

Empirische Professionalität

Eine zentrale Zukunftsaufgabe der Religionspädagogik

Alexander Unser

Die beiden Herausgeber der RpB haben mich gebeten, zu dieser Ausgabe einen Artikel beizutragen, der den aktuellen Stellenwert und die zukünftige Entwicklung der Empirie innerhalb der Religionspädagogik beschreibt. Bei näherem Hinsehen hat sich diese Aufgabenstellung als dermaßen komplex und umfangreich erwiesen, dass Auslassungen, Begrenzungen und Verallgemeinerungen eigentlich unumgänglich sind. Ich möchte mich deshalb auch lediglich auf die Ausführung einer einzigen These konzentrieren, die lautet:

Für die wissenschaftliche Religionspädagogik wird es eine der zentralen Zukunftsaufgaben sein, sich stärker als bisher empirisch zu professionalisieren, wenn sie auch weiterhin innerhalb des Wissenschafts- und Bildungssystems eine Rolle spielen möchte.

Meine Argumentation bei der Ausführung dieser These wird wissenschaftssoziologisch sein. Sie baut auf der Analyse disziplininterner und -externer sozialer Faktoren auf, die unsere wissenschaftliche Arbeit strukturieren, und untersucht die Relevanz von Empirie innerhalb dieser Strukturen.

Dementsprechend ist der Beitrag in drei Abschnitte gegliedert. In einem ersten Teil werden ausgewählte Veränderungen in unserem

Wissenschafts- und Bildungssystem skizziert und die Bedeutung, die empirischer Forschung dabei zukommt, herausgearbeitet. Im zweiten Teil wird der Blick auf die eigene Disziplin gerichtet. Welche Rolle spielt empirische Forschung innerhalb der Religionspädagogik und welche Faktoren begünstigen oder behindern eine empirische Professionalisierung? Die dabei entwickelte Problemanzeige wird schließlich im dritten Abschnitt aufgegriffen, um mögliche Schritte hin zu einer empirischen Professionalisierung zu skizzieren. Aufgrund der Kürze des Beitrags beschränke ich mich auf die Situation der katholischen und evangelischen Religionspädagogik in Deutschland.

1. Veränderungen im Wissenschafts- und im Bildungssystem

Aktuelle Veränderungen in unserem Wissenschafts- und Bildungssystem führen dazu, dass empirische Forschung innerhalb der Bildungswissenschaften zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die Religionspädagogik ist von diesen Veränderungen besonders betroffen, da sie – gemeinsam mit dem Religionsunterricht – unter Legitimationsdruck steht. Das sind die zwei wesentlichen Aussagen dieses Abschnitts, die zunächst mit Blick auf die Religionspädagogik

(1.1) und dann mit Blick auf die Bildungs- und Wissenschaftspolitik (1.2) ausgeführt werden.

1.1 Die Religionspädagogik unter Legitimationsdruck

Die einschneidendste Veränderung, die der Religionspädagogik wohl bevorstehen wird, geht nicht auf disziplininterne Debatten zurück, sondern wird von außen an sie herangetragen. Es geht dabei um die Frage, welchen Platz und welche Form religiöse Bildung zukünftig an der öffentlichen Schule haben wird, denn es ist kein Geheimnis, dass der konfessionelle Religionsunterricht zunehmend unter Legitimationsdruck gerät. Die Entscheidung darüber wird aber nicht von Religionspädagoginnen und -pädagogen gefällt werden, sondern von den maßgeblichen Akteuren der Bildungspolitik.

Die universitäre Religionspädagogik wird von Veränderungen im Bereich des Religionsunterrichts jedoch unmittelbar betroffen sein, denn an den meisten Standorten werden ausschließlich oder zumindest größtenteils zukünftige Religionslehrer/-innen ausgebildet. Es geht also allein auf einer strukturellen Ebene um Fragen der Schließungen und Zusammenlegungen von Standorten, der Ausstattung, des Personals, des Budgets und vieles mehr. Auf diesen Legitimationsdruck von außen reagiert die Religionspädagogik, indem sie Theorie¹ produziert, die die Relevanz ihres Gegenstands (und damit natürlich auch die Relevanz der eigenen Disziplin) ausweisen soll. Die Bereitstellung theoriegeleiteter Handlungsorientierung ist die Art und Weise,

wie sie als Wissenschaft auf bildungspolitische Diskurse Einfluss nehmen kann.

