

EMPIRISCHE FORSCHUNG IN DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

EIN KURZER ÜBERBLICK ÜBER GRUNDLEGENDE ENTWICKLUNGEN
IN DEN LETZTEN 30 JAHREN

Michael Domsgen

Wer über empirische Forschung in der Religionspädagogik nachdenkt, wird geradezu unaufhaltsam auf das Jahr 1968 verwiesen. Anton Bucher bezeichnet es dann auch als das »Geburtsjahr der empirischen Religionspädagogik«.¹ Damals hatte Klaus Wegenast seine inzwischen vielfach zitierte Forderung nach einer empirischen Wendung in der Religionspädagogik veröffentlicht. Er tat das vor dem Hintergrund einer manifesten Herausforderung. Unumwunden sprach er von der »gegenwärtigen Krise des christlichen Religionsunterrichts an den Schulen«² und sah in der »empirischen Tatsachenforschung« »eine bisher noch kaum gesehene Möglichkeit«, diese Krise »wenigstens in den Griff zu bekommen«.³

Ohne dies ausdrücklich zu thematisieren, bewegte er sich damit auf einer Linie, die die Religionspädagogik seit ihrer Entstehung als eigene Wissenschaftsdisziplin begleitet. Denn auch an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert waren es Krisenerfahrungen im Feld religionsunterrichtlicher Praxis, die zu einem Neueinsatz nötigten. Religionspädagogik kann deshalb zu Recht als »Programmbegriff für eine Krisenwissenschaft«⁴ verstanden werden.

Um die damals vorrangig mit Blick auf den Religionsunterricht diagnostizierte Krise bearbeiten zu können, wurde bewusst auf andere Wissenschafts-

¹ ANTON A. BUCHER, Aus den Anfängen und Frühphasen der Sektion »Empirische Religionspädagogik«. Erinnerung eines Veteranen, in: CHRISTIAN HÖGER, SILVIA ARZT (Hrsg.), Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion »Empirische Religionspädagogik«, Freiburg/Salzburg 2016, 12–17, 12.

² KLAUS WEGENAST, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: Der Evangelische Erzieher 20 (1968), 111–124, hier. zit. n. KLAUS WEGENAST (Hrsg.), Religionspädagogik 1: Der evangelische Weg (Wege der Forschung CCIX), Darmstadt 1981, 241–264, 253.

³ Ebd.

⁴ CHRISTIAN GRETHLEIN, Religionspädagogik, Berlin/New York 1998, 96.

disziplinen zurückgegriffen. Sie sollten dazu verhelfen, das »religionspädagogisch relevant(e) subjektiv(e) Erlebe(n) von Menschen«⁵ zu erforschen und zu verstehen, um auf diese Weise die vorfindliche (religionsunterrichtliche) Praxis zu verbessern. »Unerbittlich realistisch wollen wir sein!«,⁶ hatte bereits Friedrich Niebergall gefordert. Was also Klaus Wegenast 1968 anmahnte, könnte in gewisser Weise auch als ein Wiederanknüpfen an die Ursprünge der religionspädagogischen Wissenschaftsdisziplin verstanden werden.

Die Verbund-⁷ bzw. Interaktions-⁸ oder auch Integrationswissenschaft⁹ Religionspädagogik hat also seit ihrer Entstehung einen deutlich wahrnehmbaren Hang zur Empirie, wobei sich hier über die Jahrzehnte hinweg verschiedene Tendenzen aufzeigen lassen. Davon soll in einem ersten Schritt die Rede sein, wobei der Schwerpunkt auf den letzten 20–30 Jahren im deutschsprachigen Bereich liegt¹⁰ und ausschließlich das Feld der evangelischen und katholischen Religionspädagogik im Blick ist.¹¹

⁵ OLIVER KLISS, Empirische Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 63 (2011), 163–179, 163.

⁶ FRIEDRICH NIEBERGALL, Ein Beitrag zur Jugendpsychologie, in: Evangelische Freiheit 13 (1913), 111–124, zit. n. ANTON A. BUCHER, Geschichte der empirischen Religionspädagogik, in: BURKHARD PORZELT, RALPH GÜTH (Hrsg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster/Hamburg/London 2000, 11–20, 12.

⁷ Vgl. HUBERTUS ASSIG, Religionspädagogik als Verbundwissenschaft und die Methode der Konvergenzargumentation, in: ALEX STOCK (Hrsg.), Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich, Probleme, Methoden (Studien zur Praktischen Theologie 7), Einsiedeln/Zürich/Köln 1975, 37–44, 40. Mit Rückblick auf die Konzeptionsdiskussion des 20. Jahrhunderts dann klassisch WILHELM STURM, Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts, in: GOTTFRIED ADAM, RAINER LACHMANN (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen 1984, 30–65, 63 f.

⁸ BURKHARD PROZELT, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2009, 132 unter Verweis auf Peter Biehl und Klaus Wegenast.

⁹ Vgl. die Hinweise bei STURM, Religionspädagogische Konzeptionen (s. Anm. 7), 61.

¹⁰ Zu den Entwicklungen in Finnland, Österreich, der Schweiz und Dänemark vgl. die Beiträge von Antti Räsänen, Martin Rothgangel/Robert Schelander, Thomas Schlag und Mette Buchardt, in: FRIEDRICH SCHWEITZER, REINHOLD BOSCHKI (Hrsg.), Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcome (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 12), Münster/New York 2018, 287–342.

¹¹ Zu den Entwicklungen in der islamischen Religionspädagogik vgl. FAHIMAH ULFAT, Current of Research on Islamic Religious Education in Germany, in: SCHWEITZER, BOSCHKI, Researching Religious Education (s. Anm. 10), 443–372.

