

Fachdidaktische Entwicklungsforschung – Ein Forschungsprogramm zur Verknüpfung von religionsdidaktischer Theoriebildung und Religionsunterricht

von Claudia Gärtner

1. Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein Brückenschlag zwischen Theoriebildung und Unterricht?

Was verbinden Unterrichtsmaterialien zum Thema Schöpfung mit Schöpfungstheologie? Dogmatiker/-innen antworten vermutlich seufzend, dass von ihrer Theologie in den Materialien nicht mehr viel übrig bliebe. Umgekehrt beklagen viele Lehrkräfte, dass die Theologie für ihren Unterricht kaum hilfreich sei. Dieses Feld zwischen Unterricht und Fachwissenschaft zu bespielen, ist zentrale Aufgabe der Fachdidaktik, als dezidierte Didaktik des jeweiligen Fachs. Daher kann die einleitende Frage zugespitzt werden: Was verbinden Unterrichtsmaterialien zur Schöpfung mit einer schöpferorientierten Didaktik? Dazu lassen sich vermutlich viel mehr Berührungspunkte und Schnittmengen entdecken. Und doch zeigt sich auch diesbezüglich oftmals eine Lücke, und dies nicht nur bei der exemplarisch gesetzten Schöpfungsthematik. Die Didaktiken zu Schöpfung, Bibel, Bild, Christologie uvm. verbleiben zumeist „relativ abstrakt, weil [sie] allein auf einer Theorieebene ohne empirische Grundlage“¹ entwickelt wurden, und stehen damit in Spannung zu den Forderungen des Religionsunterrichts nach sehr differenzierten und konkreten Unterrichtsmaterialien. Diese Einschätzung von Friedrich Schweitzer korreliert mit einer Studie über Lehramtsanwärter/-innen für das Fach Katholische Religionslehre, wonach im konkreten Unterricht das zuvor im Studium Gelernte kaum umgesetzt, sondern in der Planung und Durchführung vielmehr durch subjektive Theorien, Alltagsroutinen und vorgefertigte Unterrichtsmodelle ersetzt würde.² Diese Beobachtungen weisen auf eine deutliche Theorie-Praxis-Problematik in der Religionsdidaktik hin. Religionsdidaktische Theoriebildung erreicht schein-

¹ Schweitzer, Friedrich, Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung?, 30.

² Vgl. Reese, Annegret, Ressourcen für die Gestaltung von Unterricht, 364–378.

bar nicht hinreichend die Praxis, vielleicht auch, weil sie nicht ausreichend wahrnimmt, was die Praxis umtreibt und benötigt. Und umgekehrt: Lehrkräfte greifen in ihre Planung eher selten explizit auf fachdidaktische oder gar fachwissenschaftliche Theoriebildung zurück. Diese sehr holzschnittartige Beschreibung übersieht bewusst zahlreiche positive Beispiele, um die Problematik anzuschärfen. Denn die so entstehende Lücke zwischen relativ allgemeiner religionsdidaktischer Theoriebildung und konkreten Lernsettings muss somit von den Lehrkräften oder von entsprechenden Schulbuchautor/-innen „irgendwie“ überbrückt werden. Die im Folgenden vorgestellte Fachdidaktische Entwicklungsforschung (FE) will ein fachdidaktisches Forschungsformat anbieten, das nicht „irgendwie“, sondern theoriegeleitet beim Brücken oder zumindest beim Stege Bauen hilfreich ist und damit auch für die Religionsdidaktik äußerst ertragreich erscheint.

2. Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein Forschungsformat zur Verzahnung von Fachdidaktik und Unterrichtspraxis

2.1 Grundanliegen der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung

Die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) führt in einem Diskussionspapier die FE als exemplarisches Format fachdidaktischer Forschung an. Darunter versteht die GFD „die Gesamtheit aller inhaltlichen, methodischen und forschungsorganisatorischen Aspekte ..., die bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Ergebnisverwertung eines fachdidaktischen Forschungsvorhabens beschrieben werden können.“³ FE ist somit mehr als eine wissenschaftliche Methode, wie z. B. die qualitative Inhaltsanalyse oder die Grounded Theory, sie ist ein mit der Zeit geronnenes Format, das Theoriebezug, Erkenntnisinteresse, Untersuchungs- bzw. Auswertungsmethoden und Vorgehensweisen bei Verwendung der gewonnenen Erkenntnisse mit umfasst.⁴

Das Format FE zeichnet sich durch eine doppelte Zielsetzung aus, die allen Spezifizierungen der FE gemeinsam sind: 1. Die konkrete Entwick-

³ Gesellschaft für Fachdidaktik e. V., Formate Fachdidaktischer Forschung, Definition und Reflexion des Begriffs mit Verweis auf Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hg.), Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung.

⁴ Vgl. ebd.

lung (Design) von Lehr-Lernarrangements; 2. die (lokale) Theoriebildung über Lehren und Lernen. Eine einfache Anwendung von Theorie auf Praxis liegt diesem Ansatz jedoch fern: „The ultimate aim is not to test whether theory, when applied to practice, is a good predictor of events. The interrelation between theory and practice is more complex and dynamic ... Direct application of theory is not sufficient to solve those complicated problems.“⁵ Dabei zeichnen sich nach Ansicht der GFD drei Schwerpunkte der FE ab: Eine erste Richtung entwickelt und strukturiert Lernsettings primär aus einer fachlichen Perspektive heraus und entwickelt entsprechend ausgerichtete Lernziele, die in Praxis erprobt und empirisch evaluiert werden. Eine zweite Richtung legt ihren Fokus stärker auf die Auswertung von Lernprozessen und -ergebnissen. Neben einer fachlichen Perspektive ist die Lernendenperspektive bei der Entwicklung von Designs leitend. Durch die Verschränkung beider Perspektiven werden Designs weiterentwickelt und neue Erkenntnisse über Lehr-Lernprozesse gewonnen. Ein dritter Ansatz wiederum fokussiert auf der Ebene von Schulentwicklung auf die Implementierung und Evaluation von Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung.⁶ Für den Religionsunterricht erscheint mir insbesondere die zweite Ausprägung der FE am gewinnbringendsten. Sie steht daher im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.

2.2 Gemeinsame Charakteristika der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung

Die FE kann auf eine spätestens in den 1990er Jahre beginnende Entwicklung zurückblicken, in der sukzessive Formate entwickelt wurden, um didaktische Theoriebildung und die Entwicklung von Lernsettings miteinander zu verschränken.⁷ Im allgemeindidaktisch geprägten Educational Design zeichnen sich nach van den Akker diese Ansätze durch folgende Merkmale aus: „interventionist“, „iterative“, „process oriented“, „utility oriented“, „theory oriented“.⁸ Fachdidaktisch orientierte An-

⁵ van den Akker, Jan, Principles and Methods of Development Research, 8f.

⁶ Der Sammelband Plomp, Tjeerd/Nieveen, Nienke, Educational design research, zeigt an 51 Beispielen aus Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken die Vielfalt der FE auf. Vgl. u. a. den Überblick bei van den Akker, Jan, Educational Design Research; Prediger, Susanne, Design research with a focus on learning processes, 877–891.

⁷ Vgl. zum Folgenden: Gärtner, Claudia, Einführung in die Fachdidaktische Entwicklungsforschung, 11–30.

⁸ Vgl. van den Akker, Jan/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan, Introducing, 5;

sätze wie das Dortmunder Modell (2.3) betonen zusätzlich die Notwendigkeit, Entwicklungsforschung dezidiert fachlich und gegenstandsorientiert auszurichten.⁹ Diese Gegenstandsorientierung trägt zur Ausdifferenzierung der FE je nach Fächerlogik und Gegenstandsstruktur bei, wodurch auch die Spezifika der Religionsdidaktik resp. der religiösen Lerngegenstände Berücksichtigung finden kann.

Im Folgenden werden Grundcharakteristika der FE gebündelt dargestellt und erläutert, wobei Terminologie und Bündelung dieser Charakteristika in einschlägigen Überblicksdarstellungen zur FE leicht variieren können.¹⁰

Intervenierend

Fachdidaktische Entwicklungsforschung ist streng auf Theorie- und Praxisentwicklung ausgerichtet. Im konkreten Forschungsprozess bedeutet dies, dass sie Problemstellungen in der Praxis identifiziert, theoretisch reflektiert und mögliche Praxisansätze entwirft. In diesem Sinne ist „intervention“ „used broadly to encompass the different kinds of solutions that are designed ... [to] make a real change on the ground.“¹¹ FE interveniert in der Praxis mit doppelter Zielsetzung: zum einen Lösungen für Problemstellungen („utility oriented“) zu finden und zum anderen die in den Interventionen gemachten Erfahrungen auszuwerten und im Horizont von Theoriebildung zu reflektieren („theory oriented“).

Diese Interventionen sind jedoch – anders als in kontrollierten Interventionsstudien – nicht designed, um evidenzbasiert ausgewertet zu werden. Interventionen in der FE sind deutlich komplexer gestaltet, fokussieren sich nicht auf isolierte Variablen. „While design researchers do focus on specific objects and processes in specific contexts, they try to study those as integral and meaningful phenomena.“¹²

McKenney, Susan/Reeves, Thomas, *Educational Design Research*, 13–17, strukturieren ähnlich: prozess- und theorieorientiert, interventionistisch, iterativ, vernetzt, „responsively grounded“; Cobb, Paul/Confrey, Jere/diSessa, Andrea et al., *Design Experiments in Educational Research*, 9–13.

⁹ Vgl. Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate u. a., *Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen*, 453.

¹⁰ Vgl. van den Akker, Jan/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan et al. (Eds.), *Educational Design Research*; Prediger, Susanne, *Design research with a focus on learning processes*, 877–891, Anm. 6.

¹¹ McKenny, Susan/Reeves, Thomas C., *Educational Design Research*, 14.

¹² van den Akker, Jan/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan, *Introducing*, 5.

Iterativ

Die Forschungsprozesse der FE sind iterativ und zyklisch ausgerichtet. Mehrfach werden Designs empirisch erprobt, ausgewertet und die gewonnenen Erkenntnisse in neue Designzyklen eingebracht. Hierdurch werden sukzessive sowohl Lehr-Lernarrangements als auch Theoriebildung modifiziert, evaluiert und verbessert. Dabei können auch kürzere Subzyklen integriert und separat durchgeführt werden. Insbesondere bei Lerngegenständen, die noch nicht intensiv empirisch erforscht sind, werden solche Subzyklen z. B. zur Erhebung der Lernendenperspektiven eingeführt. Oder Subzyklen werden beim anfänglichen Erproben von Designs in Laborsituationen mit nur wenigen Lernenden durchgeführt.

Prozessorientiert

FE ist nicht ausschließlich auf Erhebung und Auswertung von (verbesserten) Lernergebnissen ausgerichtet. Denn eine „alleinige summative Evaluation in Form von Lernergebnissen liefert keine ausreichenden Hinweise dafür, wie die einzelnen Komponenten des Lernarrangements weiter entwickelt werden können. Erst durch eine genauere Analyse des Weges, wie diese Lernergebnisse zustande kommen, lassen sich Ansatzpunkte für eine Verbesserung finden.“¹³ FE ist daher an Lernprozessen interessiert, fokussiert typische Lernverläufe, -hürden und Gelingensbedingungen.

Mit der Prozessorientierung richtet sich FE auch gegen ein reduziertes Verständnis von Problemlösung in den Didaktiken, „in which analysis and synthesis are seen as distinct steps in a problem-solving process.“¹⁴ Vielmehr stellt die Prozessorientierung heraus, dass Lernen komplex und stark kontextabhängig ist. Generalisierbare Lösungsstrategien, perfekte Designs, die Lernergebnisse hervorbringen können, sind hierdurch kaum (evidenzbasiert) zu identifizieren. Prozessorientierte Forschung bietet Einblicke in diese Komplexität und führt zu einer epistemologischen Bescheidenheit in der Entwicklung lokaler Theorien.

¹³ Prediger Susanne/Link, Michael, *Entwicklungsforschung*, 40. Vgl. zum Folgenden: Gravemeijer, Koeno/Cobb, Paul, *Design research*, 17–51; Prediger, Susanne, *Design research with a focus on learning processes*, 877–891, Anm. 6.

¹⁴ Richter, Christoph/Heidrun, Allert, *Design as critical engagement*, 15.

Lokale Theorien

Die Fokussierung auf lokale Theorien bedeutet keine Vernachlässigung oder Bedeutungsreduktion der Theoriebildung in der FE, sondern resultiert aus der Logik und dem Gegenstand der Fachdidaktik selbst. Werden Lehr-Lernprozesse in ihrem spezifischen Gegenstandsbezug und Kontext wahrgenommen, dann sind „große“ Lehr-Lern-Theorien hierfür in der Regel zu unspezifisch. „Große Lehr-Lern-Theorien wie der Konstruktivismus, aber auch fachspezifische Design-Prinzipien wie das der fortschreitenden Schematisierung in der Mathematikdidaktik, sind zu allgemein, um die konkrete Gestaltung von Lernumgebungen zu einem bestimmten Lerngegenstand zu determinieren und die darin stattfindenden Lernprozesse zu beschreiben oder vorauszusagen.“¹⁵

Lokale Theoriebildung ist somit der Versuch eines Brückenschlags über den eingangs beschriebenen Graben zwischen „großen“ fachdidaktischen Lehr-Lern-Theorien und Einzelfällen konkreter Unterrichtspraxis. Dazu sucht FE in unterschiedlichen Zyklen durch Fallvergleich Muster, die sowohl losgelöst vom konkreten Kontext als auch im Horizont anderer empirischer Studien oder fachdidaktischen Theorien plausibilisierbar sind. Dabei ist die Theoriebildung in der FE im doppelten Sinn lokal, indem sie zum einen an dem spezifischen Entstehungskontext, zum anderen an den konkreten Lerngegenstand gebunden ist.

Lerngegenstandsorientiert

Die Gegenstandsorientierung wird – anders als in Ansätzen des Educational Design – in Ansätzen der FE besonders betont. Um gezielt spezifische Lernprozesse zu initiieren, müssen lerngegenstandsspezifische Designs entwickelt und erforscht werden, so wird z. B. die Bibeldidaktik oder die Gleichnisdidaktik im Hinblick auf Lernsettings zu einem spezifischen Gleichnis konkretisiert und zyklisch erprobt, woraus wiederum lokale Theorien zur Didaktik dieses Gleichnisses und darüber hinaus ggf. Anregungen für eine Gleichnisdidaktik resultieren. Dies setzt voraus, den jeweiligen fachlichen Lerngegenstand didaktisch zu spezifizieren und zu strukturieren. Eine solche Bearbeitung stellt keine Reduktion des Fachgegenstandes dar, sondern dessen didaktische Rekonstruk-

¹⁵ Prediger, Susanne/Link, Michael, Entwicklungsforschung, 39.

tion.¹⁶ In diesen Prozess fließen allgemeine und fachspezifische Bildungsziele, entsprechende Lehr-Lerntheorien sowie die Lernendenperspektive ebenso ein, wie die fachliche Struktur des Lerngegenstandes. Während für diesen Prozess die Religionsdidaktik bei einigen Lerninhalten (z. B. Gottesbilder, Schöpfung) schon auf eine solide Forschungslage zur Lernendenperspektive zurückgreifen kann, ist bei anderen Lerninhalten noch Grundlagenarbeit zu leisten. Die didaktische Rekonstruktion des Lerngegenstandes erfordert zudem die Identifikation geeigneter Lernanlässe und -kontexte, z. B. in Form von Anforderungssituationen,¹⁷ und fragt nach einer geeigneten Sequenzierung des Lernprozesses.

Vernetzt

In der FE sind neben unterschiedlichen Fachdisziplinen auch die jeweiligen Akteure des Theorie- und Praxisfeldes miteinander vernetzt. Dabei sind die Akteure aus der Praxis insbesondere in der Wahrnehmung und Analyse der Problemstruktur, an der Gestaltung von alternativen Lernsettings sowie an der Durchführung der Intervention und Evaluation in unterschiedlicher Ausprägung mit beteiligt. FE arbeitet somit nicht für die Praxis, sondern ist vernetzt mit ihr. Sie sieht hierin einen unverzichtbaren Gewinn in der Entwicklung aber auch für die Akzeptanz und spätere Implementierung des Designs in die Schule.

Natürliches Lernumfeld

In der Regel wird FE im natürlichen Lernumfeld oder zumindest in Hinblick hierauf betrieben. Designs sollen praxisnah „responsively grounded“ erprobt und evaluiert werden, wodurch sie empirisch kaum reproduzierbar sind. FE besitzt jedoch den Anspruch einer „ecological validity“¹⁸, d. h. Ergebnisse sollen transparent und nachvollziehbar für das jeweilige Lernumfeld sein und dichte Beschreibungen sowie lokale Theorien bieten, die auf andere Lernumfelder adaptiert werden können. Die Validität lässt sich zudem durch unterschiedliche (Sub-)Zyklen in verschiedenen Praxissituationen und Lernumfeldern bedingt steigern.

¹⁶ Vgl. Kattmann, Ulrich/Gropengießer, Harald, Modellierung der didaktischen Reduktion, 180–204.

¹⁷ Vgl. Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht.

¹⁸ Gravemeijer, Koeno/Cobb, Paul, Design research, 44.

2.3 Das Dortmunder Modell Fachdidaktischer Entwicklungsforschung

In dem „Forschungs- und Nachwuchskolleg Fachdidaktische Entwicklungsforschung zu diagnosegeleiteten Lehr-Lernprozessen“ (FUNKEN) wird an der TU Dortmund seit mehreren Jahren mit einem besonders auf den Lerngegenstand spezifizierten Modell interdisziplinär gearbeitet.¹⁹ Die starke Gegenstands- sowie Prozessorientierung setzt ein für jeden Lerngegenstand neu auszutarierendes Vorgehen voraus und ist somit auch für die Religionsdidaktik und ihre spezifischen (religiösen) Lerngegenstände stets zu spezifizieren und zu konkretisieren. Somit wird kein fachfremder Ansatz an die Religionsdidaktik herangetragen, sondern erst in Hinblick auf einen konkreten Lerngegenstand entwickelt.

Analog zu den Grundcharakteristika der FE geht auch FUNKEN von einem theorieorientierten Forschungsprozess (unterer Teil der Grafik) und einen praxisorientierten Entwicklungsprozess (oberer Teil der Grafik) aus, die iterativ miteinander vernetzt sind (Zentrum der Grafik). Durch das iterative Vorgehen ist kein fester Beginn des Forschungszyklus festgelegt, das Nachdenken über und Erarbeiten von Design und Theorie kann an jeder Stelle des Zyklus beginnen. Oftmals setzt der Forschungsprozess jedoch bei der Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes ein.

Dazu ist es notwendig, den fachlichen Hintergrund des Lerngegenstandes zu durchdringen und diesen im Horizont gegenstandsübergreifender Bildungs- und gegenstandsspezifischer Lernziele zu strukturieren. Neben allgemeinen Bildungszielen fließen hier auch Erkenntnisse über die Lernendenperspektive mit ein. Diese Strukturierung und Spezifizierung des Lerngegenstandes führt zur Entwicklung eines ersten (oder überarbeiteten) Lehr-Lernarrangements (Design). Hierzu sind weitere Prinzipien und theoretische sowie empirische Erkenntnisse von Lehr-Lerntheorien aber auch zu den ganz konkreten kontextuellen Bedingungen des Lernumfeldes notwendig. Die Entwicklung vom strukturierten Lerngegenstand zum (weiter-)entwickelten Design ist dabei als ein kreativer, letztlich unabschließbarer Prozess zu betrachten. Im Rahmen der FE mündet die Entwicklung des Designs in dessen Erprobung und Auswertung, wozu unterschiedliche empirische Methoden angewendet werden können. Hieraus lassen sich im

¹⁹ Vgl. zum Dortmunder Modell Funken: Hußmann, Stephan, Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns, 25–42; Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate u. a., Lehr-Lernprozesse initiieren, 452–457.

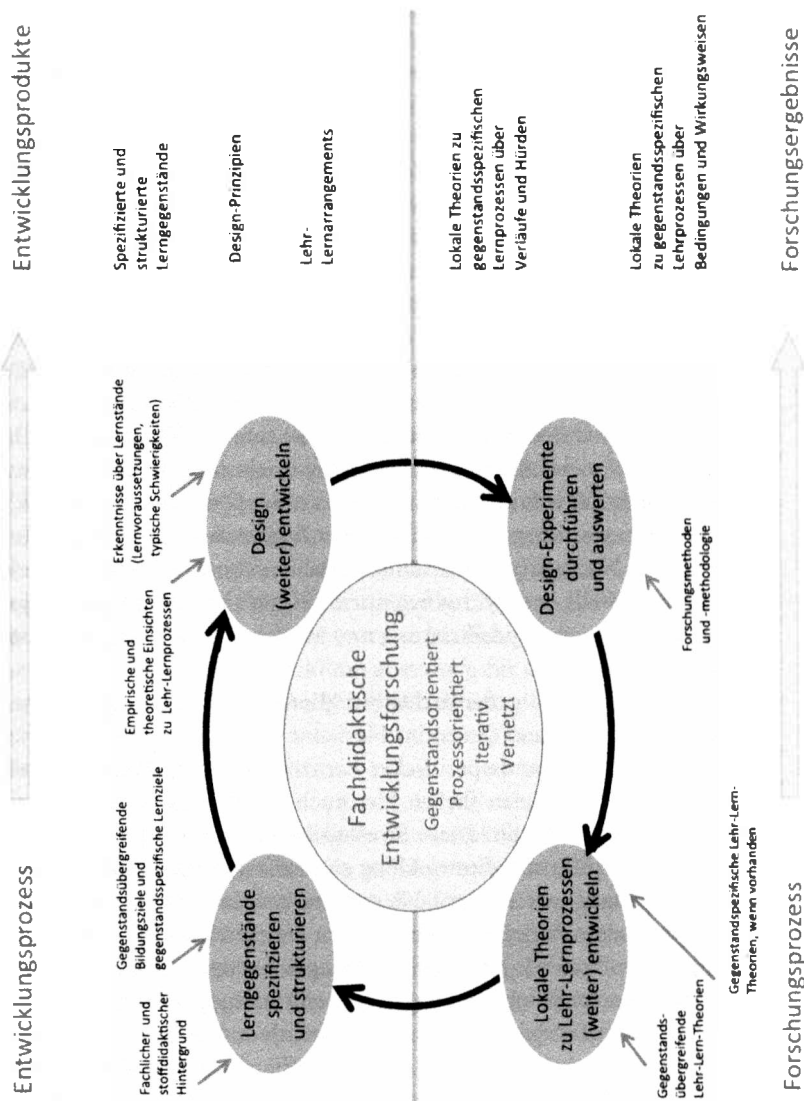


Abb. 1: Zyklus der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell (aus: Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate u. a., Lehr-Lernprozesse, 453)

Horizont von gegenstandsspezifischen als auch -übergreifenden Theorien lokale Theorien entwickeln. Entsprechend der zyklischen Anlage von FE bzw. FUNKEN sind diese theoretischen Erkenntnisse Anlass und Motivation, in den iterativen Prozess erneut und mit ggf. modifiziertem Lerngegenstand und Design einzusteigen. Nach mehrmaligem Durchlaufen des Zyklus, in FUNKEN haben sich drei bis fünf Zyklen als Orientierungsmaß herausgebildet, werden sowohl praktische Entwicklungsprodukte als auch konkrete Forschungsergebnisse erwartet.

Im Unterschied zu anderen Ansätzen der Entwicklungsforschung findet in den FUNKEN-Projekten ein Teil der Design-Experimente nicht ausschließlich im regulären Klassenunterricht statt, sondern auch in Laborsituationen, was teils dem Format von Qualifizierungsarbeiten geschuldet ist. Insbesondere bei den im Folgenden geschilderten religionsdidaktischen Projekten ist dies auch auf die begrenzte Forschungslage zurückzuführen. So steht die Implementierung und Evaluation – und erst recht eine umfassende Wirksamkeitsprüfung – der folgenden religionsdidaktischen Designs im natürlichen Lernumfeld des Kursunterrichts noch weitgehend aus.

3. Ertrag religionsdidaktischer Entwicklungsforschung

3.1 Einblicke in Projekte religionsdidaktischer Entwicklungsforschung²⁰

Im Rahmen von FUNKEN sind bereits mehrere religionsdidaktische Qualifikationsarbeiten sowie weitere Forschungsprojekte entstanden. Im Folgenden wird anhand ausgewählter Forschungsergebnisse exemplarisch der Ertrag dieser Arbeiten für die Religionsdidaktik herausgestellt mit dem besonderen Fokus, den spezifischen Ansatz der FE hierzu herauszuarbeiten.

Für den Unterricht der Sekundarstufe II entwarf Theresa Schwarzkopf eine literarisch-theologische Forschungswerkstatt, in der Schüler/innen mit Hilfe von Romanen Kompetenzen erwarben, um „Auferstehung mehrperspektivisch zu argumentieren“.²¹ Durch das zyklische

²⁰ Vgl. ausführlich die jeweiligen Beiträge in Gärtner, Claudia (Hg.), Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Der Sammelband bietet darüber hinaus Einblick in weitere Projekte.

²¹ Vgl. Schwarzkopf, Theresa, Vielfältigkeit denken, 175–178.

Verfahren wurde zum einen das Lernsetting so verfeinert, dass es zu wahrnehmbaren Verbesserungen in der Argumentationskompetenz führte. Gerade durch das iterative Verfahren konnte erhoben werden, inwiefern Veränderungen im Lernsetting dazu führten, dass Lernende theologisches Argumentieren erlernen. Bislang wird im Religionsunterricht zwar an vielen Stellen die Argumentationskompetenz eingefordert, aber diese nur selten explizit (phasiert) erlernt. Die Arbeit von Schwarzkopf trägt dazu bei, nicht nur Argumentieren als Lernziel auszuformulieren, sondern die möglichen Lernwege hin zum argumentativen Umgang auch empirisch nachzuzeichnen. Um Argumentieren zu erlernen (= Ebene des Lernprozesses, des Designs) bzw. empirisch aufzuzeigen (= Forschungsebene) setzt die FE auf eine sehr differenzierte Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands. Das von Schwarzkopf erarbeitete Modell des Argumentieren Lernens ist unabdingbar an diese Lerngegenstandsanalyse gebunden, in der sie von der Mehrperspektivität der Auferstehungstheologie (als Lerninhalt) ausgeht und diese mit der Lernhandlung des Argumentierens verbindet. Dadurch kann sie auch aufzeigen, welche Qualität die Lerninhalte (in diesem Fall Romane mit differenzierten Auferstehungsvorstellungen) besitzen müssen, um überhaupt eine geeignete Grundlage für das Argumentieren Lernen zu ermöglichen. Erst in einem inhaltlich mehrperspektivischen Lernsetting kann die Kompetenz des theologischen Argumentierens didaktisch aufgebrochen werden, damit Lernende diese sukzessive erlernen können. Damit leistet dieses Projekt einen wichtigen Beitrag zum reflektierten argumentativen Umgang mit Pluralität und Mehrperspektivität.

Das Forschungsprojekt von Barbara Strumann unterstreicht eindrucksvoll, wie die Strukturierung und Spezifizierung des Lerngegenstandes in der FE mit einer dezidierten Subjektorientierung in der Religionsdidaktik einhergeht.²² Der Ausgangspunkt der Arbeit lag bei Psalmen mit einer Gewaltthematik, ein in der Religionsdidaktik eher gemiedenes Sujet. Im Verlauf des Projekts mit Schüler/-innen des Förderschwerpunkts soziale und emotionale Entwicklung wurde deutlich, inwiefern die Gewaltverflochtenheit der Psalmen mit der Perspektive der Lernenden und ihren gewaltdurchzogenen Alltagserfahrungen verbunden sind. Hierbei stellte sich die Sprache der Psalmen als eine relevante Struktur heraus, die es Schüler/-innen ermöglicht, ihre Gewalterfahrungen und -vorstellungen zu artikulieren und neue Umgangsformen mit Gewalt zu

²² Vgl. Strumann, Barbara, In Psalmen der Gewalt begegnen.

entdecken. Der Lerngegenstand entwickelte sich somit erst im zyklischen Erproben des Lernsettings. Nicht die Psalmen selbst, sondern die selbst verfassten Psalmen, in denen die Schüler/-innen ihre Gewalterfahrungen bearbeiten, wurden zum zentralen Lerngegenstand. Hieran „wird deutlich, dass die Teilnehmenden sich mit ihren Vorstellungen, mit ihrer Gewaltverflochtenheit, ihrer Wut, ihren Sorgen und Nöten in den individuellen Klagepsalmen wiederfinden. Unabhängig von ihrem persönlichen (Un-)Glauben haben sie dieses abweichende Sprachmuster aufgegriffen, um ihre Gewaltverflochtenheit zu unterbrechen.“²³ Ein religionsdidaktischer Lerngegenstand im Verständnis der FE besteht somit nicht allein in den Konstrukten der Theologie oder der Religion, sondern konstituiert sich gerade durch die Auseinandersetzung mit den individuellen Perspektiven. Die empirische Beforschung von Lehr-Lern-Prozessen in der FE kann einen substanzialen Beitrag dazu leisten, die Gegenstandskonstitution unter Berücksichtigung subjektiver Perspektiven zu fundieren.²⁴

Das Forschungsprojekt „Eigene Auferstehungsvorstellungen in Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk entwerfen“ von mir zielt darauf, das didaktische Potenzial von Bildern in heterogenen Lerngruppen zu erheben.²⁵ In mehreren Labor- und Klassensettings konnten die Arbeit mit einer Ikone ausprobiert und Lernprozesse und -ergebnis evaluiert werden. In dieser Studie verschob sich im Verlauf der Durchführung das Ergebnisspektrum. Zwar konnten – wie intendiert – tatsächlich Ergebnisse in Hinblick auf das Lernpotenzial von Bildern in heterogenen Gruppen gewonnen werden, aber die Analyse der Lernprozesse ergaben auch erhellende Einblicke in performatives Lernen sowie in Gesprächsstrukturen beim Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen. Hier eröffnete sich durch eine (vermeintliche) Schwäche der FE, nämlich die nicht zu kontrollierenden Variablen im komplexen Lernprozess, ein im ersten Design wenig beachtetes Beobachtungs- und Forschungsfeld in der Arbeit mit Kunst. Das Kommunikationsverhalten über das Bild, maßgeblich durch die Impulse der Lehrkraft gesteuert, sowie die methodische Lenkung der Bilderschließung wurden zu zentralen Schlüsselaspekten in der Freisetzung des Lernpotenzials mit Bildern. Durch die intensive Wahrnehmung von Kommunikation und (körperlich gestützter) Erschließung

²³ Strumann, Barbara, *Gewalt und deren Überwindung*, 117–138.

²⁴ Vgl. Prediger, Susanne, *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung*, 165–174.

²⁵ Vgl. Gärtner, Claudia, *Auferstehungsvorstellungen in Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk entwerfen*, 31–81.

des Bildes konnten Aufschlüsse über den Lernprozess gewonnen werden. Die Lernprozessorientierung der FE erwies sich in diesem Forschungssetting daher als äußerst ertragreich.

Die hier nur ausschnitthaft vorgestellten Projekte weisen bereits fruchtbare Beiträge der FE für die Religionsdidaktik auf. Im Folgenden soll nun auf einer stärker theoriegeleiteten Ebene der (Mehr-)Wert der FE für die Religionsdidaktik gebündelt dargestellt werden.

3.2 (Mehr-)Wert der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung für die Religionsdidaktik

Lerngegenstandsorientierung

Lerngegenstandsorientierung zählt zu den zentralen Charakteristika der FE (im Dortmunder Modell FUNKEN). Die vorgestellten Projekte verdeutlichen, dass eine Lerngegenstandskonstituierung nicht gegen, sondern im Einklang mit einer Subjektorientierung stehen kann. Durch die grundlegende Integration der Lernendenperspektive in die Strukturierung und Spezifizierung des Lerngegenstandes kann eine korrelativ ausgerichtete Religionsdidaktik gut an diese Form lerngegenstandsorientierter FE anknüpfen. Wie das Projekt zur Gewaltverwobenheit in der Sprache der Psalmen aufzeigt, geschieht hier korrelative Verschränkung durch die sukzessive (korrelative) Ausschärfung des Lerngegenstandes, wodurch schlussendlich die Sprachform des Psalms den Schüler/-innen ermöglicht, neue Umgangsformen mit Gewalt zu erschließen. Damit entzieht sich die FE mit ihrer Lerngegenstandsorientierung einfachen Gegenüberstellungen von Subjekt- oder Fachorientierung. „Keine Angst vor Inhalten!“, so lautete programmatisch vor wenigen Jahren eine Tagung der Sektion Didaktik der AKRK, aus der auch die vorliegende Publikation entstand,²⁶ und machte programmatisch auf die Gefahr aufmerksam, die Subjektorientierung gegen die theologische Konturierung der Themen auszuspielen oder umgekehrt die theologische Konstitution der Themen abseitig von den Lernendenperspektiven zu betreiben.²⁷ Gerade diesbezüglich kann die Lerngegenstandsorientierung bei der FE weiterführend sein.

²⁶ Vgl. Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.), Keine Angst vor Inhalten!

²⁷ Vgl. Pemsel-Maier, Sabine, Ein religionspädagogisches Plädoyer, 29f.

Iteratives und vernetztes Arbeiten

Gerade weil in der Religionsdidaktik die empirische Forschungslage eher dünn ist und insbesondere lerngegenstandsspezifische Erkenntnisse fehlen, ist das zyklische Vorgehen der FE ein gut adaptierbarer und angemessener empirischer Ansatz zur Entwicklung der Religionsdidaktik. So stellt FE einen etablierten Ansatz dar, mit dem in ersten Zyklen ohne breite empirische Kenntnisse Lernarrangements entwickelt werden können, wobei die Vernetzung mit Lehrkräften „vor Ort“ wichtige erfahrungsgesättigte didaktische Einsichten in den Designprozess miteinbringen. Dieses Erproben und Auswerten von Designs generiert sukzessive empirische Einblicke und Erkenntnisse, die nach und nach Fundament weiterer Designs werden. Dabei sind die (Sub-)Zyklen oftmals auf kleinere Labor- oder Klassensettings begrenzt und somit auch für eine mit eher bescheidenen finanziellen und personellen Mitteln operierende Religionsdidaktik adaptierbar – im Gegensatz zu groß angelegten evidenzbasierten (Interventions-)Studien anderer Fächer, die für den Religionsunterricht kaum erreichbar (und ggf. auch gar nicht wünschenswert) sind.

Prozessorientierung

Im Rahmen der Kompetenzorientierung hat sich die Religionsdidaktik immer wieder gegen eine zu starke Fokussierung auf (messbare) Lernergebnisse, auf Learning Outcomes, gewehrt. Ohne die Debatte hier aufzurollen, lautete ein zentrales Argument, relevante Dimensionen religiösen Lernens und religiöser Bildung entzögen sich der Messbarkeit ebenso wie einer Fassung in Learning Outcomes. Die starke Hinwendung der FE zur Prozessanalyse kommt dem Anliegen entgegen, nicht allein auf Ergebnisse, sondern auf Prozessqualitäten zu achten. Denn selbst wenn die Ergebnisse religiösen Lernens nicht messbar, ggf. gar nicht wahrnehmbar sind, so folgt nicht daraus, dass die unterrichtlich initiierten Lernprozesse nicht zu reflektieren oder ggf. auch zu evaluieren wären. Vielmehr sind „prozessbezogene Lernwirkungen als notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Bedingungen deutlich anzuerkennen: Wo nicht einmal während des Lehr-Lern-Prozesses selbst eine prozessbezogene Wirkung erzeugt werden kann, können sich nachhaltige Lernzuwächse auch nicht einstellen (notwendige Bedingung). Das bedeutet noch lange nicht, dass jeder, der einmal im Diskussionsprozess mehrperspektivisch argumentiert, diese Kompetenz auf Dauer erworben hat (die hinreichende Bedin-

gung ist also nicht erfüllt). Doch Lehr-Lern-Arrangements zunächst im Hinblick auf die prozessbezogenen situativen Wirkungen zu optimieren, schafft dennoch wichtige erste Grundlagen, deren empirische Bearbeitung unbedingt lohnend ist, auch wenn der zweite Schritt nicht noch Anschlussstudien erfordert.“²⁸

Lokale Theoriebildung und natürliches Lernumfeld

In der Religionsdidaktik – so die einleitend formulierte These – dominieren bislang oftmals „große“ Lehr-Lerntheorien. So gibt es die konstruktivistische, korrelative oder performative Religionsdidaktik, oder es werden eher allgemeine didaktische Prinzipien wie ästhetisches, subjekt- oder handlungsorientiertes Lernen formuliert. Auch wenn man in stärker lerngegenstandsbezogene Didaktiken wie die Bibeldidaktik schaut, dominieren oftmals „große“ Theorien wie rezeptionsästhetische, intertextuelle oder dekonstruktivistische Ansätze der Bibeldidaktik. Diese Theoriebildung ist einerseits hilfreicher Orientierungsrahmen für die Gestaltung von Designs. Andererseits werden die Ergebnisse der Designexperimente im Horizont dieser Theorien interpretiert. Zugleich sind die Designexperimente jedoch durch ihre Gegenstandsspezifik stärker fachlich strukturiert, konkretisiert und durch das natürliche Lernumfeld an Praxis rückgebunden. Entsprechend praxisgesättigt und zugleich lokal begrenzt sind die hierdurch erzielten Ergebnisse. Die in der FE angestrebte lokale Theoriebildung kann damit eine wichtige Ergänzung und ggf. auch ein kritisches Korrektiv zu den „großen“ religionsdidaktischen Lehr-Lerntheorien darstellen. Gerade angesichts der großen Heterogenität religiöser Lerngruppen und der religionspädagogischen „Großwetterlage“, Religionsunterricht verstärkt kontextuell auszurichten,²⁹ ist eine Akzentuierung des „Lokalen“ auch in der Theoriebildung höchst aktuell.

²⁸ Prediger, Susanne, Religionsdidaktische Entwicklungsforschung, 172f.

²⁹ Vgl. das von zahlreichen Religionspädagog/-innen unterzeichnete Positionspapier „Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“ (2016).

4. Ausblick: Entwicklungsperspektiven von religionsdidaktischer Entwicklungsforschung

Obwohl die FE durch ihr zyklisches Vorgehen empirische Erkenntnisse im Forschungsprozess selbst generieren kann, ist es dennoch äußerst hilfreich, bereits auf Erkenntnisse, insbesondere auf die Lernendenperspektive zurückgreifen zu können. Als zentrale religionsdidaktische Herausforderung erweist es sich daher, dass die bestehenden kognitiven Konstruktionen der Schüler/-innen, ihre Dispositionen in Hinblick auf den jeweiligen konkreten Lerngegenstand für viele Lerngegenstände bislang nicht erhoben wurden. Wie genau argumentieren z. B. Jugendliche Auferstehung – und nicht ausschließlich: Was für Vorstellungen von Auferstehung haben sie? Welche theologischen Auferstehungsmodelle oder welche Auferstehungsbilder sind geeignet, damit diese die Argumentationskompetenz der Lernenden entwickeln? Wo treten subjektive Auferstehungsvorstellungen und Argumentationsmuster in eine fruchtbare Beziehung zur Tradition des Christentums? In Hinblick auf die Spezifizierung des Lerngegenstandes hat religionsdidaktische Entwicklungsforschung noch viel Grundlagenarbeit zu leisten. Diese Grundlagenarbeit ist zugleich rückgebunden an die ebenfalls eher allgemein gehaltenen religionspädagogischen und -didaktischen Diskurse, was überhaupt zentrale Lerngegenstände im Religionsunterricht sind und innerhalb welcher Bezugssysteme und -disziplinen diese gewonnen werden. Zwar ist mit religiöser Bildung ein konsensuelles Ziel des Religionsunterrichts benannt, doch wie dieses inhaltlich zu füllen und anhand welcher Lerngegenstände dies in welcher Sequenzialität anzustreben ist, ist weitgehend unklar. FE kann diese offenen Fragen nicht alleine klären, jedoch dazu beitragen, durch ihre lokalen Theorien ein Stück mit zu bearbeiten.

Ebenfalls kann die FE durch ihre Entwicklungsprodukte nicht unmittelbar Unterrichtspraxis verbessern. Der Weg von einer Qualifikationsarbeit oder einem religionsdidaktischen Forschungsprojekt hin zu einem unterrichtstauglichen Praxismodell, vom Labor- zu Klassensetting bis hin zur erfolgreichen Implementierung ist weit, oftmals tauchen unvorhergesehene Stolpersteine, Fallgruben oder neue Gräben auf. Aus der FE direkt auf gelingende Praxis zu schließen, ist übereilt. Dennoch stellt FE einen möglichen Ansatz dar, um einen Weg von Theorie zur Praxis (und zurück) zu beschreiten, um mögliche Gräben zwischen Theorie zu Praxis zumindest an einigen Stellen zu überbrücken, wenn auch noch mit zahlreichen Löchern und nur schmalen Bohlen versehen.

Literatur

- Cobb, Paul/Confrey, Jere/diSessa, Andrea et al., Design Experiments in Educational Research, in: *Educational Researcher* 32 (2003) 9–13.
- Gärtner, Claudia, Auferstehungsvorstellungen in Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk entwerfen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung entfaltet an einem Forschungsprojekt, in: Dies. (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*, Stuttgart 2018, 31–81.
- , Einführung in die Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, in: Dies. (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*, Stuttgart 2018, 11–30.
- (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*, Stuttgart 2018.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V., Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs. Diskussionspapier der GFD, in: <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf>.
- Gravenmeijer, Koeno/Cobb, Paul, Design research from a learning design perspective, in: van den Akker, Jan/Gravenmeijer, Koeno/McKenney, Susan et al. (Eds.), *Educational Design Research*, London/New York 2006, 17–51.
- Hußmann, Stephan, Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen, in: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*, Münster 2013, 25–42.
- Kattmann, Ulrich/Gropengießer, Harald, Modellierung der didaktischen Reduktion, in: Duit, Reinders/von Rhöneck, Christoph (Hg.), *Lernen in den Naturwissenschaften*, Kiel 1996, 180–204.
- Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*, Berlin/Heidelberg 2014.
- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C., *Conducting Educational Design Research*, London 2012.
- Obst, Gabriele, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2010³.
- Pemsel-Maier, Sabine, Ein religionspädagogisches Plädoyer für die vernachlässigte Arbeit an den Inhalten, in: Dies./Schambeck, Mirjam (Hg.), *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen*, Freiburg i. Br. 2015, 21–39.
- /Schambeck, Mirjam (Hg.), *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen*, Freiburg i. Br. 2015.
- Plomp, Tjeerd/Nieveen, Nienke, *Educational Design Research: Introduction and Illustrative Cases*, Enschede 2013.
- Positionspapier „Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“ (2016), in: https://www.comenius.de/Comenius-Institut/news/Texte/Positionspapier_zukunftsfahiger-RU_Unterschriften_Stand_2016_12_16.pdf?m=1482139058.

- Prediger, Susanne, Design research with a focus on learning processes – an overview on achievements and challenges, in: ZDM – The International Journal on Mathematics Education 47 (2015) 877–891.
- , Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Kommentar zu Chancen und Grenzen eines Forschungsformats, in: Gärtner, Claudia (Hg.), Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart 2018, 165–174.
- /Link, Michael, Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche, in: Bayrhuber, Horst/Harms, Uta/Muszynski, Bernhard u. a. (Hg.), Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirisch Befunde – historische Analysen – theoretische Grundlegungen, Münster 2012, 29–46.
- /Hinz, Renate u. a., Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (MNU) 65 (2012) 452–457.
- Reese, Annegret, Die entscheidenden Ressourcen für die Gestaltung von Unterricht und die Bewältigung des Alltags. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse, in: Englert, Rudolf/Porzelt, Burkard/Reese, Annegret u. a. (Hg.), Innenansichten des Referendariats. Wie erleben Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Münster 2006, 364–378.
- Richter, Christoph/Allert, Heidrun, Design as critical engagement in and for education, in: Educational Design Research 1 (2017) 1–21.
- Schwarzkopf, Theresa, Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen, Stuttgart 2016.
- Schweitzer, Friedrich, Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung? Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive am Beispiel Religionsdidaktik, in: Ralle, Bernd/Prediger, Sabine/Hammann, Markus u. a. (Hg.), Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung, Münster 2014, 23–32.
- Strumann, Barbara, In Psalmen der Gewalt begegnen. Überführung der Gewaltverflochtenheit in Sprache, Paderborn 2018.
- , Gewalt und deren Überwindung. Ein verbindendes Motiv zwischen Lernenden und Lerngegenstand, in: Gärtner, Claudia (Hg.), Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart 2018, 117–138.
- van den Akker, Jan, Principles and Methods of Development Research, in: Ders./Branch, Robert Maribe/Gustafson, Kent et al. (Eds.), Design Approaches and Tools in Education and Training, Dordrecht 1999, 1–14.
- /Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan et al. (Eds.), Educational Design Research, London/New York 2006.
- , Introducing educational design research, in: Dies. (Eds.), Educational Design Research, London/New York 2006, 3–7.

Alle Internetquellen wurden zuletzt im Juni 2018 überprüft.