

„Forschendes Lernen“ in der Religionspädagogik

Guido Meyer/Hildegard Peters/Sonja Schüller

1. Forschendes Lernen in der Lehrer/-innenbildung

1.1 Forschendes Lernen – der Ansatz

Das Forschende Lernen (im Folgenden FL) ist ein hochschuldidaktischer Ansatz aus den 1970er-Jahren, der auch heute über die Lehrer/-innenbildung hinaus Anwendung findet.¹ Für die Lehrer/-innenbildung wurde dieses Konzept durch eine Empfehlung des Wissenschaftsrates aus dem Jahr 2001 wieder aktuell.² Das FL und eine forschende Grundhaltung von Lehrerinnen und Lehrern sollen eine stärkere Verzahnung des alltäglichen unterrichtlichen Handelns mit wissenschaftlichen, fachdidaktischen Denkweisen und Theorien erreichen. Entsprechend der Empfehlung des Wissenschaftsrates wurde das FL an vielen Universitäten in die Studienkon-

zeption der Lehramtsstudiengänge integriert – meist innerhalb von Praxiselementen des Studiums. Es wird im Kontext der Lehrer/-innenbildung als Antwort auf das diagnostizierte Problem angesehen, dass wissenschaftliches Wissen aus der Schulpädagogik und den Fachdidaktiken offenbar für die Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern kaum Handlungsrelevanz erlangt; und dass umgekehrt Lehrer/-innen ihr berufliches Handeln zu wenig vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse reflektieren und weiterentwickeln.

Gleichwohl sind die Konturen dessen, was FL bedeutet, unscharf³ und die Umsetzungsformen vielfältig. Es soll hier dennoch zunächst versucht werden, ein allgemeines Konzept zu skizzieren und dessen Merkmale zu benennen. Dabei werden allerdings solche Varianten außen vor gelassen, die schon die Einnahme einer reflexiven Haltung oder die theoretische Fundierung eines Praktikumsberichts als FL

1 Vgl. Klewin, Gabriele/Schüssler, Renate/Schicht, Saskia: Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In: Schüssler, Renate/Schwier, Volker/Klewin, Gabriele u. a. (Hg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren, Bad Heilbrunn 2014, 137–177, 139.

2 Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, Berlin 2001, bes. 41 [<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>; Stand:16.02.2015].

3 Vgl. Huber, Ludwig: Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung, Bad Heilbrunn 2003, 15–36, 15.

deklarieren.⁴ Es wird also eine „starke Lesart“⁵ des Konzeptes aufgegriffen.⁶

Studierende forschen beim FL theoriegeleitet im Praxisfeld Schule, um durch den Forschungsprozess für die Praxis zu lernen. Wichtig ist dabei, dass das Forschen Mittel zum Zweck ist, der im *subjektiven Erkenntnisgewinn* und *Wissenszuwachs* besteht.⁷ Das wird in folgender Definition deutlich: „Im Rahmen der Lehrerbildung versteht man unter Forschendem Lernen den Erwerb von Erfahrungen, Kenntnissen und Kompetenzen auf Grund einer selbstreflexiven und theoriegestützten Konfrontation mit dem Handlungsfeld Schule (...).“⁸ Die Studierenden sollen professionelles Handlungswissen für die berufliche Praxis erwerben. Jenseits konkreter Forschungsfragen und konkreten Handlungswissens besteht das übergeordnete Ziel des FL darin, dass die Studierenden eine professionelle, forschend-reflektierende Grundhaltung gegenüber ihrer zukünftigen beruflichen Praxis einnehmen.⁹ Sie sollen lernen, ihr eigenes Handeln immer wieder zu beobachten, theoriegeleitet zu reflektieren und zu korrigieren.¹⁰

4 Vgl. Klewin/Schüssler/Schicht 2014 [Anm. 1], 137.

5 Käuser, Rüdiger/Lindzus, Helmut/Riegel, Ulrich: Lernort Schule – Forschungsort Schule? Zum Forschenden Lernen im Praxissemester. Tagung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Siegen. 25.–26.2.2014. Tagungsbilanz, 2–4. [[http://www.uni-siegen.de/zlb/tagungen-workshops/tagung-feb14/tagunsbilanzfole_\(kaeuser-lindzus-riegel\).pdf](http://www.uni-siegen.de/zlb/tagungen-workshops/tagung-feb14/tagunsbilanzfole_(kaeuser-lindzus-riegel).pdf); Stand: 19.02.2015].

6 Vgl. ebd.

7 Vgl. ebd., 140.

8 Wilde, Matthias/Stiller, Cornelia: Ansätze Forschenden Lernens in der Biologiedidaktik an der Uni Bielefeld. In: TRIOS 6 (2011) 171–183, 171.

9 Vgl. Fichten, Wolfgang/Meyer, Hilbert: Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung. In: Feyerer, Ewald/Hirschenhauser, Katharina/Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.): Last oder Lust? Forschung und LehrerInnenbildung, Münster 2014, 11–42, 21.

10 Vgl. Klewin/Schüssler/Schicht 2014 [Anm. 1], 139.

1.2 Merkmale

Folgende Merkmale¹¹ sind für FL in der Lehrer/-innenausbildung kennzeichnend, wobei zu beachten ist, dass bei den unterschiedlichen Realisierungsformen des FL die Merkmale unterschiedlich stark ausgeprägt sind oder teilweise auch fehlen können:

■ AUTHENTIZITÄT:

Bestenfalls ergeben sich die Forschungsprobleme authentisch aus dem Praxisfeld Schule heraus.