1. ENTWICKLUNGSTENDENZEN UND BEWEGUNGEN

In seinem Überblick zur Geschichte der empirischen Religionspädagogik aus dem Jahr 2000 greift Anton Bucher die jahreszeitliche Metaphorik auf, um unterschiedliche Phasen zu beschreiben. Dem »Frühling« zu Beginn des 20. Jahrhunderts folgte ein »trockener Sommer« nach 1930 bis in die 1960er Jahre hinein, der wiederum vom »ertragreichen Herbst« in den 1970er bis in die 1990er Jahre abgelöst wurde.¹² Hier lässt sich eine Intensivierung empirisch-religionspädagogischer Forschung beobachten, wobei Studien zum Religionsunterricht, zu den Religionslehrkräften und zur religiösen Sozialisation und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen dominierten.¹³ Dazu kam eine erste Einführung in die Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung für Praktische Theologinnen und Theologen.¹⁴

Ob man für die sich anschließende Zeit bis in die Gegenwart Anton Buchers Einteilung aufnehmend von einem »zweiten Frühling« sprechen sollte, will ich hier nicht entscheiden. Allerdings hätte das durchaus seinen Charme. Einerseits ist eine deutliche Aktivitätssteigerung zu beobachten. So hat sich die Zahl empirischer Arbeiten innerhalb der Religionspädagogik in den letzten 20–30 Jahren deutlich erhöht. Dabei kamen Themen und Felder in den Blick, die bisher nicht im Fokus standen. Hier zeigt sich ein Aufbruch, den es in den anderen religionspädagogischen Teildisziplinen so nicht gegeben hat. Andererseits fällt eine Verschiebung zu den Partnerinnen auf, mit denen gemeinsam nach der Erforschung der religionspädagogischen Wirklichkeit gesucht wird. Dominierten im »ersten« Frühling Untersuchungen mit psychologischem Schwerpunkt, so ist in den letzten 20–30 Jahren eine Verschiebung zu eher soziologischen Akzentuierungen zu beobachten. Das gilt von der Grundtendenz auch dann, wenn man bedenkt, dass in der »heutigen sozialisationstheoretischen Diskussion [...] psychologische und soziologische (sowie weitere) Einflüsse häufig ineinander«¹⁵ fließen.

Um Entwicklungen präziser zu beschreiben, braucht es Kriterien, mit denen sie beleuchtet werden. Feste Vorgaben sind mir dazu nicht gemacht worden. So greife ich auf drei Aspekte zurück, die ich im Folgenden kurz vorstellen werde.

¹² Vgl. ANTON A. BUCHER, Geschichte der empirischen Religionspädagogik (s. Anm. 6).

¹³ Vgl. zu den einzelnen Untersuchungen a. a. O., 15.

¹⁴ Vgl. CHRISTOPH BÄUMLER u. a., Methoden der empirischen Sozialwissenschaft in der Praktischen Theologie. Eine Einführung, München/Mainz 1976.

¹⁵ FRIEDRICH SCHWEITZER, Pädagogik und Religion. Eine Einführung (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft 19), Stuttgart 2003, 75. Schweitzer nimmt in seiner Darstellung gleichwohl eine Unterscheidung von psychologischen und soziologischen Ansätzen vor, weil sich die Forschungen »größtenteils einem psychologischen oder einem soziologischen Ursprung bzw. Schwerpunkt zuordnen« (75) lassen.

Sie betreffen die Inhalte, die Methoden sowie den Stellenwert der empirischen Forschung innerhalb der Religionspädagogik.

1.1 QUANTITATIVER ZUWACHS UND INHALTLICHE ERWEITERUNGEN IN DER THEMENWAHL

Dass empirische Religionspädagogik in den letzten 20 bis 30 Jahren »im Aufschwung«¹⁶ ist, lässt sich schon bei einer ersten Literaturrecherche erkennen. Wenn man nicht nur auf Monografien schaut, sondern auch Aufsätze mit einbezieht, ist das Feld fast unüberschaubar. Es tritt eine »ungemeine Vielfalt religionspädagogischer Themen« zu Tage, »die auf unterschiedlichste Weise empirisch ›beackert‹ werden.«¹⁷

Nimmt man Anton Buchers Einteilung spezieller Forschungsgebiete aus dem Jahr 2000 zum Vergleich, so zeigt sich eine Verbreiterung der Forschungsthemen. Bucher hatte Studien zum Religionsunterricht, zu den Religionslehrkräften, zur interkulturellen, multireligiösen Erziehung, zur religiösen Entwicklung, zu Jugend und Religion, zur Biographieforschung sowie Rezeptionsstudien unterschieden.¹⁸ Neu hinzugekommen sind seitdem Studien, die im gemeindepädagogischen Feld anzusiedeln sind, vom Umfang her allen voran die Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit,¹⁹ Studien zur Familie,²⁰ zur Elementarbildung im

¹⁶ BERND SCHRÖDER, Empirische Religionspädagogik, in: Verkündigung und Forschung 59 (2014) 2, 94–109, 95.

¹⁷ SILVIA ARZT, BURKHARD PORZELT, GEORG RITZER, Empirisches Forschen in der aktuellen Religionspädagogik. Projekte aus der AKRK-Sektion »Empirische Religionspädagogik« – ein Literaturüberblick über das vergangene Jahrzehnt, in: Religionspädagogische Beiträge 65 (2010), 43–52, 54.

¹⁸ Vgl. ANTON A. BUCHER, Literaturbericht zur aktuellen empirischen Religionspädagogik, in: PORZELT, GÜTH (Hrsg.), Empirische Religionspädagogik (s. Anm. 6), 21–28, bes. 22–25.

¹⁹ Vgl. z. B. FRIEDRICH SCHWEITZER, VOLKER ELSENBAST (Hrsg.), Konfirmandenarbeit erforschen. Ziele, Erfahrungen, Perspektiven (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 1), Gütersloh 2009; WOLFGANG ILG, FRIEDRICH SCHWEITZER, VOLKER ELSENBAST (Hrsg.), Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 3), Gütersloh 2009; COLIN CRAMER, WOLFGANG ILG, FRIEDRICH SCHWEITZER, Reform von Konfirmandenarbeit – wissenschaftlich begleitet. Eine Studie der Evangelischen Landeskirche in Württemberg (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 2), Gütersloh 2010; THOMAS BÖHME-LISCHIEWSKI u. a., Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 5), Gütersloh 2010; KARLO MEYER, Gottesdienst in der Konfirmandenarbeit. Eine triangulative Studie (Arbeiten zur Religionspädagogik 50), Göttingen 2012; CHRISTIAN MULIA, Kirchliche Altenbildung. Herausforderungen, Perspektiven, Konsequenzen (Praktische Theologie heute 110), Stuttgart 2011; FRIEDRICH SCHWEITZER u. a.,

Feld der Kita²¹ sowie zu Schulen in christlicher Trägerschaft.²² Zudem gibt es eine Reihe von Studien, die über den deutschsprachigen Raum hinausgehen und die

Konfirmandenarbeit im Wandel - neue Herausforderungen und Chancen. Perspektiven aus der zweiten bundesweiten Studie (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 6), Gütersloh 2015; DERS. u. a., Jugendliche nach der Konfirmation. Glaube, Kirche und eigenes Engagement - eine Längsschnittstudie (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 8), Gütersloh 2016; THOMAS BEISSWÄNGER, ACHIM HÄRTNER, Konfirmandenarbeit im freikirchlichen Kontext. Der kirchliche Unterricht in der evangelisch-methodistischen Kirche in Deutschland. Ergebnisse der bundesweiten Studie 2012-2016 (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 9), Gütersloh 2017.

