

Religionspädagogische Unterrichtsforschung im Etablierungsprozess – Ein systematisierender Überblick

von Mirjam Schambeck sf

Dass religionsdidaktische Theoriebildung nicht jenseits konkreter Unterrichtspraxis erfolgen kann und auch keine Einbahnstraße – im Sinne einer Theorie für die Praxis – darstellt, ist mindestens seit den ersten großen empirischen Unterrichtsstudien in der Religionsdidaktik bewusst geworden. Im katholischen Bereich waren Günter Stachel¹ Mitte der 1970er und die Augsburger Arbeitsgruppe um Eugen Paul² ab den frühen 1990ern die Vorreiter. Im evangelischen Bereich hat die „Tübinger Studie“ um Friedrich Schweitzer, Karl Ernst Nipkow und Gabriele Faust-Siehl in den 1990ern Maßstäbe gesetzt.³

Der folgende Artikel versteht sich als Überblick und Versuch, zumindest die großen, den Religionsunterricht dezidiert erforschenden⁴ Arbeiten zu erfassen und zu systematisieren sowie Studien zu beleuchten, die als Religionslehrer/-innenstudien die für den Unterricht relevanten Lehrer/-innenmerkmale erheben. Dazu wird in einem ersten Punkt der Problemhorizont (religionsdidaktischer) Unterrichtsforschung skizziert, um zweitens Zugänge und Quellen darzustellen, die einen maßgeblichen Einblick in die Praxis des Religionsunterrichts erlauben. In einem dritten Punkt werden Designs und Methoden erläutert, die in Forschungsprojekten zum Religionsunterricht zum Tragen kommen, um diese viertens nochmals deutlicher auf die Themen und Ergebnisse hin zu untersuchen,

¹ Vgl. Stachel, Günter (Hg.), *Die Religionsstunde*; ders. (Hg.), *Bibelunterricht*; ders. (Hg.), *Sozialethischer Unterricht*; ders., *Analyse von Religionsunterricht*, 217–234.

² Vgl. Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum, *Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg*, 2–35; Mendl, Hans, *Vom Gott, der ins Dunkel führt*, 65–92; ders., *Religioses Lernen als Konstruktionsprozess*, 139–152.

³ Vgl. Schweitzer, Friedrich/Nipkow, Karl-Ernst/Faust-Siehl, Gabriele u. a., *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie*; dies., *Religious development and the praxis of religious education*, 5–23; Faust-Siehl, Gabriele/Krupka, Bernd/Schweitzer, Friedrich u. a., *24 Stunden Religionsunterricht*.

⁴ Damit sind Studien gemeint, die die Wirksamkeit von Lernarrangements und die Qualität von Lernprozessen untersuchen. Vgl. dazu auch die Definition von empirischer Unterrichtsforschung bei Klieme, Eckhard, *Empirische Unterrichtsforschung*, 765.

die seit den 2000ern in der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung bearbeitet bzw. generiert wurden. Abschließend gilt es, Desiderate und künftige Forschungsfelder zumindest zu markieren, die für die Qualitätssicherung und -entwicklung des Religionsunterrichts entscheidend sind.

1. Zum Problemhorizont (religionsdidaktischer) Unterrichtsforschung

Religionsdidaktische Unterrichtsforschung teilt in vielerlei Hinsicht den Problemhorizont von Unterrichtsforschung insgesamt. Aufgrund der Eigenart des Lerngegenstands Religion und damit auch der Besonderheit religiöser Lern- und Bildungsprozesse, die sich nicht im kognitiven Kompetenzerwerb erschöpfen, spezifiziert sich dieser aber nochmals, und zwar mindestens in folgender Hinsicht:

1.1 Die Theorie-Praxis-Frage: Unterrichtsforschung zwischen normativen Setzungen und faktischem Unterricht

Mit der verstärkten „empirischen Wendung“ in den Bildungswissenschaften und den sich auch in der Pädagogik durchsetzenden statistischen Verfahren ist deutlich geworden, dass guter Unterricht nicht (allein) auf der Grundlage von idealen Sollensvorstellungen zu begreifen und verbessern ist, sondern maßgeblich davon abhängt, was im Unterricht läuft und wie diese Praxis Schritt für Schritt so optimiert werden kann, dass Schüler/-innen besser lernen. Normative Vorgaben wurden damit auf die Empirie verwiesen. Zugleich sind Konzepte, was einen guten Unterricht ausmacht, mit der empirischen Erforschung von Unterricht nicht obsolet geworden. Es wurde vielmehr deutlich, dass normative Setzungen abzugleichen sind mit faktischem Unterricht, konkreten Effektstärken und umgekehrt. Damit ist einer der entscheidenden und gegenüber den folgenden, abstraktesten Dreh- und Angelpunkte heutiger Unterrichtsforschung markiert: Wie können normative Setzungen (Was ist guter Religionsunterricht?) mit der Suche nach Merkmalen effektiven Unterrichts abgeglichen werden, also dass Unterricht definierte Kompetenzziele erreicht. Denn erst so lässt sich nach David C. Berliner von qualitativem Unterricht sprechen.⁵

⁵ Vgl. Berliner, David C., The near impossibility of testing for teacher quality, 205–213; vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Tamar Voss sowie Anke Lindmeier/Knut Neumann.

1.2 Die Schnabeltierfrage – Unterrichtsforschung zwischen der Vorrangigkeit des Besonderen oder des Allgemeinen

So sehr also Empirie und normative Setzungen in Unterrichtsforschungsprojekten eine Rolle spielen, so offen ist in den einzelnen Fachdidaktiken nach wie vor, wie sie sich im Zueinander dieser Wissenschaftsdomänen positionieren. Übernehmen sie die Designs der „Leitdisziplinen“ und/oder entwickeln sich aufgrund eigener Fragestellungen auch originär eigene Zuschnitte?⁶ Mit anderen Worten müssen sich die Fachdidaktiken entscheiden, ob das Allgemeine und damit das Schema/die Konstruktion/das Konzept den Denkhorizont für konkrete Forschungsprojekte vorgibt, oder ob sie beim Besonderen, also dem einzelnen Fall, ansetzen, aus dem heraus Kategorien und Klassifizierungen zu entwickeln sind. Auch wenn beide Zugänge in der konkreten Durchführung nicht so kontrastiv gegenüberstehen, markiert die Frage nach der Vorrangigkeit von Allgemeinem oder Besonderem einen zweiten Dreh- und Angelpunkt religionsdidaktischer Unterrichtsforschung. Roland Messmer erläutert diesen Problemhorizont anhand des eingängigen Beispiels, das Umberto Eco am Schnabeltier entwickelt hat.⁷ Stellt – so könnte man die Problemstellung zusammenfassen – die Existenz und Einzigartigkeit des Schnabeltiers den Ausgangspunkt der Überlegungen dar und lässt nach seiner Klassifizierung fragen, oder ist das Zeichen bzw. das Konstrukt „Säugetier“ der Ausgangspunkt, in den das Schnabeltier einzupassen ist, obwohl es Eier legt.

So abstrakt diese Überlegungen anmuten mögen, so konkret werden sie, wenn es bei Unterrichtsforschungsprojekten zu entscheiden gilt, ob die aus den Leitdisziplinen entstammenden Instrumente ausreichen, um den Lerngegenstand, die Unterrichtsprozesse, Schüler/-innenkognitionen oder den outcome zu erfassen. Mit anderen Worten gilt es in der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung zu klären, ob beispielsweise ein religiöser Lerngegenstand – z. B. Auferstehung – dann schon angemessen modelliert ist, wenn er bezüglich seines kognitiven Gehalts bestimmt ist und Lernprozesse auf kognitive Kompetenzen hin ausgerichtet werden, oder ob aufgrund der Doppelstruktur von Religion als Diskurssystem und Lebensüberzeugung zumindest deutlich werden müsste, dass mit

⁶ Vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Barbara Asbrand/Matthias Martens/Melanie Schuster sowie von Roland Messmer.

⁷ Vgl. Eco, Umberto, Kant und das Schnabeltier, 108–118.

der Optimierung kognitiver Kompetenzen religiöses Lernen nur zum Teil abgebildet ist.⁸

1.3 Die „Gap“-Frage – Unterrichtsforschung zwischen Forschungswissen und der „Weisheit der Praxis“

Ein dritter Dreh- und Angelpunkt empirischer Unterrichtsforschung setzt konkreter an: Er ergibt sich aus der aufgedeckten Lücke zwischen konzeptuellen (Ideal-)Vorstellungen von Unterricht, den Merkmalen effizienten Unterrichts und den konkreten Unterrichtsabläufen. Heinz-Elmar Tenorth markiert als fachdidaktische Aufgabe, diese „Gap“ „von Theoriewissen und Reflexion, von Forschungswissen und der Weisheit des Praktikers“⁹ zu untersuchen. Forschungsarbeiten, die sich dieser Problemstellung verpflichtet wissen, bearbeiten diese „Gap“, indem sie z. B. fragen, wie theologische Schöpfungskonzepte und Einstellungen im Sinne von Schüler/-innenbeliefs sowie Schüler/-innenkognitionen in Unterrichtsprozessen so miteinander verhandelt werden können, dass sich Theorie und Praxis nicht nur intuitiv, sondern theoriegeleitet aufeinander beziehen und einander befruchten. (Religionsdidaktische) Unterrichtsforschung konzentriert sich in dieser Hinsicht darauf, die Unterschiedenheit von Theorie und Praxis theoriegeleitet und methodisch überprüfbar füreinander zugänglich zu machen.¹⁰

1.4 Das Wald-und-Bäume-Problem – Unterricht(-forschung) zwischen Komplexität und einzelnen Indikatoren

Ein vierter Dreh- und Angelpunkt (religionsdidaktischer) Unterrichtsforschung bearbeitet und konkretisiert den dritten, insofern sich Forschungen auf die Eruierung von Merkmalen effektiven Unterrichts konzentrieren, diese aufschlüsseln, auf unterschiedliche religionsdidaktische Inhaltsbereiche beziehen und für die Professionalisierung von Lehrkräften sowie bildungspolitische Rahmenbedingungen von Unterricht ausdeuten. Die Themen religionsdidaktischer Unterrichtsforschung sind da-

⁸ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Roland Messmer, der ebenso für die Sportdidaktik diagnostiziert, nicht nur kognitive Kompetenzen anzuzielen und auch den Beitrag von Barbara Asbrand/Matthias Martens/Melanie Schuster, die dies für die kulturwissenschaftlichen Fächer ausweisen.

