

## Religiöse Bildung erforschen, wie und warum

Religiöse Bildung bezieht sich auf die Theorie und Praxis religiösen Lernens und Lehrens, wobei die Bildungstheorie eher Grundlegungsfragen betrifft, während Lehren und Lernen als (Teil-)Operationalisierungen von Bildung angesehen werden. Forschung in diesem Bereich will Voraussetzungen, Kontexte und Ziele klären, Wirkungen erforschen und Anregungspotenzial für eine verbesserte Bildungspraxis bieten. In konkreten Untersuchungen bedarf es jeweils einer klaren Beschreibung der zu erforschenden Fragestellung bzw. des Problems, das bearbeitet werden soll, geeigneter Kategorien und adäquater Methoden. Manche Aspekte der Forschung zu religiöser Bildung sind auch Untersuchungsgegenstand von Disziplinen wie der Soziologie oder Psychologie, in denen sich bestimmte Forschungsrichtungen mit Religion, Religiosität, Spiritualität, Glaubensmustern, religiösen Institutionen etc. beschäftigen. Ein interdisziplinärer Austausch bietet sich deshalb an. Religionspädagogik als ein Bereich, der sich mit religiöser Bildung beschäftigt, wird zunehmend selbst zur Forschungsdisziplin, die mit Hilfe eines entsprechenden Instrumentariums Untersuchungen durchführt, die helfen, „den Gegenstand der Religionspädagogik besser zu verstehen und spezifische Modelle oder Theorien zu entwickeln“ (Ziebertz 2004, 209; vgl. auch Schweitzer 2011). Davon zeugen die Beiträge in diesem Band. Bei den verschiedenen Darstellungen von Forschungsprojekten wird deutlich, dass es generell um das Verstehen von Situationen und Handelnden geht und daher um eine darauf eingestellte Empirie.

Unter empirischer Religionspädagogik wird der Zweig der Religionspädagogik verstanden, bei dem Daten erhoben, ausgewertet und interpretiert werden, unter systematischer Anwendung entsprechender Untersuchungsmethoden, mit deren Hilfe neues Wissen generiert werden kann. Die empirische Religionspädagogik ist notwendigerweise inter- bzw. intradisziplinär ausgerichtet. Empirische Forschung in der Religionspädagogik verschränkt eine theologisch-hermeneutische Grundlegung mit empirischer Analyse und kritischer Reflexion (vgl. grundlegend: Ziebertz 1994; Porzelt/Güth 2000; Schweitzer 2012).

### 1. Warum religiöse Bildung erforschen?

Obwohl schon in den 1960er Jahren in Anlehnung an die sich neu konstituierende Erziehungswissenschaft auch für die Religionspädagogik eine „empirische Wendung“ gefordert wurde (Wegenast 1968), gilt noch immer, dass die Praxis religiöser Bildung empirisch gesehen bislang ein nur wenig fassbarer Bereich ist. Weithin fehlt es an entsprechenden Untersuchungen, und es stehen keine ein-

schlägigen Daten und Befunde zur Verfügung, zumindest nicht in ausreichendem Maße. Wie sich die entsprechende Praxis tatsächlich vollzieht, welche Vorstellungen dabei realisiert werden und welche Wirkungen davon zu erwarten sind, lässt sich – ähnlich wie viele vergleichbare Fragen – daher nicht zuverlässig beantworten.

Im Folgenden werden verschiedene Begründungszusammenhänge für die Erforschung religiöser Bildung aufgenommen. Die Darstellung ist dabei auf empirische Untersuchungen zentriert, wobei die Bedeutung empirischer im Verhältnis zu anderen Zugangsweisen im zweiten Teil dieses Beitrags noch eigens thematisiert wird.

## 1. Die Praxis wahrnehmen

Die Aufgabe, die Praxis religiöser Bildung wahrzunehmen, stellt sich zunächst jedem und jeder, der oder die in diesem Bereich tätig ist. In diesem Falle geht es dann zunächst um die eigene Praxis, die beispielsweise einer genaueren Reflexion unterzogen werden soll. Eine solche Reflexion gehört nach heutigem Verständnis grundsätzlich zur Professionalität pädagogischer Tätigkeit und kann als eine ihrer unverzichtbaren Voraussetzungen gelten.

Weiterreichend wird die pädagogische Praxis von anderen wahrgenommen – von den unmittelbar daran Beteiligten, aber auch etwa von Eltern, von Kolleginnen und Kollegen und nicht zuletzt in vielen Fällen auch von Vorgesetzten. Zumindest teilweise geht es dabei um ausdrückliche Verhältnisse der Aufsicht, wie sie in der Schule durch die Schulleitung und in der Gemeinde von Pfarrerinnen und Pfarrern oder anderen Personen ausgeübt wird.

Resultat der bisher genannten Formen der Wahrnehmung von Praxis sind in aller Regel Erfahrungsberichte, die in mündlicher oder schriftlicher Gestalt Verbreitung finden. Abhängig vom Wahrnehmenden sind diese Berichte mehr oder weniger subjektiv, mehr oder weniger professionell und eben auch mehr oder weniger verlässlich. Vor diesem Hintergrund kann die erste Aufgabe empirischer Untersuchungen darin gesehen werden, eine Form der Wahrnehmung von Praxis zu erreichen, die möglichst intersubjektiv und verlässlich ist. Dies soll dadurch gewährleistet werden, dass die bei entsprechenden Studien leitenden Fragestellungen klar beschrieben und die eingesetzten Methoden eindeutig benannt werden. Dazu kommen noch die ebenfalls auszuweisenden Formen der Datenauswertung und Interpretation, die von vornherein transparent zu machen sind.

Eine genauere und verlässlichere Wahrnehmung der Praxis religiöser Bildung kann bereits als in sich selbst sinnvoller Schritt angesehen werden. Denn aus einer solchen Wahrnehmung erwachsen vielfach Impulse für die Praxis und für deren Weiterentwicklung, was – genauer betrachtet – allerdings zumindest implizit auch Normen voraussetzt, anhand derer das Wahrgenommene beurteilt wird. Solche Impulse verweisen zugleich auf weitere Gründe für die Erforschung religiöser Bildung.

