

Religionsdidaktische Forschung und ihre Formate. Die Befunde einer Delphi-Studie unter deutschsprachigen Religionspädagog*innen

Ulrich Riegel^a / Martin Rothgangel^b

^aUniversität Siegen; ^bUniversität Wien

Kontakt: ulrich.riegel@uni-siegen.de

eingereicht: 12.08.2021; überarbeitet: 24.09.2021; angenommen: 03.10.2021

Zusammenfassung: Nachdem in den vergangenen drei Jahren diverse Vorarbeiten für die Entwicklung eines Modells religionsdidaktischer Forschungsformate erfolgten, wurde von den Autoren eine Delphi-Studie im deutschsprachigen Raum durchgeführt, bei der die religionsdidaktische Community hinsichtlich der drei Dimensionen (Methodik, Gegenstandsbereiche, Bezugstheorien) dieses Modells, des Forschungsziels als bündelndem Formatierungsfaktor und sieben potentiellen Forschungsformaten befragt wurde. Im vorliegenden Beitrag werden nach einer Hinführung zum Verständnis von Forschungsformaten sowie zur Methode der Delphi-Studie wesentliche Ergebnisse dieser ersten Runde der Delphi-Studie vorgestellt und diskutiert. Insgesamt betrachtet findet dieses Modell religionsdidaktischer Forschungsformate einschließlich der sieben Beispiele eine weitgehende Zustimmung. Aufgrund weiterführender Rückmeldungen im Detail kann diese Studie zu einer Fortführung der religionsdidaktischen Grundlegendiskussion über Forschungsformate beitragen.

Schlagwörter: Forschungsformat, Religionsdidaktik, Delphi Studie, Methodik, Gegenstandsbereich, Bezugstheorie, Wissenschaftstheorie

Abstract: After various preliminary works for the development of a model of research designs for religious didactics had been carried out in the past three years, the authors conducted a Delphi study in the German-speaking countries, in which the community of religious education was surveyed with regard to this model or research designs and seven potential research formats. In this article, after an introduction to the understanding of research designs and the methodology of this study, the main results of this first round of the Delphi study are presented and discussed. All in all, this model of research designs for religious didactics including the seven examples has met with widespread approval. Based on feedback in detail, this study may contribute to a continuation of the basic discussion on research designs in religious didactics.

Keywords: Research Design, Religious Education, Delphi Study, Methodology, Research Area, Reference Theory, Philosophy of Science

Etwa seit der Jahrtausendwende gewinnen die Forschungsstandards pädagogisch-psychologischer Forschung und die Einwerbung von Drittmitteln eine immer größere Bedeutung auch in der fachdidaktischen Forschung. Die Gesellschaft für Fachdidaktik nahm diese Entwicklungen zum Anlass, verstärkt über Formate fachdidaktischer Forschung nachzudenken (Bayerhuber et al., 2012; GFD, 2015). Seit knapp drei Jahren wird dieses Thema auch in der Religionsdidaktik diskutiert (Theo-Web, 19(1), S. 17–191) und vor allem durch die beiden Autoren dieses Beitrags theoretisch weiterentwickelt (Riegel & Rothgangel, 2020; 2021a; 2021b; 2021c; Rothgangel & Riegel, 2020; 2021). Das Zukunftspotential dieser Überlegungen wird gegenwärtig in einer Delphi-Studie abgeschätzt und bewertet (Cuhls, 2019, S. 13), die sich an alle Religionspädagoginnen und Religionspädagogen mit mindestens einer abgeschlossenen Promotion an deutschen, österreichischen und Schweizer Hochschulen richtet. Die erste Runde dieses Delphis nutzte deren Expertise mit dem religionsdidaktischen Forschungsfeld, um die Plausibilität und das Zukunftspotential sowohl des grundlegenden Modells religionsdidaktischer Forschungsformate

als auch von sieben religionsdidaktischen Forschungsfeldern einzuschätzen. Dieser Beitrag meldet die Ergebnisse dieser Runde an die religionsdidaktische Community zurück, weil auf diese Weise bedenkenswerte Punkte für die zweiten Runde auf einer möglichst transparenten Basis herausgearbeitet und dargelegt werden.

Im Folgenden gehen wir zuerst knapp auf das Konzept des religionsdidaktischen Forschungsformats ein (1), um dann die Methode der Delphi-Studie (2) und die zentralen Befunde derselben (3) zu beschreiben. Der Beitrag wird durch eine Diskussion dieser Befunde beschlossen, welche zugleich für die Weiterarbeit in der nächsten Delphi-Runde wesentlich ist (4). Wir verbinden diesen Beitrag mit einem herzlichen Dank an alle 75 Kolleginnen und Kollegen, die sich an besagter Studie beteiligt haben. Wir sind mit diesem Rücklauf mehr als zufrieden und denken, dass er eine solide Grundlage für weiterführende Überlegungen zu zentralen Formaten religionsdidaktischer Forschung bieten kann.

I. Die Diskussion um religionsdidaktische Forschungsformate

Nach der Definition der Gesellschaft für Fachdidaktik ist ein Forschungsformat die „Gesamtheit aller inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Aspekte der Forschung, die sich in der Planung, Durchführung, Auswertung und Aufbereitung der Ergebnisse eines fachdidaktischen Forschungsprojekts beschreiben lassen [...]. Dazu gehören u. a. die theoretische Relevanz, das Erkenntnisinteresse, die Methoden der Untersuchung und Auswertung sowie die Verfahren zur Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse“ (GFD, 2015, S. 2).¹ In Anlehnung an diese Definition und daran anschließender Überlegungen (Riegel & Rothgangel, 2020) schlagen wir vor, dass ein Forschungsformat durch drei grundlegende Dimensionen charakterisiert ist:

1. den Gegenstandsbereich, der in den Projekten dieses Formats untersucht wird,
2. die Bezugstheorien, anhand derer dieser Gegenstandsbereich reflektiert wird, und
3. die Methodik, mit der dieser Gegenstandsbereich untersucht wird.

Alle drei Dimensionen stellen klassische Bezugspunkte wissenschaftstheoretischer Klassifikationen dar, ohne dass es einen Konsens darüber gäbe, welche Rolle sie in solchen Klassifikationen spielen und wie ihr Zusammenspiel konkret geregelt ist (für die Religionsdidaktik: Englert, 1995; Schweitzer, 2006; allgemein: Balzer, 1997; Schurz, 2011).

Die konkrete inhaltliche Füllung dieser drei Dimensionen unterscheidet sich in den wissenschaftlichen Disziplinen und ist insbesondere vom jeweiligen Forschungsfeld bedingt. Im Fall der Religionsdidaktik wurde deshalb nach der Durchsicht verschiedener Einführungswerke vorgeschlagen, die Gegenstands-

¹ Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive könnte sich die Frage als weiterführend erweisen, welche Affinitäten zwischen der GFD-Definition von Forschungsformaten und dem Kuhnschen Verständnis von „Paradigma“ besteht. An dieser Stelle können die selbst bei Kuhn zu beobachtenden verschiedenen Facetten des Begriffs „Paradigma“ nicht näher dargelegt werden (Masterman, 1970; Hoyningen-Huene, 1989, S. 133 Anm. 4). Jedoch bietet die Unterscheidung zwischen einem engeren und weiteren Verständnis von Paradigma möglicherweise einen wichtigen Ausgangspunkt für eine weitere Klärung, weil unseres Erachtens das GFD-Verständnis von Forschungsformaten eine relativ große Nähe zum engeren Begriffsverständnis von Paradigma aufweist, wenn man sich folgende Unterscheidung vor Augen führt: Paradigmen im engeren Sinn sind die „konkreten Problemlösungen, die, als Vorbilder oder Beispiele gebraucht, explizite Regeln als Basis für die Lösung der übrigen Probleme der ‚normalen Wissenschaft‘ ersetzen können“ (Kuhn, 1991, S. 186). Diese konkreten Problemlösungen sind wiederum ein Teilbereich des Paradigmas im weiteren Sinn, d. h. „die ganze Konstellation von Meinungen, Werten, Methoden u. s. w., die von den Mitgliedern einer gegebenen Gemeinschaft geteilt werden“ (Kuhn, 1991, S. 186) Wie die Paradigmen im engeren Sinne können die fachdidaktischen Forschungsformate gewissermaßen als „Musterbeispiele“ (Kuhn, 1991, S. 199) fachdidaktischer Forschung verstanden werden.

bereiche in die Kategorien *Lerninhalte, Lehr- und Lernprozesse, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Religionsunterricht als Schulfach und seine Kontexte* sowie *Theorien zum Religionsunterricht* zu unterteilen (Riegel & Rothgangel, 2020, S. 7–9). Bei den Referenztheorien legt ein Vergleich von religionsdidaktischen Expertisen (Theo-Web, 19(1), S. 17–191) folgende Kategorien nahe: *Theologie, Religionswissenschaft, Bildungswissenschaften, Psychologie, Soziologie, Kulturwissenschaften* und *Philosophie* (Riegel & Rothgangel, 2021c, S. 5–6). Hinsichtlich der Methodik wurde auf die von Bernd Schröder (2012, S. 274) vorgeschlagene Kategorisierung *historisch, systematisch-hermeneutisch, vergleichend, empirisch* und *praxisorientiert* zurückgegriffen, wissend, dass auch die Alternativen *hermeneutisch, empirisch* und *ideologiekritisch* (Sajak, 2012, S. 71–72) oder *normativ, empirisch* und *handlungsleitend* (Woppowa, 2018, S. 19) vorgeschlagen wurden.

Innerhalb des durch die drei Dimensionen *Gegenstandsbereich, Bezugstheorie* und *Methodik* aufgespannten Raums lässt sich – so unsere These – jedes Format religionsdidaktischer Forschung eindeutig verorten. Ein religionsdidaktisches Forschungsformat ist demnach durch das charakteristische Zusammenspiel der Forschungsgegenstände, der Bezugstheorien und der methodischen Zugänge charakterisiert, welches die Projekte, die diesem Format zugeordnet werden können, auszeichnet bzw. gemeinsam haben. Die Ausprägung dieses Zusammenspiels wird durch das *Forschungsziel* bestimmt. Ähnlich wie die Forschungsfrage auf der Ebene der einzelnen Forschungsprojekte und das erkenntnisleitende Interesse auf der Ebene der wissenschaftlichen Disziplinen gibt das Forschungsziel vor, wie sich die Projekte innerhalb eines Forschungsdesigns auf die drei Grunddimensionen Thema, Referenztheorie und Methodik beziehen. Wenn man das grundlegende Forschungsziel eines Designs kennt, weiß man, welche Themen von diesem Design angesprochen werden, welche Theorien seine Überlegungen stützen und welche Methoden in welcher Weise relevant sind.