⁹ Tenorth, Heinz-Elmar, Forschungsfragen und Reflexionsprobleme, 27.

¹⁰ Vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Hanna Roose und Claudia Gärtner.

mit sehr weit. Als gedanklicher Hintergrund begleitet diese die Frage, inwiefern sie mit der Erforschung konkreter, oft einzelner Unterrichtsmerkmale¹¹ die Komplexität des Unterrichts (noch) abbilden. Mit anderen Worten bleibt die Unsicherheit, ob die untersuchten Bäume schon den Wald ausmachen bzw. ob der Wald mittels der Bäume überhaupt sichtbar wird.

Sicherheit hat in diesen Fragen die COACTIV-Studie mit ihrem generischen Strukturmodell gebracht.¹² Für die Konzeptualisierung und Operationalisierung gegenwärtiger religionsdidaktischer Unterrichtsforschungsprojekte im Themenfeld Unterrichtsqualität und Professionalisierung von Religionslehrkräften ist sie im deutschsprachigen Raum maßgeblich geworden.¹³ Insbesondere die von COACTIV empirisch validierten Effektivmerkmale von Unterrichtsqualität, nämlich Effizienz der Klassenführung, Potenzial zur kognitiven Aktivierung und konstruktive Unterstützung,¹⁴ sind auch für die religionsdidaktische Unterrichtsforschung leitend.

1.5 Die „Gretchen-Frage“ – Unterrichtsforschung zwischen Design-, Themen- und Methodenwahl

So wichtig diese Klärungen bei der Konzeption und Durchführung von Unterrichtsforschungsprojekten sind, so entscheidend ist letztlich die Frage nach dem passenden Design und den adäquaten Methoden für die gewählte Fragestellung. Hilft ein experimentelles Design weiter als ein exploratives? Müssen Testverfahren angestrengt werden, um nicht nur von Selbsteinschätzungen der Befragten zu „leben“? Ist ein reduktives Analyseverfahren – wie es z. B. die Grounded Theory darstellt – dienlicher als sequenzielle Fallanalysen in der Denktradition von Ulrich Oever-

¹¹ Vgl. Schihalejev, Olga, Prospects for and obstacles to dialogue in religious education in Estonia, 62–85, kann zeigen, dass die Aufstellung der Schulbänke in U-Form besser zu dialogischen, und damit für interreligiöses Lernen wichtigen Gesprächsformen beiträgt als die sog. Plenarstellung der Tische hintereinander.

¹² Vgl. Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner u. a. (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.

¹³ Anders, nämlich orientiert am Habitusmodell: Heil, Stefan/Riegger, Manfred (Hg.), Der religionspädagogische Habitus; dies., Habitusbildung durch professionelle Simulation.

¹⁴ Vgl. Kunter, Mareike/Voss, Tamar, Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV, 87–90; Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern, 170–172.

mann? Auch wenn der state of the art, der in den Sozialwissenschaften erreicht ist, noch nicht in jeder Hinsicht und für alle Methoden (s. z. B. die Item-Response-Theorie) in der Religionspädagogik üblich ist, so gelten die dort formulierten Standards auch für religionspädagogische Forschung. Für die qualitativen Verfahren sind dies: interpretativ-kommunikative Gültigkeit (Validität), Zuverlässigkeit (Reliabilität), Objektivität im Sinne der intersubjektiven Nachprüfbarkeit und Plausibilität, Repräsentativität und Generalisierbarkeit – freilich nicht im statistischen Sinn, aber im Sinne des Typischen und nicht nur Zufälligen.¹⁵ Für quantitative Verfahren haben sich als Gütekriterien etabliert: Validität, Reliabilität und Repräsentativität.¹⁶

Aufgrund der offenen Fragen und der bislang nur exemplarisch eingefangenen Vielfalt von empirischen Forschungswegen und -methoden stellt sich die entscheidende Frage, wie man überhaupt Zugang zu religionsunterrichtlicher Praxis bekommt und welche Quellen dafür in Frage kommen.

2. Zugänge zum (Religions-)Unterricht: Zwischen Selbsteinschätzungen und Expert/-innenaussagen – Unterschiedliche Quellen und multiperspektivische Verfahren

Die Zugänge zum (Religions-)Unterricht haben sich mit den technischen Entwicklungen und v. a. den konzeptuellen Standards in den Bildungswissenschaften maßgeblich verändert.

Eine der ersten und bis heute gepflegten Möglichkeiten, Aufschluss über Unterricht zu gewinnen, sind Lehrer/-innen- bzw. Schüler/-innenbefragungen: Lehrkräfte wurden interviewt, wie sie ihren Unterricht verstehen, an welchen Theorien sie sich orientieren, welche Chancen und Schwierigkeiten sie sehen, genauso wie Schüler/-innen befragt worden sind, was im Unterricht Thema war und wie sie Unterricht einschätzen. Damit dachte man z. T., unmittelbar Rückschlüsse auf den faktischen Unterricht ziehen zu können, nach dem Motto: Deklarieren Lehrkräfte ihren Unterricht als korrelationsdidaktisch, dann ist er es auch; oder: Sagen Schüler/-innen, dass sie nie etwas von der Zweiquellentheorie als möglichem Erklärungsmodell für die Entstehung der Evangelien gehört hätten, dann ist dies der Fall.

¹⁵ Vgl. Lamnek, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung*, 142–186.

¹⁶ Vgl. ebd., 145.

Die Selbstaussagen als Quelle für die Bewertung von Unterricht wurden mindestens seit der Etablierung von Videographien¹⁷ und der Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung differenzierter eingeschätzt. Zum einen wurde deutlich, dass Selbstaussagen auch mit dem psychologischen Effekt der selbstwertdienlichen Verzerrung einhergehen und Sollensaussagen nicht mit Fakten verwechselt werden dürfen. Zum anderen zeigten jüngste Forschungen, die auf die Frage abhoben, welche Quellen für welche Fragestellungen valide Aussagen erzeugen, dass z. B. Schüler/-innenurteile durchaus eine verlässliche Quelle darstellen, wenn es um die Erhebung des Effektmerkmals „Klassenführung“ und „konstruktive Unterstützung“ geht, aber nicht wenn es um die Einschätzung des didaktischen Potenzials von Aufgaben geht (kognitive Aktivierung).¹⁸ Mit anderen Worten gilt es, genau zu unterscheiden, welche Quellen für welche Aussagen heranzuziehen sind,¹⁹ ob der Aufwand von Videographien lohnt, und wo sie unerlässlich sind, wie z. B. bei der Erfassung der faktischen kognitiven Aktivierung im Unterricht.

Insgesamt zeigen sich damit drei unterschiedliche Quellen, um Aufschluss über Unterricht zu erhalten: 1. Selbstaussagen der Schüler/-innen 2. Selbstaussagen der Lehrer/-innen, 3. Expert/-innenaussagen.²⁰ Um diese zu erheben, haben sich in der Religionsdidaktik unterschiedliche Verfahren etabliert. Für die Quellen 1 und 2 sind dies u. a.: Interviews, Fragebögen, Rating-Verfahren, Diskussion von Fallvignetten. Für die Quelle 3 kann nochmals genauer differenziert werden, worauf sich die Expert/-innenaussagen beziehen: 3.1 Auf den beobachteten Unterricht, seine Sicht- und v. a. Tiefenstrukturen, die mittels der teilnehmenden Beobachtung oder von Audio- bzw. Videographien erhoben und sowohl durch qualitative als auch quantitative (Rating-)Verfahren ausgewertet werden; 3.2 Auf das Erfassen von Lernfortschritten über Lerntagebücher, Tests bzw. (noch kaum) Item-Response-Theorien (IRT) oder die Analyse von Unterrichtsprodukten (Zeichnungen, Textprodukte von Schüler/-innen etc.) und die Auswertung von Unterrichtsmaterialien (Schulbücher, Lehrerkommentare etc.).

¹⁷ Vgl. Riegel, Ulrich, Religionsdidaktische Kompetenz messen, 274f.; Hunze, Guido, Videografische Unterrichtsforschung in der Religionsdidaktik, 133–148.

¹⁸ Vgl. Fauth, Benjamin/Decristan, Jasmin/Rieser, Svenja u. a., Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive, 128f.

¹⁹ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Thamar Voss.

