

Zwischen akademischer Höhe und beruflicher Tiefe

Das didaktische Konzept „Forschendes Lernen“ im theologischen Studium

Abstract

Die Spannung von Theorie und Praxis zeigt sich in der akademischen Ausbildung von Lehrern und pastoralen Mitarbeitern sehr deutlich: Akademische Reflexion und praktische Tätigkeit als Lehrer oder Pfarrer können nicht einfach ineinander überführt werden. Das didaktische Konzept „Forschendes Lernen“ nimmt die Spannung von Theorie und Praxis auf und zeigt Studierenden Wege auf, produktiv mit dieser Spannung umzugehen. An Beispielen aus der Lehramtsausbildung werden das Konzept, die Gliederung und die mögliche inhaltliche Gestaltung dieses Typs der Hochschullehre dargestellt. Abschließend wird die Bedeutung des Konzeptes „Forschendes Lernen“ für die berufliche Tätigkeit des Lehrers skizziert.

1. Einleitung

An der Universität Würzburg wie an vielen anderen Universitäten haben Studierende seit einigen Jahren die Möglichkeit, ihre Dozenten und Professoren zu evaluieren.¹ Durch anonyme Fragebögen mit der Möglichkeit schriftlicher Kommentare erfahren die Lehrenden, ob ihre Vorlesungen und Seminare verständlich, klar und durchdacht sind, ob ihre Sprache und ihre Vorbereitung bei den Studierenden ankommen. Im Schutz der Anonymität nehmen viele Studierende die Möglichkeit wahr, negative Kritik zu formulieren. Sie kritisieren hohes Sprachtempo und Unpünktlichkeit, stellen fest, dass das Niveau der Veranstaltung zu hoch oder zu niedrig ist, einige finden den Mut, Dozenten zu beschimpfen oder psychische Krankheiten zu diagnostizieren. Auch zum Inhalt der Veranstaltungen findet sich Kritik, und dabei hält sich hartnäckig die Frage: „Was hilft mir diese Veranstaltung im Beruf?“

Zwischen Beleidigungen und Scherzaussagen gelesen, fällt es dem Dozenten leicht, diese Hinweise pauschal als Unsinn abzutun: Wer diese Kritik

¹ Die Universität Osnabrück hat 2005 eine „Ordnung zur Durchführung der studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilung“ beschlossen, siehe: Amtliches Mitteilungsblatt der Universität Osnabrück Nr. 08/2005 vom 29.12.2005, 432 [http://www.uni-osnabrueck.de/D4Ordnungen_allg/Ordnung_Bewertung_Lehrveranstaltungen_2005-12.pdf]. Vgl. auch: Lukas Oldenburg, Evaluation der Lehre. Evaluieren geht über Parieren, 2006. URL: <http://www.e-fellows.net/KARRIEREWISSEN/Im-Fokus/Evaluation-der-Lehre>.

äußert, der hat augenscheinlich nicht mitgearbeitet oder ist für das Studium nicht geeignet. Aber auch außerhalb einer allgemein negativen Evaluation der universitären Lehre, in Reflexionsrunden von Seminaren und manchmal auch in persönlichen Gesprächen wird diese Kritik an der akademischen Bildung geübt: Die Uni vermittelt Theorie, die Studierenden wollen in die Praxis.

Dieses Problem kann als typisches Problem geisteswissenschaftlicher Bildung verstanden werden, als Reflexion des Theorie-Praxis-Problems in der Hochschuldidaktik. Doch die Beziehung von Theorie und Praxis ist in der akademischen Vorbereitung von Lehrern und Pfarrern mehr als ein philosophisches Problem – es ist ein Grundproblem der Ausbildungsordnung von akademischen Berufen. Dieser Herausforderung wird an der Julius-Maximilian-Universität Würzburg mit dem Seminar „Forschendes Lernen“ begegnet. Im Folgenden soll das didaktische Konzept, die Gliederung der Arbeitseinheiten und Beispiele für die inhaltliche Gestaltung dargestellt werden. Zuvor wird kurz die Bedeutung des Theologiestudiums und die Einordnung des Seminars „Forschendes Lernen“ dargestellt. Abschließend soll die Bedeutung des Konzeptes „Forschendes Lernen“ für die Praxis im Referendariat skizziert werden.

Das Konzept „Forschendes Lernen“ ist vor allem mit Blick auf die Lehramtsausbildung entwickelt worden. In den folgenden Ausführungen wird daher vor allem auf den Lehrerberuf Bezug genommen. Aber angesichts der strukturellen Ähnlichkeiten von Lehramtsausbildung und der Ausbildung der pastoralen Mitarbeiter sind die hochschuldidaktischen Überlegungen zum Konzept „Forschendes Lernen“ auch für das volltheologische Studium von Bedeutung.