## 2. Transparenz und Sichtbarkeit

Die Forderung nach mehr Transparenz wird nicht immer positiv aufgenommen. Lange Zeit galt das, was sich hinter einer geschlossenen Klassenzimmertür vollzog, als ein zu Recht wohlgehütetes Geheimnis, und Ähnliches galt oder gilt beispielsweise auch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Transparenz kann immer auch als eine Form der Kontrolle empfunden werden, die damit in den geschützten Bereich pädagogischer Freiheit und zwischenmenschlichen Vertrauens einzubrechen droht. Leicht nachvollziehbar sind solche Einwände und Befürchtungen dort, wo sich die Transparenzforderung heute mit dem Hinweis auf Extremfälle etwa den Missbrauch von Kindern und Jugendlichen verbindet.

Auch wenn die aktuellen Missbrauchsdebatten tatsächlich einen erhöhten Bedarf an Transparenz belegen, wäre es falsch, im Blick auf Sinn und Notwendigkeit empirischer Untersuchungen einfach von Extremfällen „schlechter Praxis“ her zu argumentieren. Das würde bedeuten, eine Atmosphäre des Misstrauens zu schüren. Demgegenüber ist festzuhalten, dass die Bereitschaft zu Transparenz grundsätzlich Vertrauen voraussetzt und als Antwort auf erfahrenes Vertrauen interpretiert werden kann. Die Bereitschaft, das eigene pädagogische Tun offen zu legen, kann nur wachsen, wenn diese Bereitschaft nicht ausgenutzt wird.

Weiterhin entspricht die Transparenzforderung dem evangelischen Selbstverständnis, das weder dem kirchlichen noch einem sonst religionspädagogischen Handeln eine besondere Würde oder Vollkommenheit zuspricht, die dieses Handeln prinzipiell von anderen Formen des menschlichen Handelns unterscheidet und es gar der Notwendigkeit der kritischen Prüfung entzieht. Darüber hinaus verdient die Unterstützung von Vertrauensverhältnissen durch Transparenz in evangelischer Sicht besondere Beachtung. Wer sich an Angeboten religiöser Bildung beteiligt oder wer, wie etwa Eltern, seine Kinder zur Teilnahme an solchen Angeboten ermutigt, soll wissen, was ihn oder sie dort erwartet.

Besondere Bedeutung hat in der Bildungsdiskussion der Gegenwart auch die Forderung nach Sichtbarkeit gewonnen. In der entsprechenden Verwendung stammt der Begriff der Sichtbarkeit („Visibilität“) aus dem ökonomischen Diskurs. Deshalb wird er pädagogisch mitunter auch abgelehnt, weil er auf einer fragwürdigen Gleichsetzung von Ökonomie und Pädagogik beruhe. Daran ist richtig, dass es in der Pädagogik nicht einfach um den erfolgreichen Verkauf von Produkten gehen kann. Zugleich muss aber auch bewusst sein, dass pädagogische Einrichtungen wie etwa Schulen in evangelischer Trägerschaft oder kirchliche Angebote für Jugendliche im Freizeitbereich immer mehr in einer Konkurrenzsituation zu anderen Angeboten stehen und sich darin behaupten müssen.

Darüber hinaus können pädagogische Einrichtungen oder Programme nur dann auf Unterstützung hoffen, sei es durch die Kirche, durch die Öffentlichkeit oder durch Eltern, wenn sie in positiver Weise wahrgenommen werden. Nicht zu vernachlässigen sind dabei auch die finanziellen Implikationen etwa im Blick auf

kirchliche oder staatliche bzw. kommunale Haushalte. Angesichts knapper Mittel wachsen die kritischen Nachfragen.

Empirische Befunde sind nicht die einzige Möglichkeit, für Transparenz und Sichtbarkeit zu sorgen. Vielfach sind es persönliche Begegnungen und Eindrücke, die über die Wahrnehmung eines pädagogischen Angebots entscheiden. Dies wird auch in Zukunft so bleiben, aber die Subjektivität solcher Eindrücke verweist auch auf wünschenswerte Korrekturwirkungen durch empirische Befunde.

### 3. Wirksamkeit

Es lässt sich kaum bezweifeln, dass auch Angebote religiöser Bildung zumindest im weitesten Sinne auf bestimmte Wirkungen angelegt sind. Sie sollen und wollen Möglichkeiten religiöser Bildung eröffnen, dabei bestimmte Bildungsziele erreichen, zielführend Prozesse gestalten sowie – in der heute gängigen Terminologie – den Aufbau von Kompetenzen fördern (vgl. den Beitrag von Möller im vorliegenden Band). Wie im Folgenden noch genauer darzulegen, gehört zu Angeboten religiöser Bildung allerdings von vornherein eine Art „Überschuss“, der sich einer Wirksamkeitsüberprüfung prinzipiell entzieht. Insbesondere der persönliche Glaube markiert in dieser Hinsicht eine nicht zu überschreitende Grenze.

Diesseits dieser streng zu wahren Grenze lässt sich jedoch für viele Ziele religiöser Bildung durchaus empirisch untersuchen, ob und ggf. wie sie bei dem entsprechenden Programm tatsächlich erreicht werden oder nicht. Das gilt in besonders leicht nachvollziehbarer Weise für alle Ziele, die den Erwerb von Wissen oder Kenntnissen betreffen, weiterreichend aber auch für ein über das bloße Wissen hinausreichendes Verstehen von Inhalten, auf das schon die Reformatoren entscheidenden Wert legten (so etwa Martin Luther in den Vorreden zu seinen Katechismen, vgl. Luther 1976, 504). Haltungen oder Einstellungen, etwa im Sinne der Toleranz und der Anerkennung des anderen, wie sie beispielsweise im Bereich des interreligiösen Lernens breit diskutiert werden, lassen sich ebenfalls empirisch untersuchen (vgl. Schweitzer 2014 sowie den Beitrag von Schröder im vorliegenden Band). Ein weiteres Beispiel stellt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme dar, die manchmal als kennzeichnendes Merkmal religiöser Bildung angesehen wird, dann verbunden mit dem Wechsel einer Innen- und Außenperspektive etwa als „religiös reden“ und „über Religion reden“ (vgl. Dressler 2006; 2012).

Für alle diese Aspekte gilt bislang, dass nur sehr wenige empirische Befunde verfügbar sind. Das stellt insofern einen deutlichen Nachteil dar, als die vorliegenden empirischen Studien häufig zu überraschenden und für die weitere Gestaltung der Praxis aufschlussreichen Befunden führen. So geben Forschungsergebnisse etwa dazu, welche biblischen Geschichten Kinder heute kennen und aus welchen Zusammenhängen ihre Kenntnisse stammen, wichtige Hinweise für den religionspädagogischen Umgang mit biblischen Geschichten (vgl. etwa Hanisch/Bucher 2002). Empirische Studien zum interreligiösen Lernen weisen nach, dass auch sorgfältig geplante und durchgeführte Unterrichtsreihen zu diesem Thema keineswegs

in jedem Falle zu den gewünschten Ergebnissen führen (Sterkens 2001; Ziebertz 2010). Es gibt keinen einsichtigen Grund, auf solche Einsichten und Impulse zu verzichten.

