

Was im Religionsunterricht so läuft

Wege und Ergebnisse religionspädagogischer
Unterrichtsforschung

Herausgegeben von
Mirjam Schambeck sf und Ulrich Riegel

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN



MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C083411

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2018

Alle Rechte vorbehalten

www.herder.de

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Umschlagmotiv: fotoinfot/shutterstock

Satz: Barbara Herrmann, Freiburg

Herstellung: CPI books GmbH, Leck

Printed in Germany

ISBN Print 978-3-451-38060-0

ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-83060-0

Vorwort

Der vorliegende Band geht auf das Symposium „Was im Religionsunterricht so läuft – Wege religionspädagogischer Unterrichtsforschung“ zurück, das im Januar 2018 durch die Sektion Didaktik der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Religionspädagogik und Katechetik veranstaltet wurde. Anlass für dieses Symposium war das gesteigerte Interesse fachdidaktischer Forschung am Unterrichtsgeschehen, nachdem zuvor der Fokus eher auf der Erforschung religiöser Kompetenzmodelle und entsprechender Zuschnitte religiöser Lernprozesse lag. Wo die Religionsdidaktik im Feld der Unterrichtsforschung steht, liegt bislang nicht offen zu Tage. Orientiert man sich etwa an großen, international-vergleichenden, psychometrisch validen Studien, hinkt die Religionsdidaktik gegenüber anderen Fachdidaktiken hinterher. Allerdings greift religionsdidaktische Unterrichtsforschung kreativ auf vielfältige Methoden zurück und erbringt mit diesen Studien wertvolle Einsichten in die Lehr-Lernprozesse des Religionsunterrichts, die die religionsdidaktische und -pädagogische Diskussion nachhaltig prägen. Auf dem eingangs erwähnten Symposium wurde deshalb Bilanz gezogen, um sich zu vergewissern, wie gegenwärtig Religionsunterricht erforscht wird und was die Religionspädagogik aktuell über diesen Unterricht weiß.

Die Beiträge dieses Symposiums wurden für den vorliegenden Band um Beiträge aus dem Kreis versierter Kolleginnen und Kollegen ergänzt. Dass dieser Band noch in diesem Jahr erscheinen kann, liegt nicht zuletzt an der disziplinierten Mitarbeit der Kolleginnen und Kollegen. Für diesen großen Einsatz gebührt ihnen unser herzlicher Dank. Ebenso danken wir der Erzdiözese Freiburg, die mit einem großzügigen Zuschuss die Durchführung des Symposiums unterstützte.

Ein Buch inhaltlich zu konzipieren, die ausgemachten Themen darzulegen und in den Theoriehorizont religionsdidaktischer Unterrichtsforschung einzupassen, ist das Eine. Das Andere ist, Texte zu redigieren, zu korrigieren und zu layouten. Dass dies in so kurzer Zeit und auf so effiziente Weise gelungen ist, haben wir vielen zu verdanken, die am Freiburger Lehrstuhl für Religionspädagogik arbeiten. An erster Stelle gilt der Dank Frau Angelika Meichelbeck, Sekretärin an diesem Lehrstuhl, die das Masterlayout erstellt und in schier zahllosen Korrekturgängen durchgesehen hat. Ebenso wichtig waren die vielen Gespräche – in der Mensa, unterwegs, am Schreibtisch – mit Dr. Johannes Heger, Assistent am Lehr-

stuhl für Religionspädagogik ebenfalls an der Albert-Ludwigs-Universität, der wichtige Teile kommentiert und dadurch entscheidend weitergebracht hat sowie mit seinem genauen Auge eine große Hilfe beim Korrekturlesen war. Für die Korrekturen und layouttechnische Unterstützung sagen wir weiterhin herzlichen Dank den studentischen Hilfskräften Clemens H. Wagner, Jennifer Resch und Eva Kasper (Universität Freiburg).

Dass dieser Band seine Leser/-innen finden und dazu ermutigen möge, religionsdidaktische Unterrichtsforschung weiter voranzutreiben, sei dem Buch als Wunsch mitgegeben.

Freiburg i. Br./Siegen, 15. Juli 2018

Mirjam Schambeck sf

Ulrich Riegel

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

EINLEITUNG

Religionspädagogische Unterrichtsforschung: Eine problematisierende Einführung	13
<i>Ulrich Riegel</i>	

1. KAPITEL

UNTERRICHTSFORSCHUNG IN ANDEREN FACHDIDAKTIKEN – EXEMPLARISCHE EINBLICKE

Unterrichtsforschung – Empirische Befunde und Herausforderungen	31
<i>Thamar Voss</i>	

Unterrichtsqualität in der Mathematik und den Natur- wissenschaften – Zentrale Befunde und aktuelle Diskussionsfelder	51
<i>Anke Lindmeier/Knut Neumann</i>	

Unterrichtsforschung in kulturwissenschaftlichen Fächern – Herausforderungen und Perspektiven	74
<i>Barbara Asbrand/Matthias Martens/Melanie Schuster</i>	

Unterrichtsforschung in kulturwissenschaftlichen Fächern am Beispiel der Sportdidaktik	91
<i>Roland Messmer</i>	

2. KAPITEL

FORMATE RELIGIONSPÄDAGOGISCHER UNTERRICHTSFORSCHUNG

Interventionsstudien im Religionsunterricht: Begründung – Beispiele – Perspektiven	107
<i>Friedrich Schweitzer</i>	

Cool down!	
Grundregeln zur Durchführung sequenzieller Unterrichtsanalysen	123
<i>Rudolf Englert</i>	
Fachdidaktische Entwicklungsforschung – Ein Forschungsprogramm zur Verknüpfung von religionsdidaktischer Theoriebildung und Religionsunterricht	140
<i>Claudia Gärtner</i>	
Kontextbezogene Unterrichtsforschung – Ansätze, Methoden und Ergebnisse	158
<i>Thorsten Knauth</i>	
Videobasierte Unterrichtsanalyse am Beispiel kognitiver Aktivierung	179
<i>Ulrich Riegel/Eva Leven</i>	
3. KAPITEL	
ERGEBNISSE RELIGIONSPÄDAGOGISCHER UNTERRICHTSFORSCHUNG	
Religionsunterricht zwischen normativem Anspruch und alltäglicher Wirklichkeit – Ein rekonstruktives Forschungsprojekt	199
<i>Hanna Roose</i>	
Religionspädagogische Unterrichtsforschung zu Kompetenzen und Kompetenzentwicklung – Modelle, Ergebnisse und Leerstellen	216
<i>Georg Ritzer</i>	
Interaktive Lernprozesse im Kontext biblischen Lernens – Eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse	233
<i>Annegret Reese-Schnitker</i>	
Ethisches Lernen – Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung	252
<i>Martin Rothgangel</i>	
Interreligiöses Lernen	270
<i>Alexander Unser</i>	

Was (Religions-)Lehrkräfte können müssen, um Religion mit Geflüchteten zu thematisieren – Videobasierte Unterrichtsforschung zur Profilierung des Professionswissens 286
Mirjam Schambeck sf

AUSBLICK

WAS BLEIBT UND WAS ANSTEHT

Religionspädagogische Unterrichtsforschung im Etablierungsprozess – Ein systematisierender Überblick 309
Mirjam Schambeck sf

Herausgeber/-in und Autor/-innen 339

EINLEITUNG

Religionspädagogische Unterrichtsforschung: Eine problematisierende Einführung

von Ulrich Riegel

Die international-vergleichenden PISA-Studien haben sich als Ausgangspunkt tiefgreifender Unterrichtsreformen ins kollektive Gedächtnis eingeschrieben. Gleichzeitig stehen sie für einen Paradigmenwechsel in der fachdidaktischen Forschung. Auf der einen Seite rückt diese Forschung in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit und Bildungsthemen stoßen seitdem auf großes Interesse. Auf der anderen Seite verlangen Politik und Öffentlichkeit nach belastbaren Erkenntnissen zu schulischem Lehren und Lernen, was Studien voraussetzt, die dieses Lehren und Lernen gemäß den in der pädagogischen Psychologie üblichen Verfahren und Standards untersuchen.¹ In der Folge etabliert sich die empirische Unterrichtsforschung als Leitformat fachdidaktischer Forschung, und zwar verstanden als die „systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern sowie die Analyse ihres Zusammenhangs mit Schülermerkmalen (im Sinne von Lernvoraussetzungen, Lernstrategien und Lernergebnissen unterschiedlicher Art) und Lehrermerkmalen (z. B. pädagogischem Wissen und Expertise, aber auch Persönlichkeitsmerkmalen wie Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit).“²

Bald zwanzig Jahre nach dem Start dieser Entwicklung ist es an der Zeit für eine Selbstvergewisserung, wie das neue Bild von Unterrichtsforschung in der Religionsdidaktik rezipiert wurde. Dazu wird im Folgenden der gegenwärtige Kontext und Stand religionsdidaktischer Forschung grob problematisiert (1), um dann die Horizonte einer solchen Selbstvergewisserung zu beschreiben (2). Abschließend werden die Konturen dieser Selbstvergewisserung im vorliegenden Band kurz angedeutet (3).

