

FORSCHUNGSWISSEN UND PRAXISWEISHEIT

Über zwei Königskinder, die hoffentlich beisammen kommen

Von Prof. Claudia Gärtner

Vielleicht erging es Ihnen im Referendariat wie vielen angehenden Lehrer*innen. Diese nehmen das im Studium erlernte Wissen oftmals als untauglich für den Schulalltag wahr. Zugleich erleben sie das tagtägliche Unterrichten als fachliche und didaktische Überforderung. Um diese Spannung zu bewältigen, greifen viele Lehramtsanwärter*innen zurück auf subjektive Theorien, vorgefertigte Unterrichtsmodelle und Alltagsroutinen, die sie zum Teil ihrer eigenen Schulzeit entnehmen (Reese 2006, 364–378). Das ist kein gutes Zeugnis, das hier dem universitären Studium ausgestellt wird: Zu fachspezifisch, zu wenig unterrichtstauglich, zu wenig realitätsnah, so lassen sich die wesentlichen Gründe zusammenfassen, die Berufsanfänger*innen daran hindern, auf ihr eigenes Studium bei der Bewältigung des Schulalltags zurückzugreifen.

Bei meinen eigenen Unterrichtsversuchen im ersten Schulpraktikum überraschte mich ein äußerst kompetenter, erfahrener Religionslehrer, der mir den Rat gab: „Studieren Sie Fach, Fach, Fach - alles andere lernen Sie in der Schule.“ Damit setzte er einen Schwerpunkt, der von vielen Lehramtsanwärter*innen als problematisch angesehen wird - nämlich die Unterscheidung von Fachstudium an der Universität und didaktischer Ausbildung an der Schule. Ich habe seinen Rat dennoch beherzigt - und nach dem Studium erst einmal eine Promotion in Systematischer Theologie absolviert. So fachlich vertieft ausgerüstet, habe ich mich dann ins Referendariat begeben. Und mein ehemaliger Praktikumsbetreuer hat Recht behalten. Obwohl ich jahrelang keine didaktischen Veranstaltungen besucht oder in der Schule unterrichtet hatte, bin ich in der Schule gut zurechtgekommen. Ein Plädoyer für eine Stärkung der Fachwissenschaft an der Universität? Sicherlich auch.

Allerdings habe ich selbst mit meiner Rückkehr an die Universität einen Fachwechsel vollzogen - in die Religionsdidaktik. Ich bin mir und meinen Erfahrungen dabei (hoffentlich) nicht untreu geworden, sondern mich leitet dabei ein Verständnis von fachdidak-

tischer Lehre und Forschung, das diese Spannung von Fachwissenschaft, -didaktik und Unterrichtspraxis bearbeitet.

„Arbeiten Sie an dem Problem, wie die Fachdidaktiken wieder zusammenbringen, was sie jetzt getrennt hat: Weisheit und Forschungswissen“, fordert Heinz-Elmar Tenorth (2012, 27) die Fachdidaktiken auf. Der Bildungshistoriker markiert damit zweierlei. Zum einen unterstreicht er die „Doppelnatur des fachdidaktischen Wissenssystems“, nämlich „Forschungswissen und der Weisheit des Praktikers“ (Tenorth 2012, 15f, z.T. kursiv). Zum anderen bestätigt er die eingangs erwähnte Kluft zwischen Studium und Schule. Und manchmal scheint diese Kluft so tief mit Wasser gefüllt, dass die zwei Königskinder ‚Forschungswissen‘ und ‚Praxisweisheit‘ nicht zusammen finden.

Blickt man mit dieser Perspektive auf die Religionsdidaktik, so scheint sich die Analyse zu bestätigen: vielfältige Praxishilfen und Arbeitsmaterialien für Religionsunterricht auf der einen Seite (wenngleich deutlich weniger für berufsbildende Schulen) und wissenschaftlich differenzierte religionspädagogische und -didaktische Modelle sowie Theorien zu Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Zielen des Religionsunterrichts auf der anderen Seite. Hier wird „relativ abstrakt, weil allein auf einer Theorieebene ohne empirische Grundlage über sogenannte Konzeptionen für den Unterricht diskutiert.“ (Schweitzer 2014, 30) Nun wäre es überzogen zu behaupten, zwischen religionsdidaktischer Theoriebildung und Praxisentwicklung bestünden keine Verbindungen, oder es gäbe hier keinen Austausch. Gleichwohl zeigt sich bei den religionsdidaktischen Publikationen eine deutliche Lücke, die von beiden Seiten beklagt wird.

Einen Antwortversuch auf diese Situation stellt die Fachdidaktische Entwicklungsforschung (FE) dar, die ich – sicherlich auch vor dem Hintergrund meiner schulischen Erfahrungen und biografischen Stationen – seit einigen Jahren betreibe. Und ich wage hier die These, dass das im Folgenden beschrie-

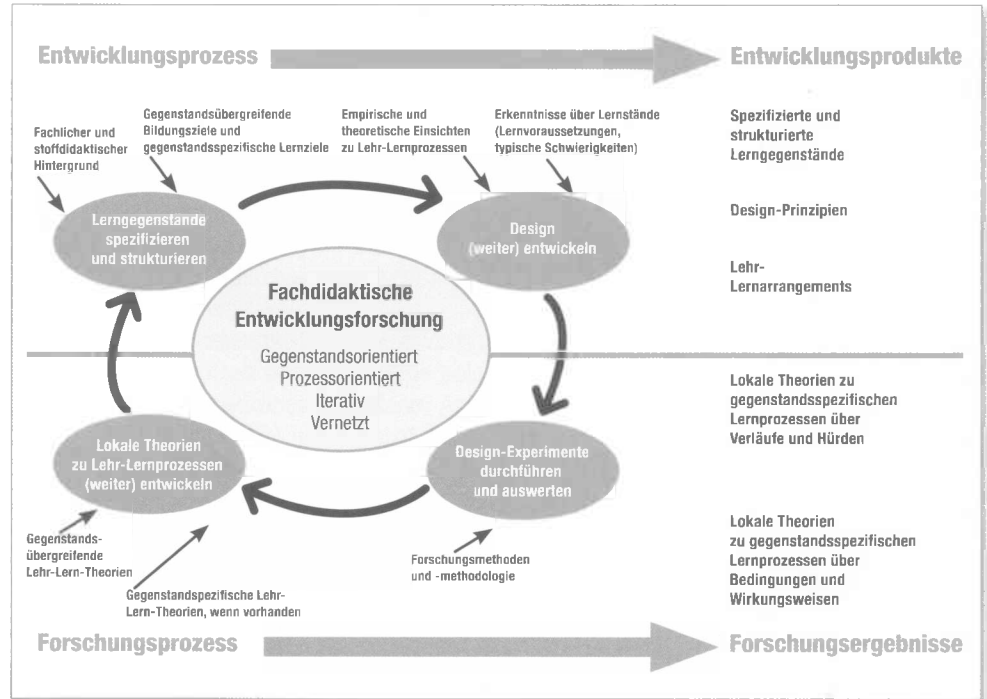
bene Forschungsvorgehen auch für die ganz konkrete Unterrichtsplanung und Reflexion hilfreich sein kann.

Im Rahmen eines interdisziplinären fachdidaktischen Forschungs- und Nachwuchskollegs wurde an der TU Dortmund folgendes Modell entwickelt (Prediger et al. 2012).

ZYKLUS DER FACHDIDAKTISCHEN ENTWICKLUNGSFORSCHUNG IM DORTMUNDER MODELL (PREDIGER ET AL. 2012, 453)

FE zeichnet sich durch ein vernetztes, prozessorientiertes und zyklisches Vorgehen aus, um Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Das anspruchsvolle Ziel ist dabei ein Doppelpes: die fachdidaktische Theoriebildung voranzutreiben und zugleich konkrete Anregungen für Lehr-Lernprozesse zu entwerfen, somit Forschung und Praxisentwicklung zugleich zu betreiben. Dabei zeichnet sich dieser Ansatz durch folgende Merkmale aus:

- **intervenierend:** FE identifiziert Problemstellungen in der Praxis, reflektiert diese theoretisch, entwirft mögliche Praxisansätze und erprobt diese zyklisch.
- **iterativ:** Die Theorie-Praxis-Konstellationen werden in mehrfachen Forschungszyklen so lange bearbeitet, bis sie gute Praxislösungen und fundierte Theoriebildung erreichen.
- **prozessorientiert:** FE fokussiert primär Lernwege und -prozesse, wahrzunehmende typische Verläufe, Lernhürden sowie -chancen – und richtet den Blick nicht nur auf die Lernergebnisse.
- **lokale Theorien:** In der Religionsdidaktik dominieren oftmals „große“ Lehr-Lern-Theorien über „die“ Bibeldidaktik, „das“ Symbollernen, „das“ interreligiöse Lernen, wobei es oftmals schwer fällt, diese auf konkrete Lerngegenstände zu beziehen. FE entwickelt „lokale“ Theorien für konkrete Lerngegenstände und bespielt somit den Zwischenraum zwischen den „großen“ Theorien und Einzelfallbeobachtungen.
- **lerngegenstandsorientiert:** FE ist stark am Lerngegenstand orientiert. Wenn „große“ Lehr-Lern-Theorien sich als zu unpräzise erweisen, dann gilt es, lerngegenstandsspezifische Lernsettings zu entwickeln und zu erforschen. Hier kommt auch das oben zitierte Plädoyer für das Fachstudium zum Tragen. Ohne differenzierte Fachkenntnis ist eine Lerngegenstandsanalyse nicht zu haben.
- **vernetzt:** In die FE sind unterschiedliche Fachdisziplinen sowie die unterschiedlichen Akteure eingebunden. Dabei sind auch Lehrkräfte insbesondere an der Problemlidentifizierung und -analyse, an der Gestaltung von alternativen Lernsettings sowie an der Durchführung der Intervention und deren Evaluation beteiligt.
- **natürliches Lernumfeld:** FE geschieht nicht ausschließlich am Schreibtisch, sondern die Lernsettings werden idealerweise im natürlichen Lernumfeld oder in „Labor-situationen“ mit kleineren Lerngruppen erprobt und evaluiert.



Das Modell (siehe oben) zeigt, wie ein theorieorientierter Forschungsprozess (unterer Teil der Grafik) mit einem praxisorientierten Entwicklungsprozess (oberer Teil der Grafik) iterativ miteinander vernetzt ist. Der Prozess setzt in diesem Modell bei der Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes ein. Dabei wird der fachliche Hintergrund des Lerngegenstands didaktisch rekonstruiert, was deutlich mehr umfasst, als den Fachgegenstand zu „vereinfachen“. Hier spielen Bildungsziele, allgemeine Lehr-Lerntheorien sowie die Perspektive der Lernenden eine wichtige Rolle. Die didaktische Rekonstruktion des Lerngegenstandes erfordert zudem die Identifikation geeigneter Lernanlässe und -kontexte, auch „Anforderungssituationen“ genannt, sowie eine geeignete Sequenzierung des Lernprozesses. All dies ist einerseits Teil der alltäglichen Unterrichtsplanung. Andererseits steckt in der Rekonstruktion des Fachgegenstandes als Lerngegenstand ein enormer „Aufwand fachdidaktischer Forschung und Entwicklung, dass er für jeden Lerngegenstand einzeln zu vollziehen ist.“ (Prediger et al. 2013, 15) Denn hier finden Theorien zu religiöser Entwicklung ebenso ihren Niederschlag wie empirische Ergebnisse zur Religiosität oder zu Gottes- und Weltbildern von Heranwachsenden.

Als zentrale Herausforderung erweist sich in der Religionsdidaktik, dass die Perspektive der Schüler*innen, ihre kognitiven Konstrukte und Dispositionen in Hinblick auf den konkreten Lerngegenstand in der Regel bislang nicht spezifiziert erfasst sind. Wie gehen Jugendliche argumentativ z. B. mit Auferstehung um? Was müssen sie lernen, um Auferstehung kompetent argumentieren zu können? Wie müssen Lernarrangements strukturiert und sequenziert sein, um dies zu erreichen? Und welche theologischen Auferstehungsmodelle sind in diese Lernsituation einzubringen? Hier stößt die alltägliche Unterrichtsplanung an ihre Grenzen und die Praxis ist auf fachdidaktische und -wissenschaftliche Arbeiten angewiesen. Bislang besitzt die Religionsdidaktik oftmals die empirischen Erkenntnisse noch gar nicht. Gerade dann ist sowohl ein zyklisches Vorgehen als auch die Weisheit der Praktiker*innen gefragt. So werden in ersten Zyklen oftmals ohne vertiefte empirische Kenntnisse, aber im Horizont von Praxiserfahrungen Lernarrangements entwickelt. Diese Designs werden anschließend in einem zweiten Schritt erprobt und in einem dritten Schritt methodisch transparent ausgewertet, wobei der Fokus nicht ausschließlich auf den Lernergebnissen, sondern vor allem auf den

Lernprozess mit seinen Lernhürden und -chancen ausgerichtet ist. Die Ergebnisse werden in einem vierten Schritt im Horizont vorhandener Theorien interpretiert und ggf. in neue gegenstandsspezifische Theorien überführt. Dann kann der Forschungs- und Entwicklungsprozess vor einem breiteren Theoriehintergrund erneut mit dem ersten Schritt gestartet werden. Aus diesem vernetzten, iterativen, prozess- und gegenstandsorientierten Vorgehen resultieren somit praktische Entwicklungsprodukte in Form von evaluierten Lernsettings als auch konkreten Forschungsergebnissen.

Oftmals wird angesichts dieses kompliziert anmutenden Modells rückgefragt, ob dies nicht jede Lehrkraft tagtäglich selbst durchführt: theoriegesättigte Planung – Durchführung – Evaluation des eigenen Unterrichts – Überarbeitung des Lernsettings. Ja! Und genau das spricht m. E. genau für diesen Ansatz. Denn er folgt einer Praxislogik, die routiniert im schulischen Kontext durchgeführt wird. Insofern kann das Modell auch der Unterrichtsplanung und -reflexion dienen, denn es weist differenziert aus, welche vielfältigen Aspekte und Dimensionen reflektiertes Lehren umfasst.

Und zugleich verdeutlicht das Modell, dass das beschriebene zyklische Vorgehen nicht allein in und von der Praxis bewältigt werden kann. Hier wird quasi die Zusammenarbeit von Theorie und Praxis herausgefordert. Ich verstehe FE wie auch das Modell somit auch als eine Einladung an die Praxis. Wo erleben Sie als Praktiker*innen immer wieder Lernhürden und „Knackpunkte“ bei Lernprozessen? An welchen Stellen kommen Sie in Ihrer Planung und Reflexion von Unterricht nicht weiter? Spielen Sie Ihre Erkenntnisse an die Forschung zurück, sei es auf Fortbildungen oder im Kontakt mit Universitäten. Verstehen Sie sich selbst als Teil fachdidaktischen Erforschens von Religionsunterricht. Denn die wissenschaftliche Fachdidaktik ist auf die Weisheit der Praxis angewiesen – versuchen wir, die zwei Königskinder zusammenzubringen!

Literaturhinweis:

- GÄRTNER, CLAUDIA: Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart 2018.
- PREDIGER, SUSANNE; LINK, MICHAEL; HINZ, RENATE; HUSSMANN, STEPHAN; THIELE, JÖRG; RALLE, BERND: Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (MNU) (2012), 65/8, 452–457.
- PREDIGER, SUSANNE; KOMOREK, MICHAEL; FISCHER, ASTRID; HINZ, RENATE; HUSSMANN, STEPHAN; MOSCHNER, BARBARA; RALLE, BERND; THIELE, JÖRG: Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In: KOMOREK, MICHAEL/PREDIGER, SUSANNE (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster 2013, 9–23.
- REESE, ANNEGRET: Die entscheidenden Ressourcen für die Gestaltung von Unterricht und die Bewältigung des Alltags. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse. In: ENGLERT, RUDOLF/u. a.: Innenansichten des Referendariats. Wie erleben Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdiens? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Münster 2006, 364–378.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH: Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung? Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive am Beispiel Religionsdidaktik. In: RALLE, BERND/u. a. (Hg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung, Münster 2014, 23–32.
- TENORTH, HEINZ-ELMAR: Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen. In: BAYRHUBER, HORST/u. a. (Hg.): Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen, Münster/u. a. 2012, 11–27.

DR. CLAUDIA GÄRTNER

ist Professorin für Praktische Theologie an der TU Dortmund mit Forschungsschwerpunkten in Bilddidaktik, Jugendverbandsarbeit, Ganztagschule und fachdidaktische Unterrichtsforschung.

claudia.gaertner@tu-dortmund.de