²⁰ Vgl. ebd.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die Zugänge zum Unterricht – insbesondere in den großen Studien – multiperspektivisch angelegt sind und mehrere Ebenen umfassen.²¹ So erhob die COACTIV-Studie beispielsweise die Effizienz der Klassenführung über Schüler/-innen- und Lehrer/-inneneinschätzungen, die konstruktive Unterstützung über Schüler/-innenratings und das Potenzial der Lehr-Lernumgebung zur kognitiven Aktivierung über Expert/-innenurteile, die auf eingesammelten Unterrichtsmaterialien basierten.²²

3. Von der Pluralität der Designs und Methoden

In der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung haben sich vielfältige Designs herausgebildet, die sich auf drei große „Design-Familien“ konzentrieren, nämlich experimentelle, explorative Designs sowie sog. Testverfahren. Letztere können zwar auch zu den explorativen Designs gezählt werden, werden aber im Folgenden aufgrund ihres eigenen Zuschnitts nochmals unterschieden. Klassische hypothesenprüfende Verfahren mit statistischen Hypothesentests²³ finden hingegen in der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung bislang keine Anwendung. Die Methoden, die sich in der Religionspädagogik etabliert haben, um diese unterschiedlichen Designs zu konkretisieren, reichen von vielfältigsten Anwendungen der quantitativen Methoden bis zu kreativen Adaptionen qualitativer Verfahren (sequenziellen Fallanalysen, Qualitative Inhaltsanalyse, Dichte Beschreibung etc.) und ethnographischer Zugänge.²⁴

3.1 Experimentelle Designs

Noch immer selten, weil extrem ressourcenaufwändig ist das experimentelle Design einer Interventionsstudie. Die Arbeit mit Experimental- und Kontrollgruppen, die Herstellung der Treatment-Integrität, die große Anzahl von Proband/-innen, die benötigt wird, um mehrbenenanalytische

²¹ Vgl. Fauth, Benjamin/Decristan, Jasmin/Rieser, Svenja u. a., Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive, 128f.

²² Vgl. Löwen, Katrin/Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike u. a., Methodische Grundlagen des Forschungsprogramms, 76–79.

²³ Vgl. Bortz, Jürgen/Döring, Nicola, Forschungsmethoden und Evaluation, 491.

²⁴ Vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Rudolf Englert, Annegret Reese-Schnitker und Thorsten Knauth.

Berechnungen durchzuführen ($N = \text{mind. } 1000 \text{ bzw. } 1800$), die vorausgesetzte Zusammensetzung der Proband/-innen als Zufallsstichprobe, die aufwändige Herleitung der Messinstrumente setzen ein kompetenz- und finanzkräftiges Team voraus,²⁵ das so in der Religionsdidaktik normalerweise nicht vorhanden ist. Maßstäbe hat in diesem Bereich die Interventionsstudie gesetzt, die Friedrich Schweitzer mit dem Team des EIBOR und KIBOR unter dem Titel „Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme“ herausgegeben hat. Das Gütesiegel gilt für diese Studie umso mehr, weil sie nicht nur als Interventionsstudie konzipiert ist, sondern auch als Longitudinalstudie. Die Experimental- und Kontrollgruppen wurden sowohl vor und nach dem Treatment befragt, als auch an einem dritten Messpunkt, der etwa fünf Monate nach der Teilnahme an den Lerneinheiten lag, um die Nachhaltigkeit des interreligiösen Lernens zu bewerten.²⁶

Ebenfalls von EIBOR und KIBOR verantwortet ist eine vorausgehende Interventionsstudie, die Auswirkungen eines Treatments auf die Entwicklung interreligiöser Pflegekompetenz untersuchte.²⁷ Enger zugespißt, aber auch als Interventionsstudien angelegt, sind aus der letzten Zeit die Arbeiten von Hans-Georg Ziebertz „Gender in Islam und Christentum“²⁸, Ulrich Riegel und Katharina Kindermann „Field Trips to the Church“²⁹ und die quasi-experimentelle Pilotstudie von Ulrich Riegel und Michael Fricke „Als wir barfuß über den Boden Gottes laufen konnten“³⁰. Etwas älter sind die Studien von Chris Hermans zum Gleichnisverständnis von Schüler/-innen der 10. Gymnasialklasse aus dem Jahr 1990,³¹ von Carl Sterkens zur Wirksamkeit eines interreligiös konzipierten Curriculums aus 2001³² und von Theo van der Zee ebenfalls wieder zur Frage nach den Effekten einer Lerneinheit zu Gleichnissen bei 10- bis 12-Jährigen.³³

²⁵ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Friedrich Schweitzer; ders., *Researching Classroom Processes and Outcomes*.

²⁶ Vgl. Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme*, 19.

²⁷ Vgl. Merkt, Heinrich/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.), *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege*.

²⁸ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Gender in Islam und Christentum*.

²⁹ Riegel, Ulrich/Kindermann, Katharina, *Field Trips to the Church*.

³⁰ Fricke, Michael/Riegel, Ulrich, *Als wir barfuß über den Boden Gottes laufen konnten*.

³¹ Hermans, Chris, *Wie werdet Ihr die Gleichnisse verstehen?*

³² Sterkens, Carl, *Interreligious Learning*.

³³ Van der Zee, Theo, *Religious ideas, feelings and their relationship*.

Allen Studien liegen bestimmte Treatments zugrunde, die daraufhin untersucht werden sollten, ob und was sie bei den Lernenden bewirken. Trotzdem sind sie nicht als Wirksamkeitsstudien im strengen Sinn anzusehen, weil in keiner der Studien intendiert war, die Lerneffekte strikt zu messen, sondern „lediglich“ Auskunft darüber zu bekommen, ob ein bestimmtes Treatment (Lernsetting) im Vergleich zur Kontrollgruppe, in der dieses Treatment nicht durchgeführt wurde, bessere, nachhaltigere Wissenszuwächse bzw. Einstellungs- oder gar Haltungsänderungen hervorrief.

Zugespitzt auf das Forschungsdesign und abhängig von den Ressourcen kommen in diesen experimentellen Designs sowohl quantitative Methoden (Mehrebenenanalytische Berechnungen, Faktorenanalysen etc.) als auch mixed-methods-Ansätze³⁴ zur Anwendung. Dies ist der Komplexität des Untersuchungsgegenstands geschuldet. Will man genauer erfassen, wie Lernen funktioniert, wie Schüler/-innen Unterrichtseinheiten erleben, reicht es nicht, Itembatterien vorzugeben. Hier sind vielmehr offene Fragen nötig, um die Individualität des Lernens angemessen abbilden zu können.

3.2 Explorative Designs

Nicht experimentell arbeitend, sondern von einem explorativen Erkenntnisziel geleitet, verfahren – nach heutigem Erkenntnisstand – die meisten religionsdidaktischen Unterrichtsforschungsprojekte.³⁵ In diesen Projekten werden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren verwendet bzw. mixed-methods Ansätze eingesetzt.³⁶ Neu etabliert sich auch in der Religionsdidaktik³⁷ die sog. „Fachdidaktische Entwicklungsforschung“, die sich als eigenes Forschungsformat versteht und in Anspruch nimmt, mehr als eine Methode zu sein, sondern eher im Sinne einer Methodologie zu fungieren.³⁸

³⁴ Vgl. die Studie von Ulrich Riegel und Katharina Kindermann, *Field Trips to the Church*, 50; dies., *Zu den Effekten außerschulischen Lernens im Kirchenraum vor Ort*, 48–50.

³⁵ Vgl. Schambeck, Mirjam, *Wie hältst Du's mit der Empirie?*, 82–96.

³⁶ Vgl. z. B. die sog. ReViKoR-Studie von Pohl-Patalong, Uta/Woyke, Johannes/Boll, Stefanie u. a. *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt I*; Pohl-Patalong, Uta/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II*.

³⁷ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Claudia Gärtner.

³⁸ Vgl. GFD, *Formate fachdidaktischer Forschung*.

Longitudinalstudien zum outcome von Religionsunterricht und zu Professionalisierungsphasen von Religionslehrkräften

Die Forschungsansätze, die bei explorativen Designs verwendet werden, reichen von besonders aufwändigen, von Einzelpersonen kaum leistbaren Longitudinalstudien über die Rekonstruktion von Momentaufnahmen in großen Datenmengen bis hin zu Fallanalysen. Trotz der – wie gesagt – ressourcenaufwändigen Longitudinalstudien konstatiert Christian Höger, dass seit den 1980ern über 25 religionspädagogisch relevante Längsschnittstudien durchgeführt wurden.³⁹ Auch wenn sich ein großer Teil mit Fragen zur (Veränderung von) religionsbezogenen Konzepten und Einstellungen beschäftigt, liegt durchaus eine Reihe von Längsschnittstudien zum Religionsunterricht und seiner Wirksamkeit vor.

Georg Ritzer hat in seiner Habilitationsschrift „Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn“ auf diesem Feld Wegmarken gesetzt.⁴⁰ Auch die Dissertation von Elisabeth Hennecke „Was lernen Kinder im Religionsunterricht?“⁴¹ machte deutlich, dass insbesondere Aussagen über den „outcome“, also was Schüler/-innen an Wissen gelernt, und v. a. ob und wie sich deren Einstellungen oder gar Haltungen verändert haben, längere Beobachtungsräume erfordern und nicht auf Einzelstundenbeobachtungen und anschließende Befragungen zu reduzieren sind. Schon früher, nämlich 2008, legten Uwe Böhm und Manfred Schnitzler eine triangulativ angelegte Studie zur Wirksamkeit des evangelischen Religionsunterrichts in Klasse 7 und 8 vor, in der Realschüler/-innen über einen Zeitraum von zwei Schuljahren insg. dreimal befragt wurden.⁴²

Während sich diese Längsschnittstudien auf den „outcome“ beziehen, also inwiefern Schüler/-innen durch die Teilnahme am Religions- oder Ethikunterricht lernen, nimmt eine Reihe anderer Längsschnittstudien die Professionalisierungsphasen von Lehrkräften in den Blick. Bei diesen Studien dominieren die Erkundung des Selbstverständnisses von Religionslehrkräften und deren Einschätzung zum Religionsunterricht und noch nicht die Frage nach der Entwicklung der Professionskompetenz – z. B. über die Ausbildungsphasen hinweg. Hier sind beispielsweise die Studie von Ulrich Riegel und Hans Mendl zu Studien-

³⁹ Vgl. Höger, Christian, *Der Längsschnitt*, 61.

⁴⁰ Ritzer, Georg, *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn*.

⁴¹ Hennecke, Elisabeth, *Was lernen Kinder im Religionsunterricht?*

⁴² Vgl. Böhm, Uwe/Schnitzler, Manfred, *Religionsunterricht in der Pubertät*.

motiven und zur Religiosität von Studierenden des Lehramts Religion (FaPS-Reli) zu nennen, die im WS 2009/10 begonnen hat und noch immer andauert.⁴³ Auch die sog. Referendariatsstudie von Rudolf Englert, Burkard Porzelt, Annegret Reese und Elisa Stams zielt in diese Richtung. Auch sie will zwar die Frage nach dem Qualifikationsprofil und dem Kompetenzerwerb im Referendariat beantworten und „empirisch fundierte Theorieimpulse geben“⁴⁴, leistet dies aber nicht über die empirische Erfassung von Qualifikations- und Kompetenzsteigerungen. In der Studie werden vielmehr theoretisch verantwortet und empiriebezogen Schlussfolgerungen aus den Einschätzungen von Grundschulreferendar/-innen mit Katholischer Religionslehre gezogen – über sich selbst, das Referendariat und die Entwicklung ihrer religionspädagogischen Handlungskompetenz.⁴⁵

Momentaufnahmen zu Selbsteinschätzungen von Religionslehrkräften, Effektstärken von Unterricht und zum Einfluss von Lernarrangements – quantitativ, qualitativ oder mittels mixed-methods-Ansätzen erschlossen

Zum selben Thema, aber nicht als Längsschnittstudien konzipiert, sondern als Re-Konstruktionen von Momentaufnahmen angelegt, sind seit den 2000ern viele Studien erschienen. Diese widmen sich der Erkundung der beliefs und motivationalen Orientierungen von Religionslehrkräften und erschließen damit Faktoren, die zwar nicht unmittelbar den Religionsunterricht betreffen, aber mittelbar Wichtiges über den Religionsunterricht aussagen. Vorreiter war hier die sog. „Niedersachsenstudie“, die von 1997 bis 2000 durchgeführt wurde und Merkmalprofile evangelischer Religionslehrkräfte erhob.⁴⁶ Dieses Projekt wurde repliziert und auf eine evangelische und katholische Religionslehrer/-innenschaft in Baden-Württemberg durch Andreas Feige, Bernhard Dressler und Werner Tzscheetzsch adaptiert.⁴⁷ Aus der jüngsten Zeit sticht die ReVi-

⁴³ Vgl. Riegel, Ulrich/Mendl, Hans, FaPS-Reli.

⁴⁴ Porzelt, Burkard, Innenansichten des Referendariats' (!) im bilanzierenden Ausblick, 455.

⁴⁵ Vgl. Englert, Rudolf/Porzelt, Burkard/Reese, Annegret u. a., Innenansichten des Referendariats, 14.

⁴⁶ Vgl. Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang u. a., „Religion bei ReligionslehrerInnen“.

⁴⁷ Vgl. Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Tzscheetzsch, Werner (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden.

KoR-Studie um Uta Pohl-Patalong und Johannes Woyke heraus. Sie erhoben zwischen 2013 und 2017 in Schleswig-Holstein, wie Religionslehrkräfte und Schüler/-innen den Umgang mit Differenz im Religionsunterricht und das Einbringen von Positionalität im Religionsunterricht einschätzen.⁴⁸ Eine andere Studie von Martin Rothgangel, Christhard Lück, Philipp Klutz und der evangelischen Landeskirche Rheinland⁴⁹ erkundete über Fragebögen und in Gruppendiskussionen, wie evangelische Religionslehrkräfte aller Schulformen zu den Themen „Organisationsformen des Religionsunterrichts“, Kontexte und Kooperationen des Religionsunterrichts, Fortbildungsangebote und Varia denken.

Einen noch engeren Blickwinkel verfolgt die Dissertationsschrift von Philipp Klutz, in der er zwei Schulen in Wien im Sinne mikroskopischer Nahaufnahmen untersucht, um kollektive Orientierungsmuster auszumachen, wie dort mit Religion und religiöser Vielfalt umgegangen wird.⁵⁰ Mit seinen Ergebnissen kann auch er relevante Faktoren bestimmen, die als Lehrer/-innenmerkmale für die Qualität von Religionsunterricht eine Rolle spielen.

Konzentrierte sich damit ein Großteil der bisherigen Studien mit der Erforschung von beliefs, Haltungen und Einstellungen von Religionslehrkräften auf mittelbare Faktoren, die für die Unterrichtsqualität entscheidend sind, widmen sich Studien aus der jüngsten Zeit dezidiert der Erforschung von Effektstärken von Unterricht wie kognitive Aktivierung,⁵¹ konstruktive Unterstützung oder Klassenführung. Dazu gehören die Arbeiten von Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke und Markus Kämmerling zu den Innenansichten des Religionsunterrichts, die insbesondere die Frage zu klären suchten, wie korrelativ der Religionsunterricht wirklich ist.⁵² Die Studie von Ulrich Riegel und Eva-Maria Leven zur

⁴⁸ Vgl. Pohl-Patalong, Uta/Woyke, Johannes/Boll, Stefanie u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt I*; Pohl-Patalong, Uta/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II*.

⁴⁹ Diese tangiert die Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Hessen. Vgl. Rothgangel, Martin/Lück, Christhard/Klutz, Philipp, *Praxis Religionsunterricht*, 21; dies., *Empirical Research on Religious Teachers*, 161–177.

⁵⁰ Vgl. Klutz, Philipp, *Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität*, 65f.

⁵¹ Vgl. zum Problemfeld: Pirner, Manfred L., *Kognitive Aktivierung als Merkmal eines guten Religionsunterrichts*, 228–245.

⁵² Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, *Innenansichten des Religionsunterrichts*, 11–15.

(Neu-)Modellierung kognitiver Aktivierung⁵³ oder von mir selbst, wie das Professionswissen von (Religions-)Lehrkräften im Unterricht mit Geflüchteten konzeptualisiert und optimiert werden kann,⁵⁴ lassen sich ebenso dazu zählen.

Ebenfalls unmittelbar auf die Erforschung des Unterrichts gerichtet sind Arbeiten, die sich im Bereich der sog. „Fachdidaktischen Entwicklungsforschung“ ansiedeln,⁵⁵ oder wie beispielsweise Hanna Roose bestimmte religionsdidaktische Großtheorien – hier das Paradigma der Kindertheologie – nicht nur erproben, sondern mittels der konkreten Durchführung (kindertheologischer) Lernarrangements erweitern.⁵⁶ Ziel dieser Arbeiten ist ein doppeltes: Zum einen geht es ihnen darum, durch die theoriegeleitete Planung von Lerneinheiten, deren Erprobung und dadurch angestoßene Weiterentwicklung der theoretischen Implikationen zur „lokalen Theoriebildung“ beizutragen. Zum anderen wollen sie durch das intervenierende und iterative Vorgehen für die Lerngruppe und den konkreten Kontext (ecological learning) immer passungsfähigere Lernsettings entwickeln.

Mit einer vergleichbaren Zielrichtung arbeiten Unterrichtsforschungsstudien, die Einzelfälle – oftmals Einzelstunden, oder Unterricht von einzelnen Lehrkräften bzw. ganz bestimmten Schüler/-innenkonstellationen – untersuchen. Im Sinne des Eco'schen Schnabeltiers setzen diese Studien beim einzelnen Fall an und suchen dort Verstehensweisen aufzudecken, die im „Fall“ aufzufinden sind, aber über den Fall hinausreichen. Die Definition von „critical incident“, die Thorsten Knauth vorgenommen hat, bildet gut ab, was damit gemeint ist:⁵⁷ Er beschreibt incidents als Eisberge, von denen lediglich die Spitze zu sehen ist, die aber etwas aufdecken, was mehr ist als ein singulärer Vorfall und damit für die Forschungsfrage Entscheidendes zu lernen geben. Diese Zugänge sind charakteristisch für Pilotprojekte, in denen Messinstrumente geschärft, Forschungsfragen profiliert und Designs verfeinert werden. Ziel ist es, nicht nur tradierte Konstrukte/Konzepte und Kategorien an das Material anzulegen, sondern aus dem Material selbst Konstrukte/Kon-

⁵³ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Ulrich Riegel und Eva-Maria Leven.

⁵⁴ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck.

⁵⁵ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Claudia Gärtner sowie die Arbeiten am Dortmunder FUNKEN-Kolleg: Theresa Schwarzkopf, Barbara Strumann und Nicole Blanik, in: Gärtner, Claudia (Hg.), Religionsdidaktische Entwicklungsforschung.

⁵⁶ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Hanna Roose.

⁵⁷ Vgl. Knauth, Thorsten, Incident Analysis, 24.

zepte und Kategorien zu erheben. Analysen werden dann zu Sehhilfen, die in das konkrete methodische Verfahren einfließen. Die Dissertationsschrift von Manuel Stinglhammer lässt sich dieser Gruppe zuordnen, insofern sie lediglich eine Unterrichtsstunde zum Thema „Jakobskampf“ als Material verwendet, um Aufschluss über Lerneffekte von Schüler/-innen zu erzielen.⁵⁸

3.3 Testverfahren

Vorreiter bei den Testverfahren war im deutschsprachigen Raum das Projekt KERK (bzw. RU-Bi-Qua), das auf die theoretische Modellierung und empirische Validierung des Konzepts „religiöse Kompetenz“ ausgerichtet war und von Dietrich Benner, Rolf Schieder, Joachim Willems, Henning Schluß, Roumiana Nikolova und Thomas Weiß verantwortet wurde.⁵⁹ Insofern die Überprüfbarkeit nach Eckhard Klieme einer der Eckpfeiler der Kompetenzorientierung für schulisches Lernen war,⁶⁰ für religiöses Lernen aber vor 2006 weder eine Kompetenzkonzeptualisierung noch -validierung vorlag, entwickelte die Berliner Forscher/-innengruppe ab 2003 sowohl Dimensionen religiöser Kompetenz als auch Testverfahren, in denen diese überprüft werden sollten. Die Schwierigkeit, aussagekräftige Testfragen zu entwickeln, die dann auch eine empirische Validierung erlauben,⁶¹ ist wohl einer der Gründe, warum Studien mit Testverfahren in der Religionspädagogik noch selten sind. Zwei weitere Beispiele können aber darüber hinaus aufgezählt werden: Zum einen die wiederum von Dietrich Benner und Roumiana Nikolova verantwortete ETIK-Studie, in der die ethisch-moralische Kompetenz modelliert und über Testverfahren validiert wurde.⁶² Zum anderen FALKO-R in der Verantwor-

⁵⁸ Vgl. Stinglhammer, Manuel, *Wer verknüpft, lernt!*

⁵⁹ Vgl. Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning u. a. (Hg.), *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*; Schluß, Henning/Willems, Joachim/Salmen, Christine, *Measuring Religious Competence*.

⁶⁰ Vgl. Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, 10.17.23.

⁶¹ Bei KERK kam die über die klassische Testtheorie KTT noch hinausgehende Item-Response-Theorie (IRT) zum Einsatz, also eine probabilistische Testtheorie; vgl. Schluß, Henning/Willems, Joachim/Salmen, Christine, *Measuring Religious Competence*, 63. Zur IRT: Ritzer, Georg, *Ohne (Test)Theorie keine wissenschaftlich quantitative ausgerichtete Empirie*, 52–54.

⁶² Vgl. Benner, Dietrich/Nikolova, Roumiana (Hg.), *Ethisch-Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*.

tion von Michael Fricke, in der er Professionswissenstests für Religionslehrkräfte entwickelte.⁶³

3.4 Zusammenfassung und Trends

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Forschungsgegenstände, Designs und Methoden eine doppelte Entwicklung konstatieren: Zum einen verschiebt sich der inhaltliche Fokus der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung von den Selbsteinschätzungen der Religionslehrkräfte immer mehr auf das Unterrichtsgeschehen selbst, die Erkundung der dortigen Tiefenstrukturen und Prozesse sowie die Frage, wie die Effektstärken für guten Unterricht und damit gelingendes Lernen besser genutzt werden können. Zum anderen differenzieren sich die Designs immer mehr aus, insofern nicht mehr nur explorative, sondern zunehmend auch experimentelle Designs und Testverfahren in der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung Anwendung finden. Man könnte sagen, dass religionsdidaktische Unterrichtsforschung mutiger wird, indem sie aufwändigere und komplexere Forschungsmethoden anwendet und zunehmend die schwer ergründbaren Tiefenstrukturen von Unterricht erforscht.

4. Themen und Erträge religionsdidaktischer Unterrichtsforschung

Religionsdidaktische Unterrichtsforschung verfolgt – cum grano salis – drei Fokuse. 1. Fokus: outcome, 2. Fokus: Merkmale effektiven Religionsunterrichts, 3. Fokus: Professionalität/Professionalisierung von Religionslehrkräften. Alle drei hängen eng zusammen, denn die Frage nach dem outcome hat mit den Lernangeboten und der Prozessqualität von Unterricht zu tun, während diese abhängig von der Professionalität der Religionslehrkräfte sind. Diese Interdependenz-Reihe kann freilich auch von hinten nach vorne gezogen werden, also von der Professionalität der Lehrkräfte und damit den Lehrer/-innenmerkmalen auf die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg. So genau die Fokuse bestimmbar sind, so unzählbar sind die Themen, die mittels dieser Perspektivierungen in der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung untersucht werden. Sie reichen von den genuinen Inhaltsbereichen religiöser Bildung wie: Schöpfung, Auf-

⁶³ Fricke, Michael, FALKO-R, 291–335.

erstehung, biblisches Lernen, ethisches Lernen,⁶⁴ interreligiöses Lernen bis hin zu Fragestellungen, die bestimmten Kontexten und spezifizierten Fragestellungen verpflichtet sind, z. B. Unterricht in Klassen mit Geflüchteten. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das interreligiöse Lernen besonders oft im Bereich der Unterrichtsforschung untersucht wird.⁶⁵

4.1 Outcome: Religionsbezogener Wissenszuwachs ohne signifikante Einstellungs- und Haltungsänderungen

Forschungen, die den ersten Fokus verfolgen, fragen nach dem Lerngewinn und damit indirekt nach der Wirksamkeit von Lerneinheiten bzw. dem Religionsunterricht insgesamt.⁶⁶ Hier lassen drei Ergebnisse aufhorchen: In allen Studien, die den outcome untersuchen, wurde deutlich, dass die Teilnahme am Religionsunterricht bzw. an speziellen Lerneinheiten den (religionskundlichen) Wissenszuwachs fördert. Mit anderen Worten: Schüler/-innen lernen im Religionsunterricht religiöse Gehalte und religionsbezogenes Wissen,⁶⁷ und können – wenn sie an entsprechenden Lerneinheiten teilnehmen – sogar zu „mehrperspektivischem Denken, strukturierter Wahrnehmung und affektivem und differenziertem Beurteilen“ angeleitet werden.⁶⁸ In der Interventionsstudie zum interreligiösen Lernen konnte Friedrich Schweitzer sogar zeigen, dass das angeeignete Wissen auch nach fünf Monaten noch abrufbar, also nachhaltig war.⁶⁹ Die Berliner-Forschergruppe um KERK spezifizierte das Ergebnis

⁶⁴ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Martin Rothgangel.

⁶⁵ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Alexander Unser.

⁶⁶ Vgl. dazu in diesem Band auch den Beitrag von Georg Ritzer.

⁶⁷ Vgl. Ritzer, Georg, *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn*, 372; Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme*, 134; Riegel, Ulrich/Kindermann, Katharina, *Field Trips to the Church*, 145f.; dies., *Zu den Effekten außerschulischen Lernens im Kirchenraum vor Ort*, 51; Elisabeth, Hennecke, *Was lernen Kinder im Religionsunterricht?*, 320–323.355f., fragt dezidiert nach Erinnerungsleistungen.

⁶⁸ Theresa Schwarzkopf konnte in ihrer Disserationsschrift, *Vielfältigkeit denken*, zeigen, dass diese drei Schritte des Argumentieren Lernens bei der Proband/-innengruppe nachgewiesen wurden. Für die beiden anderen (Kriteriengestützte Bezugnahme sowie Argumentation auf Modellebene) bot das verwendete Lernarrangement keine Anreize, so dass auch keine Lerneffekte überprüft werden konnten. Vgl. auch dies., *Fachdidaktische Entwicklungsforschung zum Lernprozess des Theologischen Argumentierens*, 188–190; sowie dies., *Ein Angebot von Fremdheit*, 86–88.

⁶⁹ Vgl. Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme*, 134.

„kognitiver Wissenszuwachs“ bzw. auch religiöse Deutekompetenz, indem es den religiösen Background der Schüler/-innen als signifikante Einflussgröße auswies, ebenso die Teilnahme an kirchlichen Gruppierungen (Christenlehre, Konfirmationsunterricht), das kulturelle Interesse der Eltern (Anzahl von Büchern im Haushalt) und die Teilnahme am Religionsunterricht seit der Grundschule bis zur Sekundarstufe.⁷⁰ Auch Ulrich Riegel und Katharina Kindermann fanden in Bezug auf ihre Proband/-innengruppe heraus, dass der religiöse Hintergrund der Schüler/-innen einen Effekt auf die kognitiven Lerneffekte hat. Die Kinder, die nicht religiös sozialisiert waren, zeigten den höchsten kognitiven Lernzuwachs in Bezug auf das nominelle Niveau.⁷¹ Georg Ritzer differenziert die Steigerungen bei der Wissensaneignung nochmals genauer, indem er aufzeigt, dass neben der familiären religiösen Sozialisation das Interesse an Religion, das wiederum mit dem Wissen korreliert, zentral ist für den Erwerb bzw. die Steigerung der Sinnkompetenz.⁷² In eine ähnliche Richtung weist Alexander Unser mit seiner laufenden Studie zum interreligiösen Lernen. Er konnte zeigen, dass die Religiosität der Schüler/-innen einen signifikanten Einfluss auf deren Beteiligung im Unterricht hat.⁷³

Religiöse Wissenszuwächse sind also nicht nur von den Lernangeboten abhängig, sondern auch von Religiosität, religiöser Sozialisation, dem Bildungsgrad des Elternhauses, dem Interesse an religiösen Themen und der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.

Als zweites Ergebnis bzgl. des outcome ist zu konstatieren, dass Religionsunterricht bzw. die Teilnahme an bestimmten Lerneinheiten – zumindest nach den angewendeten Instrumenten – keinen signifikanten Einfluss auf Einstellungen und Haltungen hat.⁷⁴ In Bezug auf die für interreligiöses Lernen ausschlaggebende Perspektivenübernahme ist nochmals genauer zu differenzieren: Friedrich Schweitzer konnte mit seinem Team aufweisen, dass es keine Zunahme der Perspektivenübernahmekompetenz im beruflichen Kontext bei der Lerneinheit „Religionen und Gewalt“ gab. Bei der Lerneinheit „Islamic Banking“ wuchs diese jedoch

⁷⁰ Vgl. Schluß, Henning/Willems, Joachim/Salmen, Christine, *Measuring Religious Competence*, 65–69.

⁷¹ Vgl. Riegel, Ulrich/Kindermann, Katharina, *Field Trips to the Church*, 146; dies., *Zu den Effekten außerschulischen Lernens im Kirchenraum vor Ort*, 51.

⁷² Vgl. Ritzer, Georg, *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn*, 374–376.

⁷³ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Alexander Unser.

⁷⁴ Vgl. Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme*, 134.

sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext an, allerdings nicht in den Bankklassen.⁷⁵ Georg Ritzer erweitert diesen Zusammenhang, indem er wiederum das Interesse an der eigenen wie an anderen Religionen als Faktor identifiziert, die für Toleranz entscheidende Perspektivenübernahmefähigkeit auszubilden bzw. zu optimieren.⁷⁶ Hans-Georg Ziebertz wies nach, dass interkulturelle Kompetenzen eher von Religionszugehörigkeiten abhängen und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in einem signifikanten Zusammenhang mit Diskriminierung und Akzeptanz steht.⁷⁷

Damit bleibt die Frage, ob mit diesem Nachweis zugegeben werden muss, dass der Religionsunterricht trotz seiner Anstrengungen, für Toleranz zu werben und die für eine multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft so notwendige Fähigkeit zum Perspektivenwechsel einzuüben, diese nicht zu vermitteln vermag, oder ob die Messinstrumente noch nicht genau bzw. passfähig genug sind, um die komplexen Phänomene „Einstellungsveränderung“ und „Perspektivenübernahme“ zu konzeptualisieren und dann auch empirisch zu validieren.⁷⁸

Drittens schließlich zeigten Studien mit dem Fokus outcome, dass das vernetzte Lernen, also dass Schüler/-innen Kennengelerntes in einen sachlichen Zusammenhang stellen können, durch Lerneinheiten bzw. den Religionsunterricht insgesamt lediglich anfanghaft gefördert wird.⁷⁹ Auch wenn Religionsunterricht also *nicht nichts* bewirkt, sind die Effekte auf diesem Gebiet kaum zufriedenstellend. Dies gilt umso mehr, als vernetztes Lernen zum einen eine wichtige Größe für Behaltensleistungen und damit für die Nachhaltigkeit religiöser Lernprozesse darstellt. Zum anderen ist das vernetzte Lernen für religiöses Lernen aufgrund des originären Zusammenhangs theologischer Themen (Christologie ist nicht jenseits der Gottesfrage zu verstehen, Soteriologie nicht abseits der Anthropologie etc.), also ihrer Nukleuskomplexität, besonders ausschlaggebend. Die Befunde zum vernetzten Lernen wurden v. a. durch die Arbeiten von Eli-

⁷⁵ Vgl. ebd.

⁷⁶ Vgl. Ritzer, Georg, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn, 374–376.

⁷⁷ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Gender in Islam und Christentum.

⁷⁸ Bei KERK wurde z. B. deutlich, dass schon die Trennung zwischen Deutekompetenz und Partizipationskompetenz empirisch gar nicht möglich ist. Auch Kompetenzniveaus ließen sich deshalb für die Partizipationskompetenz als eine der Dimensionierungen religiöser Kompetenz nicht formulieren: Vgl. dazu Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning u. a. (Hg.), Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung 101f.

⁷⁹ Vgl. Hennecke, Elisabeth, Was lernen Kinder im Religionsunterricht?, 330–332.

sabeth Hennecke und Manuel Stinglhammer ausgewiesen: Elisabeth Hennecke zeigte in ihrer Studie zum Religionsunterricht von Grundschulkindern, dass diese zwar ideenreich Zusammenhänge konstruieren, dabei jedoch kaum auf vorher thematisierte Unterrichtsgegenstände Bezug nehmen und so gut wie keine aussagekräftigen Ableitungen aus konkreten Lerngegenständen vornehmen, eher allgemein als konkret Zusammenhänge für ihr Leben ausweisen und in Bezug auf inhaltliche Zusammenhänge nicht fähig sind, diese herzustellen.⁸⁰

Manuel Stinglhammer⁸¹ geht mit seiner Dissertationsschrift über die Beschreibung dieses Befunds hinaus, insofern er ergründet, was dazu beiträgt, dass Schüler/-innen vernetzt lernen. Anhand qualitativer Analysen von Unterrichtseinheiten zum Jakobs Kampf (Gen 32,23–32) bei Schüler/-innen der Sekundarstufe zeigt er, dass Schüler/-innen Wissensgehalte der biblischen Geschichte mit Vorwissen und Vorerfahrungen verknüpfen, dass dies besonders gut gelingt, wenn Unterricht strukturiert ist, und dass Vernetzungen, die über das biblische Wissen hinausgehen, von Schüler/-innen sogar ohne konkrete Intervention der Lehrkräfte geleistet werden.⁸²

4.2 Merkmale effektiven Religionsunterrichts – Es gibt noch viel zu tun

Eng verbunden mit der Frage nach dem outcome des Religionsunterrichts ist die Erforschung der sog. Effektmerkmale, die nach der CO-ACTIV-Studie und verwandter Arbeiten⁸³ in der effizienten Klassenführung, der kognitiven Aktivierung und der konstruktiven Unterstützung zumindest einen empirisch validierten Orientierungsrahmen für religionsdidaktische Unterrichtsforschung vorgeben.⁸⁴ Die meisten religionsdidaktischen Unterrichtsforschungsstudien setzen bei dieser Fragestellung an: Entweder, indem sie die von COACTIV bzw. von verwandten Studien (auch PERLE etc.) identifizierten Effektmerkmale in religionsunterrichtlichen Prozessen aufdecken und differenzieren,⁸⁵ oder indem Unterrichtsprozesse bzw. deren Optimierung und die daraus resultieren-

⁸⁰ Vgl. ebd.

⁸¹ Vgl. Stinglhammer, Manuel, Wer verknüpft, lernt!

⁸² Vgl. ebd., 324f.

⁸³ Vgl. Klieme, Eckhard/Pauli, Christine/Reusser, Kurt, The Pythagoras study, 137–160.

⁸⁴ Vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Tamar Voss sowie Anke Lindmeier/Knut Neumann.

⁸⁵ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Ulrich Riegel und Eva-Maria Leven.

den besseren Passungsverhältnisse für die konkrete Lerngruppe in den Blick genommen werden.⁸⁶ Auch für den Religionsunterricht lässt sich bestätigen, dass konstruktive Unterstützung im Sinne eines positiven Lehrerfeedbacks, eines wertschätzenden Umgangs der Lehrperson mit den Schüler/-innen und eines konstruktiven Umgangs mit Fehlern, wie dies aus anderen Forschungen ausgewiesen wurde,⁸⁷ ein Erleben von Selbstbestimmung begünstigen.

Andere Ergebnisse wie z. B., dass der untersuchte Religionsunterricht zu wenig Anlass für kognitive Aktivierung gibt,⁸⁸ dass Lernanlässe in Unterrichtsgesprächen verpuffen,⁸⁹ dass kognitive Aktivierungen, die auch von Schüler/-innenseite ausgehen können, nicht produktiv im Unterrichtsverlauf aufgenommen werden,⁹⁰ dass Religionsunterricht zu wenig Gelegenheit gibt, Gelerntes auch explizit auf eigene Lebensdeutungen zu beziehen,⁹¹ dass Religionsunterricht v. a. für Schüler/-innen ertragreich ist, die religiöse Vorerfahrungen haben⁹² und im Umkehrschluss damit zu wenig Anreize für Schüler/-innen ohne diese bietet, markieren einige Schwachstellen von Religionsunterricht.

So aufschlussreich diese Ergebnisse sind, so sehr steht künftig mindestens Folgendes an: Zum einen braucht es Forschungsarbeiten, die die Prozessqualität von Religionsunterricht noch deutlicher mit dem outcome, also der Produktqualität, verknüpfen. Zum anderen brauchen wir Untersuchungen, die nicht nur lokale Theorien zu erzeugen vermögen, die für einen sehr kleinen Untersuchungsbereich zutreffen – auch wenn das schon enorm viel ist. Es gilt vielmehr, statistisch repräsentative Studien anzustrengen, die repräsentative Aussagen erlauben.

⁸⁶ Vgl. dazu die Arbeiten im Bereich der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung bzw. das Forschungsprogramm von Hanna Roose „Kindertheologie und schulische Alltagspraxis“; vgl. auch Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina, „Unterrichtsdramaturgien“; Kumlehn, Martina, *Researching Approaches to Religious Education*, 89–103.

⁸⁷ Vgl. Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin, *Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik*, 227–237.

⁸⁸ Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, *Innenansichten des Religionsunterrichts*, 125–131.147; Englert, Rudolf, *Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotenzial*, 20f.

⁸⁹ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Annegret Reese-Schnitker.

⁹⁰ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Ulrich Riegel und Eva-Maria Leven.

⁹¹ Vgl. Schambeck, Mirjam, „Wir kennen das aus Zombifilmen oder so“, 71–84.

⁹² Vgl. in diesem Band den Beitrag von Alexander Unser.

4.3 Professionalisierung von Religionslehrkräften – Vom Unterricht zur Professionalisierungsfrage und wieder zurück

Ein dritter thematischer Fokus religionsdidaktischer Unterrichtsstudien richtet sich angesichts der eruierten Effektmerkmale von (Religions-)Unterricht und identifizierter outcome-Faktoren darauf, wie dies für die Professionalisierung von Religionslehrkräften fruchtbar gemacht werden kann. Leitend ist auch hier wiederum das generische Strukturmodell der COACTIV-Studie und insbesondere deren Konzeptualisierung und empirische Validierung der Kompetenzbereiche Fachwissenschaftliches und Fachdidaktisches Wissen. Auch wenn die Kompetenzfacetten in Bezug auf das theologische und religionsdidaktische Wissen zu adaptieren sind,⁹³ kann mithilfe dieser Konzepte deutlicher beantwortet werden, was Religionslehrkräfte können müssen, um Unterricht für die Schüler/-innen wirksam zu gestalten, so dass diese effektiv lernen. Insbesondere im Bereich migrationssensiblen Religionsunterrichts oder auch interreligiöser Lernprozesse gibt es erste empirisch validierte Erkenntnisse, die den Nachholbedarf in puncto „religionswissenschaftliches Grundwissen“ und „Wissen über Vor- und Fehlkonzepte“ bzw. religiöser „(Nicht-)Erfahrungen von Schüler/-innen“ verdeutlichen.⁹⁴

5. Fragen und Desiderate religionsdidaktischer Unterrichtsforschung

So vielfältig die Themen sind, die in der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung bearbeitet werden und so unterschiedliche Designs und Methoden zur Anwendung kommen, so ergeben sich dennoch folgende Fragen und Desiderate.

Grundlegend bleibt zu fragen, ob die bisherigen Herangehensweisen und Instrumente taugen, um das zu untersuchen und das zu finden, was wir suchen. Ist es beispielsweise möglich, durch eine entsprechende Modellierung des Lerngegenstands (z. B. Schöpfungskonzepte) und ihn in einen Handlungszusammenhang zu stellen (Schöpfungskonzepte *diskursivieren*), zu erfassen, was charakteristisch ist für religiöse Lernprozesse? Wird beispielsweise in den aktuell verwendeten Forschungsdesigns die

⁹³ Vgl. Riegel, Ulrich, Religionsdidaktische Kompetenz messen, 271–280; Schambeck, Mirjam, Was Relilehrer/-innen können müssen, 129–145.

⁹⁴ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck.

Doppelstruktur des Lerngegenstands Religion als Diskurssystem *und* Lebensüberzeugung und damit auch die Mehrdimensionalität religiösen Lernens ausreichend erfasst, oder sind die Designs und Instrumente aufgrund der Anleihen aus dem naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereich so, dass sie im Grunde nur auf kognitive Kompetenzen abzielen? Ist es ferner möglich, die für religiöse Lernprozesse charakteristische Dimension der praktischen Reflexionsfähigkeit und damit die Wahrheitsfrage – die Vollzugskompetenz kann im Religionsunterricht nicht überprüft werden – abzubilden und empirisch ausfindig zu machen? Ist es wirklich so, dass Religionsunterricht keinen Anteil hat, um Haltungen von Schüler/-innen zu verändern und kaum einen Beitrag leistet, deren Perspektivenübernahmefähigkeit zu optimieren, oder fehlen uns bislang die richtigen Zugangsweisen und Instrumente?

Damit eng verbunden ist die Frage, ob unsere Konzepte, wie z. B. diejenigen der (inter-)religiösen Kompetenz, so trennscharf sind, dass deren Dimensionen auch empirisch validiert werden können. Gerade bei dem für religiöse Bildungsprozesse so wichtigen Konzept der (inter-)religiösen Kompetenz ist nach wie vor weithin Ratlosigkeit zu verzeichnen. Es lassen sich zwar empirisch generierte⁹⁵ von deduktiv erzeugten⁹⁶ Konzepten (inter-)religiöser Kompetenz unterscheiden, aber selbst die große KERK-Studie konnte die Dimensionierungen der Deute- und Partizipationskompetenz nicht empirisch validieren, geschweige denn entsprechende Niveaustufen.

Ferner gibt es zwar viele religionsdidaktische Unterrichtsforschungsstudien, die Lernprozesse im Religionsunterricht untersuchen und daraus Konsequenzen ziehen, was der Fall sein muss, damit Schüler/-innen effektiv lernen können. Es fehlen aber Studien, die Prozess- und Produktqualität nicht nur theoretisch, sondern auch evidenzbasiert, also empirisch validiert, miteinander abgleichen. Mit anderen Worten steht es nach wie vor an, den mühevollen Suchweg zu beschreiten und empirisch auszuweisen, welche Indikatoren hilfreich sind, damit Schüler/-innen lernen, und welche Lernen behindern.

Eine der grundlegenden, im Mikroprozess von Forschungsprojekten zwar oft hinten anstehende, aber letztlich entscheidende Frage ist, was

⁹⁵ Vgl. Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz, 171–184.

⁹⁶ Vgl. die Kompetenzkataloge der EKD: Fischer, Dietlind/Eisenbast, Volker, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, und DBK: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht.

aus dem empirischen Erkenntniszuwachs konkret in den „Verwendungszusammenhang“ kommt. Mit anderen Worten stellt sich die Frage, wie die einzelnen „empirischen Erkenntnisbäume“ den „religionspädagogischen Erkenntniswald“ erweitern. Haben empirische Unterrichtsforschungsstudien, die oft über Jahre andauern, den Drive, religionsdidaktische Theorie und Praxis zu verändern? Werden deren Ergebnisse genügend bzw. angemessen im religionsdidaktischen Theoriehorizont diskutiert? Hier klafft eine der großen Lücken religionsdidaktischer Unterrichtsforschung. Während einige Arbeiten überinterpretiert werden, insofern Tendenzen in der Diskussion zu „So-ist-es-Aussagen“ mutieren,⁹⁷ haben andere den religionsdidaktischen Diskurs bzw. die Praxis nie erreicht.⁹⁸

Damit wird einmal mehr deutlich, dass religionsdidaktische Unterrichtsforschung noch lange an kein Ende gekommen ist. Dass aber religionsdidaktische Theoriebildung immer deutlicher aus der Unterrichtspraxis heraus erfolgt und an sie rückgebunden wird, ist eine Selbstverständlichkeit, die vor wenigen Jahren so noch nicht anzutreffen war.⁹⁹ Es stehen in Zukunft weitere wichtige Schritte bei der Entwicklung religionsdidaktischer Unterrichtsforschung an. Der Quantensprung, Unterrichtsforschung als notwendig zu erachten und sie konkret durchzuführen, liegt aber schon hinter uns.

Literatur

Quellen

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss)*, Bonn 2004.

Weitere Literatur

Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum (AAC), *Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg*, in: *Schulkommissariat Bayern (Hg.), Bibelarbeit – reflektiert. Stichwort: Gleichnisse (= Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien)*, München 1993, 2–35.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, *Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern*, in: *Dies./Blum, Werner u. a. (Hg.), Professionelle Kompetenz von*

⁹⁷ S. z. B. Bezugnahmen auf die „Innenansichten des Religionsunterrichts“.

⁹⁸ Die Ergebnisse von KERK, dass Deute- und Partizipationskompetenz als Dimensionierungen religiöser Kompetenz empirisch nicht unterscheidbar sind, hatten keinen Ausschlag auf die Modellierung religiöser Kompetenz.

⁹⁹ Vgl. Schröder, Bernd, *Empirische Religionspädagogik*, 104–109.

- Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, 163–192.
- Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning u. a. (Hg.), Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn 2011.
- Benner, Dietrich/Nikolova, Roumiana (Hg.), Ethisch-Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Ein Ansatz zur Modellierung, Konstruktion und Erhebung moralischer Dimensionen und Anspruchsniveaus für den ethisch-moralischen Lernbereich im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, Paderborn 2016.
- Berliner, David C., The near impossibility of testing for teacher quality, in: Journal of Teacher Education 56 (2005) H. 3, 205–213.
- Böhm, Uwe/Schnitzler, Manfred, Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8, Stuttgart 2008.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola, Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. überarb. Aufl., Heidelberg 2006.
- Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina, „Unterrichtsdramaturgien“. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012.
- Eco, Umberto, Kant und das Schnabeltier, München 2003.
- Englert, Rudolf, Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotenzial. Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung, in: ÖRF 22 (2014) H. 1, 17–23.
- /Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014.
- Englert, Rudolf/Porzelt, Burkard/Reese, Annegret u. a., Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende ReligionslehrerInnen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Berlin 2006.
- Faust-Siehl, Gabriele/Krupka, Bernd/Schweitzer, Friedrich u. a., 24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis, Münster 1995.
- Fauth, Benjamin/Decristan, Jasmin/Rieser, Svenja u. a., Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 28 (2014) H. 3, 127–137.
- Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang u. a., „Religion bei ReligionslehrerInnen“. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.
- Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Tzscheetzsch, Werner (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006.
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- Fricke, Michael, FALKO-R: Professionswissen von Religionslehrkräften. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz, in: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita u. a. (Hg.), FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik, Münster/New York 2017, 291–335.

