

Lars Wosnitza

Religionsunterricht als *Studium der Religion(en)*

Zur Profilierung des religionsdidaktischen Prinzips *Forschendes Lernen*

Der Autor

Dr. Lars Wosnitza ist Oberstudienrat und unterrichtet die Fächer Katholische Religionslehre und Philosophie/Praktische Philosophie an einer Schule in Nordrhein-Westfalen.

Dr. Lars Wosnitza
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Katholisch-Theologische Fakultät
Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik
Rabinstraße 8
D-53111 Bonn
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8249-8521>
e-mail: lars.wosnitza@posteo.de



Religionsunterricht als *Studium der Religion(en)*

Zur Profilierung des religionsdidaktischen Prinzips *Forschendes Lernen*

Abstract

Der Beitrag erschließt *Forschendes Lernen* nach *The RE-searchers Approach* als fachdidaktisches Prinzip für verschiedene Formate des RU. Er zeigt, warum dieses Prinzip zu einem umfassenden Begriff religiöser Bildung beitragen kann und reflektiert im Zuge dessen kritisch das überfachliche Paradigma der Kompetenzorientierung. Vorgestellt werden hierzu auch die empirischen Befunde einer Studie, die das praktische Potential *Forschenden Lernens* geprüft hat. Im Zuge des internationalen Diskurses eines *methodological turn* religiöser Bildung plädiert der Autor für die didaktische Struktur eines *RU als Studium der Religion(en)* – auch als Antwort auf grundsätzliche Anfragen an das Schulfach.

Schlagworte

Forschendes Lernen – The RE-searchers Approach – Kompetenzorientierung – religionsdidaktisches Prinzip – methodological turn

Religious Education as the *Study of Religion(s)*

Profiling the Didactic Principle of *Enquiry-Based Learning*

Abstract

This article presents enquiry-based learning, as framed by the RE-searchers Approach, as a subject-specific didactic principle suitable for various formats of RE. It shows how this principle supports a comprehensive concept of religious learning and offers a critical reflection on the cross-curricular paradigm of competence orientation. The article also presents empirical findings from a study that examined the practical potential of enquiry-based learning. In the context of the international discourse on a methodological turn in RE, the article argues for RE structured as the study of religion(s) in response to fundamental challenges to the subject.

Keywords

Enquiry-based learning – The RE-searchers Approach – Competence Orientation – didactic principle in RE – methodological turn

Befindet sich der (konfessionelle) RU in einer Krise? Für Deutschland belegt die Statistik der Kultusministerkonferenz einen Rückgang der Anzahl derjenigen, die im Primar- und Sekundarbereich I am RU teilnehmen: Während im Schuljahr 2015/16 noch 35,2 % aller Schüler:innen den evangelischen und 33,6 % den katholischen RU besucht hatten, waren es im Schuljahr 2023/24 nur noch 28,5 % bzw. 25,2 %.¹ Diese Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Prozessen der Pluralisierung und der weithin ausbleibenden Weitergabe religiöser Traditionen in der Familie. In jedem Falle markiert sie veränderte Voraussetzungen religiöser Bildung in der Schule. Sie verdeutlicht, dass sich der RU unter erhöhtem Legitimationsdruck befindet und seine didaktische Gestalt neu zu prüfen ist. Zugleich verweist diese Entwicklung jedoch nicht zwangsläufig auf einen *grundsätzlichen* Bedeutungsverlust von Religionen, die sich als ausgesprochen vielschichtiges Phänomen zeigen. Rob Freathy, Theologe und Professor für Erziehungswissenschaften an der *University of Exeter* (UK), und sein Bruder Giles Freathy, Pädagoge und Senior Lecturer an der *Plymouth Marjon University* (UK), gehen von einer bleibenden Relevanz dieses Gegenstands aus, wenn sie programmatisch festhalten: „In the past, present and probable future, religions have been, continue to be, and are likely to remain, significant socially, culturally, economically, politically, morally, locally, globally, personally and/or publicly. Because of this, religions are worthy of being studied seriously in schools.“² Wenn Religionen – wie Freathy und Freathy betonen – in der Schule *ernsthaft* studiert werden sollen, rücken didaktische Entwürfe in den Blick, die religiöse Bildung nicht voraussetzen, sondern Lernende gezielt als aktive Subjekte religiöser Wirklichkeitsdeutung adressieren und dazu anregen, die existentielle Bedeutung von Religion selbst zu erschließen. Mit *The RE-searchers Approach* haben Rob und Giles Freathy vor mehr als zehn Jahren einen Entwurf vorgelegt, der genau diesen Anspruch aufgreift und Antworten auf zentrale Herausforderungen verspricht.

Der vorliegende Beitrag stellt zentrale Ergebnisse eines Forschungsprojekts vor, welches das Potential von *RE-searchers* hierzulande untersucht hat.³ Hierzu wird zunächst das Profil des Ansatzes umrissen und als „inter-contextual research“⁴ innerhalb begrifflicher Gliederungen der deutschsprachigen Religionspädagogik verortet (1). Danach wird das Verhältnis von *RE-searchers* zu bestehenden curri-

1 Vgl. KMK (2024) i. V. m. KMK (2016).

2 Freathy, Giles / Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2015) 6.

3 Vgl. Wosnitza, Lars (im Erscheinen). Der Beitrag basiert in Teilen auf Textpassagen dieser Studie, die sich aktuell im Publikationsprozess befindet.

4 Roebben, Bert (2026).

cularen Rahmungen durch das Paradigma der Kompetenzorientierung reflektiert (2). Anschließend werden zentrale Befunde einer qualitativ-explorativen Fallstudie – durchgeführt im eigenen Unterricht – skizziert (3), bevor diese im Horizont internationaler Diskussionen um eine stärker methodologische Profilierung religiöser Bildung verortet werden (4). Berührt werden damit auch Anliegen des *International Knowledge Transfer* (IKT)⁵. Eine Synthese führt die Erkenntnisse zusammen (5).

1. Das Profil des *RE-searchers Approach* und seine Verortung innerhalb begrifflicher Strukturen deutschsprachiger Religionspädagogik als *Forschendes Lernen*

Zunächst erfolgen die Darstellung der Genese und eine modelltheoretische Verortung von *RE-searchers* (1.1), danach ein Überblick über die religionspädagogischen Zielsetzungen und didaktischen Grundstrukturen des Ansatzes (1.2). Schließlich wird gezeigt, wie er sich in die Gliederungsstrukturen deutschsprachiger Religionspädagogik einfügt und warum er als Begründungsfigur für das fachdidaktische Prinzip *Forschendes Lernen* geeignet ist (1.3).

1.1 Genese und modelltheoretische Verortung

RE-searchers wird seit 2013 entwickelt. Prägend ist das Zusammenspiel von akademischer Wissenschaft, für die Rob Freathy als Hochschullehrer einsteht, und der unterrichtlichen Erfahrung des Lehrers Giles Freathy – mit dem Ziel, die Theorie-Praxis-Verknüpfung religiöser Bildung zu stärken. Ausgehend von einer Analyse des staatlichen Schulinspektorats *Ofsted*, das dem Unterricht im Fach RE in England eine insgesamt eher schlechte Qualität attestiert hatte, wurde *RE-searchers* als neues Modell für den Primarbereich konzipiert. Es zeigen sich Erfolge: Giles Freathy hat darauf hingewiesen, dass der Unterricht an der *Sir Robert Geffery's School* in Landrake – dem Ort der praktischen Erprobung von *RE-searchers* – im Jahr 2018 durch ein kirchliches Schulinspektorat mit dem Prädikat „outstanding“ ausgezeichnet worden ist.⁶ Wie Rob Freathy und Co-Autor Jonathan Doney kürzlich rekapituliert haben, wird *RE-searchers* inzwischen in unterschiedlichen Formaten des RU sowie in mehreren Fächern, Schulformen, Altersstufen und europäischen Ländern angewandt; zudem habe der Ansatz eine

5 Vgl. Schweitzer, Friedrich / Schreiner, Peter (2021) sowie Berglund, Jenny / Roebben, Bert / Schreiner, Peter / Schweitzer, Friedrich (2023).

6 Freathy, Giles (2018).

wachsende internationale Forschungsliteratur angeregt und institutionellen Einfluss entfaltet, so etwa auf *RE Today*.⁷

Angesichts der pluralen Gestalt von RE in England stellt sich die Frage, wie *RE-searchers* modelltheoretisch zu verorten ist. Konzipiert ist der Ansatz für eine Form multireligiösen RU, der religiöse Bekenntnisse, Praktiken und Zugehörigkeiten nicht fördert, zugleich jedoch zur individuellen Reflexion religiöser und spiritueller Fragen anregt. Ausgangspunkt ist eine hermeneutische Annahme in Anschluss an Rachel Cope und Julian Stern: Die Auseinandersetzung mit Religionen sei grundsätzlich perspektivisch und kenne keinen neutralen Standpunkt.⁸ Lehrende und Lernende seien daher gehalten, eigene Vorannahmen und weltanschauliche Positionierungen explizit zu machen und reflexiv zu bearbeiten. Von daher zielt *RE-searchers* nicht auf Neutralisierung, sondern auf die reflektierte Aneignung religiöser Inhalte. Der Ansatz lässt sich damit durchaus als positioniert verstehen, insofern er vorhandene Überzeugungen bewusst in den Lernprozess einbezieht. Dieser Fokus auf den Aneignungsprozess erklärt seine breite Einsetzbarkeit: Obwohl *RE-searchers* ursprünglich für den nicht-konfessionellen Kontext entwickelt wurde, ist er zunächst an einer bekenntnisorientierten Schule erprobt worden. *RE-searchers* erscheint in der Modellfrage damit als äußerst flexibel – und es rückt seine Übertragbarkeit auf konfessionelle Formate im deutschsprachigen Raum in den Blick, welche die hier vorgestellte Studie geprüft hat.

1.2 Religionspädagogische Zielsetzungen und didaktische Grundstrukturen

Aus dieser Verortung ergibt sich die Frage nach den konkreten pädagogischen Zielsetzungen, mit denen der Anspruch eines perspektivisch reflektierten RU als ernsthaftes Studium der Religion(en) eingelöst werden soll. Es zeigt sich: Mit *RE-searchers* rekonfigurieren Freathy und Freathy RU im Horizont konsequenter Wissenschaftsorientierung. Ziel ist es, Lernende zu einem fundierten Verständnis theologischer und religionswissenschaftlicher Fragestellungen zu befähigen und einen Beitrag zur Förderung kritischen Denkens und intellektueller Autonomie zu leisten. Dieses Anliegen wird durch zwei leitende Perspektiven strukturiert: pädagogische Dialogizität und methodische Diversität. Als Bildung für den Dialog führt der RU Lernende in akademische Diskurse über Religion(en) ein, indem unterschiedliche Perspektiven sichtbar gemacht, diskutiert werden und gemeinsames Wissen konstruiert wird. Charakteristisch ist hier die doppelte

7 Vgl. Freathy, Rob / Doney, Jonathan (2025) 2.

8 Vgl. Freathy, Rob / Freathy, Giles (2013) 161.

Inhaltlichkeit des Lernens: Neben das *learning about religion(s)* tritt ein *learning how to learn about religion(s)*, womit die Reflexion der Erkenntniswege in den Fokus religiöser Bildung rückt. Diese Zielbestimmung konkretisiert sich in einer Neugewichtung zentraler Konstituenten religiöser Bildung, die Freathy und Freathy als „re-balancing of the aims, methods and content of RE“⁹ beschreiben. RU restrukturieren sie deshalb entlang dreier Grunddimensionen: *Representation* zielt auf den Aufbau konzeptuell fundierten Wissens über Religion(en); *Research* fokussiert Kenntnisse über Methoden und Methodologien sowie die Fähigkeit, eigene Untersuchungen zur Erforschung von Religion(en) zu planen, durchzuführen und auszuwerten; *Reflection* richtet sich auf die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen weltanschaulichen Voraussetzungen sowie deren Einfluss auf Lern- und Verstehensprozesse.

Für die unterrichtliche Praxis bündeln sie diese Dimensionen im didaktischen Grundmodell des *Enquiry Cycle*, der als zentrales Planungs- und Steuerungsinstrument komplexer Lernprozesse dient. Wie Abb. 1 zeigt, umfasst er sechs aufeinander bezogene Schritte: Die Erkundung eines Stimulus, die Entwicklung eigener Fragestellungen, die bewusste Auswahl von Methoden und Methodologien, die Durchführung der Untersuchung, die Analyse ihrer Ergebnisse sowie deren Reflexion im Hinblick auf Fragestellungen, Methoden und eigene Weltanschauungen. Charakteristisch ist, dass jeder Zyklus in neue Anschlussfragen mündet und RU damit als iterativer, sich vertiefender Forschungsprozess konzipiert ist.

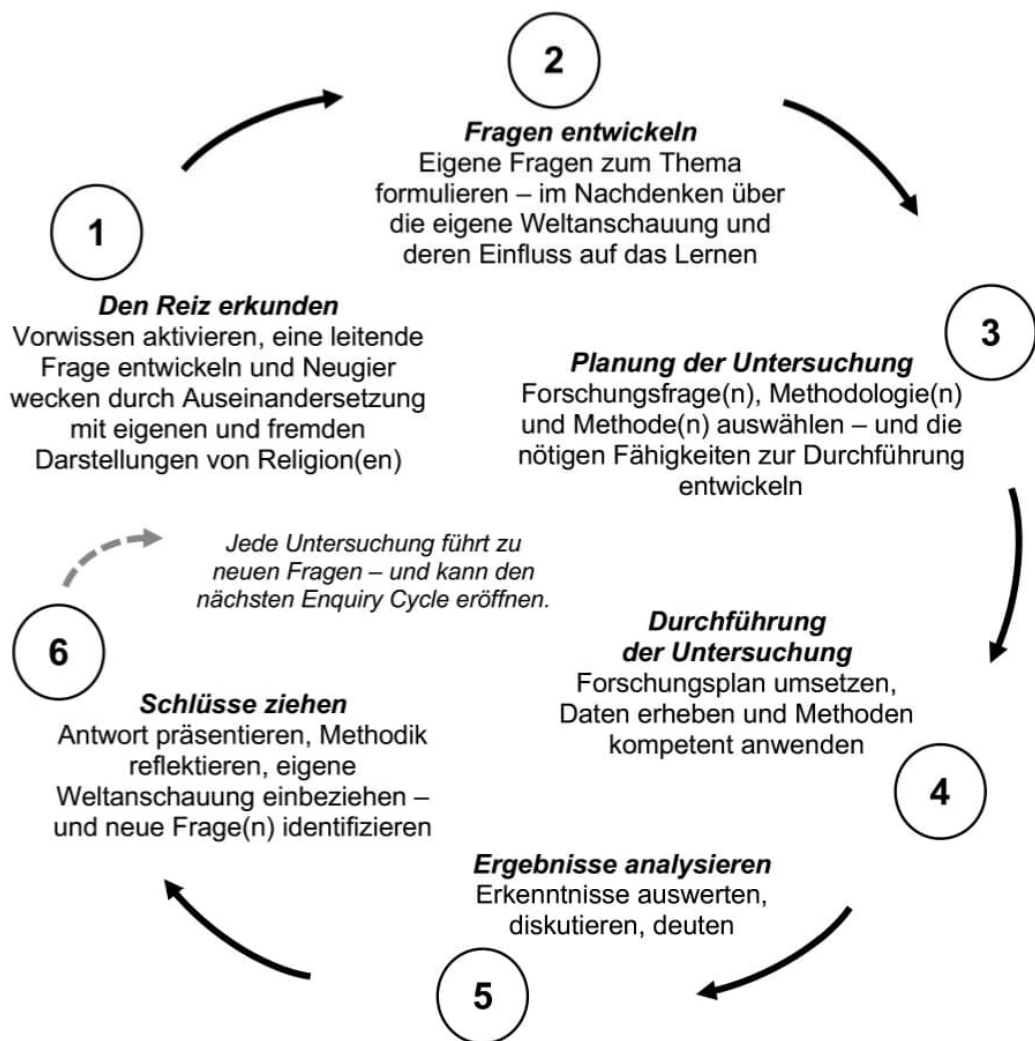


Abb. 1: Der *Enquiry Cycle* als das didaktische Grundmodell von *RE-searchers*.¹⁰

In der Realisierung des *Enquiry Cycle* kommt eine didaktische Methodologie zum Tragen, die das didaktische Proprium von *RE-searchers* bildet: der Einsatz sogenannter *Cartoon Characters: Ask-it-all-Ava, Debate-it-all-Derek, Have-a-go-Hugo* und *See-the-story-Suzie* personifizieren zentrale erkenntnistheoretische Zugänge der Theologie und Religionswissenschaft – narrativ, kritisch-rational, erfahrungsbezogen und ethnografisch-interpretativ – und machen diese für Lernende zugänglich, indem sie als Identifikationsangebote fungieren, die Perspektivwechsel anregen und methodisch-methodologische Reflexion fördern. Sie machen sichtbar, dass Wissen perspektivisch gebunden ist und in der Forschung keine neutrale oder allumfassende Methodologie existiert.

¹⁰ Eigene Darstellung in Anlehnung an Freathy, Giles / Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2015) 11 i. V. m. der Terminologie bei Freathy, Giles / Freathy, Rob (2016).

1.3 Begründungsfigur für das religionsdidaktische Prinzip *Forschendes Lernen*

Für die Einordnung von *RE-searchers* in die begrifflichen Strukturen der deutschsprachigen Religionspädagogik erweist sich die von Martin Rothgangel beschriebene Kategorie der *didaktischen Struktur* als anschlussfähig. Sie zielt – anders als jene der *fachdidaktischen Konzeption* – auf die strukturelle Vernetzung unterschiedlicher Entwürfe ab und beschreibt ein „Ensemble“ didaktischer Ordnungen, das offen für die Erschließung weiterer übergreifender Strukturelemente ist.¹¹ Der von Freathy und Freathy entwickelte Ansatz ist konzeptionell offen und explizit auf Vernetzung hin angelegt. Er selbst stellt das Produkt einer Integration unterschiedlicher religionspädagogischer Denkschulen dar, wie sie von Lat Blaylock unter Berücksichtigung der Arbeiten Michael Grimmitts systematisiert worden sind.¹² *RE-searchers* lässt sich daher als didaktische Struktur eines *RU als Studium der Religion(en)* fassen, insofern dies das zentrale Anliegen angemessen ausdrückt.

Mit dem Ansatz, den die Autoren als „enquiry-based teaching and learning“¹³ beschreiben, eröffnet sich darüber hinaus die Möglichkeit, das in der deutschsprachigen Religionsdidaktik bislang nicht systematisch ausgearbeitete Prinzip *Forschendes Lernen* näher zu begründen. In Anlehnung an Hans Mendl lässt sich das religionsdidaktische Prinzip als eine Art Scharnierkategorie verstehen, die eine abstrakt-theoretische mit einer konkret-praktischen Ebene verbindet.¹⁴ Die Begründung *Forschenden Lernens* als Prinzip im Anschluss an *RE-searchers* ergibt sich sowohl aus einer konsistenten theoretischen Rückbindung an das Kernanliegen eines *RU als Studium der Religion(en)* als auch aus seiner operativen Funktion für die Gestaltung von Unterricht, die sich in der weiteren Ausdifferenzierung des Ansatzes zeigt. Wie Abb. 2 verdeutlicht, formulieren die Autoren im Anschluss an Mick Healey vier Fokussierungen und vier Handlungsmodi, die forschungsbasiertes Lernen kennzeichnen: Die Fokussierungen betreffen Entscheidungen darüber, ob der Unterricht primär auf (A) durch Lehrkräfte vermitteltes Wissen und Können, (B) partizipative Lernprozesse der Lernenden, (C) die Produkte oder (D) die Prozesse von Forschung ausgerichtet ist. Die Handlungsmodi beschreiben demgegenüber die qualitative Beteiligung der Lernenden: vom (1) Lernen über bestehendes Wissen, über (2) dialogische Auseinandersetzung

11 Rothgangel, Martin (2012) 87.

12 Vgl. Blaylock, Lat (2004) und Grimmitt, Michael (2000).

13 Freathy, Giles / Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2015) 10.

14 Vgl. Mendl, Hans (2018) 180–183.

mit Forschungsergebnissen, (3) das Erlernen von Methoden bis hin zur (4) Durchführung eigener Forschung.

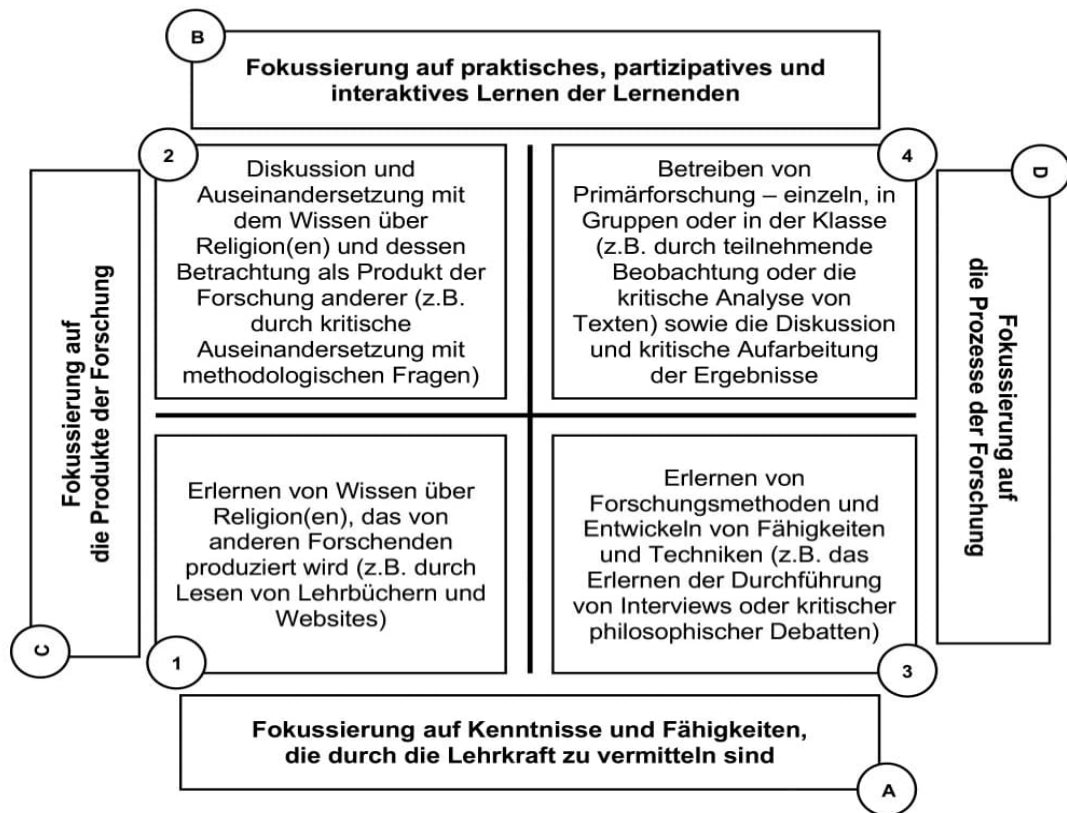


Abb. 2: Fokussierungen und Handlungsmodi des Prinzips *Forschendes Lernen*.¹⁵

Konstitutiv für die Charakterisierung *Forschendes Lernens* als Prinzip ist die Konvergenz der Fokussierungen mit den Handlungsmodi; jede Fokussierung korrespondiert mit (mehreren) Handlungsmodi und umgekehrt, sodass ein dichtes Bezugsgeflecht entsteht. In dieser Verwobenheit spiegeln sich sodann die drei Grunddimensionen wider: *Representation* korrespondiert v. a. mit den Fokussierungen A und C sowie den Handlungsmodi 1 und 2, *Research* mit A und D sowie 2 und 3, *Reflection* mit B und 4. In Bezug auf Mendls Typologie religionsdidaktischer Prinzipien erweist sich *Forschendes Lernen* in dieser Perspektive als dreidimensional: Es ist ein *formales* Prinzip, da es keine inhaltliche Festlegung vornimmt; zugleich *inhaltsbezogen*, insofern theologische und religionswissenschaftliche Forschung selbst zum Gegenstand wird; und *methodenorientiert*, da Wissenserwerb ausdrücklich als forschender Prozess bestimmt ist. Die Möglichkeit dieser Mehrfachverortung deutet an, dass sich hier ein breites Spektrum religionsdidaktischer Umsetzungsoptionen eröffnet.

2. Kompetenzorientierung als Referenzrahmen: Bildungsanspruch, Passung und Grenzen

In der Folge des sog. *PISA-Schocks* im Jahr 2001 hat sich die Kompetenzorientierung zum überfachlichen Leitparadigma schulischer Bildung in Deutschland entwickelt. Auch den RU strukturiert sie – trotz einer von Beginn an kontrovers geführten Fachdebatte. Ein zentraler Streitpunkt betraf die Stellung der Inhalte und den Umgang mit ihnen: Kritiker wie Hans Schmidt äußerten die Befürchtung, diese könnten im kompetenzorientierten RU ihre Bedeutung verlieren.¹⁶ Während die Grundsatzdiskussion inzwischen als abgeschlossen gelten kann, bleibt die Klärung des Verhältnisses von Kompetenzorientierung und (religiöser) Bildung jedoch in praktischer und begrifflicher Hinsicht virulent. Dafür, dass die Befürchtung bezüglich der Inhalte berechtigt gewesen sein könnte, spricht die Diagnose des emeritierten Bonner Erziehungswissenschaftlers Volker Ladenthin aus dem Jahr 2018, nämlich dass heutige Studierende weder Fragen hätten, noch nach Antworten suchten: „Gibt man einen Text und fragt, was die Studierenden an diesem Text interessiert, bekommt man keine Antwort. Sie erwarten, dass man ihnen mit dem Text auch die Fragen präsentiert.“¹⁷ Könnten hierfür die starke Strukturierung von Lernprozessen über Anforderungssituationen und eng gerahmte Aufgabenformate verantwortlich sein, wie sie für kompetenzorientierten Unterricht typisch sind? Ladenthins Diagnose deutet darauf hin, dass die Fähigkeit, sich von einer Sache irritieren zu lassen und eigene Fragen zu entwickeln, erodiert zu sein scheint. Nach mehr als zwei Jahrzehnten praktischer Erfahrung mit dem Kompetenzparadigma ist deshalb erneut die grundlegende bildungstheoretische Frage zu prüfen, ob kompetenzorientierter RU zur Geltung bringt, dass religiöse Bildung ein nicht-standardisierbares *Mehr* beinhaltet.¹⁸ Bereits die Deutschen Bischöfe hatten mit Blick auf die Einführung von Bildungsstandards im Jahr 2004 betont, dass der RU Lernende „zu einem selbstständigen und vor der Vernunft verantwortbaren Urteil in Fragen der Religion und des christlichen Glaubens [...] befähigen“, die „Orientierungsleistung“ religiöser Deutungen für das eigene Leben und damit auch „die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“ im Blick behalten müsse.¹⁹

Für *Forschendes Lernen* stellt sich die Frage, wie es sich zum Kompetenzparadigma verhält, welches als derzeitiger Maßstab didaktischer Anschlussfähigkeit gesehen werden darf. Eine an der *Lehrplananalyse* orientierte Untersuchung die-

16 Vgl. Schmidt, Hans (2015) 25–29.

17 Ladenthin, Volker (2018) 673.

18 Vgl. Schambeck, Mirjam (2005).

19 DBK (2010) 9.

ses Passungsverhältnisses anhand normativer Vorgaben des katholischen RU – DBK-Kompetenzmodell und -Bildungsstandards, ergänzt durch die EPA, und exemplarisch der Kernlehrplan für die Sek. II in Nordrhein-Westfalen²⁰ – zeigte zunächst eine hohe strukturelle Kompatibilität. Sämtliche Kompetenz- und Gegenstandsbereiche werden durch die in *RE-searchers* angelegten Perspektiven adressiert; besonders deutlich ist die Anschlussfähigkeit im Bereich dialogischer, perspektivischer und argumentativer Kompetenzen – exemplarisch gebündelt in der Fähigkeit, fremde Perspektiven einzunehmen und hierdurch die eigene zu erweitern. Dass die insgesamt hohe Passung jedoch nicht als implizite Legitimation des Kompetenzparadigmas in seiner gegenwärtigen Form missverstanden werden sollte, zeigt sich darin, dass die Analyse zugleich auf eine strukturelle Dominanz kognitiv-rationaler Zugänge verweist, denen die normativen Vorgaben ein besonderes Gewicht verleihen. Erfahrungs- und spirituell geprägte Dimensionen religiöser Bildung bleiben demgegenüber tendenziell marginalisiert. *RE-searchers* fungiert damit als Seismograph für Stärken und Leerstellen kompetenzorientierter Normierungen – und wirft die Frage auf, welche Potentiale *Forschenden Lernens* in der Praxis kompetenzorientierten RU empirisch sichtbar werden.

3. Empirische Potentialerkundung *Forschenden Lernens*

Um ein möglichst umfassendes Bild von dieser Praxis zu erhalten, wurde in einem konkreten Unterrichtsfall untersucht, wie sich die Gestalt des Lernens (3.1), die Produkte des Lernens (3.2) und die Haltungen zum Lernen (3.3) darstellen, wenn Unterricht *Forschendes Lernen* ist. Ziel war nicht der Nachweis von verallgemeinerbaren Effekten, sondern die theoriegeleitete Analyse und Rekonstruktion eines exemplarischen Lernprozesses. Geforscht wurde mit einem konfessionell pluralen Kurs im Fach Katholische Religionslehre der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe (11. Klasse) an einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, dessen Lernende sich durch ein insgesamt niedriges Leistungsniveau und eine geringe Anstrengungsbereitschaft auszeichneten. Inhaltliches Zentrum der elfstündigen Unterrichtssequenz war die Beschäftigung mit der Figur des zweifelnden Thomas (Joh 20,24–29). Methodologisch war die Forschung als qualitativ-explorative Fallstudie im Format einer *Participatory Action Research* angelegt. Der Unterricht wurde von mir als Lehrkraft zugleich gestaltet und erforscht, die Lernenden wirkten als Akteure und Co-Forschende mit. Die Datengrundlage bildeten Interviews mit den Lernenden, Feldnotizen der Lehrkraft

20 Vgl. DBK (2010), KMK (2006), MSB NRW (2014).

und Fremdbeobachtungen durch vier Unterrichtsexperten, die trianguliert ausgewertet wurden.

3.1 Gestalt des Lernens

Ziel war es, die Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Lernprozesses möglichst präzise zu erfassen. Charakteristisch zeigte sich eine als forschend und zugleich dialogisch beschriebene Lernatmosphäre, in der Ambivalenz zugelassen, Andersheit respektiert und soziale Unterstützung erfahren wurde. Die Lernenden zeigten eine hohe Aktivität. Die Rolle der Lehrkraft wurde überwiegend als rahmend und begleitend wahrgenommen; in bestimmten Phasen trat sie in Übereinstimmung mit den Fokussierungen und Handlungsmodi *Forschenden Lernens* (vgl. Abb. 2) instruktiver hervor. Die vier Charaktere erwiesen sich als zentrales Strukturmoment, indem sie unterschiedliche methodologische Zugänge eröffneten und den Unterricht – mitunter subtil – in seiner Tiefe prägten. Der *Enquiry Cycle* (vgl. Abb. 1) fungierte als orientierende Gesamtstruktur, sorgte für Transparenz, Sicherheit und Entlastung und gewährleistete, dass neben inhaltlichen auch reflexive Dimensionen berücksichtigt wurden. In der Verbindung von klarer Struktur mit hoher Eigenständigkeit entstand ein Prozess hoher kognitiver Aktivität, insbesondere durch eigenständige Fragenentwicklung und reflexive Aufgabenformate.

3.2 Produkte des Lernens

Ziel war die Erfassung sämtlicher Produkte, die im Prozess *Forschenden Lernens* entstanden. Es zeigte sich eine breite und differenzierte Kompetenzentwicklung im Sinne der curricularen Vorgaben. In Übereinstimmung mit der vorausgegangenen Lehrplananalyse waren Bezüge zur Verständigung über religiöse Fragen und Überzeugungen sowie zur Fähigkeit, fremde Perspektiven einzunehmen und die eigene zu erweitern, besonders ausgeprägt. Eine angemessene inhaltliche Progression wurde in Bezug auf die theologische Reflexion des Verhältnisses von Glaube und Zweifel erzielt. Überschritten wurde das Kompetenzraster darin, dass Lernende nicht nur Methoden (z. B. der neutestamentlichen Exegese), sondern tatsächlich ein metakognitiv-epistemisches Bewusstsein für deren Auswahl, Reichweite und Grenzen – also ein methodologisches Orientierungswissen im Sinne des *learning how to learn about religion(s)* – entwickelten. Zudem verwiesen die Produkte deutlich auf die Bearbeitung personaler, affektiver und spiritueller Aspekte, wie etwa der existentiellen Dimension des Glaubenszweifels – und damit auf das *Mehr* religiöser Bildung. In alledem ließ sich durchgängig eine

enge Verbindung zur Gestalt des Lernens dokumentieren: Lernende berichteten, ihre Fortschritte durch die veränderte Struktur erreicht zu haben.

3.3 Haltungen zum Lernen

Untersucht wurden die motivationale Bereitschaft, das Explorationsverhalten und die Resonanz der Inhalte. Der Unterricht wurde als fordernd, jedoch nicht überfordernd erlebt. Viele Lernende zeigten eine hohe Anstrengungsbereitschaft und Eigenaktivität, verbunden mit einem verstärkt fragenden Lernverhalten. Zugleich eröffnete der Unterricht einen Resonanzraum zwischen Lernenden und den Inhalten: Die behandelten Themen wurden als relevant erfahren und teils ins Private transferiert. Mehrere Lernende berichteten von einer grundsätzlich veränderten Einstellung zum Fach über das Unterrichtsvorhaben hinaus. Wie bei den Produkten des Lernens ließ sich auch in Bezug auf die Haltungen eine enge Verbindung zur Gestalt des Lernens dokumentieren: Das Maß an Bereitschaft, Exploration und Resonanz war wesentlich bedingt durch das Erkunden des Stimulus und die Entwicklung eigener Forschungsfragen am Beginn des *Enquiry Cycle*. Darüber hinaus zeigte sich, dass auch hier die Identifikation der Lernenden mit den Charakteren – also das methodologische Framing des Unterrichts – eine Rolle spielte.

4. Forschendes Lernen im Horizont eines *methodological turn* religiöser Bildung

Knut Aukland, Professor für Religionspädagogik und-didaktik an der *Oslomet* (NO), diagnostiziert 2024 in curricularen wie didaktischen Kontexten eine verstärkte Orientierung der Religionspädagogik an Methoden und Methodologien. Er plädiert dafür, diese künftig „not just a part of, but part and parcel of the core of teaching about religion and worldviews in public education“²¹ zu verstehen. *RE-searchers* markiert er dabei als Schlüsselmodell dieser Entwicklung. Der Rückbezug der Befunde aus der hier vorgestellten Studie auf die inzwischen international geführte Debatte erlaubt es, die Ergebnisse als empirisch informierten Beitrag zur begrifflichen Profilierung dessen zu lesen, was Aukland als *methodological turn* beschreibt. So werden im Folgenden zentrale Befunde im Hinblick auf die von ihm aufgeworfene Frage eingeordnet, wie ein an Methoden und Methodologien orientierter RU im Klassenzimmer konkret wirksam wird.²²

21 Aukland, Knut (2024) 447.

22 Vgl. ebd. 457.

Empirisch zeigt sich *Forschendes Lernen* als eine Didaktik, in der Lernende als aktive Subjekte religiöser Deutung agieren. Ihre Subjektstellung äußert sich sowohl in der Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess als auch in der Qualität der Ergebnisse. Die spezifische Gestalt des Lernens wirkt transformativ: Sie verändert Haltungen und Produkte des Lernens gleichermaßen. Damit lässt sich auch das Verhältnis zur Kompetenzorientierung präzisieren: Es ist insgesamt produktiv, geht jedoch nicht in bloßer Kompatibilität auf. Vielmehr führt *Forschendes Lernen* das Kompetenzparadigma dadurch weiter, dass es durch eine systematische Einführung in disziplinär fundierte Methodologien ein meta-reflexives Bewusstsein für die Tiefenstruktur der Auseinandersetzung mit Glaube, Religion und Theologie anregt, während die untersuchten curricularen Vorgaben Methodenkompetenz überwiegend instrumentell-funktional fassen. Im Horizont des *methodological turn* ist es daher entscheidend, den Erwerb methodologischen Orientierungswissens nicht als bloße Erweiterung von Methodenkompetenz, sondern als eine übergeordnete, strukturierende Instanz zu verstehen. Die Befunde stützen damit Auklands „disciplinary mastery argument“, wonach die Legitimität des RU wesentlich in der Einführung in disziplinäre Wissensformen liegt.²³ Profil gewinnt er dort, wo Lernende befähigt werden, Religion(en) mit verschiedenen epistemischen Werkzeugen selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Zugleich wird deutlich, dass ein *methodological turn* nicht als bloßer *methodical turn* missverstanden werden darf, d. h. eine Akkumulation einzelner Methoden ohne epistemische Tiefenschärfe.

Die empirischen Ergebnisse verweisen zugleich auf eine Revalorisierung der *Theologizität* des RU, die sich in einer doppelten Bewegung zeigt: in einer vertieften personal-existentiellen Auseinandersetzung (*fides qua*) und in einer intensiven Beschäftigung mit theologischen Inhalten (*fides quae*). *Forschendes Lernen* bringt Inhalte nicht über vorgegebene lebensweltliche Relevanzrahmungen zur Geltung, sondern über eine klare äußere und eine reflexive Tiefenstruktur, in der theologische Themen zum Gegenstand eigenständiger Suchbewegungen werden. Damit tragen die Befunde auch zur Klärung des von Aukland hervorgehobenen Verhältnisses von *learning about* und *learning how* bei: Methodologisches Wissen tritt nicht an die Stelle von Inhalten, sondern erweist sich als Katalysator ihrer Relevanzerfahrung. Kritisch zu diskutieren bleibt vor diesem Hintergrund Auklands „teacher confidence argument“, dem zufolge ein *methodological turn* Lehrkräfte entlasten könne, da sie weniger als Wissensvermittler auftreten müssten.²⁴ Die Befunde legen zwar eine Verschiebung der Rolle der Lehrkraft hin zu

23 Vgl. ebd. 453.

24 Vgl. ebd. 454.

einer strukturierenden Begleitung nahe, machen jedoch zugleich deutlich, dass diese Offenheit ein hohes Maß fachlicher Urteilskraft voraussetzt. Wer emergente Fragen zulässt, muss sie theologisch einordnen und produktiv weiterführen können. Die von den *RE-searchers*-Erfindern verwendete Metapher des pädagogischen *Bricoleur*²⁵ verweist auf diese Anforderung: Er benötigt nicht nur Kenntnis der Werkzeuge, sondern auch ein vertieftes Verständnis des Materials. Ein *methodological turn* religiöser Bildung darf daher nicht mit einer Reduktion fachlicher Kompetenz einhergehen; vielmehr bleibt ein differenziertes Wissen über theologische Deutungen, narrative Strukturen, historische Kontexte und weltanschauliche Konfliktlinien unabdingbar. Bert Roebben versteht Religionslehrende als „Experten für existentielle Fragen“²⁶ – ein Verständnis, das auch hier seine Geltung behält.

Ein weiterer Befund betrifft die Erfahrung epistemischer Differenz: Die Arbeit mit unterschiedlichen methodologischen Zugängen eröffnete Lernräume, in denen Perspektivübernahme als erkenntnisfördernde Irritation erfahren wurde. Dass Lernende ihre eigene Sichtweise temporär zurückstellen konnten, ohne sie aufzugeben, weist darauf hin, dass diese Erfahrung nicht destabilisierend, sondern klärend wirkte. Neben der kognitiven Dimension zeigten sich auch ethisch-praktische Effekte, etwa in gesteigerter Empathiefähigkeit. Hier erweist sich Auklands „pluralism argument“, der RU solle keine Bekenntnisse einseitig privilegieren²⁷, auch für ein konfessionell gebundenes Format – wenigstens teilweise – als anschlussfähig: Methodologischer Pluralismus fördert offenbar den Umgang mit Differenz, ohne eigene Positionierungen aufzulösen. Zugleich deuten die Befunde auf eine Transformation der Lernhaltungen hin, die einen weiteren Aspekt des *methodological turn* berührt: In Übereinstimmung mit Auklands Argument einer „individual Bildung“²⁸ entwickelten Lernende ein stärkeres Bewusstsein für die eigene Zuständigkeit im Erkenntnisprozess. Verstehen wurde nicht, wie zuvor oft zu beobachten, an die Lehrkraft delegiert, sondern als eigenverantwortete Suchbewegung begriffen – eine Verschiebung von rezeptiven zu forschend-fragenden Haltungen, die mehr als eine Motivationssteigerung markiert.

25 Vgl. Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Freathy, Giles / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2017).

26 Roebben, Bert (2013) 173.

27 Vgl. Aukland, Knut (2024) 453.

28 Vgl. ebd.

5. Synthese: RU als forschende Aneignung religiöser Wirklichkeit

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Frage, wie religiöse Bildung unter den Bedingungen gesellschaftlicher Pluralisierung, veränderter religiöser Sozialisation und eines erhöhten Legitimationsdrucks des Faches gestaltet werden kann – unter der Prämisse, dass die rückläufige Anzahl Lernender im RU nicht ohne Weiteres als Bedeutungsverlust seines Gegenstandes zu sehen ist. Die Auseinandersetzung mit Religion bleibt angesichts ihrer Vielschichtigkeit bildungsrelevant, auch wenn institutionelle Bindungen schwinden. Vor diesem Hintergrund hat der Beitrag gezeigt, dass *RE-searchers* und das hiermit zu begründende Prinzip *Forschendes Lernen* als Modell einer Aneignungsdidaktik gelesen werden können, die religiöse Bildung nicht voraussetzt, sondern im Lernprozess selbst konstituiert. Insofern erscheint das hier erschlossene Prinzip auch jenseits konfessioneller Formate anschlussfähig. Bedeutsam ist die konsequente Verschränkung von Inhaltserschließung und Reflexion der Lernwege selbst: In der Verbindung von *Representation*, *Research* und *Reflection* erweist sich *Forschendes Lernen* als mehrdimensionales religionsdidaktisches Prinzip, das formale, inhaltsbezogene und methodenorientierte Strukturierungsebenen religiöser Bildung integriert. Es zeigt sich anschlussfähig an das überfachlich normative Kompetenzparadigma, in dem – so ist auf Basis der Erfahrungen dieser Studie zu empfehlen – die Dimension des *learning how to learn about religion(s)* künftig gezielt verankert werden sollte. In dieser Hinsicht eröffnet die Diskussion um einen *methodological turn* religiöser Bildung das Potential, Methoden und Methodologien als grundlegende Instanzen religiöser Bildungsprozesse zu begreifen.

Die empirischen Befunde zeigen eine vertiefte kognitive wie existentielle Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten, die von den Lernenden aktiv vollzogen wurde. Bedeutsam ist, dass Relevanz Erfahrungen hierbei aus der Struktur des Unterrichts selbst hervorgebracht wurden. Besonders deutlich wird dies im Blick auf die Fragefähigkeit der Lernenden: Dort, wo der *Enquiry Cycle* explorative Denkbewegungen eröffnet und die Entwicklung eigener Forschungsfragen zum konstitutiven Bestandteil des Lernprozesses macht, setzt *Forschendes Lernen* an einem Punkt an, den die zeitdiagnostische Analyse Ladenthins als defizitär beschrieben hat. Religiöse Bildung erscheint im *Forschenden Lernen* als aktive Mitkonstruktion von Sinn und Bedeutung im Umgang mit Religion.²⁹

29 Vgl. Wosnitza, Lars (2025).

Damit eröffnet ein *RU als Studium der Religion(en)* die Möglichkeit, religiöse Bildung unter veränderten Bedingungen und in einer Situation, die vielfach als Krise des Faches wahrgenommen wird, zu rekonfigurieren: als Prozess, der das Fragen lehrt, Lernende dazu anhält, selbst Verantwortung für Suchbewegungen zu übernehmen und ein in vielerlei Hinsicht relevantes Phänomen eigenständig, reflektiert und verantwortet zu erschließen.

Literaturverzeichnis

Aukland, Knut (2024). A methodological turn in RE. *BJRE*, 46(4), 447–459.

Berglund, Jenny / Roebben, Bert / Schreiner, Peter / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (2023). *Educating Religious Education Teachers. Perspectives of International Knowledge Transfer* (= Wissenschaft und Lehrerbildung 9). Vandenhoeck & Ruprecht.

Blaylock, Lat (2004). Six Schools of Thought. *REsource*, 27(1), 13–16.

DBK (2010). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I* (= Die Deutschen Bischöfe 78) (4., überarbeitete Aufl.).

Freathy, Giles (2018). The making of the RE-searchers approach: Close-to-practice theorisation and conceptualisation. *BERA Blog*. Abgerufen am 20. Januar 2026, von <https://www.bera.ac.uk/blog/the-making-of-the-re-searchers-approach-close-to-practice-theorisation-and-conceptualisation>

Freathy, Giles / Freathy, Rob (2016). *The RE-searchers Approach: A quick start guide with exemplar units of work and activities*. <http://hdl.handle.net/10871/23425>

Freathy, Giles / Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2015). *The RE-searchers: A New Approach to Religious Education in Primary Schools*. <http://hdl.handle.net/10871/18932>

Freathy, Rob / Doney, Jonathan (2025). The RE-searchers Approach: An exposition of methodologically oriented religious education through metaphor, analogy and allegory. *BJRE*. <https://doi.org/10.1080/01416200.2025.2508494>

Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Freathy, Giles / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2017). Pedagogical bricoleurs and bricolage researchers: The case of Religious Education. *BJRE*, 65(4), 425–443.

Freathy, Rob / Freathy, Giles (2013). FORUM: Initiating Children into Hermeneutical Discourses in Religious Education: A Response to Rachel Cope and Julian Stern. *Journal for the Study of Spirituality*, 3(2), 156–167.

Freathy, Rob / Freathy, Giles (2014). The RE-searchers: Promoting methodologically oriented RE in primary schools. *RE Today*, 31(3), 50–51.

Grimmitt, Michael (2000). Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they? In ders. (Hrsg.), *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development* (S. 24–52). McCrimmons.

KMK (2006). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Katholische Religionslehre: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006*. kmk.org. Abgerufen am 20. Januar 2026, von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-kath-Religion.pdf

KMK (2016). *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2015/16 (geänderte Fassung vom 23.01.2024)*. kmk.org. Abgerufen am 20. Januar 2026, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2015_16.pdf

KMK (2024). *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2023/24*. kmk.org. Abgerufen am 20. Januar 2026, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2023_24.pdf

Ladenthin, Volker (2018). Da läuft etwas ganz schief. Beobachtungen zur heutigen Studierendengeneration. *F&L*, 25(8), 672–674.

Mendl, Hans (2018). *Religionsdidaktik kompakt: Für Studium, Prüfung und Beruf* (6., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Kösel.

MSB NRW (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Katholische Religionslehre*.

Roebben, Bert (2026). Travelling Knowledge. Intercontextual Learning in European Religious Education Research. In Martin Rothgangel / Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *International Comparison and Transfer in Religious Education. The Projects "RE at Schools in Europe" and "International Knowledge Transfer" in Dialogue* (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 25) (S. 229–246). Vandenhoeck & Ruprecht.

Roebben, Bert (2023). Kollidierende Welten im Religionsunterricht? Religionspädagogische Perspektiven auf Ambiguität in Umbruchszeiten. In Jochen Sautermeister / Christian Blumenthal / Christian Hornung / ders. (Hrsg.), *Ambiguitäten – Identitäten – Sin-*

nentwürfe. *Theologische Analysen und Perspektiven* (= Ambiguitäten – Identitäten – Sinnentwürfe 1) (S. 167–182). Herder.

Rothgangel, Martin (2012). Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen. In ders. / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (7. Aufl., S. 73–91). Vandenhoeck & Ruprecht.

Schambeck, Mirjam (2005). Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards. *RpB*, 55, 37–50.

Schmidt, Hans (2015). Religion gebrauchen. Die Logik der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. *RpB*, 73, 25–33.

Schweitzer, Friedrich / Schreiner, Peter (Hrsg.) (2021). *International Knowledge Transfer in Religious Education*. Waxmann.

Wosnitza, Lars (im Erscheinen). *Forschendes Lernen als didaktisches Prinzip nach The RE-searchers Approach – Zur Transformation kompetenzorientierten Religionsunterrichts im Horizont eines methodological turn* (= Religious Diversity and Education in Europe). Waxmann.

Wosnitza, Lars (2025). Enquiry-Based Learning as a Way of Designing Meaning: The RE-searchers Approach as a Path to Developing a Principle of Religious Education. In Bert Roebben / Marina Kiroudi / Barbara Niedermann (Hrsg.), *Designs of Meaning. Religious Educational Research under Construction* (= Ambiguitäten – Identitäten – Sinnentwürfe 6) (S. 59–73). Herder.