Wirksamkeitsuntersuchungen werden allerdings ebenfalls nicht durchweg mit Zustimmung aufgenommen. Sie gelten manchmal als Ausdruck eines „evaluativ fixierten“ Denkens, das in vielen Fällen der Praxis von außen aufgezwungen wird und das nur wenig zu deren Verbesserung beiträgt. Auch die internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen wie PISA mit ihren zum Teil zwar ungewollten, aber durch ihre Konzentration auf sprachliche sowie mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen auch der Wertschätzung religiöser Bildung abträglichen Folgen können zu einer Abwehr von Wirksamkeitsstudien führen. Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass auch die PISA-Studien ein neues und pädagogisch unbedingt zu bejahendes Bewusstsein für zentrale pädagogische und gesellschaftliche Herausforderungen geweckt haben: Wer profitiert in welcher Weise tatsächlich von bestimmten Bildungsangeboten? Wer wird wirksam erreicht, wer nicht? Wie steht es um den Erfolg von Bildungsbemühungen bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen? Solche Fragen können auch bei kirchlichen Angeboten gestellt werden, wie etwa das Beispiel der Konfirmandenarbeit zeigt (vgl. Ilg/Schweitzer/Elsenbast 2009, 191ff.; Elsenbast 2009). Denn auch von dieser Arbeit profitieren offenbar manche mehr und andere weniger.

Im Grunde lässt schon das Engagement der in der Praxis Tätigen die Frage nach der Wirksamkeit des eigenen Tuns unverzichtbar erscheinen. Daneben sind es auch in diesem Falle vielfach Haushaltsfragen und -zwänge, die ein genaueres Nachfragen nach der tatsächlichen Wirksamkeit bestimmter Angebote motivieren. Wo nicht mehr alles finanzierbar ist, müssen Entscheidungen begründet gefällt werden und der Mitteleinsatz muss jedenfalls sorgfältig geplant und verantwortet werden.

#### 4. Optimierung

Bemühungen, die Wirksamkeit religiöser Bildungsangebote zu überprüfen, wie auch andere Formen der Evaluation, gewinnen einen pädagogischen Sinn erst daraus, dass sie der Optimierung von Bildungsangeboten dienen. Darin kann eine Schwäche beispielsweise der PISA-Untersuchungen gesehen werden, weil sie lediglich Lernergebnisse erfassen, nicht aber, oder zumindest nicht gleichermaßen auch die Wege, auf denen diese Ergebnisse erzielt oder nicht erzielt worden sind. Darin liegt bereits ein erster Hinweis auf die pädagogisch erforderliche Anlage entsprechender Untersuchungen: Sie müssen geeignet sein, Optimierungsmöglichkeiten erkennbar zu machen, und deshalb auch die Qualität beispielsweise von Unterrichtsprozessen erfassen. Eine ausschließliche Konzentration auf Lernergebnisse bleibt in dieser Hinsicht von vornherein unzureichend.

Auch die Religionsdidaktik hat sich in ihrer gesamten Tradition bislang wenig um die empirisch nachweisbare Wirksamkeit etwa der in der Literatur vielfach dis-

kutierten religionsdidaktischen Ansätze oder „Konzeptionen“ gekümmert. Bis in unsere Gegenwart hinein werden neue Ansätze dieser Art entwickelt, für deren Bewährung allein „die gute Erfahrung in der Praxis“ eintreten soll (vgl. als Überblick Schweitzer 2013). Angesichts der inzwischen verfügbar gewordenen Möglichkeiten der empirischen Forschung ist die Berufung lediglich auf die persönliche Erfahrung aber nicht mehr zureichend. Wünschenswert wäre beispielsweise eine vergleichende Untersuchung verschiedener religionsdidaktischer Ansätze im Blick auf die mit ihrer Hilfe tatsächlich realisierten – oder eben ausbleibende – Lernergebnisse.

Evidenzbasierung im Unterricht oder auch in anderen pädagogischen Handlungszusammenhängen wird sich freilich kaum erreichen lassen. Dazu sind zu viele Einflussfaktoren im Spiel, von den Lernenden her ebenso wie von den Lehrenden. Darüber hinaus erlaubt der in solchen Prozessen immer bestehende Zeitdruck keine handlungsentlasteten Entscheidungen, die sich auf eine breite Kenntnisnahme empirischer Befunde stützen könnten. Auch wenn ein evidenzbasiertes Unterrichten oder Lehren so gesehen kein erreichbares Ziel darstellt, sollte deshalb nicht auf die durchaus erreichbaren Bezüge auf empirische Evidenz verzichtet werden. Empirische Untersuchungen sollten so angelegt sein, dass sie eine zumindest zunehmende Evidenzbasierung gezielt unterstützen.

Auch im Bereich der Forschung zu religiöser Bildung ist eine reine Grundlagenforschung sinnvoll, bei der nicht immer schon mögliche Verwendungsweisen im Blick sein sollten. Eine allein auf ihre Verwertbarkeit und Wirksamkeit angelegte Wissenschaft kann erheblichen Verengungen unterliegen. Das hat die Diskussion über das Verständnis Praktischer Theologie als Handlungswissenschaft zu Recht kritisch hervorgehoben (vgl. etwa Failing/Heimbrock 1998).

Dennoch liegt die Frage nach Verwendung und Wirkung empirischer Befunde in pädagogischen Zusammenhängen naturgemäß nahe. Wenn die Praxis religiöser Bildung verbessert werden soll, müssen entsprechende Befunde für die Praxis verfügbar gemacht werden. Der dafür übliche Weg der Veröffentlichung stellt eine in dieser Hinsicht zwingende Voraussetzung dar, reicht aber vielfach nicht hin, um die Praxis tatsächlich zu erreichen. Deshalb ist es wichtig, empirische Forschungsbefunde konsequent in der Ausbildung und Fortbildung für entsprechende Tätigkeiten fruchtbar zu machen. Dabei besteht nicht nur Gelegenheit, Befunde zu präsentieren und kritisch zu erörtern, sondern es kann auch über deren mögliche Bedeutung für die Praxis reflektiert werden.

Zumindest teilweise lassen sich auch Forschungsprozesse so organisieren, dass veränderte Formen von Praxis ebenfalls zum Gegenstand von Forschung werden. Auf diese Weise entsteht dann ein Praxis-Theorie-Praxis-Zyklus, der im besten Falle mehrfach durchlaufen werden kann.

Eine wichtige, insgesamt noch viel zu wenig genutzte Möglichkeit stellt empirische Forschung im Sinne der wissenschaftlichen Begleitung von Innovationen im Bereich religiöser Bildung dar (vgl. Schweitzer 2008). Auch diese Möglichkeit sollte in Zukunft konsequenter beachtet werden.

## 5. Lässt sich empirische Erforschung religiöser Bildung auch theologisch begründen?

In der Vergangenheit wurde diese Frage häufig so gestellt, dass die theologische Legitimität empirischer Forschung im Bereich religiöse Bildung grundsätzlich bezweifelt wurde. Eine generelle Ablehnung empirischer Forschung aus theologischer Perspektive wird inzwischen aber nirgends mehr vertreten. Einwände gegen empirische Forschung beziehen sich auf Grenzüberschreitungen, wie sie dann gegeben sind, wenn der Glaube oder gar das Lehren des Glaubens empirisch überprüft werden soll. Dies ist aus theologischen Gründen in der Tat ausgeschlossen. Aus evangelischer Sicht ist der Glaube prinzipiell nicht lehrbar. Er ist kein Lernziel, weshalb auch eine entsprechende Wirksamkeit von Bildungsangeboten in diesem Sinne nicht empirisch überprüft werden kann. Eine Lehrbarkeit des Glaubens ist ebenfalls aus pädagogischen Gründen auszuschließen. Der Glaube betrifft den Personenkern des Menschen, über den weder pädagogisch noch auf anderem Wege verfügt werden kann und darf (vgl. dazu Schwöbel 2008; religionspädagogische Hintergründe: Biehl/Nipkow 2003; Nipkow 2002).

Zugleich ist theologisch jedoch die Unterscheidung zwischen geistlich und weltlich zu bedenken, wie sie besonders von Martin Luther und im Anschluss an ihn in der evangelisch-theologischen Tradition vielfach vertreten worden ist (s. die Beiträge in Schweitzer 2002; Koerrenz 2013). Unterricht oder Lehren gehört in dieser Sicht zum weltlichen Bereich, auch wenn geistliche Inhalte berührt sind. Empirische Forschung kann sich demnach allein auf die weltliche Seite des Lehrens und Unterrichtens beziehen, muss dies allerdings auch tun, weil das weltliche Handeln den Regeln der Vernunft und damit der Wissenschaft untersteht.

Im Übrigen ist an dieser Stelle noch einmal an das zum evangelischen Kirchenverständnis Gesagte zu erinnern. Soweit religiöse Bildung Teil kirchlichen Handelns ist, muss sie als Menschenwerk angesehen werden. Sie gehört – mit der evangelisch-theologischen Ekklesiologie gesprochen – zur sichtbaren Kirche, und insofern kann und muss sie erforscht werden; dass sie zugleich auf die unsichtbare Kirche des Glaubens verweisen kann, ändert daran nichts.

So ist zusammenfassend festzuhalten, dass die empirische Erforschung religiöser Bildungsangebote theologisch dann legitim ist, wenn die Grenze des Glaubens gewahrt bleibt. Zugleich ist eine solche Forschung auch theologisch gesehen erforderlich, eben weil menschliches Handeln den Regeln von Vernunft und Wissenschaft nicht entzogen ist.

## 2. Wie soll religiöse Bildung erforscht werden?

### 2.1 Der weitere Horizont: Empirie und andere Zugangsweisen

Nach der Vorstellung von Begründungszusammenhängen für die Erforschung religiöser Bildung stellt sich nun die Frage, auf welche Weise religiöse Bildung erforscht werden soll. Auch in Forschungsprozessen zu religiöser Bildung ist es generell wichtig, die jeweilige Fragestellung klar zu beschreiben und ebenso die gewählten Methoden zu begründen und transparent zu machen. Diese Anforderung gilt für alle denkbaren Zugangsweisen in der Wissenschaft. Jenseits solcher allgemeinen Kriterien orientiert sich die religionspädagogische Forschung an verschiedenen Typen der Forschung, die hier zumindest in knapper Form gekennzeichnet werden sollen.

Traditionell gepflegt werden in der Religionspädagogik *analytisch-systematische Untersuchungen* zu bestimmten Fragestellungen. Dabei geht es um Theoriebildung z.B. zu der Frage, was heute unter religiöser Bildung zu verstehen ist und wie sich dieses Verständnis in Bildungsprozessen konkretisieren lässt (vgl. Benner et al. 2011; Schluß 2010). Ein aktuelles Beispiel stellen Untersuchungen zum Verständnis interreligiösen Lernens dar, das nicht nur in der Religionspädagogik, sondern auch in Politik und Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit erhält (vgl. Schröder in diesem Band; ebenso Schreiner et al. 2005; Hoffmann 2009; Edelbrock et al. 2010). Damit zusammenhängende Fragen, z.B. nach adäquaten Formen des Religionsunterrichts, beziehen sich auf theologische Bestimmungen, Urteile und Kontexte, die sich nicht allein mit Hilfe empirischer Untersuchungen klären lassen (Schweitzer 2014).

*Historische Untersuchungen* zu religionspädagogischen Themen haben nach wie vor ihre Bedeutung, z.B. wenn es um das Wissenschaftsverständnis von Religionspädagogik geht oder auch um das Bildungsverständnis (vgl. Pfister/Wermke 2013). Vielfach handelt es sich bei den religionspädagogischen Handlungsfeldern um geschichtlich gewachsene Größen, die sich nur aus der jeweiligen Genese heraus verstehen lassen. Darüber hinaus bieten historische Untersuchungen wichtige Kontrastierungsmöglichkeiten, also für eine Art Lernen aus der Differenz, sowie Begegnungsmöglichkeiten mit tradierten Einsichten, die nicht einfach überholt sind. Das kommt in der Rede von „Klassikern“ der Religionspädagogik besonders deutlich zum Ausdruck. Mitunter wird das Klassische dadurch definiert, dass man noch immer etwas davon lernen könne (Scheuerl 1979, 11). Insgesamt kann heute kaum mehr von einer Entgegensetzung zwischen historischen und empirischen Zugängen gesprochen werden. In dem Maße, in dem sich historische Forschung über rein geistesgeschichtliche Zusammenhänge hinaus auf sozialgeschichtliche Dimensionen bezieht, nimmt sie empirisch zu untersuchende Sachverhalte auf sowie, falls vorhanden (wie etwa in der Zeitgeschichte), auch empirische Untersuchungen.

*Empirische Untersuchungen* sind heute für die Religionspädagogik unverzichtbar und gerade in diesem Bereich besteht ein besonderer Nachholbedarf. So ist die em-

pirische Unterrichtsforschung im Bereich der Religionspädagogik wenig entwickelt und bedarf der Verstärkung (vgl. Schweitzer 2013). Ähnliches gilt auch im Blick auf nonformale und informelle Bildung, zumal mit religiöser Bildung zusammenhängende Fragen in der Regel in der sozialwissenschaftlichen Forschung ausgespart werden. Ein markantes Beispiel hierfür sind die Shell-Jugendstudien. Hier werden religiöse Fragen zwar berührt, jedoch in so geringem und unbefriedigendem Maße, dass eher verunklarende Befunde daraus entstehen.

Die Trias „hermeneutisch (historisch), kritisch (analytisch/systematisch), empirisch“ wurde in der Erziehungswissenschaft von Wolfgang Klafki als damals hilfreiches, über die geisteswissenschaftliche Tradition in der Pädagogik hinausführendes Orientierungsmodell vorgeschlagen (Klafki 1976). Dabei war besonders an das jeweils zugrunde liegende Erkenntnisinteresse gedacht, etwa mit der Unterscheidung zwischen einer kritischen, hermeneutischen und empirischen Perspektive (Ziebertz 2000, in Anlehnung an Habermas: Erkenntnis und Interesse, 1968). Damit verbindet sich jeweils ein unterschiedlicher Blick auf die Praxis und ein unterschiedliches Verständnis von Theorie und Normativität. In kritischer Perspektive geht es um eine ideologiekritisch-analytische Betrachtung von Praxis. Bei der hermeneutischen Perspektive stehen Auslegung und das Bemühen, Sinn zu verstehen, im Zentrum. In einer empirisch-analytischen Perspektive wird, Tatsachenwissen erhoben und werden Gesetzmäßigkeiten erklärt.

Inzwischen hat sich das Repertoire erziehungswissenschaftlicher Forschung deutlich weiter ausdifferenziert. Beispielsweise spielen nun vermehrt (international) vergleichende Untersuchungen eine Rolle. Sie nutzen die Möglichkeit, u.a. ganze Systeme miteinander zu vergleichen. Vergleichende bzw. international vergleichende Studien werden mitunter als eigene Methode angesehen, bedienen sich jedoch bei genauerer Betrachtung der bereits genannten Methoden und nutzen diese im Zusammenhang einer veränderten Frage- und Vorgehensweise. Das ist ähnlich bei Evaluationsstudien, die in der Pädagogik ebenfalls eine wachsende Bedeutung besitzen (vgl. Flick 2006a). Hier werden bestimmte Modelle oder Formen religiöser Bildungspraxis auf den Prüfstand gestellt und insbesondere ihre „Wirksamkeit“ wird untersucht. Insgesamt stellt sich die Methodennutzung in der Erziehungswissenschaft sehr vielfältig dar. Dabei kommt es auch zu wichtigen Verbindungen etwa von hermeneutischen und empirischen Methoden.

Die Perspektiven schließen sich gegenseitig nicht aus (Schweitzer 1993), vielmehr können sie als wechselseitige Ergänzung verstanden werden denn: Hermeneutik ohne Ideologiekritik läuft Gefahr, Ideologie zu produzieren; Hermeneutik ohne Empirie läuft Gefahr, die Wirklichkeit aus dem Blick zu verlieren, Empirie ohne Hermeneutik läuft Gefahr, positivistisch verstanden zu werden, und Empirie ohne Ideologiekritik kann dazu führen, Faktenwissen unkritisch zu übernehmen oder als Herrschaftswissen einzusetzen.

Gleichsam unterhalb solcher typologischer Zuordnungen stellt sich dann die Frage nach der Vorgehensweise im Sinne von Methoden.

## 2.2 Qualitativ und quantitativ, die Frage nach den Methoden

Angelehnt an die Sozialwissenschaften sowie an die Erziehungswissenschaft lassen sich grundsätzlich zwei Strategien empirischer Forschung unterscheiden: empirisch-*quantitative* und empirisch-*qualitative* Vorgehensweisen (grundlegend dazu: Diaz-Bone 2006; Friebertshäuser et al. 2010, Ackermann et al. 2012, zur Integration qualitativer und quantitativer Methoden: Kelle 2008). Beide Perspektiven beruhen auf einer wissenschaftlich-systematischen Erhebung und Interpretation von Daten und Informationen. Vergrößernd lässt sich sagen: In einer quantitativen Forschungsperspektive geht es vornehmlich um die Prüfung von Hypothesen, in einer qualitativen Perspektive um Theorieentwicklung. Das Erkenntnisinteresse empirisch-quantitativer Forschung zielt darauf ab, in der Gestalt von Hypothesen formulierte Annahmen über Zusammenhänge, Bedingungen und Abhängigkeiten von messbaren Variablen an der Realität zu überprüfen. Qualitative Forschungsmethoden zählen eher zu den hypothesen- und theoriegenerierenden Verfahren, wobei die Unterschiede heute zunehmend verschwimmen (vgl. Kelle 2008). Auch qualitative Untersuchungen streben verallgemeinerbare Erkenntnisse an, und quantitative Verfahren werden auch explorativ eingesetzt. Bereits an dieser Stelle sei vermerkt, dass sich auch im Bereich religiöser Bildung qualitative und quantitative Ansätze nicht ausschließen, sondern wechselseitig ergänzen. Die Frage welcher methodische Zugriff bzw. welches methodische Setting angemessen ist, entscheidet sich am Forschungsinteresse, den Fragestellungen und dem Untersuchungsgegenstand. Das Passungsverhältnis von Forschungsdesign und zu bearbeitender Problemstellung ist entscheidend.

Qualitativ arbeitende Forscherinnen und Forscher beschreiben und analysieren soziale Kontexte unterschiedlicher Akteursgruppen, biographische und episodische Verläufe, institutionelle Kontexte und Bedingungen. Sie untersuchen Interaktions-, Sozialisations- und Bildungsprozesse ebenso wie subjektive Sichtweisen, (latente) Sinnstrukturen oder Handlungs- und Deutungsmuster.

Quantitative Verfahren erfassen in der Regel, was an prüfbarem theoretischen Vorwissen und daraus abgeleiteten Hypothesen bereits existiert. Mit einer sequenziellen Vorgehensweise werden Hypothesen operationalisiert, Daten erhoben, aufbereitet und ausgewertet. Qualitativen Verfahren geht es um eine regelgeleitete, kontrollierte „Entdeckung“ von Theorie aus Daten/Empirie in wiederkehrenden Zyklen, in denen Erhebung, Auswertung und Theoriebildung miteinander verschränkt sind. Verstehen ist eng an den Akteuren und deren Alltagswelt orientiert. In beiden Ansätzen ist die Kontrolle der Forscherperspektive erforderlich, auch wenn diese Perspektive oft als die treibende Kraft in quantitativen Zugängen angesehen wird, während bei qualitativer Forschung verstärkt die Sicht der Subjekte in den Vordergrund gestellt wird.

Bei der sogenannten Triangulation werden heute auch qualitative und quantitative Vorgehensweisen systematisch miteinander verbunden (vgl. Flick 2004; Flick 2006b). Die möglichen Verbindungen stellen allerdings eine eigene Heraus-

forderung dar, die nicht schon dann bewältigt ist, wenn einfach sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren eingesetzt werden. Anzustreben sind Verknüpfungen im Sinne einer unterstützenden Funktion des jeweils anderen Ansatzes und der Möglichkeit, die Strategien komplementär zu kombinieren.

Von einer Dominanz quantitativer Verfahren kann im Bereich der Erforschung religiöser Bildung nicht gesprochen werden. In vielen Bereichen überwiegen bislang qualitative Verfahren oder es werden verschiedene Verfahren miteinander kombiniert. Auch hier kann konstatiert werden, dass sich eine „Entweder/Oder-Perspektive“ als wenig weiterführend erwiesen hat. Zunehmend werden qualitative und quantitative Forschung miteinander verknüpft, bis hin zu *mixed methodologies* und Triangulation (vgl. Morgenthaler 2013).

Im Blick auf das Verhältnis von Empirie und Hermeneutik hat sich nicht nur im Bereich der Erforschung religiöser Bildung die Auffassung durchgesetzt, dass beide Forschungstypen aufeinander angewiesen sind. Empirie ist eine Bereicherung einer zeitgemäßen Hermeneutik, die sich um die Explikation der Methode ihrer Erkenntnis ebenso bemüht wie um eine adäquate Erfassung der Konstitution ihres Gegenstandes. Mit Hilfe der Hermeneutik kann empirische Forschung zeigen, dass und wie sie einen Beitrag zum Verstehen von Situationen und Handelnden leistet.

Unverzichtbar ist eine differenzierte Perspektive, die zwischen *Erhebungsverfahren* und *Analysemethoden* unterscheidet. Für die konkrete Methodenwahl ausschlaggebend sind dann die zugrundeliegende Theorie sowie die gewählte Fragestellung. Das gilt auch für Untersuchungen zu religiöser Bildung:

- *Erhebungsverfahren*, die in der empirischen Sozialwissenschaft üblich sind, finden auch bei der Erforschung religiöser Bildung Anwendung: 1. Beobachtung, 2. Interview, 3. Schriftliche Befragungen, 4. Quasi-Experiment, 5. Dokumenten-/Inhaltsanalyse, 6. Gruppendiskussion, 7. Aktionsforschung. Jede Variation dieser Erhebungsverfahren liefert spezielle Formen von Daten. Man unterscheidet verbale, numerische und audiovisuelle Daten. Verfahren können auch Mehrfachdaten zur Verfügung stellen, etwa ein Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen oder Interviews mit narrativen und strukturierten Anteilen. Welche Form der Daten adäquat ist, muss im Rahmen des Forschungsdesigns entschieden werden.
- Die *Analysemethoden* lassen sich in hermeneutisch-interpretative und empirisch-statistische Verfahren einteilen. Zu den hermeneutisch-interpretativen zählt die im religionspädagogischen Bereich häufig herangezogene *Grounded Theory* (Breuer et al. 2009; Corbin und Strauss 2008; Fuchs 2010; Clarke 2010). Sie begreift das zu untersuchende Phänomen in einem Handlungszusammenhang und analysiert (kodiert) dabei gewonnene Daten als Grundlage für Reflexion und Theorieentwicklung. Andere Analysemethoden sind die Objektive Hermeneutik, die in der religionspädagogischen Forschung ebenfalls angewendet wird (Schöll 1992), und phänomeno-

logische Verfahren, die insbesondere auf die „Lebenswelt“ bezogen werden (Failing und Heimbrock 1998; Heimbrock 2012, 2014; Streib et al. 2008). Analysemethoden im empirisch-analytischen Bereich umfassen auch bei Untersuchungen zur religiösen Bildung alle gängigen Methoden (dazu Diekmann 1995). Orientierend sind zunehmend auch aufwändigere Verfahren aus der empirischen Bildungsforschung (Mehrebenenanalysen, Rasch-Modellierungen usw.), die in der Religionspädagogik insgesamt noch zu selten praktiziert werden (vgl. Ilg/Schweitzer 2010; Benner et al. 2011). Daran ist abzulesen, dass die Frage nach Standards auch im Bereich der Erforschung religiöser Bildung an Gewicht gewinnt.

### 2.3 Standards der empirischen Sozial- und Bildungsforschung auch im Bereich der religiösen Bildung?

Die Frage nach der Beachtung von Standards empirischer Sozial- und Bildungsforschung markiert im Bereich der religiösen Bildung eine besondere Herausforderung. Dies wird zunächst deutlich, wenn man sich die bislang verfügbaren Untersuchungen vor Augen führt, die in den allermeisten Fällen hinter den entsprechenden methodischen Anforderungen zurückbleiben bzw. davon abweichen. Deshalb werden sie häufig als explorative Untersuchungen oder als Pilotstudien ausgewiesen. Untersuchungen dieser Art sind ebenso notwendig wie legitim, aber Exploration und Pilotierung enthalten schon in ihrer Selbstbezeichnung die Perspektive einer Weiterführung, die über das dann als ersten Schritt zu bezeichnende Interesse an einer Vorstudie hinausreicht. In den allermeisten Fällen bleiben solche Weiterführungen jedoch aus, mit der Folge, dass theoretische Annahmen hypothetisch bleiben und weder bestätigt noch widerlegt werden können. Der Bereich der Kindertheologie ist dafür ein sprechendes Beispiel (s. dazu die im Jahrbuch für Kindertheologie gesammelten Beiträge, Bucher et al. 2002ff.).

Die Standards empirischer Sozialforschung machen in vielen Fällen auch repräsentative Untersuchungen erforderlich. Damit ist nicht gemeint, dass qualitative Forschungsansätze prinzipiell hinter diesen Standards zurückbleiben würden. Der Gegensatz von qualitativen und quantitativen Untersuchungsmethoden kann heute, wie gesagt, als überholt gelten. In vielen Fällen werden im Bereich der religiösen Bildung aber Fragen gestellt, die sich nur auf der Grundlage repräsentativer Untersuchungen beantworten lassen. Dazu zählen etwa generelle Aussagen über die religiösen Orientierungen, Interessen und Einstellungen Jugendlicher, auf die im Sinne von Bildungsvoraussetzungen Bezug genommen werden soll. Eine differenzierende Untersuchung unterschiedlicher religionsdidaktischer Ansätze, wie sie oben gefordert wird, die bislang aber kaum über erste Anfänge hinaus gekommen ist, kann als ein weiteres Beispiel angeführt werden. Die Rezeption von Angeboten der religionsbezogenen Erwachsenenbildung oder von Glaubenskursen kann hier ebenfalls genannt werden (vgl. Hofmann 2013). Soweit statistisch verallgemeinerbar

re Erkenntnisse angestrebt werden, führt kein Weg an einem Untersuchungsdesign vorbei, das solche Erkenntnisse zulässt.

Ein eher prinzipieller Einwand gegen Standards empirischer Sozial- und Bildungsforschung erwächst im Bereich der religiösen Bildung mitunter aus der Annahme, dass hier eigene Methoden etwa der Praktischen Theologie zum Einsatz kommen müssten (vgl. Klein 2005). Mit anderen Worten: Es wird angenommen, dass religiöse Themen sich mit den in der Sozialforschung üblichen Vorgehensweisen nicht oder nicht zureichend erfassen lassen. Die Forderung nach themen- oder gegenstandsspezifischen Methoden ist als solche durchaus plausibel. Bislang fehlt es aber an Beispielen für Methoden, die sich als Alternativen zum sozialwissenschaftlichen Methodenrepertoire anbieten würden. Entsprechende Lehrbücher etwa zur Empirischen Theologie lassen dies deutlich erkennen: Ausgehend von einer religionsbezogenen Fragestellung wird aus diesem Repertoire ausgewählt und die entsprechenden Methoden werden gegenstands- und kontextsensibel eingesetzt. Wirklich andere Methoden finden sich aber nicht (Beispiele dafür sind: Ziebertz 2001; Dinter et al. 2007).

Diese Beobachtung und das daraus erwachsende Argument, dass Theologie und religiöse Bildungsforschung über keine alternativen methodischen Möglichkeiten verfügen, die über eine kontextuelle Sensibilität hinausführen, lassen sich durch eine allgemeine Überlegung noch weiter stützen. Sozialwissenschaftliche Gütekriterien haben keinen anderen Zweck, als mit Hilfe reliabler und valider Befunde die intersubjektive Geltung von Erkenntnissen zu ermöglichen und zu unterstützen. Untersuchungsansätze sollen tatsächlich erfassen, was sie zu erfassen vorgeben (Validität). Und sie sollen in einem Verfahren gewonnen werden, das sich von anderen nachvollziehen und ggf. wiederholen lässt (Reliabilität). Solche Kriterien entsprechen einem Wissenschaftsverständnis, das auch von der Theologie geteilt wird, nicht nur im Sinne der Forschungspraxis, sondern aufgrund prinzipieller Erwägungen. Im Unterschied zum Glauben ist Erkenntnis eine Frage der Vernunft, die bei der Anwendung auf religiöse Gegenstände oder konkret: auf religiöses Bildungshandeln nicht anders verfahren kann als bei anderen Gegenständen. Kritisch zu sehen hingegen sind theologisch alle Vorbehalte, die eine Erkenntnisgewinnung im Sinne der Wissenschaft auf säkulare Gegenstände beschränken oder jede Sensibilität im Blick auf Religion als Untersuchungsgegenstand ausschließen wollen.

## Literatur

- Ackermann, F.; Ley, T.; Machold, C.; Schrödter, M. (2012): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D.; Schieder, R.; Schluß, H.; Willems, J. (Hg.) (2011): *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Schöningh.

