

Friedrich Schweitzer

Zur Bedeutung religionspädagogischer Forschung für die Praxis religiöser Bildung¹

Im Programm für den heutigen Tag heißt es, dass ich einen *Festvortrag* halten soll. Eine solche Ankündigung weckt bestimmte Erwartungen und vor allem Befürchtungen. Festvorträge stehen in dem Ruf, vor allem lang, aber inhaltsarm zu sein. Ein ausgeprägter Hang zum Verteilen von Vorschusslorbeeren wird ihnen nachgesagt sowie ein gehobener Ton gratulatorischer Rede, was dann zusammengenommen solche Reden für den heutigen Geschmack des Publikums ziemlich unerträglich werden lässt.

Insofern hoffe ich, Sie von Anfang an zu enttäuschen. Ich werde streng zur Sache sprechen, auf alle Vorschusslorbeeren verzichten und erst ganz am Ende ein wenig gratulieren.

Konzentrieren werde ich mich auf drei scheinbar einfache Fragen:

- Warum braucht religiöse Bildung Forschung?
- Was genau ist unter religionspädagogischer Forschung zu verstehen?
- Was kann religionspädagogische Forschung für die Praxis bedeuten?

1. Warum braucht religiöse Bildung Forschung?

Lassen Sie mich mit drei aktuellen Beispielen beginnen:

Das *erste Beispiel* erinnert nicht zufällig an die PISA-Studien. Eine Bielefelder Kollegin, Gabriele Obst, berichtet aus der Arbeit mit ihren

1 Der Text wurde in der Form der gehaltenen Rede belassen, die Literaturhinweise sind entsprechend auf ein Minimum beschränkt. Ausführliche Hinweise finden sich bei *Friedrich Schweitzer*, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006 sowie *ders.*, *Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung*. In: *ZPT* 60 (2008), 59–73, *ders.*, *Wissenschaftliche Begleitforschung als Aufgabe der Religionspädagogik*. In: *Christoph Gramzow u. a.* (Hg.): *Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung*. FS für Helmut Hanisch zum 65. Geburtstag. Leipzig 2008, 125–136, *ders.*, *Was heißt religionspädagogische Forschung?* In: *ZPT* 63 (2011), 116–126.

Schülerinnen und Schülern, denen sie einen Fragebogen vorgelegt hat. Sie wollte wissen, ob und in welchem Maße die Jugendlichen in der Lage seien, „religiöse Anspielungen in nicht-religiösen Kontexten“ zu erkennen und richtig zu deuten.²

Die erste Aufgabe bezieht sich auf folgende Zeitungüberschrift:

David siegt über Goliath

FSC Vermold schlägt Bayern München mit 2:1

Wie sie berichtet, haben gerade einmal 27 Prozent der Befragten „die Anspielung vollständig erkannt und richtig interpretiert“, während 12 Prozent die Anzeige schlicht falsch interpretierten oder gar nichts mit ihr anfangen konnten.

Bei der zweiten Aufgabe von Obst sollte eine Werbeanzeige entschlüsselt werden, bei der eine bestimmte Automarke (Honda) beworben wird – mit der Aussage:

Du sollst keinen anderen neben mir haben.

Auch in diesem Falle konnten nur 25 Prozent der Befragten mit einer richtigen Deutung aufwarten. Andere erkannten zwar den Hintergrund, lagen aber gleichwohl falsch, etwa mit der Aussage: „Wer an Gott glaubt, soll sich einen Honda kaufen.“

Über die gewählten Aufgabenbeispiele lässt sich natürlich streiten – wie auch darüber, ob der zitierte Schüler mit seiner Antwort wirklich sein fehlendes Verständnis belegt oder ob er eben der Lehrerin zeigen will, dass schon die ganze ihm hier zugemutete Aufgabe ziemlich daneben sei.

Nicht von der Hand zu weisen ist aber die Frage, was Schülerinnen und Schüler eigentlich wirklich können, nachdem sie ein oder mehrere Jahre lang den Religionsunterricht besucht haben. Eine dazu kürzlich in Salzburg durchgeführte Untersuchung von Georg Ritzer stimmt in dieser Hinsicht eher skeptisch, jedenfalls in bestimmten Hinsichten.³ Während zumindest ein klarer Zuwachs beim religionsbezogenen Wissen nachweisbar war, ließen sich die erwarteten Effekte etwa im Blick auf Einstellungen wie Toleranz nicht nachweisen.

Ähnlich wie bei anderen Fächern konfrontiert der wissenschaftliche Spiegel auch den Religionsunterricht mit kritischen Fragen hinsichtlich

2 *Gabriele Obst*, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, 62.

3 *Georg Ritzer*, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien/Berlin 2010.

seiner realen Leistungsfähigkeit. Ein solcher Realismus ist heute unausweichlich, weshalb wir hier einem ersten Motiv für religionspädagogische Forschung begegnen. Wenn es aber allein dabei bliebe, dass die religionspädagogische Praxis mit Hilfe von Wissenschaft ihre eigenen Defizite erkennen kann, wäre freilich noch nicht viel erreicht. Denn unausweichlich stellt sich dann die Frage nach Verbesserungsmöglichkeiten, zu denen die Wissenschaft nach Auffassung der Praxis doch gehörigst ebenfalls beitragen sollte.