■ SELBSTSTÄNDIGKEIT:

In allen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragestellung über die Auswahl der Forschungsmethoden bis hin zur Auswertung und Beurteilung der Ergebnisse – liegen die Entscheidungen bei den Forschenden, d. h. bei den Studierenden selbst (dazu müssen die Studierenden allerdings zuvor die entsprechenden Kompetenzen erwerben.)

■ THEORIEBEZUG:

FL dient der Einführung in selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten und sollte wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Deshalb sind die Aufarbeitung theoretischer Positionen zum Forschungsthema und das Zur-Kennntnis-Nehmen schon vorhandenen empirischen Wissens wichtig, auch wenn angesichts der in den meisten Forschungssettings vorherrschenden knappen Zeit nur ein erster Einstieg möglich ist.

■ SELBSTREFLEXIVITÄT:

Wenn es entsprechend begleitet und unterstützt wird, fördert FL die Fähigkeit, reflexive Distanz zum eigenen Handeln herzustellen.

■ ETHISCHE FUNDIERUNG:

Die Forschenden sollen angehalten werden, sich die ethischen Grundlagen und Implikationen

11 Vgl. Fichten/Meyer 2014 [Anm. 9], 22f.

ihres forschenden Handelns bewusst zu machen. Besonders geht es dabei um den Respekt vor den ‚beforschten‘ Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern, die nicht nur als Forschungsobjekte gesehen werden sollen.

Das Konzept des FL in der Lehrerbildung steht, wie diese Merkmale zeigen, in gewisser Nähe zur sogenannten Praxisforschung: „es zeigen sich deutliche Überschneidungen zur Lehrerforschung (*teacher research*) oder Handlungs- bzw. Aktionsforschung (*action research*)“¹², wie sie z. B. von Herbert Altrichter angeleitet wird.¹³

1.3 Didaktische Begründungen

Warum ist nun gerade der didaktische Ansatz des FL geeignet, um angehenden Lehrerinnen und Lehrern den Erwerb der für ihren Beruf notwendigen Kompetenzen zu ermöglichen? Es finden sich zu dieser Frage drei unterschiedliche Begründungslinien:¹⁴

■ **BILDUNGSTHEORETISCHE BEGRÜNDUNG:** Entsprechend dem humboldtschen Bildungsideal, das für die deutschen Universitäten konstitutiv ist, bedeutet Bildung nicht nur, sich überliefertes Wissen anzueignen, sondern auch die Fähigkeit und Bereitschaft, selber Wissen zu generieren, um Fragen klären und Probleme lösen zu können. Deshalb bilden gemäß diesem Ideal Forschung und Lehre eine Einheit. Das FL setzt dieses Ideal um.

■ **LERNTHEORETISCHE BEGRÜNDUNG:** Es herrscht in der Bildungsforschung Einigkeit darüber, dass der Lernerfolg im Allgemeinen höher ist, wenn das Lernen aktiv aneignend,

selbstreguliert und selbstständig, anhand von authentischen Problemen und in sozialen Zusammenhängen erfolgt. Diese Voraussetzungen sind beim FL gegeben.

■ PROFESSIONSTHEORETISCHE BEGRÜNDUNG:

Eine forschende Grundhaltung und Reflexionskompetenz gehören zum professionellen Berufshandeln von Lehrerinnen und Lehrern, denn Lehrerhandeln ist immer unsicher, nicht planbar und muss mit nicht standardisierbaren Situationen umgehen. „Das Umgehen mit der berufstypischen Komplexität hat strukturelle Ähnlichkeiten zur Forschungstätigkeit und erfordert eine ‚quasi-experimentelle Einstellung zur eigenen Unterrichtspraxis (...)‘¹⁵ Bei Studierenden im Praxissemester besteht die Gefahr, dass sie Wissen nur rezeptartig anwenden und beobachtete Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern schlicht kopieren.¹⁶ Das scheinbar intuitive Verstehen von Unterrichtssituationen kann zur Verfestigung falscher subjektiver Theorien über Unterricht und Lehrerhandeln führen.¹⁷ Im Handeln berufstätiger Lehrer/-innen kann es dann zur unreflektierten Anwendung von Routinen kommen. Das Forschende Lernen und eine forschende Grundhaltung gegenüber der eigenen Tätigkeit wirken dem entgegen und ermöglichen den Lehrerinnen und Lehrern auch nach ihrem Studium die Bewältigung von beruflichen Entwicklungsaufgaben sowie die aktive Beteiligung an Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen.¹⁸ Darüber hinaus hat die Wissensverwendungsforschung gezeigt,

12 Klewin/Schüssler/Schicht 2014 [Anm. 1], 140.

13 Vgl. Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 2007.

14 Vgl. Fichten/Meyer 2014 [Anm. 9], 23f.

15 Ebd.

16 Vgl. Klewin/Schüssler/Schicht 2014 [Anm. 1], 142.

17 Vgl. Fichten, Wolfgang: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung, 11 [http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf; Stand: 16.02.2015].

18 Vgl. ebd., 10.

dass im Studium angeeignetes Theoriewissen für die Praxis nicht automatisch als Handlungswissen zur Verfügung steht, sondern dass Handlungswissen entsteht, indem Erfahrungen reflexiv und theoriegeleitet verarbeitet werden.¹⁹ Lehrer/-innenbildung muss also Theorie und Praxis miteinander vermitteln. Dies geschieht im FL.

1.4 Unterschiedliche Realisierungsformen und Ansprüche

In der Lehrer/-innenbildung kommen verschiedene Varianten des FL zum Einsatz. Häufig sind Konzeptionen des FL an schulische Praxisphasen gebunden – so auch in Nordrhein-Westfalen seit Inkrafttreten der LPO 2003.²⁰ Daneben finden sich aber auch universitäre Praxisforschungsprojekte (Schulbegleitforschung; z. B. in Hamburg, Oldenburg und Osnabrück), einzelne universitäre Seminare und Weiterbildungsstudiengänge (Klagenfurt), die sich dem Prinzip des FL verpflichtet fühlen.²¹

Ist das FL an schulische Praxisphasen gebunden, stammen die Forschungsfragen meist von Studierenden.²² Die Fragen können von den

Studierenden aus Theorien hergeleitet werden oder sie ergeben sich aus Erfahrungen der Studierenden.²³ Die Studierenden erforschen entweder eigenen oder fremden Unterricht.

Unterschiede bestehen in der Dauer und Intensität, mit der Studierende theoretisch und methodisch auf das FL vorbereitet werden.²⁴ Vermutlich wird dies auch sehr davon abhängen, wie stark die Dozierenden selber in die Erforschung von Praxis involviert und im Hinblick auf entsprechende Methoden kompetent sind. Der Wissenschaftsrat diagnostiziert hier noch erheblichen Entwicklungsbedarf:

„Sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Erziehungswissenschaft bestehen massive Defizite in der Forschung, die mit Nachdruck behoben werden müssen. Zwar wird für alle Lehramtsstudiengänge eine Forschungsanbindung postuliert, allerdings erscheint der zugrunde gelegte Forschungsbegriff diffus, insofern er im Wesentlichen auf die Vermittlung kritischer Reflexionsfähigkeit abzielt. [...] Im internationalen Vergleich zeigen sich sowohl für die Erziehungswissenschaften als auch für die Fachdidaktik Mängel in der Qualität und Quantität der Forschung.“²⁵

Soll das FL wissenschaftlichen Ansprüchen genügen (s. o.), muss es auch methodisch wissenschaftlich vorgehen. Weder über das eine noch über das andere besteht jedoch ein Konsens zwischen unterschiedlichen Akteuren und Institutionen.

Unterschiedlich ist weiterhin, welche Leitperspektive (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft oder Kombinationen) die Forschungsprojekte der Studierenden prägt,

19 Vgl. ebd., 12.

20 Wildt, Johannes/Schneider, Ralf: Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund: Journal Hochschuldidaktik 18 (2007) 11–15.

21 Vgl. Koch-Priewe, Barbara/Thiele, Jörg: Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, Bianca/Schneider, Ralf/Koch-Priewe, Barbara u. a. (Hg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung, Bad Heilbrunn 2009, 271–292, 273.

22 Vgl. Fichten, Wolfgang: Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Verschriftlichung eines Vortrags auf der Veranstaltung „Modelle Forschenden Lernens“ in der Bielefelder School of Education 2012. *Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg* (Hg.) (Lehrerbildung in Wissenschaft, Ausbildung und Praxis)

[http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Publikationen/Lehrerbildung_Online/Fichten_01_2013_Forschendes_Lernen.pdf; Stand: 19.02.2015].

23 Vgl. ebd.

24 Vgl. Koch-Priewe/Thiele 2009 [Anm. 21], 273.

25 Wissenschaftsrat 2001 [Anm. 2], 33.

ob die methodische Vorgehensweise eher fallorientiert-hermeneutisch, empirisch-analytisch ist oder eher auf biografisches Lernen gesetzt wird und wie die Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Disziplinen (Fachdidaktiken, Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaft) beschaffen ist.²⁶

1.5 Effekte Forschenden Lernens

Die tatsächlichen Wirkungen des FL im Lehramtsstudium sind bisher noch nicht ausreichend erforscht.²⁷ Insofern ist es unklar, ob das Konzept die mit ihm verbundenen hohen Erwartungen erfüllen können wird. Werden die Studierenden die erworbenen Kompetenzen in andere situative Kontexte mitnehmen und dort anwenden? Werden sie die forschend-reflexive Grundhaltung tatsächlich dauerhaft in ihre berufliche Professionalität integrieren? Die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse divergieren stark:²⁸ Teilweise wird festgestellt, dass die Studierenden mit der Komplexität der selbstständigen Forschung und mit der Doppelrolle als Forschende und als Unterrichtende überfordert sind. Die Studierenden hätten im Nachhinein lieber mehr selbst gehandelt und sich erprobt als zu forschen. In anderen Settings (besonders solche, bei denen im Team und zusammen mit Lehrkräften geforscht wurde) konnten Studierende ein realitätsangemes-

senes Lehrer-Selbstbild herausbilden, die Schüler/-innensicht besser verstehen und klarere Vorstellungen bezüglich der Lehrer/-innen-Rolle gewinnen.

Eine Befragung von Studierenden, die an der Oldenburger-Teamforschung teilgenommen haben, zeigte, dass die Befragten Forschungskompetenz erworben hatten und sich ermutigt sahen, in Zukunft weitere Untersuchungen durchzuführen. Sie sehen sich einhellig in der Lage, die Qualität einer Forschung besser als zuvor zu beurteilen. Sie können also, wie vom Wissenschaftsrat gefordert, ihre berufliche Tätigkeit durch einen Prozess der Rezeption und Verarbeitung aktueller wissenschaftlicher Befunde flankieren. Die Divergenzen in den Forschungsergebnissen dürften zu großen Teilen mit den jeweils unterschiedlichen Realisierungsformen des FL zusammenhängen und können deshalb nicht pauschal auf andere Realisierungsformen übertragen werden.

2. *Forschendes Lernen und Religionspädagogik*

Während integrierte Praxisphasen in den bisherigen Studienordnungen sich zumeist auf semesterbegleitende Unterrichtsbesuche oder aber kompakte Hospitationsphasen in den Semesterferien beschränkten, liegt in der Konzeption des Praxissemesters in NRW nun eine Neuerung vor, die sich nicht nur zeitlich ausnimmt (ca. viereinhalb Monate), sondern auch inhaltlich und methodisch eine Schwerpunktverlagerung erfordert. Die vielzitierte Wechselwirkung von Theorie und Praxis, die bislang schon in der Vor- und Nachbereitung der Schulpraktika eine wichtige Rolle gespielt hat, erfährt durch das Konzept des FL auch in der universitären Ausbildung der Studierenden eine Aktualisierung. In welcher Hinsicht also müssen allgemein- und religionspädagogische Erwägungen in Einklang gebracht werden, damit FL nicht nur ein neues Etikett auf altem Bestand ist, sondern tatsäch-

26 Vgl. Koch-Priewe/Thiele 2009 [Anm. 21], 274f.

27 Vgl. Rothland, Martin: Forschungsperspektiven. Forschungsthemen. Forschendes Lernen im Praxissemester. Vortrag auf der Tagung zum Forschenden Lernen im Praxissemester „Lernort Schule – Forschungsort Schule?“ am 25. und 26.02.2014 an der Bertha-von-Suttner-Gesamtschule und der Universität Siegen, 75 [http://www.uni-siegen.de/zb/tagungen-workshops/tagung-feb14/rothland.pdf; Stand: 19.02.2015].

28 Vgl. zum Folgenden: Fichten, Wolfgang: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung, 30–33. [http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf; Stand: 16.02.2015].

lich auch eine andere Perspektive eröffnet? Denn, so formuliert es Wolfgang Fichten, „Forschendes Lernen ist nicht per se ‚besser‘ bzw. ‚qualitätvoller‘ als andere Lernformen, sondern erfüllt daran geknüpfte Erwartungen nur, wenn die Lernenden über entsprechende Lernkompetenzen verfügen, in diesem Fall: über Forschungskompetenz.“²⁹

2.1 Die Umsetzung im Praxissemester des Lehramts-Master-Studiengangs an der RWTH Aachen

Im Rahmen der Neukonzeptionierung der Lehramtsstudiengänge und ihrer Anpassung an das Bachelor- und Mastersystem ist auch an der RWTH Aachen das FL als eine wesentliche Vorgabe für die Durchführung des Praxissemesters des Master-Studiengangs eingeführt worden.³⁰ Vor diesem Hintergrund sollen auf der Grundlage erster religionspädagogischer Erfahrungen hier nun ein Blick in die Ausbildung rund um das Praxissemester geworfen und erste Erkenntnisse dargestellt werden.

Im Vorbereitungsseminar für das Praxissemester haben die Studierenden zunächst einmal ihr Basiswissen um theoretische Begründungszusammenhänge erweitert und vertieft: angefangen bei der Stellung des Religionsunterrichts in der Gesellschaft über den Habitus des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin bis hin zu aktuellen religionsdidaktischen Konzeptionen und Prinzipien. Auch unterrichtspraktische Erwägungen (Stundenphasierung, Unterrichtskonzeptionierung, Medieneinsatz oder Kompetenzförderung) spielten eine nicht

zu vernachlässigende Rolle, da die Studierenden im Praxissemester selbst zwei Unterrichtsvorhaben unter Anleitung planen und durchführen sollen.

(1) Generierung der Forschungsfrage

Das möglichst weit angelegte Repertoire unterschiedlichster Konzeptionen gibt eine hinreichend große Spannbreite vor, theoretische Anknüpfungspunkte zu finden, Forschungsfragen zu generieren und das Vorgehen zu planen. Die Forschungsfragen entwickelten die Studierenden also überwiegend ausgehend von Theorien vor Beginn der eigentlichen Praxisphase. Dieses Vorgehen dient einer gewissen Vorentlastung des Arbeitsaufwands während der Praxisphase. Bei der Entwicklung von geeigneten Fragestellungen wurden die Studierenden von den Dozierenden beraten. Sie wurden angehalten, die Schulrealität im Auge zu behalten, also z.B. ihre Fragen möglichst offen zu formulieren und sie nicht auf Spezialthemen einzuschränken.

Gleichzeitig muss die Forschungsfrage vor einem zeitlich wie organisatorisch realistischen Horizont entworfen werden und darf gerade deshalb auch nicht zu weit gefasst sein. Zu berücksichtigen ist weiterhin, welche Methoden zur Beantwortung der Frage eingesetzt werden könnten und ob die dafür nötigen zeitlichen, personellen und technischen Bedingungen im Praxissemester gegeben sind. Schon bei der thematischen Eingrenzung ist von den Studierenden somit nicht nur bloßes Interesse an religionspädagogischen wie -didaktischen Fragestellungen gefordert, sondern bereits Sach- und Urteilskompetenz, die die Studierenden dazu befähigt, ein Konzept bzw. bestimmte Bestandteile dessen in Frage stellen sowie die konkrete Wirklichkeit der Schule antizipieren zu können – und das, obwohl sie den schulischen Alltag bislang kaum aus einer anderen Perspektive als der der Schüler/-innen erlebt bzw. aus Dokumentationen (Praxisberichte, Fallbeispiele etc.) oder gesetzlichen Vorgaben

29 Ders. 2012 [Anm. 22].

30 Vgl. Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der nordrheinwestfälischen Universitäten vom 1.4.2010.

(z.B. Richtlinien und Lehrpläne) kennengelernt haben. Abhängig von der thematischen Schwerpunktsetzung der Forschungsfrage steht es den Studierenden frei, ob sie fremden Unterricht beobachten und/oder ihre eigenen Unterrichtsversuche vor dem Hintergrund einer möglichen Forschungsfrage anlegen.

(2) *Methodischer Zugriff*

Eng verbunden mit der Fragestellung ist auch das Forschungsdesign, in dem die Studierenden festlegen, ob sie eher quantitative Erhebungen (z.B. Beobachtungsbögen für zuvor bestimmte Indikatoren) oder aber ein qualitatives Vorgehen bevorzugen und so zunächst z.B. Beobachtungs- und Fragebögen erstellen, die nicht oder nur wenig vorstrukturiert sind und ein eher ungeordnetes Datenmaterial liefern, das einer Interpretation bedarf.

Auch bei der Wahl geeigneter Methoden wurden die Studierenden beraten. Für die meisten religionsdidaktischen Fragestellungen erscheint bisher ein qualitatives Vorgehen sinnvoll zu sein. Als qualitative Methoden bieten sich hier die *Grounded Theory* und die *Qualitative Inhaltsanalyse* an.³¹ Bei der Anwendung dieser Methoden kann eine Anlehnung an die religionsdidaktische Theorie hilfreich sein, um Kategorien zu bilden (deduktives Vorgehen); andererseits kann das empirische Material aber auch dazu anleiten, neue Kategorien zu generieren (induktives Vorgehen). Die Studierenden in sozialwissenschaftlichen Untersuchungsmethoden zu unterrichten, ist ein Desiderat, das nur gemeinschaftlich mit den anderen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften erfüllt werden kann und sich noch etablieren muss, damit sowohl die Studierenden als auch die Dozierenden hier sicherer und souveräner

in der Vorbereitung (und Ausführung) der Forschungsprojekte werden. Denn es ist nicht auszuschließen, dass die Konfrontation mit der Praxis die erste Forschungsfrage obsolet macht, sei es, weil der erhoffte Untersuchungsgegenstand in der Realität nicht in der prognostizierten Form vorzufinden ist, oder aber, weil sich aufgrund des Perspektivwechsels noch einmal neue Fragen aufdrängen.

In derartigen Situationen sind die Studierenden dazu aufgefordert, lieber ihr Forschungsvorhaben anzupassen bzw. zu ändern, als an den alten Plänen festzuhalten. Schon hier – und nicht nur beim eigenständigen Unterrichten – erfahren die Studierenden also womöglich einen Praxisschock, wenngleich mit anderer Akzentuierung des Begriffs, als dies gemeinhin der Fall ist. Die Modifizierung der eigenen Vorüberlegungen bietet somit bereits den ersten Lernanlass, an den sich eine Reflexion über die Verzahnung von Theorie und Praxis wunderbar anschließen lassen könnte.

(3) *Reflexion*

Die Reflexion bildet – neben theoretischer Grundlegung, Entwurf und Durchführung des Forschungsvorhabens – das Kernstück der schriftlichen Auswertung des Forschungsprojektes: Welche Erkenntnisse können aus den Beobachtungen gezogen werden? Wie finden sich theoretische Überlegungen in der Praxis wieder? Wo greift die Theorie zu kurz und wo findet die Praxis neue Lösungen, die die Gelingensbedingungen für den Unterricht erweitern? Kann man die Praxis auf der Grundlage der Beobachtungen und hinzugezogener Theorien verändern, vielleicht sogar verbessern?

Johannes Wildt hat im Rahmen seines Vortrags einer Tagung zum *Forschenden Lernen* 2015 an der RWTH Aachen fünf Kompetenzniveaus in der Reflexionsfähigkeit unterschieden: „Naive Einstellung; Fokus: Eigenes Handeln; Absicht: Verbesserung der Praxis; Praxisforschung theoretisch und methodisch begrün-

31 Vgl. Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia u. a. (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Lehrbuch, Wiesbaden 2011, 112.

det“.³² Sicherlich zeichnet gerade das fünfte Kompetenzniveau qualitativ hochwertige Ergebnisse des FL aus. Aber auch wenn vielerorts immer wieder betont wird, dass die Studierenden in der Auswertung nicht bei den Konsequenzen für die eigene spätere Berufsausübung stecken bleiben sollen, so birgt auch schon diese Stufe womöglich Chancen, die gerade für die spätere Religionslehrerin bzw. den späteren Religionslehrer nicht unwesentlich sind: Nicht umsonst wird z. B. der Habitus der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers anders diskutiert als der Lehrerhabitus anderer Fächer. Die Reflexion der Unterrichtspraxis (sowohl fremder als auch eigener) kann die eigenen perfektionistischen Vorstellungen korrigieren, die Ansprüche an sich selbst und an die Schüler/-innen in vielerlei Hinsicht (z. B. Unterrichtsmethodik und -ziele einerseits; Leistungsfähigkeit und -bereitschaft (!) andererseits) mäßigen und erden und schon jetzt eine Entlastung des Lehrer/-innen-Selbstbildes in Gang setzen.

Insofern ist die Selbstprofessionalisierung ein wesentliches Ziel des FL und lenkt den Fokus eben nicht auf den beobachteten, vermeintlich zu evaluierenden Unterricht, sondern auf die Beobachter/-innen selbst und ermöglicht ihnen neue Perspektiven auf ihr weiteres Studium bzw. das daran anschließende Referendariat. Selbst also, wenn Forschungsprojekte zu eigentlich recht objektiv anmutenden Schwerpunkten entworfen werden (z. B.: Wie werden Sicherungsphasen im Religionsunterricht gestaltet? Oder: In welcher Form und in welchem Ausmaß lässt sich eine Versachkund-

lichung des Religionsunterrichts³³ feststellen?), können sie in einer reflektierten Auswertung tiefgreifende Denkprozesse in Gang setzen, die eben nicht nur die Verquickung von Theorie und Praxis in den Fokus rücken, sondern auch und vor allem die Anbindung an die eigenen Vorstellungen von gutem Religionsunterricht oder dem (Selbst-)Konzept der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers mit bedenken und neu verorten.