²⁰ Vgl. z. B. KURT SCHORI, Kinder in Familienritualen. Zur kindlichen Erfahrung von Religion in rituellen Prozessen (Praktische Theologie heute 99), Stuttgart 2009; CHRISTOPH MORGENTHALER, Abendrituale. Tradition und Innovation in jungen Familien (Praktische Theologie heute 116), Stuttgart 2011; CHRISTOPH MORGENTHALER, ROLAND HAURI (Hrsg.), Rituale im Familienleben. Inhalte, Formen und Funktionen im Verhältnis der Generationen, Weinheim/München 2010.

²¹ Vgl. z. B. ANKE EDELBROCK, ALBERT BIESINGER, FRIEDRICH SCHWEITZER (Hrsg.), Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter (Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter 1), Münster 2010; DIES. (Hrsg.), Auf die Eltern kommt es an. Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita (Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter 2) Münster u. a. 2011; DIES. (Hrsg.), Interkulturelle und interreligiöse Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland (Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter 3), Münster u. a. 2011; JUDITH WEBER, Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik (Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter 4), Münster u. a. 2014; IRIS KIRCHER, Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 36), Kassel 2016; THOMAS BÖHME, NICOLA BÜCKER, PETER SCHREINER, Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Empirische Befunde und Perspektiven (Evangelische Bildungsberichterstattung 2), Münster 2018.

²² Vgl. z. B. MANFRED L. PIRNER, ANNETTE SCHEUNPFLUG, ANKE HOLL, Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft im deutschen Sprachraum. Zum Stand der empirischen Forschung, in: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) 1, 193-209; ANKE HOLL, Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie (Schulen in evangelischer Trägerschaft 13), Münster 2011; JOHANNES HAEFFNER, Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen (Schulen in evangelischer Trägerschaft 16), Münster 2012; TOBIAS LEHMANN, Evangelikal orientierte Schulen - geschlossene Systeme oder exemplarische Bildungsräume? Theologische Hintergründe, bildungstheoretische Reflexionen und schulpädagogische Perspektiven (Schulen in evangelischer Trägerschaft 19),

komparative Dimension religiöser Bildung beleuchten.²³ Dabei lassen sich in den Themenfeldern jeweils unterschiedliche Akzentsetzungen in Inhalt und Methode aufzeigen.

Schließlich lassen sich Themenbereiche identifizieren, die gleichsam quer zu den genannten Themenfeldern liegen, so z.B. die Frauen- und Genderforschung,²⁴ die Forschung zur Konfessionslosigkeit²⁵ sowie diejenige zur interreligiösen Bildung.²⁶ Wie breit das Forschungsfeld inzwischen geworden ist, zeigt

-
- Münster 2015; MATTHIAS MÜLLER, Die evangelische Schule »Bachstedt«. Ein ethnographischer Einblick in eine protestantische Schulkultur, Dissertation Univ. Halle 2016.
- ²³ Vgl. z.B. DOMINIQUE HARDY, Warum glauben die Deutschen anders als die Franzosen? Eine vergleichende religionspädagogische Studie zur Erziehung der Großeltern (Religion und Biographie 1), Münster 2005; ULRICH RIEGEL, HANS-GEORG ZIEBERTZ, How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries (International practical theology 1), Münster/Berlin 2009; DANIELA POPP, Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer (Empirische Theologie/Empirical Theology 26), Berlin 2013; FRIEDRICH SCHWEITZER u. a. (Hrsg.), Youth, religion and confirmation work in Europe. The second study (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 7), Gütersloh 2015; YAUHENIYA DANILOVICH, Religiöses Lernen im Jugendalter. Eine international vergleichende Studie in der orthodoxen und evangelischen Kirche (Arbeiten zur Religionspädagogik 64), Göttingen 2016.
- ²⁴ Vgl. z.B. als Überblick: SILVIA ARZT, Neues aus der empirischen religionspädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung. Ein Literaturbericht mit dem Fokus auf der Positionierung im Genderdiskurs und der Forschungsmethodik, in: HÖGER, ARZT (Hrsg.), Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie (s. Anm. 1), 31–46; FRIEDRICH SCHWEITZER, WOLFGANG ILG, PETER SCHREINER (Hrsg.), Researching Non-Formal Religious Education in Europe, Münster/New York 2019.
- ²⁵ Vgl. dazu unter dem Blickwinkel der Gottesvorstellungen die Veröffentlichungen der Längsschnittstudie unter Leitung von Anna-Katharina Szagun zu Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen sowie – thematisch breiter angelegt – die Arbeiten, die an der Forschungsstelle Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die seit 2011 arbeitet, entstanden sind. Näheres unter: https://www.theologie.uni-halle.de/pt_rp/rkl/ (Stand: 19.06.2019)
- ²⁶ Vgl. z.B. MONIKA JAKOBS u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz (Beiträge zur Pastoralsoziologie 13), Zürich 2009; EVA HOFFMANN, Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod (Schriften aus dem Comenius-Institut 21), Berlin 2009; PHILIPP KLUTZ, Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien (Religious diversity and education in Europe 28), Münster/New York 2015; HENNING SCHLUSS, Erforschung (inter-)religiöser Kompetenz.

