

I. Einblicke

Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive

Claudia Gärtner

1. Problemaufriss: Ein garstiger Graben zwischen Fachdidaktik und Unterrichtspraxis?

„Arbeiten Sie an dem Problem, wie die Fachdidaktiken wieder zusammenbringen, was sie jetzt getrennt haben: Weisheit und Forschungswissen.“¹ Mit dieser Aufforderung beendete der Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth seinen Eröffnungsvortrag zur Jahrestagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2011. Fachdidaktik zeichne sich durch eine „*Doppelnatur des fachdidaktischen Wissenssystems*“² aus, nämlich „von Theoriewissen und Reflexion, von Forschungswissen und der Weisheit des Praktikers“.³

Blickt man aus Tenorths Perspektive auf die Religionsdidaktik, so scheint seine Problemanalyse dort ebenfalls zuzutreffen: unzählige Praxishilfen und Arbeitsmaterialien für Religionsunterricht und Gemeinde auf der einen und vielfältige, oftmals wissenschaftlich äußerst differenzierte und hoch reflektierte religionspädagogische und -didaktische Modelle bzw. Prinzipien sowie Theorien zu Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Zielen auf der anderen Seite. Hier wird „relativ abstrakt, weil allein auf einer Theorieebene ohne empirische Grundlage, über sogenannte Konzeptionen für den Unterricht diskutiert.“⁴ Nun wäre es überzogen zu behaupten, zwischen dieser religionsdi-

¹ TENORTH, HEINZ-ELMAR: Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen. In: BAYRHUBER, HORST/U. A. (Hg.): *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlagen*, Münster/u. a. 2012, 11–27, hier: 27.

² Ebd., 15.

³ Ebd., 16.

⁴ SCHWEITZER, FRIEDRICH: Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung? Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive am Beispiel Religionsdidaktik. In: RALLE, BERND/U. A. (Hg.): *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*, Münster 2014, 23–32, hier: 30.

daktischen Theoriebildung und Praxisentwicklung bestünden keine Verbindungen oder es gäbe hierzwischen keinen Austausch. Gleichwohl zeigt sich hier eine deutliche Lücke, die von beiden Seiten beklagt wird. Zum einen fordern Praktiker/-innen, Studierende und Lehramtsanwärter/-innen eine stärkere Praxisorientierung der Religionsdidaktik ein, zum anderen ist von fachdidaktischer Seite zu konstatieren, dass neuere Entwicklungen und Erkenntnisse kaum ihren Weg in die Praxis finden. So zeigt eine Studie über Lehramtsanwärter/-innen für das Fach Katholische Religionslehre, dass diese im Unterricht das zuvor im Studium Gelernte kaum umsetzen, sondern vielmehr auf subjektive Theorien, Alltagsroutinen und vorgefertigte Unterrichtsmodelle rekurrieren.⁵

Exemplarisch lässt sich dies in der Bilddidaktik beobachten, wo es sowohl zahlreiche theoriegeleitete Bilddidaktiken als auch unzählige Materialien zur Bilderschließung für die Praxis sowie eine äußerst vielseitige Arbeit mit Kunst im realen Religionsunterricht (RU) gibt. Die theoriegeleiteten Bilddidaktiken zeichnen sich zum einen durch eine theologische und didaktische Erschließung von unterschiedlichen Bildwerken, zum anderen durch Entwürfe zu Zielsetzungen und Funktionsbeschreibungen von Kunst im Religionsunterricht aus. Kunst wird dann z. B. das Potenzial zugeschrieben, zu motivieren, theologische Kernthemen zu illustrieren oder problematisieren, als religiöse oder ästhetische Erfahrungsquelle zu dienen, die Ausdrucksfähigkeit der Schüler/-innen (SuS) zu unterstützen, zur existenziellen Sinn- und Wirklichkeitsdeutung beizutragen und zu ermöglichen, (Gegenwarts-)Kultur religiös wahrzunehmen und zu deuten.⁶ Inwiefern diese imposante Aufzählung möglicher Lernchancen mit Kunst im RU jedoch realiter eingelöst werden (können), ist bislang nur in Ansätzen erforscht,⁷ inwiefern sich hierin – in Tenorths Worten – die Weisheit und Erfahrung der Praxis widerspiegelt, ist fraglich. Umgekehrt ist die Arbeit von Religionslehrer/-innen mit Bildern stark durch subjektive – und eben nicht religionsdidaktische – Theorien geprägt, die Bildauswahl wird

⁵ Vgl. REESE, ANNEGRET: Die entscheidenden Ressourcen für die Gestaltung von Unterricht und die Bewältigung des Alltags. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse. In: ENGLERT, RUDOLF/U. A.: Innenansichten des Referendariats. Wie erleben Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Münster 2006, 364–378.

⁶ Vgl. Überblick GÄRTNER, CLAUDIA: Mit Bildern lässt sich besser lernen!? Die Frage nach der Funktion und Wirkung von Bildern im Religionsunterricht aus religionspädagogischer Perspektive. In: BRENNE, ANDREAS/GÄRTNER, CLAUDIA: Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart 2015, 13–26.

