

## **Religionspädagogische Unterrichtsforschung und interreligiöse Kompetenz**

### **Zur Bedeutung der Untersuchung im religionspädagogischen Forschungskontext**

Die Untersuchung zur Entwicklung interreligiöser Kompetenz für den Bereich der Alten- und Krankenpflege durch Religionsunterricht, die in diesem Band vorgestellt wird, bezieht sich auf eine spezifische Form von Religionsunterricht – auf Religionsunterricht im Rahmen der Pflegeausbildung oder, allgemeiner formuliert, da es sich nicht in allen Fällen um förmlichen Religionsunterricht handelt, auf religionspädagogische Anteile in dieser Ausbildung. Damit trägt die im dritten Teil dieses Bandes im Einzelnen dargestellte Untersuchung zunächst ganz allgemein zur Diskussion über den Berufsschulreligionsunterricht (BRU) bei, zu dessen Bereich der Religionsunterricht in der Pflegeausbildung gezählt werden kann. In dieser Hinsicht kann schon vorab festgehalten werden, dass es bislang kaum empirische Untersuchungen gibt, die sich direkt auf den Unterricht in diesem Bereich beziehen, und dass entsprechende Studien deshalb besonderes Interesse verdienen. Darüber hinaus ist die Studie aber auch für die religionspädagogische Unterrichtsforschung insgesamt bedeutsam, zum einen bereits aus dem allgemeinen Grund, dass es auch hier um Religionsunterricht als Untersuchungsgegenstand geht, zum anderen aber aufgrund der speziellen Anlage der vorliegenden Untersuchung, die ihr einen besonderen Wert verleiht. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden verschiedene Zusammenhänge religionspädagogischer Unterrichtsforschung ausgeleuchtet werden, in die sich die vorliegende Untersuchung einordnen und als deren Weiterführung sie sich verstehen lässt. Zugleich werden Einblicke in weitere laufende Tübinger Untersuchungen geboten. Dabei soll allerdings nicht versucht werden, den Stand der religionspädagogischen Unterrichtsforschung zu beschreiben, sondern die dazu bereits vorliegenden Darstellungen werden im Sinne einer allgemeinen Grundlage vorausgesetzt (vgl. zuletzt Schweitzer, 2013 sowie Fischer, Elsenbast & Schöll, 2003; Porzelt & Güth, 2000).

#### **1. Empirische Unterrichtsforschung in der Religionspädagogik: Wirksamkeitsuntersuchungen als Desiderat**

Ähnlich wie in der Erziehungswissenschaft wurde auch in der Religionspädagogik schon in den 1960er Jahren eine „empirische Wendung“ (Klaus Wegenast) ausgerufen. Weithin blieb dies zunächst aber ein eher theoretisches Programm im Sinne einer bloßen Forderung (Schweitzer, Simojoki, Moschner & Müller, 2010, S. 144 ff.).

Tatsächlich hat es bis zur zweiten Hälfte der 1970er Jahre gedauert, bis zumindest ein erstes größeres religionspädagogisches Projekt zur empirischen Unterrichtsforschung durchgeführt werden konnte. Insofern kommt dem entsprechenden Projekt – dem *Mainzer Projekt*, geleitet von Günter Stachel (1976) – eine Pionierfunktion zu. Abgesehen von einzelnen Vorläufern in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts handelt es sich bei diesem Projekt zur Erforschung von Religionsunterricht um das zumindest in Deutschland überhaupt erste seiner Art, und auch aus anderen Ländern liegen jedenfalls keine entsprechenden früheren Untersuchungen vor, die international rezipiert worden wären. Im Zentrum des *Mainzer Projekts* stand eine vielfältige Erkundung der Realität von Religionsunterricht, mit diversen Auswertungsformen, die sich ebenso auf die Inhalte wie etwa auf die Interaktionsqualität bezogen.

In den 40 Jahren seit der Mainzer Untersuchung hat die Zahl empirischer Studien zum Religionsunterricht zwar deutlich zugenommen, insgesamt aber doch auf einem bescheidenen Niveau und vor allem ohne klare Entwicklungstendenzen, die es zulassen würden, hier etwa von einem stetigen oder gar kumulativen Erkenntnisfortschritt zu sprechen. Stattdessen blieb es bei Einzelstudien, die nicht miteinander koordiniert waren. Dies erklärt sich auch daraus, dass bislang keine übergreifenden Theorien vorliegen, auf die sich Einzelstudien so beziehen könnten, dass ein kontinuierlicher Forschungszusammenhang entsteht.

Weiterhin sind in der religionspädagogischen Unterrichtsforschung unterschiedliche Entwicklungstendenzen zu beobachten, die für eine Einschätzung des vorliegenden Projekts bedeutsam sind:

- Der BRU blieb insgesamt fast durchweg am Rande des empirisch-religionspädagogischen Forschungsinteresses. Erst in den letzten Jahren beginnt sich das Bild in dieser Hinsicht zu verändern, vor allem im Zuge der Einrichtung spezieller Forschungsinstitute für berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen und Bonn (Biesinger, Meyer-Blanck & Schweitzer, 2013). Religionspädagogische Unterrichtsforschung im Bereich des BRU gehört mit zu den Aufgaben dieser Institute.
- Die allermeisten der bislang vorliegenden empirischen Untersuchungen zum Religionsunterricht beziehen sich auf dessen Voraussetzungen auf Lehrer- und Schülerseite, beispielsweise auf Erwartungen, Einstellungen und Sozialisationsvoraussetzungen. Besondere Beachtung fanden in dieser Hinsicht Erhebungen zu den Sichtweisen von Lehrerinnen und Lehrern auf den (eigenen) Religionsunterricht. Exemplarisch können dabei verschiedene unter der Federführung von Andreas Feige durchgeführte Studien genannt werden, die auf eine Klärung von (Religions-)Lehrereinstellungen und -wahrnehmungen zielten (bes. Feige et al., 2000). Auf die Erwartungen und Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen bezog sich vor allem die Studie von Anton Bucher *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe* aus dem Jahre 2000, bei der auch der Religionsunterricht an Berufsschulen einbezogen war. Daran konnten die späteren empirischen Untersuchungen von Klaus Kießling (2004) und Jochen Sautermeister (2006) anknüpfen, die ebenfalls den BRU in Schülersicht zum Thema haben. Die derzeit größte

