



# **THEO-WEB**

**Zeitschrift für Religionspädagogik**

**Academic Journal of Religious Education**

**19. Jahrgang 2020, Heft 1**

**ISSN 1863-0502**

**Thema: „Formate religionsdidaktischer Forschung“  
und „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-  
theologischen Studien“**

Rothgangel, M. & Riegel, U. (2020). Auf dem Weg zu Formaten religionsdidaktischer Forschung. *Theo-Web*, 19(1), 192–212.

<https://doi.org/10.23770/tw0128>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

## Auf dem Weg zu Formaten religionsdidaktischer Forschung

VON  
Martin Rothgangel & Ulrich Riegel

*Vor dem Hintergrund der voranstehenden neun Expertisen erfolgt in diesem Beitrag eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht: Zunächst werden die Beiträge pointiert hinsichtlich der drei Formatierungsdimensionen Bezugstheorien, Gegenstandsbereiche und Methodiken zusammengefasst und wird das Resümee der AutorInnen festgehalten, ob das jeweilige religionsdidaktische Forschungsfeld ihres Erachtens ein Forschungsformat darstellt oder nicht. Im zweiten Teil wird auf grundlegende Fragen und Überlegungen zu den Formaten religionsdidaktischer Forschung eingegangen, die aus den Beiträgen hervorgehen. Abschließend werden die bisherigen Überlegungen zum Begriff der religionsdidaktischen Forschungsformate weiterentwickelt und wird ihre Bedeutung für religionsdidaktische Forschung und das Verständnis fachdidaktischer Forschungsformate thesenhaft aufgezeigt.*

*Against the background of the nine expertises mentioned above, this article provides an interim assessment with the following intention: First, the contributions are summarised in detail with regard to the three formatting dimensions of reference theories, subject areas and methodologies. Also, the summary of the authors will be noted, whether or not they consider the respective research field of didactics of religion to be a research format. In the second part, fundamental questions and reflections on the formats of research in religious education that emerge from the contributions are dealt with. Finally, the previous considerations on the concept of research formats in the field of didactics of religion are further developed and their significance for research in the field of didactics of religion and the understanding of research formats in subject matter education is presented in the form of theses.*

*Schlagwörter: Forschungsformate, Fachdidaktiken, Religionsdidaktik, Bezugstheorien, Gegenstandsbereiche, Methodiken*

*Keywords: Research formats, subject didactics, didactics of religion, reference theories, subject areas, methodologies*

Das vorliegende Themenheft geht der Frage nach, inwieweit der von der GFD in die Diskussion eingebrachte Begriff des *fachdidaktischen Forschungsformats* in der Religionsdidaktik produktiv rezipiert werden kann. Seine These lautet, dass dieser Begriff dazu dient, charakteristische religionsdidaktische Forschungsfelder zu identifizieren und dazu beiträgt, die Charakteristik eines jeden Forschungsfeldes anhand sog. *formatierender Dimensionen* klar herauszuarbeiten. Zur Überprüfung dieser These wurden der Begriff des *fachdidaktischen Forschungsformats* im ersten Kapitel des Hefts beschrieben und einschlägige Felder religionsdidaktischer Forschung benannt. In den folgenden Kapiteln haben sich Kolleginnen und Kollegen mit hinreichender Expertise im jeweiligen Feld kritisch-konstruktiv mit dem Formatbegriff auseinandergesetzt und herausgearbeitet, inwieweit er hilft, das jeweilige Forschungsfeld zu erfassen und wo die Grenzen dieses Bemühens liegen. Im vorliegenden Kapitel gilt es nun, eine Bilanz dieser Überlegungen zu ziehen, ihre Konsequenzen für den Begriff des *Forschungsformats* und seine Übertragbarkeit auf die Religionsdidaktik zu beschreiben und einen Ausblick auf weiterführende Forschung zu geben.

Vor diesen Überlegungen gebührt den Autorinnen und Autoren der vorangegangenen Beiträge ein großer Dank, dass sie sich auf das anspruchsvolle Unterfangen eingelassen haben, das ihnen zugewiesene religionsdidaktische Forschungsfeld entlang der drei vorgegebenen formatierenden Dimensionen von *Bezugstheorien*, *Gegenstandsbereich* und *Methodiken* zu analysieren und dahingehend zu beurteilen, inwieweit dieses Forschungsfeld als ein religionsdidaktisches Forschungsformat eingestuft werden kann. Die folgende Bilanz schließt eng an diese Expertisen an, indem sie im ersten Teil pointiert hinsichtlich der drei formatierenden Dimensionen zusammengefasst werden (1). Danach wird auf übergreifende grundsätzliche Überlegungen und Kritikpunkte in diesen Expertisen zu den Forschungsformaten eingegangen (2). Auf dieser Basis werden abschließend die bisherigen Überlegungen zum Begriff der *religionsdidaktischen Forschungsformate* weiterentwickelt und wird ihre Bedeutung für religionsdidaktische Forschung und das Verständnis fachdidaktischer Forschungsformate thesenhaft aufgezeigt (3).

## **1 Eine Zwischenbilanz zu religionsdidaktischen Forschungsfeldern auf der Grundlage der vorliegenden Expertisen**

Nachstehend werden die Beiträge zunächst jeweils für sich entlang der im Einleitungsartikel herausgearbeiteten formatierenden Dimensionen *Bezugswissenschaften*, *Gegenstandsbereiche* und *Methodiken* gesichtet. Außerdem wird das Urteil der Autorinnen und Autoren rekapituliert, inwieweit das jeweilige Forschungsfeld ein eigenständiges religionsdidaktisches Forschungsformat darstellt. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass die präzisen Verhältnisbestimmungen der Expertisen für die weiterführenden Analysen erhalten bleiben.

### **1.1 Wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung**

Martina Kumlehn zeigt in ihrem Beitrag eindrücklich, dass der Begriff des fachdidaktischen Forschungsformats im Feld religionsdidaktischer Wissenschaftstheorie zwar „nicht unbedingt neue wissenschaftstheoretische Forschungsfragen hervortreten“ (Kumlehn, 2020, S. 159) lässt, aber dazu führt, „die Forschungsfelder, Gegenstände und Methoden gleichermaßen zu berücksichtigen und reflektiert zu systematisieren und transparent auszuweisen.“ (ebd.) In diesem Sinn überrascht es nicht, wenn sie bereits zu Beginn ihrer Überlegungen feststellt: „Religionspädagogische und religionsdidaktische Wissenschaftstheorie ist trotz aller etablierten Strukturen und Begründungsmuster ein nach wie vor dynamisches Feld, das in jeder Weise ein eigenes Forschungsformat (GFD, 2015) rechtfertigt.“ (ebd., S. 146) Gleichzeitig nimmt Kumlehn die Metaperspektive, die jeglicher Wissenschaftstheorie eingeschrieben ist, auf, um die Reflexion über religionsdidaktische Forschungsformate als eine genuine Aufgabe der religionsdidaktischen Selbstvergewisserung festzuhalten, insofern diese „mit ihrem Format den Denk- und Forschungshorizont für die Religionspädagogik und -didaktik insgesamt auf[spannt] und [...] damit auch explizit und implizit andere Forschungsformate mit formatieren“ (ebd.) kann.

Als *Bezugswissenschaften* dieses Forschungsformats nennt Kumlehn die Theologie, die Pädagogik und die Human-, Sozial- und Kulturwissenschaften, wobei deutlich wird, dass diese Bezugstheorien auf unterschiedliche Weise die religionsdidaktische Wissenschaftstheorie prägen. Die engsten Bezüge liegen demnach zur Theologie vor. Dagegen diagnostiziert Kumlehn, dass „die intensive Aufnahme philosophischer und

kulturwissenschaftlicher Ansätze, um das Verstehen religiöser Ausdruckskulturen und Kommunikationsformen zu befördern“ (2020, S. 151), in der wissenschaftstheoretischen Reflexion bislang eher randständig behandelt wurde. Unabhängig von der konkreten Rezeption wird das Verhältnis der verschiedenen Bezugstheorien zur Religionspädagogik einschließlich ihrer Didaktik sowohl anhand des konvergenztheoretisch-dialektischen Modells als auch anhand der Denkfigur der Intradisziplinarität diskutiert. Für zukünftige Forschung hält Kumlehn fest: „Angesichts dieser Modelle wechselseitiger Verschränkung erscheint es mir vor allem geboten, in wissenschaftstheoretischen Forschungsprojekten die unterschiedlichen Diskursräume sehr differenziert wahrzunehmen und jeweils problem- und themenbezogen sehr genau auszuweisen, welche Teildiskurse jeweils miteinander interagieren und vor allem wie sie in ihrer wechselseitigen Durchdringung in religionspädagogischer Absicht etwas Neues, Drittes hervorbringen, das weder in dem einen noch in dem anderen Bezugsdiskurs aufgeht.“ (ebd., S. 152)

Bei den *Gegenstandsbereichen* der religionsdidaktischen Wissenschaftstheorie fällt auf, dass sie eng mit den Bezugstheorien verknüpft sind bzw. diese Bezugstheorien aufgrund des reflexiven Charakters wissenschaftlicher Selbstvergewisserung selbst einen Gegenstandsbereich darstellen. Wissenschaftstheorie reflektiert Theorien in ihrem zeitlichen und kulturellen Kontext, sowie deren Entstehung und Entwicklung. Die fachdidaktische Rahmung dieses Forschungsfeldes kommt nach Kumlehn dadurch zum Ausdruck, dass sämtliche Gegenstände im Kontext des Spannungsfeldes Theorie und Praxis verhandelt werden. Dass dieses Spannungsfeld auf unterschiedliche Art und Weise in Anschlag gebracht werden kann, zeigen die vorliegenden Lesarten der Religionspädagogik als *Anwendungswissenschaft*, *Verbund- bzw. Integrationswissenschaft*, *Krisenwissenschaft*, *hermeneutische Wissenschaft*, *Handlungswissenschaft* oder *Wahrnehmungswissenschaft*.