nicht zuletzt der von Peter Schreiner und Friedrich Schweitzer herausgegebene Band »Religiöse Bildung erforschen«, der nach unterschiedlichen Bildungsbereichen gegliedert ist und dabei die Lernort- und Lebenslaufperspektive kombiniert. Auf diese Weise erfolgt eine Untergliederung in: »Familie und Elementarbereich«; »Kinder, Jugendliche und Gemeinde«; »Schule und Religionsunterricht« sowie »Erwachsene«. Zudem wird noch die Evangelische Bildungsberichtserstattung als eigener Schwerpunkt aufgewiesen, in der die genannten Perspektiven gebündelt aufgenommen werden.²⁷

Mit Blick auf das gesamte Spektrum empirischer Forschung zeigt sich allerdings deutlich, dass das Gros der empirischen Studien weiterhin im Feld von Religionsunterricht und den dabei Agierenden beheimatet ist. Hier zeigt sich ein klarer fachdidaktischer Schwerpunkt.²⁸ Die Einbettung des Religionsunterrichts im Gesamtsystem Schule wird dabei eher selten thematisiert.²⁹

Konzepte - Probleme - neue Ideen, in: HENNING SCHLUSS u. a. (Hrsg.), *Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität*, Göttingen 2015, 87-104; MARTINA KRAML, ZEKIRIJA SEJDINI, *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte (Studien zur interreligiösen Religionspädagogik 2)*, Stuttgart 2018; ANDREA BETZ, *Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz (Empirische Theologie 30)*, Berlin/Münster 2018.

²⁷ Vgl. PETER SCHREINER, FRIEDRICH SCHWEITZER, *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven*, Münster/New York 2014; COMENIUS-INSTITUT (Hrsg.), *Gottesdienstliche Angebote mit Kindern. Empirische Befunde und Perspektiven (Evangelische Bildungsberichtserstattung 1)*, Münster/New York 2018; COMENIUS-INSTITUT (Hrsg.), *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Empirische Befunde und Perspektiven (Evangelische Bildungsberichtserstattung 2)*, Münster/New York 2018.

²⁸ Vgl. z. B. DIETRICH BENNER u. a. (Hrsg.), *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*, Paderborn 2011; BERNHARD RESSLER, THOMAS KLIE, MARTINA KUMLEHN, *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*, Stuttgart 2012; ANDREAS FEIE, CARSTEN GENNERICH, *Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen*, Münster 2008; GEORG RITZER, *Interesse - Wissen - Toleranz - Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie (Empirische Theologie 19)*, Wien 2010; CARSTEN GENNERICH, REINHOLD MOKROSC, *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht*, Stuttgart 2016; UTA POHL-PATALONG u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart 2016; UTA POHL-PATALONG u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart 2017. Vgl. hier auch die Beiträge im The-

Mit Friedrich Schweitzer lassen sich anhand von vier Leitbegriffen vier Formen der religionsdidaktischen Forschung unterscheiden: 1. Voraussetzung und Resonanzen (Hier werden die Bedingungen und Auswirkungen des Religionsunterrichts auf die Lehrenden und die Lernenden untersucht.); 2. Prozessqualität (Hier geht es um die Qualität des Religionsunterrichts.); 3. Effektivitätsstudien (Hier steht die Frage der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Konzepten und Interventionen im Mittelpunkt.); 4. Produktqualität (Hier geht es um die Ergebnisse, die der Religionsunterricht zeitigt und die teilweise an den Bildungsstandards und Kompetenzen gemessen werden.).³⁰ Nicht alle Felder werden gleichermaßen stark beforscht. So zeigt sich, dass das mit dem Begriff der Prozessqualität bezeichnete Feld deutlich weniger Aufmerksamkeit findet als die anderen.

1.2 QUALITATIVE VIELFALT UND STEIGENDE KOMPLEXITÄT IM FORSCHUNGSDESIGN

Nimmt man die vorgelegten empirischen Studien in methodischer Hinsicht in den Blick, so zeigt sich eine »bemerkenswerte Breite« sowie über die Jahre hinweg »ein Zugewinn an Komplexität« und »damit auch an Validität der Ergebnisse.«³¹ Dominierten in den Anfängen der empirischen Religionspädagogik – dabei durchaus den Forschungen in der Erziehungswissenschaft entsprechend – quantitative Zugriffe, so ist bereits seit vielen Jahren eine ausführliche qualitativ ausgerichtete Forschung hinzugetreten. Das kann durchaus auch als ein Indiz für ein verändertes religionspädagogisches Herangehen an sich verstanden werden. Geht es innerhalb der quantitativen Forschungsperspektive »vornehmlich um die Prüfung von Hypothesen«, steht in der qualitativen Perspektive die »Theorieentwicklung«³² im Fokus. Exploratives Arbeiten ist damit besonders gut möglich. Auch wenn inzwischen die Unterschiede in den Zugriffen verschwimmen, wird man durchaus festhalten können, dass der qualitative Zugriff auch deswegen so stark an Bedeutung gewonnen hat, weil sich damit Veränderungen empirisch bearbeiten lassen. Die Veränderungen, auf die damit zu reagieren versucht wird, hängen nicht zuletzt damit zusammen, dass herkömmliche

menheft der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie Empirische Religionspädagogik – aktuelle Forschungsprojekte 70 (2018), 1.

²⁹ Vgl. z.B. EDDA STRUTZENBERGER-REITER, Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie (Praktische Theologie heute 135), Stuttgart 2016.

³⁰ Vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER, Religionsunterricht erforschen. Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionspädagogischer Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1 (2008), 59–73.

³¹ SCHRÖDER, Empirische Religionspädagogik (s. Anm. 16), 96.

³² PETER SCHREINER, FRIEDRICH SCHWEITZER, Religiöse Bildung erforschen, wie und warum, in: DIES., Religiöse Bildung erforschen (s. Anm. 27), 17–36, 26.

Modelle religiöser Bildung grundlegend erschüttert werden und frühere Selbstverständlichkeiten zunehmend ins Wanken geraten. All das verlangt nach einer Weiterentwicklung, bisweilen auch nach Neueinsätzen religiöser Bildung.

Inzwischen kann man festhalten, dass die »als etabliert geltenden qualitativen und quantitativen Verfahren der empirischen Sozialforschung [...] zum festen Repertoire«³³ der empirischen Religionspädagogik gehören. Dazu gehört auch, dass methodische Zugriffe trianguliert werden.