⁷ Vgl. BRENNE/GÄRTNER: Funktion.

im Horizont von Alltagsroutinen und eigenen Erfahrungen getroffen.⁸ Lehr-
amtswärter/-innen mit geringeren Erfahrungen und subjektiven Theorien wie-
derum orientieren ihre bilddidaktische Praxis an allgemeinpädagogischen
Prinzipien und didaktisch-methodischen Planungsschritten, die das Kunstwerk
zum Medium deklarieren.⁹ Eine konsequente Verknüpfung von fachdidakti-
scher Theoriebildung und Unterrichtspraxis ist eher selten zu beobachten. Ins-
besondere die empirische Unterrichtsforschung zur Arbeit mit Kunst im RU
steckt noch in den Kinderschuhen, was auch für die religionsdidaktische Un-
terrichtsforschung im Allgemeinen gilt.

Im Horizont dieser Problemanalyse soll im Folgenden mit der Fachdidak-
tischen Entwicklungsforschung, auch Didactical Design Research oder allge-
meiner Design-Based Research genannt, ein Forschungsansatz vorgestellt
werden, der in der Religionsdidaktik noch wenig rezipiert wird und der expli-
zit die Vernetzung von Praxisentwicklung und Forschung fokussiert. Dieser
Ansatz – so die leitende These – kann die religionsdidaktische Forschung zum
einen methodisch fundieren und inhaltlich forcieren, zum anderen für den in-
terdisziplinären fachdidaktischen Diskurs anschlussfähig machen. In diesem
einleitenden Beitrag wird somit dieser Ansatz vorgestellt und religionsdidak-
tisch konkretisiert. Im Anschluss daran wird anhand eines durchgeführten For-
schungsprojekts der religionsdidaktische Wert und Nutzen dieses Ansatzes
diskutiert.¹⁰ Gemäß der im Folgenden zu erläuternden doppelten Zielsetzung
der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung muss dabei der Ansatz unter
Beweis stellen, inwiefern er zum einen die religionsdidaktische Theoriebil-
dung weiterentwickelt und zum anderen ganz konkret Entwicklungsprodukte
für die Unterrichtspraxis bereitstellen kann. Die sich anschließenden Beiträge
von Theresa Schwarzkopf, Nicole Blanik, Barbara Strumann und David Faß-
bender werden dann jeweils unterschiedliche religionsdidaktische Blickwin-
kel auf die Fachdidaktische Entwicklungsforschung werfen.

⁸ Vgl. BURRICHTER, RITA: Individuelle didaktische Theorien von Lehrer/-innen zu
„Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht“. In: BRENNE/GÄRTNER
(Hg.): Funktion, 151–174.

⁹ Vgl. LEONHARD, SILKE: Partizipative Zugänge zu Kunst in der Religionslehrer/-innen-
bildung. Eine Fallstudie. In: BRENNE/GÄRTNER (Hg.): Funktion, 175–196, hier: 188f.

¹⁰ Vgl. GÄRTNER, CLAUDIA: Auferstehungsvorstellungen in Auseinandersetzung mit ei-
nem Kunstwerk entwerfen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung entfaltet an ei-
nem konkreten Forschungsprojekt, in diesem Band.

2. Grundanliegen Fachdidaktischer Entwicklungsforschung

Die Fachdidaktische Entwicklungsforschung kann als eine Antwort auf die von Tenorth eingeforderte Doppelnatur der Fachdidaktiken diskutiert werden, so kann man zumindest aus dem im Folgenden vorgestellten Ansatz folgern. Die Fachdidaktische Entwicklungsforschung versteht sich dabei dezidiert als theoriebezogen und praxisorientiert, um die wahrgenommene Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen. Eine einfache Anwendung von Theorie auf Praxis liegt diesem Ansatz entsprechend fern: „The ultimate aim is not to test whether theory, when applied to practice, is a good predictor of events. The interrelation between theory and practice is more complex and dynamic [...]. Direct application of theory is not sufficient to solve those complicated problems.“¹¹ Vielmehr erweist sich der Forschungszugang als ein vernetztes, prozessorientiertes und zyklisches Vorgehen, um intensiv Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Das anspruchsvolle Ziel ist dabei ein Doppeltes: Die fachdidaktische Theoriebildung voranzutreiben und zugleich konkrete Anregungen für Lehr-Lernprozesse zu entwerfen, somit Forschung und Praxisentwicklung zugleich zu betreiben.

Im deutschsprachigen Raum hat sich für diesen Ansatz der Begriff der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung herauskristallisiert,¹² im englischsprachigen Bereich finden sich hierfür Begriffe wie Educational Design Research, Design-based Research oder auch Development Research.¹³ Im weiteren Verlauf wird der im deutschsprachigen Raum für dieses Forschungsformat gängige Begriff „Fachdidaktische Entwicklungsforschung“ verwendet.¹⁴

¹¹ VAN DEN AKKER, JAN: Principles and Methods of Development Research. In: DERS./U. A. (Hg.): Design Approaches and Tools in Education and Training, Dordrecht 1999, 1–14, 8f.

¹² Vgl. z. B. PREDIGER, SUSANNE/LINK, MICHAEL: Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In: BAYRHUBER, HORST/U. A. (Hg.): Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen, Münster/u. a. 2012, 29–45; EINSIEDLER, WOLFGANG (Hg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung, Bad Heilbrunn 2011.

¹³ Vgl. VAN DEN AKKER, JAN/U. A.: Introducing educational design research. In: DIES. (Hg.): Educational design research, 3–7, 4f; MCKENNY, SUSAN/REEVES, THOMAS C.: Conducting Educational Design Research, London/New York 2012, 17f.

¹⁴ Vgl. dazu das Diskussionspapier von der Gesellschaft für Fachdidaktik, Formate Fachdidaktischer Forschung Definition und Reflexion des Begriffs (2016): <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf> (24.1.2017).

Der Ansatz speist sich insbesondere in seiner anglo-amerikanischen Genese aus dem lern- und kognitionspsychologisch sowie konstruktivistisch geprägten „instructional design“ (z. B. Robert M. Gagné, Jeroen van Merriënboer, George Posner/Alan Rudnitsky) sowie dem „curriculum development“, von denen sich Educational Design Research z. T. deutlich abgrenzt,¹⁵ wie im Folgenden deutlich wird.

3. Übergreifendes Modell Fachdidaktischer Entwicklungsforschung

In ihrer Einführung zum Educational Design Research fassen McKenney/Reeves das vernetzte, prozessorientierte und iterative Verfahren in einem übergreifenden Modell zusammen, das jedoch fach- und gegenstandsspezifisch zu differenzieren ist.

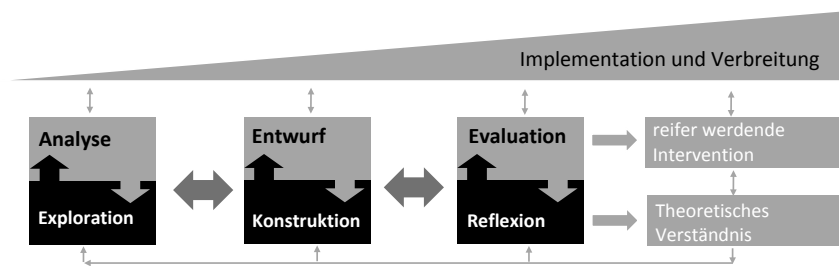


Abb. 1: *Übergreifendes Modell der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung nach Reeves/McKenney*¹⁶

In dem Modell wird zum einen – im oberen Bereich der Grafik veranschaulicht – der starke Praxisbezug deutlich. Hier werden praktische Problemstellungen analysiert (1. Schritt: „Analysis“; „Exploration“), Lösungsansätze gestaltet (2. Schritt: „Design“; „Construction“) und mit dem Ziel evaluiert (3. Schritt: „Evaluation“; „Reflection“) ausgereifte Interventionen zu ermöglichen, die in Praxis konkret implementiert werden können („Maturing Intervention“). Dieses hier dreischrittig modellierte Vorgehen ist dabei stets mit Theorie vernetzt

¹⁵ Vgl. MCKENNEY, SUSAN/REEVES, THOMAS C.: Educational Design Research, New York 2014, 7–12; 61–72.

¹⁶ Abb. Ebd., 77.

und mündet in einer modifizierten oder konkretisierten (lokalen) Theoriebildung („Theoretical Understanding“). Die einzelnen Phasen sind aufeinander interdependent bezogen. Inwiefern die einzelnen Phasen auch in Subzyklen strukturiert sein können, veranschaulicht Abbildung 2.

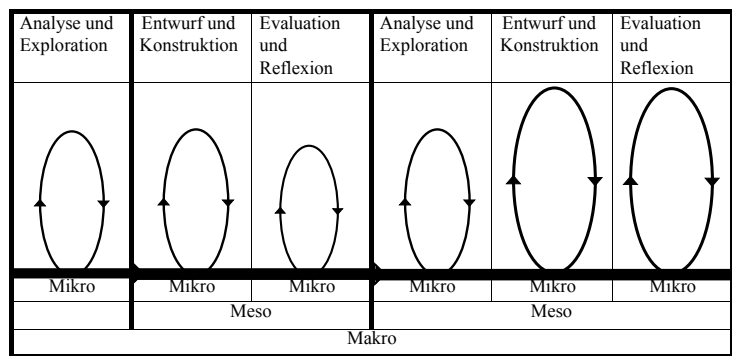


Abb. 2: Mikro-, Meso- und Makrozyklen der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung nach Reeves/McKenney¹⁷

4. Übergreifende Charakteristika Fachdidaktischer Entwicklungsforschung

Trotz der relativen Vielfalt von Ansätzen in der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung bzw. im Educational Design Research zeichnen sich gewisse gemeinsame Merkmale ab. Nach van Acker sind diese Ansätze, bei allen Unterschieden im Detail: „interventionist“, „iterative“, „process oriented“, „utility oriented“, „theory oriented“.¹⁸ McKenney/Reeves stellen ähnlich zum einen den Prozesscharakter des Educational Design research heraus, den sie als „theoretically oriented“, „interventionist“, „collaborative“, „responsively grounded“, „iterative“¹⁹ charakterisieren, und unterstreichen die Reziprozität von Forschung und Praxis, von „empirical investigation and intervention development“.²⁰

¹⁷ Abb. aus ebd., 78.

¹⁸ Vgl. VAN DEN AKKER: Introducing, 5.

¹⁹ Vgl. MCKENNEY/REEVES: Educational Design Research, 13–17.

²⁰ Vgl. ebd., 16. Vgl. ähnlich COBB, PAUL/U. A.: Design Experiments in Educational Research. In: Educational Researcher (2003), (32/1), 9–13.

Prediger et al. verstehen aus fachdidaktischer Perspektive Unterrichtsforschung dezidiert als gegenstandsorientiert, darüber hinaus als prozessorientiert, iterativ, vernetzt und lokal.²¹

Diese fachdidaktisch zugespitzten Charakteristika sollen im Folgenden gebündelt dargestellt und erläutert werden.

intervenierend

Fachdidaktische Entwicklungsforschung ist streng auf Theorie- und Praxisentwicklung ausgerichtet. Im konkreten Forschungsprozess bedeutet dies, dass sie Problemstellungen in Praxis identifiziert und theoretisch reflektiert, mögliche Praxisansätze entwirft und zyklisch erprobt (vgl. Abb. 1; 2). In diesem Sinne ist „intervention“ „used broadly to encompass the different kinds of solutions that are designed [...to] make a real change on the ground“²² Entwicklungsforschung, zumindest in dem hier verstandenen Sinne,²³ interveniert somit in der Praxis mit dem doppelten Ziel: zum einen Lösungen für Problemstellungen („utility oriented“) zu finden und zum anderen die in den Interventionen gemachten Erfahrungen auszuwerten und im Horizont von Theoriebildung zu reflektieren.

Während oftmals Interventionsstudien, die streng evidenzbasiert ausgerichtet sind, bemüht sind, Variablen zu isolieren und diese möglichst konstant zu halten, um Auswirkungen der klar determinierten Intervention scharf zu erfassen, sind Interventionen in der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung deutlich komplexer gestaltet, in dem sie „not emphasize isolated variables. While design researchers do focus on specific objects and processes in specific contexts, they try to study those as integral and meaningful phenomena.“²⁴ Damit sind so ausgerichtete Studien auf das natürliche Lernumfeld konzentriert, in der Regel somit auf den Unterricht im Klassenraum.

iterativ

Die komplexen Theorie-Praxis-Konstellationen werden in der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung in iterativen Forschungszyklen (Abb. 1, 3. Schritt) bearbeitet.

²¹ Vgl. PREDIGER, SUSANNE/U. A.: Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (MNU), 65 (2012), 452–457, hier: 453.

²² MCKENNY/REEVES: Educational Design Research, 14.

²³ Vgl. z. B. Phasen bei DIETER EULER, die m. E. einen stärkeren Fokus auf Problemlösung und weniger auf Theorieentwicklung legen: „Specifying problem, evaluation literature and experience, developing and refining design, testing design and evaluation it formatively, generation design principles, evaluation the intervention summatively.“ (EULER, DIETER: Design research – a paradigm under development. In: EULER, DIETER/SLOANE, PETER F. E. (Hg.): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft 27, Stuttgart 2014, 15–41, hier: 37.

²⁴ VAN DEN AKKER: Introducing, 5.

Dies impliziert mehrfache empirische Testungen und Weiterentwicklungen von Forschungsdesign und Praxislösung, die in unterschiedlichen Praxissituationen erprobt und ausgewertet werden. Zugleich impliziert dies die stetige Reflexion des theoretischen Fundaments und der leitenden (lokalen) Theorien, die ebenfalls im iterativen Verlauf der Forschung modifiziert werden können. Dabei wird der komplexe Forschungszyklus in der Regel in Subzyklen strukturiert (Abb. 2), die auch separat mehrfach durchgeführt und ausgewertet werden. Insbesondere zu Beginn umfassender Forschungszyklen führt Fachdidaktische Entwicklungsforschung solche Subzyklen auch in Laborsituationen mit nur wenigen Lernenden durch. Einige Beispiele hierzu werden in den in diesem Band dokumentierten religionsdidaktischen Forschungsprojekten skizziert.

prozessorientiert

Das Erkenntnisinteresse ist dabei nicht ausschließlich auf zu verbessernde Lernergebnisse gerichtet. Denn erstens sagt die alleinige Wahrnehmung „besserer“ Lernergebnisse noch wenig aus, wie diese Ergebnisse zustande gekommen sind und wie entsprechend gezielt Lernprozesse angelegt sein müssen, damit dieser Lernerfolg wahrscheinlich wird. Dies haben die Post-PISA-Jahre und unzählige Lernerfolgsstudien nachdrücklich ausgewiesen. „Eine alleinige summative Evaluation in Form von Lernergebnissen liefert keine ausreichenden Hinweise dafür, *wie* die einzelnen Komponenten des Lernarrangements weiter entwickelt werden können. Erst durch eine genauere Analyse des Weges, wie diese Lernergebnisse zustande kommen, lassen sich Ansatzpunkte für eine Verbesserung finden.“²⁵ Der Fokus der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung richtet sich daher insbesondere auf Lernwege und -prozesse, auf wahrzunehmende typische Verläufe, Lernhürden und -chancen. In diesem Sinne ist sie sowohl in ihrer Zielsetzung als auch in ihrer Anlage dezidiert prozessorientiert.

Zweitens wendet sich eine prozessorientierte Ausrichtung gegen „the still dominant engineering model of design, in which analysis and synthesis are seen as distinct steps in a problem-solving process.“²⁶ Vielmehr betont die Prozessorientierung die mannigfachen Faktoren, so z. B. soziale, kulturelle, die Lernprozesse beeinflussen und die bewirken, „that neither the problem nor

²⁵ PREDIGER/LINK: Entwicklungsforschung, 40. Vgl. a. GRAVEMEIJER, KOENO/COBB, PAUL: Design research from a learning design perspective. In: VAN DEN AKKER: Educational Design Research, 17–51; PREDIGER, SUSANNE/U. A.: Design research with a focus on learning processes. An overview on achievements and challenges. In: ZDM Mathematics Education 47 (2015), 877–891.

²⁶ RICHTER, CHRISTOPH/HEIDRUN, ALLERT: Design as critical engagement in and for education. In: EDeR. Educational Design Research (2017), Vol 1, No 1. DOI: 10.15460/eder.1.1.1023, 15.

the possible solutions are given but are actually created in the process of design.”²⁷

Da Lernprozesse äußerst komplex und stark kontextabhängig sind, erweist es sich somit als äußerst problematisch, hierzu generalisierbare Aussagen zu treffen, die ggf. auch noch evidenzbasiert sind. Daher fokussiert sich Fachdidaktische Entwicklungsforschung im vorliegenden Verständnis auf die Entwicklung lokaler Theorien.

lokale Theorien

Fachdidaktische Entwicklungsforschung versteht sich als Forschungsansatz, der auch Theoriebildung vorantreibt („theory oriented“). Die Fokussierung auf lokale Theorien belegt dabei keine Reduktion dieses Forschungsansatzes, sondern resultiert aus Logik und Gegenstand der Fachdidaktik selbst. Werden Lehr-Lernprozesse in ihrem spezifischen Gegenstandsbezug und Kontext wahrgenommen – und hierauf bezieht sich ja Fachdidaktik – dann sind „große“ Lehr-Lern-Theorien hierfür in der Regel zu unspezifisch, so zumindest die These der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung. „Große“ Lehr-Lern-Theorien wie der Konstruktivismus, aber auch fachspezifische Design-Prinzipien wie das der fortschreitenden Schematisierung in der Mathematikdidaktik, sind zu allgemein, um die konkrete Gestaltung von Lernumgebungen zu einem bestimmten Lerngegenstand zu determinieren und die darin stattfindenden Lernprozesse zu beschreiben oder vorauszusagen.“²⁸

Fachdidaktische Entwicklungsforschung bespielt somit den Zwischenraum zwischen „großen“ Lehr-Lern-Theorien und Einzelfallbeobachtungen. Den Anspruch, eine lokale Theorie zu bilden entwickelt eine entsprechende Forschung dann, wenn es ihr gelingt, in den unterschiedlichen Zyklen durch Fallvergleich Muster zu erkennen, die auch losgelöst vom konkreten Kontext plausibilisierbar sind – auch im Horizont vorliegender (lokaler) Theorien. In diesem spezifischen Sinne können die Ergebnisse dann als valide („ecological validity“) betrachtet werden. Allerdings bleibt die Theorie dabei im doppelten Sinn lokal, „einerseits, weil sie den Entstehungskontext der Fallstudien nie völlig transzendieren kann, andererseits, weil sie ganz bewusst gegenstandsspezifisch bleibt und nur begrenzt beansprucht, auf andere Lerngegenstände übertragbar zu sein.“²⁹

In der Religionsdidaktik – so die einleitend formulierte These – dominieren bislang oftmals „große“ (Lehr-Lern-)Theorien. So gibt es die konstruktivistische, abduktive oder performative Religionsdidaktik oder auch eher allgemein formulierte didaktische Prinzipien wie ästhetisches, subjekt- oder handlungs-

²⁷ Ebd., 15.

²⁸ PREDIGER/LINK: Entwicklungsforschung, 39.

²⁹ PREDIGER/U. A.: Lehr-Lernprozesse, 456.

orientiertes Lernen. Auch wenn man in stärker lerngegenstandsbezogene Didaktiken wie die Bibeldidaktik schaut, dominieren hier „große“ Theorien wie rezeptionsästhetische, intertextuelle oder dekonstruktivistische Ansätze der Bibeldidaktik, die im Rahmen einer Fachdidaktischen Entwicklungsforschung stärker als lokale Theorien ausdifferenzieren sind, wie im Folgenden deutlich wird.

lerngegenstandsorientiert

Die lokale Theoriebildung hängt eng mit einer dezidierten Orientierung am Lerngegenstand zusammen, wenngleich diese Gegenstandsorientierung nicht in allen Ansätzen der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung gleichermaßen betont wird. Wenn „große“ Lehr-Lern-Theorien sich als zu unpräzise erweisen, um gezielt spezifische Lernprozesse zu initiieren, dann gilt es dem Ansatz der Fachdidaktischen Entwicklungstheorie folgend, lerngegenstandsspezifische Designs zu entwickeln und zu erforschen. Dies setzt voraus, den jeweiligen fachlichen Lerngegenstand didaktisch zu spezifizieren und zu strukturieren. Eine solche Bearbeitung kann nicht in einer Reduktion des Fachgegenstandes münden, sondern vielmehr in einer didaktischen Rekonstruktion des Lerngegenstandes. Dies haben in der Religionsdidaktik die Debatten um die Elementarisierung deutlich herausgestellt. Elementarisierung bedeutet keine Vereinfachung des Fachgegenstandes, sondern eine Rekonstruktion elementarer Dimensionen in didaktischer Perspektive.

Eine solche didaktische Rekonstruktion³⁰ ist ein vieldimensionaler Prozess, der sich zum einen an allgemeinen und fachspezifischen Bildungszielen, allgemeinen Lehr-Lerntheorien sowie der Lernendenperspektive orientiert, zum anderen die fachliche Struktur und Logik berücksichtigt. Als zentral erweist sich bei der Erfassung der Lernendenperspektive, konkret die bereits bestehenden kognitiven Konstruktionen und Dispositionen in Hinblick auf den jeweiligen konkreten Lerngegenstand zu berücksichtigen.³¹

Die didaktische Rekonstruktion des Lerngegenstandes erfordert zudem die Identifikation geeigneter Lernanlässe und -kontexte, welche in der Religionsdidaktik als „Anforderungssituationen“³² bezeichnet werden. Auch fragt sie nach einer geeigneten Sequenzierung zur Aneignung eines Lerngegenstandes,

³⁰ Vgl. KATTMANN, ULRICH/GROPENGIEBER, HARALD: Modellierung der didaktischen Reduktion. In: DUIT, REINDERS/RHÖNECK VON, CHRISTOPH (Hg.): Lernen in den Naturwissenschaften, Kiel 1996, 180–204.

³¹ Die Forschungslage in der Religionsdidaktik ist in diesem Aspekt sehr unterschiedlich. Während einige wenige Lerngegenstände gut untersucht sind, so z. B. die Entwicklung von Gottesbildern und Schöpfungsvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen, fehlen entsprechende Studien zu wesentlichen Lerngegenständen oder sind für die Gestaltung konkreter Lernprozesse zu undifferenziert.

³² Vgl. OBST, GABRIELE: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 3. Aufl. 2010.

wobei Sequenzierung und aufbauendes Lernen in der Religionsdidaktik bislang noch zu wenig Beachtung finden – auch weil belastbare Kenntnisse über gelingende Lernprozesse oftmals fehlen.

Bereits diese kurzen Ausführungen verdeutlichen, dass in der Rekonstruktion des Fachgegenstandes als Lerngegenstand „der enorme Aufwand fachdidaktischer Forschung und Entwicklung [steckt], dass er für jeden Lerngegenstand einzeln zu vollziehen ist. Ergebnisse aus Arbeiten zu anderen Lerngegenständen erweisen sich dabei nur als partiell übertragbar!“³³ Gerade da in der Religionsdidaktik Lern- und Unterrichtsforschung noch nicht so verbreitet sind, ist die Orientierung am Lerngegenstand für die Religionsdidaktik eine große Herausforderung, insbesondere da die Lernvoraussetzungen der SuS in vielen Fällen erst eigens erhoben werden müssen.

vernetzt

In den iterativen Prozessen sind sowohl unterschiedliche Fachdisziplinen, Theorie-Praxisbereiche und insbesondere auch die unterschiedlichen Akteure mit eingebunden. Ganz im Sinne der von Tenorth beschriebenen „Weisheit“ der Praxis sind Akteure des Praxisfeldes insbesondere in der Wahrnehmung und Analyse der Problemstruktur, an der Gestaltung von alternativen Lernsettings sowie an der Durchführung der Intervention und deren Evaluation mit beteiligt, jedoch in einem kontextuell je neu auszutarierendem Maße. Fachdidaktische Entwicklungsforschung arbeitet somit nicht für die Praxis, sondern mit ihr („collaborative“).³⁴ Sie „will consider the teachers who translate curriculum into practice as an essential element of the educational design.“³⁵ Dies geschieht sowohl in Hinblick auf die Entwicklung als auch auf die Akzeptanz und spätere Implementierung des Designs in die Praxis.

natürliches Lernumfeld

Der Fokus auf das natürliche Lernumfeld mit seinen mannigfaltigen Variablen, Kontexten und Akteuren ermöglicht es, Interventionen möglichst praxisnah „resonantly grounded“ zu erproben und zu diskutieren. Indem jedoch Design-Experimente in einer solchen „learning ecology“³⁶ eingebettet sind, sind

³³ PREDIGER, SUSANNE/U. A.: Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In: KOMOREK, MICHAEL/PREDIGER, SUSANNE (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster 2013, 9–23, hier: 15.

³⁴ Vgl. MCKENNEY/REEVES: Educational Design Research, 14.

³⁵ LEONHARD, SIMON N./U. A.: 05 Playing with rusty nails: ‘Conceptual tinkering’ for ‘next’ practice. In: EDeR. Educational Design Research, Vol 1, No 1 (2017). DOI: 10.15460/eder.1.1.1027, 1.

³⁶ Vgl. Zum Begriff: COBB et al.: Design experiments, 9–13.

sie im strengen empirischen Sinne nicht reproduzierbar, da sich das natürliche Lernumfeld als zu spezifisch und komplex für Replizierbarkeit erweist. Fachdidaktische Entwicklungsforschung besitzt jedoch den Anspruch einer „ecological validity“³⁷, d.h. Ergebnisse sollen transparent und nachvollziehbar für das jeweilige Lernumfeld sein und dichte Beschreibungen sowie lokale Theorien bieten, die auf andere Lernumfelder adaptiert werden können. Um diese Validität zu steigern, sieht die Fachdidaktische Entwicklungsforschung unterschiedliche (Sub-)Zyklen in verschiedenen Praxissituationen und Lernumfeldern vor.

5. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Nachwuchs- und Forschungskolleg „FUNKEN“

In dem „Forschungs- und Nachwuchskolleg Fachdidaktische Entwicklungsforschung zu diagnosegeleiteten Lehr-Lernprozessen“ (FUNKEN) wird an der TU Dortmund seit mehreren Jahren mit einem besonders auf den Lerngegenstand spezifizierten Modell interdisziplinär gearbeitet.³⁸ Die in diesem Sammelband vorgestellten Forschungsprojekte basieren dezidiert auf diesem Modell Fachdidaktischer Entwicklungsforschung. Dieses sei im Folgenden erläutert und anhand von religionsdidaktischen Beispielen konkretisiert.

Das Modell verdeutlicht, dass auch FUNKEN einen theorieorientierten Forschungsprozess (unterer Teil der Grafik) und einen praxisorientierten Entwicklungsprozess (oberer Teil der Grafik) im Blick hat. Diese beiden Prozessdimensionen sind iterativ miteinander vernetzt. Der Forschungsprozess setzt in diesem Modell in der Regel bei der Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes ein.

Für diesen ersten Schritt ist es notwendig, den fachlichen Hintergrund des Lerngegenstandes zu durchdringen und diesen im Horizont gegenstandsübergreifender Bildungs- und spezifischer Lernziele zu strukturieren. Neben allgemeinen Bildungszielen fließen in der Religionsdidaktik hier insbesondere Ergebnisse aus den umfassenden Diskursen und Theoriebildungen zum religiösen Lernen sowie zur Kompetenzorientierung ein. Hier finden Theorien zu religiöser Entwicklung ebenso ihren Niederschlag wie empirische Ergebnisse zur Religiosität oder zu Gottes- und Weltbildern von Heranwachsenden. Diese werden so konkret wie möglich auf den spezifischen Lerngegenstand bezogen. Im Zuge der Kompetenzorientierung weisen hierbei einige religionsdidaktische Projekte eine Verschiebung im Verständnis vom Lerngegenstand auf. Während viele der mathematisch und naturwissenschaftlich geprägten Pro-

³⁷ GRAVEMEIJER/COBB: Design research, 44.

³⁸ Vgl. zum Dortmunder Modell Funken: HUBMANN, STEPHAN/U. A.: Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. In: KOMOREK/PREDIGER (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign, 25–42; PREDIGER/U. A.: Lehr-Lernprozesse initiieren, 452–457.

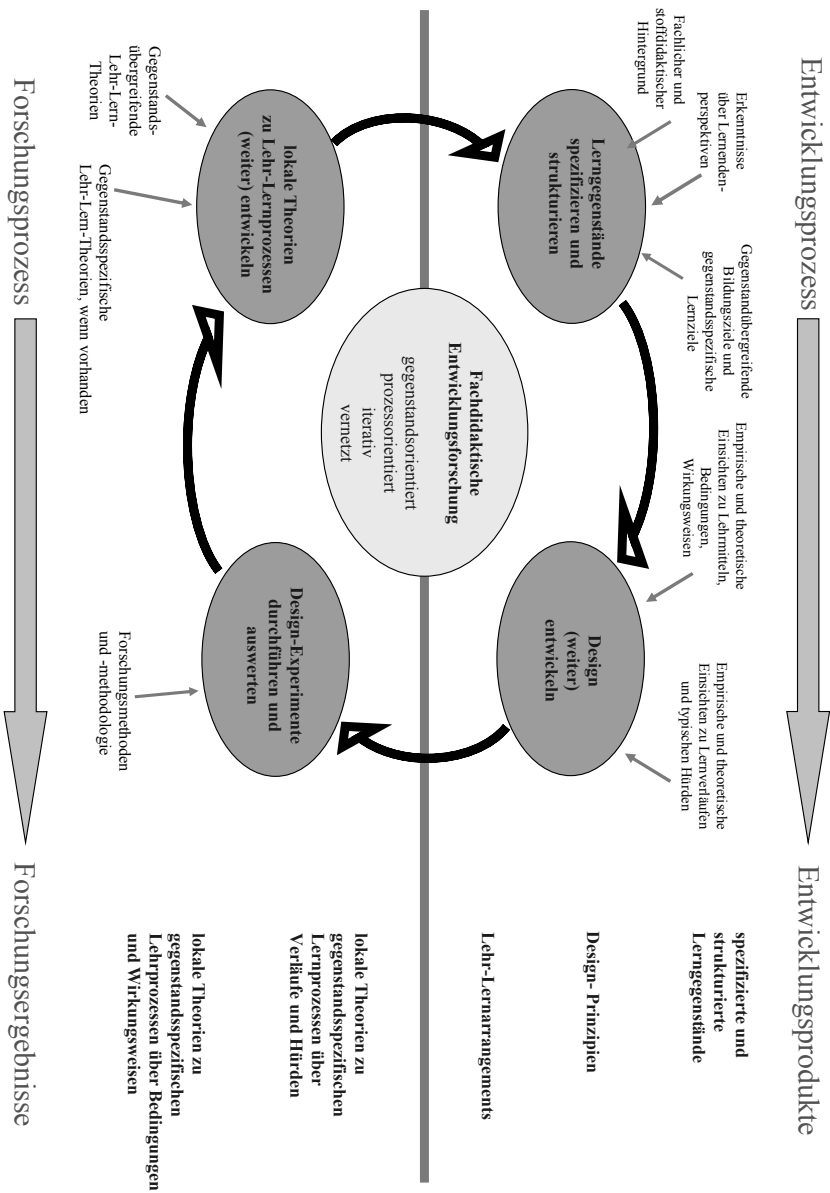


Abb. 3: Zyklus der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell³⁹

³⁹ Abb. aus PREDIGER/U. A.: Lehr-Lernprozesse, 453.

jekte den Lerngegenstand primär inhaltlich fassen, wird dieser in der Religionspädagogik in den vorliegenden Projekten zumeist als eine Kombination von Lerninhalt und Handlung verstanden wird. So fasst Theresa Schwarzkopf ihren erforschten Lerngegenstand als „Auferstehung argumentieren“, was auch im interdisziplinären Gespräch teils zu Befremden und zu Diskussionen führt (vgl. Beitrag Schwarzkopf). Als zentrale Herausforderung erweist sich zudem in der Religionsdidaktik, dass die Perspektive der SuS, ihre bestehenden kognitiven Konstruktionen und Dispositionen in Hinblick auf den jeweiligen konkreten Lerngegenstand in der Regel bislang nicht spezifiziert erfasst wurden. Wie genau argumentieren Jugendliche Auferstehung (und nicht ausschließlich: Was für Vorstellungen von Auferstehung haben sie)? Was müssen sie konkret noch lernen, um Auferstehung argumentieren zu können? Wie müssen Lernarrangements strukturiert und sequenziert sein, um dies zu erreichen? Und welche theologischen Auferstehungsmodelle sind in diese Lernsituation einzubringen? In Hinblick auf die Spezifizierung des Lerngegenstandes hat religionsdidaktische Entwicklungsforschung noch viel Grundlagenarbeit zu leisten.

Die Spezifizierung des Lerngegenstandes zielt zudem auf die Erarbeitung geeigneter Lernanlässe und -kontexte, in der Religionsdidaktik auch „Anforderungssituationen“⁴⁰ genannt, bspw. anhand welcher Anforderungssituationen lässt sich „Auferstehung argumentieren“ erlernen oder woran lassen sich christologische Denkmuster entwickeln?

Gerade weil in der Religionsdidaktik die empirische Forschungslage eher dünn ist und insbesondere lerngegenstandsspezifische Erkenntnisse fehlen, ist das zyklische Vorgehen der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung weiterführend. So werden in ersten Zyklen oftmals ohne breite empirische Kenntnisse Lernarrangements entwickelt. Diese Designs werden dann erprobt und methodisch transparent ausgewertet, wobei der Fokus nicht ausschließlich auf ein gutes Lernergebnis, sondern insbesondere auch auf den Lernprozess mit seinen Lernhürden und -chancen ausgerichtet ist. So entwickelt das Projekt von Gärtner (Beitrag Gärtner) vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse der Bilderschließung alternative methodische Zugänge zur Bildinterpretation, deren Auswertung schlussendlich in lokalen Theorien zur Bild- und Christologiedidaktik mündet.

Aus diesem vernetzten, iterativen, prozess- und gegenstandsorientierten Vorgehen resultieren somit praktische Entwicklungsprodukte als auch konkrete Forschungsergebnisse. Für den Unterricht der Sekundarstufe II gelang es z. B. Schwarzkopf eine literarisch-theologische Forschungswerkstatt als

⁴⁰ Vgl. OBST: Kompetenzorientiertes Lehren.