung des Menschen: ein Grundkurs* (S. 79–100). Stuttgart: Calwer Verlag.
- Grittner, F., Hartinger, A. & Rehle, C. (2013). Wer profitiert beim jahrgangsgemischtem Lernen? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5, H.1, 101–113.
- Hahn, H. & Berthold, B. (Hrsg.) (2010). *Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hanisch, H. (2002). Im Schnittpunkt von Indifferenz und Affirmation. Anmerkungen zum Religionsunterricht im Freistaat Sachsen. In F. Schweitzer (Hrsg.), *Der Bildungsauftrag des Protestantismus* (S. 145–163). Gütersloh: Ch. Kaiser.
- Hartinger, A. (2014). Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. In Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Schulversuch Flexible Grundschule. Dokumentation, Ergebnisse, Empfehlungen*

für die Praxis. München. URL: https://www.km.bayern.de/epaper/flex_grundschule/files/assets/common/downloads/publication.pdf [Zugriff: 01.08.2017].

- Hartinger, A., Grittner F. & Rehle, C. (2016). Die Bedeutung des Heterogenitätsverständnisses von Lehrer(inne)n in Klassen der jahrgangsgemischten Eingangsstufe. In V. Mehringer u.a. (Hrsg.), *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S. 89–103). Opladen: Barbara Budrich; Springer Verlag.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. Aufl.). Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hennecke, E. (2005). Jahrgangübergreifend unterrichten – nicht im Religionsunterricht!? *Katechetische Blätter*, 130(4), 276–281.
- Hinz, R. & Sommerfeld, D. (2004). Jahrgangübergreifende Klassen. In R. Christiani (Hrsg.), *Schuleingangsphase neu gestalten* (S. 165–186). Berlin: Comelsen Scriptor.
- Kirchhoff, I. u.a. (2007). *RELi + wir. Werkbuch: Schuljahr 5 – 6 – 7*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Köller, O. & Trautwein, U. (Hrsg.) (2003), *Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kollegium des PTI (Hrsg.) (2004). *AufBrüche: Einladung zum Gespräch über Christenlehre und Religionsunterricht in der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen und der Landeskirche Anhalts*, 10(2), 46.
- Kothmann, T. (2006). Religion unterrichten in Bayern. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 5(2), 211–264.
- Krätzschar, M. (2010). *Selbstkonzepte in altersgemischten Lerngruppen. Eine Längsschnittstudie mit Kontrollgruppen in der Sekundarstufe*. Waxmann: Münster.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2009). *Jahrgangübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schreiben des Kultusministeriums vom 21.10.2009 zu: *Grundlagen des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung. Allgemeine Regelungen zu Religionsunterricht und religiöser Erziehung*.
- Laging, R. & Leutert, H. (2002). Altersgemischtes Lernen? Pro und Contra. *Pädagogik*, 10(54), 52–53.
- Lang, E. u.a. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn u.a. (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 315–331). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lück, C. (2003). *Beruf Religionslehrer: Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Maas, M. (2013). *Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsphase. Eine mehrperspektivische Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung der Rekonstruktion des Erlebens von Kindern in der jahrgangsgemischten Schulein-*

gangsstufe.

Diss. URL: http://kups.ub.uni-koeln.de/5088/1/Diss_Klaas_Maerz2013.pdf [Zugriff: 20.22.2017].

- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Munser-Kiefer, M., Martschinke, S. & Hartinger, A. (2017). Adaptive Unterrichtsgestaltung und Überzeugungen von Lehrpersonen in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10, 147–161.
- Positionspapier: *Damit der Religionsunterricht zukunftsfähig bleibt*. 2016. URL: https://www.comenius.de/Comenius-Institut/news/Texte/Positionspapier_zukunftsfahiger-RU_Unterschriften_Stand_2016_12_16.pdf?m=1482139058 [Zugriff: 01.08.2017].
- Roßbach, H.-G. (1997). Der Forschungsstand zu jahrgangsübergreifendem und altersgemischtem Lernen. *Päd Forum: unterrichten erziehen*, 2, 144–147.
- Roßbach, H.-G. (2003). Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (S. 80–91, 2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwarz, S. & Dörnhöfer, A. (2016). SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern. Ausgewählte Ergebnisse. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 15, H.1, 205–243. URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2016-01/14.pdf> [Zugriff: 01.08.2017].
- Schwarz, S. (2013). *Altersgemischtes Lernen im Religionsunterricht. Konzeptionelle Annäherungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Veenmann, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 319–381.
- Veenman, S. (1996). Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of Educational Research*, 66(3), 323–340.
- Watermann, R. u.a. (Hrsg.) (2005). *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Wagener, M. (2014). *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Dr. Susanne Schwarz, Akad. Rätin an der Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des ev. Religionsunterrichts.