Gegenwärtig findet sich ein breites Spektrum unterschiedlicher methodischer Zugriffe. Sie hier aufzuzählen, wäre wenig sinnvoll und zudem nahezu unmöglich, weil die angewandten Methoden in der Anwendung auf bestimmte Forschungsgegenstände verändert werden. Insofern handelt es sich hier in der Regel nicht um eine bloße Übernahme von in anderen Feldern erprobten Forschungsmethoden. Vielmehr werden die methodischen Zugriffe »im Blick auf den jeweiligen Gegenstand bzw. die Fragestellung adaptiert oder vielmehr vom je eigenen erkenntnisleitenden Interesse aus überhaupt erst«³⁴ entwickelt.

Quer zur klassischen Einteilung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden steht die Frage nach Querschnitt- bzw. Längsschnittuntersuchungen. Damit soll noch einmal kurz auf die Erhebungsmethoden in der Religionspädagogik geschaut werden. Auch wenn Längsschnittuntersuchungen nach und nach öfter in Angriff genommen werden, stellen sie in der empirischen (deutschen wie auch englischen) Religionspädagogik wie in der empirischen Forschung überhaupt – »ein eher selten gewähltes Design dar.«³⁵ In diesem Zusammenhang ist auch zu bedenken, dass religionsdidaktische Entwicklungsforschung noch kaum präsent ist.³⁶ Gegenwärtig dominieren eindeutig Querschnittuntersuchungen und damit punktuelle Erhebungen. Damit steht auch die Frage nach der Replizierbarkeit der Befunde im Raum. Christian Höger vermerkt hier zu Recht in kritischer Weise, dass »die meisten empirischen Arbeiten, etwa über die Theologien von Kindern und Jugendlichen auf einzelnen – manchmal schlaglichtartigen – Querschnittsbefunden« basieren, »die vor etlichen Jahren entstanden sind und in der ›scientific community‹ weitertradiert

³³ NICOLA BRÜCKNER, Die empirische Erforschung religiöser Bildung – ein Kommentar aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, in: SCHREINER/SCHWEITZER, Religiöse Bildung erforschen (s. Anm. 27), 33–36, 33.

³⁴ SCHRÖDER, Empirische Religionspädagogik (s. Anm. 16), 109.

³⁵ CHRISTIAN HÖGER, Der Längsschnitt – vom »vernachlässigten« zum »Lieblingskind« der empirischen Religionspädagogik? Charakteristik, Beurteilung und faktische Anwendungen eines anspruchsvollen Forschungsdesigns, in: HÖGER, ARZT (Hrsg.), Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie (s. Anm. 1), 61–76, 65.

³⁶ Vgl. CLAUDIA GÄRTNER, Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr- und Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen (Religionspädagogik innovativ 24), Stuttgart 2018.

werden.«³⁷ Hier deutet sich eine Problemlage an, die über die unmittelbaren Fragen zum Forschungsdesign hinausgehen und den Blick auf die Stellung empirischer Forschungen in der Religionspädagogik insgesamt lenken.

1.3 WACHSENDE PRÄSENZ UND IMMER DEUTLICHER WAHRZUNEHMENDE ZENTRALSTELLUNG IM FORSCHUNGSDISKURS

Dass die empirische Religionspädagogik in den letzten 30 Jahren zu einer starken Teildisziplin der Religionspädagogik geworden ist, die den Fachdiskurs insgesamt immer stärker bestimmt, ja, bisweilen sogar dominiert, zeigt sich nicht nur im unverkennbaren und starken Anstieg entsprechender Publikationen. Es wird auch daran deutlich, dass inzwischen Lehrbücher empirischer Religionspädagogik vorliegen. Anton Buchers Methodenbuch³⁸ folgte jüngst ein Studienbuch von Manfred Pirner und Martin Rothgangel.³⁹

Schon Bucher betonte, dass er mit seinem Buch keine »weitere wissenschaftstheoretische Legitimierung empirischer Verfahren in der (Praktischen) Theologie versuchen wolle.«⁴⁰ Diesen Kampf hielt er für ausgefochten. Vielmehr ging es ihm um eine Ermutigung »selber empirisch tätig zu werden.«⁴¹ Eine vergleichbare Linie lässt sich auch bei Pirner und Rothgangel beobachten, wobei hier noch ein Schritt weiter gegangen wird. Es geht nicht nur um eine anwendungsbezogene Einführung in sozialwissenschaftliches Arbeiten, also um die Vorstellung und Reflexion unterschiedlicher empirischer Forschungsmethoden. Vielmehr geht es um den Gedanken des forschenden Lehrens und Lernens. Verwiesen wird dabei auf »ein zentrales Ergebnis der empirischen Bildungsforschung«, dass nämlich »gute Lehrer/-innen eine forschende Grundhaltung gegenüber ihren Schüler/-innen und ihrem Lehren haben.«⁴² Empirisches Arbeiten wird damit nicht mehr nur als eine wichtige und unverzichtbare Bedingung religionsdidaktischen Nachdenkens und Handelns beschrieben, sondern als Teil dessen selbst.

Hier wird begrifflich verdichtet, was sich in der Beobachtung empirischen Arbeitens in der Religionspädagogik als Fokus aufzeigen lässt. Mit Blick auf die von Bernd Schröder vorgeschlagene Unterscheidung von fünf Dimensionen

³⁷ HÖGER, *Der Längsschnitt* (s. Anm. 35), 65.

³⁸ ANTON A. BUCHER, *Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen*, Stuttgart/Berlin/Köln 1996.

³⁹ MANFRED L. PIRNER, MARTIN ROTHGANGEL (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte (Religionspädagogik innovativ 21)*, Stuttgart 2018.

⁴⁰ BUCHER, *Einführung in die empirische Sozialwissenschaft* (s. Anm. 38), 14.

⁴¹ Ebd.

