

Videogestützte Unterrichtsforschung im Religionsunterricht als Chance für Forschendes Lernen

Manfred L. Pirner

1. Vorbemerkung: Relevanz sowie Vor- und Nachteile videogestützter Unterrichtsforschung

Während die videogestützte Unterrichtsforschung in der Religionspädagogik lange Zeit nicht sehr verbreitet war, hat sie in den letzten zwanzig Jahren zu Recht einen bedeutsamen Aufschwung genommen (vgl. als Überblick zum Forschungsstand: Beier/Heller/Wermke 2014; Pirner/Schwarz 2017; Schwarz 2018). Sie ist nämlich höchst relevant und bietet viele Vorzüge. Sie erlaubt zu erkunden, was im Religionsunterricht (RU) wirklich stattfindet, welche Faktoren für einen ‚guten RU‘ eine Rolle spielen und welche der häufig mit viel theoretischer Überzeugungskraft vertretenen religionsdidaktischen Konzepte und Ansätze sich in der Praxis des RU bewähren. In Anlehnung an Ulrich Riegel (2013a) lassen sich weitere Vorzüge von Unterrichtsvideos benennen, u.a. dass sie aufgrund ihrer digitalen Natur leicht bearbeitbar sind und durch eine Analyse durch Software unterstützt werden können; dass sie beliebig unterbrochen und wiederholt werden können, eine rekursive Konstruktion von Instrumenten ebenso erlauben wie die Anwendung verschiedener Perspektiven; auch Re-Analysen zu einem späteren Zeitpunkt sind möglich.

Vor allem eignet sich videogestützte Unterrichtsforschung auch besonders gut für Forschendes Lernen, wie es in jüngster Zeit zu Recht immer mehr für die Lehrer*innenbildung eingefordert wird (vgl. Pirner/Rothgangel 2018a). An der Universität Erlangen-Nürnberg haben in den letzten Jahren immer wieder Studierende im Rahmen ihrer Zulassungsarbeiten fürs Staatsexamen solche Studien durchgeführt. Exemplarische Themen waren:

- bilingualer Religionsunterricht – eine explorative Fallstudie
- kognitive Aktivierung als Qualitätsmerkmal im Religionsunterricht
- kognitive Aktivierung durch Kunst im Religionsunterricht
- Best Practice – Was ist gut an gutem Religionsunterricht?
- Theologisieren zum Thema Schöpfung im Religionsunterricht der Grundschule
- Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht
- mit den Simpsons im Religionsunterricht der Berufsschule arbeiten
- „Religion in den USA“ – Erprobung eines didaktischen Konzepts für den (bilingualen) Religionsunterricht

Solche Hausarbeiten zeichnen sich einerseits durch eine große, den Studierenden meist entgegenkommende Praxisnähe aus. Andererseits entdecken die Studierenden dabei, dass es durch eine systematische und detaillierte Beobachtung von Unterricht viel zu lernen gibt, womit eine Haltung des Forschenden Lernens gefördert wird, die sich – so ist zu hoffen – auch auf ihre künftige Berufspraxis auswirken wird.

Zugegebenermaßen war es für die Studierenden manchmal nicht ganz einfach, die offizielle Zustimmung einer Schulleitung (und natürlich der Eltern) zu Videomitschnitten von Unterricht zu bekommen – womit bereits ein Nachteil dieser Methode genannt ist: Es ist unter Umständen aufwändig, die nötigen Genehmigungen zu bekommen und dem geforderten Datenschutz gerecht zu werden. Es ist unerlässlich, in entsprechenden Informations- und Bittschreiben glaubwürdig zuzusichern, dass die Aufnahmen nur für die eigene Forschungsarbeit verwendet und nach deren Fertigstellung gelöscht werden und dass in den Unterrichtstranskriptionen alle Namen anonymisiert werden. Weitere Nachteile der Methode: Nicht nur der Datenschutz erfordert einen gewissen Aufwand, auch die Videoaufzeichnung und -auswertung ist technisch und organisatorisch nicht ganz einfach. Und so sehr hier Unterricht miterlebt werden kann, ist es doch wichtig, sich klar zu machen, dass eine Videoaufnahme niemals ein authentisches Abbild des Geschehens liefern kann, dass die Kameraperspektive immer eingeschränkt ist, Informationen verloren gehen und auch mit einem Störeffekt der Kamera (Invasivität) gerechnet werden muss.

Trotz dieser Bedenklichkeiten verweisen die oben genannten Vorteile darauf, dass videobasierte Unterrichtsforschung für die Religionsdidaktik ein Potenzial hat, das noch längst nicht in vollem Umfang erkannt und genutzt ist – zumal sich in den letzten zwanzig Jahren in der Methodenentwicklung viel getan hat und gegenwärtig noch weiterhin tut (vgl. exemplarisch Riegel 2013b; Gabriel 2014; Ranger 2017; Seidel/Thiel 2017). Einige der entwickelten Grundformen der Methodik videobasierter Unterrichtsforschung sollen im Folgenden skizziert und mit religionsdidaktischen Perspektiven verbunden werden. Meine eigenen Erfahrungen stützen sich dabei, neben den erwähnten Arbeiten von Studierenden, v. a. auf meine Studien zum bilingualen Religionsunterricht und zur kognitiven Aktivierung (vgl. Pirner 2007; 2013). Für eine ausführlichere Darstellung von Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur religionsdidaktischen Unterrichtsforschung sei auf unseren Sammelband „Empirisch forschen in der Religionspädagogik“ (Pirner/Rothgangel 2018b) verwiesen.

2. Die zwei Hauptformen gegenwärtiger videogestützter Unterrichtsforschung

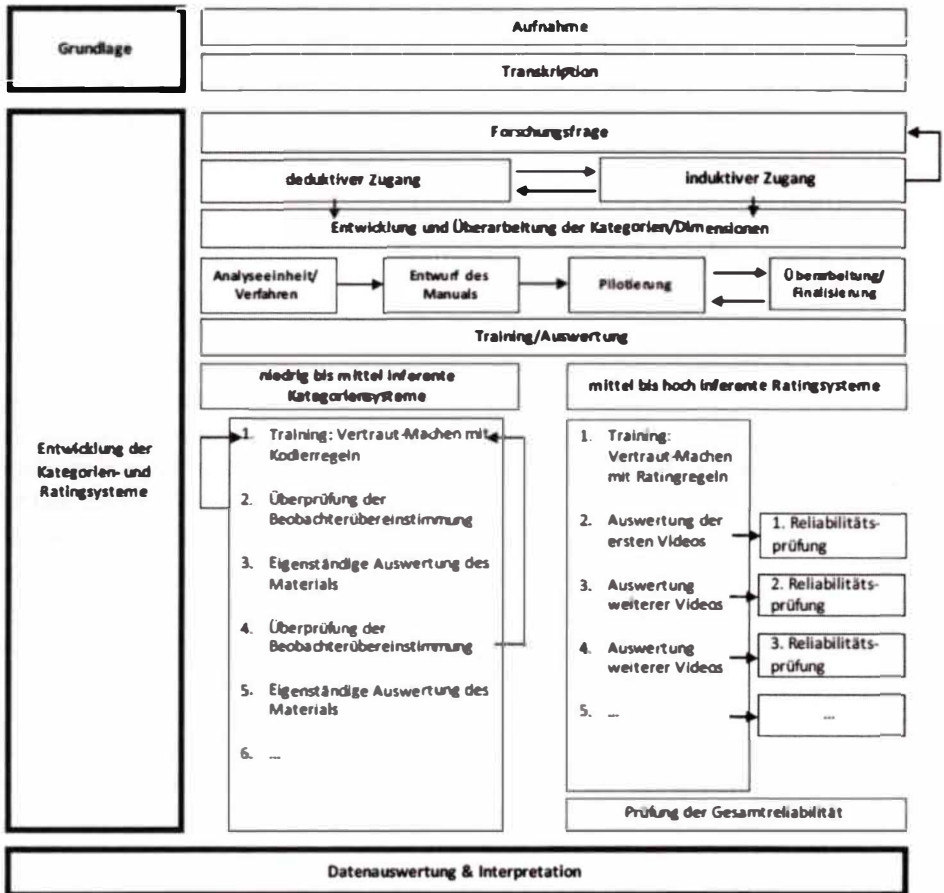
Man kann grob als zwei Hauptformen videogestützter Unterrichtsforschung einen qualitativen und einen quantitativen Zugang unterscheiden (vgl. z.B. Helsper/Klieme 2013; Schwarz 2018). Beim qualitativen Zugang steht die genaue, möglichst ganzheitliche Wahrnehmung und Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens im Vordergrund. Hier geht es nicht lediglich um das Gesprächsgeschehen und das intentionale Handeln der Lehrkraft, sondern gerade nonverbale und nur teilweise bewusste Aspekte wie die Mimik und Gestik oder auch die Raumgestaltung und die Bewegungen im Raum werden sorgfältig registriert und interpretiert. Qualitative Formen der Unterrichtsanalyse orientieren sich häufig an Methoden der Bildinterpretation sowie an der dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack (vgl. Bohnsack 2011; Bohnsack u.a. 2015). So spielen z.B. das Fotogramm oder die aus der Filmanalyse stammende Sequenzanalyse eine Rolle. An der Universität Erlangen-Nürnberg wird zurzeit daran gearbeitet, solche qualitativen Methoden der Videoanalyse weiterzuentwickeln (vgl. z.B. Engel 2015).

Quantitative Spielarten der videogestützten Unterrichtsforschung sind daran interessiert, Beobachtungen des Unterrichts durch Quantifizierung messbar und vergleichbar zu machen. Dabei werden nicht nur einfach abzählbare Phänomene, sondern auch komplexere Unterrichtskonstellationen und -verläufe in zahlenmäßige Kennwerte überführt. Solche Verfahren wurden v.a. im Kontext internationaler und nationaler Vergleichsstudien (weiter-)entwickelt (vgl. Seidel 2003; Pauli/Reusser 2006; Seidel/Thiel 2017). Im Folgenden konzentriere ich mich auf die quantitative Forschungsrichtung, die auch für Forschendes Lernen die praktikablere sein dürfte, weil sie eine recht klare und gut nachvollziehbare Methodologie aufweist.

3. Aufnahme und Dokumentation

Abb. 1 gibt einen Überblick über den Gesamtprozess eines Projekts zur empirischen, videogestützten Unterrichtsforschung, der in seinen Grundzügen auch für studentische Arbeiten leitend sein kann.

Abb. 1: Schematische Darstellung des Verfahrens bei videogestützter Unterrichtsforschung



Quelle: Hess/Denn 2018, 218, adaptiert nach Lotz/Berner/Gabriel 2013, 90.

3.1 Aufnahmetechniken

Zu Beginn geht es zunächst um die Erstellung der Aufnahme. Dabei sind, anders als in der Übersicht dargestellt, bereits die Forschungsfragen von Bedeutung für die Aufstellung und Justierung der Kameras. Als Standard für die Aufnahme von ‚normalem‘ Plenumsunterricht gilt der Einsatz von zwei (statischen) Kameras: Die eine filmt schräg von der Seite aus die Lehrperson und die vordersten Sitzreihen, eine andere aus einer vorderen Ecke die Schülerinnen und Schüler. Soll allerdings Gruppenunterricht oder Partnerarbeit näher untersucht werden, reicht eine solche Konstellation in der Regel nicht aus; hierfür sind mehrere dynamische Kameras zu

empfehlen. In jedem Fall sollte auf die Audioqualität der Aufnahmen besonderer Wert gelegt werden, denn das Hauptproblem vieler Unterrichtsmitschnitte ist, dass man die Schülerinnen und Schüler schlecht verstehen kann. Gute Kameras haben Mikrofone, die als Richtmikrofone genutzt werden können, also auch weiter entfernte Schülerinnen und Schüler gut aufnehmen können; außerdem gibt es die Möglichkeit, zusätzlich zum Kamera-Mikrofon ein mobiles Mikrofon (oder mehrere) zu verwenden, das bzw. die z.B. auf einem Tisch oder, wenn möglich, von der Decke hängend eingesetzt werden kann/können. Für die Audioaufnahme der Lehrkraft gibt es kleine Ansteck-Mikrofone, die mit der Kamera verbunden sind.

Eine besondere technische Möglichkeit bietet der Kameraroboter der Firma Dynatech namens „Swivl“. Er kann mit einem I-Pad versehen werden, das als Kamera fungiert, und richtet sich funkgesteuert an dem Mikrofon aus, das an der Lehrperson befestigt ist. So folgt die Kamera stets der Lehrkraft in ihren Bewegungen im Klassenraum, berücksichtigt dabei allerdings nicht die Schülerinnen und Schüler. Für eine Studie zum Verhalten der Lehrperson oder etwa für ein Feedback für Studierende im Schulpraktikum kann der Swivl begrenzt sinnvoll sein; für die Dokumentation von Interaktionen und des Unterrichtsgeschehens insgesamt erscheint er dagegen ungeeignet.

3.2 Transkription

Für die genaue und nachvollziehbare Analyse von videografiertem Unterricht ist dessen Verschriftlichung in aller Regel unverzichtbar. Bei umfangreicherem Videomaterial kann allerdings eine Vorsondierung erfolgen, auf deren Basis dann nur kriteriengeleitet ausgewählte Unterrichtseinheiten oder -sequenzen transkribiert werden (was dann auch entsprechend dokumentiert werden muss). Auch bei der Verschriftlichung hängt es wieder von den Forschungsfragen ab, welche Art der Transkription man verwendet. Soll z.B. gerade auch die nonverbale Kommunikation erfasst werden, wird die Transkription anders aussehen müssen, als wenn die verbale Interaktion im Zentrum des Interesses steht. Richtlinien, an die man sich bei der Transkription anlehnen kann, sind in mehreren Videostudien dokumentiert (z.B. Hugener/Pauli/Reusser 2006; Berner et al. 2013; Moritz 2014). Für studentische Arbeiten empfehlen wir im Allgemeinen die an Kuckartz (2016, 167–168) angelehnten Transkriptionsregeln (vgl. Pirner/Tribula/Roth 2018).

Für das Transkribieren von Videomitschnitten gibt es unterstützende Software, die das Abtippen erheblich erleichtert. Empfehlenswert ist das Programm f4 (bzw. f5 für Mac OS), das kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden und mit Fußschalter genutzt werden kann. Kostenpflichtige Programme wie Videograph (für Bildungsinstitutionen kostenlos zu beziehen), MAXQDA oder Interact haben den Vorteil, dass sie neben der Transkription gleich noch Kodierungs- und Auswertungstools beinhalten.

4. Auswertung

4.1 Deduktiv und induktiv

Wie in Abb. 1 dargestellt, ist es für die Auswertung grundlegend, dass die Forschungsfrage/n geklärt ist/sind. Erst dann kann entschieden werden, ob für diese Forschungsperspektive bereits Theorien und Studien vorliegen, die ein stärker deduktives Verfahren ermöglichen (welches das Überprüfen von Hypothesen in den Vordergrund stellt), oder ob mehr explorativ und damit induktiv – also vom vorliegenden Videomaterial aus – vorgegangen werden muss. In der Praxis werden sich deduktives und induktives Vorgehen in der Regel zumindest teilweise ergänzen: Vorliegende Theorien und Beobachtungsinstrumente werden herangezogen, aber auch am konkreten Material auf ihre Tauglichkeit überprüft und gegebenenfalls durch selbst entwickelte Instrumente ergänzt.

4.2 Analyseeinheiten: Time- oder Eventsampling

Auch das Festlegen der Analyseeinheiten erfolgt von der Forschungsfrage her. Will man z.B. die Aufmerksamkeit einzelner Schülerinnen und Schüler über die Unterrichtszeit hinweg nachverfolgen, legt es sich nahe, Zeiteinheiten von z.B. 10 oder 20 Sekunden festzulegen, um für diese Zeit eine Einschätzung vorzunehmen, die dann entsprechend kodiert wird (Time-Sampling). Will man dagegen z.B. die Häufigkeit und die Art von Fragen im Unterricht analysieren, wird jede Frage als Ereignis festgehalten und dann gegebenenfalls in unterschiedliche Kategorien eingeordnet (Event-Sampling). Natürlich ist bei einer Unterrichtsanalyse auch eine Kombination aus Time- und Eventsampling möglich (vgl. hierzu genauer: Hess/Denn 2018).

4.3 Kategorisierungen: niedrig inferentes Kodieren

Bei der Analyse von Unterricht mittels Kategoriensystemen unterscheidet man zwischen niedrig inferenten und hoch inferenten Verfahren; für nicht ganz klar zuzuordnende Verfahren sprechen manche Autorinnen und Autoren auch von mittel inferenten Methoden. Die Bezeichnung leitet sich von dem englischen Wort „inference“ ab, was mit „Schlussfolgerung“ übersetzt werden kann. Bei niedrig inferentem Kodieren geht es demzufolge um solche Beobachtungen, die offensichtlich sind bzw. zu deren Einordnung wenig bis keine Interpretationen erforderlich sind: Wie oft sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht melden, welche Sozialformen im Unterricht verwendet werden, kann einfach abgezählt werden; auch die Zahl und Art von Schüler-Fragen lässt sich ohne weitergehende Interpretationen kategorisieren. In unseren Forschungen zum bilingualen RU

(RU, der auf Englisch stattfindet) haben wir z. B. eine charakteristische soziale Aktivierung festgestellt, nämlich, dass Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig bei auftretenden Sprachproblemen helfen. Die Anlässe und Formen dieses Einander-Helfens haben wir kategorisiert und die Unterrichtsvideos entsprechend kodiert. Da es dabei kaum Interpretationsspielräume gibt, sind diese Kodierungen als niedrig inferent zu bezeichnen.

Tab. 1: Formen sozialer Aktivierung im bilingualen Religionsunterricht als Beispiel für niedrig inferente Kodierung

Phänomen	Soziale Aktivierung (Schüler*innen)				
Anlass	Hilfe bei Wortfindung	Hilfe bei grammatischen Problemen	Korrektur mündlich	Korrektur schriftlich (z.B. an der Tafel)	Sonstige Unterstützung oder Korrektur

Kodierungen: SA-W; SA-G; SA-Km; SA-Ks; SA-S. Quelle: Eigene Kodierung.

Niedrig inferentes Kodieren kann sowohl auf Time-Sampling als auch auf Event-Sampling bezogen werden. Das Erfassen sozialer Aktivierung wäre ein typisches Beispiel für letzteres, während etwa die Beobachtung der Aufmerksamkeit einzelner Schülerinnen und Schüler über die Unterrichtsstunde hinweg anhand eindeutiger Merkmale (z. B. schaut nach vorne und folgt dem Unterrichtsgeschehen) ein Beispiel für Time-Sampling wäre.

4.4 Kategorisierungen: hoch inferentes Rating

Hoch inferentes Rating meint, dass eine Kategorisierung aufgrund einer Einschätzung oder Bewertung (englisch „rating“) von Unterrichtsphänomenen bzw. -verläufen geschieht, die ein höheres Maß an Interpretation erfordert. So kann etwa das Niveau eines Unterrichtsgesprächs im bilingualen, englischsprachigen RU eingeschätzt und mit dem Niveau im deutschsprachigen RU verglichen werden. Es können aber auch ganze Unterrichtsstunden z. B. daraufhin beurteilt werden, wie in ihnen die Anknüpfung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gelungen ist. Diese Beispiele machen bereits deutlich, dass sich das hoch inferente Rating meist eher auf Zeit-Sampling bezieht. Ein Beispiel für hoch-inferent geratetes Event-Sampling wäre, wenn das Ereignis „Lehrer-Frage“ jeweils auf den Anregungsgehalt („kognitive Aktivierung“) für die Schülerinnen und Schüler hin beurteilt wird.

Das hoch inferente Rating hat insofern für die empirische Unterrichtsforschung eine besondere Bedeutung gewonnen, als sich entgegen den Erwartungen der behavioristisch orientierten Forschung im Lauf der letzten Jahrzehnte nicht die methodisch-technische „Sichtstruktur“, sondern die „Tiefenstruktur“ des Un-

terrichts als entscheidend für erfolgreiches Lehren und Lernen herausgestellt hat: Nicht einzelne, abzählbare Methoden oder Techniken machen gutes Unterrichten aus, sondern komplexere Qualitätsmerkmale wie z. B. Zielklarheit, Transparenz, Klassenführung oder kognitive Aktivierung, die nur durch die (interpretationsbedürftige) Einschätzung von Beobachtenden erhoben werden können. Dies kommt fachdidaktischen und speziell religionsdidaktischen Forschungsinteressen insofern entgegen, als hier meist die inhaltlichen und qualitativen Dimensionen des Unterrichts im Zentrum stehen, die nicht einfach quantitativ erfasst werden können, sondern eine kompetente Beurteilung komplexer Geschehnisse erfordern.

Die Entwicklung der empirischen Unterrichtsforschung der letzten zwanzig Jahre hat zu Methoden geführt, solche eigentlich qualitativen Einschätzungen quantifizierbar und objektivierbar (genauer: intersubjektiv nachvollziehbar) zu machen. So werden möglichst genaue Schätzskalen entwickelt, welche die Einschätzung der Beobachtenden (Rater) leiten sollen. Zum Beispiel haben Rudolf Englert und sein Team in ihrer Unterrichtsforschung zum RU die in Abb. 2 dargestellten „Unterrichtsfunktionen“ unterschieden und diesen bestimmte Merkmale zugeordnet.

Abb. 2: Unterrichtsfunktionen und ihre Merkmale

1. Unterrichtsfunktion: Kognitive Aktivierung	2. Unterrichtsfunktion: Individuelle Adaption
1.1 Transparenz der unterrichtlichen Zielsetzung	2.1 Stellenwert von Erfahrungen und Interpretationen der Schüler/innen
1.2 Bezug auf thematisch relevante Medien	2.2 Den Schüler/innen sich eröffnende Aneignungsspielräume
1.3 Bezug auf religiöse Traditionen	2.3 Kontroverse Einschätzungen zu unterrichtlich relevanten Fragen
1.4 Bezug auf das Vorwissen der Schüler/Innen	2.4 Raum für Verstehensprobleme der Schüler/innen
1.5 Fachliche Auskunftsfähigkeit der Lehrkraft auf Schülerfragen	2.5 Unterrichtliche Diskussionskultur
1.6 Herstellung von übergreifenden thematischen Zusammenhängen	2.6 Gesprächsintensität
1.7 Reflexion unterrichtlicher Prozesse	2.7 Unterrichtsatmosphäre
1.8 Unterrichtliche Struktur und Dramaturgie	

Quelle: Englert u.a. 2014, 27.

Für jedes dieser Merkmale wurde dann eine Schätzskala erstellt, in der verschiedene Ausprägungen des Merkmals beschrieben und mit einem Ankerbeispiel versehen wurden. Abb. 3 zeigt die Schätzskala für die Dimension 1.2 „Bezug auf thematisch relevante Medien“.

Abb. 3: Schätzsкала zum Merkmal „Bezug auf thematisch relevante Medien“

MERKMAL 1.2: BEZUG AUF THEMATISCH RELEVANTE MEDIEN		
Level 0	Es wird kein Medium in den Unterrichtsprozess eingebunden.	<input type="checkbox"/>
Level 1	Ein Medium wird eingebracht und dient zur Illustration einer bestimmten Sichtweise. Ankerbeispiel: »Genauso wie in der Geschichte über Freundschaft gesprochen wird, ist auf diesem Bild eine typische Situation einer Freundschaft zu erkennen. Beschreibt, was ihr seht!«	<input type="checkbox"/>
Level 2	Ein Medium wird auf einen bestimmten thematischen Fokus hin zielgerichtet eingebracht und interpretiert. Ankerbeispiel: »Schaut euch die Todesanzeige in Ruhe an, und arbeitet heraus, aus welchen Bestandteilen die Todesanzeige besteht und was wir über die Umstände des Todes und die Hinterbliebenen erfahren!«	<input type="checkbox"/>
Level 3	Ein Medium wird auf seinen eigenen inhaltlichen Anspruch hin gründlich befragt und regt einen ergebnisoffenen Lernprozess an. Ankerbeispiel: »Sucht euch eines der Propheten-Worte aus und schreibt auf, zu welchen Situationen es eures Erachtens heute in unserem Land passt!«	<input type="checkbox"/>

Quelle: Englert u.a. 2014, 28.

Um die Objektivität bzw. intersubjektive Nachvollziehbarkeit von hoch inferentem Rating zu erhöhen, werden derartige Schätzsкаlen in Anleitungen (Manualen) zusammengestellt und die Rater systematisch darin trainiert, sie sachgerecht anzuwenden. Bei Testdurchgängen wird auf die Übereinstimmung zwischen verschiedenen Ratern geachtet; diese sogenannte „Interrater-Reliabilität“ wird auch nach der durchgeführten Unterrichtsanalyse berechnet und gilt als ein Kriterium für die Qualität der empirischen Studie bzw. die Validität der Ergebnisse. (Die Interrater-Reliabilität wird dabei in der Regel nach einer bestimmten Formel als „Cohen's Kappa“ berechnet, das einen Wertebereich zwischen 0.00 [keine Übereinstimmung] und 1.00 [perfekte Übereinstimmung] annehmen kann. Als akzeptabel gilt ein Wert ab 0,6 (vgl. Bortz/Döring 2015, 277)).

5. Religionsunterrichtsspezifische Analysemethoden?

Englert u.a. liefern auch ein Beispiel für den Versuch, spezifisch für den RU zusätzliche Analyseverfahren zu entwickeln – auch angesichts der empfundenen Unzulänglichkeit vorhandener Standard-Methoden.

So hat das Team die sogenannte „Korrelationsexpertise“ als eigenes Auswertungsinstrument entwickelt, denn: „Anders als die Ratings, die unterrichtliche Komponenten zunächst einmal je einzeln und für sich betrachten [...], geht es in der Korrelationsexpertise von vornherein hauptsächlich um die Rekonstruktion

von Zusammenhängen [...] Das macht schon deutlich: Im Unterschied zu den Ratings, bei denen die konkreten unterrichtlichen Inhalte gar keine Rolle spielen, geht es der Korrelationsexpertise um die Entfaltung eben dieser Inhalte.“ (Englert u.a. 2014, 31)

Bei der Korrelation geht es bekanntlich darum, dass die religiöse Tradition und die lebensweltliche Erfahrung der Schülerinnen und Schüler in einen Dialog gebracht werden. Um zu erfassen, ob bzw. inwieweit dies im Unterricht geschieht, werden drei Schritte vorgenommen:

Schritt 1: Deskription der Unterrichtseinheit

Schritt 2: Analyse der korrelativen Dramaturgie der Unterrichtseinheit

Schritt 3: Versuch einer Identifikation korrelativer Varianten

Zur Ermittlung einer eigenen Typologie von vorkommenden Varianten der religionsunterrichtlichen Korrelation wurden zudem drei Dimensionen des Merkmals „Korrelativität“ in den Blick genommen (vgl. Englert u.a. 2014, 50):

- (1) die Art und Weise, wie Religion *repräsentiert* wird (Wie wird Religion für die meist eher religionsdistanzierten Schülerinnen und Schüler zugänglich gemacht? In welchen Formen und Ausprägungen bringen die Lehrkräfte Religion in den Unterricht ein?);
- (2) die Art und Weise, wie Religion *modelliert* wird (Wie wird Religion für die Schülerinnen und Schüler so erschlossen, dass sie interessant und fragwürdig wird?);
- (3) die Art und Weise, wie religiöse Relevanz *konstruiert* wird (Wie wird deutlich gemacht, dass die religiösen Traditionen trotz ihrer historisch-kulturellen Fremdheit ‚mich‘ bzw. ‚uns‘ nach wie vor etwas angehen, etwas zu sagen haben?).

Diese Dimensionen können dann unterschiedliche Ausprägungen annehmen, die im Unterricht wahrgenommen werden können. So kann z.B. die Dimension 1 (Wie Religion repräsentiert wird) folgende Ausprägungen annehmen (vgl. Englert u.a. 2014, 52):

- die Religion der Religionsgemeinschaft;
- die Religion des Religionsunterrichts (was hier im Sinne von ‚Schulreligion‘ als Religion vorgestellt wird);
- die Religion der Schülerinnen und Schüler (was die Schülerinnen und Schüler im RU zum Ausdruck bringen – und was nicht identisch sein muss mit ihren eigenen Glaubensvorstellungen);
- die Religion der Kinder und Jugendlichen (im Sinne von „Lebensglaube“).

Zu diesen Ausprägungen werden genauere Charakterisierungen und Ankerbeispiele geboten, so dass Unterrichtseinheiten entsprechend eingeschätzt werden können.

Das Beispiel der Englert-Studie kann Mut machen, in Anlehnung an erprobte Verfahren auch einmal eigene Wege in der Methodik der Unterrichtsanalyse zu gehen. Fachspezifisch wird es vor allem dann, wenn die spezifischen Inhalte und Ziele des RU in den Blick kommen.

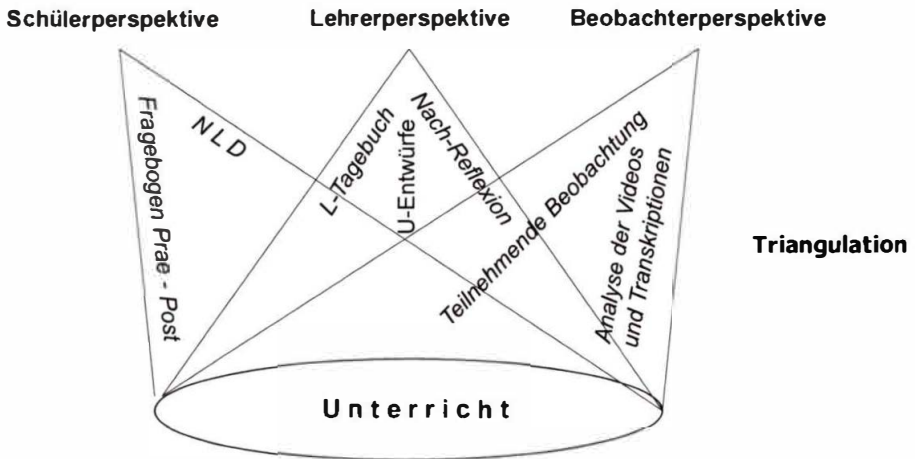
6. Ausblick: Triangulation und Mixed Methods

Der Begriff der Triangulation kommt aus der Vermessungstechnik, wo ein Punkt genau lokalisiert werden kann, indem er von mindesten zwei unterschiedlichen Perspektiven aus anvisiert wird. In der empirischen Forschung meint Triangulation, dass unterschiedliche Befragungsperspektiven (z.B. unterschiedliche befragte Personengruppen oder theoretische Zugänge) und/oder unterschiedliche Methoden (z.B. quantitative und qualitative Methoden) eingesetzt und dann aufeinander bezogen werden, um ein möglichst aussagekräftiges Gesamtbild des Untersuchungsgegenstandes zu bekommen, d.h. die Validität der Ergebnisse zu erhöhen. Während der Triangulationsgedanke eher forschungspragmatisch orientiert ist, stellt der v.a. in den USA entwickelte Mixed-Methods-Ansatz ein auch theoretisch fundiertes Konzept dar, das die häufig nach wie vor bestehende Kluft zwischen eingeschworenen Anhängern quantitativer Methodik und ebenso überzeugten Anhängern der qualitativen Methodik grundsätzlich überwinden will (vgl. hierzu Kuckartz 2014, v.a. 46–50; vgl. auch Gläser-Zikuda u.a. 2012). Beiden Konzepten gemeinsam ist jedoch das Ziel einer angemesseneren Wahrnehmung von Wirklichkeit durch die Erhöhung der methodischen Vielfalt und der berücksichtigten Perspektiven. Ob dieses Ziel durch Triangulation oder Mixed-Methods-Ansätze wirklich erreicht werden kann, wird unter Expertinnen und Experten wissenschaftlicher Methodik durchaus kontrovers diskutiert.

Dass eine Kombination von Perspektiven und Methoden gerade auch bei videogestützter empirischer Unterrichtsforschung vielversprechend sein kann, hat jedenfalls bereits das Beispiel der Englert-Studie gezeigt, in der neben gängigen Kodierungs- und Ratingverfahren auch Fallanalysen und die oben skizzierte Korrelationsanalyse eingesetzt wurden. Ein anderes Beispiel lässt sich unserem Forschungsprojekt zum bilingualen RU entnehmen. Um Aufschluss über die charakteristischen Chancen und Probleme des RU auf Englisch zu bekommen, haben wir sowohl eine Perspektiven- als auch eine Methodentriangulation umgesetzt. Wie Abb. 4 zeigt, sind dabei folgende Perspektiven berücksichtigt und auf einander bezogen worden: die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, indem vor und nach dem bilingualen Unterrichtshalbjahr (quantitative) Fragebögen verteilt wurden; außerdem wurden zu drei ausgewählten Unterrichtsstunden einige Schülerinnen und Schüler zum „nachträglichen lauten Denken“ eingeladen, d.h. zum gemeinsamen Anschauen des Unterrichtsvideos, das von ihnen kommentiert werden konnte. Die Perspektive der Lehrkraft wurde durch die Analyse der Un-

terrichtsentwürfe und Nachreflexionen sowie eines eigens geführten Lehrertagebuchs eingeholt. Schließlich war die Perspektive der (wissenschaftlichen) Beobachtenden nicht nur durch die Analyse der Videos, sondern teilweise auch durch direkte teilnehmende Beobachtung involviert.

Abb. 4: Triangulation in der Studie zum bilingualen Religionsunterricht



Quelle: Eigene Darstellung.

In jüngster Zeit haben auch Studierende an der Universität Erlangen-Nürnberg solche triangulativen Verfahren in Examens-Hausarbeiten erprobt, und zwar zu der Frage, was einen „guten“ RU ausmacht. Sie haben dazu eine exemplarische Unterrichtsstunde einer – nach allgemeiner Einschätzung – guten Religionslehrkraft videografiert und analysiert. Vorab haben sie dazu sowohl die Auffassung von gutem RU der Lehrperson als auch der Schülerinnen und Schüler in Interviews erfragt und nach dem Unterricht das Video mit ihnen diskutiert. Schließlich wurde in der schriftlichen Arbeit dieser Befund mit den aktuellen Auffassungen von gutem RU aus der Wissenschaft in Beziehung gesetzt. Als Ertrag des Forschenden Lernens entsteht durch eine solche multimethodische Mehrperspektivität ein facettenreiches Bild des RU und seiner Qualitätsmerkmale, das den Studierenden konkrete Impulse für ihr eigenes späteres Unterrichten geben kann.

Literatur

- Beier, Miriam/Heller, Thomas/Wermke, Michael (2014): Religionsunterricht erforschen – Stand und Perspektiven. In: Schreiner, P./Schweitzer, F. (Hg.): Religiöse Bildung erforschen. Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Berner, Nicole E./Corvacho del Toro, Irene/Gabriel, Katrin/Denn, Ann-Katrin (2013): Aufbereitung der Videodaten und Transkription. In: Lotz, M./Lipowsky, F./Faust, G. (Hg.): Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF), S. 67–82.
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2. durchges. u. aktualis. Aufl., Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hg.) (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2. durchges. Aufl., Opladen: Budrich.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2015). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl., kartonierte Sonderausgabe, Berlin: Springer.
- Engel, Juliane (2015): Image language and the language of images: A closer examination of videography in cross-cultural school studies. In: Research in Comparative and International Education 10, H. 3, S. 383–393.
- Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus (2014): Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen. München: Kösel.
- Gabriel, Katrin (2014): Videobasierte Erfassung von Unterrichtsqualität im Anfangsunterricht der Grundschule – Klassenführung und Unterrichtsklima in Deutsch und Mathematik. Kassel: University Press.
- Helsper, Werner/Klieme, Eckhard (Hg.) (2013): Themenheft „Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – Gemeinsamkeiten und Differenzen“. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 3.
- Hess, Miriam/Denn, Ann-Katrin (2018): Methodenworkshop: Hoch und niedrig inferente Methoden der Videoanalyse. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 38, H. 2, S. 218–228.
- Hugener, Isabelle/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2006): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 3. Videoanalysen. Frankfurt, Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).

- Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (Hg.) (2012): *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lotz, Miriam/Berner, Nicole E./Gabriel, Kathrin (2013): Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In: Lotz, M./Lipowsky, F./Faust, G. (Hg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE). Teil 3: Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 23/3)*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF), S. 83-103.
- Moritz, Christine (Hg.) (2014): *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, H. 6, S. 774–798.
- Pimer, Manfred L. (2007): Empirische Unterrichtsforschung zum bilingualen Religionsunterricht und Konsequenzen für den ‚normalen‘ Religionsunterricht. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6, H. 2, S. 42–52.
- Pimer, Manfred L. (2013): Kognitive Aktivierung als Merkmal eines guten Religionsunterrichts. Anregungen aus der empirischen Unterrichtsforschung. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 12, H. 2, S. 228–245.
- Pimer, Manfred L./Rothgangel, Martin (2018a): Einführung. In: Pimer, M. L./Rothgangel, M.: *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 7–20.
- Pimer, Manfred L./Rothgangel, Martin (2018b): *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pimer, Manfred L./Schwarz, Susanne (2017): Art. Unterrichtsforschung, empirische. Online-Lexikon WiReLex (www.wirelex.de).
- Pimer, Manfred L./Tribula, Christa/Roth, Andrea (2018): Dokumentation und Präsentation von Forschung. In: Pimer, M. L./Rothgangel, M.: *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 295–310.
- Ranger, Gwendo (2017): *Kinder in kooperativen Lernphasen kognitiv aktivieren. Eine Videostudie zur Qualität der Peer-Interaktionen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Riegel, Ulrich (2013a): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Einleitung. In: Riegel, U. (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 9–24.
- Riegel, Ulrich (Hg.) (2013b): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann.
- Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2014): Religiöse Bildung erforschen: empirische Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Schwarz, Susanne (2018). Unterrichtsanalyse anhand von Videoaufnahmen. In: Pirner, M. L./Rothgangel, M.: Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte. Stuttgart: Kohlhammer, S. 197–218.
- Seidel, Tina (2003): Videobasierte Kodierverfahren in der IPN Videostudie Physik – Ein methodischer Überblick. In: Seidel, T./Prenzel, M./Duit, R./Lehrke, M. (Hg.): Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht“. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), S. 99–111.
- Seidel, Tina/Thiel, Felicitas (Hg.) (2017): Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens (Sonderheft 32 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften).