

Dank

Seit dem ich Taufpatin meiner Nichte bin, wird mein religionspädagogisches Denken und Arbeiten von dem Wunsch geleitet, dass sie einmal von dem Unfassbaren sprechen kann. Vorweg also der Dank an Matilda, deren Taufpatin ich sein darf und die mich so – ohne es zu wissen – antreibt.

2015 wurde die vorliegende Arbeit als Dissertation von der Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie der Technischen Universität Dortmund angenommen. Auf dem Weg dahin haben mich viele liebe Menschen begleitet, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

Allen voran danke ich meiner Betreuerin Prof. Dr. Claudia Gärtner für viele Anregungen und Gespräche sowie das offene Ohr bei allen Stolpersteinen. Außerdem danke ich meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Bert Roebben für seine herausfordernde Perspektive auf das Projekt. Ein Dank an die lieben Kolleginnen und Kollegen des Instituts für katholische Theologie an der TU Dortmund, die mich mit ihren Gedanken und ihrem Interesse begleitet haben. Ein besonderer Dank geht dabei an Dr. Dr. Oliver Reis dafür, dass er meine erste Idee nicht zerschlagen hat, dass er mich in meiner Arbeit an meine Grenzen stößt und dann das richtige Wort findet.

Diese Dissertation ist im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs *funken* zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung von diagnosegeleiteten Lehr- und Lernprozessen der TU Dortmund, in dem ich Promotionsstipendiatin war, entstanden. In diesem interdisziplinären Kontext mit zum Beispiel mathematikdidaktischen und sportdidaktischen Dissertationen war es eine Freude und Herausforderung als Theologin zu versuchen, den Blick auf das, was den Religionsunterricht ausmachen kann, zu öffnen. Daher ein Dank an die MitstipendiatInnen, die KollegiatInnen sowie das Leitungsteam, die sich auf diese für sie fremde Welt des Religionsunterrichts eingelassen haben. Ein weiterer Dank an die zu meiner Zeit Sprecherin des Leitungsteams Prof. Dr. Susanne Prediger, die als dritte Prüferin die Kommission für meine Disputation mit ihrem Gespür für die passenden Fragen bereichert hat.

Zum Abschluss geht mein großer Dank an meine Familie und Freunde, die mich mit ihrem Interesse begleitet haben und gleichzeitig durch die Ereignisse in Ihren Leben diese Dissertation relativiert haben. Ich danke meiner Mutter und Schwester, die nicht müde wurden, sich alles Aufregende dieser Jahre von mir anzuhören und mit mir durchzusprechen. Mein größter Dank gilt meinem Freund, der jede Träne, jeden Zweifel, jede Freude und die große Erleichterung mitgetragen hat, der unser Leben nicht stehen ließ und trotzdem mit mir diese Zeit genossen hat.

Dortmund, im Januar 2016

Theresa Schwarzkopf

1. Einleitung

Unsere gegenwärtige Zeit ist von Pluralität auf den verschiedenen sozialen Ebenen geprägt. Schülerinnen und Schüler leben und lernen in einem Kontext, in dem die Heterogenität der Schülerschaft gesehen und zumindest von einem großen Teil der Akteure willkommen geheißen wird. Patchwork-Familien und -Religionen in einer multikulturellen Gesellschaft sind der Standard in den Klassenzimmern. Die Schülerinnen und Schüler müssen nicht lernen, mit dieser Pluralität zu leben – das tun sie bereits. Sie müssen vielmehr lernen, wie sie mit dieser Pluralität umgehen können, in ihr und trotz ihr eine eigene Identität aufbauen können. Dazu gehört es, eine eigene Meinung und Position zu haben, zu entwickeln und vertreten zu können. Lernprozesse zum Argumentieren anzubieten und zu gestalten, heißt also Identitätsbildung zu unterstützen. Prinzipiell ist dies der Bereich, in dem Schule eine Aufgabe in einer pluralistischen Gesellschaft übernehmen kann. Warum könnte aber vor allem der Religionsunterricht dafür prädestiniert sein, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, argumentieren zu lernen? Mit der Theologie hat der Religionsunterricht eine Bezugswissenschaft, die in sich eine Diskursdisziplin ist. Im Gegensatz zu den naturwissenschaftlichen Fächern kann die Theologie ihre Aussagen nicht auf Realexperimente stützen, sondern nutzt die Kunst der Argumentation. Die wissenschaftliche Disziplin der Theologie lebt von einer Kultur des Argumentierens. Wenn die Schülerinnen und Schüler lernen, religiöse Themen zu argumentieren, wird der Religionsunterricht damit auch zum Ort der Theologie. Diese Arbeit möchte hier unter diesem Thema ihren Beitrag leisten: Entwicklung von diagnosegeleiteten religiösen Lernwegen für den Lerninhalt ‚Auferstehung der Toten‘ bzw. ‚Gottesbild‘ in der Lernumgebung einer Forschungswerkstatt für die Sekundarstufe II zur Förderung der Argumentationskompetenz.

In dieser konkreten Themenformulierung wird der Anspruch an die vorliegende Arbeit gesetzt. Diese enthält in ihrer Ausrichtung drei inhaltliche Schwerpunkte, die zu Beginn thematisch eingeführt und begründet werden sollen.

- Die Schülerinnen und Schüler nähern sich in einem Lehr-Lernarrangement mit dem Lerninhalt ‚Auferstehung der Toten‘ oder das ‚Gottesbild‘ einer unentscheidbaren Frage.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen mit verschiedenen Auferstehungsvorstellungen oder Gottesbildern für ihre Vorstellung zu *argumentieren*.

- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten *diagnosegeleitet* in einer offenen Lernumgebung.

Darüber hinaus wird die Zuordnung dieser Arbeit zum Forschungsprogramm der fachdidaktischen Entwicklungsforschung erläutert. Abschließend werden das Forschungsinteresse sowie der Aufbau dieser Arbeit vorgestellt.

1.1 Eine thematische Einleitung

1.1.1 Warum die ‚Auferstehung der Toten‘ oder ‚Gottesbilder‘?

Die Lerninhalte ‚Auferstehung der Toten‘ und ‚Gottesbilder‘ gehören zu den großen existenziellen Fragen der Menschen, die von verschiedenen Wissenschaften diskutiert werden. In der Theologie zählen sie zu den unentscheidbaren Fragen,¹ für die es nicht nur die *eine* wahre Antwort bzw. Deutung gibt. Für die Lerninhalte ‚Auferstehung der Toten‘ und ‚Gottesbilder‘ lassen sich „mehrperspektivische fachwissenschaftliche Strukturen“² aufzeigen, d.h. sie sind von einer Multioptionalität geprägt. Die Theologie kennt verschiedene Zugänge zu diesen Inhalten: Auferstehung als ein jenseitiges Ereignis in Differenz zu einer präsentischen Auferstehung wie sie Paulus kennt, Gott als der Weltentrückte im Unterschied zur (pantheistischen) All-Einheit. Es ist wichtig diese theologische Multioptionalität für die Lehr-Lernprozesse fruchtbar zu machen. In einer strukturellen Analogie³ gilt eben auch für die Schülerinnen und Schüler, dass es „nicht nur eine logische oder nur eine gültige Lösung [gibt, Th.S.], sondern vielmehr verschiedene, in gleicher Weise gültige Erklärungsmöglichkeiten – solange sie den empirischen Gegebenheiten standhalten und für den Einzelnen einsichtig und vor allem gefühlt

¹ Heinz von Foerster: Lethologie, Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem, in: Reinhard Voß (Hg.): Die Schule neu erfinden, Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied 2002, S. 14-33, hier S. 29.

² Gerhard Büttner/Oliver Reis: Die Bedeutung theologischer Strukturen für das Elementarisieren, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, der evangelische Erzieher, 3/2010, S. 248-257, hier: S. 254-256.

³ Zur Multioptionalität von Auferstehungsvorstellungen bei Jugendlichen vgl. Carsten Gennerich: Empirische Dogmatik des Jugendalters, Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010, Theresa Schwarzkopf: „Ich glaube an das ewige Leben!“ – aber wie?, Eine Einordnung der Glaubenswelt von Jugendlichen heute in die Pluralität theologischer Auferstehungsmodelle und deren Bewertung, Dortmund 2011, hdl.handle.net/2003/29277.

richtig sind“⁴ nebeneinander vorkommen können. Die Schülerinnen und Schüler sollten also lernen, sich in dieser Multioptionalität selbst zu finden und zu positionieren sowie mit diesem Nebeneinander von Erklärungsmöglichkeiten umzugehen. „Gerade der Umbruch im Glauben in der Zeit des Jugendalters verlangt ein Durcharbeiten existenzieller Grundfragen (...). Um sich selbst sowie die Frage nach dem Sinn und den Lebensperspektiven besser zu verstehen, ist eine reflektierte Auseinandersetzung mit existenziellen theologischen Grundfragen anzustoßen.“⁵ Entscheidend im Umgang mit diesen großen Fragen ist somit eine Offenheit den Vorstellungen der Jugendlichen gegenüber, aber eben auch gegenüber der Multioptionalität der Theologie.

1.1.2 Warum argumentieren?

Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist durch eine Heterogenität an Meinungen und Einstellungen geprägt. Im schulischen und außerschulischen Kontext werden sie immer wieder herausgefordert ihre eigene Meinung und Einstellung zu formulieren und für diese einzustehen. Die deutschen Bischöfe heben die Generierung einer „gesprächsfähigen Identität“⁶ als Aufgabe des Religionsunterrichts hervor. Diese Form der Identität beinhaltet die Fähigkeiten, die eigenen Vorstellungen und Ansprüche argumentativ sachbezogen vertreten zu können. Mit Elke Grundler und Rüdiger Vogt kann die Tätigkeit des Argumentierens als Nachvollziehbarbarmachen⁷ der eigenen Position durch den Umgang mit anderen Vorstellungen verstanden werden. „Deshalb haben Institutionen wie Schule und Hochschule die Aufgabe, die Fähigkeiten zur rationalen Auseinandersetzung zu vermitteln, sowohl mündlich als auch schriftlich.“⁸ Gerade auch der Religionsunterricht legitimiert sich durch seinen Beitrag zur Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler. Wenn der Religionsunterricht nicht „für die einen, ein Raum unverbindlicher Kommunikati-

⁴ Eva-Maria Stögbauer: Konkret Reden: Theologien und Theodizeen Jugendlicher, in: Petra Freudenberger-Lötz/Friedhelm Kraft/Thomas Schlag: „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“, Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie Band 1, Stuttgart 2013, S. 50-59, hier S. 59.

⁵ Petra Freudenberger-Lötz: Theologische Gespräche mit Jugendlichen, Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, München und Stuttgart 2012, S. 23f.

⁶ Die deutschen Bischöfe: Der RU vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, S. 30.

⁷ Elke Grundler: Kompetent argumentieren. Ein sprachanalytisch fundiertes Modell, Tübingen 2011.

⁸ Elke Grundler/Rüdiger Vogt: Einleitung, in: Elke Grundler/Rüdiger Vogt (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule, Interdisziplinäre Studien, Tübingen 2006, S. 7-9, hier S. 7.

on, für die anderen, ein Fach, in dem nicht argumentiert, sondern in dem allenfalls Meinungen ausgetauscht werden“⁹, sein soll, muss genau diese Fähigkeit des Argumentierens stärker untersucht und in die Lehr-Lernprozesse eingebunden werden. Interessant ist nämlich, dass diese Fähigkeit immer wieder gefordert wird, aber der eigentliche Lernprozess im religionsdidaktischen Kontext dorthin – so die These – bislang nicht hinreichend unterstützt wird. Wie lernen Schülerinnen und Schüler eigentlich religiöse Themen zu argumentieren?

1.1.3 Warum diagnosegeleitet?

In der Post-PISA-Zeit nach 2002 ging die Forderung nach Bildungsstandards in die Schulpolitik und damit in die einzelnen Fachdidaktiken ein. Hierdurch sollte vor allem die Schülerleistung vergleichbar werden. Da der Religionsunterricht ordentliches Schulfach (Artikel 7, Abs. 3 GG) ist, muss er sich den Forderungen nach Bildungsstandards und Notenvergabe anschließen. Die Diskussion um den Umgang mit und die Ermittlung von versetzungsrelevanten Zensuren endet meist vor dem Hintergrund des religionspädagogischen Dilemmas mit der Frage, was der Religionslehrer/die Religionslehrerin tatsächlich bewerten darf und was sich aus Perspektive des Evangeliums eigentlich der Bewertung entzieht. Einzelne Perspektiven werfen jedoch auch Ideen dazu auf, wie aus religionspädagogischer Perspektive damit umgegangen werden kann.¹⁰

Durch die Bildungsstandards hat die Kompetenzorientierung Einzug in den Religionsunterricht erhalten.¹¹ Hier ergeben sich neue Möglichkeiten der Leistungsmessung. Seither liegt der Fokus der religionspädagogischen Debatte auf dem verantwortlichen Umgang mit dieser Leistungsmessung. Allgemeinpädagogische Prinzipien wie eine Feedbackkultur oder leistungsfreie Zonen werden auch für den Prozess der Notenfindung im Religionsunterricht

⁹ Bernhard Grümme: Nicht mehr als ein „Laberfach“? Argumentative Gesprächsmethoden im Religionsunterricht, in: Elke Grundler/Rüdiger Vogt (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule, Interdisziplinäre Studien, Tübingen 2006, S. 131-145.

¹⁰ Hier seien beispielhaft Hans Schmid (Vgl. Hans Schmid: Leistungsmessung im Religionsunterricht, in: Katechetische Blätter 129/2004, S. 212-219) und Annegret Reese-Schnitker (Vgl. Annegret Reese-Schnitker: „Nun sag, wie hast du's mit der Leistung?“, Leistungsverständnis und Leistungsorientierung im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 64/2010, S. 31-50) genannt.

¹¹ Vgl. Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sek. 1, Nr. 78. Bonn 2004, S. 7.

gefordert.¹² Es geht also vorwiegend um die Frage, wie die Zensuren des Religionsunterrichts gerechtfertigt werden können. Auch die Erhebung der Lernausgangslage ist hier gleichgesetzt mit der Bestimmung des Leistungsstandes, also im Kontext der Leistungsdiagnostik anzusetzen.¹³ Nun merken aber Feindt/Lamprecht¹⁴ 2010 mit Abs an, dass die „Beurteilungsgenauigkeit (...) nicht mehr als zentrale Repräsentation diagnostischer Kompetenz angesehen“¹⁵ werden kann. Diagnose muss über die „objektivierende Leistungsbewertung nach dem Prinzip richtig/falsch“¹⁶ hinausgehen. Im Rahmen der Kompetenzorientierung werden zwar zu erreichende Bildungsstandards vorgegeben, der Lernweg zu diesen ist aber möglichst individuell zu gestalten. Eine Lernprozessdiagnostik, die Lernprozesse maßstabsbezogen zu beobachten und entsprechend subjektbezogen zu gestalten versucht,¹⁷ ist in diesem Zusammenhang daher von Bedeutung. Diese Arbeit möchte ein Beispiel für Lernprozessdiagnostik geben, indem sie die nötigen Instrumente für diesen Diagnoseprozess adaptiert und testet. Das anschließende Lehr-Lernarrangement auf dem Weg zur Argumentationskompetenz von Schülerinnen und Schülern wird sich an den erhobenen Diagnoseergebnissen orientieren.

¹² Vgl. Georg Gnandt/Wolfgang Michalke-Leicht: Leistungsmessung im Religionsunterricht, Handreichung für den Religionsunterricht in den Sekundarschulen I und II, Hg. v. Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg, Freiburg 2007; Reese-Schnitker: Leistungsverständnis 2010; Schmid: Leistungsmessung 2004.

¹³ Michael Fischer: Die Erhebung der Lernausgangslage, Fundament des kompetenzorientierten Religionsunterrichts in: Schönberger Hefte 2/2011, S. 24.

¹⁴ Andreas Feindt/Heiko Lamprecht: Von Fußball und Fischen, Theoretische Anmerkungen und praktische Beispiele zur Erhebung von Lernausgangslagen im RU, in: Entwurf 4/2010, S. 10-16.

¹⁵ Hermann Josef Abs: Überlegung zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern, in: Manfred Lüders/Jochen Wissing (Hg.): Forschung zur Lehrerbildung, Kompetenzentwicklung und Programmevaluation, Münster 2007, S. 63-84, hier S. 65.

¹⁶ Timo Leuders: Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht, in: Werner Blum/Christina Drüke-Noe/Ralph Hartung/Olaf Köller (Hg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I, Berlin 2006, S. 81-95, hier S. 88.

¹⁷ Definition vgl. Oliver Reis/Theresa Schwarzkopf: Diagnose religiöser Lernprozesse. Ein kompetenzdiagnostisches Grundlagenmodell, in: Oliver Reis/Theresa Schwarzkopf (Hg.): Diagnose im Religionsunterricht, Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Berlin 2015, S. 6-161, hier S. 96f.

1.2 *Das Programm der fachdidaktischen Entwicklungsforschung*

Diese Arbeit folgt dem Forschungsprogramm der fachdidaktischen Entwicklungsforschung bzw. dem Ansatz des Educational Design Research. In diesem Kapitel wird daher das Konzept der Entwicklungsforschung im Allgemeinen und anhand des Dortmunder Modells des FUNKEN-Kollegs im Speziellen erläutert. Dabei werden die allgemeingültigen Kriterien direkt an die laufende Arbeit rückgekoppelt. Außerdem werden das Programm der Entwicklungsforschung und damit diese Arbeit im Feld der empirischen Religionspädagogik verortet.

1.2.1 Die Entwicklungsforschung als Programm fachdidaktischer Unterrichtsforschung

In den Lehr-Lernwissenschaften hat sich in den 2000er Jahren ein Perspektivwechsel vollzogen. Sie verstehen sich seither stärker als angewandte Wissenschaften als zuvor. Der Abstand zwischen Theorie und Praxis soll so verkleinert werden.¹⁸ Eine Form, die theoretische Erforschung auf der einen Seite mit praktischer Entwicklung auf der anderen Seite koppelt, ist das Programm der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (im englischsprachigen Raum *didactical design-research* oder *design-based research*). Diese vereint in einer Gattungsfamilie verwandte Forschungsansätze.¹⁹ Alle Ansätze haben dabei ein sehr konkretes Verständnis des Begriffs ‚Entwicklung‘ gemeinsam. Entwicklungsforschung „bezieht sich auch auf die Entwicklung von konkreten, qualitativ hochwertigen und funktionalen Produkten für den Einsatz im Unterricht als Ergebnis wissenschaftlicher Forschung und Entwicklung“²⁰. Das Forschungsprogramm kann mit den Zielen, neue Lehr-Lern-Theorien sowie Interventionen/Unterrichtsaktivitäten generieren zu wollen, in die frü-

¹⁸ Vgl. Susanne Prediger/Michael Link/Renate Hinz/Stephan Hussmann/Bernd Ralle/Jörg Thiele: Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen, Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 65/8/2012, S. 452-457, hier S. 452.

¹⁹ Vgl. Jan van der Akker/Koeno Gravemeijer/Susan McKenney/Nienke Nieveen: Introducing educational design research, in: Jan van der Akker/Koeno Gravemeijer/Susan McKenney/Nienke Nieveen (Hg.): Educational Design Research, The design, development and evaluation of programs, processes and products, London 2006, S. 3-7, hier S. 4.

²⁰ Prediger et al.: Lernprozesse 2012, S. 452.

he Phase des wissenschaftlichen Zyklus eingebunden werden, in dem die Erkundung an erster Stelle steht. In einer späteren Phase können diese Theorien und Interventionen durch die klassische Bildungsforschung geprüft und verifiziert werden.²¹ Weiterhin fokussiert die Entwicklungsforschung nicht eine isolierte Variable im Lehr-Lerngeschehen, sondern überblickt vielmehr das Gesamtbild. Natürlich spezifiziert jedes Projekt Lerngegenstände oder Prozesse in bestimmten Kontexten, diese werden allerdings als integrale Phänomene beschrieben. Eine kontextbefreite Generalisierung ist daher nicht möglich.²² Van der Akker et al. sowie McKenney/Reeves haben verschiedene Merkmale der Entwicklungsforschung definiert:

- *Interventionist*: Das Ziel der Forschung ist die Entwicklung von Lernsettings für die reale Welt. Zu Beginn einer solchen Untersuchung steht daher die „identification of significant educational problems in need of innovative solutions“²³. Durch konkrete Unterrichtsinterventionen will die Forschung eine wirkliche Veränderung in der Praxis anstoßen.²⁴
- *Iterative*: Die Entwicklungsforschung folgt einem zyklischen (im Gegensatz zum linearen) Ansatz von Forschung. Das Design wird entwickelt, in der Praxis getestet und anschließend evaluiert. Aus der Evaluation entstehen Konsequenzen, anhand derer das Design revidiert und verändert wird. In einem weiteren Zyklus wird dann das veränderte Design getestet, evaluiert, etc. Dabei kann es verschiedene Subzyklen geben.²⁵ Die Forschung impliziert also ein Antwort-System. Jeder neue Zyklus geht verantwortlich mit den Antworten der vorherigen Zyklen um und baut auf sie auf (responsively grounded).²⁶
- *Theoretically-oriented/theory-oriented*: Zum einen basieren die Lernsettings, die während der Forschung entwickelt werden, auf theoretischen Ideen oder empirischen Ergebnissen. Zum anderen bildet die Forschung aber auch Theorien, zum Beispiel Lehr-Lerntheorien.²⁷
- *Process-oriented*: Im Fokus der Forschung steht das Verständnis der Abläufe in den Interventionen. Das Input-Output-Verhältnis ist dabei zweit-

21 Vgl. Michael Link: Grundschul Kinder beschreiben operative Zahlenmuster, Entwurf, Erprobung und Überarbeitung von Unterrichtsaktivitäten als ein Beispiel für Entwicklungsforschung, Wiesbaden 2012, S. 103.

22 Vgl. van der Akker et al.: Design Research, 2006, S. 5.

23 Susan McKenney/Thomas C. Reeves: Conducting Educational Design, New York 2012, S. 15.

24 Vgl. van der Akker et al.: Design Research, 2006, S. 5 und McKenney/Reeves: Design, 2012, S. 15f.

25 Vgl. van der Akker et al.: Design Research, 2006, S. 5 und McKenney/Reeves: Design, 2012, S. 15f.

26 Vgl. McKenney/Reeves: Design, 2012, S. 15f.

27 Vgl. van der Akker et al.: Design Research, 2006, S. 5 und McKenney/Reeves: Design, 2012, S. 15f.

rangig. Der Prozess der Intervention soll verstanden und verbessert werden.²⁸

- *Utility-oriented*: Der Nützlichkeitsgedanke trägt die Forschung. Sie muss sich an der Praktikabilität und Nutzbarkeit ihrer Ergebnisse für reale Kontexte messen lassen.²⁹
- *Collaborative*: Entwicklungsforschung versteht sich explizit nicht als Wissenschaft, die für oder über die Praxis forscht, sondern mit der Praxis zusammenarbeitet.³⁰

Anhand dieser groben Liste soll sich jede Forschungsarbeit messen lassen können, inwieweit sie tatsächlich das Programm der Entwicklungsforschung verfolgt. Im Folgenden sollen daher alle Merkmale auf die vorliegende Arbeit angewandt werden.

- *Interventionist*: Entwicklungsziel der Arbeit ist eine theologisch-literarische Forschungswerkstatt, wie sie prinzipiell in Kursen für katholische Religionslehre in den Qualifikationsstufen durchgeführt werden kann. Das Lehr-Lernarrangement wird allerdings in einem Designsetting unter optimierten Bedingungen getestet und wird nicht in eine Unterrichtsintervention übertragen. Die Weiterentwicklung und die Praktikabilität für den Unterricht ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Da aber in den Designexperimenten das Lehr-Lernarrangement als Intervention durchgeführt und ausgewertet wird, ist dieses Merkmal auch für die vorliegende Untersuchung erfüllt.
- *Iterative*: Die Forschungswerkstatt wird in verschiedenen Zyklen getestet. Neben Subzyklen, in denen allein das Diagnoseinstrument getestet wird, gibt es große Zyklen, die die gesamte Werkstatt im Blick haben.
- *Theoretically-oriented/theory-oriented*: Zum einen fußt das Forschungsvorhaben auf unterschiedlichen Hintergrundtheorien wie in Kapitel 1.3 gezeigt werden wird. Zum anderen möchte diese Arbeit den Versuch unternehmen, eine erste Theorie zum Lernen im Feld der unentscheidbaren Fragen zu entwickeln.
- *Process-oriented*: Bei der Entwicklung und Evaluation der Forschungswerkstatt ist das Gesamtsetting im Blick. Die Ausnahme bildet die Entwicklung und Erforschung der Diagnoseinstrumente, wie sie im ersten Teil abgebildet sind. Diese werden vorgeschaltet, isoliert untersucht.
- *Utility-oriented*: Am Ende dieser Arbeit soll ein diagnosegeleitetes Lehr-Lernarrangement stehen, das für den Unterricht angewandt werden kann.
- *Collaborative*: In der Entwicklung der Forschungswerkstatt werden bewährte Materialien und Lerneinheiten aus der Praxis verwendet. Eine

²⁸ Vgl. van der Akker et al.: Design Research, 2006, S. 5.

²⁹ Vgl. van der Akker et al.: Design Research, 2006, S. 5.

³⁰ Vgl. McKenney/Reeves: Design, 2012, S. 15f.