⁴² MANFRED L. PIRNER, MARTIN ROTHGANGEL, *Einführung*, in: DIES. (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik* (s. Anm. 39), 7–20, 7.

religionspädagogischer Reflexion⁴³ ist festzuhalten, dass in den letzten 20–30 Jahren nicht nur die Religionspädagogik in empirischer Perspektive von einer eher am Rande stehenden zu einer zentralen Teildisziplin der Religionspädagogik geworden ist, sondern auch die Religionspädagogik in handlungsorientierender Perspektive wesentlich als eine empirische verstanden wird. Dabei übernimmt die Empirie nicht nur »eine kritische Kontrollfunktion gegenüber vollmundiger theologischer oder religionspädagogischer Programmatik.«⁴⁴ Sie kann sich nicht nur auf eine Beantwortung der Frage »Was ist?« zurückziehen, sondern ist ebenso in die Frage »Was soll sein?«⁴⁵ involviert. Hier stellen sich Fragen, auf die ich im dritten Teil noch etwas genauer einzugehen versuchen werde. Man könnte sie unter dem Label der Normativität einordnen. Nun aber zunächst noch ein Blick auf die Hintergründe der beschriebenen Entwicklungen und den dabei zu identifizierenden Impulsgeber.

2. HINTERGRÜNDE UND IMPULSGEBER

Schon Klaus Wegenast nahm 1968 in seinem Plädoyer für eine empirische Wendung der Religionspädagogik ausdrücklich auf die von Heinrich Roth geforderte »realistische Wendung in der pädagogischen Forschung«⁴⁶ Bezug. Aus einer in erster Linie geistesgeschichtlich arbeitenden Pädagogik sollte eine gleichermaßen geistesgeschichtlich wie erfahrungswissenschaftlich sich vergewissernde Disziplin werden. Die Entwicklungen innerhalb der für die Religionspädagogik so wichtigen pädagogischen Bezugsdisziplin gaben also wesentliche Impulse für die (erneute) Initiierung empirischer Forschungen in der Religionspädagogik.

Zweifelsohne wird man auch den bereits skizzierten empirischen Schub in der Religionspädagogik der letzten 20 Jahre in diesem Zusammenhang zu sehen haben. Nicht zuletzt in der Auseinandersetzung durch den mit den PISA-Untersuchungen verbundenen Schock kam es zu einer radikalen empirischen Wendung in dieser für die Religionspädagogik so wichtigen Referenzwissenschaft. Mit Bernd Schröder kann in pointierter, aber zutreffender Weise festge-

⁴³ Vgl. BERND SCHRÖDER, *Religionspädagogik (Neue Theologische Grundrisse)*, Tübingen 2012, 13.

⁴⁴ SCHRÖDER, *Empirische Religionspädagogik* (s. Anm. 16), 109.

⁴⁵ BORIS KALBHEIM, *Normative und methodologische Aspekte empirischer Sozialforschung in der Religionspädagogik*, in: SCHREINER, SCHWEITZER, *Religiöse Bildung erforschen, wie und warum* (s. Anm. 32), 37–50, 45.

⁴⁶ WEGENAST, *Empirische Wendung* (s. Anm. 2), 250 (unter Bezug auf HEINRICH ROTH, *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung*, in: *Die Neue Sammlung* 2 (1962), 481–490).

halten werden, dass die Pädagogik »über die ›Erziehungswissenschaft‹ inzwischen in weiten Teilen zur ›(empirischen) Bildungsforschung‹ mutiert«⁴⁷ ist. Das schlägt sich auch in der Religionspädagogik nieder.

Damit zusammenhängend und zugleich darüber hinausgehend wird man allerdings noch einen weiteren Aspekt festzuhalten haben. Die Intensivierung empirischer Forschung kann auch als Ausdruck einer veränderten Sichtweise in handlungsorientierender Perspektive gesehen werden. Entsprechende Überlegungen werden nicht im Rahmen einer »Hermeneutik der Vermittlung«, sondern im Rahmen einer »Hermeneutik der Aneignung«⁴⁸ verortet. Die Selbstreferenzialität von Lern- und Bildungsprozessen rückt in den Mittelpunkt. Die steigende Zahl von empirischen Untersuchungen kann also auch als

»Ausdruck des Trends zum schülerzentrierten Unterricht gedeutet werden. Eine zentrale Stellung nimmt dabei das Pluralitätsparadigma ein. Damit zusammenhängend befassen sich zahlreiche Studien damit, wie konkrete Menschen ihre individuellen Glaubensstile suchen, finden oder konzipieren.«⁴⁹

Was Karl Ernst Nipkow Anfang der 1990er Jahre noch einfordern musste, nämlich die »entschlosseneren Hinwendung zu den Schülern und Schülerinnen als den Subjekten eines für sie individuell sinnvollen Lernens«⁵⁰ ist inzwischen ein gutes Stück vorangekommen. Dazu hat die empirische Religionspädagogik entscheidend beigetragen. Das trifft auch auf die Ergänzung und teilweise notwendige Korrektur von Ergebnissen der allgemeinen Jugendforschung zu. Nipkow hatte hier noch vor einer »Überschätzung« warnen müssen, weil Religion dort »nur eine marginale oder gar keine Rolle«⁵¹ spielte (und auch gegenwärtig weiterhin spielt). Dass wir hier heute viel differenzierter mit diesen Befunden umgehen können, ist ein Resultat intensiver empirischer religionspädagogischer Forschungen.

Schließlich ist noch auf bildungspolitische Impulssetzungen zu verweisen. So haben die in diesem Zusammenhang so wichtigen PISA-Untersuchungen »den

⁴⁷ SCHRÖDER, Empirische Religionspädagogik (s. Anm. 16), 95.

⁴⁸ ANGELA KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick. Welche Bedeutung hat der Einzelfall für die Religionspädagogik?, in: REINHOLD BOSCHKI, MATTHIAS GRONOVER (Hrsg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 31), Berlin 2007, 176–192, 186.

⁴⁹ ARZT, PORZELT, RITZER, Empirisches Forschen (s. Anm. 17), 54.

⁵⁰ KARL ERNST NIPKOW, Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, in: GEORG HILGER, GEORGE REILLY (Hrsg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 183–223, 210.

⁵¹ A. a. O., 206.