2. Das Theologiestudium im Rahmen der Berufsausbildung

Die Lehrerausbildung ist wie die Ausbildung von Juristen und Ärzten in zwei Phasen eingeteilt: zunächst die universitäre Ausbildung, daran anschließend die praktische Ausbildung im Referendariat.² Ebenso ist auch die Ausbildung der Pfarrer, Priester und pastoralen Mitarbeiter strukturiert. Öffentlich wird diese Zweiteilung kaum reflektiert; Studierende studieren auf Lehramt oder Pfarramt, sie wollen Priester oder Pastoralreferent werden. Dabei wird die Universität als Ausbildung zu diesen Berufen in Anspruch genommen. Unter anderem diese Auffassung vom Studium führt dazu, dass die universitäre Bildung im Kontext der Berufsausbildung gesehen und danach bewertet wird.

² Die Überlegungen zum „lebenslangen Lernen“ haben dazu geführt, die Fortbildung der Lehrer als „dritte Phase der Lehrerbildung“ zu bezeichnen.

Doch die Ziele des Studiums gehen nicht in der Berufsausbildung auf, und aus diesen unterschiedlichen Zielen entwickelt sich der didaktische Zwiespalt von Theorie und Praxis.

2.1. Allgemeine Ziele des Theologiestudiums

Ziel der ersten Ausbildungsphase ist die Einführung in akademische Konzepte der Theologie, die Entwicklung theologischer Kompetenzen und das Verständnis für akademisch-theologische Methoden der Theoriebildung. Der Schwerpunkt des Studiums ist die Begegnung mit theologischen Konzepten und Theorien in allen Bereichen der theologischen Wissenschaft. Im Studium haben diese Konzepte zunächst einen Selbstzweck – sie werden nicht im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit betrachtet, sondern im Hinblick auf wissenschaftliche Konsistenz, ihre Bedeutung im wissenschaftlichen Fach und ihren Beitrag innerhalb des Gesamtkonzeptes der Theologie.

Das Theologiestudium strebt einen umfassenden Einblick in alle Bereiche der Theologie an; es legt die Grundlagen für „wissenschaftlich fundierte Berufspraxis“ und „eigene theologische Forschung“³. Einen ähnlichen Anspruch hat auch das Theologiestudium für Lehramt Gymnasium, die weiteren Studienordnungen orientieren sich ebenfalls am Ziel der wissenschaftlich fundierten Berufspraxis.

In der ersten Ausbildungsphase sind Praxisbegegnungen nur im Rahmen von Praktika möglich. Für das erste Staatsexamen müssen Lehramtskandidaten in Bayern drei Praktika vorweisen, eines davon als Orientierungspraktikum in Betrieben oder sozialen Einrichtungen.⁴ Die Praktika sollten akademisch begleitet werden, doch findet eine solche Begleitung normalerweise nur in einem der drei Praktika statt. Der Abschluss „Erstes Staatsexamen“ ermöglicht es den Studierenden, das Referendariat zu beginnen. Dort beginnen sie nach sechs Monaten mit eigenverantwortlichem Unterricht.⁵ An diesem Aufbau der Ausbildung lässt sich erkennen, dass eine begleitete Begegnung mit der Praxis relativ kurz ist.

In diesem Aufbau der Ausbildung spiegelt sich das Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis: Die theoretische Ausbildung hat andere Ziele als die praktische Ausbildung, ihre innere Konsistenz ist nicht von der Praxis (bzw. Praxistauglichkeit) bestimmt, sondern genügt eigenen Maßstäben, die Bildung durch die Universität überschreitet und durchkreuzt die Anforderun-

³ So zum Beispiel die Studienordnung Magister Theologiae § 2 Abs. 3 der JMU Würzburg vom 13.8.2009 i. d. F. vom 16.6.2011.

⁴ Einen ähnlichen Umfang haben Praktika auch in anderen Bundesländern.

⁵ So in Bayern: ZAGL §19 (1),5.

gen, die an einen Tätigen in der Praxis gestellt werden. In der Medizin wird dieses Problem von Theorie und Praxis durch die „Klinischen Semester“ bzw. das „Praktische Jahr“ gelöst; in diesem Ausbildungsschritt sollen die Studierenden den klinischen Alltag und die Medizin in der Praxis kennenlernen.⁶ Eine solche Lösung wird im Rahmen der Lehramtsausbildung immer wieder diskutiert, doch ist sie kaum auf die Lehramtsausbildung übertragbar – zur Tätigkeit des Arztes, etwa die Diagnostik, gehört die Fachdiskussion; eine solche Art der Praxisbegegnung ist im Lehramt jedoch nicht möglich.

2.2. Didaktische Herausforderungen aus dem Verständnis von Theorie und Praxis

Die Praxis, das ist für Studierende die Tätigkeit in der Schule. Es ist durchaus verständlich, dass Studierende die theologische Theorie im Blick auf die Verwendung in der Schule bewerten. Tut man die Kritik der Studierenden nicht als kaschierte Faulheit oder Unverständnis ab, bleibt die Frage: Welche Bedeutung haben theologische (bzw. pädagogische) Theorien für das Handeln als Lehrer, Pfarrer oder pastoraler Mitarbeiter? In der Hochschule wird die Lösung dieser Spannung oft an die Studierenden delegiert: Die Universität hält Wissen bereit, die Bedeutung dieses Wissens müssen Studierende selbst entwickeln.

