

Dietlind Fischer

Entfernte Verwandtschaft?

|| Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik

1. Vorbemerkungen

Verwandtschaftsverhältnisse beruhen auf einer Geschichte; sie sind immer auch mit gemischten Gefühlen verbunden und mit nie ganz geklärten Verhältnissen, Konflikten und Zufällen. Es kommt vor, dass sich Verwandte kaum noch kennen, wenn sie nicht kontinuierlich oder ritualisiert miteinander zu tun haben. Familientreffen als Form der weitläufigen Verwandtschaftspflege sind seltener geworden und nicht jedermanns Geschmack. Wie sieht die Verwandtschaft zwischen den Schwestern Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft aus? Dazu will ich im Folgenden einige Spuren nachzeichnen, bevorzugt aus dem Bereich Schulpädagogik und Lehrerbildung.

Als *Ingeborg Röbbelen*, die erste Direktorin des *Comenius-Instituts*, Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre die „evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft“ aufbaute und Kooperationspartner zu gewinnen versuchte, bereiste sie fast alle erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle in Deutschland. Viel mehr als 30 oder 40 können das nicht gewesen sein. Heute, 40 Jahre später, wäre ein vergleichbarer Kontaktaufnahme-Versuch geradezu absurd, die Zahl erziehungswissenschaftlicher Lehrstühle nähert sich etwa an 1.000. Dahinter steht eine beachtliche Expansion und Differenzierung der Erziehungswissenschaft als universitärer Disziplin.

Das Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft war auch zu *Ingeborg Röbbelens* Zeit nicht spannungslos. Ein erziehungswissenschaftlicher Arbeitskreis unter dem Dach des *Comenius-Instituts* arbeitete angeregt und produktiv am Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft.¹ Die dazu eingeladenen Theologen und Religionspädagogen fanden an der Zusammenarbeit kein Vergnügen, bildeten ihren eigenen Arbeitskreis, in dem sie vor allem das Verhältnis von Erziehung und Verkündigung erörterten. Ob die Beteiligten damals von der gesellschaftlichen und sozialisationsorientierten Öffnung der Bildungsdiskussion verschreckt waren, kann ich nur vermuten, nicht belegen. Die Entwicklung der neuen Disziplin Erziehungswissenschaft bedeutete zunächst Distanzierung und Abgrenzung. Die Furcht vor Bevormundung durch die 'ältere' Schwester-Disziplin Theologie ist damals ja nicht gänzlich unbegründet gewesen. Immerhin hat die Theologie das pädagogische Denken bis weit ins 18. Jahrhundert mitverwaltet, und die Trennung von Kirche und Staat hat erst ermöglicht, dass sich eine eigenständige Wissenschaft von der Pädagogik entwickelte.

Inzwischen wird in der Erziehungswissenschaft eine 'Normalisierung' konstatiert², sie hat ihren Platz unter den universitären Disziplinen gefunden, forscht, lehrt, publiziert so recht oder schlecht wie alle anderen auch. Nun kann man prüfen, ob eine gelassene und

¹ In der Reihe „Gesellschaft und Erziehung“, hg. von *Carl-Ludwig Furck*, *Christoph Goldschmidt* und *Ingeborg Röbbelen*, erschienen 1967 bis 1969 bei Quelle&Meyer in Heidelberg zehn Bände. Die Reihe „Pädagogische Forschungen“ erbrachte 13 Bände.

² *Jürgen Baumert* / *Peter Martin Roeder*, *Stille Revolution. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft*, in: *Heinz-Hermann Krüger* / *Thomas Rauschenbach* (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, Weinheim 1994, 29-49.

produktive Annäherung wieder möglich wird. Was kann die jüngere Schwester Religionspädagogik von der älteren Schwester Erziehungswissenschaft lernen?

Ich gehe im Folgenden zunächst auf einige Hauptströmungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ein (Kap. 2), um die Kernprobleme der Diskussion herauszuarbeiten. Dann versuche ich, den Gegenstandsbereich empirischer Lehr-Lern-Forschung zu skizzieren (Kap. 3), dessen Nähe zu Pädagogischer Psychologie und Sozialwissenschaft unverkennbar ist. Von besonderem Interesse erscheint mir der Blick auf Theorien des Lehrerhandelns (Kap. 4), in denen das Verhältnis von Wissen und Können neu vermessend wird. Schließlich werde ich (Kap. 5) im Blick auf Religionspädagogik als eine spezifische Fachdidaktik Überlegungen dazu anstellen, wie empirische Forschung und pädagogisches Handeln sich praktisch wie theoretisch aufeinander zubewegen könnten.

