

Einleitung

Nicht erst aktuell, im Jahr 2022, ist der digitale Wandel bzw. die digitale Transformation, vor allem in Bereichen der Gesellschaft und der Wirtschaft, in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtungen gerückt.¹ Durch die letzten Jahrzehnte ziehend, stellt sich die Frage nach der Rolle immer neuerer Technologien in den unterschiedlichsten Bereichen des Lebens der Menschen.² In den einzelnen Fachdisziplinen – so auch in der Religionspädagogik – ist diese Debatte aufgenommen worden, wodurch religionspädagogische und -didaktische Explorations in diesem Feld angestellt wurden.³ Nicht zuletzt veröffentlichte im Februar 2022 die EKD einen Orientierungsrahmen mit dem Titel: „Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt“⁴, der Wegweiser hin zur Integration digitaler Technologien in den Religionsunterricht sein kann. Diese Perspektive, der Integration digitaler Technologien bzw. digitaler Medien, möchte die vorliegende Forschungsarbeit einnehmen. Vorliegend werden domänen spezifische und domänen unspezifische Bedingungsfaktoren für eine gelingende digitale Medienintegration in den Ethik- bzw. Religionsunterricht untersucht. Digitalisierung wird hierbei im Zusammenhang von Lehren und Lernen nicht als abgeschlossener Prozess wahrgenommen werden, sondern vielmehr als etwas Prozesshaftes, Kontinuierliches und sich Veränderndes. Die Digitalisierung ist im

¹ Vgl. u. a. Andreas Hepp/Friedrich Krotz (Hg.), *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2012; Johannes Fromme, Mediensozialisation im Zeitalter der Neuen Medien. In: Schöne neue Medienwelten: Konzepte und Visionen für eine Medienpädagogik der Zukunft 38 (2006), 110–125.

² Vgl. u. a. Friedrich Krotz, *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2001.

³ Vgl. u. a. Manfred L. Pirner, *Religiöse Mediensozialisation? Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen*. München (kopaed) 2004; Ilona Nord/Hanna Zipernovszky (Hg.), *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt*, Stuttgart (Kohlhammer) 2017. Zuletzt auch in: Ilona Nord, Religionserschließung in mediatisierten Welten: Personale Bildung in einer sich digitalisierenden Lehr- und Lernkultur. Digital Short-Storytelling im Religionsunterricht. In: Matthias Gronover/Andreas Obermann/Hanne Schnabel-Henke (Hg.), *Religiöse Bildung in einer digitalisierten Welt. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Münster/New York (Waxmann) 2021, 140–163 und Ilona Nord/Manfred L. Pirner, Religiöse Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Religionspädagogik und -didaktik. In: Volker Frederking/Ralf Romeike (Hg.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Münster/New York (Waxmann) 2022, 333–358.

⁴ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen*, Hannover 2022.

Kontext einer Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt nur ein Auslöser darauffolgender digitaler Transformationen, welche bis hin zu einer kulturellen Integration digitaler Technologien und deren Medienformaten führt.⁵ Diese Perspektive wird im vorliegenden Forschungsprozess aufgenommen, indem die Integration digitaler Medien in den Ethik- bzw. Religionsunterricht sowohl eine methodische als auch eine thematische Einbeziehung digitaler Medien in den jeweiligen Fachunterricht bedeutet.

Es liegen bereits einige Studien zu Bedingungsfaktoren für die Medienintegration, u. a. bei Breiter, Welling et al. (2010)⁶, Breiter, Aufenanger et al. (2013)⁷ und Knezek, Christensen et al. 2000⁸ vor. Auf drei, ihrer Ansicht nach grundlegende, Faktoren reduzieren sich Knezek, Christensen et al. (2000): der Ausstattung (*Tool*), der Einstellung gegenüber digitalen Medien (*Will*) und der Kompetenz seitens der Lehrperson (*Skill*).⁹ Bezugnehmend auf diese werden die Bedingungsfaktoren für die Integration digitaler Technologien im Ethik- und evangelischen bzw. katholischen Religionsunterricht an weiterführenden Schulen in Hessen untersucht und erweitert.