Ohne das Theorie-Praxis-Problem philosophisch lösen zu wollen, bietet die didaktische Reflexion die Möglichkeit, dieses Problem als Problem des Lernens und Lehrens zu bearbeiten und Lösungswege zu markieren. Es ist ein eigener Lehrgegenstand zu erkennen, wie Theorien Bedeutung in der Praxis entfalten können; dieser Lehrgegenstand gehört weder ausschließlich in den Bereich der Praxis noch ausschließlich in den Bereich der Theorie selbst. Es handelt sich gleichzeitig um *scientia* und *ars*,⁷ um sachlogische Folge und individuelle Gestaltung.

Das Problem der Beziehung von (theologischer/pädagogischer) Theorie und Berufspraxis stellt sich für jeden Lehrer, jeden pastoralen Mitarbeiter. Hochschuldidaktisch erhebt sich daher die Forderung, Studierende mit diesem Problem der praktischen Bedeutung von Theorien bekannt zu machen. Vordergründig bestehen zwei Möglichkeiten des Umgangs mit diesem Problem: *Einerseits* besteht die Möglichkeit, die theoretischen Überlegungen nicht (oder nicht direkt) auf die Praxis zu beziehen. Im extremen Fall wird die theo-

⁶ Vgl. Approbationsordnung für Ärzte (ÄApprO) § 3.

⁷ Zu diesen Begriffen vgl. z. B. Oliver Auge, *Ars und scientia am Hof der Württemberger. Das Beispiel des Stuttgarter Heilig-Kreuz-Stifts*, in: Cora Dietl – Dörte Helsingher (Hg.), *Ars und scientia im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. Ergebnisse interdisziplinärer Forschung*, Tübingen u. a. 2002, 235–254, bes. 240–243.

retische Ausbildung in Bausch und Bogen verworfen und einer rein praktischen Ausbildung das Wort geredet. In weniger drastischen Fällen wird eine lockere, nicht näher zu beschreibende Beziehung zwischen Theorie und Praxis angenommen. Die Theorie hat in diesem Fall die Aufgabe, Dispositionen für die Praxis zu formen: Der Lehrer (oder pastorale Mitarbeiter) soll durch die Theorie eine akademische Grundeinstellung erlangen, die auf seine Praxis abfährt. Die Ziele des Theologiestudiums (s.o.) lassen sich durchaus in dieser Richtung interpretieren. *Andererseits* besteht die Möglichkeit, von Theorien auf die Praxis zu schließen: Mit Hilfe einer sauberen Syllogistik wird die Praxis zerlegt und Handeln bestimmt. Die Extremform dieser Lösung ist die Ideenlehre Plotins, die die Theorie zur Wahrheit erklärt hat.⁸

Beide Möglichkeiten sind nicht nur in ihren erkenntnistheoretischen Extremformen fragwürdig; auch in ihren didaktischen Konsequenzen müssen diese Haltungen hinterfragt werden. Beide Möglichkeiten legen den Schwerpunkt einseitig auf die Theorie oder auf die Praxis, sie übersehen den Spannungsbogen dazwischen. Es ist vielmehr eine Aufgabe der Lehre, die Tauglichkeit der Theorie einerseits und zugleich die theoretische Ladung der Praxis andererseits zu erweisen. Konkret gesagt: Kein Praktiker kommt ohne eine vorgängige Theorie aus, und kein Theoretiker kann die Prüfung der Theorie an der Praxis versagen. In der Religionspädagogik stellt sich das Problem insofern mit besonderer Dringlichkeit, als die universitäre Ausbildung zu religiösen Lehr-Lern-Prozessen selbst ein religiöser Lehr-Lern-Prozess ist. Der Gegenstand der Religionspädagogik und die religionspädagogische Bildung überschneiden sich, daher gibt es in der Religionspädagogik notwendigerweise weder reine Praxis noch reine Theorie. Das Problem der Studierenden ist somit nicht nur ein Problem für die zukünftigen Lehrer, sondern auch für die Hochschullehre.

3. Das Seminar „Forschendes Lernen“

3.1. Das didaktische Konzept des Seminars „Forschendes Lernen“

Für die Lehramtsausbildung an der Universität Würzburg wurde angesichts dieser didaktischen Herausforderung vom Lehrstuhl Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichtes das Konzept „Forschendes Lernen“ entwi-

⁸ Vgl. zur Ideenlehre Plotins Jens Halfwassen, Plotin und der Neuplatonismus, München 2004, 64–66.

ckelt.⁹ Das Konzept beruht auf zwei grundlegenden Vorentscheidung, die für die Forschung und für die Lehre von Bedeutung sind: Forschung und Lehre beruhen auf Verstehen, und sie haben einen Bezug zur Empirie. Im Interesse am Verstehen in ihrem Bezug zu einem empirisch erkennbaren Feld kommen Forschung und Lehre überein, gleichzeitig unterscheiden sich Forschung und Lehre im Zugriff auf diese beiden Kategorien. Auf der Grundlage dieser Analogie, dieses Nebeneinanders von Gleichheit und Unterschieden, kann das Forschen innerhalb der Lehrtätigkeit und auch die Lehrtätigkeit innerhalb der Forschung erkannt werden, ohne dass die eine Seite in der anderen aufgeht.

Verstehen als grundlegende Kategorie von Forschung und Lehre

Forschung und Lehre kommen darin überein, dass beide Tätigkeiten auf Verstehen ausgerichtet sind. Forschung sucht Einsicht in Zusammenhänge und diese Einsicht ist die Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Erkenntnis. Ebenso strebt die Lehre – ob an der Schule oder der Universität – nach Verstehen, das Ziel von Unterricht ist es, dass der Lernende den Lehrgegenstand versteht und durch dieses Verstehen in seinem eigenen Leben fruchtbar machen kann. Der – didaktisch relevante – Unterschied zwischen Forschung und Lehre liegt darin, dass (hermeneutische) Forschung offen ist, während Lehre sich an einem Ziel orientiert.

Im Beruf des Forschenden und des Lehrenden zeigt sich das Verstehen in unterschiedlicher Weise: Der Forschende sucht das Verstehen seines Forschungsgegenstandes. Mit Hilfe dieses Verstehens will er die Wirklichkeit verändern und optimieren. Der Lehrende sucht das Verstehen des Lernenden und des Lehrgegenstands, um sein unterrichtliches Handeln zu verändern und zu optimieren. Der Lernende schließlich hat das Recht auf Bildung, das heißt das Recht, ihm Unbekanntes zu verstehen und dadurch seine Haltungen und Fertigkeiten zu verändern und zu optimieren.

Der professionell Lehrende¹⁰ vereinigt das Handeln des Forschenden mit seiner Reflexion über das Handeln des Lernenden, um seine eigene Lehre aufgeklärt zu reflektieren. Der professionell Lehrende ist nicht der rein Forschende und nicht der rein Vermittelnde; seine Tätigkeit ist am ehesten mit der Arbeit des Arztes vergleichbar, der gleichzeitig regelgeleitet und individu-

⁹ Eine erste Veröffentlichung zu diesem Thema findet sich bei Hans-Georg Ziebertz – Stefan Heil – Hans Mendl – Werner Simon, Religionslehrerbildung an der Universität. Lehrprogramm und modulares Curriculum, Würzburg 2001.

¹⁰ Zum Verständnis des Lehrers als professionell Handelnden vgl. Stefan Heil, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen, Berlin 2006, 112f.

ell diagnostiziert und therapiert.¹¹ Das „Verstehen“ des Lehrers bezieht sich auf den Lerngegenstand, den Inhalt des Lernprozesses, und auf den Lernenden, sein Gegenüber. Das didaktische Problem der Spannung von Theorie und Praxis muss demnach nicht aufgelöst, sondern in Richtung auf die Reflexion und Optimierung der Lehre eingesetzt werden.

Das „empirische Feld“

Jede Forschung hat den Anspruch, Wirklichkeit zu bestimmen und zu beschreiben. Die empirische Forschung präzisiert diesen Anspruch insofern, als der Forschende selbst Erkenntnisse aus der nicht-forschenden Umgebung erhebt. Diese Umgebung wird als „empirisches Feld“ bezeichnet; es tritt dem Forschenden entgegen, der es im Hinblick auf sein Erkenntnisinteresse ordnet.¹² Empirische Forschung nimmt in der Pädagogik das gleiche Feld in den Blick wie die Lehre: die Lerngruppe, das unterrichtliche Handeln des Lehrers, die Konsequenzen dieser Interaktion. Diese Arbeit des empirischen Forschers kann sich nicht an einem Ideal der reinen Anschauung orientieren, schon durch die Begegnung mit dem empirischen Feld wird dieses Feld verändert.

Forschung und Lehre greifen in unterschiedlicher Weise auf das empirische Feld zu, gleichzeitig stehen beide unter dem Anspruch, diesen Zugriff aufgeklärt zu reflektieren. Auch hier unterscheiden sich die Tätigkeit des Forschenden und die Tätigkeit des Lehrenden vor allem durch die Orientierung: Der Forschende will die Ordnung des empirischen Feldes bestimmen, der Lehrende will dieses Feld im Sinne seiner Lernziele verändern.