Sieht man sich an, wie dabei methodisch vorgegangen wird, dann lassen sich – sehr vereinfacht gesagt – zwei Herangehensweisen unterscheiden. Eine erste Herangehensweise besteht darin, ausgehend von bestimmten Wertevorstellungen oder anthropologischen Annahmen die Bedeutung religiöser Bildung und konkrete Normen für die Gestaltung des Religionsunterrichts abzuleiten. In der Terminologie Brezinkas wären wir hier im Bereich der Philosophie der Erziehung,² mit Schröder werde ich den methodischen Zugang jedoch im Folgenden als den systematischen³ bezeichnen. Eine zweite Herangehensweise besteht darin, mittels empirischer Methoden die Effekte, die bestimmte Formen religiösen Lernens hervorbringen, zu untersuchen und zu belegen. Im Folgenden wird sich zeigen, dass die empirische Herangehensweise durch Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem deutlich aufgewertet wird, was in der Konsequenz zu einer relativen Abwertung der systematischen Herangehensweise führt.

1 Vgl. u.a. Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015; Riegel, Ulrich: Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018; Bauer, Jochen: Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik, Stuttgart 2019.

2 Vgl. Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, München 1978, 27.

3 Vgl. Schröder, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen 2012, 273f. Wirklich treffend ist die Bezeichnung nicht, da auch andere methodische Zugänge systematisch sind in dem Sinne, dass sie regelgeleitet vorgehen und darauf zielen, ihre Erkenntnisse zu einer Theorie (also einem System von Begriffen und Verbindungen zwischen diesen) zusammenzufassen. Die Bezeichnung scheint eher der Schwierigkeit geschuldet zu sein, diesen methodischen Zugang, der von hermeneutischen Verfahren über logische Schlussfolgerungen bis hin zu ideologiekritischen Analysen reicht, präzise zu fassen. Man sollte dabei aber nicht übersehen, dass die (Selbst-)Bezeichnung „systematisch“ innerhalb der Religionspädagogik und der gesamten Theologie deutlich positiv konnotiert ist und durchaus auch als Distinktionsmerkmal verwendet wird. Siehe dazu auch Abschnitt 2.2.

1.2 Die Bedeutungszunahme empirischer Evidenz in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik

Eine Bedeutungszunahme empirischer Evidenz in der Bildungspolitik lässt sich seit den 1990er-Jahren beobachten. Durch die großen internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA hat sich dies nochmals intensiviert. Ursache dafür ist eine grundlegende Veränderung in der Steuerung von Bildungspolitik. Funktionierte diese lange Zeit über die Definition von *input* (Welche Bildungsinhalte werden behandelt? Wie viele Mittel werden bereitgestellt?), setzt sich zunehmend eine Output-Steuerung im Bildungssystem durch, die zu erreichende Ziele und Wirkungen definiert. Damit ist auch im Bildungsbereich eine Form der Steuerung angekommen, wie sie beispielsweise in der Gesundheits-, Wirtschafts- und Umweltpolitik schon lange selbstverständlich ist.⁴

Damit einher geht aber auch ein großer Bedarf an wissenschaftlicher Expertise, die das Erreichen von Zielen und die Wirkungen einzelner Maßnahmen kontinuierlich überprüft und die dabei gewonnene empirische Evidenz der Politik zur Verfügung stellt. Denn empirische Evidenz dient der Politik zunehmend dabei, Entscheidungen gegenüber anderen gesellschaftlichen Akteuren rational zu begründen und zu legitimieren.⁵ Sie übernimmt damit eine Funktion, die lange Zeit von der Philosophie der Erziehung erfüllt wurde, deren politische Bedeutung nun

abnimmt. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich diese Veränderungen auch in einer neu akzentuierten Wissenschaftspolitik niederschlagen und gezielt (finanzielle) Anreize gesetzt werden, um die empirische Bildungsforschung (wozu auch die empirisch arbeitenden Fachdidaktiken gezählt werden) zu fördern.⁶