Mit meinem *zweiten Beispiel* verlasse ich bewusst den Bereich der Schule und wende mich dem Elementarbereich zu. Bereits seit dem ersten Deutschen Bildungsbericht von 2006 ist bekannt, dass etwa ein Drittel der Kinder in Deutschland im Alter von 0–6 Jahren einen Migrationshintergrund aufweist.⁴ Dass ein Migrationshintergrund vielfach auch eine nicht-christliche Religionszugehörigkeit einschließt, wird in diesem Bericht allerdings ebenso wenig genannt wie in den entsprechenden Berichten der Ministerien. Religionspädagogisch ist dies insofern zu beklagen, als die religiöse Zusammensetzung der Kinder etwa in Kindergärten für die elementarpädagogische Praxis natürlich von enormer Bedeutung ist. In einer aktuellen religionspädagogischen Untersuchung konnte nun erstmals ein repräsentatives Bild auch der religiösen Hintergründe und Prägungen von Kindern im Elementarbereich gewonnen werden. Der Schwerpunkt lag dabei beim Islam.⁵

Diesen Befunden zufolge gehört etwa jedes achte Kind in deutschen Kindergärten zum Islam (wobei natürlich die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland zu bedenken sind); 84 Prozent der befragten Erzieherinnen geben an, dass es in ihrer Gruppe Kinder mit Migrationshintergrund gibt. Im Blick auf verschiedene Religionszugehörigkeiten sind es 77 Prozent. Demnach reicht die Multikulturalität zwar etwas weiter als die Multireligiosität, aber es sind doch mehr als drei Viertel der Befragten, in deren Alltag in den Einrichtungen unterschiedliche Religionen von den Kindern her präsent sind.

Verallgemeinert geht es im Blick auf religionspädagogische Forschung um die Frage, mit welcher religiösen Realität wir es heute zu tun

4 Vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung*, Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006, 143.

5 Vgl. *Friedrich Schweitzer u. a.* (Hg.), *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*, Münster u. a. 2011, bes. 29ff.

haben – ein zweites Motiv für religionspädagogische Forschung. Diese Frage muss zwar nicht notwendig von der Religionspädagogik erforscht werden – auch der Deutsche Bildungsbericht hätte diese Frage ja aufnehmen können –, faktisch aber wird die religiöse Dimension bei sozialwissenschaftlichen und vor allem bei erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen heute weithin ausgeblendet.

Ein *drittes Beispiel*, wieder aus einem anderen Bereich religionspädagogischer Praxis: Gemeint ist die Konfirmandenarbeit, die zu den zentralen Bildungsangeboten der evangelischen Kirche gehört. Dieses Arbeitsfeld hat in den letzten 30 oder 40 Jahren eine grundlegende Umstellung erfahren, die zusammenfassend gerne als Übergang vom Konfirmandenunterricht zur Konfirmandenarbeit beschrieben wird. Nicht ohne Grund wird hier auch von einem Paradigmenwechsel gesprochen, bei dem ein an die herkömmliche Gestalt instruktionsorientierter Schule angelehntes Angebot nun sein neues Vorbild eher bei der Jugendarbeit gefunden hat. Neue Methoden, veränderte Organisationsformen, die Beteiligung Ehrenamtlicher – das sind nur einige der Kennzeichen der neuen Konfirmandenarbeit.



*Die Konfirmation 1923 und 2006 – zwei Bilder, die den Reformbedarf sichtbar machen
Beide Bilder stammen aus der „Zeitschrift für Gottesdienst & Predigt“ Heft 1, 2010.
Linkes Bild: Hannover 1923 (© Karl-Hermann Meier), rechtes Bild: Herford 2006 (© Tim Hartmann)*

Naturgemäß liegen zahlreiche, überwiegend positive Erfahrungsberichte zu dieser Umstellung vor. Aber als wie erfolgreich sich diese Umstellung tatsächlich bezeichnen lässt, ist letztlich eine nur mit Hilfe von wissenschaftlicher Forschung zu beantwortende Frage. Und mehr noch, wie ein ebenfalls aktuelles Forschungsprojekt zeigt, muss die Antwort differenziert ausfallen.⁶ Während die Umstellung auf Konfirmandenarbeit zwar insgesamt auch aus wissenschaftlicher Sicht als sehr erfolgreich bezeichnet werden kann, gibt es doch deutlich neuralgische Punkte, die nicht zuletzt auch mit der Bildungsqualität dieses Angebots zu tun haben. Zu diesen neuralgischen Punkten zählen etwa die auch nach der Konfirmandenzeit als langweilig empfundenen Gottesdienste, eine zu einseitig gymnasiale Ausrichtung der Arbeit sowie der Befund, dass ein Großteil der Konfirmandinnen und Konfirmanden auch am Ende der Konfirmandenzeit der Auffassung ist, die Kirche habe auf die Fragen, die ihnen selbst wichtig sind, keine Antworten zu bieten.

Aus diesen drei eher zufälligen, wenn auch nicht beliebigen Beispielen lässt sich zum einen entnehmen, dass ein religionspädagogischer Forschungsbedarf aus der Praxis selbst erwachsen kann, nämlich in Gestalt von Fragen, die nach einer wissenschaftlichen Klärung verlangen. Zum anderen ist daran zu erkennen, dass sich religionspädagogische Forschung nicht auf den Umkreis beispielsweise einer Fachdidaktik begrenzen kann, so wie dies vielleicht im Falle der Mathematikdidaktik oder der Fremdsprachendidaktik der Fall sein mag. Religionspädagogische Forschung muss sich von Anfang an auf einen größeren Umkreis beziehen.

Eine weitere Antwort auf die Frage, warum religionspädagogische Forschung erforderlich ist, ergibt sich zugleich aus der Wissenschaftsgeschichte dieser Disziplin selbst. Seit dem 19. Jahrhundert lässt sich hier ein markanter Prozess der Verwissenschaftlichung erkennen, wie er nicht zuletzt am Beispiel des katechetischen Seminars hier an der Universität Jena für das 19. Jahrhundert und für Deutschland insgesamt in mehreren DFG-Projekten für das 20. Jahrhundert erforscht worden ist.⁷

6 Vgl. *Wolfgang Ilg u. a.*, Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen, Gütersloh 2009.

7 Vgl. *David Käbisch/Johannes Wischmeyer*, Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung: Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918, Tübingen 2008, *Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki*, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung

Bezeichnend für die Verwissenschaftlichung der Religionspädagogik ist dabei eine enge Verbindung zwischen der Professionalisierung vor allem der Religionslehrerschaft und der Herausbildung einer wissenschaftlichen Katechetik und insbesondere einer modernen Religionspädagogik, wie man es dann ab der Wende zum 20. Jahrhundert bezeichnet. Eine professionalisierte Lehrerschaft fungierte dabei ebenso als Adressat wie als Voraussetzung für den sich herausbildenden wissenschaftlichen Diskurs in der Religionspädagogik. Dies lässt sich etwa am Beispiel des religionspädagogischen Zeitschriftenwesens eindrücklich studieren.

Aus Raumgründen konzentriere ich mich im Folgenden auf die jüngste Phase der Verwissenschaftlichung von Religionspädagogik, die ungefähr seit den 1950er und 1960er Jahren anzusetzen ist und deren Ende noch nicht gekommen zu sein scheint. Sie lässt sich in drei Schritten beschreiben.

Erstens vollzieht sich seit den 1950er Jahren eine nachhaltige Öffnung für die wissenschaftliche Theologie einerseits und für die wissenschaftliche Pädagogik andererseits. Die bis dahin weithin praktizierte schieflich-friedliche Trennung zwischen einer eher beschaulichen oder verkündigungsorientierten Präsentation vor allem biblischer Inhalte in der Praxis einerseits und der historisch-kritischen Erforschung der Bibel in der wissenschaftlichen Exegese andererseits erwies sich als zunehmend unhaltbar. Der „moderne Mensch“, wie man damals gerne sagte, verlangte nach anderen Antworten – nämlich auf dem Niveau aufgeklärter Wissenschaft und wissenschaftlicher Aufklärung, auch schon mit Kindern und Jugendlichen. Zugleich erschienen die damals noch weit verbreiteten katechetischen oder verkündigungsorientierten Formen von Unterweisung vor allem aus der Sicht der wissenschaftlichen Pädagogik zunehmend fragwürdig. Noch in den 1940er Jahren wies Erich Weniger darauf hin, dass ein pädagogisch reflektierter und angemessener Religionsunterricht einen „deiktischen“ Charakter haben müsse.⁸ Der Lehrer sollte nicht mehr „Zeuge“ sein, sondern eben etwas „zeigen“. Und so entsprach es auch – das wurde von Weniger wohl richtig gesehen – vielfach dem Wunsch der Religionslehrerschaft, die sich eher einem pädagogischen als einem kirchlichen Selbstverständnis verpflichtet sah (man denke daran, dass

und Identität (RPG 5), Gütersloh 2005, *Friedrich Schweitzer u. a.*, Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften, Freiburg 2010.

⁸ Vgl. *Erich Weniger*, Glaube, Unglaube und Erziehung. In: *EvErz* 1 (August/September 1949), 15–28.

damals der größte Teil des Religionsunterrichts in Westdeutschland noch in der Volksschule erteilt wurde und damit nicht von Fachlehrern, die speziell theologisch ausgebildet worden wären). Reflexiv eingeholt wird diese Öffnung für Wissenschaft allerdings erst in den 1960er Jahren. Nimmt man die Zeitschrift *Der Evangelische Erzieher*, das zentrale Organ der evangelischen Religionspädagogik, als Maßstab, so findet man dort etwa im Jahre 1965 einen bezeichnenden Beitrag mit dem Titel „Trägt der Religionsunterricht dem gegenwärtigen Stand von Forschung und Lehre an der Universität hinreichend Rechnung?“⁹ Darüber hinaus wird nun eine eigene Rubrik „Forschung“ eingeführt. Aufschlussreich ist, wie diese Rubrik gefüllt wird. Denn hier finden sich nicht etwa religionspädagogische Forschungsbeiträge, sondern Beiträge aus der wissenschaftlichen Exegese. Der erste Schritt der Forschung ist, im Blick auf die Religionspädagogik gesprochen, also durchaus rezeptiv.

Dies ändert sich im *zweiten Schritt*, nun in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre. Denn nun wird *religionspädagogische Forschung* zum ausdrücklichen Programm. So erscheint 1967 in der neu gegründeten Zeitschrift *Theologia Practica* ein Aufsatz von Karl Ernst Nipkow mit dem Titel „Stand und Aufgabe religionspädagogischer Forschung“.¹⁰ Dabei lehnt sich Nipkow vor allem an die Erziehungswissenschaft an und bezieht sich inhaltlich in erster Linie auf den Religionsunterricht der Schule. Andere wie Klaus Wegenast sprechen in derselben Zeit von der „empirischen Wendung“ in der Religionspädagogik sowie von empirischer Forschung in der Religionspädagogik selbst.¹¹ Alle diese Beiträge sind auf die eine oder andere Weise auf drei miteinander verbundene Motive bezogen: säkulare Gesellschaft, Religionspädagogik als forschende Disziplin, sozialwissenschaftlich-empirische Ausrichtung.

Faktisch bleibt es aber auch in den Jahren und Jahrzehnten nach dieser Hervorhebung von religionspädagogischer Forschung als Aufgabe bei wenigen, in der Regel kleineren Untersuchungen. Religionspädagogische Forschung erweist sich insofern als ein Programm, das aber noch nicht oder nur in Ansätzen mit Leben gefüllt werden kann.

- 9 *Gustav Heuser*, Trägt der Religionsunterricht dem gegenwärtigen Stand von Forschung und Lehre an der Universität hinreichend Rechnung? In: *EvErz* 17 (1965), 68–85.
- 10 *Karl Ernst Nipkow*, Anmerkungen zu Stand und Aufgabe religionspädagogischer Forschung heute. In: *ThPr* 2 (1967), 31–57.
- 11 *Klaus Wegenast*, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: *EvErz* 20 (1968), 111–125.

Ein *dritter Schritt* kann schließlich seit etwa den 1990er Jahren darin gesehen werden, dass in der Religionspädagogik zunehmend eigene Projekte durchgeführt werden – eben auch Drittmittelprojekte –, so dass sich nun eine mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen vergleichbare religionspädagogische Forschungsleistung identifizieren lässt. War die religionspädagogische Forschung bis dahin weithin auf Qualifikationsarbeiten – also Dissertationen und Habilitationsprojekte – beschränkt, so werden jetzt Forschungsvorhaben im Blick auf verschiedene religionspädagogische Arbeitsfelder realisiert, insbesondere im Blick auf den Religionsunterricht.

Ehe diese Form von religionspädagogischer Forschung genauer charakterisiert werden soll, halte ich an dieser Stelle noch einmal fest, dass wesentliche Impulse zur Etablierung religionspädagogischer Forschung von der *Praxis* ausgingen sowie von Defiziterfahrungen, mit denen sich die Praxis konfrontiert sah – bis hin etwa zum Austritt aus dem Religionsunterricht, der vor allem in den 1960er Jahren vielen nicht mehr als zeitgemäß galt. Als zweite Determinante ist daneben die *Politik* zu nennen, die mit ihren Bildungsreformen seit den 1960er Jahren auch den Anstoß für eine stärkere Rezeption erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden und Standards in der Religionspädagogik gegeben hat und bis heute gibt – man denke an die PISA-Studien. Schließlich sind es aber auch Entwicklungen in der *Wissenschaft* selbst, sowohl in den Nachbarwissenschaften der Religionspädagogik wie der Erziehungswissenschaft als auch innerhalb der Religionspädagogik als solcher. Religionspädagogische Forschung steht insofern der Praxis religiöser Bildung zwar immer auch gegenüber als ein eigener Bereich, sie ist aber zugleich mit der Praxis verbunden. In ihrem Zustandekommen liegt insofern bereits eine erste Antwort auf die dem vorliegenden Beitrag gestellte Frage nach der Bedeutung religionspädagogischer Forschung für die Praxis religiöser Bildung.

2. Was ist unter religionspädagogischer Forschung zu verstehen?

Forschung konstituiert sich bekanntlich nicht einfach über bestimmte Gegenstände, sondern erst über eine spezifische Perspektive, die an bestimmte Gegenstände angelegt wird. So wird etwa der Gegenstand „Mensch“ von zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen untersucht, aber der Beitrag der verschiedenen Disziplinen ergibt sich erst durch eine bestimmte Fragerichtung.

Für die Religionspädagogik besteht diese forschungskonstitutive Perspektive naheliegenderweise in der Frage nach *religiöser Bildung*. Dabei wird allerdings der heute geläufige, sehr weit gefasste Bildungsbegriff vorausgesetzt, der die herkömmlichen Fragen auch nach Erziehung, Sozialisation und Entwicklung gleichsam in sich aufgenommen hat. Genauer gesagt, muss die religionspädagogische Perspektive mit allen vier Begriffen umschrieben werden: religiöse Erziehung und Bildung, Sozialisation und Entwicklung. Wichtig am Bildungsbegriff ist jedoch die damit gesetzte Verschränkung von Vermittlung und Aneignung, denn Bildungsprozesse kommen nur dann zustande, wenn nicht nur bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden, sondern wenn auch die Bildung der Subjekte mit im Blick ist.

Auf welchen Gegenstandsbereich ist diese Perspektive nun anzuwenden? Deutlich geworden ist bereits, dass sich die Religionspädagogik zu reichend nicht auf den Umkreis einer Fachdidaktik beschränken lässt.

- Religionspädagogische Forschung bezieht sich erstens auch auf die *Schule im Ganzen*, also beispielsweise auf die religiöse Dimension des Schullebens, auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern sowie auf religiöse Fragen, die mit anderen Fächern als dem Religionsunterricht zusammenhängen – man denke etwa an die aktuelle Diskussion über Schöpfung und Evolution.
- Zweitens bezieht sich religionspädagogische Forschung auch auf den Bereich der *Kirche*, also auf non-formale Bildungsprozesse etwa im Falle der bereits angesprochenen Konfirmandenarbeit oder auch etwa der Erwachsenenbildung.
- Dazu kommen drittens *informelle Lernprozesse*, vor allem in der Familie oder im Umkreis der Medien.

Insofern ist die Religionspädagogik von Anfang an auf einen weiten Gegenstandsbereich verwiesen. Aus heutiger Sicht liegt darin auch im Blick auf die Fachdidaktik ein besonderer Vorteil. Wenn es zutrifft, dass die isolierte Betrachtung formeller Lernprozesse in der Schule deshalb als unzureichend anzusehen ist, weil Bildung bereits in der frühesten Lebenszeit grundgelegt wird, dann müssen auch diese Bereiche des informellen und des non-formalen Lernens konsequent in den Blick genommen werden.

Hinsichtlich der *religionspädagogischen Forschungsmethoden* liegt es damit auf der Hand, dass *empirische* Untersuchungen heute für die

Religionspädagogik unverzichtbar sind. Allerdings besteht gerade in diesem Bereich ein besonderer Nachholbedarf. Schon die empirische Unterrichtsforschung im Bereich der Religionspädagogik ist wenig entwickelt und bedarf dringend der Verstärkung. Ähnliches gilt aber auch im Blick auf die informelle und non-formale Bildung, zumal religionsbezogene Fragen beispielsweise in der sozialwissenschaftlichen Forschung heute in aller Regel ausgespart werden. Ein besonders eindrückliches Beispiel bieten hier die Shell-Jugendstudien. Hier werden religiöse Fragen zwar gleichsam mitgeführt, aber in doch so geringem und unbefriedigendem Maße, dass von verunklarenden Befunden gesprochen werden muss. Religionspädagogische Jugendforschung stellt daher ein weiteres Beispiel für ein entsprechendes Forschungsdesiderat dar.

Neben empirischen Untersuchungen behalten aber die in der Religionspädagogik traditionell gepflegten *analytisch-systematischen Untersuchungen* zu bestimmten Fragestellungen ebenfalls ihren Stellenwert. Schon die angesprochene Frage, was heute unter religiöser Bildung zu verstehen sei und wie sich dieses Verständnis für den Unterricht konkretisieren oder operationalisieren lässt, stellt eine weitreichende Herausforderung für die Theoriebildung dar. Als noch neues Beispiel dafür kann etwa die Frage nach dem Verständnis interreligiösen Lernens genannt werden, das nicht nur in der Religionspädagogik, sondern auch in Politik und Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit und Zustimmung erhält. Was aber ist genau unter interreligiösem Lernen zu verstehen? Geht es primär um eine wissensmäßige Vertrautheit mit anderen Religionen? Geht es um die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und also darum, vom Anders her religionsbezogen denken und sehen zu lernen? Oder müssen an erster Stelle Einstellungen wie Toleranz und Respekt, Anerkennung und Solidarität genannt werden? In diesem Zusammenhang brechen zudem konzeptionelle Grundsatzfragen auf: Nach welchen Weiterentwicklungen des nach Konfessionen und Religionen getrennt erteilten Religionsunterrichts verlangt interreligiöses Lernen? Stellt dafür ein Modell wie das Brandenburgische Unterrichtsfach LER eine den herkömmlichen Modellen überlegene Perspektive dar? Welche Rolle sollen die Kirchen und Religionsgemeinschaften beim interreligiösen Lernen spielen? – Solche Fragen lassen sich nicht allein mit Hilfe empirischer Untersuchungen klären.

Heute gerne etwas in die zweite Reihe gestellt werden immer wieder *historische Untersuchungen*. Immerhin konnte sich eine so angesehene Wochenzeitung wie *DIE ZEIT* mitunter darüber lustig machen, dass sich angehende Lehrerinnen und Lehrer mit Texten von Jean-Jacques

Rousseau auseinander setzen sollten, anstatt sich mit den aktuellen PISA-Resultaten zu beschäftigen. Diese Kurzsichtigkeit scheint inzwischen allerdings schon wieder etwas überwunden, schon weil vor Augen steht, dass die Lektüre der PISA-Bände allein gewiss nicht für die Ausbildung erfolgreicher Lehrkräfte ausreichen kann. Ich will an dieser Stelle aber nicht versuchen, die zahlreichen Erkenntnismöglichkeiten historischer Forschung aufzuzählen oder ihren Nutzen im Einzelnen zu beschreiben. Ohne Zweifel begegnet die Religionspädagogik in vielen Fällen sogenannten historisch gewachsenen Zusammenhängen, deren Bedeutung und Funktionieren sich ohne Kenntnis der geschichtlichen Genese gar nicht entziffern lässt. Das beginnt schon bei der Einrichtung des schulischen Religionsunterrichts in Deutschland selbst – etwa im Gegensatz zu Frankreich oder den USA, wo es bekanntlich keinen solchen Unterricht im staatlichen Bereich gibt. Weitere Beispiele betreffen das Wissenschaftsverständnis von Religionspädagogik, auf das ich bereits im ersten Abschnitt eingegangen bin, oder auch erneut das Bildungsverständnis.

Zu der auch aus der Erziehungswissenschaft bekannten Trias von historisch-, hermeneutisch oder systematisch und empirisch kommen in der Religionspädagogik wie auch in anderen Wissenschaften zunehmend (*international-)*vergleichende Untersuchungen hinzu. Solche Untersuchungen nutzen die Möglichkeit, ganze Systeme miteinander zu vergleichen, etwa im schulischen Bereich, wo die Ganztagschule auf diese Weise ins Zentrum gerückt ist, aber auch im Blick auf non-formale Bildung, wie etwa die Konfirmandenarbeit.¹² Auffällige Unterschiede gibt es hier etwa bei den Beteiligungsraten, die in manchen Ländern wie Deutschland oder Finnland sehr stabil sind, in anderen wie Schweden jedoch in den letzten 40 Jahren überaus rückläufig waren und sich mehr als halbiert haben. Es ist eine interessante, aber nicht leicht zu beantwortende Frage, worin die Ursachen für solche Unterschiede bestehen. Vergleiche auf der Systemebene verlangen neue Erklärungsansätze und versprechen zugleich neue Erkenntnisse.

Vergleichende bzw. international-vergleichende Studien werden manchmal als eigene Methode angesehen, bedienen sich aber bei genauerer Betrachtung eigentlich der bereits beschriebenen Methoden

12 Vgl. *Friedrich Schweitzer u. a.* (Hg.), *Confirmation Work in Europe: Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries*, Gütersloh 2010.

und nutzen diese im Zusammenhang einer veränderten Frage- und Vorgehensweise.

Das gilt auch für eine letzte Form von religionspädagogischer Forschung, die ich an dieser Stelle nennen möchte. Gemeint sind *evaluative Untersuchungen*, bei denen bestimmte Modelle der religionspädagogischen Praxis auf den Prüfstand gestellt werden. Dabei kann an bestimmte Konzeptionen für die Gestaltung von Religionsunterricht gedacht werden. Hier ist nun zu fragen, ob sich die mit theoretischen Konzeptionen wie etwa der Symboldidaktik oder dem performativen Religionsunterricht verbundenen Erwartungen auch tatsächlich einstellen und nachweisen lassen. Diese gleichsam nüchterne und ernüchternde Form von Untersuchungen ist leider noch wenig verbreitet, wäre aber zugunsten einer Verbesserung von Unterricht dringend erforderlich. Ein gutes Beispiel dafür sind Interventionsstudien, bei denen die tatsächliche Wirksamkeit einer Unterrichtseinheit untersucht wird. Auch davon gibt es – freilich nicht nur in diesem Falle – in der Religionspädagogik noch sehr wenige.

3. Was kann religionspädagogische Forschung für die Praxis bedeuten?

Solange man nicht nach religionspädagogischer Forschung fragte, schien es leicht zu sagen, was die Religionspädagogik für die Praxis bedeuten sollte. Sie sollte die Methoden bereitstellen, die für eine effektive Vermittlung der in anderen Disziplinen der Theologie gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten sorgen. Als Kurzformel konnte gelten: „*Von der Exegese zur Katechese*“.

Zu dieser Erwartung passte durchaus das traditionelle Verständnis von Didaktik, wie es unübertrefflich in folgendem Werbeprospekt des Comenius zu seiner „Großen Didaktik“ zum Ausdruck kommt:

GROSSE DIDAKTIK

DIE VOLLSTÄNDIGE KUNST, ALLE MENSCHEN ALLES ZU LEHREN

oder

Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme

RASCH, ANGENEHM UND GRÜNDLICH

in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann:

worin von allem, wozu wir raten

die GRUNDLAGE in der Natur der Sache selbst gezeigt,

die WAHRHEIT durch Vergleichsbeispiele aus den mechanischen Künsten dargetan,

die REIHENFOLGE nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden festgelegt und schließlich

der WEG gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen läßt.

Dieses Versprechen hat mich schon immer neidisch gemacht. Und bis heute gibt es nicht nur für den Religionsunterricht, sondern für die meisten Schulfächer eine eigene Literatur mit Rezepten, die sich bekanntlich durch hohe und höchste Auflagenzahlen auszeichnet (eine Literatur, die hier im Übrigen natürlich keineswegs mit den didaktischen Pionierleistungen von Comenius verwechselt werden soll). Wer viel verspricht, wird viel verkaufen – zumindest in diesem Falle –, allerdings nicht immer mit dem Erfolg eines „guten Unterrichts“. Die rein auf persönlichen Praxiserfahrungen beruhende Form der Tradierung mag auch heute noch ausreichen, um den eigenen Unterricht als Lehrer oder Lehrerin zu überleben. Qualitätsanforderungen erfüllt sie hingegen nicht.

Eben daraus erwächst ja, wie eingangs beschrieben, die Notwendigkeit religionspädagogischer Forschung, die nicht zuletzt von den Täuschungen und Illusionen sich mehr oder weniger fraglos fortsetzender Praxis befreien soll.

Mit der Etablierung religionspädagogischer Forschung stellt sich aber auch in der Religionspädagogik jene Differenz zwischen Profession und

Disziplin ein, wie sie in der Erziehungswissenschaft seit längerer Zeit diskutiert wird. Einerseits wird für Professionen wie den Lehrerberuf ausgebildet, andererseits aber wird die Religionspädagogik als Disziplin ausgestaltet, die Wissen und Erkenntnisse erzeugt, die nicht einfach den Erfordernissen der Beruflichkeit folgen oder folgen können. Unter dieser Voraussetzung sind lineare Erwartungen einer unmittelbaren Optimierung von Praxis durch Forschung von vornherein fragwürdig oder sogar ausgeschlossen. Die Aufgabe besteht vielmehr darin, Forschung und Praxis in komplexer Weise neu zu relationieren. Dafür möchte ich fünf Möglichkeiten vorschlagen.

Evidenzbasierte Religionsdidaktik: Das Ziel einer evidenzbasierten Religionsdidaktik liegt beim Thema Forschung natürlich besonders nahe. Darin liegt das Versprechen, dass der Unterricht künftig unmittelbar forschungsbasiert sein könnte, d. h. dass in allen Entscheidungssituationen genau diejenige didaktische Strategie gewählt wird, die sich nach bestem Wissen und Gewissen der wissenschaftlichen Forschung als die wirksamste erwiesen hat. Bekanntlich wird das Ideal der Evidenzbasierung in der Erziehungswissenschaft derzeit auch durchaus diskutiert. Klar ist aber von Anfang an, dass pädagogische Berufe so komplex sind, dass sich dieses Ideal bestenfalls in vorsichtigen Näherungen erreichen lässt. Zum Unterrichtsalltag gehört es eben, dass sehr viele Entscheidungen intuitiv getroffen werden müssen, d. h. in der Situation einer überraschenden Herausforderung, unter hohem Zeitdruck, im Blick auf 20 oder 30 sehr unterschiedliche Kinder oder Jugendliche, die gleichermaßen in ihrem Lernen unterstützt werden sollen – und begleitet von einem Höchstmaß der Ungewissheit im Blick auf die tatsächlichen Folgen. Für jede Schneise evidenzbasierter Klärungen kann man da nur dankbar sein, aber mehr als kleine Schneisen werden sich hier nicht erreichen lassen.

Sodann nenne ich das andere Extrem, bei dem Forschung und Praxis maximal miteinander kontrastieren. Man kann dies „*Verfremdung*“ nennen. Beispielsweise führt eine Untersuchung und Interpretation von Unterricht mit Hilfe der bei Foucault bereitgestellten dekonstruktiven Deutungsperspektiven zu ungewohnten Erkenntnissen. Primär bedeutsam für den Unterricht ist in dieser Sicht nicht die Vermittlung von Wissen, sondern die Kontinuierung von Machtverhältnissen, welche die Kinder und Jugendlichen in einem jahrelangen Prozess verinnerlichen sollen. Gemeint ist bei Foucault damit bekanntlich nicht einfach äußere Macht,

sondern die innere Anpassung an gesellschaftliche Ordnungsverhältnisse, die pädagogisch reproduziert werden. Im Bereich des Religionsunterrichts werden dann beispielsweise Subtexte herausgearbeitet, die sich auf die Zuordnung von eigener und fremder Religion, eigener und fremder Kultur, des Ich und der Anderen beziehen. – Nun bin ich selbst kein Vertreter der Überzeugung, dass eine solche dekonstruktive Religionspädagogik die heute wichtigste Aufgabe wäre, und ich will dem neuen Zentrum heute auch nicht die Foucault-Lektüre als vornehmste Aufgabe ans Herz legen. Das Beispiel soll lediglich zeigen, dass der fremde und verfremdende Blick auf die eigene Praxis durchaus zu wichtigen Fragen und Einsichten führen kann, ohne dass hier von einer linear vorgestellten Verbindung von Theorie und Praxis zu sprechen wäre. Forschung ist hier gerade deshalb so interessant, weil sie einen anderen Blick auf die Praxis erlaubt.

Sind damit gleichsam die beiden Extreme einer unmittelbaren Forschungsbasierung von Unterricht einerseits und einer bleibenden, gleichsam maximalen Differenz von Forschung und Praxis andererseits genannt, so liegen meine weiteren Vorschläge zwischen diesen extremen Möglichkeiten.

Drittens dürfte sich auch für den Religionsunterricht nützlich erweisen, was mitunter als Programm „*Lehrer erforschen ihren Unterricht*“ beschrieben worden ist. Gemeint ist hier die Ausbildung einer forschenden Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht, die dazu befähigt, auch die eigenen Routinen immer wieder aus einer objektivierenden Perspektive zu betrachten und sie damit in Frage zu stellen. Diese Fähigkeit der forschenden Distanzierung kann als Gewinn aus der Beschäftigung mit religionspädagogischer Forschung im Studium erwartet werden, und sie gehört zugleich zu den entscheidenden Merkmalen religionspädagogischer Professionalität. Denn Professionalität bedeutet ja auch in diesem Falle, über den oben beschriebenen intuitiven Handlungsstil hinaus sich immer wieder selbst, oder auch gemeinsam mit anderen im Falle einer Supervision, in Frage stellen zu können.

Viertens sehe ich einen professionell ausweisbaren Gewinn religionspädagogischer Forschung in der *Ausbildung von Interpretationsfähigkeit* etwa im Blick auf Äußerungen von Kindern und Jugendlichen. Besonders anschaulich wird dies im Falle qualitativer Forschung. Wer sich einmal intensiv, unter Nutzung des inzwischen beträchtlichen Methodenarsenals qualitativer Forschung, mit den Äußerungen von Kindern

und Jugendlichen beschäftigt hat, erwirbt eine Deutungsfähigkeit, die gleichsam habituell werden könnte. Auch dem Unterricht kommt es natürlich zugute, wenn eine solche Deutungsfähigkeit vorhanden ist.

Bedeutet dies umgekehrt, dass religionspädagogische Forschung vor allem qualitativ und also nicht quantitativ verfahren sollte? Dies erschien mir äußerst kurzschlüssig, weshalb ich noch eine fünfte Möglichkeit der Verbindung von Forschung und religionspädagogischer Praxis nennen möchte. Es erscheint mir interessant, dass heute in der Erziehungswissenschaft gerade dort, wo mit sogenannten *Large-Scale-Assessments* gearbeitet wird, über *Best-Practice-Beispiele* als Transfermöglichkeit nachgedacht wird. Wie Manfred Prenzel als einer der Verantwortlichen für PISA in Deutschland es beschreibt, können solche Beispiele gelingender Praxis einen Transfer im gesuchten Sinne darstellen. Er schreibt: „Entwicklungsperspektiven für Schulen werden dann besonders deutlich, wenn Beispiele guter Praxis vorgestellt werden, etwa im Kontext von Wettbewerben wie dem ‚Deutschen Schulpreis‘ der Robert-Bosch- und der Heidehof-Stiftung“, womit er sich auf die Arbeit des Jenenser Kollegen Peter Fauser bezieht. Durch die gründliche Begutachtung von „guter“ Praxis eröffnen sich Wege hin zu einer „Forschung, die empirisch gestütztes Beschreibungs-, Erklärungs- und Veränderungswissen für hochwertige Schulen gewinnt und damit zugleich Wissensvoraussetzungen für eine weiterführende Transferforschung schafft, die sich den Bedingungen und Möglichkeiten einer Stimulierung von Unterrichts- und Schulentwicklung in der Breite widmet“¹³. – Dieser Weg eines Zusammenspiels von *Large-Scale-Assessments* und *Best-Practice-Beispielen* scheint mir auch im Blick auf religionspädagogische Forschung und deren Transfer attraktiv. In der Vergangenheit wurde er noch selten – zu selten – begangen.

Damit wendet sich mein Blick bereits auf die Zukunft und ich komme zu dem angekündigten letzten Teil meiner Ausführungen, die nun aber ebenfalls nicht allein gratulatorisch ausfallen sollen.

13 *Manfred Prenzel*, Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (2010), 21–37, 33.

4. Wünsche an das Zentrum für Religionspädagogische Bildungsforschung in Jena

Nach dem Gesagten liegen Art und Ausrichtung meiner Wünsche bereits fest. Als ein religionspädagogisches Forschungszentrum wird sich die neue Einrichtung auf alle fünf genannten Formen der religionspädagogischen Forschung beziehen müssen – historisch, systematisch und empirisch, (international-)vergleichend sowie evaluativ.

Die Dynamik dieser Forderung tritt vor Augen, wenn diese fünf Formen in Gestalt einer Kreuztabelle mit den ebenfalls fünf beschriebenen Möglichkeiten einer Relationierung zwischen Forschung und Praxis verbunden werden.

Fünfundzwanzig Forschungsaufgaben für das neue Zentrum

	evidenz-basiert	verfremdend	Eigenen Unterricht erforschen	Ausbildung von Interpretationsfähigkeit	Best-Practice
historisch					
empirisch					
systematisch					
vergleichend					
evaluativ					

Auf diese Weise entstehen gleichsam von selbst 25 Forschungsschwerpunkte, deren Zahl sich natürlich noch weiter erhöhen ließe.

Mein erster Wunsch für das Zentrum geht damit unmittelbar in Erfüllung: Die Arbeit möge dem Zentrum nie ausgehen!

Etwas ernsthafter ist jedoch mein zweiter Wunsch, nämlich dass es dem Zentrum gelingen möge, Forschungsergebnisse vorzulegen und zu gewinnen, die auch über die eigene Disziplin hinaus Anerkennung und Aufmerksamkeit gewinnen. Denn auch hier sehe ich ein markantes

Defizit: Religionspädagogische Forschung bewegt sich noch allzu sehr im
Umkreis eigener disziplinärer Diskussions- und Sachzusammenhänge.

Damit schließlich bin ich nun wirklich bei den Glückwünschen.

Herzlichen Glückwunsch! Gutes Gelingen!