

Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung

Grundsätzliche Überlegungen – Desiderate zur Performativen Religionsdidaktik¹

Das Thema „Religionsunterricht erforschen“ ist ohne Zweifel aktuell und bedeutsam, vor allem im Umkreis des Umbaus der erziehungswissenschaftlichen Landschaft, in der aus schulpädagogischen und didaktischen Lehrstühlen vielerorts Professuren für „Bildungsforschung“ geworden sind. So liegt die Folgerung nahe, dass auch die Religionspädagogik ihr Verhältnis zur Bildungsforschung – besonders zur empirischen Bildungsforschung – bestimmen muss, vielleicht sogar bis hin zu der Frage, ob sich die Religionspädagogik in Zukunft insgesamt als Bildungsforschung verstehen sollte.

Mit der Frage nach Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung verbindet sich für mich, über die genannten aktuellen Entwicklungen hinaus, aber noch ein weiterer Aspekt von zentraler Bedeutung. Dabei geht es um die Frage, ob und in welchem Sinne die Religionspädagogik überhaupt als eine *forschende* Disziplin anzusprechen ist, also um eine Aufgabe der disziplinären Klärung und Selbstklärung, deren Folgen ebenso die Stellung von Religionspädagogik innerhalb der Theologie, ihr Verhältnis zur Erziehungswissenschaft sowie ihre Position an der Universität betreffen. Seit langem sind sich die Angehörigen der religionspädagogischen Disziplin selbst sehr einig, dass Religionspädagogik mehr ist und mehr sein muss als die Anwendung von Erkenntnissen, die von anderen Disziplinen zur Verfügung gestellt werden. Aber was genau heißt religionspädagogische Forschung? Und welchen Beitrag leistet diese Forschung zu Theologie und Erziehungswissenschaft, zu Religions- und Kulturwissenschaft usw. in einer Weise, die auch von diesen Wissenschaften anerkannt werden kann? Solche Fragen sind wenig geklärt und doch zugleich zentral für die Zukunft unserer Disziplin. Sie sollten als Hintergrund meiner Ausführungen im Folgenden mitbedacht werden.

Um die allgemeine Frage nach Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung weiter zu konkretisieren, werde ich mich im Folgenden immer wieder auf die sog. Performative Religionsdidaktik beziehen. An deren Beispiel lässt sich besonders gut verdeutlichen, welche Aufgaben – und vor allem welche Desiderate – für empirisch-religionsdidaktische Forschung derzeit wahrzunehmen sind.²

¹ Der vorliegende Beitrag geht zurück auf einen Vortrag bei der Jahrestagung des AfR (Arbeitskreis für Religionspädagogik) in Essen im September 2007. Der Text wurde für den Druck überarbeitet und erweitert.

² Ich spreche bewusst von „performativer Religionsdidaktik“ und nicht von „performativer Religionspädagogik“, um die begrenzte Reichweite eines solchen Ansatzes bewusst zu halten und um zu verhindern, dass nun doch wieder von einer „neuen religionspädagogischen Konzeption“ ausgegangen wird; vgl. in

1. Was heißt religionsdidaktische Forschung?

Mit dieser Überschrift beziehe ich mich bewusst nicht allein auf *empirische* Unterrichtsforschung. Es scheint mir in der gegenwärtigen Situation besonders wichtig, dass der Begriff „Forschung“ auch im pädagogisch-didaktischen Bereich nicht auf Empirie und empirische Methoden verengt wird. So wichtig auch nach meinem eigenen Urteil die empirische Untersuchung von Religionsunterricht tatsächlich ist³, so falsch wäre es zugleich, wenn wir darüber die bleibende wissenschaftliche Bedeutung historischer und systematischer Untersuchungen vernachlässigen oder verleugnen wollten. Wenn sich heute sonst durchaus ernst zu nehmende Publizisten hämisch darüber lustig machen, Studierende für das Lehramt in Deutschland würden sich noch immer mit Quisquilien wie Jean-Jacques Rousseaus „Emile“ beschäftigen und würden keiner ernsthaften pädagogischen Forschung begegnen, so belegt eine solche PISA-bewegte Attitüde am Ende doch nur, wie weit die Naivität des Zeitgeistes noch immer reicht!

Ich gehe davon aus, dass die Trias *historisch, systematisch, empirisch* – oder, wie es in gewisser Verengung bei Wolfgang Klafki heißt: *hermeneutisch, empirisch, ideologiekritisch* – drei Forschungsrichtungen anzeigt, die nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen.⁴ Allerdings gilt auch umgekehrt: Keine der drei genannten Forschungsrichtungen kann für sich selbst bestehen, was ich hier nur für die empirische Forschung zuspitzen möchte: Empirie ohne geschichtliches Bewusstsein und systematische Klärung bleibt blind!

Überlegenswert finde ich, die genannte Trias noch um zwei weitere Gesichtspunkte zu erweitern: vergleichende Forschung sowie praktisch-didaktische Untersuchungen. Die Vergleichende Religionspädagogik – sei es die konfessionsvergleichende oder die international-vergleichende – gewinnt zunehmend an Gewicht. Ähnlich hängt das Profil der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung m.E. entscheidend davon ab, dass nicht nur allgemein empirische Erkenntnisse erzeugt, sondern dass beispielsweise didaktische Modelle evaluiert und entwickelt werden. Dennoch ist festzuhalten, dass vergleichende sowie praktisch-didaktische Untersuchungen keine eigenständige Methodologie besitzen, sondern insofern doch wieder auf die klassische Trias von historischen, systematischen und empirischen Vorgehensweisen zurückgehen.

Eine weitere Unterscheidung betrifft die religionsdidaktische Forschung im *engeren* und im *weiteren Sinne*. Im engeren Sinne bezieht sich diese Forschung auf die Untersuchung von Prozessen, die den Vollzug von Unterricht ausmachen – beispielsweise Analysen von Interaktions- und Kommunikationsprozessen, Strategien des Lehrens und Lernens, Sprache und Wissensformen im Unterricht usw. Religionsdidaktische

ähnlicher Absicht *Bernhard Dressler*, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 198; zu meiner Einschätzung *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 161 ff.

³ Als Beleg verweise ich auf meine im Folgenden genannten Veröffentlichungen zur empirischen Erforschung von Religionsunterricht seit den 1990er Jahren.

⁴ Zu meinem Verständnis religionspädagogischer Forschung s. *Schweitzer*, Religionspädagogik a. a. O., 263 ff.; zu der erziehungswissenschaftlichen Trias vgl. *Wolfgang Klafki*, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim/Basel 1976.

Forschung im weiteren Sinne bezieht sich hingegen auf die Voraussetzungen, die der Unterricht immer schon antrifft, sowie die Resonanz und die Folgen des Unterrichts bei den Schülerinnen und Schülern, aber auch bei den Unterrichtenden, bei den Eltern oder in der Öffentlichkeit.⁵

In einer etwas anderen Perspektive kann mit den Begriffen „eng“ und „weit“ auch zwischen Formen von Religionsdidaktik in verschiedenen Kontexten unterschieden werden. Religionsdidaktik gibt es nicht nur in der Schule, sondern auch im kirchlichen Unterricht (Konfirmandenunterricht) oder in der Erwachsenenbildung. Diese häufig vernachlässigte Breite des Begriffs Religionsdidaktik gehört m. E. zu den ausgesprochenen Stärken dieses Bereichs. Denn hier werden vergleichende und kontextuelle Überlegungen möglich, die allerdings noch stärker genutzt werden sollten. Anders als die meisten Fachdidaktiken ist die Religionsdidaktik zudem Teil einer Disziplin, die religiöse Lernprozesse nicht nur im Schulalter, sondern von der frühen Kindheit an erforscht. Wenn heute ganz allgemein die Bedeutung von Bildungsprozessen schon in der frühesten Kindheit entdeckt werden, so ist die Religionsdidaktik oder Religionspädagogik mit ihrem biografisch weit ausgespannten Forschungsgegenstand dafür besonders gut gerüstet (wobei das Potential einer konsequent gesamtbiografisch ausgerichteten Religionsdidaktik m. E. allerdings noch längst nicht ausgeschöpft wird).

Eine Möglichkeit, religionsdidaktische Forschung zu beschreiben, die ich im Folgenden nicht verfolge, sei zumindest genannt. In dem vom Comenius-Institut veröffentlichten Band „Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis“⁶ werden empirische Zugänge zum Unterricht anhand von einzelnen Untersuchungen und Untersuchungsansätzen vorgestellt. Ähnlich verfährt der etwas anders ausgerichtete Band „Empirische Religionspädagogik“.⁷ Vorge stellt werden quantitativ- und qualitativ-empirische Vorgehensweisen wie die Inhaltsanalyse, die Grounded Theory, die sog. abduktiven Unterrichtsanalysen, sequenzanalytisch bzw. objektiv-hermeneutisch ausgerichtete Ansätze, Interaktionsanalysen usw. Dies scheint mir ein durchaus sinnvolles Verfahren, das gerade deshalb im Folgenden nicht erneut durchgeführt werden muss.

Ich konzentriere mich auf zwei übergreifende Fragen, indem ich zunächst Motive für religionspädagogische Unterrichtsforschung zu kennzeichnen und dann unterschiedliche Formen religionspädagogischer Unterrichtsforschung zu unterscheiden versuche. Am Ende soll dann die Frage nach Aufgaben für die Weiterarbeit stehen.

⁵ Illustrieren ließe sich dies etwa an dem Forschungsbericht von *Rudolf Englert/Friedrich Schweitzer*, Religiöses Lernen in der Grundschule – Ein Forschungsbericht. In: *Angelika Speck-Hamdan u. a.* (Hg.), *Jahrbuch Grundschule IV: Fragen der Praxis – Befunde der Forschung*, Seelze 2003, 60–89.

⁶ *Dietlind Fischer/Volker Elsenbast/Albrecht Schöll* (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster u. a. 2003.

⁷ *Burkard Porzelt/Ralph Güth* (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*. Hg. im Auftrag der Ständigen Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozent/innen, Münster u. a. 2000; vgl. auch den breiter angelegten Band von *Astrid Dinter/Hans-Günter Heimbrock/Kerstin Söderblom* (Hg.), *Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen*, Göttingen 2007.

2. Motive für die empirische Erforschung von Religionsunterricht

Ich begrenze mich nun auf die empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht und halte zunächst fest, dass eine solche Unterrichtsforschung besonders im engeren Sinne keine allzu weite Verbreitung gefunden hat. Dies gilt für Deutschland ebenso wie im internationalen Zusammenhang. Vielleicht erklärt sich dies u. a. daraus, dass es in den USA keinen schulischen Religionsunterricht gibt und deshalb auch keine empirische Forschung in diesem Bereich. Auch im United Kingdom sind bislang eher Untersuchungen zur religionsdidaktischen Forschung im weiteren Sinne durchgeführt worden – etwa die empirischen Arbeiten von Leslie Francis u. a. zu den Wirkungen von Schulen in religiöser Trägerschaft oder von Robert Jackson zur Ethnographie von Hindu-Kindern in England sowie zur Vertrautheit mit der Bibel von Terence Copley.⁸ Verbreitete Darstellungen zum Religionsunterricht wie „Pedagogies of Religious Education“ von Michael Grimmitt oder „Rethinking Religious Education and Plurality“ von Robert Jackson kommen im Wesentlichen ohne empirische Bezüge aus.⁹ Es wird zwar von „research and development of good pedagogic practice in RE“ gesprochen, aber „research“ steht hier kaum für empirische religionsdidaktische Forschung. Auch die einschlägigen europäischen Verbände von REDCo (Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries) oder ENRECA (European Network for Religious Education in Europe Through Contextual Approaches) sind bislang noch kaum mit empirischen Forschungsergebnissen hervorgetreten.¹⁰ Empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht finden sich am ehesten im Umkreis der niederländischen Empirischen Theologie, wie sie in Nijmegen entwickelt worden ist. Darauf werde ich im nächsten Abschnitt noch Bezug nehmen.

Die Anfänge der empirischen Erforschung von Religionsunterricht liegen im frühen

⁸ Einen Überblick geben hier u. a. folgende Sammelbände: *Leslie J. Francis/William K. Kay/William S. Campbell* (Hg.), *Research in Religious Education*, Leominster 1996, *Leslie Francis/David W. Lankshear* (Hg.), *Christian Perspectives on Church Schools. A Reader*, Leominster 1993. S. auch *Robert Jackson/Eleanor Nesbitt*, *Hindu Children in Britain*, Stoke-on-Trent 1993, *Claire Copley/Terence Copley u. a.*, *On the Sight of the Angels: The Third Report of the Biblos Project*, Exeter 2004. Als allgemeiner Überblick *Rune Larsson/Caroline Gustavsson* (Hg.), *Towards a European Perspective on Religious Education. The RE Research Conference March 11–14, 2004*, University of Lund, Skelleftea, 2004.

⁹ *Michael Grimmitt* (Hg.), *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Great Wakering 2000, *Robert Jackson*, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, London/New York 2004.

¹⁰ Vgl. *Robert Jackson u. a.* (Hg.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster u. a. 2007, *Hans-Günter Heimbrock/Christoph T. Scheilke/Peter Schreiner* (Hg.), *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Münster u. a. 2001, mit empirischen Aspekten *Cok Bakker/Hans-Günter Heimbrock* (Hg.), *Researching RE Teachers. RE Teachers as Researchers*, Münster 2007. Nicht mit diesen Verbänden verknüpft ist die europäische Untersuchung *Hans-Georg Ziebertz/William K. Kay* (Hg.), *Youth in Europe I. An international empirical Study about Life Perspectives*, Münster 2005; *An international empirical Study about Religiosity*, Münster 2006. Mit qualitativ-empirischen Grundlagen *Richard R. Osmer/Kenda Creasy Dean* (Hg.), *Youth Religion and Globalization. New Research in Practical Theology*, Wien/Berlin 2006. Anders ausgerichtet, aber ebenfalls einschlägig: *Peter Schreiner/Friedhelm Kraft/Andrew Wright* (Hg.), *Good Practice in Religious Education in Europe. Examples and Perspectives of Primary Schools*, Berlin 2007.

20. Jahrhundert. Gegen Ende des ersten Jahrzehnts werden Ansätze der empirischen Religionspsychologie, wie sie sich damals besonders in den USA entwickelt hatte, religionspädagogisch rezipiert.¹¹ Vor allem kleinere empirische Erhebungen durch Fragebögen und Schüleraufsätze sollten Aufschluss über religiöse Einstellungen und Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen geben. Dieser Wunsch erwächst damals aus dem Motiv eines neuen Realitätssinns – eines neuen „Realismus“, wie er etwa von Friedrich Niebergall beschrieben und gefordert wird. Zugleich liegt ein entscheidendes Motiv im Streben nach Effektivität von Religionsunterricht, gemäß der Überzeugung: Nur wer die Schülerinnen und Schüler und wer den Unterricht wirklich kennt, kann wirksam unterrichten. Der Wunsch nach wirksamem Unterricht ist dabei ebenso pädagogisch allgemein wie speziell auf das damalige religionspädagogische Krisenbewusstsein bezogen: Die immer weiter zunehmenden Herausforderungen für den Religionsunterricht durch die sich wandelnde Kultur und Religion der späten Kaiserzeit und dann der Weimarer Republik verlangen nach neuen Antworten auf die kritischen Anfragen an den Religionsunterricht, der sich nun nicht mehr von selber versteht. So gesehen ist die empirisch-religionsdidaktische Forschung ein Krisenphänomen, das den Verlust traditionsverbürgter amtlicher Autorität von Religion und Kirche entspricht.

Für die jüngere Geschichte der empirisch-religionsdidaktischen Forschung sind aber nicht die dann doch wieder vergessenen Anfänge des frühen 20. Jahrhunderts entscheidend geworden, sondern die als Meilenstein zu bezeichnenden Arbeiten der Mainzer Arbeitsgruppe um Günter Stachel, also im katholischen Bereich und damit im Horizont der doppelten Aufbruchstimmung der Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre einerseits und der für den katholischen Bereich bemerkenswerten Aufwertung und Anerkennung des Religionsunterrichts als einer schulischen und also nicht einfach kirchlichen Bildungsveranstaltung in der Folge des II. Vatikanischen Konzils sowie der Würzburger Synode von 1974.¹²

Für die damit eingegrenzte Periode der letzten 30 Jahre können mindestens fünf Motive namhaft gemacht werden, die für eine empirisch-religionsdidaktische Forschung sprechen.

Erstens geht es um die *Verbesserung* von Unterricht, nun nicht mehr allein im Sinne der genannten Effektivität, sondern auch seiner Akzeptanz bei den Kindern und Jugendlichen. Bekanntlich erreichte diese Akzeptanz um 1970 einen Tiefpunkt. Bis heute gerne zitiert werden die von Schülerinnen und Schülern verfassten Flugblätter, in denen zum „massenhaften Austritt“ aus dem Religionsunterricht aufgerufen wurde, eben weil ein solcher Unterricht jeden Sinn verloren habe. Wenn eine solche Verbesserung vom Einsatz empirischer Verfahrensweisen erhofft wurde, so schloss sich die

¹¹ Literaturhinweise zum Folgenden bei *Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki*, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*, Freiburg/Gütersloh 2005, vgl. auch *Friedrich Schweitzer*, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992, 252 ff.

¹² Als Leitveröffentlichung, an die sich weitere Bände anschlossen, s. *Günter Stachel*, *Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts*, Zürich u. a. 1976.

Religionsdidaktik damals bewusst der „empirischen Wendung“ in der Erziehungswissenschaft (Heinrich Roth) an. 1968 forderte Klaus Wegenast eine „empirische Wendung in der Religionspädagogik“,¹³ deren Realisierung allerdings lange auf sich warten ließ und, wie manche meinen, noch immer auf sich warten lässt.

Zweitens kann das zuerst genannte Motiv der Verbesserung zu einem zweiten der *Legitimation von Religionsunterricht* erweitert werden. Der von Anton Bucher gewählte Buchtitel „Religionsunterricht: Besser als sein Ruf?“¹⁴ bringt dies trefflich zum Ausdruck. So schlecht, wie manche ihn machen oder machen wollen, ist der Religionsunterricht offenbar nicht, zumindest nicht in den Augen von Kindern und Jugendlichen oder auch der Eltern, die ihre Kinder dorthin schicken. – Über das bloße Legitimationsinteresse hinaus geht das Streben nach *Evaluation*, bei der sich die für den Religionsunterricht Verantwortlichen vor Augen führen, was dieser Unterricht tatsächlich erreicht. Das Evaluationsmotiv kann dabei aus einer positiven Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht erwachsen, aber eben auch aus dem Wunsch, beispielsweise die Überlegenheit anderer auf Religion bezogener Unterrichtsformen unter Beweis zu stellen. Wüssten die Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht etwa nachweislich mehr über die Bibel, ließe sich ein Religionsunterricht im herkömmlichen Sinne kaum mehr rechtfertigen!

Drittens kann die empirisch-religionsdidaktische Forschung als zeitgemäße Realisierung des pädagogischen *Theorie-Praxis-Verhältnisses* verstanden werden. Die Hervorhebung des Theorie-Praxis- bzw. des Praxis-Theorie-Praxis-Zusammenhangs wird für gewöhnlich zwar mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verbunden und daher vor allem mit hermeneutischen Zugangsweisen, aber es gilt auch hier, dass die Empirie als Fortsetzung der Hermeneutik mit anderen Mitteln angesprochen werden kann.¹⁵ Denn auf jeden Fall geht es doch darum, religionspädagogische Theorie nicht unabhängig von der realen Praxis auszuarbeiten. Religionsdidaktische Theoriebildung soll sich auf Herausforderungen und Gegebenheiten in der Praxis beziehen, diese klären und durchdringen, um auf diese Weise Anstöße für die Weiterentwicklung von Praxis geben zu können. Theorie ohne Empirie bleibt leer.

Viertens führt dies weiter zu einem Motiv, das man als „*differentialdidaktisch*“ bezeichnen könnte – als das Interesse, unterschiedliche Ansätze und Konzeptionen der Religionsdidaktik auch im Spiegel empirischer Befunde zu vergleichen und vergleichend zu bewerten. Die besonders seit den 1970er Jahren zu beobachtende Vielfalt religionspädagogischer Konzeptionen ruft geradezu nach einer solchen empirisch gestützten Bewertung, auch wenn sie – wie wir noch sehen werden – noch immer nicht wirklich erreicht ist.

Als *fünftes* und letztes Motiv nenne ich die *Beratung von Staat und Kirche* im Blick

¹³ In: Der Evangelische Erzieher 20 (1968), 111–125.

¹⁴ Anton A. Bucher, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck/Wien 1996.

¹⁵ So meine These in Friedrich Schweitzer, Praktische Theologie und Hermeneutik: Paradigma – Wissenschaftstheorie – Methodologie. In: Johannes A. van der Ven/Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Paradigmenentwicklung in der Praktischen Theologie, Kampen/Weinheim 1993, 19–48.

auf die Bildungspolitik. Ich bezeichne dies als *religionspädagogisch-wissenschaftliche Begleitforschung*, die darauf zielt, politische Entscheidungsprozesse in Staat und Kirche durch die Bereitstellung empirischer Erkenntnisse zu unterstützen und wissenschaftlich mit zu gestalten.

Diese fünf Motive, die sich gewiss noch weiter ausdifferenzieren ließen, sind m.E. jeweils für sich und dann auch insgesamt so überzeugend, dass mit Recht gefragt werden kann, warum empirisch-religionsdidaktische Forschung nicht längst zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist und warum sie keine weitere Verbreitung gefunden hat, als dies bislang der Fall ist. Diese Frage wäre eigens zu untersuchen, was hier nicht geschehen kann. Auf jeden Fall ergibt sich aus den genannten Motiven ein Anforderungsprofil für die Forschung, auf das ich im letzten Abschnitt zurückkomme.

3. Formen der empirisch-religionsdidaktischen Forschung

Es scheint mir sinnvoll, zwischen vier Formen der religionsdidaktisch-empirischen Forschung zu unterscheiden. Dabei handelt es sich selbstverständlich nur um eine Heuristik, die erweitert und ergänzt werden könnte. Angesichts des beschränkten Raums werde ich im Folgenden nur exemplarische Beispiele vorliegender Untersuchungen nennen können, ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit.

3.1 Voraussetzungen und Resonanz

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

Derzeit können als Beispiele dafür die Studien von Anton Bucher stehen, also die bereits genannte Studie „Religionsunterricht: Besser als sein Ruf?“ sowie die Befragung „Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe“.¹⁶

Besonders gut wurde in der jüngeren Vergangenheit die Sicht von Lehrerinnen und Lehrern untersucht, u. a. auch mit Hilfe qualitativer Zugangsweisen etwa von Rudolf Englert und Ralph Güth.¹⁷ In eine ähnliche Richtung gehen die Studien, die Andreas Feige gemeinsam mit verschiedenen anderen über „Religion‘ bei ReligionslehrerInnen“ veröffentlicht hat.¹⁸

In solchen Studien, zu denen auch Elternumfragen gezählt werden können, wird sichtbar, welche Erfahrungen die Kinder und Jugendlichen einerseits und die Unterrichtenden andererseits mit dem Religionsunterricht machen, welche Erwartungen und

¹⁶ Anton A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u. a. 2000.

¹⁷ Rudolf Englert/Ralph Güth (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage, Stuttgart u. a. 1999.

¹⁸ Als umfangreichste Untersuchung sei genannt: Andreas Feige u. a., ‚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. 2000.

Einstellungen sie in den Unterricht mitbringen und welche Interessen für sie im Vordergrund stehen. Zumindest in manchen Fällen reichen die auf den Unterricht bezogenen Erkenntnisse noch weiter, wenn die Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise nach ihrer Unterrichtspraxis gefragt werden, nach den Zielen, die sie verfolgen, oder nach den Ansätzen, die sie zugrunde legen. Im Blick auf die Schülerinnen und Schüler gilt Ähnliches etwa für die auf die Christologie von Kindern und Jugendlichen bezogenen Studien von Gerhard Büttner und von Tobias Ziegler, weil hier die Deutungen und Aneignungsformen untersucht werden, die auch im Unterricht selbst angesprochen sind.¹⁹ Besonders anspruchsvoll und interessant ist der neuerdings unternommene Versuch, durch eine Langzeitstudie die Entwicklung von Kindern im Blick auf „Gottesverständnis und Gottesbeziehung“ zu verfolgen, wie dies Anna-Katharina Szagun vorgeschlagen hat.²⁰

Wenn ich recht sehe, gehört die große Mehrheit von Untersuchungen im Bereich der empirisch-religionsdidaktischen Forschung zu dieser ersten Form von Untersuchungen. Eine auch nur ansatzweise vollständige Aufzählung solcher Studien würde m. E. ein durchaus eindruckliches Bild ergeben. Vielleicht kann man zugespitzt sagen, dass der Religionsunterricht im Blick auf Voraussetzungen und Resonanz zumindest zu den am besten erforschten Fächern gehört, was wiederum kein Zufall sein dürfte.

3.2 Prozessqualität

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-Lernprozesse, 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 hätte man von „Konzeptionen“ gesprochen –, die im Unterricht jeweils realisiert werden sollen (wobei es, im Anschluss an Englert/Güth²¹ gesprochen, eine eigene interes-

¹⁹ *Gerhard Büttner*, „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002, *Tobias Ziegler*, Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen/Vluyn 2006.

²⁰ *Anna-Katharina Szagun*, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006.

²¹ *Englert/Güth*, a. a. O.

sante Frage ist, was und wie viel aus der religionspädagogischen Theoriediskussion wirklich in der Praxis ankommt).

Zu dieser Form der auf die Prozessqualität von Unterricht gerichteten Forschung zähle ich an erster Stelle die Arbeiten der Mainzer Gruppe um Günter Stachel.²² Als zweite größere Untersuchung gehört hierher auch unser erstes Tübinger DFG-Projekt mit der Hauptveröffentlichung „Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie“.²³ Dabei stand der Elementarisierungsansatz im Vordergrund und damit die Frage, inwieweit die elementaren Zugänge und Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen im Unterricht berücksichtigt werden und wie sie sich im Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer widerspiegeln. 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 Co-Konstruktion von Inhalten in der Praxis gestaltet.

Obwohl sich noch weitere Untersuchungen wie etwa die Hamburger Untersuchung „Religionsunterricht aus Schülerperspektive“²⁴ nennen ließen, könnte man doch nur schwerlich behaupten, dass diese Form von religionsdidaktisch-empirischer Forschung bereits gut ausgebaut wäre. Dies gilt selbst dann, wenn man auch die nächste hier zu nennende Form von Unterrichtsforschung mit zur Prozessqualität rechnen will.

3.3 Effektivität 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 Literatur, aber eben erstaunlich wenig empirische Untersuchungen, in denen die realisierte oder realisierbare Wirksamkeit eines bestimmten religionsdidaktischen Ansatzes überprüft worden wäre.

Wie sehr diese Einschätzung auch noch für unsere Gegenwart zutrifft, zeigt der von manchen geforderte Übergang von einer „Symboldidaktik“ zu einer „Zeichendidaktik“ bzw. Performativen Religionsdidaktik. Begründet wurde die Notwendigkeit einer solchen Umstellung allein mit theoretisch-semiotischen Argumenten. Ein Versuch, die darin enthaltenen Hypothesen empirisch zu verifizieren, wurde m. W. bislang nicht unternommen.²⁵ Werden Untersuchungen zu Realität und Realisierbarkeit in der Religionspädagogik als überflüssig angesehen?

Die gleichsam klassische Form, in der eine solche Überprüfung stattfinden kann, ist das Design von Pretest-Treatment-Posttest mit Versuchs- und Kontrollgruppen. Wirklich durchgeführt wurden Untersuchungen dieser Art im Bereich des Religionsunter-

²² Stachel a. a. O.

²³ Als Hauptveröffentlichung s. Friedrich Schweitzer/Karl Ernst Nipkow/Gabriele Faust-Siehl/Bernd Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis (1995), Gütersloh ²1997.

²⁴ Thosten Knauth/Sibylla Leutner-Ramme/Wolfram Weiße, Religionsunterricht aus Schülerperspektive, Münster u. a. 2000.

²⁵ Exemplarisch genannt sei Bernhard Dressler/Michael Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998. Weitere Literatur wird im Folgenden genannt.

richts nur selten. Wohl als erster hat Fritz Oser eine solche Studie zur Stimulierung des religiösen Urteils präsentiert.²⁶ Die übrigen Studien dieser Art stammen sämtlich aus der Nijmegener Empirischen Theologie bzw. Psychologie, zuerst zur Förderung des Gleichnisverständnisses von Chris Hermans²⁷ und zuletzt von Theo van der Zee²⁸, aber auch etwa zum interreligiösen Lernen von Carl Sterkens²⁹.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind durchaus bemerkenswert, nicht nur weil sie die Möglichkeit belegen, gewünschte Lernprozesse zumindest ein Stück weit tatsächlich zu induzieren, sondern weil sie 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 Ansätzen erschöpfen darf. Theoretische Konsistenz und Plausibilität bleiben wichtig, aber die Unterrichtspraxis und deren Effekte lassen sich nicht als bloßes Implikat solcher Ansätze begreifen. Dieser Einsicht folgt die letzte hier zu nennende Form in besonderem Maße:

3.4 Untersuchungen zu Kompetenzen und Standards

Bei dieser Form von Untersuchungen wird gefragt, welche Wirkungen der Religionsunterricht hinsichtlich der von Kindern und Jugendlichen zu erwerbenden Fähigkeiten erreicht. Um diese Fähigkeiten oder Kompetenzen vergleichend darstellen zu können, werden Standards bzw. entsprechende Skalen entwickelt, mit deren Hilfe sich verschiedene Niveaus im Kompetenzerwerb abbilden lassen.

Die längste Tradition in dieser Hinsicht gibt es im United Kingdom, wo OFSTED (Office For Standards in Education) für die Evaluation von Schulen und Unterricht zuständig ist.³⁰ Auch für den Religionsunterricht wurden entsprechende Standards entwickelt, mit der bekannten doppelten Ausrichtung auf „learning about religion“ und „learning from religion“. In welchem Sinne hier von wissenschaftlichen Untersuchungen gesprochen werden kann, wäre allerdings eine eigene Frage. Mir sind keine Untersuchungen bekannt, in denen der Einsatz dieser Standards genauer geprüft worden wäre, sei es im Blick auf ihre Validität und Reliabilität oder im Blick auf durch bestimmte Interventionen zu erzielende Effekte. In Deutschland wird derzeit von Rolf

²⁶ Fritz Oser, *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*, Gütersloh 1998, bes. 69 ff.

²⁷ Chris Hermans, *Wie werdet Ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik*, Kampen/Weinheim 1990.

²⁸ Theo van der Zee, *Religious ideas, feelings and their interrelationship. Research into the effects of religious education in parables on 10- to 12-year-olds*, Berlin 2007.

²⁹ Carl Sterkens, *Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*, Leiden u. a. 2001.

³⁰ Als Überblick s. Linda Rudge, *Standards und Standardisierung im Religionsunterricht 1993–2003: Eine besonders englische Erfahrung?* In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 56 (2004), 213–226.

Schieder und Dietrich Benner ein entsprechendes DFG-Projekt durchgeführt, aus dem aber noch keine Ergebnisse vorliegen. Weitere Untersuchungen werden im Anschluss an das von einer Arbeitsgruppe am Comenius-Institut vorgelegte Kompetenz-Modell angestrebt.³¹

Etwas anders ausgerichtet, m.E. aber doch deutlich mit dem Kompetenz-Ansatz verwandt, sind die Leipziger Untersuchungen von Helmut Hanisch und Siegfried Hoppe-Graff zum Verständnis von Jesus Christus³². Anders als bei den bereits genannten Untersuchungen zur Schüler-Christologie wird hier von einem theologisch bestimmten „Begriff“ von Jesus Christus her gefragt und werden die entsprechenden Kenntnisse und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen erfragt und bewertet.

Damit sind aus meiner Sicht zumindest die wichtigsten Formen empirisch-religionsdidaktischer Forschung beschrieben. Man kann sich natürlich darüber streiten, ob sich wirklich alle verfügbaren Untersuchungen diesen vier Formen zuordnen lassen oder ob es vielleicht besser wäre, noch weitere Formen wie beispielsweise die Schulbuchforschung eigens zu nennen. Da ich an dieser Stelle nicht mehr beanspruche als eine heuristische Zuordnung, und dies nur im Blick auf empirische Untersuchungen, lasse ich diese Frage auf sich beruhen und stelle stattdessen zum Schluss die Frage nach Aufgaben für die Weiterarbeit:

4. Welche Aufgaben empirisch-religionsdidaktischer Forschung sollen vordringlich wahrgenommen werden?

Diese Frage möchte ich aufnehmen, indem ich die beschriebenen Formen empirisch-religionsdidaktischer Forschung noch einmal Revue passieren lasse, nunmehr aber in der Absicht einer differenzierenden Bewertung, u.a. vor dem Hintergrund der oben genannten Motive, die zu solchen Untersuchungen geführt haben. Illustrieren werde ich die entsprechenden Perspektiven am Beispiel der Performativen Religionsdidaktik.

Zunächst zu den Untersuchungen zu *Voraussetzungen und Resonanz* von Religionsunterricht. Solche Untersuchungen sind gewiss auch in der Zukunft sinnvoll. Religionsunterricht ist ein personenzentriertes Geschehen, für das sowohl die Lehrervoraussetzungen wie die Schülervoraussetzungen eine entscheidende Rolle spielen. Auch für die Ausbildung und für die Fortbildung ist es wichtig zu wissen, welche Erfahrungen und Erwartungen für die Lehrerinnen und Lehrer im Vordergrund stehen. Ein gewisses Problem kann man allerdings darin sehen, dass so viele der bislang verfügbaren Untersuchungen in der Religionspädagogik diesem ersten Bereich zuzuordnen sind.

Wir wissen viel mehr über Lehrereinstellungen als über Unterrichtsprozesse, was sich zum Teil sicher daraus erklärt, dass eine Lehrerbefragung viel weniger aufwändig

³¹ Vgl. Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, dies. (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007.

³² Helmut Hanisch/Siegfried Hoppe-Graff, „Ganz normal und trotzdem König.“ Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002.

ist als die Beobachtung und Dokumentation sowie die Analyse von Unterrichtsprozessen. Es ist aber methodisch nicht zulässig, die Beschreibung von Unterricht durch die Unterrichtenden einfach mit der „Realität“ dieses Unterrichts gleichzusetzen. Auch wenn man berücksichtigt, dass es *die* Realität von Unterricht nicht gibt, sondern nur unterschiedliche Konstruktionen und Rekonstruktionen, bleibt es doch richtig, dass wir uns niemals allein auf die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer beschränken können. Ebenso wichtig und völlig unerlässlich ist die Schülerperspektive, und Ähnliches gilt für Wahrnehmungen und Einsichten, die nur aus der Beobachterperspektive zu gewinnen sind. Im Blick auf die niedersächsische Studie von Feige u. a. mit ihren Leitbegriffen der „gelebten“ und „gelehrten“ Religion habe ich dieses Problem mit der kritischen Rückfrage nach dem Verhältnis zwischen Selbstauskunft und Unterrichtsbeobachtung markiert.³³ Der Bericht über die eigene Lehrtätigkeit bleibt notwendig subjektiv, perspektivisch und selektiv. Deshalb muss er mit der Schülerperspektive sowie der Beobachterperspektive verbunden und kontrastiert werden, eine Erfahrung, die wir bei der Weiterentwicklung unserer Tübinger Unterrichtsforschung – dem DFG-Projekt zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht³⁴ – immer wieder gemacht haben. Beispielsweise differierten in diesem Falle die Aussagen der Lehrpersonen im Blick auf die religiöse Prägung der Kinder und Jugendlichen von den Befunden aus den von uns geführten Schülerinterviews. Die Defizitanzeigen und die Rede von den „religiös unbeschriebenen Blättern“ fanden in den Schüleräußerungen keine Bestätigung.

Es unterstützt die oben getroffene Gesamteinschätzung der Situation empirischer Forschung zum Religionsunterricht, dass zur Performativen Religionsdidaktik empirische Befunde bislang nur zu entsprechenden Einstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern verfügbar sind.³⁵ Daran ist u. a. eine gewisse, möglicherweise bei jüngeren Lehrerjahren wachsende Offenheit für performative (bes. liturgische) Elemente abzulesen. Schwerer fällt es bereits, mit Sicherheit zu sagen, ob aus dieser generellen Offenheit auch eine entsprechend veränderte Praxis erwächst. Dazu müssten genauere Untersuchungen, vor allem Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden.

Neben den Untersuchungen zu den Voraussetzungen und der Resonanz von Religionsunterricht halte ich Untersuchungen zur *Prozessqualität* von Religionsunterricht für unerlässlich. Noch immer wissen wir viel zu wenig darüber, was in der Praxis von Religionsunterricht tatsächlich geschieht und wie sich religionspädagogische Ansätze in der Praxis realisieren lassen. Für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht haben wir solche Fragen im Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer, den Unterrichtspro-

³³ Friedrich Schweitzer, Selbstauskunft oder Unterrichtsbeobachtung? Religionsunterricht in der Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern und in der Außenperspektive von Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53 (2001), 320–326.

³⁴ Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger zus. mit Reinhold Boschki u. a., Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg/Gütersloh 2002, Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger/Jörg Conrad/Matthias Gronover, Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg 2006.

³⁵ Feige u. a., a. a. O.

zess sowie die Erwartungen und Erfahrungen auf Schülerseite zu klären versucht. Andere religionsdidaktische Ansätze sollten in ähnlicher Weise mit Hilfe empirischer Methoden geprüft und weiter verfeinert werden.

So hat beispielsweise die Symboldidaktik in den letzten 20 Jahren viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen, aber mir ist keine einzige Untersuchung dazu bekannt, wie sich die symboldidaktische Gestaltung von Unterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler ausnimmt und ob es gelingt, Symbole als Thema mit Kindern und Jugendlichen so zu konstituieren, wie es die symboldidaktische Theorie vorsieht. Die immer wieder zitierte Alternative: „Halbfas oder Biehl?“ bleibt ganz in der Theorie, obwohl sie sich für empirische Erkundungen doch geradezu anbietet. Ähnlich haben auch die semiotischen und performativen Weiterführungen der Symboldidaktik noch nicht zu empirischen Untersuchungen geführt, durch welche die eingeforderten Plausibilitäten empirisch untermauert werden könnten. Lassen sich Kinder und Jugendliche wirklich „probeweise“ ein auf „fremde Welten“? Was bedeutet dies für Kinder und Jugendliche? Welche Gestaltungsformen empfehlen sich mehr als andere für einen performativen Religionsunterricht? Solche Fragen ließen sich ohne weiteres empirisch untersuchen.³⁶

Das Gemeinte lässt sich etwa an folgender Aussage illustrieren: „Anders als die Symboldidaktik betrachtet die Zeichendidaktik ‚Symbole‘ ausschließlich als Kommunikationsphänomene, als sozial codierte Funktionen innerhalb geschichtlicher Verstehensprozesse. Ihr Kriterium ist – in Anlehnung an Peirce und Eco – ein dreistelliger Zeichenbegriff.“³⁷ Ganz offenbar bezieht sich diese Aussage ja auf Formen der Vermittlung von Erfahrung, die bei Kindern und Jugendlichen zu beobachten sind. Warum soll nicht mit Hilfe geeigneter empirischer Verfahren untersucht werden, wie Kinder und Jugendliche mit Symbolen umgehen?³⁸

Auf die durchaus nachdenklich stimmenden Befunde von Carl Sterkens zum interreligiösen Lernen habe ich bereits verwiesen. Solche Befunde unterstützen die Forderung nach einer differenzierenden empirischen Untersuchung zu verschiedenen Modellen des interreligiösen Lernens – angefangen bei den Untersuchungen von Achim Leschinsky und Thorsten Knauth zu LER und zum Hamburger „Religionsunterricht für alle“³⁹ bis hin zu den verschiedenen Konkretionen, die Karl Ernst Nipkow u. a. im Blick auf Judentum, Islam und andere Religionen vorgeschlagen haben.⁴⁰

³⁶ Zum Hintergrund dieser Fragen vgl. Dressler, a. a. O., bes. 161 ff., Dressler/Meyer-Blanck, a. a. O., Silke Leonhard/Thomas Klie (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.

³⁷ Thomas Klie, Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie, Gütersloh 2003, 405.

³⁸ In der zitierten Habilitationsschrift von Klie werden die einschlägigen Untersuchungen von A. Bucher nicht einmal erwähnt (Literaturverzeichnis)!

³⁹ Achim Leschinsky, Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“, Frankfurt/M. 1996, Thorsten Knauth, Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster u. a. 1996.

⁴⁰ Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

Bei all dem ist es nicht nur das weitreichende Fehlen von empirischen Untersuchungen zur Prozessqualität von Religionsunterricht, die in meiner Sicht die Forderung nach entsprechenden Studien begründet. Derzeit besteht m.E. darüber hinaus die Gefahr, dass empirisch-didaktische Forschung überhaupt mit Untersuchungen zu Kompetenzen und Standards gleichgesetzt wird – mit der Folge, dass die Frage nach der *Produktqualität* von Religionsunterricht die nach der *Prozessqualität* dieses Unterrichts gleichsam verschwinden lässt. Pädagogisch und didaktisch wäre dies allerdings fatal. Die Frage nach der Qualität von (Religions-)Unterricht ist viel weiter als das, was mit Outcome-Standards erfasst werden kann. Aus fachdidaktischer Sicht stellt die Ausbildung von Kompetenzen ein unerlässliches Ziel dar, aber die Wege, auf denen dieses Ziel verfolgt werden soll, sind keineswegs gleichgültig. Im pädagogischen Bereich lassen sich Mittel und Zwecke bekanntlich nicht trennen. Der alte pädagogische Grundsatz: *Der Weg ist das Ziel!* hat seine Gültigkeit nicht verloren. Deshalb gilt zugespitzt: *Das Beste am Religionsunterricht wird von den Standards nicht erfasst* – zumindest nicht von den bisher angebotenen bzw. von solchen Standards, die sich allein auf Outcome-Bereiche beschränken.

Besonders naheliegend wären entsprechende Untersuchungen zur Prozessqualität bei der Performativen Religionsdidaktik. Schon der Begriff der „Performanz“ verweist ja auch die Qualität von (Unterrichts-)Prozessen. Methodologisch kämen dafür wohl vor allem videographische Verfahren in Frage, die auch die Gesamtqualität mit ihren unterschiedlichen Aspekten aufzunehmen in der Lage wären.

Wie steht es nun mit der Analyse von Unterricht als Treatment, also mit *Effektivitätsstudien* zu didaktischen Ansätzen? Solche Vergleichsuntersuchungen sind sinnvoll. Besonders lässt sich mit ihrer Hilfe belegen, dass in bestimmten Bereichen überhaupt Lerneffekte zu erzielen sind, und sie können dazu beitragen zu klären, wie Lerneffekte vielleicht optimiert werden können. Insofern bleibt richtig, dass die bislang so geringe Zahl entsprechender Untersuchungen auf ein Defizit verweist.

Zugleich ist aber festzuhalten, dass sich religionsdidaktische Ansätze nur zum Teil durch solche Pretest-Posttest-Studien überprüfen lassen. Mir selber sind entsprechende Erwartungen vor allem im Zusammenhang mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht vielfach begegnet. Der Wunsch, wir möchten doch Vergleichsgruppen, die nicht am kooperativen Religionsunterricht beteiligt waren, in unsere Untersuchung einbeziehen, wurde immer wieder geäußert. Ebenso deutlich war dann, als wir diesem Wunsch schließlich stattgegeben haben, aber auch die Erkenntnis, dass sich der kooperative Religionsunterricht eben nicht als ein isoliertes Treatment verstehen lässt. Besonders langfristige Lernprozesse, die Monate oder sogar Jahre umfassen, werden von so vielen nicht zu kontrollierenden Variablen beeinflusst, dass die Isolation von Treatment-Strukturen gar nicht möglich ist. Wie evangelische Kinder über Katholiken denken, hängt eben nicht nur von den zwei Wochenstunden Religion ab! Eltern, Kinder- und Jugendarbeit, die Peergroups und die Medien spielen dafür u.U. eine viel größere Rolle.

Damit komme ich zu der letzten beschriebenen Form, den nun zu erwartenden Untersuchungen zu *Kompetenzen und Standards*. Auch hier kann gesagt werden, dass solche Untersuchungen unerlässlich sind. So ist beispielsweise die bereits genannte Arbeitsgruppe am Comenius-Institut sehr rasch darauf gestoßen, dass sich Standards zwar ohne weiteres rein theoretisch formulieren lassen, aber ob sich solche Standards dann auch dazu eignen, den Kompetenzerwerb zu evaluieren, ist eine völlig offene Frage. Skalen, wie sie etwa bei den PISA-Untersuchungen eingesetzt werden, erlauben nur dann aussagekräftige Befunde, wenn sie mit Hilfe empirischer Untersuchungen in ein Verhältnis zu den tatsächlich vorfindlichen Kompetenzen gesetzt werden können. Genau dadurch sollen sich Bildungsstandards ja von herkömmlichen Lehr- oder Bildungsplänen unterscheiden, indem sie nicht nur theoretisch abgeleitete Ziele beschreiben.

Auf die Grenzen der Untersuchungen zu Kompetenzen und Standards habe ich im Blick auf die Religionsdidaktik bereits verwiesen. Kompetenzorientierung macht Fachdidaktik nicht überflüssig, vielmehr wirft sie die Frage auf, wie die fachdidaktisch bestimmte Prozessqualität mit der nun eingeforderten Produktqualität in Übereinstimmung gebracht werden kann. Diese Frage stellt sich auch für eine Performative Religionsdidaktik, soweit sie sich den Ansprüchen von Schule und schulischem Lernen bzw. dem von der Schule zu unterstützenden Kompetenzerwerb stellen will. Zwar wurde oben gesagt, dass der Weg das Ziel sei, aber das kann umgekehrt nicht bedeuten, dass sich ein Religionsunterricht mit dem Hinweis auf Wege *ohne* Ziel rechtfertigen ließe.

Zum Schluss greife ich noch einmal auf den Anfang und das Verständnis von religionspädagogischer Unterrichtsforschung zurück. Gerade die Frage nach Kompetenzen und Standards lässt erkennen, dass empirische Unterrichtsforschung nicht für sich allein stehen kann. Die Frage, welche Kompetenzen im Religionsunterricht entscheidend sind und wie Standards festgelegt werden sollen, lässt sich nicht allein empirisch beantworten. Die empirische Forschung setzt vielmehr historische und systematische Klärungen voraus, und sie führt selbst zu weiteren historischen und systematischen Fragen. Empirische Unterrichtsforschung ohne Theorie bleibt blind, und Unterrichtstheorie ohne Empirie bleibt leer. Das gilt nicht zuletzt für die Religionsdidaktik, die sich – wie der Forschungsstand zur Performativen Religionsdidaktik exemplarisch zeigt – in Zukunft auch dann um mehr „Realitätssinn“ und „realistische Gesinnung“ bemühen müssen, wenn sie nicht insgesamt zur Bildungsforschung werden will.