Insbesondere Lehrpersonen im jeweiligen Fachunterricht verantworten die Medienintegration maßgeblich, wodurch sie im Zentrum der quantitativen Fra gebogenerhebung und schulinterner Gruppendiskussionen stehen. Ihre Einstellungen, Kompetenzen, ihr Zugang zu digitaler Technologie, ihre Teilnahme an Bildungsgelegenheiten im Bereich digitaler Medien und die Fachkultur, die sie mitgestalten, sind für die Medienintegration im Unterricht von hoher Relevanz. Sie stehen als direkte Akteurinnen und Akteure in Digitalisierungsprozessen an

⁵ Vgl. Beat Döbeli Honegger, *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern (hep Verlag) 2016; Beat Döbeli Honegger, Digitalisierung, Digitalität & Co., 2020 (online abrufbar unter blog.doebe.li/Blog/DigitalisierungDigitalitaetUndCo, zuletzt geprüft am: 22.06.2023); Felix Stalder, *Kultur der Digitalität*. Berlin (Suhrkamp) 2016.

⁶ Andreas Breiter/Stefan Welling/Björn E. Stolpmann, Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Berlin (Vistas) 2010.

⁷ Andreas Breiter/Stefan Aufenanger/Ines Averbeck/Stefan Welling/Marc Wedjek (Hg.), Medienintegration in Grundschulen. Untersuchungen zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen, Berlin (Vistas) 2013.

⁸ Gerald A. Knezek/Rhonda W. Christensen/A. Soho/Robert Hancock.

⁹ Vgl. Gerald A. Knezek/Rhonda W. Christensen, The will, skill, tool model of technology integration. Adding pedagogy as a new model construct. In: Demetrios G. Sampson/J. M. Spector/Dirk Ifenthaler/Pedro Isaias (Hg.), *Proceedings of the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA) (12th, Maynooth, Greater Dublin, Ireland, October 24-26, 2015)*. Maynooth (Distributed by ERIC Clearinghouse) 2015, 84-91.

Schulen den neuen Herausforderungen und den daraus unvermeidlich resultierenden Veränderungen ihres Berufsbildes unmittelbar gegenüber¹⁰ und benötigen daher eine umfassende Medienbildung, welche in allen Phasen der Lehrkräftebildung¹¹ integriert wird.

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, die benannten Bedingungsfaktoren für die Integration digitaler Technologien in den Ethik- bzw. Religionsunterricht zu überprüfen sowie diese um (domänen-)spezifische Faktoren zu erweitern. Die Untersuchung umfasst vier Kapitel: Im ersten Kapitel wird die Forschungsarbeit im Kontext der empirischen Professionalisierungsforschung eingeordnet sowie das Modell der Medienintegration der vorliegenden Untersuchung dargestellt und begründet (A). Die methodologischen Überlegungen der mixed-method-Studie werden im zweiten Kapitel dargelegt (B). Anschließend werden die empirischen Ergebnisse der quantitativen Lehrkräftebefragung und der qualitativen Gruppendiskussionen anhand des in Kapitel A skizzierten Modells aufgezeigt (C). Diese Befunde werden im Anschluss mit anderen empirischen Studien diskutiert und geben einen Ausblick auf religionspädagogische Handlungsmöglichkeiten (D).

In Kapitel eins (A) der Arbeit wird der Horizont der zugrundeliegenden Fragestellung aufgespannt. Zunächst wird eine Einordnung in die aktuelle empirische Forschung in der Religionspädagogik vorgenommen. Dabei wird explizit der Bereich der Professionsforschung entfaltet, indem der strukturtheoretische, der berufsbiographische und der kompetenzorientierte Ansatz gegeneinander abgewogen werden. Es zeigt sich, dass für das vorliegende Forschungsprojekt vornehmlich der kompetenzorientierte Ansatz in Frage kommt. Das Modell professioneller Handlungskompetenz, welches aus der prominenten COACTIV-Studie von Baumer und Kunter (2006)¹² sowie der FALKO-Studie von Krauss et al. (2017)¹³ in der Professionsforschung etabliert ist, wird daraufhin ausgebreitet. Es zeigt vor allem die These auf, dass Lehrpersonen die wichtigsten Akteure im

¹⁰ Vgl. u. a. Martin Rothland/Simone Herrlinger (Hg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung*, Münster / New York (Waxmann) 2020.

¹¹ Vgl. u. a. André Bresges/Alexandra Habicher (Hg.), *Digitalisierung des Bildungssystems. Aufgaben und Perspektiven für die LehrerInnenbildung*, Münster / New York (Waxmann) 2019.

