

Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung

Überblick – Beispiele – Perspektiven

Der Religionsunterricht ist ein besonderes Fach, das sich durch ein spezielles Profil auszeichnet. Manche sehen in ihm deshalb auch ein ausgezeichnetes Fach, das besonders spannend und faszinierend sein kann, während andere den Religionsunterricht eher als ein Relikt aus längst vergangenen Zeiten ansehen, als die Kirche in der Schule noch das Sagen hatte. Auf die damit verbundenen Legitimationsfragen will ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen, da sie nicht Thema des vorliegenden Beitrags sind.¹ Für unsere Thematik entscheidend ist hingegen die für den Religionsunterricht bezeichnende konstitutive Verknüpfung einer Sachthematik mit existenziellen Fragen, die sowohl auf der Schüler- als auch auf der Lehrerseite beachtet werden müssen.

Wie alle anderen Fächer bezieht sich der Religionsunterricht auf einen bestimmten Inhaltsbereich und insofern zunächst auf Wissensbestände, die – mit Friedrich Schleiermacher gesprochen – über den „Wechsel der Generationen“ hinweg tradiert werden sollen.² Dieses Wissen soll darüber hinaus, dem heutigen religionsdidaktischen Verständnis zufolge, aktiv angeeignet und verstanden werden, weshalb zum Wissen als Zweites das Verstehen kommt. In neuerer Zeit wird schließlich drittens häufig auch der Handlungsbezug des Gelernten hervorgehoben, sei es als Partizipationsfähigkeit im Blick auf religiöse Vollzüge oder im Blick auf gesellschaftliche Zusammenhänge insgesamt.³

¹ Zur weiteren Diskussion und entsprechenden Literaturhinweisen sowie zu meiner eigenen Position vgl. Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik. Gütersloh (Lehrbuch Praktische Theologie, Bd. 1) bzw., zur Religionsdidaktik, als derzeit neueste Veröffentlichung: Schweitzer, Friedrich/Baumann, Ulrike u.a. (2011²): Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren. Neukirchen-Vluyn.

² Vgl. Friedrich Schleiermacher, hrsg.: Erich Weniger, Theodor Schulze (1966²): Pädagogische Schriften. Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. 2. Auflage, S. 9.

³ Vgl. dazu etwa als repräsentative Darstellung: Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2010): EKD-Texte 111. Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. Hannover.

Dieser Bezug auf Wissen, Verstehen und Handlungsfähigkeit erklärt, warum sich die Religionsdidaktik auch an den neueren Kompetenzdiskursen in der Didaktik beteiligen kann.⁴ So gesehen ist der Religionsunterricht ein Fach wie jedes andere. Zugleich bleibt aber wichtig, dass sein besonderes Profil nur dann gewahrt bleibt, wenn der von der Sachthematik her gegebene existenzielle Bezug darüber nicht verloren geht. Dieser Bezug wird theologisch mit Begriffen wie Glaube oder Wahrheit umschrieben – in der Sprache der Pädagogik wäre von Identität oder „letzten Fragen“ zu sprechen.

Die empirische Forschung findet an solchen Fragen eine notwendige Grenze. Der Glaube selbst als transzendente Relation entzieht sich letztlich der Empirie. Auch wenn sich in den letzten 100 Jahren eine beachtliche empirische Religionsforschung psychologischer oder soziologischer Art herausgebildet hat, bewegen sich empirische Untersuchungen doch gleichsam in einem Vorfeld, nämlich im Bezug auf menschliche Erfahrungen. Das Verhältnis zwischen Gott und Mensch lässt sich schwerlich empirisch erfassen. Diese Einschränkung gilt aber nicht für Lehr- und Lern-Prozesse im Blick auf Religion. Solche Prozesse gehören auch theologisch und religionspädagogisch gesehen zum Bereich der menschlichen Erfahrungen.

Im Folgenden möchte ich zunächst in knapper Form einen Überblick zum Stand der religionspädagogischen Unterrichtsforschung geben.⁵ In einem zweiten Schritt werde ich zwei Beispiele aus unserer eigenen Tübinger Forschung aufnehmen. Am Ende soll es um Anforderungen für die zukünftige religionsdidaktische Forschung gehen.

Hinzuweisen ist schließlich noch auf eine Besonderheit, die für die Religionsdidaktik kennzeichnend ist. Die Religionsdidaktik bezieht sich von vornherein nicht nur auf den Bereich der Schule und damit auf formelle

⁴ Ebd., Rothgangel, Martin/Fischer, Dietlind (Hrsg.) (2004): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster; Obst, Gabriele (2010³): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen.

⁵ Da es im Folgenden nicht um Vollständigkeit gehen kann, sondern nur um einen Überblick sowie um exemplarische Einblicke, verweise ich ausdrücklich auf frühere Veröffentlichungen: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hrsg.) (2003): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster u.a.; breiter angelegt ist Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hrsg.) (2000): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. Hg. im Auftrag der Ständigen Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozent/innen. Münster u. a.; Schweitzer, Friedrich (2008): Religionsunterricht erforschen. Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60, S. 59-73 (auf diese frühere Veröffentlichung greife ich auch im Folgenden zum Teil ohne weitere Kennzeichnung zurück).

Lehr-Lern-Prozesse, sondern auch auf unterrichtliche Settings im non-formalen Bereich. Um zumindest ein Beispiel aus diesem Bereich mit aufzunehmen, greife ich unten (2.) auch eine aktuelle Untersuchung zur Konfirmandenarbeit auf.

1. Zum Stand der religionspädagogisch-empirischen Unterrichtsforschung

Zunächst rufe ich an dieser Stelle in Erinnerung, dass religionsdidaktische Unterrichtsforschung mehr bedeutet als empirische Untersuchungen. Historische und systematische Studien etwa zur Entwicklung von Lehrplänen oder zum Verständnis von Inhalten, Zielen und Methoden bleiben wichtig, auch wenn sie im Folgenden nicht weiter berücksichtigt werden sollen. Hinsichtlich empirischer Untersuchungen unterscheide ich im Folgenden, eher pragmatisch, fünf verschiedene Richtungen:

1.1 Voraussetzungen und Resonanz

Wohl die größte Tradition besitzen hier Umfragen vor allem quantitativer Art, in denen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer Sicht und Bewertung von Religionsunterricht gefragt werden.

Die am stärksten beachtete neuere Untersuchung zur *Schülersicht* stammt von Anton Bucher.⁶ Zu entnehmen sind dieser Studie etwa Angaben zur Beliebtheit des Religionsunterrichts. Vor allem in der Grundschule genießt das Fach bei den Kindern großes Ansehen (beliebt/sehr beliebt: 77,3%, unbeliebt/sehr unbeliebt: 10,9%),⁷ auch im Vergleich zu anderen Fächern (Religion rangiert in der Beliebtheit deutlich vor Deutsch oder Mathematik und nur hinter den beliebtesten Fächern Kunst und Sport),⁸ während die Beliebtheit in der Sekundarstufe I deutlich zurückgeht (bspw. im Gymnasium bei der Frage „gern im RU“: gern/sehr gern: 53%, nicht gern/gar nicht gern: 13%),⁹ was sich auch in diesem Falle im Vergleich der Fächer niederschlägt (Religion gehört dann nicht mehr zu den beliebten oder sehr

⁶ Zunächst hat dieser Autor eine Studie zum Religionsunterricht in Österreich vorgelegt, vgl. Bucher, Anton A.: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach. Innsbruck/Wien 1996; im Folgenden beziehe ich mich jedoch auf seine Studie in Deutschland: Bucher, Anton A. (2000): Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart u. a.

⁷ Ebd., S. 36.

⁸ Ebd., S. 37.

⁹ Ebd., S. 58.

beliebten Fächern).¹⁰ Dennoch kann demnach auch für die Sekundarstufe nicht etwa von einer Ablehnung des Faches die Rede sein, wohl aber von der Notwendigkeit eines verbesserten Angebots, welches das Fach auch jenseits der Kindheit attraktiver macht.

Als weitere neuere Studien zur Resonanz des Religionsunterrichts bei Schülerinnen und Schülern seien hier noch zwei Untersuchungen genannt, die sich auf Ostdeutschland beziehen. Dort wurde das Fach Religion erst nach der deutschen Vereinigung, also seit den frühen 1990er Jahren, (wieder)eingeführt.¹¹ Diese Studien belegen, dass sich das Fach inzwischen auch dort stabilisieren konnte und auf eine positive Resonanz stößt.

Besonders intensiv wurde in der jüngeren Vergangenheit sodann die *Sicht von Lehrerinnen und Lehrern* untersucht, sowohl mithilfe qualitativer als auch mit Hilfe quantitativer Zugangsweisen.¹² Den dabei gewonnenen Befunden zufolge erteilen die Religionslehrerinnen und -lehrer ihr Fach durchaus gern und wären beispielsweise bereit, auch noch einen größeren Anteil ihres Deputats für den Religionsunterricht einzusetzen. Interessant ist darüber hinaus die Beobachtung, dass der Bezug auf eigene religiöse Überzeugungen in der Sicht der Religionsehrerschaft für den Unterricht zwar eine konstitutive Rolle spielt und spielen soll, dass die eigenen Glaubensüberzeugungen jedoch, im Sinne einer durch Ausbildung zu sichernden Professionalität, reflexiv transformiert werden. Anders formuliert: Die Religionslehrer wollen nicht einfach ihren Glauben weitergeben, sondern den Kindern und Jugendlichen eigene Klärungsprozesse ermöglichen. Eine methodisch nicht leicht zu klärende Frage besteht allerdings darin, in welchem Maße dies den Lehrern über die eigene Selbsteinschätzung

¹⁰ Ebd., S 59.

¹¹ Wermke, Michael (2006): *Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler*. Jena. Domsgen, Michael/Lütze, Frank M. (2010): *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*. Leipzig (diese Studien beziehen sich auf frühere Untersuchungen von Helmut Hanisch zu Sachsen). Länderbezogene Informationen finden sich bei Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hrsg.) (2009): *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*. Leipzig.

¹² Vgl. bes. Englert, Rudolf/Güth, Ralph (Hrsg.) (1999): *„Kinder zum Nachdenken bringen“*. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage. Stuttgart u. a., Andreas Feige u.a. (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 u. a.

hinaus tatsächlich gelingt. Denn auch in diesem Falle gilt natürlich der methodische Einwand, dass konsequent zwischen Selbstaussage und Beobachtung durch Dritte (Außenperspektive) unterschieden werden muss.¹³

In solchen Studien, zu denen auch die vergleichsweise weniger häufig durchgeführten, auf den Religionsunterricht bezogenen Umfragen bei Eltern gezählt werden können,¹⁴ wird sichtbar, welche Erfahrungen die Kinder und Jugendlichen einerseits und die Unterrichtenden andererseits mit dem Religionsunterricht machen, welche Erwartungen und Einstellungen sie in den Unterricht mitbringen und welche Interessen für sie im Vordergrund stehen.

Im Blick auf die *(Lern-)Voraussetzungen bei Kindern und Jugendlichen* kann darüber hinaus auf Studien verwiesen werden, in denen die religiöse Sozialisation und Entwicklung untersucht wird. In neuerer Zeit haben hier insbesondere solche Studien Interesse gefunden, die sich auf die sog. Kindertheologie oder Jugendtheologie beziehen.¹⁵ Dieser Ansatz lehnt sich einerseits an die religionsbezogene Entwicklungspsychologie bzw. an den Konstruktivismus und andererseits an die sog. Kinderphilosophie an und fragt nach den gleichsam alltäglichen Theorien von Kindern und Jugendlichen im Blick auf die Inhalte des Unterrichts.¹⁶ Einschlägig sind hier

¹³ Vgl. Schweitzer, Friedrich (2001): Selbstauskunft oder Unterrichtsbeobachtung? Religionsunterricht in der Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern und in der Außenperspektive von Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53, S. 320-326 (wiederabgedruckt: Loccum Protokolle 22/01, Loccum 2001, S. 73-82); mit eigenen Befunden zu diesem Zusammenhang: Biesinger, Albert /Münch, Julia/Schweitzer, Friedrich (2008): Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht. Freiburg u.a.

¹⁴ Als Beispiel s. Schweitzer, Friedrich u.a. (2006): Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Freiburg, S. 165-173.

¹⁵ Vgl. dazu: Bucher, Anton A. u.a. (Hrsg.) (2002 ff.): Jahrbuch für Kindertheologie. Stuttgart; Zimmermann, Mirjam (2010): Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn; Schweitzer, Friedrich (2011): Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann. Gütersloh; Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich (2011): Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive. Neukirchen-Vluyn.

¹⁶ Vgl. als Überblick: Schweitzer, Friedrich (2010⁷): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Gütersloh; inhaltsbezogene Beispiele: Büttner, Gerhard (2002): „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur

ebenso Untersuchungen zu kindlichen Gottesbildern oder zum Verständnis dessen, was ein „Sohn Gottes“ sei, wie etwa Untersuchungen zum Verständnis biblischer Texte, etwa der biblischen Gleichnisse. Welche Herausforderungen sich damit verbinden können, zeigt exemplarisch das neutestamentliche Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15).

In unserer Studie „Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie“ konnten wir eine Stunde dazu dokumentieren.¹⁷ Die Stunde in Klasse 5 zum Thema „Gleichnisse“ beginnt mit Assoziationen zu einem Bild. Zu sehen ist ein junger Mann, der von Schweinen umgeben ist. Ein Schüler murmelt:

Da sind Schweine drauf.

Eine *Schülerin* sagt: Also das könnte vielleicht so was sein wie mit dem verlorenen Schaf oder so, (nur) dass halt jetzt ein Schwein (fehlt) ... Also es könnte sein, dass das das Gleiche ist, bloß mit Schweinen, dass jetzt ein Schwein fehlt.

Diese Assoziation zeigt ein typisches Unterrichtsproblem: das sog. Religionsstunden-Ich, das in diesem Unterricht – egal, worum es tatsächlich geht – dieselben, vermeintlich inhaltskonformen Erwartungen zeigt (wenn es im Religionsunterricht ist, muss es ja um den Glauben gehen usw.). Die übrigen Schülerassoziationen sind weniger bemerkenswert und führen rasch auf die richtige Spur: „Ist es vielleicht das Gleichnis vom verlorenem Sohn?“

Das Gleichnis wird dann mit einigen Unterbrechungen vorgelesen. Am Ende steht die Frage der

Lehrerin: Möchtet ihr sonst noch etwas sagen, zum Text? Was euch auffällt?

Schülerin: Der Bruder, der ist eifersüchtig.

Lehrerin: Da kommen wir gleich noch drauf.

Schülerin: Aber der Vater, also der probiert beide jetzt gleichgerecht als ... wie soll man sagen, zu verteilen.

Schülerin: Und ... der Sohn hat ja gedacht, er sei jetzt gar nicht mehr sein richtiger Sohn, und er hat ihn (wieder) ganz anders aufgenommen, als er gedacht hat ...

Christologie von Schülerinnen und Schülern. Stuttgart. Ziegler, Tobias (2006): Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie. Neukirchen-Vluyn.

¹⁷ Schweitzer, Friedrich u.a. (1997²): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh; das Beispiel im Folgenden findet sich dort auf S. 15; auch einen Teil der Interpretation übernehme ich von dort (S. 16).

Schülerin: Also zuerst, da waren alle beide bockig gegen sich einander, und als der Sohn dann wiedergekommen ist, da hat's dem Vater leidgetan. Und da ... haben sie sich beide entschuldigt.

Das Auffälligste an dieser Sequenz, weil ohne Anhalt im Gleichnis selbst, ist die Äußerung der Schülerin, die davon spricht, beide seien „bockig“ gewesen. Gemeint sind eindeutig nicht die beiden Brüder, sondern Vater und Sohn. Demnach hätten sich Vater und Sohn gestritten und der Sohn wäre dann fortgezogen. Am Ende wäre er reumütig zurückgekehrt, während der Vater in paralleler Weise ebenfalls einen Prozess der Besinnung durchgemacht hätte – mit dem Resultat, dass am Ende beide versöhnungsfähig geworden wären.

Mit dem biblischen Textbestand des Gleichnisses hat diese Auffassung wenig zu tun. Sie lässt sich eher im Sinne der Rezeptionsforschung, sei es auf entwicklungspsychologischer oder konstruktivistischer Grundlage, als eine umdeutende Aneignung verstehen.

Ähnliches gilt im Blick auf die von einem anderen Kind eingebrachte Deutung: „gleichgerecht“ wolle der Vater die Söhne nun behandeln, wohl durch eine gerechte, auf Gleichbehandlung bedachte Verteilung seines Besitzes auf die beiden Söhne. Auch davon ist in der biblischen Fassung des Gleichnisses nicht die Rede. Erneut begegnen wir einer umdeutenden Aneignung, die mehr der Logik und den Bedürfnissen des Kindes folgt als dem Text. Insofern zeigen sich hier für den Unterricht wesentliche Voraussetzungen des Verstehens. Die sich daran anschließende Frage muss dann lauten, wie der Unterricht auf solche Sichtweisen und Aneignungsformen reagiert.

Wenn ich recht sehe, gehört die große Mehrheit von Untersuchungen im Bereich der empirisch-religionsdidaktischen Forschung zu dieser ersten Form. Eine auch nur ansatzweise vollständige Aufzählung solcher Studien, wie sie seit Beginn des 20. Jahrhunderts immer wieder durchgeführt worden sind, würde ein durchaus eindrückliches Bild ergeben. Vielleicht kann man zugespitzt sagen, dass der Religionsunterricht im Blick auf Voraussetzungen und Resonanz sogar zu den am besten erforschten Fächern gehört, was kein Zufall sein dürfte. Zumindest eines der Motive für entsprechende Umfragen liegt wohl in der immer wieder infrage gestellten Legitimation dieses ungewöhnlichen Faches.

1.2 Kompetenzen und Standards

Bei dieser Form von Untersuchungen wird gefragt, über welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche im Blick auf Religion verfügen, und es liegen

auch offizielle Kompetenzbeschreibungen vor.¹⁸ Um diese Fähigkeiten oder Kompetenzen vergleichend darstellen zu können, werden Standards entwickelt, mit deren Hilfe sich verschiedene Niveaus im Kompetenzerwerb abbilden lassen. Zumindest indirekt kann der Kompetenzerwerb dem Religionsunterricht zugerechnet werden, wobei hier – mehr als etwa bei Kompetenzen im Bereich der Mathematik – auch außerschulische Formen des Kompetenzerwerbs mit zu bedenken und ggf. mit zu berücksichtigen sind. Auf die Frage nach außerschulischen Formen des Lernens oder des Kompetenzerwerbs soll unten, im Blick auf die Konfirmandenarbeit, noch eingegangen werden.

Die längste Tradition im Blick auf Kompetenzen und Standards gibt es im United Kingdom, wo Ofsted als staatliche Einrichtung oder Behörde für die Evaluation von Schulen und Unterricht zuständig ist.¹⁹ Auch für den Religionsunterricht wurden entsprechende Standards entwickelt, mit der in der Religionsdidaktik bekannten doppelten Ausrichtung auf „Lernen über (about) Religion“ und „Lernen von (from) Religion“. Die in Großbritannien eingesetzten Standards beruhen allerdings nicht auf wissenschaftlicher Forschung im engeren Sinne, d.h. nicht auf entsprechenden empirischen Studien und Befunden, sondern auf den Berichten der Schulinspektion. Insofern entsprechen die im United Kingdom verwendeten Kompetenzmodelle und Standards nicht oder nur teilweise den seit den PISA-Studien üblichen Anforderungen der Validität.

In Deutschland reicht im Blick auf die Validität und Reliabilität der Messung von Kompetenzen im Bereich des Religionsunterrichts bislang das Projekt von Dietrich Benner und Rolf Schieder am weitesten, wobei die Ergebnisse des entsprechenden DFG-Projekts noch nicht abschließend publiziert worden sind.²⁰ „Religiöse Kompetenz“ wird in diesem Projekt in drei Richtungen verstanden, ausgelegt und empirisch untersucht:

- Religiöse Deutungskompetenz: Textverstehen, Interpretieren, Beurteilen und Bewerten

¹⁸ Vgl. Kirchenamt der EKD (Anm. 3), Rothgangel/Fischer, Obst (Anm. 4).

¹⁹ Vgl. Rudge, Linda (2004): Standards und Standardisierung im Religionsunterricht 1993 – 2003. Eine besonders englische Erfahrung? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56, S. 213-226.

²⁰ Nach Abschluss dieses Manuskripts wurde mir von Dietrich Benner Einblick in die geplante Veröffentlichung gewährt; vgl. Benner, Dietrich u.a. (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn.

- Religiöse Partizipationskompetenz: Reflexive Problemlösung, Stellungnahme zu religiösen Partizipationsmöglichkeiten
- Religionskundliche Kenntnisse: Basiswissen des RU, Erweitertes und differenzierendes Basiswissen.²¹

Die Untersuchungen zu Kompetenzen und Standards beziehen sich auf erreichte oder nicht-erreichte Leistungsniveaus, während der Prozess des Kompetenzerwerbs nur am Rande in den Blick kommt. Deshalb unterscheide ich davon eigens:

1.3 Untersuchungen zur Prozessqualität von Unterricht

Mit dem Begriff der Prozessqualität ziele ich auf den gesamten Bereich, der herkömmlicherweise als Didaktik oder Fachdidaktik angesprochen wird. Es geht also um Fragen nach der inhaltlichen Qualität, sowohl fachwissenschaftlich wie didaktisch, um die Unterstützung des Lernens und also um Lehr- Lern-Prozesse, um Formen der Themenkonstitution in der Transformation von Inhalten zu Themen, damit auch um die Berücksichtigung von Schülervoraussetzungen und Aneignungsmöglichkeiten, um die Entwicklung von Interessen, aber auch um die eingesetzten Methoden und das methodische Gesamtkonzept, einschließlich der Arbeits- und Sozialformen, um Kommunikation und Interaktion bis hin zur Realisierung der erzieherischen Dimension und zum Aufbau eines pädagogischen Verhältnisses, um es mit einem klassischen Begriff zu bezeichnen. Über diese für alle Fachdidaktiken einschlägigen Aspekte hinaus gehören in der Religionsdidaktik hierher aber auch Fragen nach dem jeweiligen Ansatz – früher wurde gerne von verschiedenen „Konzeptionen“ gesprochen – der im Unterricht jeweils realisiert werden soll. Auf jeden Fall muss deutlich sein, dass die Frage nach der Prozessqualität sich mit Hilfe von Untersuchungen zu Kompetenzen und Standards allein nicht zureichend beantworten lässt.²²

Zu dieser Form der auf die Prozessqualität von Unterricht gerichteten Forschung können an erster Stelle die Arbeiten der Mainzer Gruppe um Günter

²¹ Im Original in Gestalt einer Abbildung, nach Dehghani, Shamsi u.a.: Religiöse Kompetenz – Ergebnisse des DFG-Forschungsprojektes KERK. In: Bayrhuber, Horst u.a. (Hrsg.) (2011): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster u.a. (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 1), S. 47-58, vgl. Benner (Anm. 20).

²² Ausführlicher habe ich dies dargestellt in Schweitzer, Friedrich: „Guter Religionsunterricht“ – aus der Sicht der Fachdidaktik. In: Bizer, Christoph/Degen, Roland u.a. (Hrsg.) (2006): Jahrbuch der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn (Was ist guter Religionsunterricht, Bd. 22), S. 41-51; auch der gesamte Band ist im vorliegenden Zusammenhang einschlägig.

Stachel gezählt werden. Diese Gruppe hat bereits in den 1970er Jahren eine umfangliche Unterrichtsforschung entwickelt, bei der auf der Grundlage von Unterrichtstranskripten diverse Analysen der genannten Art durchgeführt wurden.²³ Diese Analysen müssen für den Bereich der Religionsdidaktik als Pionierleistung gewürdigt werden.

Als zweite größere Untersuchung gehört hierher dann auch unser erstes Tübinger DFG-Projekt „Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie“ aus den 1990er Jahren.²⁴ Hier stand der religionsdidaktische Ansatz der Elementarisierung im Zentrum und damit die Frage, in wieweit die elementaren Zugänge und Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen im Unterricht berücksichtigt werden und wie sie sich im Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer widerspiegeln.²⁵ In einer späteren Terminologie ausgedrückt wurden Unterrichtsprozesse unter dem Aspekt untersucht, wie Schüler als aktive Subjekte und Konstrukteure von Wirklichkeit zum Zuge kommen und wie sich die unterrichtliche Ko-Konstruktion von Inhalten in der Praxis gestaltet.

Um auch dies durch ein Beispiel zu illustrieren, nehme ich eine weitere Sequenz aus den Unterrichtsprotokollen auf.²⁶ Erneut geht es um das Thema „Gleichnisse“, hier nun um die Arbeiter im Weinberg (Mt 20). Das Gleichnis konfrontiert die Leserinnen und Leser mit dem überraschenden Ausgang, dass der Weinbergbesitzer am Ende des Tages allen Arbeitern den gleichen Lohn auszahlt, obwohl die verschiedenen Arbeiter sehr unterschiedlich lang im Weinberg mitgearbeitet haben. Häufig wird dieses Gleichnis so ausgelegt, dass es hier um Gottes Gerechtigkeit geht, die nicht nach Verdienst urteilt und zuzisst, sondern sich ganz von Gnade und Erbarmen bestimmen lässt – hier etwa in dem Sinne, dass alle Menschen Lebens- und Überlebenschancen erhalten sollen.

Die Schülerinnen und Schüler in der beobachteten Stunde (Klasse 5/6, Klasse 10) rezipieren auch dieses Gleichnis auf ihre eigene Art und Weise. Ihnen liegt daran, dass die beschriebene Ungleichbehandlung – keine Bemessung der Entlohnung gemäß der erbrachten Arbeitsleistung – nur scheinbar ist, während sich die Geschichte, schaut man nur genauer hin,

²³ Vgl. als Hauptveröffentlichung Stachel, Günter (Hrsg.) (1976): Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts. Zürich u.a..

²⁴ Vgl. Schweitzer u.a. (Anm. 17).

²⁵ Zu diesem (religionsdidaktischen) Ansatz vgl. auch Schweitzer, Friedrich (2011³): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Neukirchen-Vluy.

²⁶ Vgl. Schweitzer u.a. (Anm. 17), S. 47f.

eigentlich ganz anders verhalten habe. Denn vermutlich hätten diejenigen, die später gekommen waren, deshalb den gleichen Lohn erhalten, weil sie etwa „ohne zu murren“ an die Arbeit gegangen seien oder weil sie, trotz der, bei der späten Anstellung, nur noch kleinen bis zum Abend verbleibenden Zeitspanne, trotzdem bereit waren, noch in den Weinberg zu kommen. Andere vermuteten verstärkten Einsatz oder besondere Expertise bei den später Gekommenen. Wieder andere gingen davon aus, dass das Gleichnis auf einen Ausgleich am Folgetag ziele, sodass dann die an Tag 1 spät Gekommenen eben an Tag 2 entsprechend früher kommen.

Alle diese Deutungen zielen erkennbar darauf, dass das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit nicht verletzt wird. Die Untersuchung selbst war jedoch nicht einfach einer Erhebung der Rezeptionsweisen von Texten durch Kinder und Jugendliche gewidmet, sondern richtete sich auf die Art und Weise, wie damit von Lehrerseite im Unterricht umgegangen wird. Als zusammenfassende These kann hier genannt werden, dass ein (Religions-)Unterricht, der sich nicht auf die Deutungs- und Rezeptionsweisen der Kinder und Jugendlichen einstellt, einfach an ihnen vorbeigeht.

Das jüngste Beispiel religionsdidaktischer Unterrichtsforschung stammt aus Essen und kommt aus dem Umkreis der dortigen Forschergruppe. In diesem ebenfalls von der DFG unterstützten Projekt von Rudolf Englert geht es um die Frage, wie ein maßgeblicher Ansatz der katholischen Religionsdidaktik – die sog. Korrelationsdidaktik – von Lehrerinnen und Lehrern rezipiert und in ihrem Unterricht umgesetzt wird.²⁷ Auf der Grundlage videografischer Studien wird diese Rezeption und Realisierung eingeschätzt. Hier sind besonders interessante Ergebnisse zum religionsdidaktischen Theorie-Praxis-Verhältnis zu erwarten (Wie werden religionsdidaktische Theorien in der Praxis aufgenommen? Wie beeinflussen sie den Unterricht? usw.).

Obwohl sich hier noch weitere Untersuchungen wie etwa die methodisch aufwendige Hamburger Untersuchung „Religionsunterricht aus Schülerperspektive“²⁸ sowie daran anschließende – als explorativ zu bezeichnende – internationale Untersuchungen²⁹ oder auch einzelne phänomenologisch

²⁷ Vgl. Englert, Rudolf/Reese-Schnitker, Annegret (2011): Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht – Eine Essener Untersuchung. In: Bayrhuber u.a. (Anm. 21), S. 59-74.