Was die *Methodik* in diesem Forschungsfeld anbelangt, spielen empirische und handlungsorientierende Zugänge eher eine nachrangige Rolle und können beispielsweise der Überprüfung wissenschaftstheoretischer Reflexionen dienen. Einschlägiger sind historische Methoden, „wenn wissenschaftstheoretische Diskursformationen und Entwicklungen rekonstruiert werden sollen“ (Kumlehn, 2020, S. 157). Im Zentrum stehen in systematischer Perspektive die hermeneutischen Methoden. Zunehmend gewinnen schließlich auch komparative Methoden für die wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung an Bedeutung, weil z.B. in anderen Ländern die Religionsdidaktik wissenschaftstheoretisch anders verortet werden kann.

## **1.2 Hermeneutische Konzeptentwicklung**

Konstantin Lindner lässt keinen Zweifel daran, dass er die Entwicklung theoretischer Konzepte als eigenständiges religionsdidaktisches Forschungsformat einstuft „– nicht zuletzt, weil je spezifische Theoriebezüge den Forschungsprozess konturieren und mittels gegenstandsangemessener Weisen interpretierenden Verstehens neue Erkenntnisse generiert werden (GFD, 2015, S. 2).“ (Lindner, 2020, S. 62)

Als dezidiert hermeneutisch verortetes Format, sieht Lindner seine *Bezugstheorien* vor allem in der Philosophie und in den Geisteswissenschaften. Auch wenn mit Schleiermacher ein theologischer Ahnherr der Hermeneutik ausgemacht werden kann, stellen die philosophischen und geisteswissenschaftlichen Grundlegungen der Hermeneutik u.a. von Dilthey, Gadamer und Habermas wesentliche Bezugspunkte der hermeneutischen Konzeptentwicklung dar. Zusätzlich gewinnt sie ihre Erkenntnisse mittels hermeneutischer Verfahren aus ihren primären religionsdidaktischen Bezugswissenschaften, der Theologie und den Bildungswissenschaften, wobei in



letztgenannter Hinsicht die Pädagogik sowie die Psychologie genannt werden. Darüber hinaus bereichern geistes- und kulturwissenschaftliche Theorien die Konzeptbildung: „Deren Einsichten tragen zum mehrdimensionalen Verstehen gegenwarts- und zukunftsbedeutsamer Herausforderungen religiösen Lehrens und Lernens bei, richten den Fokus auf potenziell blinde Flecken religionsdidaktischer Forschungsfelder und befördern die reflexive Entfaltung neuer Theorien für die Initiierung, Ausgestaltung und Evaluation religiöser Lern- und Bildungsprozesse.“ (Lindner, 2020, S. 55) Gleiches gilt für sozialwissenschaftliche Theorien, die an späterer Stelle genannt werden.

Als *Gegenstandsbereiche* von Konzeptbildung im engeren Sinn zählt Lindner auf: (1) Lehrende und Lernende (2), Lerngegenstände und deren mediale Repräsentationen, (3) Intentionen und damit verknüpfte Kompetenzen, (4) Lernbewegungen zwischen Subjekten und Lerngegenständen sowie (5) bisweilen spezifische Methoden (ebd., S. 60). In der Synthese der Überlegungen zu diesen verschiedenen Bereichen entstehen dann bis in die 1990er Jahre hinein Konzepte mit umfassendem Anspruch wie die *Münchener Methode*, die *Korrelationsdidaktik* oder das *Elementarisierungsmodell*, sowie in den letzten beiden Jahrzehnten Modelle z.B. von religiöser Kompetenz oder eines konfessionell-kooperativen bzw. ökumenischen bzw. interreligiösen Religionsunterrichts. Wesentliche Impulse für die Aufmerksamkeit der verschiedenen Gegenstandsbereiche identifiziert Lindner in den verschiedenen kulturwissenschaftlichen „turns“ (aesthetic turn, performative turn, linguistic turn, cultural turn, material turn, spatial turn, digital turn) und zentralen religionsunterrichtlichen Thematiken (Lernen mit der Bibel, Lernen an und mit Symbolen, ethische Bildung bzw. Wertebildung, Theologisieren mit Kindern, Lernen an der Kirchengeschichte).

Bezüglich der *Methodik* dieses Forschungsfeldes wird grundsätzlich festgestellt, dass bei der hermeneutischen Konzeptentwicklung „vorliegende Erkenntnisse meist textbasiert, bisweilen auch gegenstands- bzw. „ding“-basiert rezipiert und in Bezug auf die jeweiligen Aspekte interpretierend aktualisiert“ werden. Kritisch merkt er an, dass die hermeneutische Methodik in der Religionsdidaktik selten eigens ausgewiesen wird und dass „es – im Vergleich zu empirischen Forschungsmethoden – an einem geteilten Verständnis in Bezug auf hermeneutische Forschungsformate“ (ebd., S. 61) mangelt.

### **1.3 (Re-)Konstruktion von Lerngegenständen**

Ausgangspunkt des Beitrags von Hartmut Lenhard und Mirjam Zimmermann ist die Feststellung, dass die didaktische Konstruktion von Lerngegenständen zwar eine der wesentlichen täglichen Aufgaben von Religionslehrerinnen und Religionslehrern ist, aber wissenschaftlich nicht seiner Bedeutung entsprechend analysiert und reflektiert wird. Entsprechend vorsichtig urteilen sie, „dass dieses Feld als eigenständiges fachdidaktisches Forschungsformat ausgewiesen werden könnte, auch weil vielfältige Aspekte in Bezug auf den Gegenstandsbereich (Gott, Gottesbilder, Erfahrungen mit Gott) und die Bezugstheorien (z.B. Diskurs über Kompetenzen religiöser Bildung, spirituelle Kompetenz) ausschließlich im Feld der Religionspädagogik bedeutsam sind.“ (Lenhard & Zimmermann, 2020, S. 186)

In diesem Zusammenhang identifizieren sie als *Bezugstheorien* die Lehr- und Lerntheorien aus der Allgemeinen Didaktik und der Pädagogischen Psychologie und die Theologie sowie nachrangiger die Religionswissenschaft und die Human- sowie Sozialwissenschaften. Ihre Rezeption wird im vorliegenden Forschungsformat durch die vier Prinzipien der *Wissenschafts-, Praxis-, Schüler- und Lebensweltorientierung* konturiert und dann entlang der vier Ebenen der *Handlungsebene, Materialebene, Instruktionsebene* und *Theorieebene* in den Forschungsprozess eingespeist. Demnach

zeichnet sich dieses Format weniger durch seine spezifischen Theoriebezüge aus, sondern durch seinen Zugriff auf die Bezugstheorien.

Hinsichtlich der *Forschungsgegenstände* unterscheiden Lenhard und Zimmermann drei Bereiche, wobei sie die didaktische (Re-)Konstruktion von Lerngegenständen grundsätzlich der Anwendungsforschung zurechnen. Erstens geht es um die Frage, welche Aspekte für die alltägliche Berufspraxis der Konstruktion von Lerngegenständen bestimmend sind, „welche didaktischen Konzepte ihr zugrunde liegen und ob und wie Religionslehrkräfte bei der Themenkonstruktion das Spezifikum des Religionsunterrichts zur Geltung bringen“ (ebd., S. 184). Als zweiter Bereich wird der engere „Zusammenhang von religiöser Orientierung der Lehrkräfte und ihrem tatsächlichen Vorgehen bei der Auswahl, Formulierung, Strukturierung und Inszenierung von Unterrichtsthemen“ (ebd., S. 185) als Forschungsgegenstand ausgewiesen. Als dritter Bereich kommt schließlich das vermutete „Spannungsverhältnis zwischen den fachdidaktischen Konstrukten und der Alltagspraxis im Religionsunterricht“ (ebd.) in den Blick.

Hinsichtlich der *Methodiken* legen Lenhard und Zimmermann dar, dass alle fünf vorgeschlagenen Zugänge zum Forschungsfeld, nämlich der empirische, der systematische, der historische, der komparative und der handlungsorientierende für die (Re-)Konstruktion von Lerngegenständen von Belang sind.

#### **1.4 Fachdidaktische Entwicklungsforschung**

Die fachdidaktische Entwicklungsforschung (FE) wird von Claudia Gärtner „als ein umfassendes religionsdidaktisches Forschungsformat“ charakterisiert, welches „die Gesamtheit äußerst umfassender Forschungsprozesse in den Blick nimmt und diese in einem zyklisch angelegten Forschungsmodell strukturiert. Damit gelingt es FE, sowohl eine große interdisziplinäre Theoriebreite als auch viele religionspädagogische Gegenstandsbereiche und ihre entsprechenden Quellen in Hinblick auf eine empirische Erforschung von konkreten Lerngegenständen, Lernprozessen und Lehr-Lernarrangements zu strukturieren.“ (Gärtner, 2020, S. 25) Das religionsdidaktische Format knüpft damit unmittelbar an die Design-Based Research, wie sie auch in anderen Fachdidaktischen aufgegriffen wird, an.

Als *Bezugstheorien* werden Ergebnisse religiöser Lern- und Entwicklungstheorien, die religiöse Kompetenzorientierung sowie die Theologie hervorgehoben, implizit auch die Psychologie und Soziologie, sofern sie Einblick in Schülereinstellungen bieten. Insgesamt wird betont, „dass religiöse und theologische Bezugstheorien hier sehr spezifiziert und ausdifferenziert herangezogen werden“ (ebd., S. 22). Es geht bei der FE somit nicht um die Theologie an sich, sondern um die theologischen Aspekte, die den Untersuchungsgegenstand konturieren.

Als *Gegenstandsbereiche* von FE kommt eine große Palette in Betracht, so u.a. die Bedingungsfaktoren des Religionsunterrichts, religionsdidaktische Konzepte und Prinzipien sowie die verschiedenen Quellen der Gegenstandsbereiche. Im Kern scheint sich dieses Format jedoch an „Lerngegenständen“ (ebd., S. 27) zu orientieren, welche im Sinn dessen verstanden werden, was im Religionsunterricht verhandelt wird. Damit eröffnet sich die breite inhaltliche Palette der Lehr- und Bildungspläne für einschlägige Untersuchungsgegenstände.

*Methodisch* betrachtet liegt ein großer Schwerpunkt der FE bei empirischen Verfahren, wobei gegenwärtig vor allem qualitative Methoden zum Einsatz kommen. Im Gesamt des Forschungszyklus, der die FE charakterisiert, spielen aber auch systematische und handlungsorientierende Methoden eine Rolle.

### **1.5 Einstellungen und Präkonzepte**

Insgesamt betrachtet kommt Sabine Hermisson ungeachtet einiger offener Fragen zu dem Schluss, „dass die religionspädagogische Forschung zu Einstellungen und Vorurteilen das Potenzial eines ‚Formats fachdidaktischer Forschung‘ birgt.“ (2020, S. 126) Allerdings entzündeten sich diese offenen Fragen weniger am Format selbst als an der bisher kaum erfolgten Rezeption der sozialpsychologischen bzw. konstruktivistisch-didaktischen Theoreme *Schülervorstellung* und *Präkonzept* durch die Religionsdidaktik. Hier sieht Hermisson ein Forschungsdesiderat, denn die in der Religionsdidaktik funktional äquivalent gebrauchten Konzepte sind theoretisch bislang kaum umfassend verortet.

Gemäß der wissenschaftstheoretischen Herkunft der beiden Kernkonzepte des besagten Forschungsformats sind seine zentralen *Bezugstheorien* die Sozialpsychologie und die konstruktivistische Didaktik bzw. Lehr-Lern-Forschung. Beide Bezugstheorien bieten, so Hermisson, eine konzeptionelle und methodische Tiefe, die auch für religionspädagogische Studien einen Maßstab darstellt, hinter dem sie nicht zurückbleiben sollten.

Wesentliche *Gegenstände* religionspädagogischer Forschung beziehen sich einerseits auf die Einstellungen und Präkonzepte von Schülerinnen und Schülern, genauer gesagt, auf deren Religiosität, ihre Vorstellungen von und Einstellungen zu elementaren Glaubensinhalten, ihre Einstellungen zu Weltbildern sowie zu religiöser Pluralität und zum Religionsunterricht. Andererseits können hinsichtlich der Religionslehrpersonen als Schwerpunkte religionspädagogischer Forschung deren religiöse Einstellungen, ihre Einstellungen zu Organisationsformen des Religionsunterrichts sowie zu dessen Zielvorstellungen identifiziert werden.

Hinsichtlich der *Methodik* ist festzustellen, dass primär empirische Zugänge (qualitativ und quantitativ) vorherrschen, daneben systematische und handlungsorientierende Perspektiven beobachtet werden können.

### **1.6 Professions- und Professionalisierungsforschung**

Auch Ulrich Riegel (2020) stuft das Forschungsfeld der Professions- und Professionalisierungsforschung als ein eigenständiges religionsdidaktisches Forschungsformat ein. Insofern es stark durch seine Bezugstheorien formatiert wird, stellen sich jedoch zwei Fragen. Zum einen bleibt offen, inwieweit die Kontur des Forschungsformats unabhängig ist vom Fokus der jeweils zugrunde liegenden Professionstheorie. Zum anderen ist noch nicht geklärt, welche Bereiche religionsdidaktischen Handelns jenseits des Religionsunterrichts den Kriterien einer Profession entsprechen, sodass besagtes Forschungsformat auch auf diese übertragen werden kann.

Die *Bezugstheorien* des vorliegenden Formats entstammen dem bildungswissenschaftlichen Professionsdiskurs, bei dem gegenwärtig zwischen einem strukturtheoretischen, kompetenztheoretischen und berufsbiographischen Diskussionsstrang unterschieden wird. Als bemerkenswert erweist sich, dass zu Beginn der bei bildungswissenschaftlichen Theorien im Hintergrund stehende soziologische Professionsdiskurs skizziert wird, weil damit die Verflechtung religionspädagogischer Bezugstheorien deutlich wird. Allerdings werden diese Diskurse erst in jüngerer Zeit eingehender im religionspädagogischen Professionsdiskurs rezipiert.

Der *Gegenstand* der Professions- und Professionalisierungsforschung ist naheliegendermaßen die Religionslehrperson. Gleichwohl kommen näher betrachtet auch Gegenstände

religionsdidaktischen Handelns wie die religiöse Entwicklung der Lernenden oder das theologische Fachwissen in den Blick, sofern sie Aufschluss über die Professionalität von Lehrpersonen geben.

Hinsichtlich der *Methodiken* der Professions- und Professionalisierungsforschung wird dargelegt, dass in der Religionspädagogik historisch, systematisch, handlungspraktisch, empirisch und vergleichend gearbeitet wird. So wird aufgezeigt, dass mit den diversen Methodiken praktisch in allen drei Varianten von Bezugstheorien (strukturtheoretisch, kompetenztheoretisch, berufsbiographisch) Studien in der Religionspädagogik durchgeführt wurden.

### **1.7 Wirksamkeitsforschung**

Friedrich Schweitzer kommt in seinem Beitrag zur religionsdidaktischen Wirksamkeitsforschung zu einem vorsichtig positiven Fazit in der Frage, ob es sich hierbei um ein eigenständiges Forschungsformat handelt. Generell wird zwar zu bedenken gegeben, dass sich die Wirksamkeitsforschung z.B. in Teilen mit der Entwicklungsforschung überlappt und auch der Begriff des fachdidaktischen Forschungsformats noch klärungsbedürftig ist. Gleichfalls wird gefragt, ob nicht der Formatbegriff sein Potential primär darin besitzt, um das Spezifische fachdidaktischer Forschung im Außenverhältnis zu klären, weniger aber für das Innenverhältnis religionsdidaktischer Forschung. Insgesamt betrachtet charakterisiert Schweitzer die religionsdidaktische Wirksamkeitsforschung aber wegen der Verschränkung von inhaltlichen bzw. domänenspezifischen Aspekten mit methodischen Verfahrensweisen aus der empirischen Bildungsforschung als ein eigenständiges Forschungsformat, was insbesondere seinen Zweck in der Hervorhebung der Eigenbedeutung fachdidaktischer Forschung erfüllt.

Als *Bezugstheorien* religionsdidaktischer Wirkungsforschung nennt Schweitzer die empirische Bildungsforschung, die Pädagogische Psychologie sowie die empirische Sozialwissenschaft. Diese Verortung ist insofern instruktiv, als die Theologie, die normalerweise als zentrale Bezugswissenschaft der Religionsdidaktik genannt wird, in dieser Auflistung nicht vorkommt. Eine religionsdidaktische Wirksamkeitsforschung speist sich, was ihr Format angeht, somit dezidiert aus den empirischen Human- und Sozialwissenschaften. Gleichzeitig berücksichtigt Schweitzer ein Spezifikum des Religionsunterrichts, wenn er „zwischen Wirkungen in einem *weiteren* und in einem *engeren* Sinne“ (Schweitzer, 2020, S. 86) unterscheidet. Letztlich lassen sich nur Wirkungen im engeren Sinn präzise messen, weil Wirkungen im weiteren Sinn den existentiellen Bereich umfassen, den der Religionsunterricht auch anspricht. Hier ist eine religionsdidaktische Wirksamkeitsforschung nur eingeschränkt möglich.

Als *Gegenstandsbereiche* religionsdidaktischer Wirkungsforschung nennt Schweitzer drei Aspekte. Erstens bezieht sich Wirksamkeitsforschung auf zu erreichende Kompetenzen, wo entsprechende Studien zum religiösen Wissen sowie zu religiöser Deutungs- und Handlungsfähigkeit, zur Fähigkeit der Perspektivenübernahme sowie zum interreligiösen Lernen vorliegen. Zweitens erfassen Wirksamkeitsstudien die Effekte spezifischer unterrichtlicher Szenarien und didaktischer Arrangements (z.B. zum interreligiösen Lernen, zur Wertebildung oder zum Schöpfungsverständnis) oder aber die Effekte des Religionsunterrichts als solchem (etwa im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern, die sich abgemeldet haben, oder Ethikunterricht bzw. Praktische Philosophie besuchen). Da für Schweitzer Religionsdidaktik nicht auf den schulischen Religionsunterricht beschränkt ist, kommen drittens Wirksamkeitsstudien zu außerschulischen Lernorten (z.B. Kirchenpädagogik) sowie zum



non-formalen religionsbezogenen Lernen (z.B. Konfirmandenarbeit) sowie in jüngster Zeit Aus- und Fortbildungsangeboten für LehrerInnen in den Blick.

Hinsichtlich der *Methodik* liegt der Akzent dieses Formats im empirischen Bereich, auch wenn die Verschränkung mit analytisch-hermeneutischen, historischen und vergleichenden Perspektiven im Blick ist. Es wird deutlich, dass der dezidiert empirisch-human- bzw. empirisch-sozialwissenschaftliche Hintergrund der religionsdidaktischen Wirksamkeitsforschung hohe Anforderungen an die zu verwendenden Methoden stellt. So erfüllen z.B. die in der empirischen Religionspädagogik sehr oft verwendeten Regressionsanalysen nur bedingt den notwendigen Anspruch, Wirksamkeit zu messen. Vielmehr geht es im Kern um Interventionsstudien bzw. Randomized Controlled Trials, die im Kontext der Item-Response-Theory mehrebenenanalytisch ausgewertet werden.