¹ Vgl. Bromme, Rainer/Prenzel, Manfred/Jäger, Michael, Empirische Bildungsforschung.

² Klieme, Eckhard, Unterrichtsforschung, 765.

1. Zum gegenwärtigen Kontext und Stand religionsdidaktischer Forschung

Zeitgleich mit der ersten PISA-Erhebung formuliert der US-amerikanische „No Child Left Behind“-Act ein neues Leitbild bildungswissenschaftlicher Forschung, das pädagogisch-psychologischen Standards verpflichtet ist. Demnach bezieht sich solche Forschung auf „research that involves the application of rigorous, systematic and objective procedures to obtain reliable and valid knowledge relevant to education activities and programs“³. Explizit werden „experimental or quasi-experimental designs“⁴ gefordert, ebenso Befunde, „to allow for replication or, at a minimum, offer the opportunity to build systematically on their findings.“⁵ Schließlich wird die Akzeptanz der Befunde in Zeitschriften mit Peer-Review-Verfahren als Qualitätsmerkmal einschlägiger bildungswissenschaftlicher Forschung genannt.⁶ Da sich die Verteilung von Forschungsgeldern in der Folge dieses Gesetzes stark an den dort beschriebenen Standards orientierte, etablierten sie sich schnell als Regelstandards bildungswissenschaftlicher Forschung – auch in Europa.

Die Etablierung pädagogisch-psychologischer Gütemaßstäbe stellte (und stellt) die Fachdidaktik vor große Herausforderungen, denn eine einschlägige Unterrichtsforschung gehörte nicht zum durchgängigen Standard dieser Disziplin. Deutlich wird dieses Dilemma z. B. in den beiden ersten Titeln der durch die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) herausgegebenen Reihe „Fachdidaktische Forschungen“, die „Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken“⁷ und „Formate Fachdidaktischer Forschung“⁸ lauten. Beim Durchgang durch beide Bände wird zweierlei deutlich: Auf der einen Seite hat die Orientierung an pädagogisch-psychologischen Gütemaßstäben einen imposanten Entwicklungsschub in der Fachdidaktik ausgelöst. So finden sich etwa zehn Jahre nach Veröffentlichung des „No-Child-Left-Behind“-Acts einige fachdidaktische Studien, die den Anschluss an psychometrisch seriöse Forschung auf international-vergleichender Ebene gefunden haben. Exemplarisch sei hier auf die großen mathematikdidaktischen Studien TEDS-M⁹ oder Pythago-

³ Zitiert nach Tenorth, Heinz-Elmar, Forschungsfragen, 17, Anm. 15.

⁴ Zitiert nach ebd., Anm. 16.

⁵ Zitiert nach ebd.

⁶ Vgl. ebd.

⁷ Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard u. a. (Hg.), Fundierung.

⁸ Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard u. a. (Hg.), Formate.

⁹ Vgl. Döhrmann, Martina/Kaier, Gabriele/Blömeke, Sigrid et al., conceptualisation.

ras¹⁰ verwiesen, oder auch auf die DESI-Studie im Bereich der Deutsch- und Englischdidaktik¹¹. Außerdem wurden aus der Bildungswissenschaft anspruchsvolle statistische Konzepte wie die Item-Response-Theory oder statistische Verfahren wie die Mehrebenenanalyse übernommen, die differenzierte und sachangemessene Einblicke in unterrichtliche Praxis und Lerneffekte erlauben.¹² Mit dem IPN in Kiel und dem DIPF in Frankfurt stehen den Fachdidaktiken zwei Kompetenzzentren zur Verfügung, die über eine reichhaltige Expertise in experimenteller und international vergleichender fachdidaktischer Forschung verfügen. Schließlich stieg die Anzahl fachdidaktischer Veröffentlichungen in international renommierten Zeitschriften mit Peer-Review-Verfahren.¹³

Auf der anderen Seite wurde der Ruf nach Forschung gemäß pädagogisch-psychologischen Maßstäben in den einzelnen Fachdidaktiken unterschiedlich intensiv rezipiert. So gewannen z. B. in der Mathematikdidaktik quantitative Studien die Überhand gegenüber qualitativen, weil sie stärker dem dominierenden Forschungsparadigma entsprechen.¹⁴ In den gesellschaftswissenschaftlichen Didaktiken dagegen beginnen sich anspruchsvolle quantitativ-empirische Designs erst langsam zu etablieren.¹⁵ Exemplarisch zeigt das allen Fachdidaktiken aufgegebenes Feld der Kompetenzforschung, wie unterschiedlich die empirischen Zugänge zu diesem Feld in den verschiedenen Fachdidaktiken ausgeprägt sind.¹⁶ Auch steht den Fachdidaktiken der sog. MINT-Fächer mit dem Kieler IPN ein eigenes Leibniz-Institut zur Seite, welches bislang keine Entsprechung in den anderen Fachdidaktiken hat.

Die Religionsdidaktik gehört zweifelsohne zu den Fachdidaktiken, die durch den Ruf nach einer empirischen Unterrichtsforschung gemäß pädagogisch-psychologischen Maßstäben besonders herausgefordert sind. Das liegt zum einen daran, dass diese Disziplin auf eine lange Tradition hermeneutischer unterrichtsbezogener Studien blickt, die die reli-

¹⁰ Vgl. Klieme, Eckhard/Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin u. a., Qualitätsdimensionen.

¹¹ Vgl. DESI-Konsortium, Unterricht.

¹² Vgl. Windzio, Michael/Teltemann, Jana, Empirische Methoden.

¹³ Vgl. allgemein: Schmidt-Hertha, Bernhard, Forschung und Publikationskultur; exemplarisch für die Mathematikdidaktik: Schukajlow, Stanislaw/Kaiser, Gabriele/Stillman, Gloria, Empirical research.

¹⁴ Vgl. z. B. ebd., 9–11.

¹⁵ Vgl. Weißeno, Georg/Nickolaus, Reinhold/Oberle, Monika u. a. (Hg.), Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktik.

¹⁶ Vgl. Riegel, Ulrich/Schubert, Sigrid/Siebert-Ott, Gesa u. a. (Hg.), Kompetenzmodellierung.

gionsdidaktische Reflexion wesentlich tragen. Aktuell zu nennen wären hier etwa Studien zur Gestalt des schulischen Religionsunterrichts¹⁷, dessen didaktischer Ausrichtung¹⁸, dessen Legitimation¹⁹ oder dessen sozialer und kultureller Verortung²⁰. Auch im Feld der Kompetenzforschung gibt es mit dem Berliner RU-Bi-Qua-Projekt zwar eine Studie, die den geforderten empirischen Standards gerecht wird²¹, die einschlägige religionsdidaktische Diskussion verlief jedoch vor allem im Horizont hermeneutischer und unterrichtspraktischer Überlegungen.²² So kann festgehalten werden, dass hermeneutische Überlegungen ein wesentlicher Eckpfeiler des religionsdidaktischen Geschäfts sind, gemäß dem oben formulierten Paradigma aber nicht zur Unterrichtsforschung zählen. Sie bleiben dennoch wertvoll und elementar für die Religionsdidaktik, was wohl die vereinzelt Stimmen erklärt, die grundsätzlich ein Übergewicht empirischer Forschung in der Religionsdidaktik beklagen.²³ Zum anderen dominieren in der langen Tradition empirisch-religionsdidaktischer Forschung explorativ angelegte Untersuchungen, die größtenteils mit den Methoden der qualitativen Sozialforschung arbeiten.²⁴ Sie erbringen spezifische Einsichten in die Prozesse religiösen Lehrens und Lernens. Derart gewonnene Typologien oder biographisch rückgebundene Muster helfen vorzüglich, die Wirklichkeit im Religionsunterricht zu begreifen und zu ordnen. Exemplarisch sei hier auf die Essener Studie zu den verschiedenen Varianten korrelativer Choreographien im Religionsunterricht verwiesen, die eine theoretische Diskussion empirisch erdet und durch ihre Methode der Fallanalyse zu einzigartigen Einsichten in korrelative Prozesse führt.²⁵ Alle diese Studien, die einen wesentlichen

¹⁷ Vgl. z. B. Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), *Konfessionell*; Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik u. a. (Hg.), *Religionsunterricht*; Riegel, Ulrich, *Religion*.

¹⁸ Vgl. z. B. Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.), *Religionsdidaktik*; Lindner, Konstantin, *Wertebildung*; Mendl, Hans, *Religion*.

¹⁹ Vgl. z. B. Gärtner, Claudia, *Religionsunterricht*.

²⁰ Vgl. z. B. Simojoki, Henrik, *Globalisierung*.

²¹ Vgl. Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning u. a. (Hg.), *Religiöse Kompetenz*.

²² Vgl. z. B. Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hg.), *Kompetenzen*; Michalke-Leicht, Wolfgang, *Kompetenzorientiert*; Sajak, Claus Peter (Hg.), *Religionsunterricht*.

²³ Vgl. z. B. Sajak, Claus Peter, *Einführung in die Religionspädagogik*, 72.

²⁴ Vgl. Höger, Christian/Arzt, Silvia, *Religionspädagogik*; Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.), *Religionspädagogik*.

²⁵ Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, *Innenansichten*.

Kern der Religionsdidaktik ausmachen, entsprechen oft aber nur bedingt dem, was aktuell als Standard empirischer Unterrichtsforschung betrachtet wird.

Zusammenfassend diagnostizieren Manfred Pirner und Susanne Schwarz 2017 zwar einen Anstieg an religionsdidaktischen Arbeiten, die der Unterrichtsforschung zuzurechnen sind, stellen gleichzeitig aber auch fest: „Zwar ist zunehmend eine Orientierung an den Standards empirischer Unterrichtsforschung zu erkennen, nicht immer jedoch finden sich hinreichend Angaben z. B. zur Stichprobengewinnung und -zusammensetzung, wird zwischen Ergebnisdarstellung, Exkurs und Interpretation differenziert oder sind Fragestellungen klar definiert und über die Studie hinweg strukturiert.“²⁶ An die Fundamente religionsdidaktischer Forschung rührt ihre Diagnose, „dass es wissenschaftstheoretisch bislang noch keine einheitliche Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Arten von empirischer Forschung innerhalb der Religionspädagogik (religiöse Praxis, Religiosität, ...) wie der Praktischen Theologie, noch einen einheitlichen Begriff von empirischer (Religions-)Unterrichtsforschung ... gibt.“²⁷

2. Horizonte einer Selbstvergewisserung religionsdidaktischer Unterrichtsforschung

Eine solche Bilanz wirft Fragen auf. Ordnet man den eingangs skizzierten Ruf nach einer empirischen Unterrichtsforschung gemäß pädagogisch-psychologischen Maßstäben historisch ein, steht er für ein neues Bewusstsein um die gesellschaftliche Bedeutung bildungswissenschaftlicher (und damit auch fachdidaktischer) Forschung. Bisher vorliegende empirische Einsichten in die Prozesse von Lehren und Lernen waren offensichtlich nicht geeignet, schulische Wirklichkeit wirksam zu verändern. Außerdem rang die Fachdidaktik um die Anerkennung durch andere Disziplinen, die Erstere vielfach eher als Applikationsinstanz denn als seriöse Wissenschaft betrachteten. In der Folge etablierte sich ein alternatives Ideal von Unterrichtsforschung.

Allerdings ist dieses Ideal keineswegs unumstritten. So bilanziert Klaus-Jürgen Tillmann 2016, dass es innerhalb der Bildungswissenschaften eine heftige Kontroverse um die Dominanz groß angelegter, mit

²⁶ Pirner, Manfred/Schwarz, Susanne, Unterrichtsforschung, 4.

²⁷ Ebd.

quantitativ-empirischen Mitteln arbeitender Forschung gibt, in der eine pädagogisch-psychologisch geschulte Fraktion ihren Gegnern methodische Inkompetenz vorwirft, während sie sich selbst dem Vorwurf ausgesetzt sieht, ihren Untersuchungsgegenstand mit einseitigen und ungenügenden Theorien zu fassen.²⁸ Auch wird angefragt, was die sich abzeichnende Bevorzugung einschlägig pädagogisch-psychologisch geschulter Kolleginnen und Kollegen bei Neuberufungen auf bildungswissenschaftliche Lehrstühle für die theoretische und methodische Orientierung bildungswissenschaftlicher Forschung bedeutet.²⁹

Insbesondere aus fachdidaktischer Perspektive stellt sich die Frage, inwieweit das pädagogisch-psychologische Ideal von Unterrichtsforschung die Eigenart des fachlichen Lehrens und Lernens in der eigenen Domäne angemessen erfassen kann. Für die Religionsdidaktik bedeutet das, sich der eigenen Forschung zu vergewissern und im Abgleich mit dem pädagogisch-psychologischen Ideal abzuwägen, wie angemessen und belastbar die bisherigen Erkenntnisse sind.³⁰ Eine solche Selbstvergewisserung bedarf Horizonte, innerhalb deren sie sich bewegt, und normativer Bezüge, an denen sie die Angemessenheit und Qualität vorliegender Forschung bestimmen kann. Drei solcher Horizonte werden im Folgenden knapp skizziert, namentlich die spezifische Rationalität der Domäne religiösen Lehrens und Lernens, die Vielschichtigkeit ihrer Inhalte und die Gütemaßstäbe empirischer Forschung.

Einen ersten Horizont dieser Selbstvergewisserung definiert die Eigenlogik der Domäne, innerhalb derer sich die fachbezogenen Lehr- und Lernprozesse ereignen. In der Religionsdidaktik ist es mittlerweile gängig, die religiöse Rationalität im Anschluss an Jürgen Baumerts Modell der Weltzugänge als konstitutiv zu beschreiben, wobei den Bezugspunkt dieser Logik eine transzendente Wirklichkeit darstellt.³¹ Demnach erwächst die Glaubwürdigkeit religiöser Überzeugungen nicht aus dem objektiven Nachweis ihrer Gehalte, sondern aus dem subjektiven Erleben und der persönlichen Bedeutung derselben für das Individuum. Der Eigensinn religiöser Rationalität muss deshalb auch aus dieser existentiellen Option heraus erschlossen werden. Religiöse Lehr- und Lernprozesse beziehen sich in der Folge neben der Vermittlung kognitiver Gehalte we-

²⁸ Vgl. Tillmann, Klaus-Jürgen, *Empirische Bildungsforschung*, 7–10.

²⁹ Vgl. Krüger, Heinz-Hermann/Kücker, Carolin/Weishaupt, Horst, *Personal*.

³⁰ Vgl. Schambeck, Mirjam, *Empirie*; Schröder, Bernd, *Religionspädagogik*; Schweizer, Friedrich, *Aufgaben*.

³¹ Vgl. Kropač, Ulrich, *Religion und Rationalität*.

sentlich auf die Frage des Umgangs mit der Lebensbedeutung und Glaubwürdigkeit religiöser Stoffe. Diese Frage speist z. B. unmittelbar die Debatte um die sog. Korrelationsdidaktik.³² Allgemein lässt sich das religionsdidaktische Ringen um angemessene Unterrichtsprinzipien³³ oder -konzeptionen³⁴ als Indikator verstehen, dass die spezifische Rationalität der Domäne religiösen Lehrens und Lernens besonderer Zugänge bedarf. Angesichts dieser spezifischen Eigenlogik stellt sich die Frage, inwiefern die Theorien und Konzepte, die die Unterrichtsforschung in anderen Fachdidaktiken leiten, bruchlos auf den Bereich der Religionsdidaktik übertragen werden können. Ist etwa die starke Identifikation von Wissen und Können, wie sie z. B. dem für viele fachdidaktischen Untersuchungen zur Lehrerprofessionalität maßgeblichen Konzept der COACTIV-Studie zugrunde liegt³⁵, ohne weiteres in die Religionsdidaktik übertragbar? Bereits innerhalb der Mathematikdidaktik finden sich theoretische Modelle, die Wissen und Können kontextspezifisch aufeinander beziehen.³⁶ In ihnen wird der Transfer von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen in unterrichtliche Praxis als Problem für sich aufgefasst und theoretisch durchdrungen. Liegt es vielleicht an dem aus fachspezifischer Perspektive eher unterkomplex konzeptualisierten Zusammenhang zwischen Wissen und Können, dass die religionsdidaktische Professionalitätsdiskussion sich eher am strukturtheoretischen Habitus-Modell orientiert als am kompetenzorientierten Modell der COACTIV-Studie?³⁷ Am skizzierten Problemkreis wird deutlich, dass der spezifische Modus des Weltzugangs im Religionsunterricht einen wesentlichen Horizont religionsdidaktischer Unterrichtsforschung darstellt, weil eine konstitutive Rationalität mit Transzendenzbezug spezifische Bedingungen und Kontexte für religiöses Lehren und Lernen zur Folge hat. Die Eigenlogik von Religion definiert somit einen zentralen Horizont der Selbstvergewisserung über die Bedürfnisse und Passungen religionsdidaktischer Unterrichtsforschung.

Einen weiteren Horizont dieser Selbstvergewisserung stellen die im Religionsunterricht verhandelten Inhalte dar. Fachliche Bildung ist we-

³² Vgl. Heil, Stefan, Korrelation.

³³ Vgl. z. B. Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik.

³⁴ Vgl. z. B. Rothgangel, Martin, Religionspädagogische Konzeptionen.

³⁵ Vgl. Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, Stichwort: Professionelle Kompetenz, 481–484.

³⁶ Vgl. Lindmeier, Anke, Knowledge and Competencies of Teachers.

³⁷ Vgl. Heil, Stefan, Habitus.

sentlich durch diesen Inhaltsbezug gekennzeichnet.³⁸ Im Religionsunterricht finden sich einschlägig theologische Themen mit biblischem, kirchengeschichtlichem oder systematisch-theologischem Bezug. Er thematisiert aber auch Inhalte aus den Bereichen der Persönlichkeits- und Wertebildung. Dieses komplexe und in sich heterogene Inhaltsspektrum hat unmittelbare Auswirkungen auf religiöses Lehren und Lernen. Zum einen prägen den Religionsunterricht neben der konstitutiven auch andere Rationalitäten. Ereignet sich im Religionsunterricht etwa Wertebildung, folgt er auch einer normativ-evaluativen Rationalität.³⁹ Ferner ergänzen sich in der Auseinandersetzung mit seinen Inhalten kognitiv-instrumentelle und ästhetisch-expressive Zugänge gegenseitig.⁴⁰ Zum anderen erweist sich der religiöse Lernprozess selbst als vielschichtig. In ihm durchdringen sich im religiösen Lernen kognitive, affektive, konative und soziale Aspekte, ohne dass eine dieser Dimensionen eine andere kompensieren könnte.⁴¹ Folgt man der Debatte um eine performative Religionsdidaktik, lassen sich religiöse Inhalte in ihrem Vollsinn erst dann angemessen erfassen, wenn die vier Dimensionen im Lernprozess zusammenspielen.⁴² Vor diesem Hintergrund stellt sich wiederum die Frage nach der Übertragbarkeit von Konzepten und Theorien aus eher kognitiv orientierten Fachdidaktiken in solche Fachdidaktiken, die stärker ästhetisch und affektiv geprägt sind. Diese Problematik lässt sich am Beispiel der Forschung zum Fachwissen professioneller Lehrpersonen aufzeigen. Im Bereich der Mathematikdidaktik wird in der Regel zwischen einer angemessenen Kenntnis fachspezifischer Inhalte und einer angemessenen Kenntnis fachspezifischer Methoden unterschieden, um das Fachwissen der Lehrpersonen zu erheben.⁴³ Eine biologiedidaktische Studie zum Thema Klimawandel erweiterte diese Konzeptualisierung um eine epistemische Dimension, weil bei diesem Thema Werthaltungen eine wichtige Rolle für die Unterrichtsgestaltung spielen: Im Unterschied zu mathematischen Problemstellungen ist die Lösung des Problems Klimawandel wesentlich durch den weltanschaulichen Hintergrund bestimmt.⁴⁴ Eine explorative religionsdidaktische Studie legt es nahe, auch im Fachwissen

³⁸ Vgl. Frederking, Volker/Bayrhuber, Horst, Fachliche Bildung.

³⁹ Vgl. Lindner, Konstantin, Wertebildung im Religionsunterricht, 250–260.

⁴⁰ Vgl. Vorst, Claudia/Grosser, Sabine/Eckhardt, Juliane u. a., Ästhetisches Lernen.

⁴¹ Vgl. Porzelt, Burkard, Grundlegung, 40f.

⁴² Vgl. Dressler, Bernhard, Performativer Religionsunterricht.

⁴³ Vgl. Shulman, Lee, Those Who Understand, 9.

⁴⁴ Vgl. Oelgeklaus, Helen, Den Klimawandel unterrichten.

von Religionslehrpersonen eine epistemische Dimension anzunehmen, denn das Wissen um die existentielle Rückgebundenheit des Glaubens gehört wesentlich zu einem professionellen Fachwissen in dieser Domäne.⁴⁵ Das Beispiel zeigt, dass die Inhalte des Fachs einen wesentlichen Horizont fachdidaktischer Unterrichtsforschung darstellen. Die Komplexität der Inhalte des Religionsunterrichts und die sich daraus ergebende Vielschichtigkeit religiöser Lernprozesse prägt die Form religiösen Lehrens und Lernens konstitutiv. Eine Selbstvergewisserung religionsdidaktischer Unterrichtsforschung wird gut daran tun, diesen Horizont zu berücksichtigen. Auch an ihm wird sich entscheiden, inwieweit religionsdidaktische Unterrichtsforschung gängige Paradigmen rezipieren kann und welcher Eigenständigkeit sie bedarf.

Ein dritter Horizont wird der Selbstvergewisserung von außen aufgelegt: Als empirische Forschung ist religionsdidaktische Unterrichtsforschung an empirische Gütemaßstäbe gebunden, die sowohl für quantitative⁴⁶ als auch für qualitative Untersuchungen⁴⁷ eindeutig beschrieben vorliegen. Dennoch muss auch dieser Horizont im Kontext der Domäne religiösen Lehrens und Lernens entfaltet werden. Das trifft zum einen die Frage, mit welchem Verfahren die jeweilige Forschungsfrage angemessen beantwortet werden kann. Dass es sich hierbei nicht nur um Entscheidungen auf der Ebene qualitativ versus quantitativ geht, zeigt exemplarisch die unterschiedliche Verwendung des Konzepts der Subjektiven Theorie und des damit verbundenen Forschungsprogramms in den Arbeiten Andrea Lehner-Hartmanns⁴⁸ und Katharina Kindermanns⁴⁹. Ferner erweisen sich die beiden, die Forschungsmethoden grundlegend strukturierenden Label „quantitativ“ und „qualitativ“ als in sich sehr heterogen. So stehen quantitativ arbeitende Studien nicht automatisch für repräsentative Einsichten, in deren statistischer Rekonstruktion der Ermessensspielraum der Forschenden praktisch keine Rolle spielt. Z. B. bedürfen Cluster- oder explorative Faktorenanalysen so vieler Entscheidungen im Prozess der Berechnung, dass sie in vielen dezidiert quantitativ arbeitenden Studien wegen fehlender Objektivität von vorneherein als

⁴⁵ Vgl. Riegel, Ulrich/Leven, Eva-Maria, The structure of teacher knowledge.

⁴⁶ Vgl. Appelbaum, Mark/Cooper, Harris/Kline, Rex et al., Journal Article Reporting Standards; Krebs, Dagmar/Menold, Natalja, Gütekriterien quantitativer Sozialforschung.

⁴⁷ Vgl. Helsper, Werner/Kelle, Helga/Koller, Hans-Christoph, Qualitätskriterien.

⁴⁸ Vgl. Lehner-Hartmann, Andrea, Religiöses Lernen.

⁴⁹ Vgl. Kindermann, Katharina, Die Welt als Klassenzimmer.

zu weiche Verfahren ausgeschlossen werden. In religionsdidaktischen Arbeiten mit explorativem Charakter scheinen beide Verfahren durchaus ihre Berechtigung zu haben. Umgekehrt steht die quantitative Inhaltsanalyse für ein qualitatives Verfahren, welches in statistisch auswertbare Daten mündet.⁵⁰ Schließlich spielt für manche Fragestellungen auch die Eigenlogik der Domäne eine entscheidende Rolle. So konnte zwar jüngst das semantische Spektrum des Begriffs „Spiritualität“ relativ präzise beschrieben werden.⁵¹ Ob dieser Begriff jedoch unter Jugendlichen lebensweltlich verortet ist, bleibt weiterhin offen. Befunde aus Baden-Württemberg verweisen darauf, dass Jugendliche eher den Begriff „Glaube“ verwenden, wenn sie von individualisierter, nicht an Vorgaben religiöser Institutionen orientierter Religiosität sprechen.⁵² Es gilt daher bei jeder methodischen Entscheidung zu überlegen, welche ökologische (alternativ: externe oder kriteriumsbezogene) Validität das gewählte Verfahren mit sich bringt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit der Tatsache, dass Unterrichtsforschung gegenwärtig dezidiert empirisch ausgerichtet ist, einschlägige Gütemaßstäbe einen dritten Horizont in die Selbstvergewisserung religionsdidaktischer Unterrichtsforschung einziehen. Hierbei geht es nicht darum, die Strenge solcher Maßstäbe domänenspezifisch zu relativieren, sondern im Licht dieser Maßstäbe zu rekapitulieren, welche Methode bei welchem Erkenntnisinteresse was leistet.

Anhand dieser drei Horizonte scheint eine Selbstvergewisserung über den aktuellen Stand religionsdidaktischer Unterrichtsforschung möglich, die auf der einen Seite den allgemeinen Ansprüchen bildungswissenschaftlicher Forschung genügt, zum anderen aber auch den Besonderheiten der fachdidaktischen Domäne Religion gerecht wird.

3. Konturen religionsdidaktischer Selbstvergewisserung im vorliegenden Band

Der vorliegende Band bedient sich eines engen Begriffs von Unterrichtsforschung, indem er sich auf empirische religionsdidaktische Forschung mit unmittelbarem Bezug zu Lehr- und Lernprozessen konzentriert. Diese Vorentscheidung dient der inneren Kohärenz des Bandes und erlaubt, dass seine Beiträge an entsprechende Diskussionen in anderen Fachdidaktiken

⁵⁰ Vgl. Krippendorff, Klaus, Content Analysis.

⁵¹ Vgl. Streib, Heinz/Hood, Ralph (Eds.), Spirituality.

⁵² Vgl. Wissner, Golde, Untersuchung des repräsentativen Samples, 70–72.