2. Allgemeine Pädagogik

2.1 Expansion und Ausdifferenzierung

Die Allgemeine³ oder auch Systematische Pädagogik galt bis in die 1960er Jahre als 'Königsdisziplin' der Erziehungswissenschaft mit dem selbst gesetzten Anspruch, Grundlagen für alle Handlungsfelder pädagogischer Praxis und alle Bereiche pädagogischer Theoriebildung zu erarbeiten. Die institutionelle Ausdifferenzierung des Fachs – z.B. in Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Historische Pädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit –, die zugleich mit der Expansion pädagogischer Berufe zu einer Pluralisierung pädagogischer Ansätze geführt hat, hat nun die einheitsstiftende Aspiration des Allgemeinen fragwürdig werden lassen. Die Allgemeine Pädagogik ist weniger eine Leitdisziplin als vielmehr eine Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft geworden. Das spiegelt sich auch beispielsweise in der Neustrukturierung der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* nach Sektionen wider.

Der Bedeutungsverlust Allgemeiner Pädagogik hat nach *Heinz Elmar Tenorth* mit dem „Verlust eines einheitlichen Sinns auch in der Erziehung und beim pädagogischen Handeln“⁴ zu tun, und das sei nicht ein pathologisches Moment, sondern ein Teilmoment der gesellschaftlichen Moderne.

Die Neuvermessung des Gegenstandsbereichs Allgemeiner Pädagogik geht dahin, einerseits die Bandbreite von Grundbegriffen zu erweitern, um der Tatsache gerecht zu werden, dass Pädagogik nicht mehr nur Schule, Kindheit und Jugend betrifft, sondern den gesamten Lebenslauf umfasst, andererseits Kontroversen in die Grundlegendiskurse einzubeziehen, und schließlich die Differenzierung von theoretischen Funktionen und

³ Ich gebrauche die Begriffe 'Allgemeine Erziehungswissenschaft' und 'Allgemeine Pädagogik' synonym, weil die Unterscheidungen nur für die akribischen Experten oder historisch relevant sind; wegen des starken Gewichts von Schulpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft verwende ich 'Allgemeine Didaktik' als Begriff für die umfassende Sicht auf Lehren und Lernen in allen Bildungsbereichen. Vgl. *Ewald Terhart*, Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16 (2002) 77-86.

⁴ *Heinz-Elmar Tenorth*, Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. Eine Erinnerung an Bekanntes, in: *Frieda Heyting / Heinz-Elmar Tenorth* (Hg.), *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, Weinheim 1994, 51-64, 63.

Wissensformen aufzunehmen. Auch wird der Anspruch einer erfahrungswissenschaftlichen und empirischen Auseinandersetzung deutlicher formuliert, bisher von der Allgemeinen Pädagogik jedoch nur unzureichend wahrgenommen.⁵

2.2 Bildungstheorie

Die Beschreibung des Gegenstandsbereichs der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wird als „sorgende Beziehung zwischen Generationen im Lebenslauf“⁶ zusammengefasst, als „Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese“ und als „Wissenschaft lebensbegleitender kurativer Berufe“⁷. Das „Generationenverhältnis“⁸ wird als der anthropologische Grund für die Notwendigkeit von Erziehung markiert. Erziehungswissenschaft hat eine Doppelstruktur als Handlungs- und als Reflexionswissenschaft. Als Handlungswissenschaft hätte sie „empirisch gesättigte und theoretisch begründete Orientierungen“ zu formulieren, als Reflexionswissenschaft „die potentiellen Opfer ihrer eigenen Empfehlungen und der Aktivitäten ihrer Berufsrollenträger vor den Implikationen voreiliger, normativer und empirisch unhaltbarer Orientierungen“⁹ zu schützen.

Der Bildungsbegriff, der – nach seiner Kritik und Ablösung durch ‘Sozialisation’, ‘Erziehung’ und ‘Unterricht’ in den 1970er Jahren – wieder eine Renaissance erlebte seit den 1980er Jahren, wird versuchsweise auch durch nicht-normative Begriffe wie ‘Selbstorganisation’, ‘Autopoiese’, ‘Humanontogenese’ zu ersetzen versucht.¹⁰ Das theoretische wie praktische Dilemma der Konstruktion einer nicht-normativen Handlungswissenschaft bleibt jedoch problematisch.

Die Art und Weise wie der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft theoretisch gefasst wird, erscheint denen, die pädagogische Praxen mitgestalten, als abgehobene Kunstfertigkeit oder bildlich formuliert wie „Stricken ohne Wolle“ (Ingrid Ditttrich).

Tenorth¹¹ hat die Heteronomie der Betrachtungsweisen von Bildung und ihrer Funktion kompetent und gründlich studiert.

(1) Er findet „die Suche nach dem wahren Begriff“¹² vor allem in der Exegese von Klassikern, was vor allem exegetische Kontroversen befördere.

⁵ Vgl. Peter Vogel, Stichwort: Allgemeine Pädagogik, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (2/1998) 157-180.

⁶ Jürgen Zinnecker, Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes, in: Dieter Lenzen / Niklas Luhmann (Hg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt/M. 1997, 199-227, 201.

⁷ Dieter Lenzen, Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese, in: Erziehungswissenschaft 8 (1997) Heft 15, 5-22, 5.

⁸ Eckart Liebau (Hg.), Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft, Weinheim – München 1997.

⁹ Lenzen 1997 [Anm. 7], 17.

¹⁰ Vgl. ders., Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?, in: Z. f. Päd. 43 (1997), 949-967.

¹¹ Heinz-Elmar Tenorth, „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft, in: Z. f. Päd. 43 (1997), 969-984.

¹² Ebd., 976.

- (2) Eine weitere Spielart gebraucht Bildung „in geschichtsphilosophischer, weltanschaulicher und utopischer Verwendung“¹³. Vor allem wenn Bildung „als eine Gesamtbeschreibung der abendländischen Vernunft“¹⁴ mit der Nähe zu Metaphysik beschrieben wird, werden scharfe Konfliktlinien innerhalb der Wissenschaften produziert. „Man muß diese Thematisierungsform also in Toleranz ertragen“¹⁵, schreibt *Tenorth* lapidar.
- (3) Systematisch bedeutsamer für die Erziehungswissenschaft ist die Verwendung des Bildungsbegriffs „als Platzhalter für das Unsagbare“, als „das Ganze der Pädagogik“, dessen Sinn „eine in der europäischen Bildungstradition aufgehobene Realität“¹⁶ sei. Über Bildung wird in der Kritischen Theorie – so *Tenorth* – gesprochen, „als artikuliere sich die Vernunft selbst“. Das Reden über Wirklichkeit zugleich verbunden mit der Kritik an dieser Wirklichkeit gibt vor, ein paradoxes Problem zu lösen, wie sich im Ganzen des Falschen das Wahre ereignen kann – „also in letztlich theologischer Denk- und Redeweise“¹⁷. Man könnte es auch – weniger diskriminierend – als einen unzulässigen Totalitätsanspruch kritischer Bildungstheorie kennzeichnen.
- (4) Schließlich wird über Bildung geredet „als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft“¹⁸. *Dietrich Benner* ist derjenige, der dafür das wichtigste Beispiel liefert in seiner Allgemeinen Pädagogik.¹⁹ Für *Benner* gehören die Theorie der Bildung, die Theorie der Erziehung und die Theorie der Institutionen zusammen. Der Bildungsbegriff wird nur in spezifischer Weise im Begriff der ‘Bildsamkeit’ rezipiert, dem handlungs- und erziehungstheoretisch die ‘Aufforderung zur Selbsttätigkeit’ entspricht. *Benners* Konstruktion ermöglicht wissenschaftstheoretisch sowohl einen Anschluss an Forschungen über das Subjekt als auch an gesellschaftstheoretische Diskurse. Problematisch wird diese Konstruktion, wenn *Benner* die Dualität von ‘kritisch’ vs. ‘affirmativ’ einführt. So bleibt letztlich jedes System, das Aufgaben und Zweckbestimmung pädagogischer Praxis festschreibt, ‘affirmativ’, wenn es nicht der Mündigkeit gerecht wird. Dadurch werden Defizite zugeschrieben, nicht Differenzen festgestellt, und dies könnte wiederum als Übergriff in die Gegenstandsdefinition verwandter Disziplinen missverstanden werden. *Benners* Pointe ist, „daß Bildung nicht nur eine Beschaffenheit individueller Subjektivität ausmacht, sondern sich auf das zwischenmenschliche Handeln bezieht, das unter den doppelten Anspruch einer gegenseitigen Achtung der handelnden Personen sowie einer gemeinsamen Anerkennung des menschlicher Willkür unverfügbaren Sinnes von Wirklichkeit steht“²⁰

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd., 977.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ *Herwig Blankertz* nach *Tenorth* 1997 [Anm. 11], 977.

¹⁷ *Tenorth* 1997 [Anm. 11], 978.

¹⁸ Ebd., 979.

¹⁹ *Dietrich Benner*, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim- München 1987.

²⁰ *Ders.*, Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns (1982), in: *ders.*, Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Bd. 2, Weinheim – München 1995, 51-75, 75.

In einem Vortrag zum Verhältnis von Bildung und Religion macht *Benner* das Problem exemplarisch deutlich. Zunächst formuliert er die Aufgabe, dass es zunächst darauf ankäme, „die Propria der ausdifferenzierten Bereiche menschlichen Denkens und Handelns so zu bestimmen, dass sie kategorial in einem nicht-hierarchischen Sinne voneinander unterschieden und so gegeneinander abgegrenzt werden, dass die in einem Bereich unter dessen jeweiligen Fragestellungen diskutierten Sachverhalte auch in den anderen Bereichen diskutabel bleiben. Zum Proprium religiösen Wahrnehmens, Denkens, Urteilens und Handelns aber gehört erstens, dass Religion Welt aus einem Sinnhorizont heraus wahrnimmt, deutet und auslegt, der der Erfahrung der Abhängigkeit des Endlichen von etwas entspringt, die nicht vom Menschen willkürlich und planvoll gesetzt und gestiftet wird.“²¹ „Aufgabe des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen wäre es [...], religiöse Erfahrungen im Medium des Unterrichts zu tradieren und zu reflektieren und Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch unter modernen Bedingungen die bewusste Wahl einer religiösen Lebensform möglich bleibt.“²² Er meint, dass viele Inhalte des Religionsunterrichts diese Aufgabe nicht erfüllen. In den Lehrplänen sei „zuweilen eine Allzuständigkeit von Religion unterstellt oder in Anspruch genommen, die es nicht gibt, die so auch nicht wünschbar ist und die den Lehrern dieses Faches ihre Arbeit nicht erleichtert, sondern unnötig erschwert. Einen beträchtlichen Anteil an dieser Misere scheint mir [*Benner, D.F.*] ein gewisser Schlüsselproblemhumanismus zu haben, der inzwischen ältere Anstrengungen um eine kategorial und exemplarisch ausgewiesene Legitimation der Unterrichtsfächer, ihrer Inhalte und Betrachtungsweisen vielerorts abgelöst hat.“²³

Es gibt begründete Zweifel daran, ob das religionspädagogische Programm der Korrelationsdidaktik oder das der Elementarisierung als gewisser „Schlüsselproblemhumanismus“ abgetan werden kann.

Tenorth fasst zusammen: „Die bildungspolitische Literatur lädt nicht immer dazu ein, willig rezipiert zu werden, aber sie erlaubt es, Fragen an den sozialwissenschaftlichen Forschungsalltag zu stellen.“²⁴

2.3 Didaktische Konzeptionen

Allgemeine Didaktik befasst sich nicht nur mit Definitionsproblemen ihres Gegenstands, sondern mit dem Lehren und Lernen im weiten Sinn, mit den Inhalten schulischen Lernens, der Auswahl und der Begründung, die eingebettet sind in Überlegungen zum Sinn und Zweck von Schule insgesamt.

Innerhalb der Allgemeinen Didaktik lassen sich grob vier Richtungen ausmachen²⁵:

- (1) *Bildungstheoretischen Ansätzen* geht es um Unterricht als Begegnung mit Kultur. Die Auswahl und die Anordnung der *Inhalte* stehen im Mittelpunkt. Wissenschafts-

²¹ *Ders.*, Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute, in: Achim Batke u.a. (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg/Br. u.a. 2002, 51-70, 57.

²² Ebd. 66.

²³ Ebd. 67f.

²⁴ *Tenorth* 1997 [Anm. 11] 982.

²⁵ Vgl. im Folgenden *Terhart* 2002 [Anm. 3], 78ff.

theoretisch wird bildungstheoretische Didaktik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugerechnet.

- (2) *Lerntheoretische Ansätze* nehmen die Perspektive des planenden *Lehrers* in den Mittelpunkt und suchen nach handhabbaren Hilfestellungen für ihn. Unterricht ist eine zweckrationale und erfolgskontrollierte Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Diese Ansätze sind wissenschaftstheoretisch der empirisch-analytischen Wissenschaft zuzurechnen. In ihren Anfängen (ca. 1960er Jahre) wurde dieser Art zweckrationaler Lehr-Forschung zu Recht der Positivismus-Vorwurf gemacht, weil sie sich gänzlich der Reflexion normativer Vorgaben von Lehre enthielt.
- (3) *Kommunikations- und interaktionstheoretische Ansätze* wurden als Gegenentwurf zu bildungs- und lehrtheoretischen Ansätzen ausgearbeitet. Sie konzentrieren sich auf den *Prozess* des Unterrichts und auf die Auswirkungen auf die Interaktionen in der Klasse. Wissenschaftstheoretisch wird die kommunikative Didaktik der Kritischen Theorie zugerechnet.
- (4) Eine neuere Theoriegruppe bilden *konstruktivistische Ansätze*, die in sich teilweise interaktionsorientierte wie auch erfahrungs- und handlungsorientierte Methodenkonzeptionen aufnehmen. Die wissenschaftstheoretische Zuordnung erscheint noch schwierig. *Terhart* schlägt 'postmodernes Wissenschaftsverständnis' vor angesichts der vielen Spielarten konstruktivistischen Denkens.

Diese didaktischen Konzeptionen werden vor allem in der universitären Lehrerbildung relevant. Sie sind als Elemente in die Ausbildungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern integriert, um „die Theoretisierung und operative Gestaltung von Lehren und Lernen“²⁶ im Kontext von Bildungsverläufen, Aufgaben- und Problemstellungen der nachwachsenden Generation zu leisten.²⁷

3. Empirische Lehr-Lern-Forschung

3.1 *Ansprüche und Reichweiten*

Dem weit gefassten Anspruch Allgemeiner Didaktik gegenüber ist die empirische Lehr-Lern-Forschung, die aus der Pädagogischen Psychologie kommt, weit reduzierter. Ihr geht es primär um Forschung. Fragen der Anwendung und Nutzung in der Lehreraus- und -fortbildung sind zweitrangig.

Diese Verengung der empirischen Lehr-Lernforschung ist eine Schwäche. Die Konzentration und Verfeinerung der Untersuchungen auf mikroskopische Prozesse des Unterrichts haben ihr den Vorwurf der Irrelevanz für das Lehrerhandeln eingebracht, das wesentlich weiträumiger und komplexer angelegt sein muss. Darüber hinaus wurde betont, dass Lehren und Lernen nur beschrieben und analysiert würden, also *deskriptive* Theorie produziert würde, hingegen Lehrerhandeln im Unterricht eine normativ gerichtete konkrete Tätigkeit sei, die auf *präskriptive* Theorie angewiesen ist.

²⁶ Ebd., 80.

²⁷ Das Verhältnis von Schulpädagogik zu Allgemeiner Erziehungswissenschaft ist nicht unproblematisch. Vgl. z.B. *Werner Helsper*, Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft – fließende Grenzen und schwierige Übergänge, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (2/1998), 203-222.

So grenzten sich Pädagogik und Psychologie lange voneinander ab.

Der Vorwurf der Unbrauchbarkeit wird umgekehrt auch der Allgemeinen Didaktik gemacht aufgrund von Untersuchungen über das Planungsverhalten von Lehrern: Für erfahrene Lehrer spielen die klassischen allgemeindidaktischen Konzepte keine Rolle bei ihrer alltäglichen Unterrichtsplanung.

3.2 Kognitive Wende

Die kognitive Wende hat das Verhältnis von Lernpsychologie und Didaktik auf eine neue Stufe gehoben, die Annäherungen möglich macht. Das gilt m.E. auch für die empirische Religionspädagogik, die beispielsweise durch die kognitionstheoretisch begründeten empirischen Studien von *James Fowler* und *Fritz Oser* einen nachhaltigen Schub bekommen hat.

Die kognitive Wende ging einher mit forschungsmethodischen Öffnungen zu qualitativen Untersuchungsdesigns und Mehrebenenanalysen, die der Komplexität des Gegenstands Unterricht und Erziehung, Lehren und Lernen, besser gerecht wurden. Die Erkenntnis setzte sich durch, dass man, wenn man schulisches Lernen untersuchen will, dies nicht im Labor, sondern möglichst in natürlichen Situationen tun sollte.

Die großangelegte Münchner SCHOLASTIK Studie von *Franz Emanuel Weinert* und *Andreas Helmke*²⁸ ist dafür ein wichtiges Beispiel. *Weinert* klärt aufgrund von differenzierten Längsschnittstudien zum Lernen in der Grundschule den Zusammenhang von pädagogischen Konzepten und psychologischen Möglichkeiten des Lernens prägnanter und für die Lehrerbildung folgenschwerer als je zuvor und warnt – angesichts der TIMMS-Ergebnisse – vor bildungspolitischen Kurzschlüssen.²⁹ Schulisches Lernen müsse – so *Weinert* – gleichzeitig den Erwerb verschiedener Kompetenzen ermöglichen, die miteinander in Beziehung stehen und die nicht in denselben Organisationsformen schulischen Lernens zugänglich sind:

- *Inhaltliches Wissen*, das in variablen Formen direkter Instruktion am zweckmäßigsten erworben werden kann,
- *Lebenspraktisches Anwendungswissen*, das in Formen situierten Lernens und Projektarbeit, im Gruppenunterricht und in kreativen Übungsformen am wirksamsten erworben wird,
- *Metakognitive Kompetenzen*, Schlüsselqualifikationen und Lernstrategien, die am besten mit Methoden selbständigen Lernens erworben werden, die durch gezielte subjektive Erfahrungen und Erfahrungsreflexionen zum Aufbau metakognitiver Einsichten angezielt werden.
- *Motivationale Handlungs- und Wertorientierungen* können nur in komplexen und variablen erkenntnis- und erlebnisintensiven Kontexten erworben werden.³⁰

²⁸ *Franz Emanuel Weinert / Andreas Helmke* (Hg.), *Entwicklung im Grundschulalter*, Weinheim 1997.

²⁹ Vgl. *Franz Emanuel Weinert*, *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim – Basel 2001, 17-31.

³⁰ Vgl. *ders.*, *Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten*, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen*, Donauwörth 1998, 101-125.

Die kognitive Wende nimmt deutlich Abschied von der Idee, dass das Lernen von Schüler/innen eine Art kausales Ergebnis oder Ausfluss von Lehre sei. Vielmehr sind es variabel gestaltete Lernumwelten, konkrete Erfahrungs- und Problemkontexte und die Einbettung in soziale Situationen, die Lernen fördern.

Das semantische Feld von geordnetem Wissensaufbau an Inhalten, die Struktur von Problemlösefähigkeit, Beurteilung und Bewertung, der Umgang mit Bedeutungen und die Selbstreflexivität hat somit einen Raum zur Verständigung von Allgemeinen Didaktikern, empirisch arbeitenden Pädagogischen Psychologen und – in Ansätzen sichtbar – Religionspädagogen eröffnet.

3.3 Theorien des Lehrerhandelns

Die Sichtweise, dass Lehrerhandeln vor allem die Anwendung von Lerngesetzmäßigkeiten sei, wurde zugleich mit der kognitiven Wende gänzlich obsolet, weil es einerseits solche einfachen Lerngesetzmäßigkeiten nicht gibt und weil andererseits auch das Lehrerhandeln eine überaus komplexe Tätigkeit ist. Nicht nur die Kognitionen der Schüler/innen, sondern auch die der Lehrer/innen fanden ein größeres empirisches Interesse. Das spiegelt sich in entsprechenden Forschungsprogrammen – vor allem aus dem angloamerikanischen Raum – zur Lehrerkognition im Experte-Novizen-Paradigma.³¹ Derartige empirische Programme versuchen den handlungsleitenden Theorien und Kompetenzen erfahrener Lehrer auf die Spur zu kommen durch den Vergleich mit unerfahrenen Lehrern bzw. Lehrerstudenten. Interessant sind die Entdeckungen: Das handlungsleitende Lehrwissen ist keineswegs auf die unterrichtspraktische Anwendung von Wissenschaftswissen zurückzuführen, sondern es zeichnet sich durch eine hohe Komplexität des Zugriffs auf verschiedene Wissensbereiche aus, die fallspezifisch organisiert sind. Wissenschaftliches Wissen ist nur eine Komponente des pädagogischen Handelns, das in Relation zu den beruflichen Erfahrungen und der persönlichen Identität des Handelnden zu setzen ist. Möglicherweise ist professionelles Wissen „als additive Komposition verschiedener Wissensbestandteile vorzustellen.“³²

Der erfahrene Lehrer verfügt offenkundig über das Vermögen, schnell und routiniert auf ähnlich gelagerte Fälle zurückzugreifen, um situationsadäquat handeln zu können. Die Frage, wie solches Fallrepertoire erworben wird, ist gegenwärtig noch nicht geklärt. Der „Reflective Practitioner“ ist zum Prototyp des kompetenten Lehrers geworden.³³ Die Diskussionen in Pädagogik, Didaktik und Lehrerbildung über den ‘guten’ Lehrer konnten mit den Erkenntnissen aus der Experte-Novizen-Forschung zumindest teilweise empirisch angereichert werden.

³¹ Vgl. etwa Rainer Bromme, *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*, Bern 1992.

³² Bernd Dewe / Frank-Olaf Radtke, Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik, in: Jürgen Oelkers / Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), *Pädagogisches Wissen* (27. Beiheft der Z.f.Päd.), Weinheim – Basel 2001, 143-162, 149.

³³ Das Standardwerk von Donald Schön, das international rezipiert wird, gibt es noch nicht in einer deutschen Übersetzung; ders., *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*, New York 1993.

4. Fachdidaktische Forschung – Ansätze und Aufgaben

4.1 Fachdidaktische Kompetenz

Zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Lehr-Lern-Forschung ist vor allem durch die kognitive Wende eine zunehmende Konvergenz festzustellen. Das könnte künftig in einer stärkeren Forschungsorientierung der Fachdidaktiken konkretisiert und ausgearbeitet werden.

Innerhalb der pädagogisch-fachdidaktischen Diskussion ist eine zunehmende Höherbewertung von Fachdidaktiken und Lernbereichsdidaktiken festzustellen – auch aus dem einfachen Grund, weil Lernen und Lehren nicht ohne Inhalte zu greifen sind. Das Interesse an fachdidaktischer Forschung ist gewachsen

- weil Fachdidaktiken teilweise selbst immer noch „systematisierte Handwerkslehren“³⁴ sind,
- weil sich allgemeindidaktische Ansätze als vielfach praxisfern erwiesen haben,
- weil der Stellenwert von wissenschaftsbasierter Fachdidaktik auch in Reformkonzepten der Lehrerbildung hervorgehoben wird.

„Die Professionalität des Lehrers wird durch fachdidaktische Kompetenz eher befördert als durch Kurse über die Wertkrise der Erziehung oder allgemeine Zeitsignaturen der modernen Gesellschaft.“³⁵

4.2 Kontexte fachlichen Lernens in der Schule

Ein weiterer Bereich der Konvergenz von Lernforschung, Allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik ist die institutionelle Verfasstheit und Kontextuierung schulischen Lernens. Die Lernleistungen in einem Fach sind eingebettet in die Schulkultur der einzelnen Schule. Es wird zunehmend wichtiger, diese Bedingungsfaktoren auch in fachdidaktisches Forschen einzubeziehen. Am Beispiel der PISA-Studie ist nachdrücklich zu fragen, inwiefern der Religionsunterricht zur Lesekompetenz beiträgt. Oder hat der Religionsunterricht damit etwa gar nichts zu tun?

Weitere relevante Kontextfaktoren auf der Seite der Schülerinnen und Schüler sind nicht nur die sozialen Voraussetzungen und Einstellungsmuster im Elternhaus, sondern eine ganz entscheidende Rolle spielt die jeweilige Peer-Kultur bei jugendlichen Schüler/innen.

Mir scheint, dass empirische religionspädagogische Forschung den Einfluss von peers noch nicht in den Blick genommen hat.

4.3 Evaluation des Unterrichts und der Lernleistungen

Die Debatte um ‘Qualität’ oder ‘Qualitätssicherung’ schulischer Erziehung und Bildung machte nicht nur der Schulpädagogik, sondern auch den Fachdidaktiken schmerzhaft bewusst, dass sie wenig empirische Informationen darüber haben, durch welche Lernarrangements welche Kompetenzen bei den Schüler/innen entwickelt oder welche Wirksamkeiten erzeugt werden. Wenn ein Satz wie ‘Irgendetwas wirkt immer’ die einzig mögliche Aussage über den Zusammenhang von Unterricht und Lernerfolgen ist, ist es mit professionellem Handeln schlecht bestellt.

³⁴ Terhart 2002 [Anm. 3], 84.

³⁵ Ebd.

Es macht allerdings auch wenig Sinn, Wirksamkeiten des Religionsunterrichts oder der Lehrerbildung zu erkunden, wenn noch nicht einmal klar ist, welche überhaupt angestrebt werden sollen oder können. Die bei uns gerade beginnende Debatte über 'Standards' der Lehrerbildung, angestoßen durch *Fritz Oser* und *Jürgen Oelkers*³⁶, aber auch über Standards des Unterrichts, könnte ein fruchtbarer Weg sein, auf dem eine fachdidaktische Beteiligung unabdingbar ist.³⁷

Für die Lehrerbildung ist solche Forschung von besonderer Bedeutung: Zeigt sich doch nicht nur in der PISA-Studie, sondern auch in Studien zum Umgang mit Leistungsbeurteilungen, dass auf Seiten der Lehrenden eine pädagogische Diagnostik nur sehr schwach entwickelt ist und in beiden Ausbildungsphasen der Lehrerbildung kaum eine Rolle spielt. Auch im Fortbildungsbereich sind dazu keine relevanten Impulse zu finden. Ohne eine kompetent durchgeführte Feststellung und Bewertung der Lernergebnisse und der Lernvoraussetzungen, ohne die strukturierte Wahrnehmung dessen, was Schüler/innen können, müssen Anstrengungen der inhaltlichen Planung und methodischen Gestaltung von Unterricht ins Leere laufen.

5. Abschließende Bemerkung

Die entfernten Verwandten Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft sind sich – wissenschaftstheoretisch betrachtet – ziemlich fremd. Vor allem für den Religionsunterricht in der Schule ist es zunehmend dringlicher, zu klären, was der Religionsunterricht intendiert und worauf seine Wirksamkeiten gerichtet sind. Was Schüler und Schülerinnen können, nachdem sie vier oder zehn oder zwölf Jahre lang am Religionsunterricht teilgenommen haben, das gilt es theoretisch, handlungspraktisch und empirisch zu klären. Da könnten Annäherungen an erziehungswissenschaftliche und lehr-lern-theoretische Erkenntnisse wichtig und nützlich werden.

Wenn man Familientreffen als kooperative und themenzentrierte Projekte organisiert, lassen sich oft auch widerständige oder ganz entfernte Verwandte zur Beteiligung gewinnen. Das gemeinsame Thema bringt sie zusammen.

³⁶ *Fritz Oser / Jürgen Oelkers* (Hg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur - Zürich 2001.

³⁷ Baden-Württemberg hat kürzlich mit einer neuen Lehrplan-Generation begonnen. Darin werden jeweils für die Fächer zu erreichende Standards formuliert und an Aufgabenbeispielen konkretisiert. Die Lehrpläne sind zugänglich über www.leu.bw.schule.de/allg/Lehrplan. Vgl. a. die Expertise für die Kultusministerkonferenz „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ vom 18.2.2003 (www.bildungsstandards.de).