### **1.8 Historische Forschung**

Bernd Schröder kommt für den Bereich historisch-religionsdidaktischer Forschung zu einem eingeschränkt positiven Fazit: „Sie ungeachtet dessen *einem* Format historischen Forschens zuzuordnen, ist vertretbar, insofern sie alle einen geschichtlichen Gegenstand haben, im weiten Sinne geschichtswissenschaftliche Methoden wählen, – in unterschiedlicher Dichte – auf Ergebnisse anderer historisch forschender Disziplinen rekurren und erkenntnisleitende Interessen verfolgen oder erkennen lassen, die typisch sind für historische Forschung, darunter insbesondere ein rekonstruktives Interesse. Allerdings suggeriert die Rede vom Format historischen Forschens eine Homogenität und konzeptionelle Stimmigkeit, die derzeit nach meiner Auffassung im Bereich historischer Religionsdidaktik nicht gegeben ist, die sich aber gewinnen ließe, wenn die scientific community historisches Forschen fördert, anerkennt und (...) forciert.“ (Schröder, 2020, S. 45) Eine wesentliche Ursache dieses ambivalenten Befunds liegt in der Abgrenzung zwischen historischer Religionspädagogik und historischer Religionsdidaktik. Letztere bezieht sich für Schröder dezidiert auf „die gegenwärtige Konstellation schulischen Unterrichtens von Religion“ (ebd., S. 34), womit viele historische Studien im Bereich der Religionspädagogik nicht als religionsdidaktisch verortet werden können. „In der Tat wird man sagen können, dass es inzwischen ein Format historischer religionspädagogischer Forschung gibt, nicht aber ein Format historischer religionsdidaktischer Forschung – denn nur ein Bruchteil historischer Arbeiten im Bereich der Religionspädagogik lässt sich als Beitrag zur Religionsdidaktik verstehen.“ (ebd., S. 35)

Für die auf schulischen Unterricht bezogene Religionsdidaktik wird hinsichtlich der *Bezugswissenschaften* festgestellt: „Publikationen aus der Geschichtswissenschaft und auch aus der Kirchen- und Theologiegeschichte werden zwar genutzt, aber nur selten werden diese Disziplinen programmatisch als Referenzwissenschaften in Anspruch genommen. Häufiger geschieht dies im Blick auf die historische Bildungsforschung. In den allermeisten Fällen jedoch wird das geschichtliche Interesse und Vorgehen aus der Eigenlogik der Religionsdidaktik bzw. Religionspädagogik begründet – Referenzwissenschaften spielen alles in allem eine sekundierende Rolle.“ (Schröder, 2020, S. 41) Dementsprechend wird die historische Forschung der Religionsdidaktik – im Unterschied zur historischen Religionspädagogik – nicht als interdisziplinär eingestuft, zumal ihre Ergebnisse anscheinend „nur selten in Kirchengeschichte, Geschichtswissenschaft und historischer Bildungsforschung rezipiert“ (ebd.) werden.

Der *Gegenstandsbereich* historisch-religionsdidaktischer Forschung erweist sich als breites Spektrum. So beziehen sich historisch-religionsdidaktische Studien auf bündelnde Darstellungen historisch-religionsdidaktischer Aspekte, auf Entwicklungen bei Religionslehrenden und Lernende, auf religionsdidaktische Konzepte und Begriffe, auf Medien und Methoden, Inhalte und Ziele von (Religions-)Unterricht und in letzter Zeit verstärkt auch auf den Vergleich von Lehr-Lern-Settings in anderen Ländern oder Religionskulturen. Schließlich widmet sich die historische Religionsdidaktik auch der Geschichte der Religionsdidaktik als Praxisreflexion oder Wissenschaftszweig.

Vergleichbar zu den obigen bezugstheoretischen Beobachtungen wird hinsichtlich der *Methodik* festgestellt, dass der eingehende methodische Diskurs der Geschichtswissenschaften kaum in der religionsdidaktischen Forschung rezipiert wird: „Die geringe Rückbindung an angrenzende Wissenschaften zeigt sich nicht zuletzt an der Methodenwahl. Vom breiten Methodendiskurs in der Geschichtswissenschaft findet sich in der historisch-religionsdidaktischen Forschung kaum ein Nachhall – erst jüngst kommen vereinzelt Diskursanalyse, Genderforschung u.ä. zum Tragen.“ (Schröder, 2020, S. 41). Allerdings zeigt die Übersicht über die Gegenstandsbereiche dieser Forschung, dass zumindest komparative Ansätze im internationalen Vergleich rezipiert werden. Auch die im Arbeitskreis für historische Religionspädagogik versammelten Kolleginnen und Kollegen verwenden ein weites methodisches Spektrum, das von der Nutzung texthermeneutischer Verfahren bis zu empirischen Methoden reicht. Diese Bilanz zeigt, dass es in der historischen Religionsdidaktik zwar ein breites Repertoire an Methoden gibt, jedoch keinen wohldefinierten Kanon von Methoden [...] historisch-religionspädagogischer Forschung.“ (Schröder, 2020, S. 35)

### **1.9 Vergleichende Forschung**

Nach der Analyse des komparativen Forschungsfeldes kommt Laura Philipp zu dem Schluss, dass die drei formatierenden Dimensionen *Bezugswissenschaft*, *Gegenstandsbereich* und *Methodik* hilfreich sind, um „einzelne Forschungsarbeiten im Netz der religionsdidaktischen Forschung zu verorten.“ (Philipp, 2020, S. 79) Gleichwohl stellen vergleichende Studien an sich kein religionsdidaktisches Forschungsformat dar, weil sie grundsätzlich für alle Bezugstheorien, Gegenstandsbereiche sowie Methodiken offen sind und von daher keine plausible Eingrenzung möglich ist. Aufgrund dieser Einschätzung orientiert sich der entsprechende Beitrag dezidiert an einer konkreten Fallstudie, in der exemplarisch die Leistung der oben genannten formatierenden Dimensionen herausgearbeitet werden.

Hinsichtlich der *Bezugsdisziplinen* bilanziert Philipp, „dass bei einem komparativ angelegten religionsdidaktischen Forschungsvorhaben insbesondere die immanenten *Bezugsdisziplinen* (Theologie, Religionswissenschaft, Allgemeine Didaktik, Erziehungs- und Bildungswissenschaft) sowie die Psychologie und Soziologie formatierende Wirkungen aufweisen.“ (ebd., S. 75) Letzten Endes ist es der konkrete Forschungsgegenstand, der darüber bestimmt, welche Bezugstheorie für ein Projekt von Bedeutung ist. „Jeder Gegenstand bedarf somit einer eigenen Methodik, die in verschiedenen Bezugsdisziplinen gefunden oder für das spezifische Forschungsanliegen eigens entwickelt werden muss. Die Art der Auswertung und Veröffentlichung variiert je nach gewünschter Funktion des Forschungsprojekts und lässt sich keinen bestimmten Bezugswissenschaften zuordnen.“ (ebd., S. 76)

Was diese Forschungsgegenstände betrifft, wendet Philipp mit guten Gründen im Blick auf den einleitenden Beitrag zu diesem Themenheft ein, dass sich die komparatistische Methode nicht auf bestimmte *Gegenstandsbereiche* begrenzen lässt. Weil sich dieser

Befund ebenso hinsichtlich der Grundlagen- und Anwendungsforschung sowie der vier Quellen von Unterrichtsinhalten ergibt, zeigt sich bei diesem Formatierungsfaktor ganz klar, „dass bei der vergleichenden Forschung in der Religionsdidaktik von keinem einheitlichen Forschungsformat gesprochen werden kann.“ (ebd.)

Die gleiche Offenheit bzw. Konturenlosigkeit zeigt sich schließlich in *methodischer Hinsicht*: Sie „richtet sich maßgeblich nach dem jeweiligen empirischen, historischen und systematischen Forschungsinteresse, dem darauf aufbauenden Forschungsdesign, dem entsprechenden Gegenstandsbereich und den zur Verfügung stehenden bzw. erhobenen Quellen/Daten.“ (ebd., S. 78) Dementsprechend gilt: „Vergleichende Religionsdidaktik ist vielfältig und kann auf keinen methodischen Rahmen festgelegt werden“ (ebd., S. 79).

Blickt man auf die Analysen der neun Forschungsfelder zurück, lässt sich als erstes Zwischenresümee festhalten, dass sich die drei im Einleitungsartikel entwickelten formatierenden Dimensionen der Bezugstheorien, der Gegenstandsbereiche und der Methodiken bewährt haben. Gleichwohl geben die Beiträge dahingehend zu denken, dass erstens die Fragestellung bzw. das Erkenntnisinteresse sowie zweitens die von der GFD-Stellungnahme angesprochene Forschungsorganisation noch relevante Faktoren darstellen könnten und drittens stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Forschungsdesign und Forschungsformat. Schließlich ist der Befund interessant, dass bei den beiden methodisch ausgerichteten Forschungsfeldern (historisch; vergleichend) die größten Fragezeichen aufgeworfen wurden, ob sich diese als ein Forschungsformat bestimmen lassen. Diese Punkte sollen im folgenden Abschnitt aufgegriffen werden.

## **2 Diskussionspunkte hinsichtlich religionsdidaktischer Forschungsformate**

Neben der Darstellung des zugewiesenen Forschungsformats werfen die einzelnen Expertisen immer wieder Fragen auf, die den Begriff des Formats selbst oder seinen religionsdidaktischen Bezug bzw. seine Funktion in der Religionsdidaktik betreffen. Im folgenden Kapitel werden diese Fragen aufgenommen und diskutiert. Es handelt sich konkret um die Rolle domänenspezifischen Lehrens und Lernens (2.1), die Bedeutung der Unterscheidung zwischen Religionspädagogik und Religionsdidaktik (2.2), die Funktion von Erkenntnisfragen und Kontextfaktoren (2.3), die Notwendigkeit trennscharfer Abgrenzungen zwischen einzelnen Formaten (2.4) und das Verhältnis zum Begriff des *Forschungsdesigns* (2.5).

### ***2.1 Domänenspezifische Aspekte religionsdidaktischer Forschungsformate***

In den Expertisen zu den einzelnen Forschungsformaten klingen immer wieder domänenspezifische Überlegungen an. Sie werden zum einen dafür herangezogen, die religionsspezifischen Grenzen des jeweiligen Forschungsformats auszuloten, zum anderen aber auch dazu, die religionsdidaktische Eigenständigkeit eines solchen Formats abzusichern.