¹² Jürgen Baumer/Mareike Kunter, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), 469–520; Mareike Kunter/Jürgen Baumer, The COACTIV research program on teachers' professional competence. Summary and discussion. In: Mareike Kunter/Jürgen Baumer/Werner Blum/Ute Klusmann/Stefan Krauss/Michael Neubrand (Hg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project*. Boston, MA (Springer) 2013, 345–368.

¹³ Stefan Krauss/Alfred Lindl/Anita Schilcher/Michael Fricke/Anja Göhring/Bernhard Hofmann/Petra Kirchhoff/Regina H. Mulder/Jürgen Baumer (Hg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*, Münster / New York (Waxmann) 2017.

Bildungswesen sind, weshalb deren individuelle Merkmale zur Bewältigung ihrer Aufgaben untersucht werden.¹⁴ Die technologische Perspektive wird dabei jedoch nahezu außen vor gelassen. Der Blick auf eine passende theoretische Fundierung, welche sich an die vorherrschenden kompetenzorientierten Studien anschlussfähig gestaltet, fiel daher auf das eher technologiezentrierte TPACK-Modell von Mishra und Köhler (2006).¹⁵ Beide Ansätze bauen auf Shulmans¹⁶ Idee der unterschiedlichen Wissensbereiche auf und lassen sich für das vorliegende Forschungsvorhaben einsetzen.

In Bezug auf die komplexen Modelle einer Integration digitaler Technologien werden die grundlegenden Vorarbeiten von Breiter Welling et al. (2010)¹⁷, Breiter, Aufenanger et al. (2013)¹⁸ und Knezek, Christensen et al. (2000)¹⁹ dargestellt und in ein eigenes Modell übertragen. Neben der Ausstattung, der Einstellung bzw. den Überzeugungen hinsichtlich digitaler Technologien und der Kompetenz im Bereich digitaler Technologien werden als organisationale Faktoren die Aus- und Fortbildung und die Fachkultur hinzugezogen. Die individuellen Faktoren werden im Bereich der Einstellung domänen spezifisch angepasst. Nach einer deskriptiven Darstellung dieser, werden ihre Wechselwirkungen und Bedingungen untereinander bzw. auf die Integration digitaler Medien anhand von Forschungen im deutschsprachigen Raum zwischen 2000 und 2020 aufgezeigt. Dabei wird ersichtlich, dass in der empirischen religionspädagogischen Forschung²⁰, aber auch in der praktischen Theologie²¹, der Religionssoziologie²², der Systematischen Theologie²³ und Ethik u. v. m. das Thema digitale Technologien bzw. digitale Medien Gegenstand zahlreicher Forschungsvorhaben wurde. Hinsichtlich der explizit schulischen-religionspädagogischen Forschung lassen sich viele Forschungsdesiderate hinsichtlich digitaler Medien ausmachen. So zeigt

¹⁴ Vgl. Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster (Waxmann) 2011, 29–53.

¹⁵ Punya Mishra/Matthew Koehler, Technological Pedagogical Content Knowledge. A Framework for Teacher Knowledge. In: Teachers College Record 108 (2006).

¹⁶ Lee S. Shulman, Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15 (1986), 4–14.

¹⁷ Breiter/Welling/Stolpmann, Medienkompetenz in der Schule.

¹⁸ Breiter/Aufenanger/Averbeck/Welling/Wedjek, Medienintegration in Grundschulen.

¹⁹ Knezek/Christensen/Soho/Hancock, Toward a structural model of technology integration.

²⁰ Vgl. u. a. Nord/Zipernowszky, Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt; Ilona Nord/Jens Palkowitsch-Kühl, RELab digital – Ein Projekt über religiöse Bildung in einer mediatisierten Welt (Deutsch). In: Online – Heidelberg Journal of Religions on the Internet 12 (2017), 60–92.

²¹ Kristin Merle, Religion in der Öffentlichkeit. Digitalisierung als Herausforderung für kirchliche Kommunikationskulturen. Berlin/Boston (de Gruyter) 2019.

²² Vgl. u. a. Hartmut Rosa, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin (Suhrkamp) 2016.