Trend zur Empirie in allen Fachdidaktiken beflügelt.«⁵² Man kann inzwischen sogar von einem »Zugzwang zur empirischen Forschung«⁵³ sprechen. Dieser wird nicht zuletzt durch entsprechende Förderprogramme unterstützt. Empirische Forschung gilt als interdisziplinär und international anschlussfähig. Damit sind zwei gegenwärtig hoch im Kurs stehende Schlagworte benannt, die sich nicht gleichermaßen stark auf andere religionspädagogische Dimensionen beziehen lassen und dazu führen, dass die empirische Forschung mehr positive Resonanz hervorzurufen scheint als andere Forschungsaktivitäten.

3. EINSCHÄTZUNG UND ANFRAGEN

Empirische Forschungen innerhalb der Religionspädagogik sind »zweifellos unverzichtbar«.⁵⁴ Das Stichwort der Realitätskontrolle nimmt eine wichtige Perspektive ein. Einerseits geht es um die schon von Wegenast angemahnte Überprüfung von Prämissen und Postulaten im Sinne einer »empirischen Tatsachenforschung«.⁵⁵ Dazu gehören auch ernüchternde Befunde hinsichtlich pädagogischer Wirkmöglichkeiten. So zeigt sich, dass »Verhaltensänderungen durch unterrichtliche Interventionen«⁵⁶ kaum erreichbar sind. Ihr »Zustandekommen« ist vielmehr »sozialisatorisch und autopoietisch«⁵⁷ zu interpretieren. Vor allem der Einfluss familialer Sozialisation ist kaum zu überschätzen. Andererseits haben empirische Forschungen eine entlastende, – man könnte zugespitzt auch sagen – eine apologetische Funktion. Zu erinnern wäre hier an die dadurch ermöglichte Versachlichung einer »nicht immer von übermäßiger ›Realitätskontrolle‹ geprägten öffentlichen Diskussion über die Gestalt des Religionsunterrichts«.⁵⁸

⁵² SCHRÖDER, *Empirische Religionspädagogik* (s. Anm. 16), 95.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ KLISS, *Empirische Religionspädagogik* (s. Anm. 5), 165.

⁵⁵ WEGENAST, *Empirische Wendung* (s. Anm. 2), 253.

⁵⁶ SCHRÖDER, *Empirische Religionspädagogik* (s. Anm. 16), 109.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ KLISS, *Empirische Religionspädagogik* (s. Anm. 5), 178 unter Bezug auf ANTON BUCHER, Was wissen wir wirklich über den Religionsunterricht? Forschungsüberblick über die Empirie eines umstrittenen Faches, in: HANS-FERDINAND ANGEL (Hrsg.), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik* (Theologie im kulturellen Dialog 4), Graz 2000, 77–96, 79. Von der »Realitätskontrolle« spricht auch schon KLAUS WEGENAST, *Theologie zwischen Offenbarung und Empirie. Bemerkungen zum Problem der Theoriebildung in der Religionspädagogik*, in: KRISTIAN FECHTNER u. a. (Hrsg.), *Religion wahrnehmen. Festschrift für Karl-Fritz Daiber zum 65. Geburtstag*, Marburg 1996, 249–256, 253.

In alledem jedoch darf es nicht zu einer »Überschätzung bzw. Überdehnung der Orientierungsfunktion von Empirie *an sich*«⁵⁹ kommen. Oliver Kliss spricht hier von der »hermeneutische(n) Begrenztheit« empirischer Forschung und legt damit eine Spur, die weiter zu verfolgen unerlässlich ist.

Man wird heute nicht mehr pauschal von einer mangelnden Fachlichkeit in Fragen empirischer Forschung sprechen können. Auch Anton Buchers Behauptung, »(e)mpirisches Forschen in der Religionspädagogik« vollziehe »sich oft primär solitär«, also »ohne direkte Kommunikation mit Experten und Expertinnen relevanter Bezugswissenschaften«,⁶⁰ wird man so pauschal nicht aufrecht erhalten können. Im Gegenteil: »Der Status eines »empirischen Nachzüglers« bringt »einige Vorteile«,⁶¹ die durchaus offensiv und in direkter Kontaktaufnahme mit Empirikern genutzt werden. Daraus resultiert

»nicht nur die korrekte Anwendung von methodischen Verfahren, die für andere Untersuchungsgegenstände konzipiert wurden, sondern auch deren Weiterentwicklung. Dies impliziert nicht die Erarbeitung originärer Methoden der Datenerhebung oder -analyse [...], wohl aber deren gegenstandsspezifische Anwendung, vor allem in qualitativen Untersuchungsdesigns.«⁶²

Was aufgrund der Intensität und Zentralität empirischer Forschung zukünftig verstärkt bedacht werden sollte, ist die Frage der »normativen Dimension der Religionspädagogik«. ⁶³ Sie erhält durch die Intensität und Zentralität empirischer Forschung neues Gewicht. Mit Boris Kalbheim lassen sich zwei grundlegende Fragen identifizieren: Einerseits ist es diejenige »nach der Bedeutung von Normen in der empirischen Religionspädagogik« und andererseits diejenige »nach dem Status der empirischen Religionspädagogik in der Theologie.«⁶⁴

Es ist vor allem die handlungsorientierende Perspektive der Religionspädagogik, die über die Frage »Wie soll es denn sein?« die normative Dimension einspielt und auf diese Weise »die Entwicklung der theoretischen Konzepte als auch die Interpretation der Ergebnisse«⁶⁵ in ein neues Licht stellt. Damit wird einerseits die Notwendigkeit einer »kontinuierlichen Reflexion der normativen

⁵⁹ KLISS, Empirische Religionspädagogik (s. Anm. 5), 165.

⁶⁰ BUCHER, Aus den Anfängen (s. Anm. 1), 13.

⁶¹ NICOLA BÜCKER, Die empirische Erforschung religiöser Bildung – ein Kommentar aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, in: PETER SCHREINER, FRIEDRICH SCHWEITZER (Hrsg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster/New York 2014, 33–36, 34.

⁶² Ebd.

⁶³ KALBHEIM, Normative und methodologische Aspekte (s. Anm. 45), 45.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ A. a. O., 46.

Aspekte aller Schritte der empirischen Arbeit« notwendig. So sind die empirischen Methoden nach ihren impliziten Voraussetzungen zu befragen und mit eigenen theologischen Annahmen abzugleichen bzw. ins Gespräch zu bringen. Andererseits ist, daraus resultierend, darauf zu schauen, was die empirische Religionspädagogik normiert. Dabei spielen neue empirische Befunde eine wesentliche Rolle. Sie reichern unsere Sicht auf den Menschen an, die den zu initiierenden und zu unterstützenden Kommunikations- und Lernprozessen zugrunde liegt. Das vor Augen stehende Menschenbild »kritisiert [...] die Erhebung und Deutung der empirischen Daten«, entwickelt sich aber »durch neue empirische Kenntnisse«⁶⁶ auch stetig weiter.

Eng damit zusammen hängt die Frage nach der theologischen Dimension der empirischen Religionspädagogik. Boris Kalbheim weist zu Recht darauf hin, dass »ihr Status als theologische Disziplin noch nicht geklärt ist.«⁶⁷ Eine besondere Brisanz erhält sie im intradisziplinären Austausch.⁶⁸ Sie ist als »kritisches Korrektiv zur hermeneutischen Religionspädagogik«⁶⁹ bestimmbar, indem sie theologische Konstrukte mit empirischen Beobachtungen konfrontiert und so korrigierende Impulse einträgt. Allerdings sollte dabei nicht vergessen werden, dass die theologische Reflexion »umgekehrt«⁷⁰ auch die »Möglichkeit der Kritik«⁷¹ an den empirischen Daten bietet. »Die empirische Religionspädagogik ist eine Auseinandersetzung mit der bestehenden sozialen Wirklichkeit; gleichzeitig ist sie eine Auseinandersetzung mit den spezifisch soziologischen Perspektiven auf diese Wirklichkeit.«⁷²

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ A. a. O., 47.

⁶⁸ Kalbheim differenziert hier zwischen dem multidisziplinären, interdisziplinären und trans- bzw. interdisziplinären Austausch. Im multidisziplinären Austausch stellt sich die Frage nicht direkt, da hier die Eigenständigkeit der Disziplinen vorausgesetzt wird und die Religionspädagogik einen »spezifischen Ausschnitt der gesellschaftlichen Wirklichkeit betrachtet.« (47) Das gilt auch für den interdisziplinären Austausch. Hier kann die Religionspädagogik als theologische Wissenschaft die »Expertise für eine bestimmte Wirklichkeit« (47) mit der damit verbundenen spezifischen Sicht auf diese Wirklichkeit eintragen. Dazu gehören kritische Rückfragen an die normativen Voraussetzungen der sozialwissenschaftlichen Aussagen. Im transdisziplinären Setting wird »die Eigenständigkeit der Disziplinen reflektiert überschritten.« Hier stellt sich eher die »hochschulpolitische Frage nach der Anbindung einer transdisziplinären Institution an die theologische Fakultät« (47).

⁶⁹ A. a. O., 47.

⁷⁰ A. a. O., 48.

⁷¹ Ebd.

⁷² A. a. O., 49. Vgl. dazu auch die Überlegungen Kalbheims zu einem »spezifisch religionspädagogischen Begriff von Empirie«. BORIS KALBHEIM, Die Wirklichkeit - welche

Diese Spezifik stärker zu entwickeln und zu reflektieren, scheint mir eine wesentliche Aufgabe empirischer Religionspädagogik zu sein. Gegenwärtig dominiert die »kritische Kontrollfunktion gegenüber vollmundiger theologischer oder religionspädagogischer Programmatik«. ⁷³ Neben der Deutung und Kritik einer Praxis geht es aber immer auch um deren theologisch verantwortete Veränderung. Insofern wäre zu fragen, ob nicht stärker nach der kritischen theologischen Kontrollfunktion gegenüber vollmundiger empirischer Programmatik zu suchen wäre. ⁷⁴

Religionspädagogische Theoriebildung ist nur als kontextuelle Theoriebildung sinnvoll. Sie hat die konkreten Anliegen konkreter Menschen an jeweils konkreten Orten ⁷⁵ aufzunehmen und nimmt damit die Programmatik kontextueller Theologie auf, die darauf abhebt, ihre Theoriebildung

»nicht in neutraler Wissenschaftlichkeit [...] zu praktizieren, sondern engagiert und konkret im Blick auf bestimmte kulturelle, soziale, politische und ökonomische Problemlagen hin zu entwerfen.« ⁷⁶

Kontextuelle Theologie ist engagierte Theologie. Vergleichbares gilt auch für eine kontextuelle Religionspädagogik. Sie weiß um ihre Verwobenheit in die jeweiligen lebensweltlichen Voraussetzungen und versteht sich so als eine teilnehmende und mitstreitende Wissenschaft. Das schließt auch das Wissen um eigene Begrenzungen und die Notwendigkeit zur ständigen Weiterentwicklung eigener Theoriekonzepte mit ein. Forschendes Lehren und Lernen auf allen Ebenen ist angesagt. Die Empirie gehört wesentlich dazu.

Wirklichkeit? Status und Bedeutung von Empirie in der empirischen Religionspädagogik, in: HÖGER, ARZT (Hrsg.), *Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie* (s. Anm. 1), 18–30, 24.

⁷³ SCHRÖDER, *Empirische Religionspädagogik* (s. Anm. 16), 109.

⁷⁴ In diese Richtung argumentiert auch schon Klaus Wegenast: »Theorie kann nicht einfach Wiederholung sozialwissenschaftlicher Forschung und Lehre sein. Ihr Verhältnis zu den Sozialwissenschaften ist nicht das der Analogie, ja nicht einmal das der Korrespondenz, sondern das eines wechselseitigen kritisch-konstruktiven Gesprächs, in dem Zustimmung und Widerspruch ihren Ort haben.« WEGENAST, *Theologie zwischen Offenbarung und Empirie* (s. Anm. 58), 251.

⁷⁵ Vgl. dazu MICHAEL DOMSGEN, *Religionspädagogik* (LEVTh 8), Leipzig 2019.

⁷⁶ INGOLF U. DALFERTH, *Kontextuelle Theologie in einer globalen Welt*, in: THOMAS FLÜGGE u. a. (Hrsg.), *Wo Gottes Wort ist. Die gesellschaftliche Relevanz von Kirchen in der pluralen Welt. Festgabe für Thomas Wipf* (Beiträge zu Theologie, Ethik und Kirche 6), Zürich 2010, 29–46, 35.