So verweist Friedrich Schweitzer in seinem Beitrag auf die „Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens“ (2020, S. 86), wodurch sich existentielle Lernprozesse, die auch zum Portfolio des Religionsunterrichts gehören, einer Wirksamkeitsanalyse weitgehend entziehen. In der Domäne Religion stößt das Format der Wirksamkeitsforschung damit von innen heraus auf Bereiche, die es nicht angemessen erfassen kann, obwohl auch in diesen Bereichen Wirkungen erwartet werden. Sabine Hermisson identifiziert bei der Erforschung von Einstellungen und Präkonzepten der im Unterricht

handelnden Subjekte dagegen eine Grenze, die dem Format von außen zugewiesen wird. Konkret kann in der Naturwissenschaftsdidaktik klar von korrekten und falschen Schülervorstellungen gesprochen werden. Im Religionsunterricht werden aber auch sog. unentscheidbare Fragen verhandelt, bei denen es kein eindeutiges Richtig oder Falsch gibt. In dieser Hinsicht lässt sich der naturwissenschaftsdidaktische Diskurs nicht bruchlos auf religiöse Lehr- und Lernprozesse übertragen. Hermisson plädiert stattdessen für eine „Rezeption mit Adaption“ (2020, S. 136). Im gleichen Sinn zeigt schließlich Ulrich Riegel am Beispiel der professionellen Kompetenz von Religionslehrpersonen, wie sich generische Modelle des Professionsdiskurses bei der Anwendung auf eine konkrete Domäne in ihrer Struktur verändern. So gehört es zu den spezifischen Kompetenzen von Religionslehrkräften, die Eigenlogik von Religion zu kennen und auf dieser Grundlage im Unterricht zu agieren. Diese Eigenlogik beruht nämlich nicht auf Beweisen im naturwissenschaftlichen Sinne, sondern „auf Prämissen, die in konkreten Erfahrungen vergangener und gegenwärtiger Generationen gründen und deren Glaubwürdigkeit sich in der Kommunikation religiöser Sachverhalte erweisen muss“ (Riegel, 2020, S. 115). Gerade weil diese Eigenlogik in einer säkularen Gesellschaft als widervernünftig angefragt wird, unterliegt sie im Religionsunterricht einer „besonderen Begründungspflicht“ (ebd.). In der Folge stellt z.B. die Kenntnis epistemischer Prämissen des religiösen Feldes einen wesentlichen Aspekt des Fachwissens von Religionslehrkräften dar, während diese z.B. im naturwissenschaftlichen Kompetenzdiskurs mit Ausnahme der Biologiedidaktik keine Rolle spielen (ebd., S. 109.115). Alle drei Beispiele zeigen, wie sich durch ihren Bezug zu religiösem Lehren und Lernen sowohl die innere Struktur als auch die Reichweite von Forschungsformaten verändern. In diesem Sinn verweisen die Expertisen darauf, dass fachdidaktische Forschungsformate bis zu einem gewissen Grad domänenspezifisch konturiert zu sein scheinen.

Einen Schritt weiter gehen Hartmut Lenhard und Mirjam Zimmermann, die die Eigenständigkeit des von ihnen verhandelten Forschungsformats durch seinen Domänenbezug absichern. Nach ihnen kann bei der (Re-)Konstruktion von Lerngegenständen insofern von einem eigenständigen *religionsdidaktischen* Forschungsformat gesprochen werden, als sich diese (Re-)Konstruktion wesentlich auf religionsspezifischen Untersuchungsgegenstände (z.B. Gott) und religionsspezifischen Theorien (z.B. die Theologie) bezieht. Hierin unterscheidet sich die religionsdidaktische (Re-)Konstruktion von Lerngegenständen charakteristisch von der in Musik oder in Erdkunde. Es geht bei Lenhard und Zimmermann somit nicht um die domänenspezifische Ausgestaltung des Forschungsformats, sondern um dessen domänenspezifische Abgrenzung gegenüber gleichlautenden Forschungsformaten in anderen Fachdidaktiken.

Deutlich wird an diesem Punkt, dass zwar durchaus für alle Fachdidaktiken übergreifende Forschungsformate gebildet werden können und die Forschungen innerhalb eines Formats das Potential besitzen, dass sich Fachdidaktiken gegenseitig anregen und bereichern – gleichwohl dabei stets mögliche domänenspezifische Differenzen zu berücksichtigen sind.

## **2.2 Das Verhältnis von Religionspädagogik und -didaktik im Kontext von Forschungsformaten und anderer Fachdidaktiken**

Religion gehört wie auch Kunst, Sport und Musik zu den Domänen innerhalb des schulischen Fächerspektrums, deren pädagogische Praxis sich nicht alleine vor allem auf die Schule bezieht. Diesen Fächern ist gemeinsam, dass es neben der einschlägigen Fachdidaktik auch einen fachspezifischen pädagogischen Diskurs gibt. In allen vier Fällen scheint es eine Tendenz zu geben, die fachliche Pädagogik eher auf allgemeine



Bildungsprozesse innerhalb der Domäne zu beziehen, während die fachliche Didaktik eher die schulische Praxis in den Blick nimmt (z.B. für Sport: Lange, 2014). Allerdings unterliegt dieser Zuordnung keine klare begriffliche Unterscheidung (z.B. für die Musik: Weidner, 2015, S. 17; Hörmann & Meidel, 2016, S. 14) und oft werden beide Begriffe mehr oder weniger synonym verwendet.

Auch in den Expertisen dieses Heftes finden sich Beispiele für das noch nicht hinreichend geklärte Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Religionsdidaktik. So verwenden die Autorinnen und Autoren immer wieder „Religionspädagogik“ oder „religionspädagogisch“, wenn es um die Beschreibung des jeweiligen religionsdidaktischen Forschungsformats geht. Produktiv wird die oben skizzierte pragmatische Unterscheidung von Religionsdidaktik und Religionspädagogik dort, wo sie dazu herangezogen wird, die Grenzen eines Forschungsformats auszuloten. In diesem Sinne deutet Ulrich Riegel in seinem Beitrag zur Professions- und Professionalisierungsforschung an, dass dieses Forschungsformat nicht ohne Weiteres auf Hauptamtliche in der Gemeindekatechese oder -pastoral übertragen werden kann, weil zuvor erst geprüft werden muss, ob ihre Arbeitsfelder eine Profession bzw. professionelles Handeln im Sinn der Bezugstheorien darstellen. Auch bei Friedrich Schweitzer wird die Wirkforschung zwar für non-formale religiöse Bildungsprozesse in Anschlag gebracht, aber eben nicht für informelle.

In zwei Beiträgen scheint die Begriffsverwendung nicht nur pragmatisch vorgenommen zu werden, sondern auf einer klaren konzeptuellen Vorentscheidung zu beruhen. Während Martina Kumlehn ihre Überlegungen zu fachdidaktischen Forschungsformaten letztlich unter das Vorzeichen von „Religionspädagogik einschließlich der -didaktik“ (2020, S. 147) stellt, plädiert Bernd Schröder für eine klare begriffliche Unterscheidung: „Religionsdidaktik ist die *Theorie des [schulischen] Unterrichts von (christlicher) Religion*“, wobei „um der Klarheit des Sprachgebrauchs willen“ weder die „Theorie des Religionsunterrichts“ noch die „Theorie der Präsenz [von] Religion in der Schule“ (Schröder, 2020, S. 37) der Religionsdidaktik zugerechnet werden. Beide Vorentscheidungen wirken sich in der Analyse des jeweiligen Formats aus. So verweist Kumlehn auf die Selbstverständnisse der Religionspädagogik als *Anwendungswissenschaft, Verbund- bzw. Integrationswissenschaft, Krisenwissenschaft, hermeneutische Wissenschaft, Handlungswissenschaft oder Wahrnehmungswissenschaft*, um Spielarten religionsdidaktischer Selbstreflexion zu beschreiben (Heger, 2017). Entsprechend breit ist der Horizont des von Kumlehn beschriebenen Forschungsformats. Umgekehrt führt der explizit enge Begriff von Religionsdidaktik in Schröders Expertise dazu, dass viele Studien dem historisch-religionspädagogischen Bereich zugeordnet werden und für eine eigentlich historisch-religionsdidaktische Forschung kaum noch Material bleibt. Es wäre eine spannende Frage zu untersuchen, ob Schröders Urteil, inwiefern der historische Zugriff ein eigenständiges Forschungsformat ausmacht, anders ausgefallen wäre, wenn auch vieles von dem, was er historisch-religionspädagogisch einordnet, im Sinne des religionsdidaktischen Forschungsformats ausgewertet werden hätte können.

Zuletzt sei darauf verwiesen, dass die verwendete Unterscheidung zwischen Religionspädagogik und -didaktik auch im Verhältnis zum Selbstverständnis anderer Fachdidaktiken bedacht werden sollte. So bestimmt die GFD bereits seit ihrem Beginn als organisatorische Zusammenschluss der Fachdidaktiken diese bewusst als „Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb (sic!) der Schule“ (GFD, 2015, S. 2, mit Rekurs auf KVFF, 1998, S. 13–14) bestimmt werden. Zwar können *Fachpädagogiken* im Kontext ihres eigenen fachdidaktischen bzw. fachpädagogischen Diskurses pragmatisch ihre Fachdidaktik auf den Lernort Schule beziehen (vgl. auch Riegel & Rothgangel, 2020; Kumlehn, 2020). Gleichwohl ist eine zu scharfe Unterscheidung im Blick auf das Selbstverständnis der meisten anderen Fachdidaktiken im bildungswissenschaftlichen Kontext kaum vermittelbar.

### **2.3 Zur Funktion von Erkenntnisfragen und Kontextfaktoren für religionsdidaktische Forschungsformate**

Wiederholt wird in den Expertisen darauf verwiesen, dass neben den vorgegebenen formatierenden Dimensionen *Bezugstheorien*, *Gegenstandsbereich* und *Methodik* auch das erkenntnisleitende Interesse und laut GFD-Definition die organisatorischen Aspekte ein Forschungsformat bestimmen.