Ein Dokument, welches dies besonders verdeutlicht, ist eine Stellungnahme der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung, welche 2002 in der Zeitschrift für Pädagogik publiziert wurde.⁷ In diesem Dokument führt die DFG aus, dass die Expertise empirischer Bildungsforschung zunehmend nachgefragt wird, und betont, dass es auch schon einige Forschungsleistungen in diesem Bereich gäbe. Dennoch gelangt man zu einem ernüchternden Ergebnis. Die bisherige Forschungsleistung reiche nicht aus und es fehle an qualifiziertem Personal, welches die erforderliche Forschung durchführen und die bereitgestellten Fördermittel überhaupt abrufen könne.⁸ Die Ursache dafür sieht die DFG auf struktureller Ebene. Es fehle an der notwendigen Schwerpunktbildung und Spezialisierung an den Hochschulen und an Strukturen, die dauerhaft qualitativ hochwertige Forschung unabhängig von Einzelpersonen garantieren könnten.⁹

In der Konsequenz wurden umfassende Programme – auch vonseiten des BMBF¹⁰ – aufgelegt, um die erwünschte Schwerpunktbildung

4 Vgl. Bromme, Rainer/Prenzel, Manfred/Jäger, Michael: Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In: ZfE 19 (2016) 129–146, 130; Jornitz, Sieglinde/Wilmers, Annika: Transfer zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik. Die europäische Dimension und Diskussion. In: Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit (Hg.): Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog, Münster 2018, 191–205, 191f.

5 Vgl. Bromme/Prenzel/Jäger 2016 [Anm. 4], 130f.

6 Vgl. Bellmann, Johannes: Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. In: ZfP 52 (2006) 487–504, 487f.

7 Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. Ausschreibung von Forschungsgruppen in der empirischen Bildungsforschung. In: ZfP 48 (2002) 786–798.

8 Vgl. ebd., 789.

9 Vgl. ebd., 789f.

10 Vgl. u.a. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung, Bonn 2018.

an Universitäten voranzutreiben und die Spezialisierung an wissenschaftliche Zentren wie dem Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt (DIPF), dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel (IPN) oder dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Berlin (IQB) zu sichern. Welchen strukturbildenden Effekt diese Maßnahmen haben, zeigt sich auch darin, dass eine beachtliche Zahl der heutigen Inhaber/-innen von bildungswissenschaftlichen Lehrstühlen an diesen Zentren ausgebildet wurde. Damit stellt sich die Frage, welche strukturellen Bedingungen aufseiten der Religionspädagogik gegeben sind.

2. Die aktuelle Lage in der Religionspädagogik

Obwohl sich empirische Forschung innerhalb der Religionspädagogik etabliert, reichen die derzeit vorhandenen Kompetenzen und Strukturen nicht aus, um den hohen Forschungsbedarf zu decken. Es lassen sich derzeit auch keine Tendenzen erkennen, dass die empirische Professionalisierung der Religionspädagogik auf struktureller Ebene vorangetrieben wird. Dies soll exemplarisch anhand der Einwerbung von Drittmitteln (2.1) sowie anhand der Berufungspraxis (2.2) der vergangenen zehn Jahre verdeutlicht werden.

2.1 Einwerbung von Drittmitteln

Drittmittel sind ein wichtiger Indikator, um die aktuelle Lage der Religionspädagogik einzuschätzen. Zum einen zeigt die erfolgreiche Einwerbung an, dass Forschungsleistungen von Gutachterinnen und Gutachtern als qualitativ hochwertig eingeschätzt werden. Zum anderen eröffnet sich durch Drittmittel die Möglichkeit, aufwendigere Forschung zu betreiben und Qualifikationsstellen zu schaffen.

Schwierig ist es hingegen, an die benötigten Informationen zu kommen, denn es gibt keine zentrale Datenbank, die alle geförderten

Projekte verzeichnen würde, und auch die Dokumentationspraxis auf den Homepages der einzelnen Professuren ist unterschiedlich. Deshalb konzentriert sich die folgende Darstellung auch lediglich auf durch die DFG geförderte Projekte, da diese in einer zentralen Datenbank verzeichnet sind.¹¹ Dies geschieht im Bewusstsein, dass damit nur ein Teil der eingeworbenen Drittmittel erfasst werden kann. Es lässt sich aber dadurch rechtfertigen, dass die DFG die wichtigste Förderinstitution in Deutschland ist – sowohl was das Fördervolumen als auch die bei der Begutachtung von Projekten angelegten Qualitätskriterien betrifft.

Im Berichtszeitraum von 2010 bis 2020 starteten insgesamt 17 von der DFG geförderte Projekte in der Religionspädagogik.¹² Davon sind 14 Projekte (82%) dem Förderformat der Sachbeihilfen zuzuordnen. Daneben wurden ein Teilprojekt eines Sonderforschungsbereichs, ein wissenschaftliches Netzwerk und eine Publikationsbeihilfe finanziert.

Vergleicht man dies mit der Gesamtzahl der im gleichen Zeitraum innerhalb der Theologie gestarteten Projekte (n=409), stellt man fest, dass der Anteil religionspädagogischer Projekte gerade einmal bei 4% liegt. Nimmt man die Projekte innerhalb der Erziehungswissenschaft

11 Ich lehne mich mit diesem Vorgehen an die Dokumentation in der Erziehungswissenschaft an, wo dieses Problem ebenfalls gesehen wird. Vgl. Schmidt-Hertha, Bernhard/Müller, Margaretha: Forschung und Publikationskulturen. In: Abs, Hermann J./Kuper, Harm/Martini, Renate (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020, Opladen 2020, 147–170, 148.

12 Zur Datengrundlage: Durchsucht wurde die Datenbank der DFG für geförderte Projekte unter <https://gepris.dfg.de>. Gesucht wurde nach Projekten mit der fachlichen Zuordnung „Theologie“ oder „Allgemeines und fachbezogenes Lehren und Lernen“, deren Förderbeginn im Zeitraum von 2010 bis 2020 lag. Berücksichtigt wurden jene Projekte, die in ihrer Beschreibung einen religionspädagogischen Bezug erkennen lassen. Die Datenbank wurde zuletzt am 1. April 2020 überprüft.

und Bildungsforschung (n=1.312) als Bezugsgröße, liegt der Anteil der Religionspädagogik sogar nur bei 1%. Hier zeigt sich, dass die Religionspädagogik nicht zu den Disziplinen gehört, die in großem Umfang Projekte bei der DFG einwerben konnten.

Untersucht man in einem nächsten Schritt den methodischen Schwerpunkt¹³ der geförderten Projekte, fällt Folgendes auf (vgl. Tab. 1): Die meisten geförderten Projekte sind empirisch, bei den Sachbeihilfen machen sie sogar fast zwei Drittel aller Projekte aus. Daneben gibt es zwei Projekte, die man als hybrid bezeichnen kann, da sie empirische und systematische Zugänge kombinieren. Historische Projekte machen immerhin die zweitgrößte Gruppe aus. Auffällig ist, dass systematische Projekte *de facto* keine Rolle spielen. Im Berichtszeitraum gab es hier lediglich eine Förderung in Form einer Publikationsbeihilfe.

Forschungsmethode	alle Projektarten	nur Sachbeihilfe
Systematisch	1 (5,9%)	---
Empirisch	10 (58,8%)	9 (64,3%)
Historisch	4 (23,5%)	3 (21,4%)
Hybrid	2 (11,8%)	2 (14,3%)

Tab. 1: Im Zeitraum von 2010 bis 2020 gestartete DFG-finanzierte Projekte in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik nach Forschungsmethode

Diese Verteilung passt zu den in Abschnitt 1.2 skizzierten Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem. Da empirische Evidenz

13 Zur Bezeichnung der Forschungsmethoden vgl. Schröder 2012 [Anm. 3], 273f.

zunehmend nachgefragt wird, werden auch mehrheitlich empirische Projekte bewilligt. Zugleich lässt sich aber auch sehen, dass die Zahl solcher Projekte äußerst gering ist. Ob es dadurch an bestimmten Standorten zu empirischen Schwerpunktbildungen gekommen ist, zeigt Abbildung 1.



Abb. 1: Anzahl und Standorte der im Zeitraum von 2010 bis 2020 gestarteten empirischen Forschungsprojekte in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik mit DFG-Finanzierung (Sachbeihilfe).

Grafik: David Liuzzo, „Karte Deutschland“, CC BY-SA 2.0 | erweitert um Städtenamen und Legende von Alexander Unser

Zunächst muss man bei dieser geringen Fallzahl klären, ab wann überhaupt von einem Schwerpunkt gesprochen werden kann. Ich gehe im Folgenden davon aus, dass sich bei jenen Standorten eine Schwerpunktbildung abzeichnet, die in den letzten zehn Jahren mindestens zwei empirische Projekte starten konnten,

da methodische Expertise aufgebaut und die Forschungsleistung nicht nur einmalig positiv begutachtet wurde. Dies trifft auf die Standorte Dortmund, Siegen und Tübingen zu. Führt man sich vor Augen, dass es etwa 60 Universitätsstandorte¹⁴ in Deutschland gibt, an denen religionspädagogische Forschung stattfinden kann, ist diese Zahl äußerst gering. Demnach haben wir – gemessen an einer bewilligten DFG-Förderung – lediglich an 5% der Standorte derzeit eine (beginnende) empirische Schwerpunktbildung.

Folgt man der Argumentation der bereits zitierten DFG-Stellungnahme,¹⁵ dann müssen sich dafür strukturelle Ursachen finden lassen. Tatsächlich besteht lediglich an einem Standort, nämlich in Tübingen, mit dem EIBOR und dem KIBOR eine dauerhafte, (relativ) personenunabhängige¹⁶ Infrastruktur, die kontinuierlich empirisch-religionspädagogische Unterrichtsforschung durchführt. Es verwundert daher nicht, dass Tübingen mit drei bewilligten Projekten an der Spitze unserer Übersicht steht.

Dass es aber an so wenigen Standorten zu einer empirischen Schwerpunktbildung kommt, hängt auch damit zusammen, dass die Empirie innerhalb der Religionspädagogik über ein geringeres Ansehen verfügt als andere Forschungsmethoden. Dies zeigt ein Blick in die Berufungspraxis der vergangenen zehn Jahre.

2.2 Berufungspraxis

Berufungen auf Professuren sind wichtige strukturelle Entscheidungen, die die Forschung und Qualifikation von Nachwuchskräften an einem Standort prägen. Für die Fragestellung dieses Beitrags ist es besonders wichtig, darauf zu achten, welche forschungsmethodischen Profile zu einer Berufung auf eine Professur führen, weil sich daran das Ansehen bestimmter Methoden innerhalb der Religionspädagogik abschätzen lässt. Deshalb werden im Folgenden die Besetzungen¹⁷ von Professuren im Zeitraum von Januar 2010 bis April 2020 dahingehend untersucht, welche Methoden den Qualifikationschriften der Berufenen zugrunde liegen.¹⁸

Unterschieden wird dabei einerseits zwischen den Besetzungen innerhalb der katholischen und evangelischen Religionspädagogik, da sich hier einige Unterschiede zeigen, auch wenn die maßgebliche Tendenz identisch ist. Zum anderen wird zwischen der Besetzung von Professuren an Fakultäten und Instituten un-

14 Vgl. <http://www.katholische-theologie.info/Studienorte> und <http://www.religion-studieren.de/studienorte.html> [Stand: 1. April 2020]. Nicht berücksichtigt sind hierbei Fachhochschulen. Finden sich an einem Standort sowohl ein evangelisches als auch ein katholisches Institut, werden diese lediglich als ein Standort gezählt.

15 Vgl. *Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) 2002* [Anm. 7], 789–793.

16 Dies zeigt sich etwa in der Kontinuität der Forschungsleistung nach der 2015 erfolgten Neubesetzung des Lehrstuhls für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen, mit dem zugleich die Leitung des KIBOR verbunden ist.

17 Als Fälle werden erfolgte Besetzungen und nicht Ruferteilungen oder Einzelpersonen gezählt. Das hängt damit zusammen, dass Ruferteilungen nicht einheitlich dokumentiert werden und manche Einzelpersonen im Berichtszeitraum mehrere Professuren nacheinander besetzten. Katholischerseits betrifft dies eine Person, die zwei Rufe angenommen hat. Sie wird entsprechend als zwei Fälle gezählt. Evangelischerseits betrifft dies drei Personen, von denen zwei doppelt (zwei Rufannahmen im Berichtszeitraum) und eine dreifach (drei Rufannahmen im Berichtszeitraum) gezählt werden.

18 Zur Datengrundlage: Untersucht wurden alle unter <http://www.katholische-theologie.info/Studienorte> und <http://www.religion-studieren.de/studienorte.html> verzeichneten universitären Studienstandorte (keine Fachhochschulen). Anhand der Internetauftritte der Professuren für Religionspädagogik wurde rekonstruiert, wann die Berufung stattfand und ob weitere angenommene Berufungen im Berichtszeitraum lagen. Die methodische Einordnung der Qualifikationschriften fand nach Einsichtnahme in die jeweiligen Publikationen statt. Die Daten wurden zuletzt am 1. April 2020 überprüft.

terschieden, da dies mit Blick auf die Qualifizierung wissenschaftlichen Nachwuchses relevant ist. Fakultäten sind einerseits allein berechtigt, den Grad des Dr. theol. zu verleihen, der zumindest katholischerseits notwendige Voraussetzung für die Besetzung einer Professur ist. Zum anderen ist die Zahl der Studierenden an Fakultäten oft höher als an Instituten.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Besetzung von Professuren für katholische Religionspädagogik zwischen Januar 2010 und April 2020.

gewissen Ähnlichkeit der Methoden ausgehen, auch wenn sich der Gegenstandsbereich unterscheidet.

Demnach wurde bei fast drei Viertel (73,7%) aller Besetzungen eine Person gewählt, die sich im ersten Teil ihrer Qualifikationsphase intensiv in systematische Methoden eingearbeitet hat. Demgegenüber bilden empirische Arbeiten eine deutlich kleinere Gruppe (15,8%). Personen mit empirischen Dissertationen wurden ausschließlich an Institute berufen, an Fakultäten finden sich ausschließlich systematische Dissertationen.

Methode	Katholische Religionspädagogik		
	Fakultät	Institut	Gesamt
<i>Dissertation</i>			
Systematisch	3 (37,5%)	3 (27,3%)	6 (31,6%)
Empirisch	---	3 (27,3%)	3 (15,8%)
Hybrid	---	2 (18,1%)	2 (10,5%)
andere Disziplin	5 (62,5%)	3 (27,3%)	8 (42,1%)
<i>Habilitation</i>			
Systematisch	6 (75,0%)	2 (18,2%)	8 (42,1%)
Empirisch	1 (12,5%)	1 (9,1%)	2 (10,5%)
Hybrid	---	1 (9,1%)	1 (5,3%)
Keine	1 (12,5%)	7 (63,6%)	8 (42,1%)
andere Disziplin	---	---	---

Tab. 2: Besetzung von Professuren für Katholische Religionspädagogik an Fakultäten und Instituten im Zeitraum von 2010–2020 nach dem methodischen Schwerpunkt der Qualifikationsschriften

Mit Blick auf die Dissertationen fällt Folgendes auf: Schaut man sich die Gesamtzahl der Besetzungen an, bilden Dissertationen in einer anderen Disziplin die größte Gruppe (42,1%). Dabei handelt es sich hier ausschließlich um Dissertationen aus dem Bereich der Systematischen Theologie (Dogmatik oder Fundamentaltheologie). Dem folgt eine zweite Gruppe von Dissertationen, denen die systematische Methode zugrunde liegt (31,6%). Wir können hier von einer

Diese Tendenz bestätigt sich auch mit Blick auf die Habilitationen. Auch hier bilden systematische Arbeiten die größte Gruppe (42,1%), wenn man die Zahl der Personen ohne Habilitationen nicht berücksichtigt.¹⁹ Sie dominieren erneut die Professuren an den Fakultäten. Die Zahl der

¹⁹ Bei den acht nicht habilitierten Besetzungen ist zu berücksichtigen, dass sich davon vier Fälle auf einer Juniorprofessur qualifizieren oder qualifiziert haben.

empirischen Habilitationen ist demgegenüber gering (10,5%).

Findet sich diese Tendenz auch evangelischerseits? Tabelle 3 gibt dazu einen Überblick.

aber auch evangelischerseits systematische Arbeiten durch. Sie bilden mit Abstand die größte Gruppe (52,2%) weit vor den empirischen Arbeiten (13,0%), von denen keine einzige zu einer Besetzung an einer Fakultät geführt hat.

Methode	Evangelische Religionspädagogik		
	Fakultät	Institut	Gesamt
<i>Dissertation</i>			
Systematisch	1 (12,5%)	2 (13,3%)	3 (13,1%)
Empirisch	---	5 (33,4%)	5 (21,5%)
Historisch	2 (25,0%)	1 (6,6%)	3 (13,1%)
Vergleichend	---	1 (6,6%)	1 (4,4%)
Hybrid	2 (25,0%)	---	2 (8,6%)
andere Disziplin	3 (37,5%)	6 (40,1%)	9 (39,3%)
<i>Habilitation</i>			
Systematisch	4 (50,0%)	8 (53,3%)	12 (52,2%)
Empirisch	---	3 (20,0%)	3 (13,0%)
Historisch	1 (12,5%)	---	1 (4,4%)
Vergleichend	1 (12,5%)	---	1 (4,4%)
Hybrid	1 (12,5%)	1 (6,7%)	2 (8,6%)
Keine	---	3 (20,0%)	3 (13,0%)
andere Disziplin	1 (12,5%)	---	1 (4,4%)

Tab. 3: Besetzung von Professuren für Evangelische Religionspädagogik an Fakultäten und Instituten im Zeitraum von 2010–2020 nach dem methodischen Schwerpunkt der Qualifikationsschriften

Mit Blick auf die Dissertationen ist zunächst festzustellen, dass in der evangelischen Religionspädagogik ein deutlich ausgeprägter Methodenpluralismus zu finden ist. Empirische Dissertationen bilden hinsichtlich der Gesamtzahl der Besetzungen sogar die zweitstärkste Gruppe (21,5%). Auffällig ist aber, dass sie nicht zu einer Besetzung an einer Fakultät führen und dass insgesamt die Dissertationen aus anderen Disziplinen die stärkste Gruppe bilden (39,3%). Darunter fallen hier zum Beispiel Dissertationen aus der neutestamentlichen Exegese, der Kirchengeschichte und der theologischen Ethik. Mit Blick auf die Habilitationen setzen sich dann

Hier zeichnet sich also als Gesamttendenz ab, dass systematische Methodenprofile in der Religionspädagogik ein deutlich höheres Ansehen genießen als empirische, denn sie führen viel häufiger zu einer Professur. Dabei ist es unerheblich, ob bei der Auswahl geeigneter Kandidatinnen und Kandidaten solche mit systematischem Profil bevorzugt werden oder ob der wissenschaftliche Nachwuchs bereits zuvor mehrheitlich dieses Profil wählt. Entscheidend ist, dass dadurch eine Schwerpunktbildung stattfindet, die gerade nicht auf die unter 1.2 skizzierten Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem reagiert und kontraintuitiv zu den Erfolgs-

quoten bei der Drittmittelinwerbung (siehe Abschnitt 2.1) verläuft.