- /Riegel, Ulrich, Als wir barfuß über den Boden Gottes laufen konnten. Eine empirische Pilotstudie zum leiblichen Lernen im Religionsunterricht der Grundschule, Göttingen 2011.
- Gärtner, Claudia (Hg.), Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart 2018.
- GFD, Formate fachdidaktischer Forschung, in: <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf>.
- Hattie, John, Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 2015³.
- Heil, Stefan/Riegger, Manfred (Hg.), Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenz entwickeln mit neuen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017.
- (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik, Würzburg 2018.
- Hennecke, Elisabeth, Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht, Bad Heilbrunn 2012.
- Hermans, Chris, Wie werdet Ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik, Weinheim 1990.
- Höger, Christian, Der Längsschnitt – Vom „vernachlässigten“ zum „Lieblingskind“ der empirischen Religionspädagogik? Charakteristik, Beurteilung und faktische Anwendungen eines anspruchsvollen Forschungsdesigns, in: Arzt, Silvia/Ders. (Hg.), Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK, Freiburg i. Br./Salzburg 2016, 61–76.
- Hunze, Guido, Videografische Unterrichtsforschung in der Religionsdidaktik. Ein methodologischer Zwischenschritt, in: Gärtner, Claudia/Brenne, Andreas (Hg.), Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart 2015, 129–150.
- Kindermann, Katharina/Riegel, Ulrich, Zu den Effekten außerschulischen Lernens im Kirchenraum vor Ort. Bericht einer Studie zur Kirchenraumpädagogik im Pre-Post-Design, in: RpB 78/2018, 45–55.
- Klieme, Eckhard, Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 765–773.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner u. a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003.
- Klieme, Eckhard/Pauli, Christine/Reusser, Kurt, The Pythagoras study, in: Janik, Tomas/Seidel, Tina (Eds.), The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom, Münster 2009, 137–160.
- Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin, Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 222–237.
- Klut, Philipp, Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster/New York 2015.
- Knauth, Thorsten, Incident Analysis – a Key Category of REDCo Classroom Analysis. Theoretical Background and Conceptual Remarks, in: Ter Avest, Ina/Joza, Dan-

- Paul/Ders. et al. (Eds.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries*, Münster/New York/München et al. 2009, 17–27.
- Kumlehn, Martina, *Researching Approaches to Religious Education. The Example of Performative Religious Education*, in: Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinhold (Eds.), *Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes*, Münster/New York 2018, 89–103.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner u. a. (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster/New York/München u. a. 2011.
- Kunter, Mareike/Voss, Thamar, *Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV. Eine multikriteriale Analyse*, in: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner u. a. (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster/New York/München u. a. 2011, 85–113.
- Lamnek, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch*, 4. vollständig überarb. Aufl., Weinheim 2005.
- Löwen, Katrin/Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike u. a., *Methodische Grundlagen des Forschungsprogramms*, in: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner u. a. (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster/New York/München u. a. 2011, 69–84.
- Mendl, Hans, *Vom Gott, der ins Dunkel führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks)*, in: RpB 39/1997, 65–92.
- , *Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel*, in: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster/Hamburg/London 2000, 139–152.
- Merkt, Heinrich/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.), *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*, Münster 2014.
- Pirner, Manfred L., *Kognitive Aktivierung als Merkmal eines guten Religionsunterrichts. Anregungen aus der empirischen Unterrichtsforschung*, in: Theo-Web 12 (2013) H. 2, 228–245.
- Pohl-Patalong, Uta/Woyke, Johannes/Boll, Stefanie u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt I. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart 2016.
- Pohl-Patalong, Uta/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart 2017.
- Porzelt, Burkard, *Innenansichten des Referendariats' (!) im bilanzierenden Ausblick*, in: Englert, Rudolf/Ders./Reese, Annegret u. a., *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz*, Berlin 2006, 455–474.
- Riegel, Ulrich, *Religionsdidaktische Kompetenz messen. Auf dem Weg zu einem Ratingmanual zur Erfassung religionsdidaktischer Kompetenz auf der Grundlage videografierter Religionsstunden*, in: Ders./Macha, Klaas (Hg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*, Münster/New York/München 2013, 267–282.

- /Kindermann, Katharina, *Field Trips to the Church. Theoretical Framework, Empirical Findings, Didactic Perspectives*, Münster/New York 2017.
- Riegel, Ulrich/Mendl, Hans, *FaPS-Reli*, in: <https://www.uni-siegen.de/phil/kaththeo/mitarbeiter/riegel/projekte/faps-reli/>
- , *Studienmotive fürs Lehramt Religion*, in: *ZPT* 63 (2011) H. 4, 344–358.
- , *What should Religious Education in Germany be about and how does religiosity fit into this picture? An empirical study of pre-service religious education teachers' beliefs on the aims of Religious Education*, in: *Journal of Beliefs and Values* 35 (2014) H. 2, 165–174.
- Ritzer, Georg, *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn: Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie (= Empirische Theologie 19)*, Berlin 2010.
- , *Ohne (Test)Theorie keine wissenschaftlich quantitativ ausgerichtete Empirie. Ein kleiner Einblick in die Item-Response-Theorie mit zwei Beispielen aus Forschungsprojekten zu religiösen und ethischen Kompetenzen*, in: Arzt, Silvia/Höger, Christian (Hg.), *Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK, Freiburg i. Br./Salzburg 2016*, 47–60.
- Rothgangel, Martin/Lück, Christhard/Klutze, Philipp, *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart 2017.
- , *Empirical Research on Religious Teachers. A Triangulated Study in the Evangelical Church in Rhineland*, in: Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinhold (Eds.), *Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes*, Münster/New York 2018, 161–177.
- Schambeck, Mirjam, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen 2013.
- , *Was Relilehrer/-innen können müssen: Religionsbezogene Korrelationskompetenz als Profilerkennmerkmal professioneller (Handlungs-)Kompetenz von Religionslehrkräften – eine Konzeptualisierung in den Spuren der COACTIV-Studie*, in: *Theo-Web* 17 (2018) H. 1, 129–145.
- , *Wie hältst Du's mit der Empirie? Themen und Trends empirischer Forschung in der Religionspädagogik und ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen*, in: Demantowsky, Marko/Zurstrassen, Bettina (Hg.), *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer*, Bochum/Freiburg i. Br. 2013, 71–112.
- , *„Wir kennen das aus Zombifilmen oder so“. Eine unterrichtspraktisch inspirierte Krieteriologie gelingender Korrelationsprozesse*, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver u. a. (Hg.), *Religionsunterricht planen (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5)*, Donauwörth 2014, 71–84.
- Schihalejev, Olga, *Prospects for and obstacles to dialogue in religious education in Estonia*, in: Ter Avest, Ina/Josza, Dan-Paul/Knauth, Thorsten et al. (Eds.), *Dialogue and conflict on religion: Studies of classroom interaction in European countries (= Religious Diversity and Education in Europe 16)*, Münster 2009, 62–85.
- Schluß, Henning/Willems, Joachim/Salmen, Christine, *Measuring Religious Competence: The Berlin Study*, in: Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinhold (Eds.), *Re-*

- searching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes, Münster/New York 2018, 57–71.
- Schröder, Bernd, Empirische Religionspädagogik, in: Verkündigung und Forschung 59 (2014) 94–109.
- Schwarzkopf, Theresa, Ein Angebot von Fremdheit. Religionsdidaktische Pionierarbeit im interdisziplinären Kontext, in: Gärtner, Claudia (Hg.), Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart 2018, 83–99.
- , Fachdidaktische Entwicklungsforschung zum Lernprozess des Theologischen Argumentierens, in: Arzt, Silvia/Höger, Christian (Hg.), Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK, Freiburg i. Br./Salzburg 2016, 182–192.
- , Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht angemessen argumentieren lernen, Stuttgart 2016.
- Schweitzer, Friedrich, Researching Classroom Processes and Outcomes in Religious Education. The Need for Intervention Studies, in: Ders./Boschki, Reinhold (Eds.), Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes, Münster/New York 2018, 195–208.
- /Boschki, Reinhold (Eds.), Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes, Münster/New York 2018.
- Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.), Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster/New York 2017.
- Schweitzer, Friedrich/Nipkow, Karl-Ernst/Faust-Siehl, Gabriele u. a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh, 1995.
- , Religious development and the praxis of religious education, in: JET 8 (1995) 5–23.
- Stachel, Günter, Analyse von Religionsunterricht, in: Biehl, Peter/Bizer, Christoph/Heimbrock, Hans-Günter u. a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 6, Neukirchen-Vluyn 1989, 217–234.
- (Hg.), Bibelunterricht – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Bibelunterrichts (= Studien zur praktischen Theologie 11), Zürich/Einsiedeln/Köln 1976.
- (Hg.), Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich/Einsiedeln/Köln 1976.
- (Hg.), Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts (= Studien zur praktischen Theologie 15), Zürich/Einsiedeln/Köln 1977.
- Sterkens, Carl, Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in primary Education, Leiden 2001.
- Stinglhammer, Manuel, Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23–33), Berlin 2017.
- Tenorth, Heinz-Elmar, Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen, in: Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard u. a. (Hg.), Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen, Münster/New York 2012, 11–27.

Van der Zee, Theo, Religious ideas, feelings and their relationship. Research into the effects of religious education in parables on 10- to 12-year-olds, Berlin/Münster 2007.

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

Alle Internetadressen wurden zuletzt im Juni 2018 überprüft.