²³ Vgl. u. a. Klaas Huizing, Scham und Ehre. Eine theologische Ethik. Gütersloh (Gütersloher) 2016.

der Überblick, dass neben Liebold²⁴ und Pirner²⁵ nur vereinzelte Untersuchungen im Bereich der Professionsforschung vorliegen, welche diese Thematik anschneiden. Bezugnehmend auf die Erforschung der Religions- bzw. Ethiklehrkräfte vor dem Horizont der Bedingungsfaktoren zur Medienintegration in den Unterricht liegt sowohl national als auch international nichts Vergleichbares vor.

Daher liegt die Intention dieser Untersuchung darin die Bedingungen für die Integration derartiger Themenfelder und didaktischer Lernwege unter Einsatz digitaler Technologien aus der Perspektive des Ethik- bzw. Religionsunterrichts zu ergründen. Zum einen werden an den Ethik- und Religionsunterricht ähnliche Anforderungen angesichts der Thematisierung digitaler Technologien herangetragen – oftmals im Bereich des Urteilens und Reflektierens – und zum anderen besuchen Schülerinnen und Schüler zumeist eines der beiden Unterrichtsfächer.

Daraufhin wird das Modell des Forschungsprojekts konstruiert aus den drei theoretischen Grundlagen (*Modell professioneller Handlungskompetenz*, *TPACK-Modell* und *Will-Skill-Tool-Modell*) aufgezeigt.

Zuletzt werden die Fragestellungen und Hypothesen, die sich aus den bisherigen Forschungsarbeiten ergeben, systematisch anhand der Koordinaten: individueller Bedingungen (Kompetenzen und Einstellungen), organisationaler Bedingungen (Ausstattung und Aus- bzw. Fortbildung) sowie den Zusammenhängen dieser beschrieben.

Im zweiten Kapitel (B) wird die zugrundeliegende Methodik aufgezeigt, derer sich diese Arbeit in der Planungs-, Erhebungs- und Auswertungsphase bedient. Das Forschungsdesign bestehend aus quantitativen Fragebogenerhebungen an hessischen Schulen und qualitativen Gruppendiskussionen mit dem Fachkollegium Ethik, ev. Religion und kath. Religion vor Ort, wird entfaltet. Teilstudie I untersucht anhand eines teilstandardisierten Fragebogens mit statistisch überprüften Skalen die in der Theorie benannten Faktoren: Einstellungen bzw. Überzeugungen, Kompetenzen, Ausstattung sowie Aus- bzw. Fortbildung. Dieser basiert auf den Forschungen von Breiter et al. (2013)²⁶ sowie für den domänen-spezifischen Teil von Pirner (2004).²⁷

Die durchgeführten Gruppendiskussionen stellen die zweite Teilstudie dar, in der Ethik- und Religionslehrkräfte in einem leitfadengestützten Setting nach ihrer Perspektive zu diesem Thema befragt werden. Generiert wurde dieser Fragebogen aus den Forschungen von Breiter et al. (2013)²⁸. Die Auswertung erfolgt

²⁴ Heide Liebold, Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis. Münster (LIT) 2004.

²⁵ Pirner, Religiöse Mediensozialisation?

²⁶ Breiter/Aufenanger/Averbeck/Welling/Wedjek, Medienintegration in Grundschulen.

²⁷ Pirner, Religiöse Mediensozialisation?

²⁸ Breiter/Aufenanger/Averbeck/Welling/Wedjek, Medienintegration in Grundschulen.

anhand vorgegebener Kategorien nach Kuckartz²⁹, welche sich zum einen auf die Dimensionen Einstellungen bzw. Überzeugungen, Kompetenzen (TPACK-Modell)³⁰, Ausstattung sowie Unterstützungsleistende beziehen.

Die Ergebnisse der beiden Teilstudien werden im dritten Kapitel (C) betrachtet. Im ersten Abschnitt werden deskriptive Ergebnisse der quantitativen Befragung dargestellt: u. a. die Einstellungen der Lehrkräfte, die Selbsteinschätzung zur Kompetenz der Lehrkräfte, die Einschätzung zur Medienausstattung, die spezifisch religionspädagogischen Aspekte und die Bildungserfahrung mit Medien. Darauf folgt die Hypothesenüberprüfung anhand statistischer Verfahren der linearen Regression bzw. multiplen linearen Regression. Hier wird dargestellt, welche Faktoren für die untersuchte Personengruppe eine Medienintegration bedingen. Darauf folgt die Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Gruppendiskussionen, welche bezugnehmend auf die vorliegenden Kategorien in erster Ebene dargestellt werden. Die zweite Ebene stellt die induktiv gewonnenen Kategorien dar.