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse stellt Bernd Schröder fest: „Denn wenn zutrifft, was eingangs behauptet wurde, dass vor allem Fragestellungen und erkenntnisleitende Interessen maßgeblich sind für die Motivation der Forschenden und das *Design* einzelner Forschungsprojekte, dann werden sich auch *Formate* keineswegs zuletzt nach ihren Fragestellungen bzw. leitenden Interessen und damit nach ihrem potentiellen Beitrag zur Theoriebildung der jeweiligen Disziplin, hier: Religionsdidaktik, unterscheiden lassen.“ (2020, S. 33) Im Anschluss daran verweist er mit Bezugnahme auf Jürgen Habermas auf das praktische Interesse der historisch-hermeneutischen Wissenschaften sowie das emanzipatorische Interesse der kritischen Wissenschaften. Die Bedeutung des letztgenannten Aspekts wird auch von Martina Kumlehn unterstrichen, wenn sie die Notwendigkeit von Deutungsmachtanalysen hervorhebt. Schließlich unterscheidet Ulrich Riegel zwischen reiner Grundlagenforschung, nutzeninspirierter Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung und Entwicklung (2020, S. 114). Auch diese Unterscheidung motiviert sich aus dem grundlegenden Erkenntnisinteresse des jeweiligen Typs.

Ungeachtet der verschiedenen Akzentsetzungen, die mit diesen Unterscheidungen erkenntnisleitender Interessen einhergehen, wird im Kontext fachdidaktischer Forschungsformate ihre Funktion deutlich: Sie zeigen eine grobe Ausrichtung eines einzelnen fachdidaktischen Forschungsprojekts bzw. eines fachdidaktischen Forschungsformats an. Es ist letztlich die Forschungsfrage, welche eine noch konkretere Bündelung leistet – und zwar die Bündelung eines bestimmten Forschungsprojekts im Kontext der drei Formatierungsdimensionen Bezugswissenschaften, Gegenstandsbereiche und Methodiken. Wie bei einem einzelnen Forschungsprojekt die Forschungsfrage eine noch konkretere Bündelung leistet, so wollen wir mit dem Begriff „Erkenntnisfragen“ diese Bündelung hinsichtlich der Forschungsformate zum Ausdruck bringen, wobei nicht nur in generalisierter Form die entsprechenden Forschungsfragen, sondern auch die erkenntnisleitenden Interessen inkludiert sind.

Mit dieser Einsicht lässt sich auch das Verhältnis der Erkenntnisfragen zu den drei formatierenden Dimensionen Bezugstheorie, Gegenstandsbereich und Methodik näher bestimmen. Denkt man sich die drei Dimensionen als voneinander unabhängig,

so dass prinzipiell jeder Aspekt auf einer dieser Dimensionen unabhängig von den Aspekten der anderen Dimensionen eingenommen werden kann, spannen sie einen dreidimensionalen Raum auf. Die Lage eines Forschungsformats in diesem Raum wird, wie in den Expertisen ausgeführt, zum Teil durch die Aspekte auf den drei formatierenden Dimensionen definiert. In dieser Hinsicht sind die religionsdidaktischen Forschungsformate aber nicht überschneidungsfrei. So können sich sowohl die hermeneutische Konzeptbildung, als auch die (Re-)Konstruktion von Lerngegenständen, als auch die historische Forschung als auch die komparative Forschung auf Lerngegenstände als Untersuchungsgegenstand beziehen. Sie werden das aber auf eine jeweils ihnen eigene Art und Weise tun. Diese Art und Weise wird durch die Erkenntnisfragen eines Forschungsformats bestimmt: Sie legen den spezifischen Zugriff eines Forschungsformats auf die Aspekte der drei formatierenden Dimensionen fest und verorten somit ein Forschungsformat individuell im Raum, den *Bezugstheorie*, *Gegenstandsbereich* und *Methodik* aufspannen.

Darüber hinaus wird in den Beiträgen immer wieder auf die im GFD-Papier genannten forschungsorganisatorischen Aspekte rekuriert, wobei speziell die Drittmittelforschung (Gärtner, 2020, S. 26) oder die für bestimmte empirische Studien geradezu notwendige Kooperation mit der Pädagogischen Psychologie (Schweitzer, 2020, S. 93) genannt werden. In der Tat bestätigt auch ein vergleichender Blick auf die Fachdidaktiken, dass organisatorische Aspekte sowohl für ihre Geschichte als auch für ihre gegenwärtige Beschaffenheit einen wichtigen Bedingungsfaktor für fachdidaktische Forschung darstellen (Rothgangel, 2020, S. 492–493, 518–519). So kann die Etablierung und der Ausbau von Fachdidaktiken z.B. davon bedingt sein, ob und in welchem Maße das entsprechende Fach in der Schule existiert oder ob Fachlehrerverbände bzw. fachdidaktische Gesellschaften bestehen. Darüber hinaus ist es von Vorteil für Fachdidaktiken, wenn besondere Forschungseinrichtungen wie das Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) bestehen, und sei schließlich auf die bildungspolitisch bedingte Kompetenzorientierung sowie die entsprechende Forschungsförderung von Fachdidaktiken verwiesen (Rothgangel 2020, 518f.).

In diesem Sinne können forschungsorganisatorische Aspekte gewissermaßen als ein kontextueller Bedingungsfaktor des oben skizzierten dreidimensionalen Koordinatensystems formatierender Dimensionen eingeordnet werden. Ob ihnen damit aber bereits eine formatierende Wirkung zukommt, ist eine nach wie vor offene Frage. Es könnte nämlich sein, dass organisatorische Aspekte lediglich Kontingenzfaktoren für die Forschungsformate darstellen. Wenn die Bildungspolitik z.B. beschließt, überwiegend kompetenzorientierte Projekte in den Fachdidaktiken zu fördern, schränkt das zwar den Möglichkeitsraum für Projekte der Entwicklungsforschung, der Wirkungsforschung oder aber der Konzeptbildung ein, wirkt sich aber nicht zwingend auf den Charakter dieser Formate aus. Gleiches gilt für forschungsorganisatorische Aspekte, die sich aus der Entscheidung für ein Forschungsformat ergeben. Wenn z.B. eine seriöse Wirkungsforschung auf Randomized Controlled Trials beruht, dann kann das dazu führen, dass an manchen Standorten oder zu manchen Fragestellungen eine solche Forschung nicht möglich ist, weil es z.B. keinen Zugriff auf Kontrollgruppen gibt. Dieser Sachverhalt hat aber keine Auswirkung auf den Charakter des Forschungsformats, sondern schränkt lediglich seine Anwendbarkeit ein. In der Folge könnten kontextuelle Bedingungsfaktoren Aspekte keinen formatierenden Effekt besitzen, sondern als Kontingenzfaktoren wirken.

Aus den genannten Gründen bevorzugen wir zum gegenwärtigen Zeitpunkt den offenen Terminus „kontextuelle Bedingungsfaktoren“, um die noch ungeklärte Rolle zwischen „Formatierungsfaktor“ und „Kontingenzfaktor“ zum Ausdruck zu bringen.

## **2.4 Zur Trennschärfe zwischen religionsdidaktischen Forschungsformaten**

Die Expertisen sprechen immer wieder an, dass es Überschneidungen des eigenen Forschungsformats mit anderen Forschungsformaten gibt. So sieht Martina Kumlehn eine große Nähe zwischen der religionsdidaktischen Selbstvergewisserung und der religionsdidaktischen Konzeptbildung. Friedrich Schweitzer nimmt die Nähe zwischen Wirkungs- und Entwicklungsforschung zum Anlass, diese Nähe grundsätzlich zu problematisieren: „Am Beispiel der Unterscheidung zwischen religionsdidaktischer Wirksamkeitsforschung und religionsdidaktischer Entwicklungsforschung hat sich in der vorliegenden Darstellung gezeigt, dass beide kaum trennscharf auseinanderzuhalten sind. Die Entwicklungsforschung setzt in entscheidender Hinsicht eine Evaluation der entwickelten Unterrichtseinheiten voraus, ganz im Sinne der Wirksamkeitsforschung. Und zumindest in gewisser Weise konvergieren Wirksamkeits- und Entwicklungsforschung im Gedanken der Intervention.“ (2020, S. 95) Gemeinsame Schnittmengen überraschen bei den Forschungsformaten insofern nicht, als in der Darlegung der einzelnen Forschungsformate auch Überlappungen bei den jeweiligen Formatierungsdimensionen *Bezugstheorien*, *Gegenstandsbereich* und *Methodik* beobachtet werden können. Beispielsweise spielt die Bildungswissenschaft als *Bezugstheorie* sowohl für die religionsdidaktische Entwicklungs-, als auch für die Wirkungsforschung eine wichtige Rolle; darüber hinaus kommen in beiden fachdidaktischen Forschungsfeldern als *Gegenstandsbereich* die Lernenden in den Blick und dominieren die empirischen *Methoden*.

Dennoch gibt der Vergleich dieser beiden fachdidaktischen Forschungsformate auch beachtliche Differenzen zu erkennen, so dass sich diese – ungeachtet ihrer gemeinsamen Schnittmenge – in ihrer Gesamtheit erkennbar voneinander unterscheiden: So ist die Entwicklungsforschung insbesondere durch ihren iterativen sowie zyklischen Forschungsprozess gekennzeichnet, der gewissermaßen ein methodisches Alleinstellungsmerkmal im Vergleich zu allen anderen Forschungsformaten darstellt. Im Unterschied dazu legt die Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten primär den Fokus auf die subjektbezogenen Voraussetzungen des Religionsunterrichts und umgekehrt die Wirkungsforschung auf dessen *Output*. Auch hinsichtlich der Bezugstheorien zeichnen sich Differenzen ab: So scheint in der religionsdidaktischen Entwicklungsforschung die Theologie eine größere Rolle und die Psychologie eine geringere Rolle als in der Wirkungsforschung zu spielen.

Grundsätzlich gilt, dass die vorliegenden fachdidaktischen Forschungsformate Idealtypen im Sinne Max Webers darstellen, „d.h. in voller begrifflicher Reinheit sind sie nicht oder nur vereinzelt vertreten.“ (Weber, 1985, S. 194–195) Sie dienen letztlich der Heuristik, in diesem Fall der Ordnung fachdidaktischer bzw. religionsdidaktischer Forschung. Gleichzeitig heben die festgestellten Überlappungen zwischen den einzelnen Forschungsformaten nochmals die Bedeutung der Erkenntnisfragen hervor. Insofern es die charakteristische Perspektive eines Forschungsformats definiert, trägt es dazu bei, eine Differenz in diese Überlappungen einzutragen.

In Anbetracht der Überschneidung religionsdidaktischer Forschungsformate wirft Friedrich Schweitzer weiterhin die wichtige Frage nach ihrer Funktion auf: „Solche Beobachtungen könnten dafür sprechen, dass es für den Gebrauch des Formatbegriffs vor allem auf die Klärung des Eigencharakters fachdidaktischer Forschung ankommt, also gleichsam im *Außenverhältnis* zu anderen Formen der Forschung, und entsprechend *weniger* auf eine Ausdifferenzierung von Forschungsformaten *innerhalb der Religionsdidaktik* selbst.“ (2020, S. 95) In der Tat war im Kontext der



GFD die Klärung des Außenverhältnisses zur Pädagogischen Psychologie ein wichtiges Motiv für die Etablierung der Arbeitsgruppe „Formate fachdidaktischer Forschung“. Darüber hinaus wird letztlich der Fortgang der religionsdidaktischen Diskussion darüber entscheiden, ob und in welcher Hinsicht das Bedenken religionsdidaktischer Forschungsformate auch für das Innenverhältnis eine fruchtbare heuristische Funktion besitzt. Ein entsprechendes Potenzial besteht unseres Erachtens beispielsweise dahingehend, dass religionsdidaktische Forschung neben Überlegungen zu Methodik und Gegenstand konsequenter als bislang die Rezeption bzw. Negierung bestimmter Bezugstheorien reflektiert. Die Bedeutung dieses Punktes tritt z.B. im Beitrag von Sabine Hermisson anschaulich hervor, wenn sie die Relevanz der bislang weitgehend unbeachtet gelassenen sozialpsychologischen Einstellungsforschung herausstellt.

### **2.5 Zum Verständnis von religionsdidaktischen Forschungsformaten und Forschungsdesigns**

Mit guten Gründen wird bisweilen festgestellt, dass der Begriff der „fachdidaktischen Forschungsformate“ noch klärungsbedürftig ist. In der Tat handelt es sich um ein neues begriffliches Konstrukt, das im Kontext der GFD entwickelt wurde und bei dem noch kein Konsens vorausgesetzt werden kann (Schweitzer 2020, S. 93–94). Ein entscheidendes Motiv für die Etablierung dieses Begriffs war es, die Eigenart fachdidaktischer Forschung etwa im Unterschied zur Lehr-Lernforschung Pädagogischer Psychologie herausarbeiten zu können, was in forschungsstrategischer Hinsicht z.B. für die Begutachtung von Drittmittelprojekten relevant ist und in wissenschaftstheoretischer Hinsicht dem Selbstverständnis der Fachdidaktiken dient.

Gleichwohl war die Verständigung in der Sache auch innerhalb der GFD keineswegs einfach, weil die Fachdidaktiken an sich wiederum eine unterschiedliche Ausprägung besitzen und die Reflexion fachdidaktischer Forschungsformate ein komplexes Unterfangen darstellt, das auch zu Revisionen früherer Standpunkte führen kann. Die vom Erstverfasser in den Anfängen vertretene Position, dass entsprechend des religionspädagogischen Diskurses fachdidaktische Forschungsformate generell durch die Methodiken empirisch, historisch, systematisch, vergleichend und handlungsorientierend abgebildet seien, erwies sich z.B. als unzureichend – und zwar nicht einfach deswegen, weil in vielen Fachdidaktiken z.B. keine oder kaum historische Forschung existiert, sondern weil der konstitutive Gegenstandsbezug *fachdidaktischer* Forschung damit unzureichend berücksichtigt wird (vgl. dazu Rothgangel, 2020, S. 548–549).

Auch in der Zusammenarbeit der beiden Verfasser gibt es eine Entwicklung, was das Verständnis religionsdidaktischer Forschungsformate anbelangt (Schröder, 2020, S. 3, Fn. 1): Wurden vor dem Hintergrund der GFD-Definition neben den Aspekten *inhaltlich*, *methodisch* und *forschungsorganisatorisch* bereits in einem früheren Stadium „charakteristische Fragestellungen religionsdidaktischer Forschung als Ankerpunkt“ von Forschungsformaten verstanden, „weil sich in diesen die Gesamtheit eines Forschungsvorhabens in kondensierter Form widerspiegelt“ (Riegel & Rothgangel, 2020a, S. 350), so wurden in der Einleitung dieses Heftes die formatierenden Dimensionen *Bezugstheorien*, *Gegenstandsbereiche* und *Methodiken* akzentuiert (vgl. auch Riegel & Rothgangel, 2020b). Dank der vorliegenden Beiträge in diesem Themenheft wird nun deutlich, dass Forschungs- sowie Erkenntnisfragen in der Tat eine bündelnde Funktion für Forschungsvorhaben bzw. -formate besitzen,

während forschungsorganisatorische Aspekte als kontextuelle Bedingungsfaktoren charakterisiert werden können.

Vor diesem Hintergrund kann auch das Verhältnis religionsdidaktischer Forschungsformate zum Begriff des *Forschungsdesigns* näher bestimmt werden. Hierbei ist zu bedenken, dass der Begriff des *Forschungsdesigns* v.a. in den empirischen Sozialwissenschaften sowie der empirischen Bildungsforschung etabliert ist – während man diesen Begriff in gängigen Methodenbüchern z.B. der Geschichtswissenschaften vergeblich sucht (vgl. z.B. Jordan, 2016; Goetz, 2006; Eibach & Lottes, 2006). Zu Recht weist Schweitzer (2020, S. 91–92) in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ein Forschungsdesign in den empirischen Wissenschaften auch unter Methodiken subsumiert werden kann, was etwa an seinem Beispiel der Interventionsstudie als Forschungsdesign deutlich wird. Hier liegt auch eine Grenze zum Vorschlag Bernd Schröders vor, der den Begriff *Forschungsdesign* für konkrete Projekte verwendet, während er den Begriff des Forschungsformats auf Strukturen bzw. Forschungsaspekte bezieht, „die sich in einer Mehrzahl von Forschungsvorhaben wiederfinden lassen“ (Schröder, 2000, S. 32): Zwar sind *Forschungsdesigns* für einzelne Studien grundlegend, jedoch wird durch *Forschungsdesigns* wie z.B. Interventionsstudien gleichzeitig ihr allgemeinerer Anspruch deutlich.

Nicht zuletzt führten die *Forschungsdesigns* Pädagogischer Psychologie dazu, dass im Kontext der GFD gerade empirisch forschende Vertreterinnen und Vertreter der Naturwissenschaftsdidaktiken die Etablierung des Begriffs des *fachdidaktischen Forschungsformats* vorantrieben, um die Eigenart fachdidaktischer Forschung charakterisieren zu können (vgl. auch Schecker, Parchmann & Krüger, 2014). Letzteres war mit dem Begriff des Forschungsdesigns nicht möglich, da er von den empirischen Sozial- und Bildungswissenschaften schon anderweitig definiert war. Vor diesem Hintergrund erklären sich die Unterschiede, die im Vergleich zwischen der GFD-Definition und dem vorliegenden Modell religionsdidaktischer Forschungsformate einerseits sowie den primär auf die Planung empirischer Forschungsarbeiten bezogenen Definitionen von Forschungsdesign andererseits (z.B. Flick, 2016, S. 77; Diekmann, 2016, S. 194–200) beobachten lassen. Gleichwohl können insbesondere dann gewisse Gemeinsamkeiten auftreten, wenn Forschungsformate für die Planung empirischer Forschungsvorhaben herangezogen werden.

### **3 Religionsdidaktische Forschungsformate – Resümee und Perspektive**

Aus den konkreten Beiträgen zu den neun religionsdidaktischen Forschungsfeldern bzw. -formaten einschließlich der kritischen Anfragen resultiert ein umfassenderes und tieferes Verständnis religionsdidaktischer Forschungsformate, vielleicht sogar für religionsdidaktische Forschung generell. Im Folgenden bilanzieren wir die gewonnenen Einsichten mit einer doppelten Absicht. Zum einen liefert die folgende Zusammenfassung die präzisen Konturen des Begriffs *religionsdidaktisches Forschungsformat*, wie er dem aktuellen Problembewusstsein entspricht. Zum anderen definiert diese Zusammenfassung den Ausgangspunkt weiterführender Diskussionen. Letzteres ist uns besonders wichtig, weil wir die folgende Zusammenfassung nicht als endgültigen Schlusspunkt der einschlägigen Debatte verstehen, sondern vielmehr als Zwischenfazit mit dezidiert hypothetischem Charakter. Die folgenden Feststellungen verstehen sich damit als Ausgangspunkt

weiterer Diskussionen innerhalb der Religionsdidaktik, aber auch der Religionsdidaktik mit den anderen Fachdidaktiken.

Auf der Grundlage der Überlegungen des vorliegenden Heftes beschreiben die folgenden Punkte den Begriff des *religionsdidaktischen Forschungsformats*:

- 1) In den Beiträgen bestätigt sich auf vielfältige und eindrückliche Weise, dass die drei Dimensionen *Bezugstheorie*, *Gegenstandsbereiche* und *Methodiken* allesamt einen formatierenden Effekt auf religionsdidaktische Forschung ausüben. Sie können als drei *Formatierungsdimensionen* verstanden werden, die gewissermaßen den Raum religionsdidaktischer Forschung aufspannen.
- 2) Auch wenn jeweils alle drei Formatierungsdimensionen bedeutsam für die einzelnen religionsdidaktischen Forschungsformate sind, sind sie das doch nicht in jeweils gleicher Weise für jedes derselben. In manchen Formaten spielt die Bezugstheorie eine größere Rolle als die anderen beiden Dimensionen (z.B. Professionalisierungsforschung, Erforschung von Einstellungen und Präkonzepten), in anderen sind es die Methodiken, die die stärkste formatierende Wirkung entfalten (z.B. in der historischen und in der komparativen Forschung). Bei der wissenschaftstheoretischen Selbstreflexion wiederum ist es der Gegenstandsbereich (religionsdidaktische Theorie), der ihr das besondere Gepräge verleiht.
- 3) Durch den *bündelnden Formatierungsfaktor* der Erkenntnisfragen werden die konkreten Konturen eines Forschungsformats innerhalb des dreidimensionalen fachdidaktischen Raumes abgesteckt. Sie definieren die charakteristische Perspektive eines Formats auf das religionsdidaktische Forschungsfeld und damit auch das konkrete Zusammenspiel von Bezugstheorie(n), Gegenstandsbereich(en) und Methodik(en). Auf der Ebene eines konkreten Forschungsvorhabens besitzen die erkenntnisleitenden Interessen sowie insbesondere die Forschungsfragen diese bündelnde Funktion.
- 4) Wie Forschung generell (vgl. Kuhn 1970), so vollzieht sich auch religionsdidaktische Forschung nicht nur in diesem durch Bezugstheorie, Gegenstandsbereich, Methodik aufgespannten Forschungsraum, sondern darüber hinaus in einem ganz bestimmten historischen, gesellschaftlichen, (bildungs-)politischen und organisatorischen Kontext und ist dadurch geprägt. Dieser Aspekt wird durch die kontextuellen Bedingungsfaktoren zum Ausdruck gebracht. Dementsprechend ist der dreidimensionale Raum religionsdidaktischer Forschung durch Aspekte wie Drittmittelförderung oder personelle Ressourcen bedingt.
- 5) Die einzelnen Forschungsformate definieren einen bestimmten Möglichkeitsraum für konkrete Forschungsprojekte des jeweiligen Formats. In diesem Sinn beschreibt ein Forschungsformat die strukturellen Bedingungen, unter denen ein Forschungsvorhaben zu verwirklichen ist. Seine Verwirklichung selbst geschieht jedoch erst in den konkreten Forschungsvorhaben selbst. Dieses Verhältnis ist dialogisch zu denken, denn so wie ein Forschungsformat ein Forschungsvorhaben orientiert, so wirkt die konkrete Durchführung eines Forschungsvorhabens auf die Kontur eines Formats – zumindest mittelbar und wahrscheinlich vor allem im Kontext ähnlich gelagerter Vorhaben – zurück.
- 6) Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Forschungsformate erst im Laufe der Zeit entstehen (so z.B. die Entwicklungsforschung als jüngerer Beispiel) – und umgekehrt damit zu rechnen ist, dass bestimmte Forschungsformate auch

wieder verblassen bzw. in ein neues Forschungsformat integriert werden (wie etwas das religionspädagogische Denken in Konzeptionen) bzw. gänzlich verschwinden. Religionsdidaktische Forschungsformate sind somit zeitlich kontingente Konstrukte.

- 7) Mit den voranstehenden Punkten tritt deutlich die *heuristische Funktion* der drei genannten Formatierungsdimensionen einschließlich der bündelnden und kontextuellen Formatierungs- bzw. Bedingungsfaktoren für religionsdidaktische Forschungsvorhaben hervor: Diese können in den dreidimensionalen Raum religionsdidaktischer Forschung eingezeichnet werden. Sie gewinnen im Kontext dieses dreidimensionalen Raumes ihre konkrete Kontur, indem ihre Verortung entlang der Formatierungsdimensionen Gegenstandsbereiche, Methodiken und Bezugstheorien vorgenommen werden kann. In gewisser Weise könnte dieses Modell eine vergleichbare Funktion für die Planung und Analyse religionsdidaktischer Forschung spielen wie das Modell der Berliner Didaktik (mit seinen Bedingungs- und Entscheidungsfaktoren) für die Planung und Analyse des Religionsunterrichts. Es könnte insbesondere dazu beitragen, vorliegende religionsdidaktische Forschung zu hinterfragen und auf ihre charakteristischen Konturen hin zu ordnen. Seine Funktion ist damit zum einen stark wissenschaftstheoretisch. Zum anderen kann es aber auch zu konkreten Forschungsvorhaben motivieren bzw. geplanten Forschungsvorhaben einen kritisch-konstruktiven Orientierungsrahmen bieten. In diesem Sinn ist der Begriff des religionsdidaktischen Forschungsformats in seiner heuristischen Funktion dezidiert praktisch.
- 8) Diese Einsicht betrifft auch und insbesondere die Liste der Forschungsfelder bzw. -formate, die diesem Heft zu Grunde liegt. Es soll hier nicht verschwiegen werden, dass die beiden dezidiert methodisch ausgerichteten Expertisen zur historischen und zur komparativen Forschung in der Religionsdidaktik die größten Probleme mit dem Formatbegriff aufweisen. So wird zukünftig noch genauer zu bedenken sein, ob die im historischen und im vergleichenden Forschungsfeld aufgeworfenen Fragezeichen nicht auch damit zusammenhängen, dass bei diesen beiden Forschungsfeldern – wie der Titel es bereits signalisiert – die Methodik zu stark akzentuiert ist. Vielleicht ist es aber auch – folgt man der Argumentation Bernd Schröders – noch nicht so weit, dass in diesen Forschungsfeldern wohldefinierte Formate ausgewiesen werden können, weil hier noch nicht hinreichend viele einschlägige Studien vorliegen.
- 9) Im interdisziplinären Gespräch mit anderen theologischen Disziplinen sowie religionswissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Forschung könnten die religionsdidaktischen Formate dazu dienen, das Spezifische religionsdidaktischer Forschung zu verdeutlichen. Dieses wird eben nicht einfach durch die angewandte Methodik (z.B. empirisch) deutlich, da dieser Maßstab gleichermaßen für die empirische Bildungswissenschaft gilt – vielmehr durch das Zusammenspiel der drei Formatierungsdimensionen Bezugstheorien, Gegenstände und Methodiken und dem bündelnden Formatierungsfaktor der Erkenntnisfragen.
- 10) Schließlich sollte der Begriff des religionsdidaktischen Forschungsformats dazu geeignet sein, im Austausch mit den anderen Fachdidaktiken das Gemeinsame fachdidaktischer Forschung herauszuarbeiten, ohne die domänenspezifischen Eigenheiten jeder Fachdidaktik zu übergehen.



Generell mögen die Expertisen zu den einzelnen Forschungsfeldern wie auch die vorliegenden Reflexionen zu den religionsdidaktischen Forschungsformaten zu einem weiterführenden kritisch-konstruktiven Dialog in der Religionsdidaktik führen. Dabei möchten wir – im Sinne von Karl R. Popper – eine gewagte Hypothese aufstellen: Eine Planung, Reflexion und Analyse religionsdidaktischer Forschung, die sich konsequent am Zusammenspiel von *Bezugstheorien*, *Gegenstandsbereich* und *Methodiken* orientiert, stellt im Vergleich zu gegenwärtig methodisch akzentuierten Darstellungen religionsdidaktischer bzw. -pädagogischer Forschung einen Fortschritt dar. Der weitere religionsdidaktische Diskurs mag zeigen, ob und in welchem Sinne sich diese Hypothese bewährt, sie widerlegt wird bzw. weiterzuentwickeln ist. Darüber hinaus wird in Zukunft zu bedenken sein, in welchem Ausmaß die vorliegenden Überlegungen zu den Formatierungsdimensionen und -faktoren grundsätzlich als ein Modell für fachdidaktische Forschung verstanden werden können und auf welche Weise sich Forschungsformate in den einzelnen Fachdidaktiken voneinander unterscheiden.

## Literaturverzeichnis

Nachstehend werden jene Literaturtitel nicht extra aufgelistet, die ein Teil dieses Themenheftes von Theo-Web sind.

Diekmann, A. (2016). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (10. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Eibach, J. & Lottes, G. (2006). *Kompass der Geschichtswissenschaft. Ein Handbuch* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht UTB.

Flick, U. (2016). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge* (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

GFD – Gesellschaft für Fachdidaktik (2015). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs*. URL: <http://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf> [Zugriff: 14.01.2020].

Goetz, H.-W. (2006). *Proseminar Geschichte: Mittelalter* (3. Aufl.). Stuttgart: Ulmer UTB.

Heger, J. (2017). *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Hörmann S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Münster: Waxmann.

Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Second Edition (International Encyclopedia of Unified Science II 2). Chicago: The University of Chicago Press.

- Lange, H. (2014). *Sportdidaktik und Sportpädagogik: Ein fachdidaktischer Grundriss*. München: Oldenbourg.
- Jordan, S. (2016). *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft* (3. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh UTB.
- Riegel, U. & Rothgangel, M. (2020a). Religionsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 339–362). Münster: Waxmann.
- Riegel, U. & Rothgangel, M. (2020b). *Formate religionsdidaktischer Forschung*. In U. Kropac & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 483–492). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, M. (2020). Siebzehn Fachdidaktiken im Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 469–577). Münster: Waxmann.
- Schecker, H., Parchmann, I. & Krüger, D. (2014). Formate und Methoden naturwissenschaftsdidaktischer Forschung. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Lehrbuch. Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 1–15). Berlin / Heidelberg: Springer Spektrum.
- Weber, M. (1985). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (hg. v. Johannes Winckelmann, 6. Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weidner, V. (2015). *Musikpädagogik und Musiktheorie: Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung*. Münster: Waxmann.

*Ulrich Riegel ist Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik, Philosophische Fakultät an der Universität Siegen*

*Martin Rothgangel ist Professor für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.*