Innerhalb dieses theoretischen Rahmens wurden für die Delphi-Studie in der Auseinandersetzung mit vorliegenden Überlegungen (Theo-Web, 19(1), S. 17–191; Riegel & Rothgangel, 2021a) sieben Forschungsfelder identifiziert, die ein eigenständiges religionsdidaktisches Forschungsformat darstellen können (Rothgangel & Riegel, 2020). Es handelt sich hierbei um:

1. *Forschung zur Eigenart und zu den Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts*: Die Studien dieses Formats klären über den Status Quo dieses Faches sowie der möglichen Ursachen dieses Status Quo auf. Das Ziel dieser Forschung ist die Erhellung der gesellschaftlichen, rechtlichen, schulischen und kirchlichen Regelungen und Konstellationen, welche die Möglichkeiten religiösen Lehrens und Lernens im Religionsunterricht sowie der Bildung von (angehenden) Religionslehrpersonen abstecken. Auf diese Art und Weise trägt diese Forschung dazu bei, den Kontext des Geschehens im Religionsunterricht besser zu verstehen.
2. *Religionsdidaktische Akteursforschung*: Die Studien dieses Formats untersuchen die im Religionsunterricht Handelnden, d. h. die Lehrpersonen und die Schüler*innen, um über die Einstellungen, Haltungen, Motive, Präkonzepte, Skripte etc. aufzuklären, die diese Akteure im Religionsunterricht oder hinsichtlich dieses Unterrichts und seiner Unterrichtsgegenstände, Methoden etc. zeigen. Auf diese Art und Weise trägt dieses Format dazu bei, das Geschehen im Religionsunterricht besser zu verstehen.
3. *Religionsdidaktische Konzeptbildung*: Die Studien dieses Formats formulieren theoretische Konzepte und Begriffe über sämtliche Sachverhalte, die in der Religionsdidaktik von Bedeutung sind. Ihr Ziel ist es, religionsdidaktische Sachverhalte so zu beschreiben, dass religionsdidaktischem Handeln in Forschung und Unterrichtspraxis hinreichende Konzepte zur Verfügung zu stehen, und Normen zu formulieren, die religiöses Lehren und Lernen orientieren. Damit trägt es dazu bei, religionsdidaktisches Forschen zu ermöglichen und das Geschehen im Religionsunterricht zu orientieren und weiterzuentwickeln.
4. *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung*: Die Studien dieses Formats untersuchen Lehr- und Lern-

prozesse im Religionsunterricht mit dem Ziel, sie besser zu verstehen und zu optimieren. Dazu überprüfen sie theoretische Ideen zum Unterrichtsprozess in der unterrichtlichen Wirklichkeit so lange immer wieder, bis die gewonnenen Theorien eine hinreichende Stabilität erreicht haben. Auf diese Art und Weise trägt religionsdidaktische Entwicklungsforschung dazu bei, lokale Theorien zum Geschehen im Religionsunterricht zu entwickeln.

5. *Religionsdidaktische Wirksamkeitsforschung*: Die Studien dieses Formats analysieren die Lehr- und Lernprozesse im Religionsunterricht mit dem Ziel herauszufinden, welche Effekte religiöse Lehr und Lernprozesse bei den Akteuren des Religionsunterrichts auslösen und wodurch diese Effekte bedingt sind. Auf diese Art und Weise tragen sie dazu bei, das Geschehen im Religionsunterricht besser zu verstehen.
6. *Religionsdidaktische Modellierung von Lerngegenständen*: Die Studien dieses Formats arbeiten die Sachverhalte, die im Religionsunterricht behandelt werden sollen, so auf, dass sie von den Lehrpersonen für ihren Unterricht herangezogen und von den Schüler*innen verarbeitet werden können. Es geht diesem Format vor allem um die Erstellung oder Verbesserung von Unterrichtsmaterial. Auf diese Art und Weise trägt religionsdidaktische Modellierung von Lerngegenständen dazu bei, das Geschehen im Religionsunterricht zu verbessern.
7. *Religionsdidaktische Wissenschaftstheorie*: Die Studien dieses Formats nehmen die Art und Weise in den Blick, wie Religionsdidaktik ihre Erkenntnisse gewinnt, und arbeitet die Prämissen dieser Arbeit heraus und entwickelt sie weiter. Wissenschaftstheorie trägt dazu bei, religionsdidaktische Forschung besser zu verstehen und diese weiterzuentwickeln.

Diese sieben Forschungsfelder stellen noch keine Formate im umfänglichen Sinn dar, denn in den thesenhaften Skizzen bleibt das konkrete Zusammenspiel der drei elementaren Dimensionen noch zu wenig ausformuliert. Die Arbeit am einschlägigen Themenheft von Theo-Web 19(1) hat aber gezeigt, dass es erst eines gemeinsamen Problembewusstseins einschlägiger Forschungsfelder bedarf, um konkrete Formate zu formulieren. Angesichts dieses Stands der Diskussion um religionsdidaktische Forschungsformate stellte sich die Frage, wie die wissenschaftliche Community das Potential und die Kontur, d. h. die innere Struktur, dieser Forschungsfelder hinsichtlich eines möglichen Forschungsformats beurteilt. Die Abfrage dieser Expertise verspricht nicht nur die Bestätigung tragfähiger Ideen und Konzepte innerhalb dieser Diskussion, sondern auch die Identifikation noch offener Fragen und Hinweise auf notwendige Präzisierungen und Weiterentwicklungen in der Entwicklung religionsdidaktischer Forschungsformate.

2. Methode

Um besagte Expertise einzuholen, stellt eine Delphi-Studie ein bewährtes Mittel dar, welches zunehmend auch in den Bildungswissenschaften (Gorghiu et al., 2013; Kunina-Habenicht et al., 2012) und den Fachdidaktiken rezipiert wird (Hermanns & Thomanek, 2020). Delphi-Studien richten sich an Expertinnen und Experten des zu untersuchenden Feldes und heben und verdichten deren Expertise (Häder, 2014; Niederberger & Renn, 2019). In der Regel erfolgen diese Studien in mehreren Runden, wobei die Ergebnisse jeder Runde als Feedback an die Befragten zurückgegeben werden, sodass diese Personen ihre Perspektive auf den zu untersuchenden Sachverhalt in der folgenden Delphi-Runde an diesen Ergebnissen ausrichten können (Cuhls, 2019, S. 5–9). Meistens beginnen Delphi-Studien mit stark qualitativen Anteilen, um die groben Konturen des zu untersuchenden Feldes zu klären. In dem Maß, in dem sich diese Konturen ausschärfen, in dem Maß kommen dann quantitative Anteile in den folgenden Runden hinzu. Dabei ist jede Runde anonym. Jenseits dieser grundlegenden Charakteristika gibt es noch keinen Konsens über die konkrete Durchführung von Delphi-Studien (Häder, 2014, S. 19–27). In dieser Hinsicht sind verschiedene Varianten belegt, was die Adaption des Verfahrens an die konkrete Problemlage erleichtert.

Im vorliegenden Fall kann das Theo-Web Themenheft 19(1) als erste qualitative Sichtung des Feldes betrachtet werden. Die Beiträge dieses Heftes sind allerdings nicht anonym erschienen, die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge wurden nämlich aufgrund ihrer spezifischen Expertise ausgewählt und die versammelten Beiträge bieten eine erste qualitative Einschätzung zu einschlägigen religionsdidaktischen Forschungsfeldern und ihrem Potential hinsichtlich eines möglichen Forschungsformats. Gleichzeitig lieferte die Analyse der Selbstdarstellungen von 17 Fachdidaktiken konzeptuelle Eckpunkte für die Definition eines grundlegenden Modells fachdidaktischer Forschungsformate (Rothgangel, 2020). Beide Quellen können als wesentliche Vorarbeiten für die vorliegende erste Runde der Delphi-Studie betrachtet werden. Sie bildeten die Grundlage für die Formulierung des oben skizzierten Modells. Um dieses Modell weiterentwickeln zu können, bedarf es der Antworten auf (mindestens) drei Fragen:

- 1) *Wie plausibel erweisen sich die Kategorien Gegenstandsbereiche, Bezugstheorien und Methodiken als grundlegende Dimensionen eines Modells religionsdidaktischer Forschungsformate und die Kategorie des Forschungsziels als prägender Faktor des Zusammenspiels dieser drei Dimensionen?*
- 2) *Wie plausibel erweisen sich die Operationalisierungen der drei grundlegenden Dimensionen Gegenstandsbereiche, Bezugstheorien und Methodiken?*
- 3) *Inwiefern haben die oben skizzierten religionsdidaktischen Forschungsfelder das Potential zu einem eigenständigen religionsdidaktischen Forschungsformat?*

Die Antwort auf diese Fragen wurde in der Delphi-Studie anhand eines Fragebogens erhoben. Der Fragebogen gliedert sich in drei Bereiche, die jeweils eine der Forschungsfragen abbilden. In jedem dieser drei Bereiche finden sich offene und geschlossene Fragen. Die geschlossenen Fragen folgen einem quantitativen Kalkül und erheben die jeweilige Passung der abgefragten Facette. Es wurde jeweils ein sechstufiges Antwortmuster im Likert-Format vorgelegt. Um Residualoptionen nachzeichnen zu können, wurde bei jeder geschlossenen Frage zusätzlich die Option „kann ich nicht beurteilen“ bzw. „will ich nicht beantworten“ angeboten. Die offenen Fragen folgen einem qualitativen Kalkül und zielen sowohl auf weiterführende Kritik am Modell als auch auf die gezielte Ergänzung seiner Dimensionen und Kategorien ab. Es geht dem Fragebogen somit zum einen um die Bestätigung (oder auch Ablehnung) der bisherigen Überlegungen, zum anderen um die Weiterentwicklung des vorliegenden Modells anhand der Expertise im religionsdidaktischen Forschungsfeld.

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte in drei Teilen, nämlich den Antworten

- i) zur Plausibilität der Kategorien des Modells religionsdidaktischer Forschungsformate,
- ii) zur Operationalisierung der drei grundlegenden Dimensionen und
- iii) zur Einschätzung von Potential, inhaltlichem Profil und individueller Bedeutung der sieben zur Abstimmung gestellten Forschungsfelder als Forschungsformate.

In den Teilen i) und ii) wird die Verteilung der Antworten auf die einzelnen Items in sog. Boxplot-Grafiken dargestellt, die sowohl die zentrale Tendenz eines Datensatzes als auch die Streuung in den Antworten ausweisen. Zur Prüfung der Signifikanz der Differenzen in den Einschätzungen der Operationalisierungen von Methodiken, Gegenstandsbereichen und Bezugstheorien werden einfaktorielle ANOVAs über die Mittelwerte der Antworten zu diesen Merkmalen berechnet. Die Effektstärke dieser Differenzen wird durch η^2 angegeben. Zum Abschluss des Teils ii) wird schließlich per t-Test für gepaarte Stichproben geprüft, ob die Einschätzung des Zukunftspotentials der verschiedenen Merkmale signifikant höher ausfällt als die Rolle dieser Merkmale für die eigene Forschung. Das Potential der sieben Forschungsfelder für ein eigenständiges Forschungsformat in Teil iii) wird anhand der Mittelwerte und Standardabweichungen abgeschätzt. Auch hier werden zur Prüfung der Signifikanz der Differenzen in den Einschätzungen von Potential, Kontur und individueller Relevanz der Formate einfaktorielle ANOVAs über die Mittelwerte der Antworten zu diesen Merkmalen berechnet. Die Effektstärke dieser

Differenzen wird durch η^2 angegeben. Alle statistischen Berechnungen erfolgen mit dem Softwarepaket SPSS 27. Die Auswertung der offenen Items, die zu relativ wenig Textmaterial führten, folgt keiner bestimmten qualitativen Methode, sondern einer hermeneutischen Logik.

Auf den Fragebogen konnte in der Zeit vom 27. Mai bis zum 1. Juli 2021 online zugegriffen werden. Eingeladen waren über die Verteiler der Arbeitsgemeinschaft katholische Religionspädagogik/Katechetik (AKRK), der Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik (GwR), des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF) und des Fachdidaktikforums Ethik, Religionen, Gemeinschaft alle Kolleginnen und Kollegen im deutschsprachigen Raum, die mindestens einen religionspädagogischen bzw. -didaktischen Dokortitel aufweisen. Letzteres wurde vorausgesetzt, um die für Delphi-Studien notwendige Expertise im untersuchten Feld zu garantieren. Im genannten Zeitraum konnten 160 Zugriffe auf den Fragebogen verzeichnet werden. Die zahlreichen Zugriffe ohne jeglichen Eintrag weisen darauf hin, dass sich viele Befragte erst einmal einen Überblick über den Fragebogen verschafft haben. Kandidaten für die Stichprobe dieser Delphi-Runde sind alle Fragebögen, die zum einen seriös ausgefüllt wurden (d. h. die keine längeren Lücken in den Antworten aufweisen), zum anderen mindestens Seite 15 ausgefüllt haben, welche die letzte Seite des zweiten Teils des Fragebogens markiert. 17 Fragebögen wurden vor der 16. Seite beendet oder weisen größere Lücken im Antwortschema auf. 75 Fragebögen erfüllten beide Bedingungen, wobei 69 davon vollständig ausgefüllt waren. Diese 75 Fragebögen bilden die Stichprobe der folgenden Auswertungen. Da die wissenschaftliche Community der Religionsdidaktik eng vernetzt ist und diese Delphi-Runde die Anonymität der Antwortenden wahren sollte, haben wir lediglich die Konfessionszugehörigkeit als Personenmerkmal abgefragt. Demnach kommen 30 Antworten von evangelischen Befragten, 27 von katholischen und 5 von muslimischen. Drei Kolleginnen bzw. Kollegen haben die Option „sonstige“ gewählt, 4 weitere die Option „will ich nicht beantworten“ und 6 haben die Frage gar nicht beantwortet.

3. Befunde

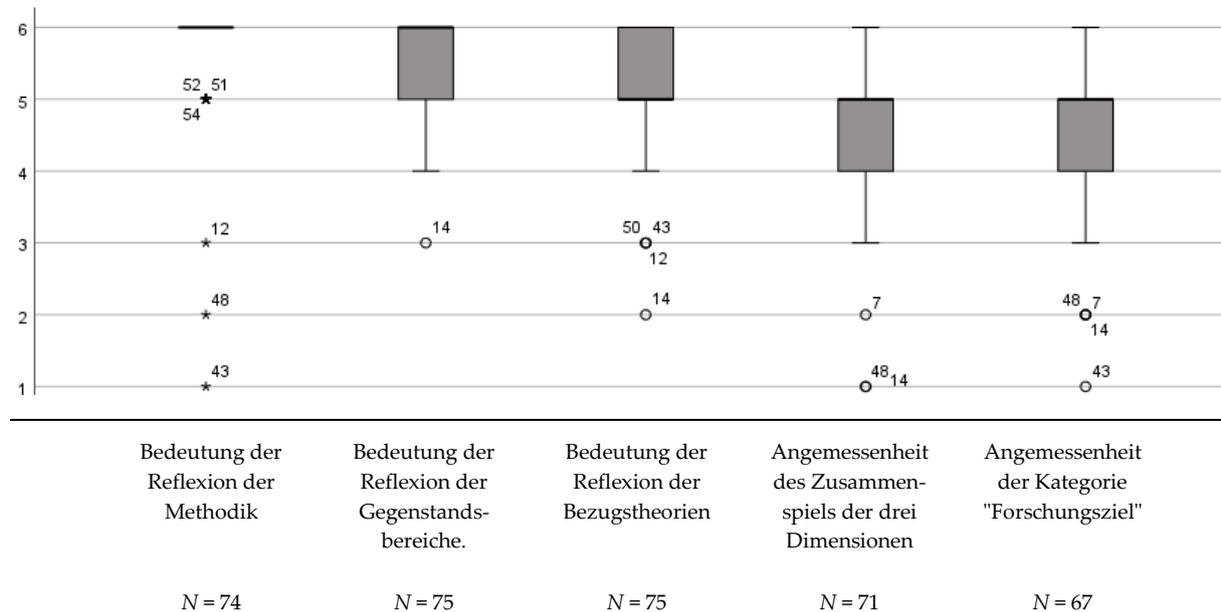
Die Darstellung der Befunde orientiert sich an den drei oben entwickelten Forschungsfragen. Zuerst wird dargestellt, wie die Befragten die Plausibilität der Grundkomponenten des Konzepts eines religionsdidaktischen Forschungsformats beurteilen (3.1). Es folgt eine Auswertung der Frage zur Plausibilität der Operationalisierungen der drei Dimensionen Gegenstände, Bezugstheorien und Methodiken (3.2). Den Abschluss bildet schließlich die Einschätzung von Potential, inhaltlichem Profil und individueller Bedeutung der sieben zur Abstimmung gestellten Forschungsfelder als Forschungsformat (3.3). In allen drei Fällen werden zuerst die quantitativen Ergebnisse berichtet. Daraufhin werden die Verweise auf Lücken oder offene Fragen hinsichtlich des vorgestellten Modells in den qualitativen Rückmeldungen beschrieben.

3.1 Das Konzept des Modells eines religionsdidaktischen Forschungsformats

Ein Teil der Delphi-Studie stellte das oben skizzierte Modell zur Diskussion. Drei Fragen richteten sich dabei auf die Bedeutung der drei grundlegenden Dimensionen für die Bestimmung eines Forschungsformats, zwei weitere Fragen erhoben die Angemessenheit des Gesamtmodells und der Kategorie des Forschungsziels. Darüber hinaus konnten alle fünf Aspekte in offenen Fragen kommentiert und im Fall, dass die befragte Person einen Aspekt vermisst, entsprechend ergänzt werden.

Bei den grundlegenden Dimensionen des Konzepts, d. h. den Methodiken, Gegenstandsbereichen und Bezugstheorien, ergibt sich ein relativ hohes Maß an Bedeutung (vgl. Abb. 1). Die Mediane zur Frage nach der Bedeutung, dass ein Forschungsvorhaben die in ihm verwendeten Methodiken sowie seine verhandelten Gegenstandsbereiche reflektiert, liegen bei jeweils $Mdn = 6$, der Median zur Bedeutung der Reflexion der verwendeten Bezugstheorien bei $Mdn = 5$. Weiterhin erachten nur sechs Befragte die Reflexion der verwendeten Methodiken für nicht „sehr wichtig“. Bei der Reflexion der Gegenstandsbe-

reiche entfällt eine Antwort auf „eher nicht wichtig“, bei der der Reflexion der Bezugstheorien drei auf „eher nicht wichtig“ und eine auf „nicht wichtig“. Alle anderen Antworten drücken eine – zumindest tendenzielle – Zustimmung dazu aus, dass die Reflexion besagter drei Dimensionen für ein religionsdidaktisches Forschungsvorhaben wichtig sei.



Legende: 1 = überhaupt nicht wichtig/gar nicht angemessen; 2 = nicht wichtig/nicht angemessen; 3 = eher nicht wichtig/eher nicht angemessen; 4 = eher wichtig/eher angemessen; 5 = wichtig/angemessen; 6 = sehr wichtig/sehr angemessen

Abb. 1: Boxplots der konzeptuellen Dimensionen des Modells

Eine weitere geschlossene Frage richtet sich auf das Zusammenspiel der drei Dimensionen Methodik, Gegenstandsbereiche und Bezugstheorien als Grundmodell religionsdidaktischer Forschungsformate. Ein solches Zusammenspiel als Grundmodell findet zwar ebenfalls eine mehrheitliche Zustimmung ($Mdn = 5$), die jedoch weniger eindeutig ausfällt als die Zustimmung zur Reflexion seiner drei Dimensionen (vgl. Abb. 1). So entfallen mindestens 50 % der Antworten auf die Kategorien „wichtig“ und „eher wichtig“. Die anderen Antworten verteilen sich im Wesentlichen auf die Kategorien „sehr wichtig“ und „eher nicht wichtig“. Lediglich drei Antworten liegen außerhalb dieses Bereichs.

Die offene Frage, in der das Gesamtmodell kommentiert werden konnte, wurde von 14 Befragten genutzt. Im Kern stufen diese Äußerungen das Modell als weiterführend ein, sehen aber noch weiteren Klärungsbedarf sowohl beim Zusammenspiel der einzelnen Kategorien innerhalb seiner grundlegenden Dimensionen als auch beim Zusammenspiel der drei Dimensionen (z. B. „In dem Modell werden Reziprozitäten und das Zusammenwirken verschiedener Bezugstheorien nicht deutlich abgebildet, es wirkt eher statisch als dynamisch.“). In drei Kommentaren werden neue Aspekte vorgeschlagen, die das vorgelegte Spektrum ergänzen: In zwei Fällen handelt es sich um eine personale Dimension, die einmal als die Forschenden selbst und einmal als die Akteure schulischer Praxis operationalisiert wird. In beiden Fällen werden die handelnden Personen als Subjekte religionsdidaktischer Forschung eingeführt, welche durch ihr Tun eine formatierende Wirkung auf diese Forschung haben. Darüber hinaus wird auch die Praxisrelevanz als eine ergänzende Kategorie vorgeschlagen.

Eine vierte Kategorie wurde mit dem sog. *Forschungsziel* durch die beiden Autoren in der Delphi-Studie selbst zur Abstimmung gestellt. Ihre Einschätzung ist fast identisch zur Beurteilung des Gesamtmodells. Auch hier ist der Median $Mdn = 5$, was bedeutet, dass mindestens 50 % der Befragten es als mindestens „angemessen“ erachten, dass das Forschungsziel das Zusammenspiel der drei Grunddimensionen Methodiken, Gegenstandsbereiche und Bezugstheorien definiert. Ebenfalls entfallen mindestens

50 % der Antworten auf die Kategorien „angemessen“ und „eher angemessen“. Und wiederum finden sich drei Antworten, die vom generellen Antworttrend abweichen und die Kategorie des Forschungsziels in seiner vermittelnden Funktion als „(gar) nicht angemessen“ einstufen.

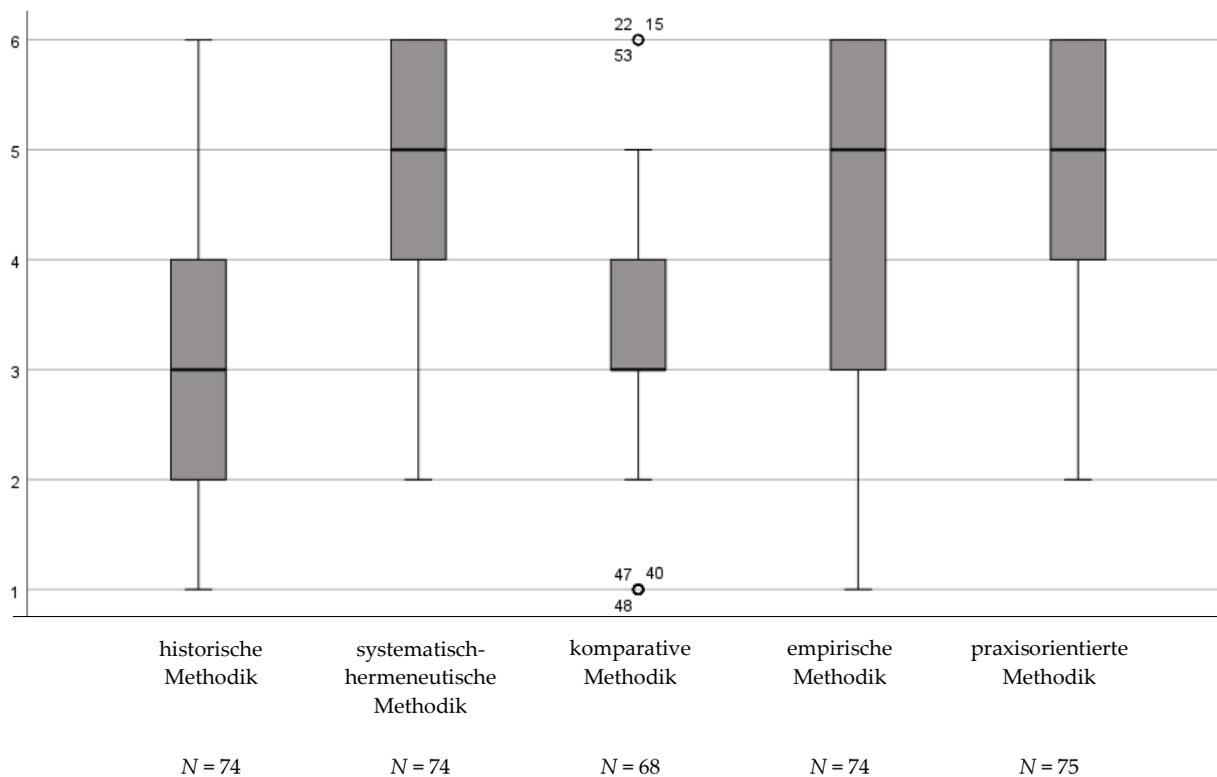
In den Antworten auf die offene Frage finden sich entsprechend unterstützende Kommentare (z. B. „Ein klares Forschungsziel ist das A und O in diesem dreidimensionalen Raum, aber auch sorgfältige epistemologische Überlegungen.“), aber auch Verweise darauf, dass diese Kategorie noch stärker präzisiert werden müsse (z. B. „Begriff Forschungsziel ist vieldeutig ... Präzisierung notwendig“).

3.2 Die Operationalisierung von Methodik, Gegenstandsbereich und Bezugstheorie

Neben dem Modell als solchem wurden die Kategorien religionsdidaktischer Forschung, entlang derer die drei Basisdimensionen des Modells operationalisiert wurden, den Kolleginnen und Kollegen vorgelegt mit den Fragen, welche Rolle sie in der eigenen Forschungstätigkeit spielen und welche Bedeutung man ihnen für die zukünftige religionsdidaktische Forschung zuschreibt.

Methodiken, Gegenstandsbereiche und Bezugstheorien in der eigenen Forschung

Unter den vorgeschlagenen Methodiken weisen die systematisch-hermeneutischen, die empirischen und die praxisorientierten einen Median von $Mdn = 5$ aus, spielen somit für mindestens 50 % der Befragten eine mindestens große Rolle in der eigenen Forschung. Der Median der historischen und komparativen Methodiken liegt dagegen bei $Mdn = 3$, sodass ihnen in der Forschung von mindestens 50 % der Befragten eine mindestens eher kleine Rolle zukommt. Weiterhin streuen die Antworten mit Ausnahme der komparativen Methodiken relativ stark. So fallen bei den empirischen Methodiken mindestens die Hälfte der Antworten in den Korridor von „eine sehr große“ bis „eine eher kleine“. Bei den systematisch-hermeneutischen und bei den praxisorientierten reicht dieser Korridor von „eine sehr große“ bis „eine eher große“, bei den historischen von „eine eher große“ bis „eine kleine“. Ausreißer gegenüber dem generellen Antworttrend finden sich nur bei den komparativen Methodiken, bei denen jeweils drei Befragte die Kategorien „eine sehr große“ und „gar keine“ angekreuzt haben.

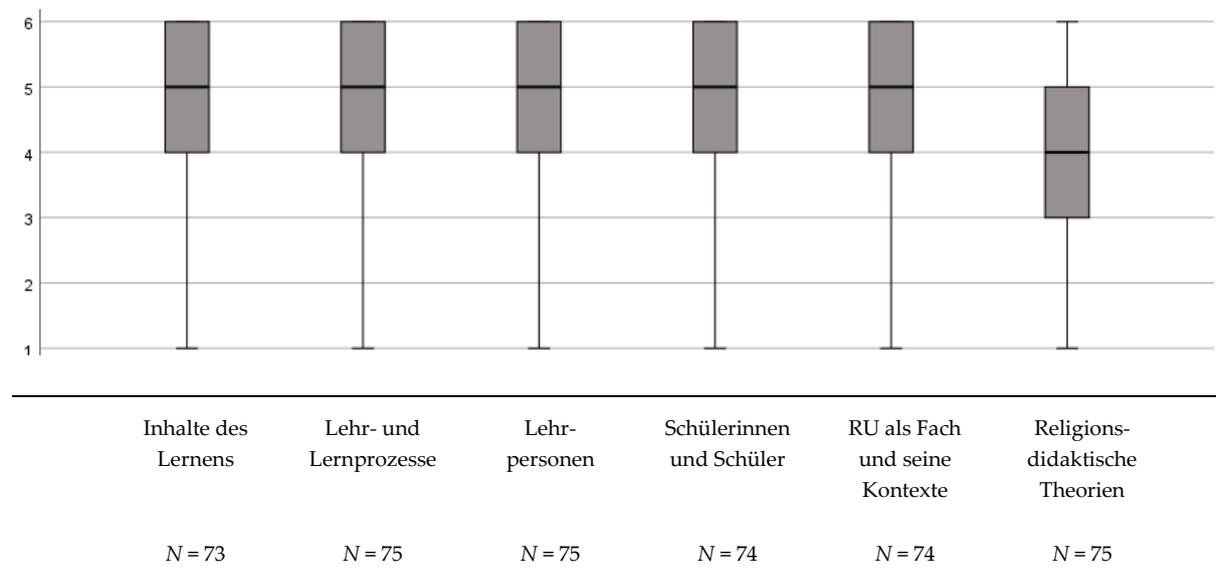


Legende: 1 = gar keine; 2 = eine kleine; 3 = eine eher kleine; 4 = eine eher große; 5 = eine große; 6 = eine sehr große

Abb. 2: Boxplots zur individuellen Relevanz der vorgelegten Methodiken

Um zu prüfen, inwiefern sich die Rollen der verschiedenen Methodiken in der eigenen Forschung der Kolleginnen und Kollegen signifikant unterscheiden, wurden die Mittelwerte dieser Methodiken einer einfaktoriellen ANOVA unterzogen. Die Differenzen sind dabei signifikant (*Welchs* $F(4) = 26,109$; $p < ,001$), der Effekt dieser Differenzen ist groß ($\eta^2 = ,21$). Gemäß dem Games-Howell post-hoc-Test ($p < ,05$) spielen die praxisorientierten Methoden ($M = 4,81$; $SD = 1,24$), die systematisch-hermeneutischen ($M = 4,73$; $SD = 1,14$) und die empirischen ($M = 4,42$; $SD = 1,66$) eine signifikant größere Rolle für die eigene Forschung der Kolleginnen und Kollegen als die komparativen ($M = 3,38$; $SD = 1,33$) und die historischen ($M = 3,12$; $SD = 1,39$). Weitere signifikante Unterschiede finden sich nicht.

Die Zustimmung zur vorgeschlagenen Operationalisierung religionsdidaktischer Methodik in historisch, systematisch, komparativ, empirisch und praxisorientiert erachten 9 % der Befragten für sehr angemessen, 38 % für angemessen und 30 % für eher angemessen. Damit bleibt fast ein Viertel der Befragten, die diese Unterteilung für weniger bis überhaupt nicht angemessen erachten. In den 14 Kommentaren auf die offene Frage zur Operationalisierung der Methodiken wird drei Mal die Ideologiekritik als weiterer methodischer Zugang vorgeschlagen. Dabei wird in einem dieser Fälle einschränkend bemerkt, dass nicht klar sei, wie man einen ideologiekritischen Zugang methodisch trennscharf von den anderen Zugängen abgrenzen könne. Weiterhin wird zwei Mal ein phänomenologischer Zugang genannt, darüber hinaus die Handlungsforschung oder „die aus der Kritik der Komparatistik entwickelten Methoden der transnationalen Religions- und Bildungsforschung.“ Auf einer Metaebene wird zum einen kritisiert, dass es sich bei der Aufzählung eher um Prototypen von Forschung handelt, die in konkreten Projekten miteinander kombiniert werden; zum anderen wird als störend empfunden, dass ein „künstlicher Gegensatz zwischen Praxisorientierung und den anderen Forschungsmethodiken aufgemacht“ würde.



Legende: 1 = gar keine; 2 = eine kleine; 3 = eine eher kleine; 4 = eine eher große; 5 = eine große; 6 = eine sehr große

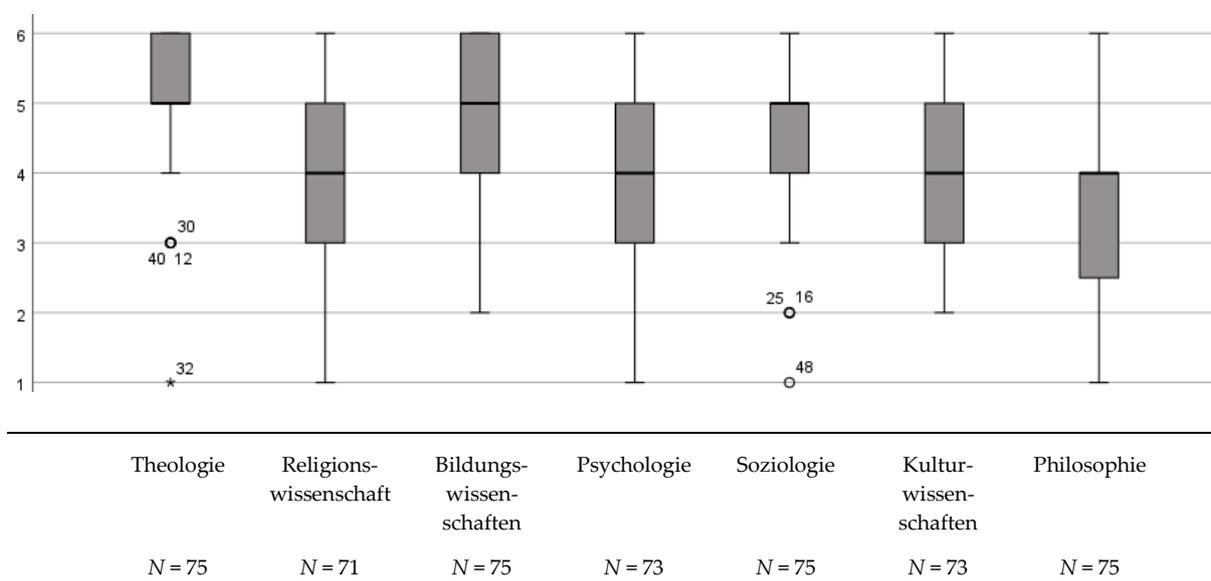
Abb. 3: Boxplots zur individuellen Relevanz der vorgelegten Gegenstandsbereiche

Unter den vorgeschlagenen Gegenstandsbereichen religionsdidaktischer Forschung weisen nur die religionsdidaktischen Theorien einen Median von $Mdn = 4$ aus, alle anderen haben einen Median von $Mdn = 5$, spielen also in der Forschung von mindestens 50 % der Kolleginnen und Kollegen eine große Rolle. Weiterhin ist das Verteilungsprofil aller sechs Gegenstandsbereiche sehr ähnlich, insofern sich jeweils mindestens die Hälfte der Antworten auf Kategorien „eine sehr große“ bis „eine eher große“ bzw. im Fall der religionsdidaktischen Theorien auf die Kategorien „eine große“ bis „eine eher kleine“ verteilen. Außerdem wird in allen sechs Fällen das gesamte Antwortspektrum ausgeschöpft.

Wiederum wurde anhand der Mittelwerte per einfaktorieller ANOVA geprüft, inwiefern sich die Rollen der verschiedenen Gegenstandsbereiche in der eigenen Forschung der Befragten signifikant unter-

scheiden. Die Differenzen sind wiederum signifikant (*Welchs* $F(5) = 16,881; p < ,001$) mit einem mittleren Effekt ($\eta^2 = ,11$). Im Detail (*Games-Howell* post-hoc-Test; $p < ,05$) erweisen sich die Inhalte religiösen Lehrens und Lernens ($M = 5,49; SD = 0,69$), die Lehr- und Lernprozesse ($M = 4,92; SD = 1,21$) und die Schülerinnen und Schüler ($M = 4,91; SD = 1,11$) als signifikant bedeutungsvoller für die eigene Forschung als die Lehrpersonen ($M = 4,62; SD = 1,27$), das Fach und seine Kontexte ($M = 4,58; SD = 1,34$) und die religionsdidaktischen Theorien ($M = 4,21; SD = 1,22$).

Die Operationalisierung der Gegenstandsbereiche religionsdidaktischer Forschung scheint insgesamt gelungen zu sein, weil diese nur 10 % der Befragten als irgendwie nicht angemessen einstufen. In den elf Antworten auf die offene Frage zu möglichen weiteren Gegenstandsbereichen werden vor allem (digitale) Medien und zweimal die Wissenschaftstheorie genannt. Einzelne Stimmen schlagen darüber hinaus eine „*theologische Religionsdidaktik*“ vor oder fragen nach dem Ort einer historischen Perspektive. Auffällig ist, dass mehrere Kommentare Gegenstandsbereiche vorschlagen, die sie einer der vorgeschlagenen Kategorien zuordnen könnten. Diese Kommentare weisen darauf hin, dass die konkrete Abgrenzung der vorgeschlagenen Kategorien noch weiter zu schärfen ist.



Legende: 1 = gar keine; 2 = eine kleine; 3 = eine eher kleine; 4 = eine eher große; 5 = eine große; 6 = eine sehr große

Abb. 4: Boxplots zur individuellen Relevanz der vorgelegten Bezugstheorie

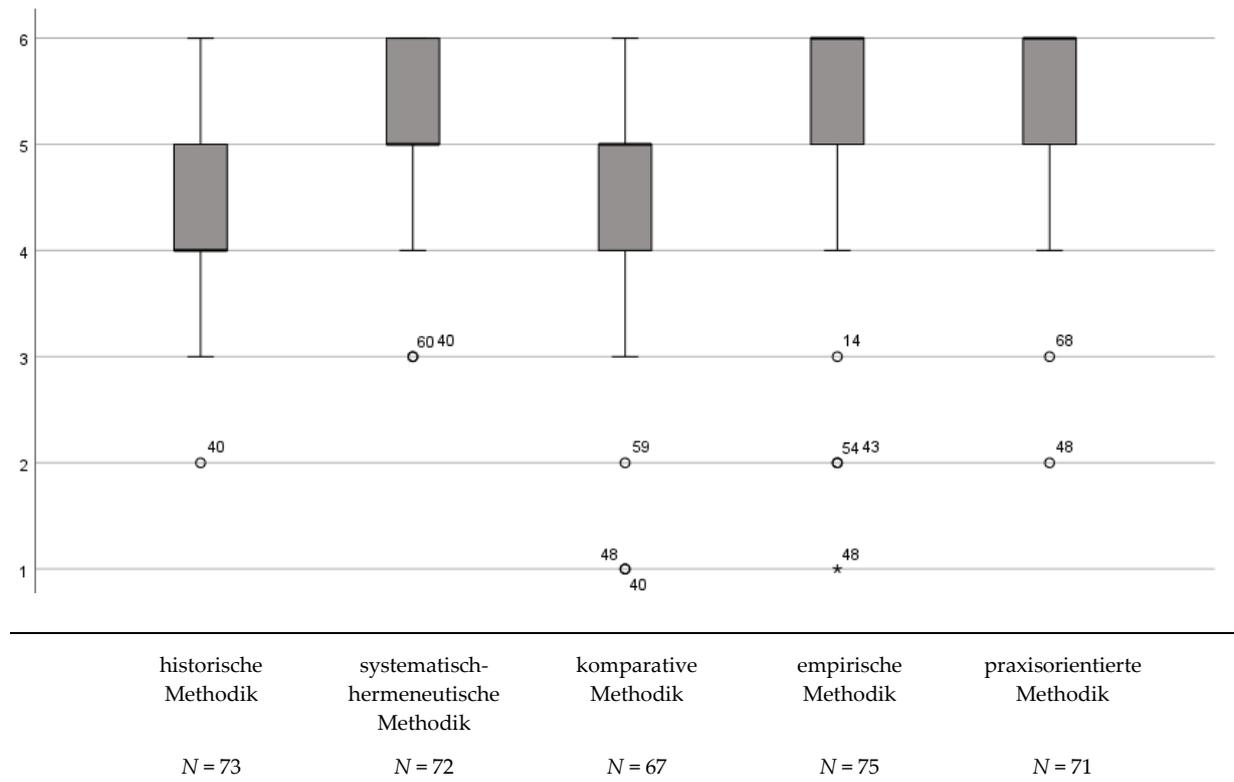
Die Bedeutung möglicher Bezugswissenschaften zeigt zwar die Mediane $Mdn = 5$ für die Theologie, die Bildungswissenschaften und die Soziologie und $Mdn = 4$ für die Religionswissenschaft, die Psychologie, die Kulturwissenschaften und die Philosophie (vgl. Abb. 4). Die Verteilung der Antworten um diese Mediane variiert jedoch stark. So nutzen fast alle Kolleginnen und Kollegen die Theologie als Bezugswissenschaft und auch die Bildungswissenschaften haben für die Forschung der meisten Befragten zumindest eine gewisse Bedeutung. Die Religionswissenschaft und die Psychologie pendeln dagegen vor allem zwischen den Kategorien „eine große“ und „eine eher kleine“. Die kleinste Rolle spielt demnach die Philosophie für gegenwärtiges religionsdidaktisches Forschung, denn hier entfallen mindestens die Hälfte der Antworten auf die beiden Mittelkategorien.

Die einfaktorielle ANOVA über die Mittelwerte der Bezugswissenschaften ist signifikant (*Welchs* $F(6) = 17,325; p < ,001$), der Effekt fällt stark aus ($\eta^2 = ,16$). Gemäß *Games-Howell* post-hoc-Test ($p < ,05$) ist die Bedeutung von Theologie ($M = 5,15; SD = 1,02$) und Bildungswissenschaften ($M = 5,00; SD = 1,04$) für die eigene Forschung der Kolleginnen und Kollegen signifikant größer als diejenige von Psychologie ($M = 4,22; SD = 1,15$), Kulturwissenschaft ($M = 4,08; SD = 1,37$), Religionswissenschaft ($M = 3,83; SD = 1,34$) und Philosophie ($M = 3,62; SD = 1,39$). Die Soziologie ($M = 4,40; SD = 1,09$) liegt zwischen beiden Gruppen.

Auch die Operationalisierung der Bezugstheorien findet die Zustimmung des Gros der Kolleginnen und Kollegen. Hier sind es insgesamt 9 %, die die Einteilung als nicht angemessen erachten, und zwei Befragte geben kein Urteil ab. In den neun offenen Antworten werden dreimal die anderen Fachdidaktiken genannt, ansonsten noch einzelne Disziplinen wie die Biologie, die Ethik, die Medienpädagogik, die Medizin oder auch die Gesellschaftswissenschaften.

Das zukünftige Potential von Methodiken, Gegenstandsbereichen und Bezugstheorien für religionsdidaktische Forschung

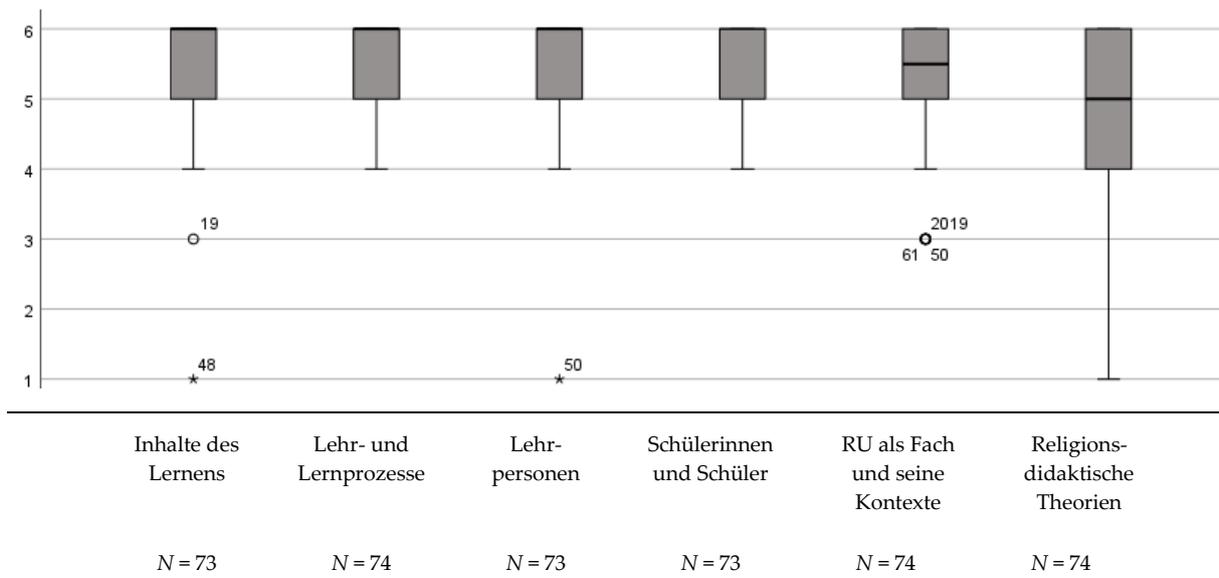
Neben der Rolle dieser Facetten für die eigene, aktuelle Forschungstätigkeit wurde auch gefragt, welche Bedeutung man diesen Facetten für die zukünftige Forschung in der Religionsdidaktik zuschreibt. Die größte Bedeutung für die zukünftige religionsdidaktische Forschung schreiben die Befragten den empirischen und den praxisorientierten Methodiken zu ($Mdn = 5$), gefolgt von den systematisch-hermeneutischen und den komparativen ($Mdn = 4$) und den historischen ($Mdn = 3$). Im Detail scheint die zukünftige Bedeutung der systematisch-hermeneutischen Methodiken jedoch etwas größer eingeschätzt zu werden als diejenige der komparativen, denn im ersten Fall kreuzt mindestens die Hälfte der Befragten die Kategorien „sehr wichtig“ oder „wichtig“ an, im zweiten die Kategorien „wichtig“ und „eher wichtig“.



Legende: 1 = überhaupt nicht wichtig; 2 = nicht wichtig; 3 = eher nicht wichtig; 4 = eher wichtig; 5 = wichtig; 6 = sehr wichtig

Abb. 5: Boxplots zur zukünftigen Relevanz der vorgelegten Methodiken

Allerdings erweist sich diese Differenz als nicht signifikant. Zwar ist die einfaktorielle ANOVA über die Mittelwerte des Zukunftspotentials der Methodiken signifikant ($Welchs F(4) = 18,001$; $p < ,001$) und fällt dieser Effekt stark aus ($\eta^2 = ,16$). Es wird aber gemäß Games-Howell post-hoc-Test ($p < ,05$) lediglich den praxisorientierten ($M = 5,48$; $SD = ,79$), den systematisch-hermeneutischen ($M = 5,35$; $SD = ,79$) und den empirischen Methodiken ($M = 5,28$; $SD = 1,10$) eine signifikant größere Zukunftsbedeutung zugeschrieben als den historischen ($M = 4,25$; $SD = 1,05$). Die komparativen Methodiken ($M = 4,86$; $SD = 1,02$) liegen zwischen beiden Gruppen.

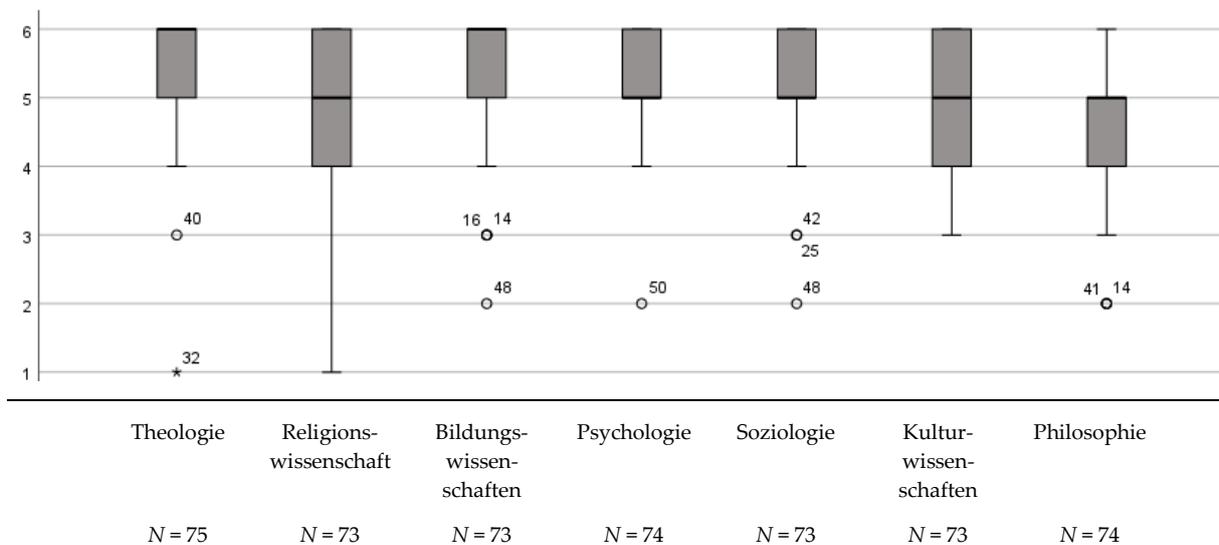


Legende: 1 = überhaupt nicht wichtig; 2 = nicht wichtig; 3 = eher nicht wichtig; 4 = eher wichtig; 5 = wichtig; 6 = sehr wichtig

Abb. 6: Boxplots zur zukünftigen Relevanz der vorgelegten Gegenstandsbereiche

Unter den Gegenstandsbereichen religionsdidaktischer Forschung sind es nur der RU als Fach und seine Kontexte und die religionsdidaktischen Theorien, deren Median bei $Mdn = 5$ liegt (vgl. Abb. 6). Für alle anderen Gegenstandsbereiche gilt $Mdn = 6$. Zugleich verweisen die Boxen und Whisker darauf, dass die Antworten der Befragten lediglich bei den religionsdidaktischen Theorien stärker streuen. Nur hier wird das ganze Antwortspektrum ausgeschöpft, auch wenn mindestens die Hälfte der Antworten auf die Kategorien „eine eher wichtige“ und besser entfällt.

In der Folge wird das Zukunftspotential der Reflexion über religionsdidaktische Theorien und Theoriebildung ($M = 4,77$; $SD = 1,20$) signifikant niedriger eingeschätzt als dasjenige der anderen Gegenstandsbereiche, nämlich der Schülerinnen und Schüler ($M = 5,64$; $SD = ,56$), der Lehr- und Lernprozesse ($M = 5,58$; $SD = ,66$), der Inhalte religiösen Lernens ($M = 5,44$; $SD = ,87$), der Lehrpersonen ($M = 5,41$; $SD = ,83$) und des Fachs und seiner Kontexte ($M = 5,27$; $SD = ,88$) (Welchs $F(5) = 7,539$; $p < ,001$; Games-Howell post-hoc-Test ; $p < ,05$). Der Effekt dieser Differenz ist mittel ($\eta^2 = ,10$).



Legende: 1 = überhaupt nicht wichtig; 2 = nicht wichtig; 3 = eher nicht wichtig; 4 = eher wichtig; 5 = wichtig; 6 = sehr wichtig

Abb. 7: Boxplots zur zukünftigen Relevanz der vorgelegten Bezugstheorien

Unter den Bezugstheorien sind es wiederum die Theologie und die Bildungswissenschaften, die mit $Mdn = 6$ den höchsten Median ausweisen. Alle anderen Bezugstheorien haben einen Median von $Mdn = 5$. Allerdings verteilt sich das Gros der Antworten zur zukünftigen Bedeutung der Religionswissenschaften und der Kulturwissenschaften auf ein breiteres Spektrum (Kategorien „eher wichtig“ bis „sehr wichtig“) als die Antworten bei den anderen Bezugstheorien und insbesondere bei den Religionswissenschaften ist die Streuung der Antworten bemerkenswert. Auch fällt auf, dass es sehr viele Ausreißer gibt.

Die einfaktorielle ANOVA über die einschlägigen Mittelwerte ist signifikant (Welchs $F(6) = 6,747$; $p < ,001$), der Effekt dieser Differenz mittel ($\eta^2 = ,08$). Im Games-Howell post-hoc-Test ($p < ,05$) wird lediglich die Zukunftsbedeutung von Theologie ($M = 5,45$; $SD = ,89$) und den Bildungswissenschaften ($M = 5,37$; $SD = ,92$) als signifikant größer eingeschätzt als diejenige der Philosophie ($M = 4,57$; $SD = 1,19$). Die anderen Bezugswissenschaften – Soziologie ($M = 5,07$; $SD = ,89$), Psychologie ($M = 5,07$; $SD = ,80$), Religionswissenschaft ($M = 4,92$; $SD = ,98$) und Kulturwissenschaften ($M = 4,90$; $SD = ,95$) – liegen zwischen beiden Gruppen.

Abschließend sei angemerkt, dass bei allen Variablen zu den Methodiken, den Gegenstandsbereichen und den Bezugstheorien die Zukunftsbedeutung im Durchschnitt stets als signifikant größer eingeschätzt wird als die Rolle, die die betreffende Variable in der eigenen Forschung spielt (t-Test für gepaarte Stichproben; $p < ,001$). Dabei handelt es sich mit Ausnahme der Differenz von Zukunftsbedeutung und Rolle in der eigenen Forschung im Fall der Theologie um durchgängig große Effekte (Cohen's $d > ,80$). Der Effekt der Differenz im Fall der Theologie ist mittel (Cohen's $d = ,70$).

3.3 Potential, Profil und individuelle Relevanz hypothetischer Forschungsformate

In einem abschließenden Fragenblock wurden das Potential, die Kontur und die Bedeutung für die eigene Forschung von sieben hypothetischen Forschungsformaten (s. o.) erhoben. Beim Potential ging es um die Frage, als wie geeignet man das vorgeschlagene Forschungsfeld erachtet, ein eigenständiges religionsdidaktisches Forschungsformat darzustellen. Die Frage nach der Kontur bezog sich darauf, wie profiliert man das Zusammenspiel von Bezugstheorien, Gegenstandsbereichen und Methodiken im vorgeschlagenen Forschungsfeld einschätzt. Schließlich wurde noch erhoben, welche Rolle dieses Forschungsfeld in der eigenen Forschung spielt.

Forschungsfeld	Potential			Kontur			eigene Forschung		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Eigenart des RU	71	4,42	1,10	71	4,23	1,09	70	3,81	1,45
Akteursforschung	71	4,97	1,13	68	4,44	1,08	69	4,32	1,41
Konzeptbildung	67	4,46	1,09	69	4,12	1,21	68	3,88	1,29
Entwicklungsforschung	68	4,60	1,30	68	4,22	1,24	68	3,35	1,44
Wirksamkeitsforschung	69	4,72	1,28	69	4,20	1,31	68	3,32	1,63
Modellierung von Lerngegenständen	69	4,61	1,11	68	4,28	1,31	68	3,78	1,43
Wissenschaftstheorie	67	4,09	1,26	67	4,01	1,26	67	3,39	1,50

Legende: *N* = Anzahl der gültigen Antworten; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. Die Antwortskala reichte von 6 = sehr groß/klar bis 1 = sehr klein/unklar.

Tab. 1: Deskriptive Statistik zu möglichen Formaten religionsdidaktischer Forschung

Hinsichtlich des Potentials der vorgeschlagenen Forschungsfelder zu einem eigenständigen Format religionsdidaktischer Forschung pendeln die Mittelwerte zwischen 5,00 und 4,00 (vgl. Tab. 1). Alle Vorschläge werden somit als potentiell geeignet erachtet, wobei keines als für alle Befragten etabliert einge-

stufen werden kann. Den größten Mittelwert von $M = 4,97$ weist die Akteursforschung auf, gefolgt von der Wirksamkeitsforschung ($M = 4,72$), der Modellierung von Lerngegenständen ($M = 4,61$) und der Entwicklungsforschung ($M = 4,60$). Den niedrigsten Mittelwert hat die Wissenschaftstheorie ($M = 4,09$). Allerdings ist nur der durchschnittliche Unterschied in der Einschätzung des Potentials von Wissenschaftstheorie ($M = 4,09$; $SD = 1,26$) und Akteursforschung ($M = 4,97$; $SD = 1,13$) signifikant (Welchs $F(6) = 3,548$; $p = ,002$), wobei dieser Effekt schwach ausfällt ($\eta^2 = ,04$). In allen Fällen verweisen die relativ hohen Standardabweichungen darauf, dass sich die Kolleginnen und Kollegen in der Einschätzung des Potentials der einzelnen Forschungsfelder für ein Format religionsdidaktischer Forschung zum Teil stark unterscheiden.

Die Mittelwerte zur Einschätzung der Kontur bewegen sich zwischen $M = 4,50$ und $M = 4,00$ (vgl. Tab. 1). Wiederum zeigt sich der größte Mittelwert bei der Akteursforschung ($M = 4,44$) und wiederum fällt dieser Wert bei der Wissenschaftstheorie ($M = 4,01$) am niedrigsten aus. Allerdings unterscheiden sich die Mittelwerte sämtlicher Forschungsfelder nicht signifikant untereinander, so dass allen eine vergleichbar ausgeprägte Kontur zugeschrieben wird (Welchs $F(6) = ,863$; $p = ,523$).

In der eigenen Forschungstätigkeit scheint nur die Akteursforschung eine größere Rolle bei der Mehrheit der Befragten zu spielen ($M = 4,32$; vgl. Tab. 1). Ansonsten nehmen die Konzeptbildung ($M = 3,88$), die Forschung zur Eigenart des Religionsunterrichts ($M = 3,81$) und die Modellierung von Lerngegenständen ($M = 3,78$) eine gewisse Bedeutung im Forschungsportfolio vieler Kolleginnen und Kollegen ein. Alle anderen Mittelwerte liegen unterhalb des Mittelpunkts der Skala von $M = 3,50$. Die zugehörigen Forschungsfelder werden also nur von einer Minderheit der Befragten nachhaltig bearbeitet. Dabei handelt es sich um die Entwicklungsforschung, die Wirksamkeitsforschung und die Wissenschaftstheorie. Sie sind auch die drei Forschungsfelder, deren Bedeutung für die eigene Forschung signifikant niedriger eingeschätzt wird als diejenige der Akteursforschung (Welchs $F(6) = 4,5209$; $p < ,001$), wobei der Effekt abermals schwach ist ($\eta^2 = ,04$).

In der offenen Frage nach weiteren charakteristischen religionsdidaktischen Forschungsfeldern, die das Potential für ein eigenständiges Forschungsformat in sich tragen, werden genannt:

„fächerübergreifende Verbindungen“

„Forschung zu Vorstellungen der Schülerinnen und Schülern und deren Lernprozesse als eigenständiges Forschungsfeld und nicht bloss in 3, 4 oder 5 integriert.“

„Geschichte religiöser Bildung und ihr gesellschaftlicher Impact!“

„Religionsdidaktik interreligiös komparativ erforschen“

„Religionsdidaktische Forschung zur (ästhetischen) Interdisziplinarität“

„Religionsdidaktische Vergleichsforschung“.

4. Diskussion

Die Befunde dieser Runde der Delphi-Studie bestätigen die grundsätzliche Plausibilität des vorgelegten Grundmodells religionsdidaktischer Forschungsformate. Die Gegenstandsbereiche, die Bezugstheorien und die Methodiken scheinen in sich stimmige Dimensionen darzustellen, anhand derer sich religionsdidaktische Forschung kategorisieren lässt. Zwar wurden und werden in der wissenschaftstheoretischen Diskussion der Religionsdidaktik diese drei Dimensionen je für sich genommen als bedeutend wahrgenommen, allerdings bislang eher additiv nebeneinander diskutiert statt systematisch aufeinander bezogen (z. B. Leimgruber & Ziebertz, 2010; Kalloch, Leimgruber & Schwab, 2014; Rothgangel, 2014; Riegel, 2019). Auch erlauben sie eine Aufnahme der allgemeinen Diskussion um das, was Wissenschaften kennzeichnet. So schreibt etwa Jürgen Mittelstraß (2007, S. 2), dass fachliche bzw. disziplinäre „Identität [...] durch Forschungsgegenstände, Theorien, Methoden, Forschungszwecke“ gebildet wird. Allerdings bestimmt Mittelstraß diese Begriffe teilweise etwas anders als das vorliegende Modell und konstatiert, dass sich die von ihm genannten Kategorien in ihrem Zusammenspiel „häufig nicht zu fachli-

chen und disziplinären Definitionen ergänzen, sondern interdisziplinär interferieren“ (Mittelstraß, 2007, S. 2.). Hier könnte das vorgeschlagene Modell die zukünftige wissenschaftstheoretische Diskussion innerhalb der Religionsdidaktik stimulieren.

Gleichzeitig heben die Befunde dieser Delphi-Runde hervor, dass das konkrete Zusammenspiel dieser drei Dimensionen noch weiter geklärt werden muss. So gibt es zum einen Irritationen darüber, inwiefern der durch die drei Dimensionen aufgespannte Raum starr zu verstehen ist, zum anderen ist nicht klar, ob und falls ja wie mehrere Kategorien einer Dimension innerhalb eines Forschungsformats herangezogen werden können. U. E. lässt sich dieser Klärungsbedarf nur von den konkreten Forschungsformaten her beantworten, denn sie stellen die materiale Grundlage besagten Zusammenspiels dar. Dann müsste es auch möglich sein, den Begriff des *Forschungsziels* weiter zu präzisieren und zu überprüfen, inwieweit die beiden Vorschläge, das Modell um eine personale Dimension und die Kategorie der Praxisrelevanz zu erweitern, sinnvoll integrierbar sind. Hier verweisen die Befunde auf Desiderate religionsdidaktischer Forschung.

In dieser Hinsicht erscheint uns die Erkenntnis weiterführend, dass die von uns vorgeschlagenen Forschungsfelder mehrheitlich zwar sämtlich als potentielle Forschungsformate erachtet, die Konturen dieser Felder aber weitgehend als noch nicht wirklich klar eingeschätzt werden. Dass mit der Konzeptbildung und der Wissenschaftstheorie die beiden Forschungsfelder mit dezidiert hermeneutischem Profil als am wenigsten konturiert erachtet werden, deutet u. E. einen besonderen Reflexionsbedarf an. Interessant ist auch, dass in den Kommentaren die historische und die komparative Forschung als eigenständige Formate vorgeschlagen werden, beiden Forschungsfeldern im einschlägigen Themenheft von Theo-Web aber gerade dieses Potential abgesprochen wurde (Philipp, 2020; Schröder, 2020). Hier scheint uns weiterer Reflexionsbedarf zu liegen, der in einer weiteren Delphi-Runde zu klären ist: Offensichtlich besteht in der religionsdidaktischen Community ein weitgehend geteiltes Verständnis über einschlägige Forschungsfelder, aber noch keine ausgeprägte Übereinstimmung darin, wie diese Felder präzise bearbeitet werden. Das detaillierte Durchbuchstabieren einschlägiger Forschung mit dem Zweck, konkrete Forschungsformate auszuformulieren, könnte der nächste Schritt in der Diskussion dieses Themas sein. Dabei geht es nicht um die vollständige Erfassung der religionsdidaktischen Forschungslandschaft, sondern um ein schrittweises Kartographieren derselben mit dem Anspruch, mit jedem etablierten Forschungsformat einen Teil religionsdidaktischer Forschung besser zu verstehen und anhand klarer Qualitätsstandards zu bearbeiten. Das oben beschriebene Modell eines religionsdidaktischen Forschungsformats scheint uns angesichts der grundsätzlichen Zustimmung der Kolleginnen und Kollegen geeignet zu sein, eine heuristische Orientierungsfunktion für diese Selbstvergewisserung beizusteuern.

Es liegt auf der Hand, dass derartige Formate immer auch historisch kontingent und durch das soziale, kulturelle und institutionelle Umfeld religionsdidaktischer Forschung geprägt sind. Derartige Kontextfaktoren wurden bereits als mögliche Stellgröße für die konkrete Kontur religionsdidaktischer Forschungsformate bedacht (Rothgangel & Riegel, 2021) und die Relevanz potentieller Faktoren in den Augen der Befragten in dieser Delphi-Runde erfasst. Die Auswertung und Diskussion dieser Daten würde angesichts des diagnostizierten Diskussionsstands aber zu weit führen. Sollten solche Kontexte die Formate tatsächlich beeinflussen, müsste das in der Beschreibung konkreter Formate zu erkennen sein. In dieser Hinsicht wäre beispielsweise zu prüfen, inwiefern der konfessionelle Charakter des Religionsunterrichts in Deutschland in den Forschungsformaten „nur“ ein Thema darstellt oder zu anders gelagerten Studien führt als bei einem z. B. religionskundlichen Unterricht.

Abschließend sei noch kurz auf die Limitationen der vorliegenden Delphi-Runde hingewiesen. Gemeinhin werden das Feedback und die Anonymität als die Kernkriterien dieser Studien bezeichnet (Cuhls, 2019, S. 7). Die Anonymität ist in der vorliegenden Runde gewährleistet, was gleichzeitig zur Folge hat, dass wenig über die konkrete Zusammensetzung der Stichprobe bekannt ist. Die Einladungen über

Mail-Verteiler garantiert zwar, dass potentiell alle einschlägigen Personen angesprochen wurden, lässt aber keine Kontrolle zu, ob nicht auch Menschen aus diesen Verteilern, die nicht die hinreichende Qualifikation einer Promotion aufweisen, den Fragebogen ausgefüllt haben. Die Befunde fallen nicht derart erratisch aus, dass an der Expertise der Befragten gezweifelt werden muss. Dennoch besteht hier eine Grenze, die durch das Erhebungsverfahren bedingt ist. Das Feedback ergeht bei klassischen Delphi-Studien exakt an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der jeweiligen Runde, sodass die Kommunikation innerhalb eines relativ geschlossenen Kreises an Personen erfolgt. Wir haben uns entschieden, das Feedback in einschlägigen religionsdidaktischen Zeitschriften mit open-access zu veröffentlichen (Vorbereitung: Theo-Web; Runde 1: RpB), um alle Kolleginnen und Kollegen in die Diskussion um religionsdidaktische Forschungsformate einzubinden. Wir sehen darin keine wirkliche Schwächung des Verfahrens, weil religionsdidaktische Forschung potentiell jede und jeden in der religionsdidaktischen Community angeht. In diesen Sinn versteht sich dieser Beitrag nicht nur als Feedback über die Befunde dieser Delphi-Runde, sondern auch als Aufforderung, diese Diskussion weiterzuführen.

Literaturverzeichnis

- Balzer, Wolfgang (1997). *Die Wissenschaft und ihre Methoden. Grundsätze der Wissenschaftstheorie. Ein Lehrbuch*. Freiburg: Karl Alber.
- Bayrhuber, Horst; Harms, Ute; Muszynski, Bernahrd; Ralle, Bernd; Rothgangel, Martin; Schön, Lutz-Helmut; Vollmer, Helmut J. & Weigand, Hans-Georg (Hg.) (2012). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Münster: Waxmann.
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Cuhls, Kerstin (2019). Die Delphi-Methode – eine Einführung. In Marlen Niederberger & Ortwin Renn (Hg.), *Delphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. Konzept, Varianten und Anwendungsbeispiele* (S. 3–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Englert, Rudolf (1995). Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In Hans-Georg Ziebertz & Werner Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik* (S. 147–174). Düsseldorf: Patmos.
- Gesellschaft für Fachdidaktik [GFD] (2015). *Formate Fachdidaktischer Forschung: Definition und Reflexion des Begriffs*. Abgerufen von: <http://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/-GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf>
- Gorghiu, Laura M.; Gorghiu, Gabriel; Olteanu, Radu L.; Dumitrescu, Crinela; Suduc, Ana-Maria & Bizoi, Mihai (2013). Delphi Study – A comprehensive method for outlining aspects and approaches of modern science education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 83, 535–541.
- Häder, Martin (2014). *Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hermanns, Jolanda & Thomanek, Oksana (2020). A Delphi study on the school-related content knowledge in organic chemistry. *RISTAL – Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 3, 145–165. <https://doi.org/10.23770/rt1835>
- Hoyningen-Huene, Paul (1989). *Die Wissenschaftsphilosophie Thomas S. Kuhns. Rekonstruktion und Grundlagenprobleme*. Braunschweig: Vieweg.
- Kalloch, Christina; Leimgruber, Stephan & Schwab, Ulrich (2014). *Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive* (3. Auflage). Freiburg: Herder.
- Kuhn, Thomas S. (1991). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kunina-Habenicht, Olga; Lohse-Bossenz, Hendrik; Kunter, Mareike; Dicke, Theresa; Förster, Doris; Gößling, Jill; Schulze-Stocker, Franziska; Schmeck, Annett; Baumert, Jürgen; Leutner, Detlev & Terhart, Ewald (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? – Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682.
- Leimgruber, Stephan & Ziebertz, Hans-Georg (2010). Religionsdidaktik als Wissenschaft. In Georg Hilger, Stephan Leimgruber & Hans-Georg Ziebertz. *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 29–40). München: Kösel.

- Masterman, Margaret (1970). The Nature of Paradigm. In Imre Lakatos & Alan Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge* (pp. 59–89). Cambridge: University Press.
- Mittelstraß, Jürgen (2007). *Methodische Transdisziplinarität – Mit der Anmerkung eines Naturwissenschaftlers*. Aufgerufen von: https://leibniz-institut.de/archiv/mittelstrass_05_11_07.pdf [12.8.2021].
- Niederberger, Marlen & Renn, Ortwin (Hg.) (2019). *Delphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. Konzept, Varianten und Anwendungsbeispiele*. Wiesbaden: Springer VS.
- Philipp, Laura (2020). Vergleichende Forschung in der Religionsdidaktik. *Theo-Web*, 19(1), 69–84.
- Riegel, Ulrich (2019). Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In Benedikt Göcke (Hg.), *Die Wissenschaftlichkeit der Theologie. Katholische Disziplinen und ihre Wissenschaftstheorien* (S. 245–27). Münster: Aschendorff.
- Riegel, Ulrich & Rothgangel, Martin (2020). Das „Format fachdidaktischer Forschung“ als heuristischer Begriff und seine religionsdidaktische Bedeutung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), 2–16. <https://doi.org/10.23770/tw0118>
- Riegel, Ulrich & Rothgangel, Martin (2021a). Formate Religionsdidaktischer Forschung. In Ulrich Kroppáč & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 537–546). Kohlhammer: Stuttgart.
- Riegel, Ulrich & Rothgangel, Martin (2021b). Formate religionsdidaktischer Forschung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(1), 45–60. <https://doi.org/10.25364/10.29:2021.1.4>
- Riegel, Ulrich & Rothgangel, Martin (2021c). Research Designs of Subject-Matter Teaching and Learning. *RISTAL – Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 4, 1–17. <https://doi.org/10.23770/-RT1840>
- Rothgangel, Martin (2014). Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Orientierung. In Martin Rothgangel, Gottfried Adam & Rainer Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (8. Auflage) (S. 16–36). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rothgangel, Martin (2020). 17 Fachdidaktiken im Vergleich. In Martin Rothgangel, Ulf Abraham, Horst Baryhuber, Volker Frederking, Werner Jank & Helmut J. Vollmer (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 469–577). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, Martin & Riegel, Ulrich (2020). Auf dem Weg zu Formaten religionsdidaktischer Forschung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), 192–212. <https://doi.org/10.23770/tw0128>
- Rothgangel, Martin & Riegel, Ulrich (2021). Research designs in ‘religious didactics’. *British Journal of Religious Education*. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1887083>
- Sajak, Clauß P. (2012). Einführung in die Religionspädagogik. In Clauß P. Sajak (Hg.), *Praktische Theologie* (S. 65–119). Paderborn: Schöningh.
- Schröder, Bernd (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, Bernd (2020). Historische Forschung in der Religionsdidaktik. *Theo-Web*, 19(1), 31–52. <https://doi.org/10.23770/tw0120>
- Schurz, Gerhard (2011). *Einführung in die Wissenschaftstheorie* (3. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schweitzer, Friedrich (2006). *Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Woppowa, Jan (2018). *Religionsdidaktik*. Paderborn: utb.