

1 Einführung

Manfred L. Pirner & Martin Rothgangel

1 Zugänge zum empirischen Forschen im religionspädagogischen Kontext

Es ist unübersehbar, dass in den letzten Jahrzehnten die empirische Forschung in den Erziehungswissenschaften und in den Fachdidaktiken einen enormen Aufschwung genommen hat. Man kann diesen Bedeutungszuwachs der Empirie auch kritisch sehen und skeptisch fragen, inwieweit Ergebnisse empirischer Studien zu einer Verbesserung schulischer Praxis beitragen und ob gegenwärtig die Dominanz der empirischen Bildungsforschung nicht allzu sehr die weiterhin notwendigen theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzungen zurückdrängt. Dennoch ist u.E. die Entwicklung hin zur empirischen Forschung in den Fachdidaktiken als chancenreich zu begrüßen, insbesondere auch im Blick auf die Unterrichtspraxis von Lehrer*innen: Es ist verstärkt diese Unterrichtspraxis selbst, die in den vergangenen Jahren Gegenstand einer zunehmend fachdidaktisch orientierten Forschung geworden ist. Dadurch verfügen Lehrer*innen heute nicht nur über eine Vielzahl von „evidenzbasierten“ Hinweisen, welche Faktoren zu gutem Unterricht beitragen, sondern können *einen* solchen Faktor umgehend zur Geltung bringen, indem sie sich selbst forschend mit ihrer konkreten eigenen beruflichen Praxis auseinandersetzen. Ein zentrales Ergebnis der empirischen Bildungsforschung ist nämlich, dass gute Lehrer*innen eine forschende Grundhaltung gegenüber ihren Schüler*innen und ihrem Lehren haben; sie haben ein Interesse daran, genauer zu analysieren, was in ihrem Unterricht vor sich geht, um daraus für die Verbesserung ihrer Professionalität zu lernen (vgl. u.a. Baldwin, 2005; Brew, 2006; 2007; Kergel & Heidkamp, 2016; Schneider, 2010). Eine solche Grundhaltung sollte bereits in der Lehrer*innenbildung angebahnt werden; sie bedarf zugleich auch einer Unterstützung durch methodische Expertise.

Damit sind die wesentlichen Motive angedeutet, die uns zur Herausgabe des vorliegenden Buches bewogen haben. Wir möchten sowohl Studierenden und Referendar*innen als auch Lehrer*innen einen möglichst gut verständlichen Zugang zu solchen empirischen Forschungsmethoden anbieten, die für sie handhabbar und praxisrelevant sind. Wir gehen davon aus, dass weder im Lehramtsstudium noch erst recht in der späteren Berufspraxis der Lehrer*innen genügend Zeit dafür ist, sich so fundiert in die Methoden empirischer Sozialforschung einzuarbeiten, wie dies für Wissenschaftler*innen sinnvoll und nötig ist. Gleichwohl geht es darum, bei eigenen kleinen oder

größeren Forschungsprojekten basalen Standards der empirischen Methodik gerecht zu werden, was auch ein solides und ausreichend differenziertes Methodenwissen impliziert. Dass das Austarieren zwischen praxisnahen Zugängen und wissenschaftlicher Solidität einer Gratwanderung gleicht, ist allen Autor*innen des Bandes beim Schreiben immer wieder bewusst geworden. Die Verständlichkeit und Praktikabilität der Beiträge wurde auch dadurch sichergestellt, dass jeder von mehreren Studierenden und Lehrkräften kritisch gegengelesen wurde. Die Beiträge wurden zudem in universitären Seminaren erprobt und basieren auf den Erfahrungen mit solchen methodenorientierten Seminaren, Projekten und Fortbildungen in Nürnberg und Wien.

Mit dem vorliegenden Band möchten wir die Leser*innen vor allem auch anregen und Lust darauf machen, Methoden und Projektideen auszuprobieren und dabei zu erleben, dass eigenes Forschen nicht nur wichtige Einsichten erbringen, sondern auch Spaß machen kann. Deshalb finden sich in den einzelnen Kapiteln immer wieder konkrete Beispiele, die solche Anregungen für eigene Projekte geben sollen. Es war uns dabei wichtig, alle Beispiele aus dem Bereich der (schulischen) Religionspädagogik zu nehmen und auch die Gesamtanlage des Buches sowie seiner Beiträge soweit wie möglich auf die Spezifika des religionspädagogischen Praxisfeldes auszurichten.

Wie oben bereits angeklungen, wissen wir uns mit diesem Band vor allem zwei Ansätzen bzw. Paradigmen der Lehrer*innenaus- und -fortbildung verbunden, nämlich zum einen dem forschenden Lernen und zum anderen der Aktions- bzw. Lehrer*innen-Forschung. Sie werden im Folgenden näher erläutert, um Kontexte und konkrete Handlungsmöglichkeiten für das empirische Forschen im religionspädagogischen Horizont in den Blick zu bekommen.

2 Forschendes Lehren – forschendes Lernen

Die Grundidee der Verbindung von Forschung und Lehre an der Universität geht bekanntlich auf Wilhelm von Humboldt zurück, dessen Ausführungen dazu gerade auch im internationalen Diskurs immer wieder zitiert werden. Für ihn bedingte die wissenschaftliche Ausrichtung der Universität auch eine charakteristische Beziehung zwischen Professor und Student: „Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes sein als vorher [in der Schule]. Der erstere ist nicht für die letzteren da, sondern Beide sind für die Wissenschaft da“ (Humboldt, 1810, S. 251). Humboldt legte großen Wert darauf, dass die Dozierenden authentisch aus ihren eigenen Forschungen berichten und die Studierenden in ihre Forschungen einbeziehen sollten.

Die Humboldtsche *Idee des forschenden Lehrens* ist seitdem auch immer wieder in Frage gestellt worden. In einer Meta-Analyse von 58 internationalen

empirischen Studien haben Hattie und Marsh 1996 drei Varianten des Verhältnisses von Forschung und Lehre an Universitäten herausgearbeitet: a) ein negatives Verhältnis, bei dem offensichtlich die Wissenschaftler*innen durch ihr starkes Involviertsein in der Forschung die Lehre vernachlässigen oder umgekehrt durch ihren Fokus auf die Lehre kaum eigene Forschung betreiben; b) ein neutrales Verhältnis, bei dem die Unterschiedlichkeit und Unabhängigkeit der beiden Tätigkeiten von einander betont werden; c) ein positives Verhältnis, bei dem Forschung und Lehre als aufeinander angewiesen und sich wechselseitig befruchtend angesehen werden (Hattie & Marsh, 1996). Allerdings kann man mit Brew (2006) argumentieren, dass sich zum einen die Konzepte an den Universitäten über die Jahre in Richtung einer zunehmenden Forschungsorientierung verändert haben und zum anderen gerade in jüngerer Zeit mehrere Studien die positiven Zusammenhänge zwischen Forschung und Lehre bestätigt haben (vgl. hierzu auch Turk & Ledic, 2016; Jusoha & Abidinb, 2012; Baldwin, 2005).

Fragt man nach den Wurzeln der *Idee des forschenden Lernens*, lässt sich neben ersten Ansätzen bei Comenius, August Herrmann Francke und Pestalozzi vor allem auf reformpädagogische Konzepte wie die Arbeitsschule (Kerschensteiner) und John Deweys Projektpädagogik verweisen. Insbesondere in Deweys weitem Verständnis von Forschung rückt diese sehr nahe an das Lernen heran und ist dementsprechend nicht auf Wissenschaftler*innen zu begrenzen:

„Wir drücken uns oft so aus, als ob eigenes Forschen ein besonderes Vorrecht der Forscher oder wenigstens der fortgeschrittenen Studierenden wäre. Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist.“ (Dewey, 1930/1993, S. 198; vgl. auch Kerfel & Heidkamp, 2015, S. 14; Bolland, 2011, S. 37)

Von seinem gesellschaftskritisch-marxistischen Hintergrund her betont Dewey die Mit- und Selbstbestimmung des lernenden Subjekts, die sich auf allen Ebenen des Lernens niederschlägt und für Schule und Hochschule zur Entwicklung eines kommunikativ und kooperativ geprägten Werkstattkonzepts führt. Selbstgesteuert und praxisorientiert sollen sich Lernende gemeinschaftlich mit Forschung auseinandersetzen können.

Es ist kein Zufall, dass diese emanzipatorische Stoßrichtung des forschenden Lernens in Deutschland im Jahr 1970 plakativ wieder aufgegriffen wird, und zwar von der Bundesassistentenkonferenz in ihrer Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“. Hier wird gefordert, dass forschendes Lernen „das Studium von Anfang an ganz oder mindestens teilweise in Forschungsprozessen oder mit Beteiligung an solchen“ begleiten soll (BAK, 1970/2009, S. 11). Ein Jahr zuvor hatte das Massachusetts Institute of Technology erstmals seine Studierenden eingeladen, sich aktiv an Forschungsprojekten zu beteiligen und damit einen Impuls gesetzt, der über die USA hinaus wirksam wurde (vgl. Healey & Jenkins, 2009, S. 16). Seit dieser Zeit gehört

das Thema forschendes Lernen zum Standardrepertoire der Hochschuldidaktik, hat allerdings in den letzten zwanzig Jahren national wie international noch weiter an Bedeutung dazugewonnen.

Mit Fichten (2010) lassen sich drei Begründungen dafür namhaft machen.

Aus *bildungstheoretischer Perspektive* ist eine „Teilnahme an Wissenschaft“ zu fordern, die sich nicht lediglich in der Rezeption von fertigen Forschungsergebnissen erschöpft. Das eigentlich Bildende an Wissenschaft liegt nach dieser Sicht in den mit ihr verbundenen Haltungen und Prozessen, im „Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Darstellen“ (Huber, 2003, S. 18). Um diese bildenden Momente von Wissenschaft erfahren zu können, ist ein Eintauchen in Wissenschaft und eine aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird, erforderlich, wie es auch schon Humboldt vorgeschwebt hatte.

Aus *lerntheoretischer Perspektive* können v.a. die Erkenntnisse zur Subjektorientierung und zu konstruktivistischen Theorien leitend sein, die darin übereinstimmen, dass aktives, selbstbestimmtes, situiertes und möglichst an authentischen Problemen orientiertes Lernen am effektivsten und nachhaltigsten ist.

Aus *professionstheoretischer Perspektive* ist darauf zu verweisen, dass gerade in der Lehrer*innenprofession, die in besonderer Weise Flexibilität und Reflexivität erfordert, eine forschende, fragende und kritische Haltung hilfreich ist, wie sie pointiert etwa in der neueren Kompetenzorientierung der Lehrer*innenbildung favorisiert wird. In diesem Sinn hat auch der Wissenschaftsrat in seinem Gutachten zur Lehrer*innenbildung 2001 votiert:

„Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben.“ (Wissenschaftsrat, 2001, S. 41)

In der internationalen, v.a. angloamerikanischen Diskussion wird spätestens seit den 1990er Jahren für alle Hochschulen die Verstärkung des „enquiry-based“ bzw. „research-based“ learning gefordert (vgl. v.a. Blackmore & Fraser, 2007; Brew, 2006; 2007; Healey, 2005; Healey, Jenkins & Lea, 2014; Leat, 2017) und werden Konzepte sowie Handbücher für „undergraduate research“ entwickelt (vgl. v.a. Wisker, 2009; Healey & Jenkins, 2009). In seinem einflussreichen Buch „Scholarship Reconsidered“ hat der amerikanische Erziehungswissenschaftler Ernest Boyer dafür plädiert, das Verständnis des „Wissenschaftlers“ auszuweiten und sich klar zu werden, dass Erkenntnisgewinn nicht nur durch originäre Forschung, sondern auch durch innerfachliche und interdisziplinäre Zusammenführung von Forschungsbefunden sowie durch Praxisanwendung und Lehre geschieht:

“What we urgently need today is a more inclusive view of what it means to be a scholar – a recognition that knowledge is acquired through research, through synthesis, through practice, and through teaching. We acknowledge that these four

categories – the scholarship of discovery, of integration, of application, and of teaching – divide intellectual functions that are tied inseparably to each other.” (Boyer, 1990, S. 25)

Aus professionstheoretischer Sicht argumentiert Angela Brew (2007, S. 7), dass heutzutage die Fähigkeit, Probleme zu untersuchen, sich ein evidenzbasiertes Urteil zu bilden, rationale Entscheidungen zu treffen und zu verstehen, was man tut und warum, zentral für alle akademischen Berufe ist. Deshalb sei Forschung nicht nur für jene wichtig, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben.

Mick Healey und Alan Jenkins, die sich jahrzehntelang mit dem Thema beschäftigten und zahlreiche Fallstudien dazu zusammengetragen haben, proklamieren: “All undergraduate students in all higher education institutions should experience learning through, and about, research and inquiry” (Healey & Jenkins, 2009, S. 3). Sie haben konkrete Vorschläge für Hochschul-Curricula entwickelt. Hilfreich ist die von Healey erstellte Kategorisierung, die zwischen den Polen einer eher aktiven oder passiven Rolle der Lernenden sowie zwischen einem eher inhaltsorientierten und einem eher prozessorientierten Forschungsbezug vier verschiedene Typen von forschungsorientiertem Lernen unterscheidet:

- a) Lernen über gegenwärtige Forschung in einer Disziplin;
- b) Erwerben von Fähigkeiten und Methoden für Forschung und Recherche;
- c) Diskutieren über Forschung;
- d) Durchführung eigener Forschung und Recherche.

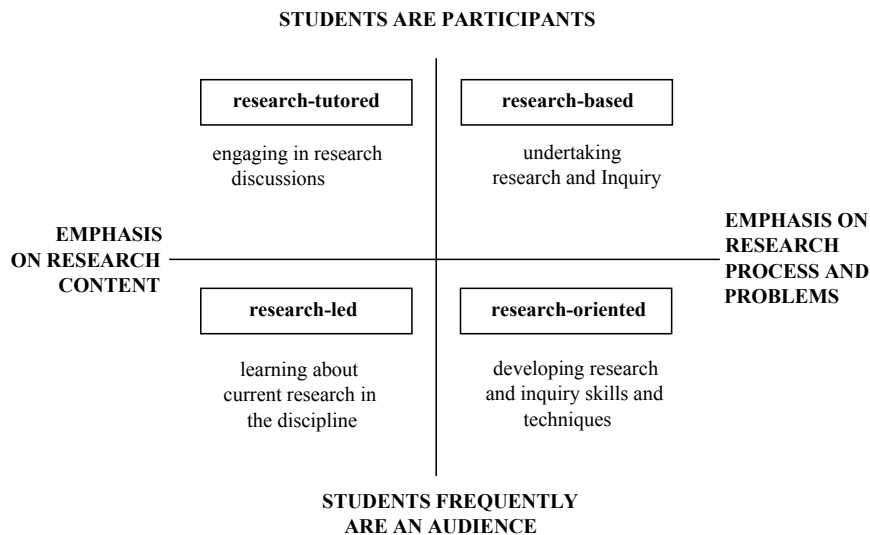


Abbildung 1: Typen von forschungsorientiertem Lernen (nach Healey & Jenkins, 2009, S. 7).

Alle vier forschungsorientierten Lernaktivitäten halten die Autoren für sinn- und wertvoll, verweisen aber darauf, dass die aktiven Varianten im oberen Bereich der Grafik nach wie vor an den meisten Hochschulen zu kurz kommen. Sie dokumentieren und entwickeln Ideen, wie Studierende bereits zu Beginn ihres Studiums mit Recherche-Aufgaben und kleinen Projekten an forschendes Arbeiten herangeführt werden können, wie solches forschendes Lernen im Studium weiter gefördert werden kann und am Ende des Studiums in fruchtbare forschungsorientierte Abschlussarbeiten münden kann.