empirische Untersuchung zum Religionsunterricht, die aus dem internationalen REDCo-Projekte (Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries, Jackson, Miedema, Weisse & Willaime, 2007) erwachsen ist, bezieht sich dann aber wieder allein auf allgemeinbildende Schulen. Ihr Schwerpunkt liegt nicht bei der Erforschung von Unterrichtsprozessen, sondern wiederum bei der Einschätzung des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler, insbesondere im Blick auf interreligiöse Fragen.<sup>1</sup>

Zumindest in einem allgemeinen Sinne können im Blick auf die (Lern-)Voraussetzungen bei den Kindern und Jugendlichen auch Untersuchungen genannt werden, die sich aus sozialisationstheoretischer oder entwicklungspsychologischer bzw. neuerdings aus kinder- und jugendtheologischer Perspektive auf religiöse Einstellungen, Vorstellungen und Deutungsweisen beziehen (Bucher et al., 2002 ff.; Schweitzer, 2011). Auch in diesem Falle kommen die Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildenden im BRU aber kaum einmal in den Blick (vgl. allerdings Schlag & Schweitzer, 2011).

- Weit seltener waren im Bereich der Religionspädagogik bislang Unterrichtsprozesse selbst Gegenstand empirischer Untersuchung. Zu nennen sind in dieser Hinsicht, über das erwähnte Mainzer Pionierprojekt hinaus, zunächst einige Tübinger Projekte – zur Bedeutung der Entwicklungspsychologie für den Religionsunterricht (Schweitzer, Nipkow, Faust-Siehl & Krupka, 1995) sowie zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der Grundschule oder in der Sekundarstufe I (Schweitzer & Biesinger et al., 2002 und 2006), die vor allem einen explorativen Charakter aufwiesen. Ähnliches gilt für die bislang einzige Studie zum religionswissenschaftlich-informativen Religionsunterricht (genauer: religionskundlichen Unterricht; Frank, 2010) sowie für die vor allem im Rahmen des bereits genannten REDCo-Projekts durchgeführten Dokumentationen von Religionsunterricht in verschiedenen europäischen Ländern (Ter Avest et al., 2009). Im internationalen Horizont kann neuerdings besonders auf die Untersuchung von James Conroy et al. (2013) im United Kingdom hingewiesen werden, die sich auf einen vielfältigen Methodenmix stützt und die ein insgesamt eher problematisches Bild des dortigen Religionsunterrichts zeichnet. Diese Studie schließt u. a. auch Unterrichtsbeobachtungen ein.
- Noch am wenigsten ausgebildet ist die Wirksamkeitsforschung zum Religionsunterricht, obwohl sich nun – vor allem in der Folge von Untersuchungen wie den PISA-Studien, aber auch im Zusammenhang neuer Kooperationen zwischen Religionspädagogik und Pädagogischer Psychologie – ein deutlich gesteigertes Interesse genau auf diesen Aspekt richtet. Hier wird vor allem gefragt, ob der Religionsunterricht seine Ziele tatsächlich erreicht, ob der Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen wirklich unterstützt wird oder wo sich in dieser Hinsicht Desi-

---

<sup>1</sup> Das REDCo-Gesamtprojekt schloss allerdings punktuell auch kleinere Untersuchungen zu Unterrichtsprozessen ein; vgl. bes. Ter Avest et al., 2009.

derate abzeichnen. Auf die entsprechende Wirksamkeit von Religionsunterricht im allgemeinen zielen die Untersuchungen von Georg Ritzer (2010) in Österreich, mit der Frage nach möglichen Lernzuwächsen nach einem Jahr Religionsunterricht, sowie, zumindest im weiteren Sinne, die Studie von Conroy et al. (2013) im United Kingdom. Weiterhin war es das Anliegen der von Dietrich Benner geleiteten Berliner Forschergruppe, ein Kompetenz-Modell für den Religionsunterricht zu validieren, mit dessen Hilfe sich Kompetenzzuwächse bestimmen lassen (Benner, Schieder, Schluß & Willems, 2011). Diese Untersuchung impliziert ebenfalls die Frage nach der tatsächlichen Wirksamkeit von Religionsunterricht, die zumindest anhand kleiner (Pilot-)Samples auch untersucht wurde.

Eine besonders geeignete Möglichkeit zur Untersuchung der Wirksamkeit von (Religions-)Unterricht bieten Forschungsdesigns, die sich auf Lern- oder Kompetenzzuwächse beziehen, die durch eine spezielle Unterrichtseinheit (verstanden als Treatment oder Intervention, vgl. Hascher & Schmitz, 2010) ermöglicht werden – etwa im Sinne des interreligiösen Lernens oder zum Verhältnis von Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft sowie zur bioethischen Urteilsbildung. Auf Studien dieser Art soll unten noch gesondert eingegangen werden.