Im letzten Kapitel (D) werden die Ergebnisse auf Grundlage der vorangestellten Theorie diskutiert. In einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsvorhaben werden Desiderate und Limitationen geschildert. Zuletzt wird der Blick auf drei Handlungsfelder für die Religionspädagogik geschärft: die Entwicklung und Bereitstellung digitaler Lehr- und Lernwege, die Verbesserung der Ausstattung sowie Perspektiven hinsichtlich der Ausbildung von Lehrpersonen.

²⁹ Udo Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel (Beltz Juventa) ⁴2018.

³⁰ Mishra/Koehler, Technological Pedagogical Content Knowledge.

A: Theoretische Einordnung und Fragestellung

Die vorliegende Studie der Analyse von Bedingungsfaktoren für die Medienintegration im Religions- und Ethikunterricht, bezieht sich auf die Annahmen der empirischen Erforschung von Professionalität. Im folgenden Kapitel zeige ich daher knapp die Entwicklungslinien empirischer Forschung in der (Religions-)Pädagogik auf. Dies erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellt die Rahmung der vorliegenden Forschungsarbeit dar. Zentral sind hierbei zwei empirische Forschungsfelder, die dieser Arbeit zu Grund liegen. Zum einen umreiße ich den aktuellen Stand der Professionsforschung im Feld der (Religions-)Lehrkraft. Es werden dabei sowohl allgemeinpädagogische Forschungshorizonte als auch spezifisch religionspädagogische Fragestellungen betrachtet. Zum anderen werden empirische Forschungsfelder im Bereich der Medien angesprochen, da diese fachwissenschaftlich relevant werden. Diese Forschungsstränge zeigen insgesamt auf, dass eine Sensibilisierung der praktischen Theologie und der Religionspädagogik in diesem Themenfeld stattfindet, eine Verknüpfung beider Felder jedoch in der bisherigen (empirischen) Forschung nur unzureichend berücksichtigt wurde. Insbesondere die aktuelle Debatte um den Kompetenzerwerb im Bereich digitaler Medienformate ist im Feld der praktischen Theologie und Religionspädagogik nur marginal exploriert.

1. *Empirische (Bildungs-)Forschung in der Religionspädagogik*

Religionspädagogische Theoriebildung basiert auf unterschiedlichen Reflexionsperspektiven, die Schröder in seinem Komplementärmodell als historische, empirische, vergleichende, systematische und handlungsorientierte Perspektiven darstellt.³¹ Gerade eine empirische Perspektive, d. h. die empirische Religionspädagogik, wird in den letzten Jahren verstärkt bei Forscherinnen und Forschern praktiziert.³² Dieser Zeitpunkt, um die Jahrtausendwende, wird gemeinhin als *empirische Wende* – nicht nur – in der Religionspädagogik bezeichnet. Sie umfasst insgesamt die „fundamentale Veränderung in der politischen und

³¹ Bernd Schröder, Religionspädagogik – methodisch profiliert, international, binnendifferenziert. In: Theologische Literaturzeitung (2007), 747–762.

³² Burkard Porzelt/Ralph Güth (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte, Münster (LIT) 2000.

didaktischen Reflexion von Schule und Unterricht“³³ anlässlich internationaler Studien zu den Leistungen der Schule³⁴. Um ein prägnantes Beispiel zu benennen, können hierfür die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen³⁵ angeführt werden. Wegenast bereitete bereits 1968 den Weg einer empirischen Wende vor³⁶, die sodann zahlreiche Forschungsvorhaben in den letzten Jahrzehnten hervorbrachte. Jedoch zeigt sich erst seit der bildungspolitisch eingeleiteten empirischen Wende ein *signifikanter Anstieg* von Studien im Feld der Religionspädagogik³⁷, insbesondere in der Zunahme empirischer Arbeiten, die sich auf quantitative und qualitative Forschungsmethoden stützen³⁸. Diese Tendenz hin zu empirischen Erkundungen in der Religionspädagogik hält bis heute an, was sich in beispielsweise Qualifikationsarbeiten bereits in der Ausbildungsphase von Lehrkräften zeigt.³⁹ Unter dem Stichpunkt „Forschendes Lernen“ wird in Hochschulseminaren forschungsbezogen gelehrt, indem Studierende selbst kleinere Forschungsprojekte initiieren.⁴⁰

³³ Boris Kalbheim, Empirische Wende. In: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon (WiReLex) (2017), online abrufbar unter www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100241/, zuletzt geprüft am: 1. Juli 2022.

³⁴ So wird etwa der „Programme for International Student Assessment“ (PISA)-Study der OECD im Jahr 2000 zugeschrieben, erst der Auslöser dafür zu sein, über die „Schule von Morgen“ nachzudenken.

³⁵ Jürgen Baumert/Eckhard Klieme/Michael Neubrand/Manfred Prenzel/Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider/Petra Stanat/Klaus-Jürgen Tilmann/Manfred Weiß (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2001.

³⁶ Klaus Wegenast, Die empirische Wende in der Religionspädagogik. In: *Der evangelische Erzieher* 20 (1968), 111–125.

³⁷ Anton Bucher, Bucher, Anton, Geschichte der empirischen Religionspädagogik. In: Burkard Porzelt/Ralph Güth (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte*. Münster (LIT) 2000, 11–20.

³⁸ David Käbisch/Ralf Koerrenz/Martina Kumlehn/Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki (Hg.), *Empirische Religionspädagogik – aktuelle Forschungsprojekte* 2018.

³⁹ Vgl. Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte*, Stuttgart (Kohlhammer) 2018; Bernd Schröder, Empirische Religionspädagogik. In: *Verkündigung und Forschung* 59 (2014), 94–109; Anton A. Bucher, Aus den Anfängen und Frühphasen der Sektion „Empirische Religionspädagogik“. Erinnerungen eines Veteranen. In: Christian Höger/Silvia Arzt (Hg.), *Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK*. Freiburg/Salzburg 2016, 12–17.

⁴⁰ Mirjam Zimmermann/Hartmut Lenhard, *Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger*. Stuttgart/Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2015, insbesondere Kapitel 1: „Forschendes Lernen“ Oder: Wie man professionelle Kompetenz im Praxissemester erwirbt.

1.1 Empirie in der Religionspädagogik

Empirie in der Religionspädagogik bedeutet nach Heil⁴¹, bestimmte wissenschaftstheoretische Grundpositionen einzunehmen, die sich dadurch kennzeichnende Empirie als Material- oder Formalobjekt in der Religionspädagogik zu betrachten.⁴² Im Sinne der Empirie als Materialobjekt der Religionspädagogik wird „ein Forschungsgegenstand aus der für die Disziplin relevanten sinnlich wahrnehmbaren Erfahrungswelt“⁴³ untersucht (z. B. Einstellung von Religionslehrkräften). Empirie als Formalobjekt bezeichnet die „methodologische Reflexion auf die Möglichkeitsbedingungen empirischen Forschens in der Religionspädagogik“⁴⁴ und stellt damit erst die Rolle der Empirie im Forschungsprozess dar. Sie weist zudem die Religionspädagogik als eigene theoriebildende Wissenschaft – neben der Theologie etc. – aus. Insofern können aus den zwei Ansichten drei Möglichkeiten für empirische Forschung in der Religionspädagogik entfaltet werden: „empirisches Materialobjekt ohne empirisches Formalobjekt, nicht-empirisches Materialobjekt mit empirischem Formalobjekt oder empirisches Materialobjekt mit empirischem Formalobjekt“⁴⁵. Für die religionspädagogische Theoriebildung erscheint letzterer Weg als besonders tragfähig. Hierbei wird neben dem zu *beforschenden* Phänomen, die spezifische Wissenschaftsperspektive, *unter der* das Phänomen untersucht wird, reflektiert. Das hat zur Folge, dass die empirische Religionspädagogik eine *fachspezifische Perspektive* auf den Untersuchungsgegenstand richtet. Dieser Perspektive wird in dieser Forschungsarbeit Rechnung getragen, indem nicht nur Theorien aus den Erziehungswissenschaften, der Psychologie und den Gesellschaftswissenschaften, sondern auch genuin religionspädagogisch-didaktische Prinzipien in die Theoriebildung einbezogen werden.