Didaktische Konsequenzen

Der Vergleich von Forschung und Lehre zeigt vor allem im Rahmen der Pädagogik die Bedeutung der Theorie im Rahmen der Ausbildung:

Ein Seminar, das Forschung und Lernen als „forschendes Lernen“ in den Blick nimmt, unterscheidet sich in seinem Ansatz von einem reinen Lernseminar und von einem reinen Forschungsseminar. Das Lernseminar führt in Theorien ein und beruht auf vorgegebenen Konzepten, das Forschungsseminar entwickelt im Austausch neue Theorien und beruht auf dem unterschiedlichen Verständnis der Teilnehmer in Bezug auf das Thema. Dagegen nimmt das Seminar „Forschendes Lernen“ die Analogie von Forschung und Lernen auf und verdeutlicht die Individualität und gleichzeitig die Regelmäßigkeit von beiden Tätigkeiten. Diese Erkenntnis zeigt den Studierenden die Überschnei-

¹¹ Zu diesem Vergleich siehe ebd.

¹² Vgl. dazu Jürgen Habermas, Erkenntnis und Interesse (stw 1), Frankfurt/M. 1973, 221.

dungen, aber auch die Unterschiede von Theorie und Praxis, darüber hinaus erkennen die Studierenden die Möglichkeiten, Theorien in der Praxis einzusetzen. Die Bedeutung der Theorie für die Praxis wird in diesem Seminar somit in Bezug auf die Tätigkeit des Lehrenden fokussiert: Die Theorie wird nicht als Bestimmung der Wirklichkeit verstanden, sondern als Möglichkeit, Konsequenzen des eigenen Handelns zu bestimmen – insbesondere im Hinblick auf Lehr-Lern-Prozesse.¹³

3.2. Gliederung des Seminars „Forschendes Lernen“

Das Seminar „Forschendes Lernen“ gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil wird allgemein die Grundlage von Forschung und von didaktischen Prozessen entwickelt, im zweiten wird das Theorie-Praxis-Problem an inhaltlichen Themen konkretisiert.

Das Seminar ist auf zwölf Sitzungen angelegt; die erste Sitzung dient der Einführung ins Thema, die letzte der Reflexion des Seminars und der Evaluation der Ergebnisse. Der allgemeine Teil wird in sechs Sitzungen behandelt, der besondere Teil in vier Sitzungen. Die sechs Sitzungen des allgemeinen Teils lauten:

1.) *Wissenschaftliches Verstehen und Hermeneutik*

Die philosophischen Anteile des Theologiestudiums sind im Lehramtsstudium sehr bescheiden, Philosophie selbst ist kein Fach des Theologiestudiums; die philosophische Grundlegung der Erkenntnis kann nur in der Fundamentaltheologie reflektiert werden. Daher ist es ein fundamentaler Aspekt des Seminars, dass die Studierenden erkennen, wie Verstehen selbst reflektiert werden kann. Die fehlende philosophische Ausbildung kann nicht in einer Sitzung aufgeholt werden, daher wird diese Seminareinheit vor allem dazu genutzt, wissenschaftliches Verstehen und Alltagsverstehen in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu erkennen. Die unterschiedlichen Ansätze der Hermeneutik kann man auch an Hand des Alltagsverstehens beschreiben.

Konkret bieten sich die folgenden Ansätze hermeneutischer Reflexion an: der strukturelle Ansatz des Verstehens,¹⁴ der hermeneutische Zirkel nach Gadamer¹⁵ und die Ideologiekritik im Sinne von Habermas¹⁶. Der Vorteil dieser

¹³ Meines Erachtens besteht hier eine Analogie zur Pastoraltheologie: Auch die Pastoraltheologie reflektiert in ihren Theorien ihren eigenen Erkenntnisprozess sowie den Vermittlungsprozess ihrer Erkenntnisse.

¹⁴ So etwa: Terry Eagleton, Einführung in die Literaturtheorie, Stuttgart 1994.

¹⁵ Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen ³1972, 279ff.

Auswahl besteht darin, dass jeder dieser Ansätze zum Verstehen anhand von Alltagssituationen gedeutet werden kann. Der strukturelle Ansatz deutet Verstehen durch den Kontext (wie die Bestimmung einer Straße durch die Wegbeschreibung), der hermeneutische Zirkel nach Gadamer zeigt die Abhängigkeit des Urteils vom Vor-Urteil, und die Ideologiekritik richtet den Blick auf die Einflüsse auf das menschliche Verstehen. Mit dieser Einheit wird die Komplexität des Verstehens eröffnet; diese Komplexität wird in den folgenden Einheiten immer wieder reflektiert.

2.) *Der empirische Forschungszyklus*

Der empirische Forschungszyklus ist eine idealtypische Beschreibung empirisch-theologischer Forschung.¹⁷ In dieser Beschreibung wird empirische Forschung mit vorwissenschaftlicher Erfahrung parallel gesetzt. Diese Parallele ist didaktisch äußerst fruchtbar, denn einerseits zeigt sie die Nähe empirischer Forschung zum allgemeinen Erkenntnisgewinn, andererseits zeigt sie die Unterschiede zwischen empirischer Forschung und allgemeiner (d. h. auch beruflicher) Erkenntnis. Der empirische Forschungszyklus wird hier nicht nur als Leitbild für ein Forschungskonzept entwickelt, sondern als Aufklärung über die eigene Erkenntnis im Beruf. Mit Hilfe dieses Forschungszyklus kann die strukturelle Ähnlichkeit des Lehrerhandelns mit der empirischen Forschung erkannt werden, es wird deutlich, dass das Handeln des Lehrers aufklärend und aufgeklärt reflektiert werden kann.

3.) *Quantitative und qualitative Forschung*

In dieser Seminareinheit geht es um die beiden grundsätzlichen Designs empirischer Forschung:¹⁸ Qualitative Forschung entwickelt eine Theorie mit Hilfe empirischer Sättigung weiter; quantitative Forschung entwickelt zahlenmäßig beschreibbare Vergleiche.

Auch wenn der Lehrende keine empirische Forschung im engeren Sinne treibt, hat er doch einen aufgeklärten und reflektierten Zugang zum empirischen Feld – die Lerngruppe. Durch die Analogie dieser Reflexion mit der

¹⁶ Jürgen Habermas, Zu Gadammers „Wahrheit und Methode“, in: Karl-Otto Apel – Claus von Bormann – Rüdiger Bubner (Hg.), *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Frankfurt/M. 1971, 45–56.

¹⁷ Zum Begriff und zur Ausgestaltung siehe Johannes A. van der Ven, *Entwurf einer empirischen Theologie (Theologie und Empirie 10)*, Weinheim u. a. 1990, 89–103.

¹⁸ Vgl. dazu Boris Kalbheim, *Grundlagen und Entwicklung empirischer Theologie*, in: Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse, Nutzen (Empirische Theologie 24)*, Berlin 2011, 263–273.

quantitativen oder qualitativen Forschung wird deutlich, dass auch im Berufsfeld unterschiedliche Fragen mit unterschiedlichem Erkenntnisinteresse gestellt werden. Schließlich wird auch deutlich, dass die Fragestellung Auswirkungen auf die Antworten und Konsequenzen hat.

Das Ziel dieser Arbeitseinheit ist zum einen, die Konsequenzen dieser Grundentscheidungen zu erkennen und zum anderen, die Bedeutung dieser Konsequenzen für die eigene Reflexion zu bewerten.

4.) *Das Menschenbild in der Religionspädagogik*

Die Grundlage der akademischen Reflexion von Praxis ist (unter anderem) eine Klärung des Menschenbildes:¹⁹ Lehre ist z. B. nur möglich, wenn der Mensch als lernfähiges Wesen aufgefasst wird. Ebenso ist es eine anthropologische Grundentscheidung, ob „Lehre“ als eine Entfaltung des menschlichen Wesens angesehen wird oder als dessen Formung. Ziel der Sitzung ist es, ausgehend von wissenschaftlichen Vorgaben das eigene Menschenbild zu hinterfragen. Die persönliche Auffassung vom Menschen ist ebenso bedeutsam für die eigene Arbeit wie das theologisch reflektierte Menschenbild. Zwischen diesen beiden Menschenbildern besteht notwendig eine Spannung, die fruchtbar in die Reflexion der eigenen Arbeit eingehen kann.

5.) *Rückfragen an Forschungsergebnisse*

Forschungsergebnisse haben in der gegenwärtigen Gesellschaft eine hohe Dignität – das ist ihre Schwäche. Damit diese Ergebnisse aufklärend wirken können, ist es notwendig, sie kritisch zu bewerten und ihre Voraussetzungen, ihren Inhalt und ihre Präsentation zu erkennen. In dieser Sitzung sollen Forschungsergebnisse selbst einer kritischen Befragung unterzogen werden. Ein gelungener Ansatz für diese kritische Befragung sind verzerrt dargestellte und einseitig interpretierte Forschungsergebnisse.²⁰

Von diesen negativen Beispielen aus können allgemeine Fragen zu Darstellung und Interpretation von Ergebnissen entwickelt werden. Den Studierenden wird klar, dass Kritik an der Forschung nicht auf den Inhalt begrenzt ist, sondern sich auch auf die Präsentation und die Interpretation erstreckt.

¹⁹ Eckard Liebau, Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?, in: Christoph Bizer – Roland Degen – Rudolf Englert – Helga Kohler-Spiegel – Norbert Mette – Folkert Rickers – Freidrich Schweitzer (Hg.), Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse (Jahrbuch der Religionspädagogik 20), Neukirchen-Vluy 2004, 123–135.

²⁰ Studierende zeigen ein hohes Maß an Interesse, solche Darstellungen zu finden. In den letzten Semestern fanden sie selbstständig Beispiele für krasse Verzerrungen von Forschungsergebnissen und konnten diese in gelungener Weise entlarven.

6.) *Selbst forschen im Erziehungsprozess*

Zum Abschluss des allgemeinen Teils soll die Tätigkeit des Lehrers als Forschungsprozess dargestellt werden. Diese Arbeitseinheit fasst die vorhergehenden Ergebnisse zusammen und untersucht die Auswirkungen der Ergebnisse auf die Tätigkeit von Lehrenden und Lernenden. In unterschiedlichen Szenarios können Studierende Fragestellungen in Analogie zur empirischen Forschung stellen und deren Konsequenzen evaluieren. Diese Arbeitseinheit bietet Gelegenheit für eine Zwischenbilanz des Seminars; es kann festgestellt werden, ob die Analogie in Verstehen, Interesse und Untersuchungsfeld für die Studierenden deutlich geworden ist.

3.3 Die Struktur der Arbeitseinheiten

Das Seminar selbst ist ein Lehr-Lern-Prozess. Dadurch bietet es den Studierenden die Möglichkeit, alle theoretischen Reflexionen auch auf das Seminar selbst zu beziehen. Dies hat auch Auswirkungen auf die Durchführung der Sitzungen. Es hat sich als fruchtbar erwiesen, die Sitzungen an Arbeitsgruppen zu delegieren und diese – unter Anleitung – die Sitzung leiten zu lassen. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass die Arbeitsgruppen ein Thema vertieft betrachten, mit dem Ziel, dieses Thema den Kommilitonen beizubringen. Die Studierenden wechseln daher im Seminar die Rollen von Lehrendem und Lernendem; sie erkennen Vorteile und Schwächen der unterschiedlichen Methoden und finden Möglichkeiten, mit diesen Methoden adäquat umzugehen. Damit die Referenten tatsächlich eine Methodenreflexion durchführen, gilt die Grundregel, dass nur ein Referat von höchstens fünf Minuten Länge erlaubt ist. Für die jeweilige Arbeitseinheit werden 60 Minuten veranschlagt, die 15 Minuten zu Beginn und die 15 Minuten zum Schluss jeder Einheit werden vom Seminarleiter übernommen, hier werden Übergänge zwischen den einzelnen Arbeitseinheiten gelegt, die Studierenden können noch einmal Rückfragen an die unterschiedlichen Themen stellen.

Dieses didaktische Prinzip des Seminars hat sich bewährt, es ist flexibel und anpassungsfähig im Blick auf die individuellen Interessen der Studierenden und auch im Blick auf die unterschiedlichen Themen.

3.4. Vorschläge für die inhaltliche Gestaltung

Die inhaltliche Gestaltung ist die Variation des besonderen Teils der Gliederung. In den vier Sitzungen werden die Überlegungen zu Verstehen, empirisch-wissenschaftlicher Aufklärung und der wissenschaftlichen Tätigkeit mit Themen in Verbindung gebracht, die für die unterrichtliche Tätigkeit von Be-

deutung sind. Dieser Abschnitt ist variabel und ermöglicht Variationen des Seminars.

Ein gelungenes Beispiel für diese inhaltliche Gestaltung ist die kritische Reflexion von Unterrichtsmaterial. Unterrichtsmaterialien werden von Lehrern immer wieder benötigt und müssen immer wieder in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden; es besteht ein Markt an Angeboten für alle Themenbereiche des Religionsunterrichtes. Die unkritische Benutzung von Unterrichtsmaterial geht jedoch sowohl am Thema vorbei als auch an den Schülern, und der Lehrende gibt seine Kompetenz an den Hersteller des Materials ab. Auch wenn man davon ausgehen kann, dass Unterrichtsmaterial nach bestem Wissen und Gewissen erstellt worden ist, so besteht doch ein grundsätzliches Manko: Das Material ist nicht auf konkrete Schüler zugeschnitten. Es ist daher notwendig, Unterrichtsmaterial kritisch zu betrachten und mit den eigenen Zielen und den konkreten Klassen in Beziehung zu setzen.

Im besonderen Teil des Seminars „Forschendes Lernen“ können thematische und formale Fragen an Unterrichtsmaterial gestellt werden. Hier sollen zwei solcher Fragen skizziert werden, die kritische Bewertung von Unterrichtsmaterial zum Islam sowie die Kriterien für das Erstellen eigener Materialien. Im Wintersemester 2011/2012 wurden diese Arbeitseinheiten durchgeführt, darüber hinaus gab es eine Einheit zu Unterrichtsmaterial zur Bibel sowie eine geplante Einheit zur didaktischen Reflexion des Mediums „Film“.²¹ In allen Seminareinheiten geht es weniger um die Bewertung von bestehendem Material, als um die Entwicklung von Kriterien, die im Berufsfeld zur Bewertung von Unterrichtsmaterial eingesetzt werden können.

Kritische Bewertung von Unterrichtsmaterial: Zum Beispiel Islam

Der Islam ist im Religionsunterricht insofern von Bedeutung, als er in allen Schularten thematisiert wird. Zunächst in der Grundschule (3. Klasse), dann in der weiterführenden Schule in der siebten Klasse. Dadurch nimmt er relativ viel Raum im Unterricht ein, und durch die zweifache Begegnung ist eine Vertiefung dieses Themas in der Schule möglich. Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Islam ist das zentrale Element interreligiösen Lernens im Religionsunterricht.

Entsprechend sensibel ist das Unterrichtsmaterial, entsprechend genau muss die kritische Bewertung vorgenommen werden. Eine Begegnung mit dem Islam geschieht in der Gegenwart persönlich, etwa durch private oder schulische Kontakte, und medial, etwa durch die Berichterstattung in den

²¹ Die folgenden Abschnitte sind zum Teil in Zusammenarbeit mit Studierenden des Lehramtes entwickelt worden.

Medien. Gerade die Massenmedien stehen in der Gefahr, eine einseitige Darstellung des Islams zu befördern und so (positive oder negative) Vorurteile zu stärken.

Als inhaltliche Kriterien für Unterrichtsmaterial ergeben sich folgende allgemeine Fragen:

- Wird das (interreligiöse) Thema in seiner Binnen- und seiner Außenperspektive dargestellt? Sind die Unterschiede zwischen der Fremd- und der Selbstwahrnehmung erkennbar? Werden Verallgemeinerungen, Vorurteile und Einseitigkeiten im Material erkennbar?
- Sind Bilder nach den ästhetischen Vorgaben des Themas ausgewählt oder nach den eigenen Sehgewohnheiten? Werden Bilder aufgrund einer (angenehmen) exotischen Gestaltung gewählt oder aufgrund einer (ebenfalls angenehmen) Nähe zur eigenen Lebenswelt?
- Sind Quellen deutlich markiert? Kann der Ersteller des Materials seine Quellenauswahl begründen?

Kriterien für gutes Unterrichtsmaterial: Material selbst entwickeln

Aus den Beispielen für inhaltliche und formale Vorgaben zu Unterrichtsmaterial wird in dieser Seminareinheit eine Krieriologie für Unterrichtsmaterial entwickelt, mit dessen Hilfe Lehrende Material selbst erstellen können. Das besondere an eigenem Material ist die Möglichkeit, dieses Material zielgenau auf die Lerngruppe hin zu entwickeln. Faktisch sind die meisten selbst entwickelten Materialien Arbeitsblätter. Diese Arbeitsblätter können Texte und Bilder enthalten, andere Medien sind gewöhnlich zu aufwändig in der Entwicklung. Wichtige Kriterien für eigenes Material sind:

- Ist der Inhalt verständlich für die Lerngruppe? Wird das Thema treffend und prägnant dargestellt, sodass die Intention des Lehrenden für die Lernenden erkennbar wird?
- Ist die Gestaltung klar, reflektiert sie die Gliederung des Inhaltes und des Lernprozesses? Ist das Layout ansprechend, kann der Lernende sich innerhalb des Materials zurechtfinden? Ist der Bezug zu anderem Material erkennbar, etwa zu Arbeitsblättern der vorhergehenden Lerneinheiten?
- Werden Texte und Bilder miteinander in Bezug gesetzt? Werden äußere Regeln, etwa Urheberrechte, beachtet?

4. „Forschendes Lernen“ und die Erwartungen der Studierenden

Der Erfolg des Seminars „Forschendes Lernen“ zeigt sich in deutlich verbesserten Evaluationen durch die Studierenden. Immer wieder erhält man die Rückmeldung, dass mit diesem Seminar die „trockene“ Theorie des Theologiestudiums durchbrochen wird, gleichzeitig wird eine naive Anwendung von theologischen bzw. pädagogischen Rezepten vermieden. Im bisherigen Konzept wird der Fokus auf die Religionspädagogik gelegt. Doch das Konzept kann auch in den anderen praktischen Fächern genutzt werden: Die Fragen nach einem reflektierten, wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn sind in allen theologischen Wissenschaften von Bedeutung, quantitative und qualitative Erkenntnisse sind allgemein in der Wissenschaft verbreitet. Die gesamte Praktische Theologie ist vom zugrunde liegenden Menschenbild ebenso abhängig wie von der theologischen Gotteslehre; es ist daher notwendig, dieses Menschenbild aufklärend zu kritisieren. Schließlich ist auch in pastoralen und liturgischen Zusammenhängen eine reflektierte, forschende Begegnung des hauptamtlichen Mitarbeiters mit dem empirischen Feld von zentraler Bedeutung. Die inhaltlichen Arbeitseinheiten schließlich können nach den Erfordernissen der einzelnen theologischen Fächer entwickelt werden.

Das Seminar „Forschendes Lernen“ ist ein Teil der Weiterentwicklung der theologischen Lehre. Es bietet die Möglichkeit, ein zentrales didaktisches Problem der Hochschule reflektiert aufzunehmen und produktiv zu nutzen.

Dr. Boris Kalbheim
Akademischer Rat
Lehrstuhl für Religionspädagogik
Katholisch-Theologische Fakultät
Universität Würzburg
Paradeplatz 4
D-97070 Würzburg
Fon +49 (0)931 31 83 292
eMail: emailb.kalbheim(at)uni-wuerzburg(dot)de