Besonders an Untersuchungen der zuletzt genannten Art, deren Schwerpunkt beim Verhältnis zwischen Unterricht und Kompetenzzuwachs liegt, schließen sich derzeit verschiedene Tübinger Studien an – zur ethischen Bildung oder zur interreligiösen Kompetenz.<sup>2</sup> In diesen Umkreis gehört auch die vorliegende Untersuchung zur ethisch-interreligiösen Kompetenz in der Pflegeausbildung. Die Tübinger Ansätze verfolgen dabei das doppelte Ziel, die Wirksamkeit bestimmter Formen von Unterricht auf die Probe zu stellen und zugleich die Aufmerksamkeit auf den BRU als einen noch zu wenig beachteten religionsunterrichtlichen Bereich zu stärken.

Die besondere Bedeutung der Wirksamkeitsstudien zum Religionsunterricht (aber auch in anderen Fächern) ergibt sich daraus, dass die in der Vergangenheit weithin übliche Konzentration oder Beschränkung auf die Erwartungen und Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern konsequent überschritten wird. Anders ausgedrückt: Es soll möglichst ernst gemacht werden mit der Einsicht, dass sich der Erfolg von Schule und Unterricht immer daran bemessen muss, was für die Schülerinnen und Schüler tatsächlich erreicht wird. Nicht gemeint ist allerdings, dass der Erfolg sich allein auf den jeweils gemessenen Kompetenzzuwachs erstrecken sollte. Gerade beim Religionsunterricht müssen vielmehr immer auch andere Aspekte, wie etwa die Persönlichkeitsentwicklung, im Blick sein. Umgekehrt bedeutet dies allerdings nicht, dass die Frage nach den zu erwerbenden oder erworbenen Kompetenzen gleichgültig wäre. Auch im Religionsunterricht sollen Wissen aufgenommen, Einsichten gewonnen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet werden können. Die vorliegende Untersuchung stellt die Frage nach dem Kompetenzerwerb deshalb ganz in den Vordergrund. Auch

---

2 Zu diesen Projekten liegen naturgemäß noch keine abschließenden Darstellungen vor; als Vorstudien vgl. Schweitzer, Ruopp & Wagensommer (2012) sowie Biesinger, Kießling, Jakobi & Schmidt, (2011).

dabei sind allerdings mehrere Zusammenhänge zu beachten, die nicht voneinander getrennt werden dürfen. Darauf soll nun in einem weiteren Schritt eigens eingegangen werden.

## 2. Der Zusammenhang von Inhalts-, Prozess- und Ergebnisqualität

„Guter Religionsunterricht“ lebt nicht nur von seiner Wirksamkeit, wie sie sich anhand von Kompetenzzuwächsen als *Ergebnisqualität* messen lässt (Bizer et al., 2006). Das Ziel lässt sich nicht von dem Weg, auf dem es erreicht wird, abkoppeln. Deshalb muss immer auch nach der realisierten oder nicht realisierten *Prozessqualität* von Religionsunterricht gefragt werden, beispielsweise also nach den Beziehungen in der Lerngruppe sowie zu den Unterrichtenden.

Die Prozessqualität lässt sich im Falle des Religionsunterrichts aber auch nicht von der *Inhaltsqualität* trennen. Zu „gutem Unterricht“ gehören zwar immer auch entsprechende kommunikative und interaktive Qualitätsmerkmale, aber schon von seinem ganzen Zweck her geht es bei jeder Form von Unterricht doch immer auch um die Inhalte, die ein Unterrichtsfach als solches allererst konstituieren. Daraus ergibt sich auch ein konstitutiver Bezug auf fachdidaktische Aspekte, die wiederum auch die methodische Gestaltung einschließen (Schweitzer, 2006).

Leuchtet es so gesehen ein oder erscheint es sogar als zwingend, Inhalts-, Prozess- und Ergebnisqualität bei der Unterrichtsforschung miteinander zu verbinden und alle drei Aspekte gleichermaßen empirisch zu untersuchen, so geht die damit beschriebene Aufgabe in der Realität der Forschung jedoch häufig über das Maß des bei einer einzelnen Untersuchung Möglichen hinaus. In allen drei Hinsichten sind bzw. wären aufwändige Einzeluntersuchungen erforderlich:

- Unterrichtsprozesse müssen dokumentiert und analysiert werden. Für jede einzelne Unterrichtsstunde, die etwa auf Video aufgezeichnet wird, bedeutet dies viele Stunden der Auswertung vorzugsweise im Team. Bei Interventionsstudien ist zudem die Treatmentintegrität zu gewährleisten, d. h. es muss dafür gesorgt sein, dass eine bestimmte Form von Unterricht (etwa eine vorgegebene Unterrichtseinheit) auch dann noch als identisches Treatment angesprochen werden kann, wenn verschiedene Lehrkräfte sie in unterschiedlichen Lerngruppen oder Schulklassen zu verschiedenen Zeiten durchführen. Wenn die Treatmentintegrität nicht gewährleistet ist, kann auch nicht von einer Interventionsstudie gesprochen werden.
- Die Inhaltsqualität muss ebenfalls in aufwändiger Weise sowohl im Blick auf fachwissenschaftliche Grundlagen in einer oder mehreren wissenschaftlichen Disziplinen fundiert als auch in (fach-)didaktischer Sicht reflektiert und ausgestaltet werden bzw. ausgestaltet sein. Im vorliegenden Fall des Themas *Interreligiöse Kompetenz für die Pflege* betrafen solche Vorgänge etwa die Theologie, die Religionswissenschaft, die Pflegewissenschaft sowie die Fachdidaktik. In allen diesen

Hinsichten sollten darüber hinaus ebenso theoretische Einsichten wie praktische Erfahrungen berücksichtigt werden.

- Zur Messung der Ergebnisqualität sollten spezielle Kompetenzmodelle zur Verfügung stehen, die bereits vorab validiert sind. Im religionspädagogischen Bereich sind solche Modelle bislang aber kaum verfügbar, da das zum Zweck der Validierung von Kompetenzmodellen von der Kultusministerkonferenz in Berlin eingerichtete „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) sich auf wenige Schulfächer konzentriert, zu denen der Religionsunterricht nicht zählt. Im Kern kann deshalb in dieser Hinsicht bislang nur auf das Berliner DFG-Projekt zur religiösen Bildung (Benner, Schieder, Schluß & Willems, 2011) verwiesen werden, bei dem allerdings interreligiöse Fragen nur am Rande berücksichtigt wurden. Solange kein validiertes Kompetenzmodell zur Verfügung steht, muss sich die Untersuchung von Lernzuwächsen notwendig auf Messungen unterschiedlicher Einzelaspekte beschränken. Solche Messungen können dann allerdings auf längere Sicht zur Entwicklung eines Kompetenzmodells beitragen, ein solches Modell aber trotzdem nicht ersetzen, da der Zusammenhang der Einzelaspekte unsicher bleibt. Auf jeden Fall sind weitere Validierungsschritte erforderlich (Merkt, in diesem Band, S. 25–46).

Vor diesem Hintergrund lässt sich der im vorliegenden Projekt begangene Weg so beschreiben, dass vor allem eine Optimierung der Inhalts- und Ergebnisqualität angestrebt wurde. Darüber hinaus wurde versucht, auch die (fach-)didaktische, einschließlich der methodischen Qualität zu steigern. Die Prozessqualität wurde aber lediglich über Berichte der beteiligten Lehrkräfte aufgenommen und konnte insofern auch nicht systematisch ausgewertet werden. Der Sicherung der Inhaltsqualität diene die Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrkräften sowie mit weiteren Experten besonders aus dem Bereich der islamischen Theologie und der Pflege, die bei der Entwicklung der Unterrichtseinheiten bzw. Module einbezogen waren. Der eigentliche Schwerpunkt lag jedoch bei der Ergebnisqualität, auf die deshalb nun in einem eigenen Abschnitt einzugehen ist.

### **3. Wie wirksam ist der Religionsunterricht? Möglichkeiten und Grenzen einer differenzierenden Einschätzung von Kompetenzerwerb durch Unterricht**

Zumindest in gewisser Hinsicht fällt es leichter, Grenzen für Wirksamkeitsstudien zum Religionsunterricht aufzuzeigen als die tatsächlichen Möglichkeiten einer solchen Untersuchung. Dies liegt zunächst daran, dass sich mit dem Religionsunterricht zahlreiche Erwartungen verbinden, die sich aus pädagogischen und theologischen, aber auch methodologischen Gründen einer Operationalisierung entziehen. Die Problematisierung der Lehrbarkeit von Religion ist nicht zufällig ein eigener Topos in der religionspädagogischen Diskussion (Niebergall, 1908). Vor allem in der

evangelischen Tradition wird in der Nicht Lehrbarkeit des Glaubens ein Ausdruck theologischer Grundüberzeugungen gesehen, eben weil ein lehrbarer Glaube am Ende dem Grundverständnis von Rechtfertigung allein aus Glauben und aus Gnade widersprechen müsste. Ein von Menschen herbeigeführter Glaube wäre immer eine menschliche Leistung.

Auch jenseits solcher prinzipieller Grenzen entziehen sich auch übergeordnete Zielsetzungen wie etwa Persönlichkeitsentwicklung oder Verantwortlichkeit zumindest ein Stück weit der empirischen Überprüfung. In diesem Falle ist der Weg zu empirisch fassbaren, also operationalisierten Merkmalen besonders weit, mit der Folge, dass die Bedeutung der dann am Ende tatsächlich untersuchten Einzelmerkmale kaum mehr mit dem ursprünglich Gemeinten zusammenzufallen scheint.

So kann sich die empirische Untersuchung der Wirksamkeit von Religionsunterricht vor allem auf diejenigen begrenzten Elemente, Aspekte oder Dimensionen beziehen, die oben bereits angesprochen wurden: Wissen, Einsichten oder Verstehen. Mitunter werden darüber hinaus auch Einstellungen genannt sowie Handlungsfähigkeit, die sich, empirischen Befunden zufolge, aber durch Unterricht nur wenig verändern lassen – so im Falle der Einstellungen – oder jedenfalls mit den herkömmlichen empirischen Methoden – so bei der Handlungsfähigkeit – nicht oder nur unter erheblichem Aufwand erfasst werden können (Ritzer, 2010; Benner, Schieder, Schluß & Willems, 2011).

Ein weiteres Hindernis für Wirksamkeitsstudien zum Religionsunterricht besteht darin, dass Religionsunterricht nicht einfach gleich Religionsunterricht ist. Bei der bereits mehrfach genannten Studie von Ritzer (Ritzer, 2010) wird dieser Aspekt vernachlässigt. Ritzer fragt einfach nach den Ergebnissen nach einem Jahr Religionsunterricht, ohne dabei zu erfassen, dass dieser Unterricht in der einen Schülergruppe wahrscheinlich ganz anders ausfiel als in einer anderen. Um die Variabilität von Religionsunterricht zumindest ein Stück weit in Rechnung zu stellen, arbeiten Wirksamkeitsstudien mit festliegenden Reglements oder Unterrichtseinheiten als Treatments, die den Unterrichtenden vorgegeben sind. Auch dann bleibt freilich das Problem, dass Lehrpersonen diese Vorgaben in sehr unterschiedlicher Weise umsetzen, weshalb bei manchen Studien zusätzlich dafür gesorgt wird, dass der Unterricht auch immer von derselben Lehrperson erteilt wird. Dies ist zunächst plausibel, führt dann allerdings dazu, dass im Grunde nur noch der Unterricht einer einzigen Lehrperson erfasst werden kann, was die Vergleichsmöglichkeiten natürlich wiederum entscheidend reduziert. Eine andere Möglichkeit der Kontrolle der Variabilität des Unterrichts liegt, wie oben genannt, in der Erfassung der realisierten Treatmentintegrität (im religionspädagogischen Kontext vgl. dazu Englert & Reese-Schnitker, 2011). Hier wird, ebenfalls empirisch, untersucht, wie die vorgegebene Unterrichtseinheit tatsächlich umgesetzt wird. Und nur solche Stunden werden in den Vergleich einbezogen, bei denen die Integrität oder Identität des Treatments gewährleistet war.

Als Forschungsdesign gilt bei Wirksamkeitsstudien die Form der Interventionsstudie als Königsweg (Hascher & Schmitz, 2010). In der Grundstruktur schließt dieses Design einen Vergleich zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe ein. Nur die Ver-

suchsgruppe nimmt an der Intervention in Gestalt eines Treatments teil, während die Kontrollgruppe entweder keinen oder jedenfalls keinen einschlägigen Unterricht erhält. Der klassische Einwand, dass es bei Schülergruppen kaum möglich sei, wirklich vergleichbare Gruppen zusammenzustellen, wird heute durch sorgfältige Eingangsmessungen aufgenommen. Verglichen werden dann nicht einfach die Messwerte am Ende einer Intervention, sondern Grundlage des Vergleichs sind die jeweiligen Differenzen zwischen Eingangs- und Ausgangswerten.

Auch für Inventionsstudien gilt natürlich, dass sie bei der Operationalisierung auf eine Konzentration auf bestimmte Indikatoren angewiesen sind. Weder Wissen noch Verstehen lässt sich insgesamt untersuchen. Stattdessen müssen stets bestimmte Merkmale identifiziert bzw. ausgewählt werden, mit deren Hilfe ein bestimmter Stand des Wissenserwerbs oder eine bestimmte Ausprägung von Fähigkeiten des Verstehens erst empirisch erfasst werden kann.

Interventionsstudien oder allgemein: Untersuchungen zur Wirksamkeit von Religionsunterricht sind also überaus aufwändig. Sie erfordern ein komplexes methodisches Design sowie anspruchsvolle Formen der Durchführung, die in der Praxis nicht immer willkommen sind. Vor allem Videostudien, die sich besonders gut zur Überprüfung der Treatmentintegrität eignen, stellen vor hohe Hürden der Zustimmung nicht nur bei der Schüler- und Elternschaft, sondern auch bei den Unterrichtenden. Videoaufnahmen können offenbar besondere Ängste auslösen.

So ist es nicht erstaunlich, dass Interventionsstudien in der Religionspädagogik insgesamt selten geblieben sind. Zählt man die eher moralpädagogische Studie von Fritz Oser (1988) mit zu diesem Bereich, reicht ihre Geschichte in der Religionspädagogik etwa 25 Jahre zurück. Beschränkt man sich auf religionspädagogische Untersuchungen im engeren Sinne, sind zunächst vor allem die so genannten Curriculum-Studien aus der Empirischen Theologie in Nijmegen/Niederlande zu nennen (etwa von Sterkens, 2001, dazu noch unten), an die dann später Hans-Georg Ziebertz (bes. 2010) in Deutschland anschließen konnte. Dazu kommen noch die Arbeiten von Meike Rodegro (2009) und Monika Fuchs (2010) aus dem früheren Göttinger Graduiertenkolleg *Passungsverhältnisse schulischen Lernens: Verstehen und Optimieren*, die das Design einer Interventionsstudie aber nur zum Teil realisieren. Vor allem fehlt es hier an den erforderlichen Kontrollgruppen bzw. wird zwar mit einem Vergleich verschiedener Versuchsgruppen gearbeitet, aber nicht mit Gruppen ohne jedes Treatment verglichen.

Die im vorliegenden Band beschriebene Studie nähert sich mit der Evaluation von Unterrichtsmodulen dem Design einer Interventionsstudie. Insofern führt sie die noch schmale Tradition von religionspädagogischen Interventionsstudien weiter, mit bewusst hohen methodischen Ansprüchen. Einschränkend hinzuweisen ist allerdings auch hier – wie bei vielen anderen religionspädagogischen Untersuchungen – auf die geringe Zahl der Schülerinnen und Schüler, die im Blick auf die einzelnen Unterrichtseinheiten befragt werden konnten. Weiterreichende Auswertungsmöglichkeiten etwa im Sinne der Mehrebenenanalyse setzen eine Untersuchungsgruppe von ca. 2000 Schülerinnen und Schülern voraus (vgl. unter dem Aspekt der Konfirmandenarbeit dazu Ilg & Schweitzer, 2010).

Verallgemeinert formuliert verweist dies allerdings darauf, dass sich die Wirksamkeit gleich mehrerer Unterrichtseinheiten in einer einzigen Studie praktisch nur in eingeschränkter Weise prüfen lässt. Im vorliegenden Falle ergab sich das insofern nicht optimale Design daraus, dass für eine notwendig breit ansetzende Anzahl von Unterrichtseinheiten nach Evaluationsmöglichkeiten gesucht werden musste. Anders ausgedrückt: es wurde versucht, die gegebene Evaluationsaufgabe in möglichst angemessener Form zu erfüllen. Im Idealfall sollte sich eine Interventionsstudie aber auf eine oder zumindest sehr wenige Treatments beschränken. In diese Richtung zielen auch die oben erwähnten, derzeit noch laufenden Tübinger Anschlussprojekte.

#### 4. Interreligiöse Bildung – mehr als gute Absichten?

Seit etwa 20 Jahren hat sich in der Religionspädagogik der Begriff des interreligiösen Lernens eingebürgert, der zunächst als eine Fortführung und Erweiterung des in der Erziehungswissenschaft schon früher eingeführten Begriffs des interkulturellen Lernens zu verstehen war (Rickers, 2001). Inzwischen hat sich dieser Bereich in durchaus eigenständiger Weise weiter entwickelt, weshalb ich selbst es vorziehe, nun von interreligiöser Bildung zu sprechen, um die Bedeutung des Interreligiösen als eines eigenen Bildungsbereichs hervorzuheben (Schweitzer, 2014).

Zu diesem Bildungsbereich liegt eine ganze Reihe von Monographien vor (vgl. bes. Lähnemann, 1998; Leimgruber, 2007; Nipkow, 1998; Sajak, 2005; Willems, 2011; Bernlochner, 2013; Schambeck, 2013). Sogar eigene Handbücher sind verfügbar, national und international (Schreiner, Sieg & Elsenbast, 2005; Engebretson, de Souza, Durka & Gearon, 2010). In einem geradezu als paradox zu bezeichnenden Gegensatz dazu steht allerdings die überaus geringe Zahl empirischer Untersuchungen, vor allem dann, wenn nach Studien gefragt wird, die auch die Wirksamkeit interreligiösen Lernens in den Blick nehmen. Sieht man von Erfahrungsberichten ab, die eher auf eine allgemeine Exploration zielen (zuletzt Biesinger, Kießling, Jakobi & Schmidt, 2011), trifft dies im engeren Sinne nur auf die bereits erwähnten Untersuchungen von Sterkens (2001) und Ziebertz (2010) zu.

Vor allem die Ergebnisse der Interventionsstudie *Gender in Islam und Christentum* (Ziebertz, 2010) fallen ernüchternd aus, und dies obwohl hier eine Unterrichtseinheit mit großer Sorgfalt geplant und durchgeführt wurde. Flunger und Ziebertz fassen zusammen: „Ein Effekt der Unterrichtseinheit kann nicht nachgewiesen werden“ (2010, S. 201) – eine Einschätzung, die sich vor allem auf den „Erwerb interkultureller Kompetenzen und Einstellungen zu Fremdgruppen“ bezieht (Flunger & Ziebertz, 2010, S. 201).

Wenn dieser ernüchternde Befund, der nicht gegen diese Autoren gewendet werden sollte (Interventionsstudien sind per definitionem auch dann erfolgreich, wenn kein Effekt nachgewiesen werden konnte), steht in plausibler Parallelität zu der schon zehn Jahre früher durchgeführten Untersuchung von Sterkens (2001). Denn auch in Sterkens' Untersuchung stellten sich keineswegs alle erwünschten und erwarteten Lernergebnisse ein. Auch die freilich anders ausgerichtete Untersuchung von Ritzer

(2010) kann in diesem Zusammenhang genannt werden. Vor allem Einstellungen lassen sich im Religionsunterricht offenbar kaum verändern, jedenfalls nicht in begrenzten Zeiträumen.

So erinnert die bislang vorliegende, allerdings sehr überschaubare Zahl empirischer Untersuchungen zum interreligiösen Lernen mit Nachdruck an die Notwendigkeit, auch in diesem Bereich konsequent nach den tatsächlich erzielten Kompetenzzuwächsen oder Einstellungsänderungen zu fragen, und zwar mit den Methoden der empirischen Sozialforschung. Auch neuere Untersuchungen aus dem United Kingdom, wo der Multi-Faith-Ansatz entwickelt wurde und dessen Religionsunterricht gerade in interreligiöser Hinsicht oft als vorbildlich angesehen wird, nähren Zweifel an der interreligiösen Wirksamkeit. Besonders der Umgang mit konfligierenden Wahrheitsansprüchen stellt demnach vor ungelöste Probleme (Conroy et al., 2013, S. 108 ff.).

Bei alledem muss freilich bewusst bleiben, dass die Tragfähigkeit eines bestimmten Ansatzes wie dem der interreligiösen Bildung nicht einfach durch eine einzelne Untersuchung bestätigt oder widerlegt werden kann. Empirische Untersuchungen können immer nur einzelne Aspekte in den Blick nehmen – darin liegt ebenso ihre Schwäche wie ihre Stärke. Erforderlich ist deshalb ein kontinuierlicher Forschungszusammenhang, aus dem sich eine Gesamteinschätzung erst ergeben kann.