²⁸ Knauth, Thosten/Leutner-Ramme, Sibylla/Weiße, Wolfram (2000): Religionsunterricht aus Schülerperspektive. Münster u. a.

²⁹ ter Avest, Ina u.a. (Hrsg.) (2009): Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Societies. Münster u.a. (Religious Diversity and Education in Europe, Bd. 16).

ausgerichtete Studien³⁰ nennen ließen, könnte man doch nur schwerlich behaupten, dass die auf die Prozessqualität gerichtete Form von religionsdidaktisch-empirischer Forschung bereits gut ausgebaut wäre. Vielmehr scheint mir hier ein deutlicher Nachholbedarf zu bestehen, was im Blick auf die letzte Gruppe der hier zu nennenden Untersuchungen noch deutlicher hervortritt.

1.4. Wirksamkeit religionsdidaktischer Ansätze

Die Religionspädagogik hat in den letzten 30 oder 40 Jahren in Gestalt der sog. religionsdidaktischen Konzeptionen eine eindruckliche Vielfalt und Vielzahl didaktischer Ansätze hervorgebracht. Dazu gibt es eine breite theoretische Literatur, aber eben erstaunlich wenig empirische Untersuchungen, in denen die realisierte oder realisierbare Wirksamkeit eines bestimmten religionsdidaktischen Ansatzes überprüft worden wäre. Stattdessen wird immer wieder auf „positive Erfahrungen“ verwiesen, die man mit dem entsprechenden Ansatz in der Schule mache – eine Form der Evaluation oder Begründung, die heutigen Erwartungen kaum mehr gerecht wird. Methodisch kontrollierte und in diesem Sinne wissenschaftliche Erkenntnisse lassen sich dadurch nicht ersetzen.

Wirksamkeitsuntersuchungen setzen prinzipiell mehrere Messzeitpunkte voraus, was in der Religionsdidaktik kaum einmal realisiert wurde. Bemerkenswert ist hier eine unlängst publizierte Untersuchung von Georg Ritzer, der im Längsschnitt, mit zwei Messzeitpunkten, die Wirksamkeit von Religionsunterricht im Blick auf den Kompetenzerwerb untersucht.³¹ Besonders bemerkenswert sind dieser Studie zufolge die Effekte des Unterrichts im Blick auf den Erwerb von Wissen, aber auch bei der Perspektivenübernahme ließen sich geringe Zugewinne beobachten. Als wenig wirksam erwies sich der Unterricht hingegen im Blick auf Einstellungen oder Haltungen, die im Unterricht eines Schuljahres offenbar nur wenig beeinflusst werden können.

Auch eine Untersuchung wie die von Ritzer lässt jedoch wichtige Fragen offen. Denn das eigentliche Grundmodell zur Untersuchung der Effektivität religionsdidaktischer Ansätze müsste in einem Design von Pretest-

³⁰ Besonders interessant: Zonne, Erna (2006): Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond. Eine interdisziplinäre religionspädagogische Studie des Umgangs mit der Pluralität der Weltanschauungen. Münster u.a. (Religious Diversity and Education in Europe, Bd. 1).

³¹ Ritzer, Georg (2010): Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie. Wien.

Treatment-Posttest mit Versuchs- und Kontrollgruppen bestehen, d.h. der erteilte Unterricht muss so gestaltet sein, dass er als ein inhaltlich und methodisch bestimmtes Lernarrangement gelten kann. Bislang wurden Untersuchungen dieser Art im Bereich des Religionsunterrichts allerdings nur selten durchgeführt. Wohl als erster hat Fritz Oser eine solche Studie zur Stimulierung des religiösen Urteils präsentiert, wobei sich Oser eng an den bekannten Versuchen zur Stimulierung der Entwicklung des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg orientiert.³² Die übrigen Studien dieser Art stammen fast ausschließlich aus der Nijmegener – also niederländischen – Empirischen Theologie bzw. Psychologie, zu unterschiedlichen Themenbereichen wie dem Gleichnisverständnis oder zum interreligiösen Lernen.³³ Auf diesen Lernbereich bezieht sich auch die jüngste, aus Würzburg stammende Untersuchung zu Gender in Christentum und Islam.³⁴

Die Ergebnisse der Interventionsstudien sind durchaus bemerkenswert, nicht nur weil sie die Möglichkeit belegen, gewünschte Lernprozesse zumindest ein Stück weit tatsächlich zu induzieren und damit konzeptionelle Ansätze auf die Probe zu stellen, sondern weil sie tatsächlich auch Probleme zu Tage fördern, die im jeweiligen Ansatz nicht vorgesehen waren. So wirkte sich beispielsweise der als Treatment eingesetzte Unterricht beim interreligiösen Lernen keineswegs nur positiv aus, und es konnten auch nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen in der gewünschten Hinsicht profitieren.

Solche Befunde unterstreichen, dass die Arbeit und Aufgabe der Religionsdidaktik sich nicht in der Entwicklung von theoretischen oder konzeptionellen Ansätzen erschöpfen darf. Theoretische Konsistenz und Plausibilität bleiben auch für die Religionsdidaktik wichtig, aber die Unterrichtspraxis und deren Effekte lassen sich nicht als bloßes Implikat solcher Ansätze begreifen. Anzustreben wäre vielmehr eine evidenzbasierte differenzielle Einschätzung religionsdidaktischer Ansätze, wobei hervorgehoben werden muss, dass entsprechende Studien nach dem Modell der Interventions-

³² Vgl. Oser, Fritz (1998): *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*. Gütersloh; zu Kohlberg s. Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992): *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart.

³³ Vgl. Hermans, Chris (2001): *Wie werdet ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik*. Kampen/Weinheim 1990, Carl Sterkens: *Interreligious learning. The problem of interreligious dialogue in primary education*. Leiden u.a.

³⁴ Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.) (2010): *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*. Berlin.

studien in Deutschland insgesamt, also nicht nur im Blick auf den Religionsunterricht, selten geblieben sind.

Damit bewege ich mich bereits auf Forderungen zu, um die es am Ende meines Beitrags gehen soll. Zunächst aber:

1.5 Internationale Perspektiven

Die Religionspädagogik und -didaktik gehört insgesamt zu den stärker international ausgerichteten oder jedenfalls international vernetzten Disziplinen in den Bereichen von Erziehungswissenschaft und Didaktik. Schon seit den 1970er Jahren gibt es das inzwischen fast weltweit aktive bzw. frequentierte *International Seminar on Religious Education and Values* (ISREV). In den 1990er Jahren sind dazu noch die *International Academy for Practical Theology* (IAPT) sowie die *International Society for Empirical Research in Theology* (ISERT) gekommen, die ebenfalls teilweise religionsdidaktische Fragen mit bearbeiten. Zumindest insofern kann durchaus von einer beachtlichen internationalen Orientierung in Religionsdidaktik und Religionspädagogik gesprochen werden, zumal dazu noch internationale Forschungsprojekte kommen.³⁵

Für die Unterrichtsforschung im Bereich des Religionsunterrichts kann eine solche Internationalität aber nicht gleichermaßen behauptet werden. Da es etwa in den USA an staatlichen Schulen keinen Religionsunterricht gibt, beteiligt sich die dortige Religionsdidaktik auch nicht an der sonst in Deutschland stark beachteten amerikanischen Unterrichtsforschung. Auch die in anderen Hinsichten sehr einflussreiche Religionspädagogik im United Kingdom hat bislang kaum namhafte Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung hervorgebracht. Insofern kommen für internationale Kooperation hier vor allem Länder wie Niederlande, Österreich und die Schweiz infrage, in manchen Hinsichten auch die skandinavischen Länder. Dies erklärt auch, warum im vorliegenden Beitrag nur sporadisch auf internationale Zusammenhänge eingegangen werden kann.³⁶

³⁵ In den letzten Jahren spielte hier das Projekt Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries (REDCo) eine wichtige Rolle; der daraus entstandene Band zur Unterrichtsforschung von ter Avest u.a. (Anm. 29) wurde oben bereits zitiert. Zu unserer internationalen Untersuchung zur Konfirmandenarbeit s. unten.

³⁶ Zur Forschungssituation vgl. etwa Larsson, Rune/Gustavsson, Caroline (Hrsg.) (2004): *Towards a European Perspective on Religious Education*. The RE Research Conference March 11-14, 2004, University of Lund. Skellefteå.

2. Weitere Beispiele: Projekte aus der Tübinger Unterrichtsforschung

Ich greife an dieser Stelle nicht deshalb auf unsere eigene Forschungsarbeit zurück, weil ich diese damit als Vorbild darstellen möchte. Vielmehr fällt es mir gerade im Blick auf die eigenen Forschungsprojekte leichter, auch deren Grenzen aufzuzeigen. Darüber hinaus gibt mir der Rückgriff auf die Tübinger Untersuchungen Gelegenheit, auch den für die Religionsdidaktik wichtigen Bereich des non-formalen Lernens in den Blick zu nehmen.

Zwei Beispiele will ich etwas genauer aufnehmen, nenne aber als Kontext auch die übrigen Studien, die wir in den letzten Jahren in Tübingen durchführen konnten. Dargestellt werden Untersuchungen:

- zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht
- zur Konfirmandenarbeit
- Zumindest nennen möchte ich Untersuchungen:
- zum interreligiösen Lernen bzw. zur interreligiösen Bildung
- zur Wertebildung.³⁷

Untersuchungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Seit den 1990er Jahren gibt es, zumindest in einem Teil der Bundesländer, offiziell die Möglichkeit, dass der evangelische und der katholische Religionsunterricht in näher zu bestimmender Art und Weise miteinander kooperieren. Denkbar sind dabei alle Formen der Kooperation, angefangen bei Absprachen zwischen den Lehrkräften bis hin zu gemeinsamem Unterricht der verschiedenen Lerngruppen.

Bei dem nun aufzunehmenden Forschungsprojekt – genauer gesagt, handelt es sich um drei miteinander verbundene Projekte, zwei DFG-Projekte sowie ein Projekt des Landes Baden-Württemberg und der Kirchen in Baden-Württemberg – ging es um eine explorative Erkundung der Realität dieses kooperativen Unterrichts bzw. um eine wissenschaftliche Begleitstudie im Anschluss an die offizielle, also auch schulrechtlich und organisatorisch geregelte Ausgestaltung sowie der möglichen Folgen im Blick auf die

³⁷ Vgl. dazu Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hrsg.) (2010): *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*. Münster, Ruopp, Joachim/Schweitzer, Friedrich/Wagensommer, Georg (2010): *Wertebildung im BRU. Erste empirische Befunde aus dem Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR)*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62, S. 129-139.

Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer.³⁸ Ich konzentriere mich im Folgenden auf das Projekt zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe I.³⁹

Zunächst zum Design: Beteiligt waren 8 Projektschulen (4 Hauptschulen, 4 Gymnasien). Das Design schloss sowohl Versuchsgruppen als auch Vergleichsgruppen ein. Die Schülerinnen und Schüler wurden in sog. halb-offenen Kleingruppeninterviews am Anfang und am Ende des Schuljahres zu ihren Erwartungen und Erfahrungen befragt. Dazu kam eine vergleichende schriftliche Befragung in Baden-Württemberg und in Nordrhein-Westfalen. Mit den Lehrerinnen und Lehrern wurden ausführliche, ebenfalls halboffene Interviews am Anfang und Ende des Schuljahres durchgeführt. Im Zentrum standen aber die Unterrichtsbeobachtungen und deren Dokumentation (Audio und Transkription), mit kurzer Befragung der Unterrichtenden im Anschluss an die beobachteten Stunden. Ergänzend wurde eine Befragung von Eltern (schriftlich) sowie von Schulleitungen (am Schuljahresende) durchgeführt.

Wie dieses Design erkennen lässt, lag uns vor allem an einem mehrperspektivischen Zugang. Die Ergebnisse sind explorativer Art, erlauben aber wichtige Einblicke in die Voraussetzungen und Folgen des kooperativen bzw. dialogischen Unterrichts.

Besonders eindrücklich sind etwa die Befunde zu den Sichtweisen der Jugendlichen, die wir als „religiöse Landkarten Jugendlicher“ bezeichnen.⁴⁰ In den Gesprächen treten häufig zwei Polaritäten hervor, die gleichsam als Koordinaten für die eigene Orientierung in der religiösen Landschaft zu dienen scheinen: „streng“ oder „locker“, „normal“ oder „extrem“.

Katholisch, so wird immer wieder gesagt, ist „strenger“, evangelisch sei „lockerer“. Deutlich ist, dass dabei beispielsweise an Erwartungen der Kirche im Blick auf Gottesdienstbesuch und Lebensführung gedacht wird, weiterhin auch an eine „strengere“ Erziehung.

Festzuhalten ist auch, dass die Jugendlichen zum Teil Unterschiede zwischen den Konfessionen benennen, die unzutreffend sind. So wird

³⁸ Vgl. als Hauptveröffentlichungen Schweitzer, Friedrich u.a. (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg/Gütersloh; Schweitzer, Friedrich u.a. (2006): Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Freiburg; Kuld, Lothar u.a. (Hrsg.) (2009): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Stuttgart.

³⁹ Vgl. Schweitzer u.a.: Dialogischer Religionsunterricht (Anm. 38).

⁴⁰ Zum Folgenden ebd., S. 18-20 (einige Passagen werden von dort übernommen).

beispielsweise gesagt, die Katholischen glaubten nicht an Jesus, aber dafür an Maria, oder die Evangelischen hätten zwar die Bibel, aber nicht das Alte Testament. Einmal ist auch davon die Rede, die Evangelischen glaubten nicht an Adam und Eva, wohl aber die Katholischen – bei deutlicher Unsicherheit: „Ich denk’s halt so, oder andersrum, ich weiß es nicht.“ Im Übrigen werden die beiden Konfessionen – evangelisch und katholisch – von den Jugendlichen durchweg als sehr ähnlich wahrgenommen.

Neben „streng“ oder „locker“ unterscheiden viele der befragten Jugendlichen zwischen „extrem“ und „normal“. Diese beiden Kennzeichen werden quer zu den Konfessionen verwendet. Den Jugendlichen stehen dabei offenbar verschiedene starke Intensitäten im Blick auf Glaube und gelebte Religion vor Augen. Unterschiede zwischen den Konfessionen werden ihres Erachtens dann – und nur dann – relevant, wenn es sich um „extrem“ Gläubige handelt, also um Menschen, die „ständig“ in den Gottesdienst gehen, „immer“ die Bibel lesen usw. Den Prototyp eines solchen „extremen“ Glaubens finden die Jugendlichen in der Neuapostolischen Kirche sowie bei den Muslimen, bei denen der Glaube auch im Alltag sichtbare Handlungs- und Verhaltensweisen mit sich bringe. Darüber hinaus gilt ihnen auch die Großelterngeneration als „extremer“. Sich selbst schätzen die Jugendlichen durchweg als „normal“ ein.

Insgesamt zeigen die Befunde der verschiedenen Projekte zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, dass dieser Unterricht von allen Beteiligten positiv wahrgenommen und als Gewinn angesehen wird, dass die manchmal befürchteten Vermischungen oder Verwirrungen bei Kindern und Jugendlichen nicht eintreten und dass insofern eine Fortsetzung dieser Form von Religionsunterricht zu empfehlen ist. Deutlich wurde aber auch, dass für einen solchen kooperativen Religionsunterricht eine eigene Didaktik entwickelt werden muss. Anders gesagt: Mit einer veränderten Organisationsform sind die erhofften Gewinne der Kooperation noch nicht automatisch realisiert.

Aus heutiger Sicht liegen die Grenzen dieses Projekts vor allem in seiner – allerdings von vornherein intendierten – explorativen Anlage. Repräsentative Ergebnisse können von einer so kleinen Studie kaum erwartet werden (trotz der oben genannten quantitativen Erweiterung in Gestalt einer nicht-repräsentativen Schülerbefragung). Darüber hinaus zeigt sich, dass die religionspädagogische Unterrichtsforschung insgesamt noch kaum über Kriterien verfügt, mit deren Hilfe sich der beobachtete Unterricht erfassen und letztlich auch beurteilen lässt.

Etwas anders stellen sich die Verhältnisse bei meinem zweiten Beispiel dar:

Untersuchungen zur Konfirmandenarbeit

Ich gehe an dieser Stelle auf den Konfirmandenunterricht oder, wie es heute heißt, die Konfirmandenarbeit aus mehreren Gründen ein: Zum einen steht sie als Beispiel für einen Bereich der non-formalen Bildung, der von der Religionsdidaktik ebenfalls mit berücksichtigt werden muss, sowohl als didaktisches Arbeitsfeld als auch als Voraussetzung für den schulischen Religionsunterricht. Zum anderen lassen sich hier einige interessante Beobachtungen zur Methodik religionsdidaktischer Forschung weiter präzisieren. Allerdings ist es im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich, dieses Projekt und seine Ergebnisse darzustellen, denn genauer gesagt handelt es sich auch hier um gleich mehrere Projekte: eine Untersuchung zur wissenschaftlichen Begleitung der Reform von Konfirmandenarbeit in einer einzelnen Landeskirche, sodann die erste bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit und schließlich um eine international-vergleichende Untersuchung, die in insgesamt sieben europäischen Ländern bzw. Kirchen durchgeführt wurde.⁴¹

Das Design schloss eine Befragung sowohl der beteiligten Jugendlichen als auch der haupt- und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätigen zu Beginn und am Ende der Konfirmandenzeit ein. Gearbeitet wurde mit möglichst repräsentativen Samples (Deutschland: mehr als 10.000 Jugendliche, in allen beteiligten Ländern zusammen: mehr als 20.000 Jugendliche – damit zählt die Studie zu den größten Jugenduntersuchungen in Europa überhaupt). Solche Samplegrößen erlauben auch den Einsatz von Verfahren, wie sie etwa bei den PISA-Untersuchungen verwendet werden, insbesondere der Mehr-Ebenen-Analyse, die eine Berücksichtigung von Effekten auf der Individual- und Gruppenebene („nested data“) zulässt.⁴² Die Ergebnisse machen deutlich, dass solche Effekte, die bei früheren

⁴¹ Vgl. Cramer, Colin/Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (2009): Reform von Konfirmandenarbeit – Wissenschaftlich begleitet. Eine Studie in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Gütersloh, Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker in Verb. mit Otte, Matthias (2009): Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen. Gütersloh, Schweitzer, Friedrich/Ilg, Wolfgang/Simojoki, Henrik (Hrsg.) (2010): Confirmation Work in Europe: Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries. Gütersloh.

⁴² Vgl. dazu Ilg (2010), Wolfgang/Schweitzer, Friedrich: Researching Confirmation Work in Europe: The Need for Multi-Level Analysis for Identifying Individual and Group Influences in Non-Formal Education. In: Journal of Empirical Theology 23, S. 159-178.

Untersuchungen vernachlässigt wurden bzw. aufgrund der kleinen Samples nicht erfasst werden konnten, eine erhebliche Rolle spielen können. Auf die vielfältigen Ergebnisse der Untersuchung kann hier nicht weiter eingegangen werden. Sie sind jedoch auch für die schulische Religionsdidaktik bedeutsam. Beispielsweise wurden Themenpräferenzen vergleichend für die Jugendlichen auf der einen und für die Unterrichtenden auf der anderen Seite erhoben – mit dem Ergebnis teilweiser Überschneidung, aber auch erheblicher Unterschiede. Eine solche Untersuchung wäre auch für den schulischen Religionsunterricht von großem Interesse. Darüber hinaus zeigt die Studie insgesamt, dass sich der didaktische Blick nicht auf die schulisch formalisierten Lern- oder Bildungsprozesse verengen darf. Non-formale Bildungsangebote spielen gerade im religionsdidaktischen Bereich eine erhebliche Rolle.

3. Desiderate für die Zukunft

Es wäre kaum sinnvoll, an dieser Stelle nun gleichsam einen allgemeinen Wunschzettel für die zukünftige religionsdidaktische Forschung zusammenzustellen. Stattdessen beschränke ich mich auf einige Desiderate, die sich aus dem Gesagten ergeben. Fünf solche Desiderate seien genannt:

- Untersuchungen zu Unterrichtsprozessen: Bislang wurde diese Art von Studien deutlich vernachlässigt, etwa zugunsten von Lehrer- oder Schülerbefragungen unabhängig vom Unterricht oder jedenfalls in Distanz zu ihm. Es ist aber deutlich, dass gerade Untersuchungen von Unterrichtsprozessen zu Erkenntnissen führen können, die auf andere Art und Weise nicht zu erreichen sind.
- Klärung von Bedingungen des Lehrens und Lernens: Erfolgreicher („guter“) Religionsunterricht hängt zumindest teilweise davon ab, dass die Unterrichtenden wissen, wie Lehr-Lernprozesse gestaltet sein müssen, damit Kinder und Jugendliche tatsächlich Kompetenzen erwerben können. Empirisch gesehen ist darüber aber noch kaum etwas bekannt. Aus den wenigen Studien, die dafür herangezogen werden können, ergibt sich noch keinerlei Gesamtbild. Der Weg zu einer auch nur ansatzweise evidenzbasierten Religionsdidaktik ist jedenfalls noch sehr weit.
- Explorative Studien: Nach wie vor sollten auch explorative Studien betrieben werden, denn schon davon gibt es in der Religionsdidaktik bislang zu wenig. Sie können weiterreichende Untersuchungen vor-

bereiten oder in größeren Studien identifizierte Effekte mit qualitativen Mitteln vertiefen.

- Interventionsstudien: Hier liegt derzeit der wohl größte Nachholbedarf. Zudem versprechen solche methodisch kontrollierten Studien einen erheblichen Erkenntnisgewinn, nicht zuletzt im Blick auf die Validität der Befunde.
- Mehr-Ebenen-Analysen: Nachdem sich Effekte sowohl auf der Individual- als auch auf der Gruppen- bzw. Schulklassenebene identifizieren lassen, wird es in Zukunft notwendig sein, konsequent auf solche Effekte zu achten. Das impliziert, dass insbesondere größere Studien mit entsprechenden Samples unternommen werden sollten. Denn die Ausblendung der Interaktion zwischen Individual- und Gruppeneffekten würde bedeuten, dass ein wichtiger Aspekt der Unterrichtswirklichkeit übergangen wird.

Am Ende dieses Beitrags möchte ich noch eigens hervorheben, was an verschiedenen Hochschulen, aber auch durch die in jüngerer Zeit verstärkte Aktivität der *Gesellschaft für Fachdidaktik* (GFD) bereits ein Stück weit Wirklichkeit zu werden scheint: Wir brauchen mehr Zusammenarbeit zwischen den Fachdidaktiken. Viele der Fragen, die in einem einzelnen Fach – auch in einem besonderen Fach wie dem Religionsunterricht – aufbrechen, stellen sich nicht nur für dieses Fach. Von einer Zusammenarbeit zwischen den Fachdidaktiken sind deshalb Gewinne für jedes einzelne Fach zu erwarten.

Das traditionelle Modell der Kooperation zwischen der Allgemeinen Didaktik und einzelnen Fachdidaktiken wird dadurch nicht einfach obsolet. Es findet seine Nachfolge vielmehr in einem größeren Konzert, bei dem neben allen (Fach-)Didaktiken, einschließlich der Allgemeinen Didaktik, dann auch die empirische Bildungsforschung mitspielen sollte. Die Allgemeine Didaktik könnte ihre Aufgabe vermehrt darin sehen, zwischen den Beiträgen aus den verschiedenen Fachdidaktiken sowie der Empirischen Bildungsforschung zu vermitteln, um auf diese Weise den Austausch zu befördern.

Literatur

Benner, Dietrich u.a. (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Z. Ersch. Paderborn.

Biesinger, Albert/Münch, Julia/Schweitzer, Friedrich (2008): Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht. Freiburg u.a.

- Bucher, Anton A. (1996): Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach. Innsbruck/Wien.
- Bucher, Anton A. (2000): Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart u. a.
- Bucher, Anton A. u.a. (Hrsg.) (2002 ff.): Jahrbuch für Kindertheologie. Stuttgart.
- Büttner, Gerhard (2002): „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern. Stuttgart.
- Cramer, Colin/Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (2009): Reform von Konfirmandenarbeit – Wissenschaftlich begleitet. Eine Studie in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Gütersloh.
- Dehghani, Shamsi u.a. (2011): Religiöse Kompetenz – Ergebnisse des DFG-Forschungsprojektes KERK. In: Bayrhuber, Horst u.a. (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster u.a. (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 1), S. 47-58.
- Domsgen, Michael/Lütze, Frank M. (2010): Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt. Leipzig.
- Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hrsg.) (2010): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Münster.
- Englert, Rudolf/Güth, Ralph (Hrsg.) (1999): „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage. Stuttgart u. a.
- Englert, Rudolf/Reese-Schnitker, Annegret (2011): Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht – Eine Essener Untersuchung. In: Bayrhuber, Horst u.a. (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster u.a. (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 1), S. 59-74.
- Feige, Andreas u.a. (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 u. a.
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hrsg.) (2003): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster u.a.

- Hermans, Chris (1990): Wie werdet ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik. Kampen/Weinheim.
- Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker in Verb. mit Otte, Matthias (2009): Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen. Gütersloh.
- Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (2010): Researching Confirmation Work in Europe: The Need for Multi-Level Analysis for Identifying Individual and Group Influences in Non-Formal Education. In: Journal of Empirical Theology 23, S. 159-178.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2010): EKD-Texte 111. Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. Hannover
- Knauth, Thosten/Leutner-Ramme, Sibylla/Weiße, Wolfram (2000): Religionsunterricht aus Schülerperspektive. Münster u. a.
- Kuld, Lothar u.a. (Hrsg.) (2009): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Larsson, Rune/Gustavsson, Caroline (Hrsg.) (2004): Towards a European Perspective on Religious Education. The RE Research Conference March 11-14, 2004, University of Lund. Skellefteå.
- Obst, Gabriele (2010): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen.
- Oser, Fritz (1988): Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie. Gütersloh.
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart.
- Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hrsg.) (2000): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. Hrsg. im Auftrag der Ständigen Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozent/innen. Münster u. a.
- Ritzer, Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie. Wien 2010.
- Rothgangel, Martin/Fischer, Dietlind (Hrsg.) (2004): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster.

- Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hrsg.) (2009): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen. Leipzig.
- Rudge, Linda (2004): Standards und Standardisierung im Religionsunterricht 1993 – 2003. Eine besonders englische Erfahrung? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56, S. 213-226.
- Ruopp, Joachim/Schweitzer, Friedrich/Wagensommer, Georg (2010): Wertebildung im BRU. Erste empirische Befunde aus dem Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR). In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62, S. 129-139.
- Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich (2011): Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive. Neukirchen-Vluyn.
- Schleiermacher, Friedrich, hrsg. von Erich Weniger, Theodor Schulze (1966): Pädagogische Schriften. Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. 2. Auflage.
- Schweitzer, Friedrich u.a. (1997): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich (2001): Selbstauskunft oder Unterrichtsbeobachtung? Religionsunterricht in der Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern und in der Außenperspektive von Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53, S. 320-326 (wiederabgedruckt: Loccumer Protokolle 22/01, Loccum 2001, S. 73-82).
- Schweitzer, Friedrich u.a. (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg/Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik. Gütersloh (Lehrbuch Praktische Theologie, Bd. 1)
- Schweitzer, Friedrich u.a. (2006): Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Freiburg.
- Schweitzer, Friedrich u.a. (2006): Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Freiburg.
- Schweitzer, Friedrich (2006): „Guter Religionsunterricht“ – aus der Sicht der Fachdidaktik. In: Bizer, Christoph / Degen, Roland u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn (Was ist guter Religionsunterricht? Bd. 22), S. 41-51.

- Schweitzer, Friedrich (2008): Religionsunterricht erforschen. Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60, S. 59-73.
- Schweitzer, Friedrich (2010): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich/Ilg, Wolfgang/Simojoki, Henrik (Hrsg.) (2010): Confirmation Work in Europe: Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries. Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich/Baumann, Ulrike u.a. (2011): Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren. Neukirchen-Vluyn.
- Schweitzer, Friedrich (2011): Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann. Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich (2011): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow u.a. Neukirchen-Vluyn.
- Stachel, Günter (Hrsg.) (1976): Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts. Zürich u.a.
- Sterkens, Carl (2001): Interreligious learning. The problem of interreligious dialogue in primary education. Leiden u.a.
- ter Avest, Ina u.a. (Hrsg.) (2009): Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Societies. Münster u.a. (Religious Diversity and Education in Europe, Bd. 16).
- Wermke, Michael (2006): Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler. Jena.
- Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.) (2010): Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien. Berlin.
- Ziegler, Tobias (2006): Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie. Neukirchen-Vluyn.
- Zimmermann, Mirjam (2010): Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn.
- Zonne, Erna (2006): Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond. Eine interdisziplinäre religionspädagogische Studie des Umgangs mit der Pluralität der Weltanschauungen. Münster u.a. (Religious Diversity and Education in Europe, Bd. 1).