- Biehl, P.; Nipkow, K. E. (Hg.) (2003): *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive.* (Schriften aus dem Comenius-Institut 7), Münster: LIT.
- Breuer, F.; Dieris, B.; Lettau, A. (2009): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bucher, A.; Büttner, G. et al. (Hg.) (2002ff.): *Jahrbuch für Kindertheologie:* Stuttgart: Calwer.
- Clarke, A. E. (2010): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn.* Unter Mitarbeit von Reiner Keller und Juliane Sarnes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Corbin, J.; Strauss, A. L. (2008): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory.* 3. Aufl. Los Angeles: Sage Publ.
- Diaz-Bone, R. (2006): *Statistik für Soziologen.* Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Diekmann, A. (1995): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverl.
- Dinter, A.; Heimbrock, H.-G.; Söderblom, K. (Hg.) (2007): *Einführung in die Empirische Theologie: Gelebte Religion erforschen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dressler, B. (2006): *Unterscheidungen. Religion und Bildung.* Forum Theologische Literaturzeitung, ThLZ.F 18/19. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dressler, B. (2012): *Pluralitätsfähige Religionspädagogik im Perspektivenwechsel von Teilnahme und Beobachtung.* In: Englert, R.; Schwab, U.; Schweitzer, F.; Ziebertz, H.-G. (Hg.): *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven.* [Kontroversen um einen Leitbegriff]. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 17), Freiburg im Breisgau: Herder, S. 53-65.
- Edelbrock, A.; Schweitzer, F.; Biesinger, A. (Hg.) (2010): *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. (Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter 1),* Münster: Waxmann.
- Elsenbast, V. (2009): *Forschung in der Konfirmandenarbeit. Versuch einer Bilanz – Perspektiven für die Weiterarbeit.* In: Schweitzer, F.; Ilg, W.; Elsenbast, V. (Hg.): *Konfirmandenarbeit erforschen. Ziele, Erfahrungen, Perspektiven. (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 1),* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 31-39.
- Failing, W.-E.; Heimbrock, H.-G. (1998): *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt, Alltagskultur, Religionspraxis.* Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Flick, U. (2004): *Triangulation. Eine Einführung. (Qualitative Sozialforschung 12),* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (Hg.) (2006a): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, U. (2006b): *Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick.* In: Flick, U. (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 9-29.
- Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter.* 3., vollst. überarb. Aufl. 2010 (Neuausgabe), Weinheim: Juventa.
- Fuchs, M. E. (2010): *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – empirische Rekonstruktion. (Arbeiten zur Religionspädagogik 43),* Göttingen: V & R unipress.
- Hanisch, H.; Bucher, A. (2002): *Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen,* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Heimbrock, H.-G. (2012): My Personal Contexts: learning Religion in Context. In: ter Avest, I. (Hg.): On the Edge: (Auto)biography and Pedagogical Theories on Religious Education. Rotterdam: Sense Publishers, S. 37-46.
- Heimbrock, H.-G. (2014): Ende offen – lebensweltorientierte religiöse Bildung. In: Rupp, H. F. (Hg.): Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung. Religionspädagogik als Autobiographie. (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion: Neue Folge 5), Würzburg: Königshausen et Neumann, S. 151-165.
- Hofmann, B. (2013): Sich im Glauben bilden. Der Beitrag von Glaubenskursen zur religiösen Bildung und Sprachfähigkeit Erwachsener. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Hoffmann, E. (2009): Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod. (Schriften aus dem Comenius-Institut 21), Münster: LIT.
- Ilg, W.; Schweitzer, F. (2010): Researching Confirmation Work in Europe: The Need for Multi-Level Analysis for Identifying Individual and Group Influences in Non-Formal Education. In: Journal of Empirical Theology 23; H.2, S. 159-178.
- Ilg, W.; Schweitzer, F.; Elsenbast, V. (2009): Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen. (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 3), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kelle, U. (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. (1976): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim/Basel, S. 13-49.
- Klein, S. (2005): Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, Mainz: Kohlhammer.
- Koerrenz, R. (Hg.) (2013): Bildung als protestantisches Modell. (Kultur und Bildung 3), Paderborn: Schöningh.
- Luther, Martin: Vorrede. Der kleine Katechismus. In: Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. 7. Aufl., Göttingen 1976, S. 501-507.
- Morgenthaler, C. (2013): Methoden integrative empirische Religionsforschung. In: Weyel, B; Gräß, W.; Heimbrock, H.-G. (Hg.): Praktische Theologie und empirische Religionsforschung. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 209-219.
- Nipkow, K. E. (2002): Bildung in evangelischer Perspektive. Eine analytisch-kategoriale Skizze. In: Rupp, H.; Marggraf, E. (Hg.): Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus. Stuttgart: Calwer, S. 50-64.
- Pfister, S.; Wermke, M. (2013): Religiöse Bildung als Gegenstand historischer Forschung. (RBD 2), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Porzelt, B.; Güth, R. (Hg.) (2000): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte. (Empirische Theologie 7), Münster: LIT.
- Scheuerl, H. (1979): Einleitung. In: Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik Bd. 1: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. München: C.H. Beck, S. 7-14.
- Schluß, H. (2010): Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schöll, A. (1992): Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise. Gütersloh: G. Mohn.
- Schreiner, P.; Sieg, U.; Elsenbast, V. (2005): Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Schweitzer, F. (1993): Praktische Theologie und Hermeneutik. In: Ven, J. A. van der; Ziebertz H.-G. (Hg.): *Paradigmenentwicklung in der praktischen Theologie. (Theologie & Empirie 13)*, Kampen/The Netherlands: Kok u.a. S. 19-47.
- Schweitzer, F. (Hg.) (2002): *Der Bildungsauftrag des Protestantismus. (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 20)*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2008): *Wissenschaftliche Begleitforschung als Aufgabe der Religionspädagogik.* In: Gramzow, C.; Liebold, H.; Sander-Gaiser, M. (Hg.): *Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Festschrift für Helmut Hanisch zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Helmut Hanisch.* Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 125-136.
- Schweitzer, F. (2011): Was heißt religionspädagogische Forschung? In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 63; H.2, S. 116-126.*
- Schweitzer, F. (2012): Zur Bedeutung religionspädagogischer Forschung für die Praxis religiöser Bildung. In: Koerrenz, R.; Mettele, G.; Wermke, M. (Hg.): *Bildung und Religion. Dokumentation der Gründungsveranstaltung des „Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung“ (ZRB). Edition Paideia, 11.* Jena: IKS Garamond, S. 17-34.
- Schweitzer, F. (2013): *Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung. Überblick – Beispiele – Perspektiven.* In: Demantovsky, M.; Zurstrassen, B. (Hg.): *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer.* Bochum/Freiburg: Projektverlag, S. 47-70.
- Schweitzer, F. (2014): *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schwöbel, C. (2008): *Art. Bildung.* In: Horn, W.; Nüssel, F. (Hg.): *Taschenlexikon Religion und Theologie 1.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 172-175.
- Sterkens, C. (2001): *Interreligious learning. The problem of interreligious dialogue in primary education,* Leiden, Boston: Brill.
- Streib, H.; Dinter, A.; Söderblom, K.; Heimbrock, H.-G. (2008): *Lived religion. Conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honor of Hans-Günter Heimbrock.* Leiden, Boston: Brill.
- Wegenast, K. (1968): *Die empirische Wende in der Religionspädagogik.* In: *Der Evangelische Erzieher 20; H.3, S. 111-125.*
- Ziebertz, H.-G. (1994): *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis. (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 8),* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ziebertz, H.-G. (2000): *Methodologische Multiperspektivität angesichts religiöser Umbrüche.* In: Porzelt, B. (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte. (Empirische Theologie 7),* Münster: LIT, S. 29-44.
- Ziebertz, H.-G. (Hg.) (2001): *Imagining God. Empirical explorations from an international perspective; [Würzburg Research Days – Practical Theology in December 2000].* Research Days – Practical Theology. (Empirische Theologie 9), Münster u.a.: LIT.
- Ziebertz, H.-G. (2004): *Religionspädagogik und Empirische Methodologie.* In: Schweitzer, F.; Schlag, T. (Hg.): *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 4),* Gütersloh: Kaiser Gütersloher Verlagshaus, S. 209-222.
- Ziebertz, H.G. (Hg.) (2010): *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien. (Empirische Theologie 20),* Berlin: LIT.