Auch die im vorliegenden Band dokumentierte Untersuchung zum interreligiösen Kompetenzerwerb beschränkt sich naturgemäß auf einen speziellen Aspekt. Mit der Frage nach der im Religionsunterricht erreichten oder zu erreichenden Unterstützung des interreligiösen Kompetenzerwerbs für die Pflege trägt sie einen weiteren Baustein zur empirischen Forschung im interreligiösen Bereich bei. Zwei Gesichtspunkte verdienen dabei besondere Beachtung:

- Mit dem Berufsbezug der interreligiösen Kompetenz in der Ausbildung für die Pflege wird ein auch in der Diskussion zum interreligiösen Lernen nur selten berücksichtigter Aspekt ins Zentrum gerückt. Angesichts des sich demographie- und migrationsbedingt vollziehenden Wandels der Gesellschaft in Deutschland und Europa liegt es auf der Hand, dass die berufsbezogene Bedeutung interreligiöser Bildung in vielerlei Hinsicht verstärkte Aufmerksamkeit verdient. Insofern steht der Pflegebereich exemplarisch für viele andere Bereiche von Dienstleistungen, aber auch von Gewerbe und Produktion. Schon in früheren Veröffentlichungen haben die Tübinger Institute für berufsorientierte Religionspädagogik deshalb auf das Thema *Integration durch religiöse Bildung* aufmerksam gemacht (Biesinger, Schweitzer, Gronover & Ruopp, 2012).
- Kennzeichnend für das Projekt war die Kombination des Interesses an Kompetenzen einerseits und ein konsequent induktives Vorgehen andererseits. Anders als bei vielen anderen Projekten im Bereich der Kompetenzforschung (etwa Benner u. a., 2011) sollte nicht einfach ein bestimmtes Kompetenzmodell vorausgesetzt und dann, in einem zweiten Schritt, empirisch validiert werden. Stattdessen bildete zwar auch hier ein Modell den Ausgangspunkt, aber dieses Modell wurde angesichts der ersten Befunde wieder verworfen. Das am Ende verwendete Modell

wurde vor allem mit Hilfe der Hauptkomponentenanalyse erarbeitet. Damit soll nicht behauptet werden, dass sich Kompetenzmodelle letztlich allein induktiv erstellen ließen. Dagegen spricht schon der Umstand, dass jede Datenerhebung eine theoriebestimmte oder jedenfalls von theoretischen Annahmen beeinflusste Selektion möglicher Aufmerksamkeitsrichtungen darstellt, die sich etwa in der Gestalt der Konstruktion eines Fragebogens oder eines anderen Erhebungsinstruments vollzieht. Immerhin aber verspricht ein verstärkt induktives Vorgehen neue Erkenntnisse und Anregungen, da es in besonderem Maße für ein von den Befunden ausgehendes Vorgehen offen ist, bei dem Modelle gleichsam im engen Dialog mit den Daten entwickelt werden.

Im Rahmen der Arbeit der Tübinger Institute für berufsorientierte Religionspädagogik, so ist schon deutlich geworden, steht das im vorliegenden Band beschriebene Projekt auch in Hinsicht auf interreligiöse Fragen nicht allein. Weitere Untersuchungen beziehen sich auf andere Aspekte des interreligiösen Lernens – im Religionsunterricht ebenso wie im Blick auf spezifische Erfordernisse der Ausbildung, etwa für Kompetenzen im Bereich interreligiöser Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder. Insofern stellt die nun abgeschlossene Untersuchung einen ersten Schritt dar, dem weitere folgen müssen und auch sollen.

## 5. Ausblick: Evidenzbasierte Religionsdidaktik?

Evidenzbasierung ist eine Forderung, die bedeutet, dass alle Entscheidungen im Unterricht auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse getroffen werden sollen. Nur so könne erreicht werden, dass der Unterricht eine ausweisbare Grundlage in solchen Erkenntnissen findet, die sich über die persönliche Erfahrung hinaus auch in verallgemeinerbaren Untersuchungen bewährt haben.

Eine solche Forderung löst natürlich auch Befürchtungen aus, gerade für den Religionsunterricht. Soll nicht mehr gelten, dass es in diesem Unterricht vor allem auf gute Beziehungen ankommt, auf Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit sowie auf das Vertrauen, das mit Unterstützung der Lehrpersonen in einer Lerngruppe entstehen kann?

Am Ende dieses Beitrags wiederhole ich deshalb meine an anderer Stelle entwickelte und begründete Auffassung, dass Kompetenzen und Standards zwar zu einem „guten Religionsunterricht“ beitragen können, diesen aber allein keineswegs gewährleisten (Schweitzer, 2006). Andere Dimensionen, wie sie oben in der Gestalt von Befürchtungen eines Verlustes angesprochen wurden, tragen ebenfalls in konstitutiver Weise zur Qualität von Religionsunterricht bei. Umgekehrt darf darüber aber nicht in Vergessenheit geraten, dass Religionsunterricht nur dann als „gut“ bezeichnet werden kann, wenn er auch den Kompetenzerwerb unterstützt.

Ein vollständig evidenzbasiertes Unterrichten freilich erscheint mir kaum erreichbar, weder für den Religionsunterricht noch für andere Fächer. Dazu ist die Anzahl der Entscheidungen, die in der Praxis – immer unter enormem Zeitdruck – getroffen

werden müssen, einfach zu groß. Ein Setting mit so vielen Schülerinnen und Schülern bietet nicht die Voraussetzungen für konsequente Evidenzbasierung. Dies sollte uns aber nicht daran hindern, ein zumindest höheres Maß an Evidenzbasierung anzustreben und dort, wo sich empirisch validierte Einsichten ergeben, diese konsequent für die Gestaltung von Unterricht zu nutzen. Die Berufung allein auf die „gute persönliche Erfahrung“ bleibt wichtig, kann für sich allein aber nicht mehr überzeugen.

## Literatur

- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H. & Willems, J. (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung: Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bernlochner, M. (2013). *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz: Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Biesinger, A., Kießling, K., Jakobi, J. & Schmidt, J. (Hrsg./2011). *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung: Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*. Berlin: LIT.
- Biesinger, A., Meyer-Blanck, M. & Schweitzer, F. (2013). Die Institute für berufsorientierte Religionspädagogik (BIBOR, EIBOR, KIBOR) – Was bedeuten die neuen Forschungseinrichtungen für die Religionspädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 65, 246–255.
- Biesinger, A., Schweitzer, F., Gronover, M. & Ruopp, J. (Hrsg./2012). *Integration durch religiöse Bildung: Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik*. Münster: Waxmann.
- Bizer, C., Degen, R., Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Mette, N., Rickers, F. & Schweitzer, F. (Hrsg./2006). *Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Bucher, A.A. (2000). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe: Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bucher, A.A. et al. (2002 ff.). *Jahrbuch für Kindertheologie*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Conroy, J.C., Lundie, D., Davis, R.A., Baumfield, V., Barnes, L.P., Gallagher, T., Lowden, K., Bourque, N. & Wenell, K. (2013). *Does Religious Education Work? A Multi-dimensional Investigation*. London & New York: Bloomsbury.
- Engbreton, K., de Souza, M., Durka, G. & Gearon, L. (Hrsg./2010). *International Handbook of Inter-religious Education*. 2 Bde. Dordrecht u. a.: Springer.
- Engler, R. & Reese-Schnitker, A. (2011). Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht – Eine Essener Untersuchung. In H. Bayrhuber et al. (Hrsg.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken* (S. 59–74). Münster: Waxmann.
- Feige, A. et al. (2000). ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen: *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*. Münster: LIT.
- Fischer, D., Eisenbast, V. & Schöll, A. (Hrsg./2003). *Religionsunterricht erforschen: Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*. Münster: Waxmann.

- Flunger, B. & Ziebertz, H.-G. (2010). Das Gender-Curriculum im quasi-experimentellen Design. Eine Analyse der Messeffekte. In H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Gender in Islam und Christentum: Theoretische und empirische Studien* (S. 187–206). Berlin: LIT.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht: Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Fuchs, M.E. (2010). *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht: Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion*. Göttingen: V&R unipress.
- Hascher, T. & Schmitz, B. (Hrsg./2010). *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim & München: Juventa.
- Ilg, W. & Schweitzer, F. (2010). Researching Confirmation Work in Europe: The Need for Multi-Level Analysis for Identifying Individual and Group Influences in Non-Formal Education. *Journal of Empirical Theology* 23, 159–178.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. & Willaime, J.-P. (Hrsg./2007). *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. Münster: Waxmann.
- Kießling, K. (2004). *Zur eigenen Stimme finden: Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Lähnemann, J. (1998). *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen* (Neuausgabe). München: Kösel.
- Niebergall, F. (1908). Die Lehrbarkeit der Religion und die Kritik im Religionsunterricht. *Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht*, 1, 238–244, 321–335, 353–359.
- Nipkow, K.E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt. 2 Bde.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Oser, F. (1988). *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Porzelt, B. & Güth, R. (Hrsg./2000). *Empirische Religionspädagogik: Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*. Hg. im Auftrag der Ständigen Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozent/innen. Münster: LIT.
- Rickers, F. (2001). Art. Interreligiöses Lernen. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik. 2 Bde* (S. 874–881). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Ritzer, G. (2010). *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn: Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*. Wien: LIT.
- Rodegro, M. (2009). *Urkall oder Schöpfung: Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II*. Kassel: Kassel University Press.
- Sajak, C.P. (2005). *Das Fremde als Gabe begreifen: Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*. Münster: LIT.
- Sautermeister, J. (2006). *Religionsunterricht an der berufsbildenden Schule: Eine exemplarische Studie zur Wahrnehmung und Einschätzung des Faches Religion durch Schülerinnen und Schüler*. Norderstedt: BOD.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz: Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Schlag, T. & Schweitzer, F. (2011). *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Schreiner, P., Sieg, U. & Elsenbast, V. (Hrsg./2005). *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2006). „Guter Religionsunterricht“ – aus der Sicht der Fachdidaktik. In C. Bizer, R. Degen, R. Englert, H. Kohler-Spiegel, N. Mette, F. Rickers & F. Schweitzer (Hrsg.),

- Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22* (S. 41–51). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Schweitzer, F. (2011). *Kindertheologie und Elementarisierung: Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2013). Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung. Überblick – Beispiele – Perspektiven. In M. Demantowsky & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer* (S. 47–70). Bochum/Freiburg: Projekt-Verlag.
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Biesinger, A. et al. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden: Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg & Gütersloh: Herder & Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Biesinger, A. et al. (2006). *Dialogischer Religionsunterricht: Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg: Herder.
- Schweitzer, F., Nipkow, K.E., Faust-Siehl, G. & Krupka, B. (1995). *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie: Elementarisierung in der Praxis*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Ruopp, J. & Wagensommer, G. (2012). *Wertebildung im Religionsunterricht: Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F., Simojoki, H., Moschner, S. & Müller, M. (2010). *Religionspädagogik als Wissenschaft: Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Freiburg: Herder.
- Stachel, G. (Hrsg./1976). *Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert: Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts*. Zürich u. a.: Benziger.
- Sterkens, C. (2001). *Interreligious learning: The problem of interreligious dialogue in primary education*. Leiden u. a.: Brill.
- Ter Avest, I. et al. (2009). *Dialogue and Conflict on Religion: Studies of Classroom Interaction in European Countries*. Münster: Waxmann.
- Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz: Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ziebertz, H.-G. (Hrsg./2010). *Gender in Islam und Christentum: Theoretische und empirische Studien*. Berlin: LIT.