1.2 Materialobjekte in der empirischen Religionspädagogik

Die Forschungsarbeiten in der empirischen Religionspädagogik erstrecken sich über zahlreiche Materialobjekte. Grundsätzlich lässt sich dahingehend das Feld der schulischen und der außerschulischen empirischen Religionspädagogik un-

⁴¹ Stefan Heil, Empirie. In: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon (WiReLex) (2015), online abrufbar unter www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100002/, zuletzt geprüft am: 1. Juli 2022.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd.

terscheiden, wobei einzelne Facetten nicht immer trennscharf voneinander untersucht werden können. In einer weiteren Perspektive ist eine Differenzierung in informelle, d. h. nicht institutionalisierte und oftmals selbstorganisierte, non-formale, d. h. institutionalisierte, aber ohne Anbindung an ein formales Curriculum und formale, d. h. institutionalisierte, der regulären Bildungslaufbahn (z. B. Primar- und Sekundarstufe sowie der tertiäre Bildungsbereich) zuzuordnende Lehr- und Lernprozesse möglich. Insbesondere non-formales und informelles Lernen wird dem Bereich des außerschulischen Lernens zugeschrieben. Außerschulisch stehen insbesondere Aspekte der Konfirmanden/Firm-⁴⁶, Kinder⁴⁷- und Jugendarbeit⁴⁸ im Vordergrund wissenschaftlicher Untersuchungen. Forschungsvorhaben in der empirischen Religionspädagogik im Bereich Schule etwa erheben Erkenntnisse über die Schülerinnen und Schüler⁴⁹, die Lehrperso-

⁴⁶ Vgl. u. a. Gottfried Adam, *Der Unterricht der Kirche. Studien zur Konfirmandenarbeit*. Zugl.: Marburg, Univ., Habil.-Schr., 1975/76. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1980; Thomas Böhme/Achim Plagenz/Kai Steffen, *Konfirmandenarbeit - Konfirmation - Konfirmandenteam. Empirische Einsichten, Praxis und Perspektiven einer nachhaltigen Konfirmandenarbeit*. Münster (Comenius-Institut) 2017; Colin Cramer/Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer, *Reform von Konfirmandenarbeit - wissenschaftlich begleitet. Eine Studie in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg*. Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2009; Karlo Meyer, *Gottsdienst in der Konfirmandenarbeit. Eine triangulative Studie*. Göttingen (V & R Unipress) 2012; Friedrich Schweitzer/Georg Hardecker/Christoph H. Maas/Wolfgang Ilg/Katja Lissmann, *Jugendliche nach der Konfirmation. Glaube, Kirche und eigenes Engagement - eine Längsschnittstudie*. Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2016; Henrik Simojoki/Wolfgang Ilg/Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer, *Zukunftsfähige Konfirmandenarbeit. Empirische Erträge - theologische Orientierung - Perspektiven für die Praxis*. Gütersloh (Gütersloher) 2018; Christian Lutz, *Firmung Jugendlicher im interdisziplinären Diskurs. Theologie - Ritual - Empirie*. Würzburg (Echter) 2018 um nur einige der letzten Jahre zu nennen.

⁴⁷ Vgl. u. a. Erhard Grieser/Friedrich W. Bargheer/Hans B. Kaufmann, *Kindergottesdienst empirisch. Ergebnisse und Folgerungen aus einer Befragung von Helfern und Leitern*. Münster (Comenius-Institut) 1973; Martin Steinhäuser/Rune Øystese (Hg.), *Godly Play. European Perspectives on Practice and Research*, Münster / New York (Waxmann) 2018.

⁴⁸ Vgl. u. a. Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Jugend gefragt! Empirische Studien zur Realität evangelischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg*, Stuttgart (Buch + Musik) 2016; Ulrich Kropáč/Uto J. Meier/Klaus König, *Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung*. Regensburg (Pustet) 2012.

⁴⁹ Vgl. u. a. Thorsten Knauth, Unterricht aus Schülersicht. Ein Forschungsüberblick. In: Thorsten Knauth/Sybilla Leutner-Ramme/Wolfram Weiße (Hg.), *Religionsunterricht aus Schülersperspektive*. Münster/München/Berlin (Waxmann) 2000, 9–40; Michael Wermke, *Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler*. Jena (IKS Geramond) 2006; Hans-Georg Ziebertz/Ulrich Riegel, Religionsunterricht und Wertorientierung aus Schülersperspektive. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2008); Laura Wolst, *Lernen mit Religionen. Kooperationen zwischen evangelischem und islamischem Religionsunterricht aus Schülerinnen- und Schülerperspektive*. Stuttgart (Kohlhammer) 2020.