3. Chancen, Grenzen und Schwierigkeiten

3.1 Empirische Zugänge

Das FL präferiert, wie bereits dargestellt, sozialwissenschaftlich-empirische Zugänge. Die Forschung innerhalb der Religionspädagogik folgt allerdings nicht ausschließlich diesem Paradigma. Vielmehr kommen im größeren Teil der religionspädagogischen Forschung nicht-empirische, hermeneutische Vorgehensweisen zum Einsatz. Insofern muss realistischerweise konstatiert werden, dass das FL, wie es in den gegenwärtigen Konzepten intendiert ist, nicht einfach nur reine Partizipation der Studierenden an ‚sowieso‘ stattfindender Forschung in der Religionspädagogik ist.

Das empirische Vorgehen repräsentiert darüber hinaus nicht „den“ religionspädagogischen Forschungsansatz. Zwar gibt es durchaus empirische Forschung innerhalb der Religionspädagogik, für viele Institute und Fakultäten dürfte aber gelten, dass das empirische Vorgehen eher von außen (also durch die Implementierung des FL in der Lehrer/-innenbildung) an sie herangetragen wird. Dennoch muss dies

32 Wildt, Johannes: Forschendes Lernen in Praxisstudien anspruchsvoll und praktikabel. Vortrag im Rahmen der Tagung „Gemeinsam neugierig sein? Kooperationen gestalten durch Forschendes Lernen. 23.1.2015, RWTH Aachen [http://www.lbz.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaacdrag; Stand: 23.02.15].

33 Vgl. Englert, Rudolph: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde ‚Religion‘? In: Ders.: Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014, 207–217.

nicht zu einer negativen Beurteilung des FL für die Religionspädagogik führen, wie im Folgenden erläutert werden soll.

Hans-Georg Ziebertz schreibt zur Bedeutung empirischer Forschungsmethoden in der Religionspädagogik: „Eine sich praktisch verstehende Wissenschaft bedarf systematisch erhobenen Wissens und systematisch erworbener Kenntnisse über die Wirklichkeit ihres Gegenstandsbereichs, um den spekulativen Anteil in der Theorienentwicklung gering zu halten.“³⁴ Es drängen sich empirische Herangehensweisen innerhalb der Religionspädagogik demnach nahezu auf. Ziebertz nennt einige Beispiele, um deutlich zu machen, inwiefern Empirie notwendig ist.³⁵ U. a. seien Unterrichtsmodelle, welche sich in religionsdidaktischen Materialien finden, kaum im Hinblick auf ihre tatsächlichen Effekte hin überprüft worden.³⁶ Tatsächlich, so scheint es, gibt es in der Religionspädagogik und -didaktik zahlreiche Konzeptionen und Ansätze, die auf ihre Praxistauglichkeit kaum überprüft wurden. Zudem wurde bislang kaum gefragt, ob sie in der Praxis überhaupt rezipiert oder wie sie umgesetzt werden.

Ziebertz bemerkte schon vor über 20 Jahren: „Obwohl vor rund zwanzig Jahren das Wort von der ‚empirischen Wende‘ in der Religionspädagogik die Runde machte, fehlen zum Gegenstandsbereich des RU Erkenntnisse, wie und unter welchen Umständen welche Konzepte, Interaktionen usw. in der Praxis des RU ‚funktionieren‘ und welche religiösen Deutungsstrukturen bei Menschen unterschiedlichen Alters, kirchlicher Nähe und sozialer Schichtung anzutreffen sind. Es gibt ein Defizit der ‚Tatsachenkenntnis‘, um eine kritische Bezie-

hung zu den Vermutungen und Bekundungen, Spekulationen und Empfehlungen herstellen zu können, die an das Lernen im RU gerichtet werden.“³⁷ Weiterhin schreibt er: „Diese empirische Religionspädagogik wäre ein in Lehre und Forschung stärker zu etablierendes Paradigma, denn die Probleme, mit denen sich die religiöse Erziehung heute konfrontiert sieht, sind ohne eine Theorie-bildende und Praxis-stimulierende empirische Forschung nicht hinreichend zu lösen.“³⁸

Eine mangelnde Verknüpfung zwischen wissenschaftlicher Religionspädagogik und praktischem Religionsunterricht stellt auch Rudolf Englert fest. Er bezieht sich auf empirische Studien und konstatiert, dass konzeptionelle Diskussionen der Religionspädagogik offenbar mehr oder weniger ganz an Religionslehrer/-innen vorbeigehen und dass selbst gerade aus der universitären Ausbildung kommende Religionslehrer/-innen kaum auf religionsdidaktische Konzepte zurückgreifen, um ihre Arbeit zu orientieren, zu begründen oder gegenüber anderen möglichen Arbeitsweisen abzugrenzen.³⁹

Die Studienprojekte im Rahmen des FL können für die Religionspädagogik bedeutsam sein, weil sie notwendige empirische Herangehensweisen und Grundhaltungen innerhalb der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin fördern. Selbst wenn die Projekte wissenschaftlichen Ansprüchen nur bedingt genügen werden, so vermögen sie doch neue interessante Forschungsperspektiven aufzuzeigen. Darüber hinaus kann die Notwendigkeit, die Studierenden bei der Durchführung ihrer Projekte anzuleiten, dazu führen, dass Dozierende der Religionspädagogik sich verstärkt mit methodologischen und methodischen Fragen empirischer Sozialforschung auseinandersetzen.

34 Ziebertz, Hans-Georg: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zur Theorie und Forschungspraxis (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 8), Weinheim 1994, 13.

35 Vgl. ebd., 13f.

36 Vgl. ebd., 14.

37 Ebd., 16.

38 Ebd., 31.

39 Vgl. ebd., 11f.

Auf diese Weise tragen sie dazu bei, geeignete Herangehensweisen für religionspädagogische Fragestellungen zu identifizieren und das methodische Instrumentarium der Sozialwissenschaften auf die Bedürfnisse der Religionspädagogik anzupassen. Dergestalt würde ein weiteres Anliegen Ziebertz' in Bezug auf eine empirische Religionspädagogik aufgegriffen: Sie soll „[...] die methodologische Diskussion nicht allein den Sozialwissenschaften überlassen und sich eklektisch für bestimmte Verfahren entscheiden, sondern sie wird sich – weil die Methodologie einen Kern ihres Wissenschaftscharakters bildet – an den Disputen über methodologische und methodische Fragen beteiligen müssen.“⁴⁰

Studienprojekte in der Religionspädagogik im Rahmen des FL können für die Studierenden von Bedeutung sein, um die beschriebene Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen. Dies geschieht in zweifacher, konvergenter Weise: Durch die Durchführung der Studienprojekte lernen die Studierenden in einem handlungsbezogenen Kontext, religionspädagogische Theorien mit der unterrichtlichen Praxis zu verbinden. Beim Entwerfen eines Forschungsdesigns müssen sie sich, um Forschungsfragen entsprechend für die Beobachtung operationalisieren zu können, fragen, wie verschiedene Theorien in die Praxis übertragen werden können (von der Theorie zur Praxis). Gleichmaßen üben die Studierenden sich darin, das Unterrichts-geschehen vor dem Hintergrund fachdidaktischer Theorien zu reflektieren und die Praxis nicht vom fachdidaktischen Diskurs abgelöst zu betreiben (von der Praxis zur Theorie).

3.2 Chancen und Grenzen

Wie bereits erwähnt, nimmt wissenschaftliche Religionspädagogik die Realität des RU nur unzureichend in den Blick und die schulische Praxis wiederum nimmt die Religionsdidaktik

zu wenig zur Kenntnis. Beiden Mankos möchte das FL im Praxissemester entgegenwirken. Darin liegt einer seiner nicht zu unterschätzenden Vorteile.

Ausgehend von den sorgsam individuell ausgesuchten Forschungsfragen stellen die Studierenden einen Bezug zur Religionspädagogik als Forschungsdisziplin her. In der konkreten Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Fragestellung entsteht dergestalt eine Forschungsperspektive. Diese Blickrichtung wiederum dient dazu, den praktischen Religionsunterricht fachdidaktisch kompetent zu beobachten. Die ersten wichtigen konkreten, oftmals nur beobachteten Unterrichtserfahrungen bleiben auf diese Weise aufgrund der vorab bestimmten Forschungsperspektive nicht auf sich gestellt, sondern werden in Verbindung gebracht mit theoretischen Erkenntnissen.

Im derzeitigen bildungs- und schulpolitischen Kontext kommt es darauf an, dass bei den Förderungs- und Ausbildungsmaßnahmen rund um den Lehrerberuf und rund um das Praxissemester die religionspädagogische und die religionsdidaktische Theorie nicht an den Rand des Geschehens und der didaktischen Diskurse gedrängt wird. Fundierte religionsdidaktische Ansätze müssen im Rahmen der Bildungsdiskurse Gehör finden und sich innerhalb der Ausbildungsmaßnahmen widerspiegeln. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, dass sich die religionspädagogische Theoriebildung auch zum FL positioniert.

Dabei sollte sie sich allerdings nicht allzu vorschnell von den gängigen Alltagsvorstellungen zum Thema ‚Forschung‘ leiten lassen. Alltagssprachlich verbinden nur die allerwenigsten Zeitgenossen Forschen mit Religion. Für die allermeisten Zeitgenossen meint Forschen ein Ent- oder Aufdecken von etwas bis dato Unerforschtem. Forschung wird aus diesem Grund meist mit den Naturwissenschaften in Zusammenhang gebracht. In diesem Sinne geht Forschung einher mit einem Objekt, das

40 Ziebertz 1994 [Anm. 34], 31.

bislang noch nicht in Gänze erkannt ist und das mittels präziser Forschungsprozesse aufgedeckt und erkannt werden soll. In der Religionspädagogik sind die zu erforschenden Objekte oftmals schwer zu bestimmen. Objekt und Subjekt sind innerhalb religionspädagogischer Forschungsprozesse ebenso wie in den Sozialwissenschaften eng aufeinander bezogen, so dass sie in den meisten Fällen strengen naturwissenschaftlichen Forschungsanforderungen kaum gerecht werden können.

Nichtsdestotrotz wird auch innerhalb der Religionspädagogik nach wie vor empirisch und nicht-empirisch geforscht. Dabei lehnen sich religionsdidaktische Forschungssettings an allgemeindidaktische an. Religionsdidaktische Lernprozesse können dementsprechend problemlos evaluiert und entsprechend erforscht werden. Die religionspädagogische Forschung insgesamt ist sehr breit aufgestellt. Mit Blick auf Schule und Unterricht erforscht sie allgemein formuliert religiöse Schülerwelten und den Vermittlungsrahmen, den Schule und Unterricht Ersterem bieten können. Durch seine unabhängige inhaltliche Bezogenheit auf existenzielle Fragen benötigt der Religionsunterricht allerdings wie kaum ein anderes Schulfach eine hohe reflexive und selbstreflexive Kompetenz. FL kann in diesem Zusammenhang durch die intendierte Theorie-Praxisbezogenheit einen wichtigen Beitrag zur reflexiven Kompetenzerweiterung der Studierenden leisten. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn FL in religionspädagogischen Bezügen nicht gleichgesetzt wird mit einem wie immer gearteten ‚Detailfragen klären‘ (Empirische Unterrichtsforschung konnte in der Vergangenheit bisweilen der Eindruck wecken, es handele sich um ‚Erbsenzählerei‘, die für die Praxis völlig irrelevant ist.) oder mit einem ‚Inhalte zur Kenntnis bringen‘, sondern wenn es mit dazu beiträgt, exemplarisch durch mit Theorie genährte Wahrnehmungen, fachdidaktische Wahrnehmungsprozesse und selbstreflexive Beobachtungen zu vertiefen.

Vielleicht mehr noch als bei anderen Schulfächern geht es beim FL zum Religionsunterricht weniger um das Forschen an sich als um die ‚wissenschaftliche (Grund-)Haltung‘. Mit Blick auf den Religionsunterricht geht es um eine *Wahrnehmungshaltung*; es geht an zentraler Stelle immer um ein existenzielles Fragen und Sich-Positionieren. Pointiert formuliert: Ziel des Religionsunterrichts und damit verbunden auch das Ziel einer Religionslehrer/-innenausbildung muss deshalb immer mehr sein als eine forschende Haltung zu entwickeln; es geht um eine Haltung zur Wirklichkeit schlechthin und um eine davon abzuleitende Lebensform.

Gleichwohl: Wenn es durch die Projekte FL gelingt, mittels der genannten Theorie-Praxis-Relation die systemisch bedingte Selbstgenügsamkeit ebenso der Theorie wie der Praxis aufzubrechen und dadurch neue kreative Wahrnehmungen und Handlungsansätze auf den Weg zu bringen, wäre sicherlich viel erreicht.

Gerade die ersten Praxiserfahrungen der Studierenden haben erfahrungsgemäß eine hohe Prägekraft für den späteren Habitus und die beginnende Lehrerbiografie. Die Eindringlichkeit der Unterrichtserfahrungen sowie die Lehrerpersönlichkeiten der Begleitlehrerin bzw. des Begleitlehrers gepaart mit der neuen Rolle innerhalb des Schulsystems lassen aufgrund ihrer Erfahrungsdichte oftmals alle theoretischen Bezüge und alle fachdidaktischen Erkenntnisse weit in den Hintergrund geraten. Und genau an diesem Punkt könnte einmal mehr das FL eine wichtige Wirkung entfalten. Schlicht und einfach formuliert: Angesichts der Prägekraft der neuen schulpraktischen Erfahrungen können die genannten Forschungsfragen den oftmals verloren gegangenen Bezug zur fachdidaktischen Theorie wachhalten bzw. erneut in Erinnerung rufen.

All dies setzt allerdings voraus, dass die Studierenden in ihrem methodischen Vorgehen gut angeleitet werden. Hier entsteht die Schwierigkeit, dass möglicherweise ein Teil der

Religionsdidaktiker/-innen sich mit Methoden empirischer Unterrichtsforschung nicht auskennt und die Studierenden deshalb auch nicht darin anleiten kann. Es könnte hier also ein erheblicher *Weiterbildungsbedarf* bei den Dozierenden der Religionsdidaktik bestehen. Das FL soll für die Studierenden eine ‚Teilhabe an Wissenschaft‘ sein, sie sollen an der Forschung partizipieren, die die Wissenschaftler/-innen an der Universität ‚sowieso‘ durchführen.⁴¹ Voraussetzung dafür ist laut Wolfgang Fichten, dass Hochschullehrer selbst empirische, praxisbezogene, anwendungsorientierte Forschungsvorhaben durchführen,⁴² denn nur unter diesen Voraussetzungen können sie die Studierenden anleiten. Für die Erziehungswissenschaften bemängelt Fichten, dort seien die Chancen für eine Begegnung mit Forschung derzeit eher noch gering, was mit dem dominierenden

Selbstverständnis der Pädagogik als hermeneutische Disziplin zusammenhänge.⁴³

Es ist zu vermuten, dass die Lage in der Religionsdidaktik an vielen Universitäten ähnlich sein könnte. Fichten schreibt: „Der Aufbau des forschenden Habitus kann nur gelingen, wenn die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken der einzelnen Fächer die Lehramtsstudierenden in ihrem Berufsfeld Forschungsbezüge herstellen lassen‘ [...]. Die Fachdidaktiken sollten deshalb – so wird gefordert – forschungsorientierter sein [...]“⁴⁴

Abschließend: FL möchte religionspädagogische Forschung nicht bestimmen, sondern an ihr partizipieren. Es leistet dabei einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zu einer vertieften und reflektierten Theorie-Praxis-Verbindung von der sowohl die Studierenden als auch die Religionspädagogik als Wissenschaft profitieren können.

Dr. Guido Meyer
Professor für Religionspädagogik
an der RWTH Aachen,
Theaterplatz 14, 52062 Aachen

Hildegard Peters
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Lehrstuhl für Systematische Theologie
und am Lehr- und Forschungsgebiet
Religionspädagogik der RWTH Aachen

Sonja Schüller
Wissenschaftliche Mitarbeiterin der
Professur für Religionspädagogik
der RWTH Aachen

41 Vgl. Fichten [Anm. 28], 20, 38.

42 Vgl. ebd., 38.

43 Vgl. ebd., 18.

44 Ebd.