Im deutschsprachigen Bereich haben sich weitere Impulse für das forschende Lernen aus dem Bologna-Prozess sowie den im Rahmen der Lehrer*innenbildungsreformen in etlichen Bundesländern eingeführten Praxissemestern ergeben. Inzwischen sind an zahlreichen Hochschulstandorten (u.a. Oldenburg, Dortmund, Aachen, Kassel, Köln, Bremen und Hamburg) Modellprojekte und „Forschungswerkstätten“ initiiert worden, in denen mit spezifischen Ansätzen forschenden Lernens experimentiert wurde, um empirische Forschung für die Lehrer*innenbildung fruchtbar zu machen.

Mit deutlicher Nähe zu reformpädagogischen Konzepten wie dem entdeckenden Lernen oder dem Projektlernen und mit einem Schwerpunkt in den naturwissenschaftlichen Fächern ist forschendes Lernen in jüngerer Zeit auch für Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen gefordert und erprobt worden (vgl. z.B. Messner, 2009; international: Healey, Jenkins & Lea, 2014). Aufschlussreich ist, dass auch für diesen Bereich bildungs- und gesellschaftstheoretisch und sogar menschenrechtlich argumentiert wird:

„Im Unterricht forschend lernen zu können [...] ist für alle Kinder und Jugendliche von heute eine Notwendigkeit. Schule muss den Lernenden für die Erfahrung eigenen Suchens und Forschens Zeit und Raum schaffen, um ihnen eine Chance zu geben, die bestehende Übermacht des rezeptiv Vermittelten in der Praxis moderner Mediengesellschaften geistig zu bewältigen. So gesehen ist forschendes Lernen ein Menschenrecht.“ (Messner, 2009, S. 28)

In der deutschen Religionspädagogik hat der Gedanke des forschenden Lernens in den vergangenen Jahren von mehreren Seiten Beachtung gefunden (vgl. zuletzt Meyer, Peters & Schüller, 2016; Fuchs, Sinhuber & Schwich, 2015; Kalbheim, 2013). Am frühesten und konsequentesten ist das forschende Lernen sowie das Konzept der Forschungswerkstatt wohl von Petra Freudenberger-Lötz für den Bereich der „Theologischen Gespräche mit Kindern und Jugendlichen“ aufgegriffen und umgesetzt worden (zunächst an der PH Karlsruhe, dann an der Universität Kassel; vgl. Freudenberger-Lötz, 2007a; 2007b). Seit kurzem gibt es auch eine religionspädagogische „Forschungswerkstatt konfessionelle Kooperation“ an der Universität Bamberg.

Unser vorliegender Band ist im Bereich der Hochschullehre v.a. zur Unterstützung von Lehrveranstaltungen in den beiden rechten Sektoren der obigen Grafik von Healey & Jenkins gedacht. Wie bereits angedeutet, will er außerdem eine Hilfe für die zweite und dritte Phase der Religionslehrer*innenbildung, Referendariat und Fortbildung, sowie für die Forschungsorientierung in den Praktika und Praxissemestern sein. Darüber hinaus möchte er

aber auch eigenständige Forschungs- und Entwicklungsprojekte engagierter Religionslehrkräfte unterstützen. Letztere können in der Tradition der sogenannten Aktionsforschung verortet werden, die im Folgenden kurz vorgestellt wird.

3 Aktionsforschung: Lehrer*innen erforschen ihren Unterricht

In ihrem nach wie vor grundlegenden Buch „Lehrer erforschen ihren Unterricht“, das erstmals 1990 erschienen ist und 2017 in einer fünften, „grundlegend überarbeiteten Auflage“ herauskam, berichten Herbert Altrichter und Peter Posch eingangs über die Erfahrungen bei einem Engländeraufenthalt (Altrichter & Posch, 2007, S. 11). Sie lernten dabei die Arbeiten von Lehrer*innen kennen, die am Projekt „Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning“ der Universität von East Anglia beteiligt waren. In dem Projekt ging es u.a. um die Frage, was es bedeutet, einen Inhalt zu „verstehen“ und wie fachliches Verstehen im Unterricht gefördert werden kann. Die beteiligten Lehrer*innen untersuchten diese Frage im eigenen Unterricht, tauschten Erfahrungen aus, schrieben Berichte über ihre Arbeit, versuchten Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden, zu erklären und neue Handlungsstrategien auszuprobieren. Fasziniert von ihren Eindrücken geben Altrichter und Posch exemplarisch die Arbeit einer Lehrerin wieder:

„[Sie] erhielt z.B. anhand von Beobachtungen und Interviews mit ihren Schülerinnen und Schülern deutliche Hinweise auf ein Phänomen, das sie ‚Aufschieben des Lernens auf später‘ nannte, wobei ‚später‘ sich auf die Zeit unmittelbar vor Prüfungen bezog. Sie fand auch heraus, dass ein Drittel der SchülerInnen beim Lernen für die Prüfung mit der eigenen Mitschrift wenig anfangen konnten. ‚Gelernt‘ bedeutete für viele, einen Inhalt wiedergeben können, gleichgültig ob er verstanden wurde oder nicht. Die Lehrerin fand u.a. auch Hinweise darauf, dass die Qualität des Lernens für Prüfungen höher war, wenn SchülerInnen sich bereits während des Unterrichts ein grundlegendes Verständnis eines Sachverhalts erwarben. Beim Erfahrungsaustausch über ihre Beobachtungen mit KollegInnen zeigte sich, dass das untersuchte Phänomen weit verbreitet zu sein schien. Gemeinsam wurde versucht, Erklärungen dafür sowie erfolgreiche Handlungsstrategien, mit dieser Problematik umzugehen, zu finden und zu überprüfen.“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 11–12)

In ihrem Versuch zu verstehen, was sie an diesen englischen Lehrer*innen so beeindruckte, kommen die Autoren v.a. auf zwei Aspekte: Ihnen gefiel zum einen, dass sich diese nicht einfach als Anwender*in eines von Wissenschaftler*innen produzierten Wissens verstanden, sondern selbst forschten, also selbst Wissen über ihre beruflichen Probleme produzierten und dabei auch zu bemerkenswerten Ergebnissen kamen. Zum anderen hielten sie diese Ergebnisse für so wertvoll und hilfreich auch für Kolleg*innen, dass sie damit an die

Öffentlichkeit traten. Damit – so Altrichter und Posch – hätten sie die „notorische Geringschätzung von Lehrerwissen“ überwunden.

Auch in der Aktionsforschung wird, wie dieses anschauliche Beispiel zeigt, ähnlich wie in der Diskussion um forschendes Lernen ein emanzipatives Motiv des „Empowerment“ greifbar: Es geht darum, nicht lediglich passiv zu rezipieren, was „die Wissenschaft“ einem vorsetzt, sondern selbst und gemeinsam mit Kolleg*innen forschend aktiv zu werden und dazu nach Bedarf auch die Wissenschaft sozusagen in Dienst zu nehmen, um an der Verbesserung der eigenen Professionalität zu arbeiten.

Wie an der vorgestellten Episode aus dem Buch von Altrichter und Posch bereits deutlich wurde, geht das Konzept der Aktionsforschung („Action Research“) auf angloamerikanische und australische Wurzeln zurück. In den 1940er und 1950er Jahren verfolgten mehrere Wissenschaftler (genannt werden John Collier, Jacob L. Moreno und v.a. Kurt Lewin) Forschungsstrategien, die nicht lediglich an der wertneutralen Wahrheitssuche, sondern an der Verbesserung konkreter sozialer Situationen interessiert waren und dabei auch betroffene Laien aktiv in ihre Forschungen einbezogen (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 318). Nachdem solche Ansätze zunächst in Vergessenheit geraten waren, wurden sie im Rahmen einer Bildungsreformbewegung in England und Australien in den 1970er Jahren wiederentdeckt und in Konzepte des „action research“ oder „teacher research“ integriert. Einflussreich waren v.a. die englischen Erziehungswissenschaftler Lawrence Stenhouse und John Elliott (Stenhouse, 1985; Elliott, 1981; 1991) sowie der Amerikaner Donald A. Schön mit dem programmatischen Band „The Reflective Practitioner“ (Schön, 1983).

Eine eigene Tradition der Lehrer*innen-Forschung stammt aus dem ostasiatischen Kontext. Die in Japan und China entstandenen Konzepte der „Lesson Study“ bzw. „Learning Study“ reichen bis in die 1950er Jahre zurück, sind inzwischen auch in der europäischen Diskussion rezipiert worden und haben sogar zur Entstehung einer eigenen Zeitschrift, dem „International Journal for Lesson and Learning Study“ geführt (vgl. Dudley, 2012).

Im vorliegenden Buch – insbesondere im Kapitel 17, in dem es inhaltlich um die Lehrkräfte geht – orientieren wir uns am Konzept der Aktionsforschung, das in Deutschland bislang den größten Einfluss erlangt hat. Wie die mittlerweile fünf Auflagen des Buches von Altrichter und Posch sowie zahlreiche darauf aufbauende Projekte und Veröffentlichungen zeigen, hat die Aktionsforschung in der Lehrer*innenbildung inzwischen einen hohen Stellenwert und wird teilweise mit Ansätzen forschenden Lernens verbunden (vgl. Wöhrer u.a., 2017).

In der Religionspädagogik ist die Aktionsforschung bislang nur wenig rezipiert und umgesetzt worden. Ingrid Grill hat vor etlichen Jahren unter der Leitidee der Aktionsforschung mit Gymnasiallehrkräften der Oberstufe ein interessantes Projekt initiiert, in dem diese ihren Unterricht wechselseitig besuchten und v.a. transkribierte Unterrichtsprotokolle gemeinsam kommentierten. Kennzeichnend war dabei, ganz im Sinne der Aktionsforschung, die Verschränkung von Forschung, Unterrichtsentwicklung und Fortbildung (Grill,

2005, S. 2). Auf Schöns Ansatz des „reflective practitioner“ haben sich v.a. Heil und Ziebertz (2004; vgl. auch Heil, 2006) und Freudenberger-Lötz (2007) bezogen. Im Rahmen des internationalen REDCo-Projektes hat sich zudem eine Forschergruppe der Universität Warwick gebildet, die Robert Jacksons „Interpretive Approach“ mit dem „Action Research“-Ansatz zu verbinden sucht, um die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu überwinden (Ipgrave, Jackson & O’Grady, 2009; O’Grady, 2010).

Weitere Impulse für eine steigende Bedeutung forschender Aktivitäten von Lehrkräften haben sich im Zuge des Paradigmenwechsels der vergangenen Jahre in der Steuerung des Schulsystems ergeben. Mit dem Doppel-Trend der Outputorientierung und der Wettbewerbsorientierung (vgl. Dederling, 2012) ist das Thema Schulevaluation verstärkt in den Fokus der politischen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit gerückt. Er verbindet sich mit der Abkehr von einer hierarchisch-autoritär denkenden, top-down agierenden Steuerung hin zu einem evidenzbasierten und damit auch dezentraleren, demokratischeren Steuerungsmodell, dessen Ziel programmatisch als „Schulentwicklung durch Einsicht“ (Böttger-Beer & Koch, 2008, S. 254) bzw. durch den „zwanglosen Zwang der ‚besseren Evidenz‘“ (Dietrich & Lambrecht, 2012) bezeichnet werden kann. In diesem Rahmen haben Lehrer*innen zunehmend Aufgaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung auf der Basis von empirischen Analysen übernommen (vgl. z.B. Rolff, 2011; Holtappels, 2011; Kadach & Zlatkin-Troitschanskaia, 2009). Wichtige Grundlagen für den Bereich der Unterrichtsentwicklung bietet das vielfach aufgelegte Buch von Andreas Helmke zur Bestimmung und Evaluierung von Unterrichtsqualität (Helmke, 2008).

4 Zu den Beiträgen des vorliegenden Bandes

Diese Publikation gliedert sich in fünf Hauptteile. Im ersten Teil „Grundlagen“ wird zunächst von Martin Rothgangel ein Überblick über diejenige sozialwissenschaftliche, fachdidaktische sowie religionspädagogische Forschungsliteratur gegeben, welche in methodischer und/oder inhaltlicher Hinsicht Impulse für empirische Forschungen von Studierenden oder Lehrkräften geben können. Dem schließt sich der Beitrag von Werner Haußmann und Manfred Pirner an, in dem der wichtige und zugleich alles andere als triviale Weg von der Forschungsidee bis hin zum Forschungsdesign erörtert wird.

Im zweiten Teil des Bandes werden drei verschiedene Formen der „Datenerhebung“ vorgestellt. Dabei spielt die Beobachtung (Martin Rothgangel) z.B. im Rahmen von Unterrichtspraktika eine wichtige Rolle für die Erforschung der Unterrichtspraxis. Dem schließen sich mit Interview (Christa Tribula) sowie Fragebogen (Manfred Pirner) zwei klassische Möglichkeiten der Datenerhebung an, die gleichermaßen dazu dienen können, z.B. den Ausgangszustand der Lernenden auf differenzierte Weise zu erheben.

Die sorgfältige Erhebung von Daten ist die eine Seite, die methodisch kontrollierte „Datenauswertung“ die andere Seite der Medaille. Dementsprechend werden im dritten Teil des Buches mit der Grounded Theory (Sabine Hermisson / Martin Rothgangel), der Qualitativen Inhaltsanalyse (Thomas Weiß) sowie der Dokumentarischen Methode der Interpretation (Fahimah Ulfat) drei qualitative Methoden vorgestellt, die sich durchweg in der Religionspädagogik zur Analyse religiös relevanter Daten bewährt haben. Gleichfalls werden mit dem Beitrag von Andrea Roth grundlegende Hilfestellungen für die Analyse quantitativer Daten gegeben.

Der vierte Teil „Anwendungsfelder“ nimmt exemplarische Vertiefungen vor und führt die Fruchtbarkeit der Methoden zur Erhebung und Analyse empirischer Daten anhand der Schulanalyse (Robert Schelander), der Unterrichtsanalyse (Susanne Schwarz), der Lehrplananalyse (Andrea Roth), der Schulbuchanalyse (Werner Haußmann) sowie der Analyse von Schüler*innen (Julia Spichal) und Lehrer*innen (Manfred Pirner) vor Augen. Dabei ist stets auch die spezifische Beschaffenheit der Anwendungsfelder zu bedenken.

Im abschließenden fünften Teil „Forschung dokumentieren und evaluieren“ werden die Dokumentation und Präsentation empirischer Analysen (Manfred Pirner / Christa Tribula / Andrea Roth) sowie die schriftliche Abfassung einer empirischen Forschungsarbeit (Sabine Hermisson / Thomas Weiß) in den Blick genommen. Abgerundet wird der vorliegende Band durch Hinweise, anhand welcher Kriterien eine empirische Studie nach ihrer Qualität beurteilt werden kann (Martin Rothgangel / Sabine Hermisson), d.h. es geht hier insbesondere um die Fragen nach der Reliabilität und Validität einer empirischen Studie.

Das Studium der Beiträge soll dadurch erleichtert werden, dass diese nach einem festen Schema strukturiert sind: In ihrer Einleitung werden zum ersten exemplarische Anwendungssituationen skizziert, welche die praktische Relevanz der jeweiligen empirischen Darlegungen aufzeigen, zum zweiten wird ein kurzer Überblick gegeben, was in dem betreffenden Kapitel verhandelt wird. Im Hauptteil werden dann grundlegende Aspekte der empirischen Methode bzw. damit zusammenhängende Fragen vorgestellt und nach Möglichkeit an praktischen Beispielen veranschaulicht. Im dritten Teil werden Hinweise zur Weiterarbeit gegeben, was insbesondere durch ausgewählte und kommentierte Literaturempfehlungen sowie Online-Tipps erfolgt. Am Ende folgt jeweils das Literaturverzeichnis zu der im Beitrag verwendeten Literatur.

Wir danken allen Autor*innen für ihre Mitwirkung und aktive Kooperation, unseren Mitarbeiter*innen Marietta Behnoush, Nadine Mund, Bettina Pietsch, Katharina Schmutterer, Karin Sima, Teresa Stacher und Marie Wetterich für Korrektorat und Layout sowie insbesondere den Nürnberger und Wiener Studierenden und Religionslehrer*innen für das kritische Gegenlesen und Erproben der Texte.