3. Mögliche Schritte hin zu einer empirischen Professionalisierung

Wenn die im ersten Abschnitt skizzierte Diagnose stimmt, dass durch Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem vermehrt empirische Evidenz gefordert wird und die Religionspädagogik zusammen mit dem Religionsunterricht zunehmend unter Legitimationsdruck gerät, muss es eigentlich ihr ureigenes Anliegen sein, sich angesichts dieser neuen Anforderungen bestmöglich aufzustellen. Dass dies bislang noch nicht ausreichend erfolgt ist, zeigen die Skizzen in Abschnitt 2, aber auch sich mehrende Stimmen, die den Mangel an empirischer Evidenz in der Religionspädagogik beklagen.²⁰ *Deshalb wird es eine der zentralen Zukunftsaufgaben der Religionspädagogik sein, sich stärker als bisher empirisch zu professionalisieren.* Folgt man der Einschätzung der DFG,²¹ dann erfordert das insbesondere strukturelle Maßnahmen, von denen ich drei abschließend skizzieren und damit zur Diskussion stellen möchte.

20 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Religionspädagogische Unterrichtsforschung und interreligiöse Kompetenz. Zur Bedeutung der Untersuchung im religionspädagogischen Forschungskontext. In: *Merkt, Heinrich / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert* (Hg.): *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege: Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*, Münster 2014, 177–190, 178; *Schröder, Bernd*: *Interreligiöse Bildung – empirisch betrachtet*. In: *Schreiner, Peter / Schweitzer, Friedrich* (Hg.): *Religiöse Bildung erforschen: Befunde und Perspektiven*, Münster 2014, 291–301, 299.

21 Vgl. *Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) 2002* [Anm. 7], 789–793.

■ KRÄFTE BÜNDELN UND FOKUSSIEREN

Unsere Ressourcen sind begrenzt und außerhalb unserer Disziplin gibt es wenige, die sich für den Religionsunterricht interessieren – anders als etwa beim Mathematik- oder Sprachenunterricht. Wenn wir in absehbarer Zeit also genügend empirische Expertise aufbauen wollen, werden wir stärker als bislang miteinander kooperieren müssen – auch über methodische Grenzen hinweg – und wir werden uns auf wenige für uns zentrale Forschungsfragen konzentrieren müssen. Das Erste setzt die Bereitschaft voraus, voneinander zu lernen und Kenntnisse zu teilen, das Zweite eine grundsätzliche Diskussion in unserer Disziplin, die von GwR und AKRK angestoßen und moderiert werden sollte.

■ NACHWUCHSKRÄFTE GEZIELT QUALIFIZIEREN

Auf absehbare Zeit werden wir aber nicht die Standards anderer bildungswissenschaftlicher Fächer erreichen, wenn wir nicht gezielt in die Ausbildung unseres wissenschaftlichen Nachwuchses investieren. Derzeit gibt es zu wenige Betreuer/-innen an unseren Standorten, die eine qualitativ hochwertige empirische Ausbildung garantieren können. Um dafür die strukturellen Voraussetzungen zu schaffen, sollten wir uns das Ziel setzen, mindestens ein empirisch fokussiertes, konfessions- und standortübergreifendes Graduiertenkolleg einzuwerben.

■ EMPIRISCHE INSTITUTE AUFBAUEN UND PFLEGEN

Wie bereits erwähnt sind das EIBOR und das KIBOR die einzigen religionspädagogischen Institute, die bislang kontinuierlich empirische Unterrichtsforschung betreiben. Langfristig muss es das Ziel sein, die Anzahl solcher Institute zu erhöhen, an denen dauerhaft qualitativ hochwertige empirische Forschung betrieben und zugleich wissenschaftlicher Nachwuchs qualifiziert wird. So sollten meines Erachtens etwa

zwei bis drei neue Zentren in unterschiedlichen Bundesländern entstehen und es sollte ein Anliegen der gesamten religionspädagogischen Community sein, dass diese Zentren mit ausgewiesenen Spezialistinnen und Spezialisten besetzt werden.

Dr. Alexander Unser

*Juniorprofessor für Katholische Theologie
mit dem Schwerpunkt Religionsdidaktik
an der Technischen Universität Dortmund,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund*