

Den Sinn der Schriften eröffnen:

Lk 24 als gemeinsame Herausforderung für Exegese und Fachdidaktik – eine Projektskizze



die Autorin

Dr.ⁱⁿ Renate Wieser, MA, lehrt Religionspädagogik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau.

Abstract

Die Auferstehungserzählungen von Lk 24 bilden den Ausgangspunkt und das Zentrum des in diesem Beitrag in seiner Grundkonzeption beschriebenen FWF-Projekts „Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik am Beispiel von Lukas 24“. Ziel und inter- wie transdisziplinär zu leistende Aufgabe dieses Projektes ist die Entwicklung einer narratologisch orientierten didaktischen Strukturierung von Lk 24 für den (hoch-)schulischen Kontext. Dabei gibt die Verortung des Projekts im Rahmen der fachdidaktischen Entwicklungsforschung dem intendierten Gespräch ‚auf Augenhöhe‘ zwischen den einzelnen theologischen Fachdisziplinen, zwischen theoretisch-religionsdidaktischer Konzeptentwicklung und empirischer Unterrichtsforschung, zwischen wissenschaftlicher Forschung und schulpraktischem Religionsunterricht einen konstruktiv-produktiven Rahmen.

Schlagnote: Lk 24 – Auferstehung – Bibeldidaktik – Fachdidaktik – fachdidaktische Entwicklungsforschung

Opening the meaning of the scriptures: Lk 24 in exegetical and didactical perspective

The resurrection narratives of Lk 24 form the starting point and center of the FWF project “Narrative Exegesis and Subject-oriented Biblical Didactics” which is described in this article in its basic conception. Aim of this inter- and transdisciplinary project is the development of a narratologically oriented didactical structuring of Lk 24 for the (higher) educational context. For this purpose the framework of “didactical developmental research” is used to enable a constructive and egalitarian cooperation between the theological disciplines of Exegesis and Religious Education, between scientific research and teaching experiences in school as well as between theoretical didactical conceptualizations and empirical research in the educational context.

Keywords: Lk 24 – resurrection – bible didactics – didactics – didactical developmental research

Die inhaltlichen wie institutionellen Rahmenbedingungen des hier beschriebenen FWF-Projektes (Projektnummer 26014-G22) sind einigermaßen komplex: Es startete im Herbst 2013 an der Katholisch-Theologischen Fakultät Graz unter dem Titel „Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik am Beispiel von Lk 24“ und damit waren ihm von Beginn an Inter- wie Transdisziplinarität sowie die enge Verwobenheit von Theorie und Praxis eingeschrieben. Um mit dieser Komplexität konstruktiv umgehen zu können, musste zunächst ein Format entwickelt werden, welches die Formulierung präziser Fragestellungen in diesem breiten Feld überhaupt erst ermöglichte und sie dann auch bearbeitbar machte. Im Folgenden soll dieses Format vorgestellt und

durch das Aufzeigen seiner Potenziale für das Projektvorhaben begründet werden.¹

1. Zur Ausgangslage des Projekts: religions- bzw. bibeldidaktische Herausforderungen und ein exegetisches Gesprächsangebot

In seiner Bilanzierung innovativer Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik diagnostiziert Rudolf Engler in Bezug auf die aktuellen lebensweltlichen, theologischen und lerntheoretischen Voraussetzungen für religiöse Bildungsprozesse Folgendes: „Die Religion verliert ihre lebensweltliche Bedeutung, die Theologie ihren Anspruch auf objektive Wahrheit, die Didaktik ihr Ideal von einem

durchorganisierbaren Unterricht.“² Diese Diagnose fordert heraus – nicht nur, aber selbstverständlich auch bibeldidaktische Überlegungen. Blickt man im Horizont obiger Diagnose auf die Bibeldidaktik, so zeigen sich u.a. folgende aktuelle religionspädagogische Problemlagen – pointiert zusammengefasst von Thomas Schlag³: Bibelvergessenheit und kaum vorhandenes biblisches Wissen durch fehlende religiöse Sozialisation; abnehmende ‚religious literacy‘ durch die kulturelle Veränderung hin zur Bildlichkeit; ambivalente Wahrnehmung der Bibel als externer Orientierungsinstanz bedingt durch das gewachsene Autonomie- und Freiheitsbewusstsein der Menschen; Zweifel an der Lebensrelevanz der Bibel durch die starke Gegenwartsorientierung Jugendlicher und, last but not least, ein massiv naturwissenschaftlich fundierter und orientierter Blick, welcher kritische Anfragen an ‚die Wahrheit‘ der Bibel stellen lässt.

Im Zentrum des hier in seiner Rahmenkonzeption vorgestellten bibeldidaktischen Projektes „Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik am Beispiel von Lk 24“ – so der Ursprungstitel – steht ein biblischer Text, in dem sich wie in einem Brennglas alle benannten religionsdidaktischen Herausforderungen nochmals verdichten: die Erzählung von den Emmausjüngern (Lk 24,13–49). Diese Perikope verhandelt die Frage nach der (Nicht-)Präsenz des Auferstandenen und damit den theologischen Topos der Auferstehung. Nun gilt die Auferstehung, so Uta Pohl-Patalong, im Religionsunterricht zu Recht als ein ‚schwieriges‘ Thema.⁴ Massiver noch als bei den Wundererzählungen stellen SchülerInnen, konfrontiert mit biblischen Auferstehungstexten, die Frage nach der ‚Wahrheit‘ dieser Texte, ist mit Zweifel bis hin zum Protest zu rechnen: „Ist Jesus *wirklich* auferstanden?“ Letztlich ist das auch nachvollziehbar, hat man es doch mit einem ‚Lerngegenstand‘ zu tun, der sich seiner endgültigen ‚Begreifbarkeit‘ immer entzieht – theologisch gesehen sogar immer entziehen muss. Nicht von ungefähr sprechen denn auch Friedhelm Kraft und Hanna Rose in ihrem Buch „Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht“ von der Christologie als „Abenteuer“: Denn es geht „um die Entdeckung eines Geheimnisses [...], genauer, um die Beschäftigung mit einem Geheimnisträger. Jesus als der Christus ist das ‚Geheimnis Gottes‘ und die Auseinandersetzung mit diesem Geheimnis ist eine Reise in ein weites, offenes Land.“⁵ In theologisch-christlicher Denkweise ist die Auferstehung Jesu Christi ein einmaliges, alle menschlichen Vorstellungsmöglichkeiten sprengendes und transzendierendes Ereignis – und das zeigt sich auch in den biblischen Schriften: Der Auferstandene ist nahe und fern zugleich, er zeigt sich und entschwindet im selben Moment, er ist körperlich be-greifbar anwesend und ist doch durch Mauern gegangen. Wo also biblische Erzählkunst an ihre Grenzen stößt, wird es auch in der Schule schwierig: „Wie

soll ich mir das denn *konkret* vorstellen mit der Auferstehung?“ Wenig überraschend, dass vor diesem Hintergrund Anknüpfungspunkte zur Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen nicht gegeben sind bzw. sein können. „Gleichzeitig“, so Pohl-Patalong, „ist ‚Auferstehung‘ ein so zentraler Topos des christlichen Glaubens, dass er geradezu als religionsbegründend angesehen werden kann.“⁶ Der Auferstehung im Unterricht ‚auszuweichen‘ ist demnach keine Option; vielmehr gilt es, über Auferstehung im Religionsunterricht immer neu nachzudenken. Völlig in Übereinstimmung mit den an Subjektorientiertheit im Religionsunterricht ausgerichteten Optionen des vorliegenden Projektes schlägt Pohl-Patalong vor, diesbezüglich bei den Vorstellungen und Zugängen von Kindern und Jugendlichen zum Thema Auferstehung zu beginnen und didaktisch einen Schwerpunkt auf die biblischen Auferstehungserzählungen zu legen: „In der Auseinandersetzung mit ihnen [den biblischen Auferstehungserzählungen; rw] können die Schülerinnen und Schüler Entdeckungen machen und Erkenntnisse gewinnen, ohne auf Bekenntnisformulierungen festgelegt zu werden oder sich im Modus des Entweder-oder für oder gegen den Glauben an die Auferstehung entscheiden zu müssen. Dafür sind methodische Zugänge hilfreich, die die subjektive Auseinandersetzung auf der Grundlage eigener Erfahrungen fördern, diese jedoch mit den biblischen Traditionen in eine deutliche Beziehung setzen, um an dem ‚Fremden‘ das ‚Eigene‘ zu reiben und weiterzuentwickeln.“⁷ Jedoch scheint gerade auch letzteres Ziel – das ‚Eigene‘ am ‚Fremden‘ zu reiben – im Blick auf die schulische Praxis enorm anspruchsvoll zu sein. Denn so ‚unfassbar‘ die Texte auch sind, sie zählen dennoch zu den bekanntesten biblischen Perikopen und so begegnet von Seiten der SchülerInnen oft auch eine – von Michaela Albrecht-Zink in ihrem Beitrag zu „Passion und Tod Jesu“ im Handbuch Bibeldidaktik so benannte – „Kennen wir schon“-Haltung, also bereits verfestigte Wissensbestände, welche sich durch Reflexion im schulischen Kontext keineswegs leicht erschüttern oder gar weiterentwickeln lassen.⁸

Von diesen Diagnosen ausgehend, war es dann eine von ReligionspädagogInnen bis dato eher selten gehörte Frage von Seiten der Neutestamentlichen Bibelwissenschaft, die den konkreten Startpunkt des hier vorgestellten Forschungsprozesses bildete: „Welche Exegese braucht die Religionsdidaktik?“ Mit dieser Frage begann die konsequent inter- wie auch transdisziplinär konzipierte und durchgeführte Zusammenarbeit von Grazer Neutestamentlichen BibelwissenschaftlerInnen und ReligionspädagogInnen am „dritten Ort“⁹ der Fachdidaktik: Lk 24 im Religionsunterricht – (wie) kann das gehen? Basis aller weiteren Überlegungen war und ist dabei die Überzeugung, dass Fachdidaktik als Disziplin per definitionem interdisziplinär ist, im transdisziplinären

Horizont ihren Gegenstandsbereich und ihr Aufgabenfeld findet und – um ihren Aufgaben und Zielen (immer besser) gerecht werden zu können – empirisch fundiert¹⁰, sprich – soweit als möglich – erfahrungswissenschaftlich abgesichert werden sollte. Dies gilt selbstverständlich auch für die Bibeldidaktik: Denn wenn es bibeldidaktisch darum geht, die Spannung zwischen dem ‚Anspruch der Sache‘ bzw. der ‚Welt des Textes‘ und dem ‚Anspruch der Person‘ bzw. der ‚Welt der LeserInnen‘ zu halten und nicht vorschnell – und auf Kosten möglicher Bildungs- und Lernchancen – in eine Richtung hin aufzulösen¹¹, sind Inter- wie auch Transdisziplinarität in der Bibeldidaktik eine *conditio sine qua non*.

Als gemeinsame Option der exegetischen wie religionsdidaktischen Überlegungen fungiert im Projekt die Rezeptionsästhetik mit ihrer Betonung der sinngenerierenden Rezeptionstätigkeit des Lesers, der Leserin eines (biblischen) Textes.¹² Von diesem rezeptionsästhetisch konzipierten Text- und LeserInnenverständnis wie auch von einem subjektorientierten religionspädagogischen Blick her legt sich dann auch die Verortung des Projektes im Rahmen konstruktivistischer Theoriebildungen nahe¹³ und damit auch die Bezugnahme auf konstruktivistische Lehr-Lerntheorien¹⁴ – ein grundsätzlicher Orientierungs- und Plausibilitätszusammenhang¹⁵, welcher bestimmte Vorstellungen von Gott, Mensch und Welt sowie ihrem Zueinander nahelegt und damit sowohl die Problemwahrnehmung wie auch das empirische Forschungsdesign der Studie bestimmt.

Im vorliegenden Projekt wird demnach in Kooperation und gleichzeitig im Spannungsfeld von a) Neutestamentlicher Exegese und Religionspädagogik und -didaktik sowie von b) wissenschaftlicher Forschung und schulischer Praxis und c) von Theorie und Empirie der Frage nachgegangen, wie im Rahmen einer sich dezidiert als explorativ verstehenden Studie – und damit in ersten, zarten Ansätzen – eine Bibeldidaktik Gestalt annehmen kann, die in solcher Weise inter- wie transdisziplinär verantwortet und theoretisch wie empirisch gegründet ist. Ganz grundsätzlich und von ihrer subjektorientierten Option her schließt sich die Studie der von Isebell Noth ausgerufenen Suche „nach einer Bibeldidaktik, in der Jugendliche [und Kinder; rw] als theologisch selbständig und kreativ denkende Menschen in den Blick kommen,“¹⁶ an.

2. Zur Rahmung des Projekts: Fachdidaktische Entwicklungsforschung nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion

Die oben benannten inhaltlichen wie institutionellen Rahmenbedingungen und Anliegen des vorliegenden Projektes verlangen nach einem Format¹⁷, welches die Formulierung präziser Fragestellungen innerhalb einer bestimmten

Konzeption von fachdidaktischer Forschung und damit deren Bearbeitung ermöglicht. Von daher verortet sich das vorliegende Projekt innerhalb der fachdidaktischen Entwicklungsforschung nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion, da durch diese Rahmenkonzeption die projektspezifischen Grundoptionen des inter- wie transdisziplinären Arbeitens ‚auf Augenhöhe‘ in konstruktiv-produktiver Art und Weise unterstützt und gewahrt werden können.

2.1 Entwicklungsforschung: *Forschen und entwickeln – theoriegeleitet und praxisrelevant*

Mit dem Begriff ‚Entwicklungsforschung‘ werden nach Susanne Prediger et al. „Forschungskonzeptionen charakterisiert, in denen im Forschungsprozess sowohl relevante Entwicklungsprodukte für den jeweiligen Fachunterricht erzeugt als auch wissenschaftliche Theorien über das Lehren und Lernen eines spezifischen Lerngegenstandes weiterentwickelt werden.“¹⁸ Mit der Intention, die oft beklagte Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen, wird als Ziel fachdidaktischer Entwicklungsforschung die Entwicklung tragfähiger forschungsbasierter und praxistauglicher¹⁹, theoretisch wie empirisch begründeter Unterrichtsdesigns benannt.²⁰ Unter dieser Zielperspektive verknüpfen sich im Initiieren und Beobachten von Lehr- und Lernprozessen die Bewegungen von Forschung – analysieren, erklären, verstehen – und Entwicklung – gestalten, verändern, optimieren.²¹ Die drei zentralen Beobachtungs- und Entwicklungsebenen stellen damit Lernprozesse, Theorien und Unterrichtsdesigns dar, auf welche mit jeweils unterschiedlichen Zielen fokussiert wird.²² Ausgegangen wird von einem engen Zusammenhang und konstruktiven Zusammenspiel von Theorie und Empirie, insofern die Gestaltung von Lernarrangements immer durch wissenschaftlich fundierte lokale Theorien des Lehrens und Lernens²³ bestimmter fachlicher Themengebiete angeleitet und durch empirische Forschung gestützt und begleitet wird; damit kann die empirisch gestützte Weiterentwicklung der Theorien und, in weiterer Folge, ein Beitrag zu einer globalen Theorieentwicklung geleistet werden.²⁴ Demnach eint die an sich durchaus unterschiedlichen Programme, Ansätze und Zugänge der Entwicklungsforschung das Anliegen, Grundlagenforschung und Entwicklungsarbeit miteinander zu verbinden.²⁵ Durch die theoriegeleitete Entwicklung und empirische Erforschung von Lernumgebungen und Design-Prinzipien soll letztlich die Unterrichtsqualität gesteigert werden. Dazu erfolgt eine normative Orientierung an explizierten Bildungszielen und Qualitätskriterien.²⁶

Beim Modell der Didaktischen Rekonstruktion²⁷ liegt der Fokus – wie der Name schon sagt – auf der didaktischen Strukturierung der Lerngegenstände. Durch die Identifizierung von Schwerpunkten, möglichen Sequenzierungen

sowie relevanten Lernanlässen und -kontexten für die zu gestaltende Lehr-Lernumgebung ist der Lerngegenstand zu spezifizieren und zu strukturieren. Dabei gilt es, explizit von der Perspektive der SchülerInnen auszugehen: „Ausgehend von den Denkweisen und Vorstellungen der Lernenden muss ein fachlicher Inhalt mit dem Ziel einer nachhaltigen Erlernbarkeit neu konstruiert, neu strukturiert werden, so dass eine Sachstruktur für den Unterricht entsteht.“²⁸ Leitend sind dabei u.a. die Frage, wie der Lerngegenstand genau konstruiert werden muss, um eine adäquate Vermittlung zwischen fachsystematischer und individueller Perspektive zu ermöglichen. Hier klingt bereits an, warum dieser Zugang spezifisch für das vorliegende Projekt von Interesse ist, räumt er doch der jeweiligen Fachwissenschaft einen wesentlichen Stellenwert ein und betont die Relevanz der – empirisch erhobenen bzw. zu erhebenden – SchülerInnenvorstellungen in der Erarbeitung der didaktischen Strukturierung: „Im Modell der Didaktischen Rekonstruktion [...] werden alle zentralen Bestimmungsstücke des Unterrichts in eine Balance gebracht. Hermeneutisch-analytische Forschung zur fachlichen Klärung wird eng verbunden mit empirischen Untersuchungen zu Schülerperspektiven (z.B. insbesondere zu ihren vorunterrichtlichen Vorstellungen und Lernprozessen) und mit der Konstruktion von Unterricht.“²⁹ Zudem sind die Erhebung und Beachtung der LehrerInnenperspektiven und somit auch der Blick auf die Ausbildung der Lehramtsstudierenden und auf hochschuldidaktische Lehr-Lernarrangements genuiner Bestandteil dieser Forschungskonzeption³⁰: „Nur wenn die Lernericht, die der Lehrpersonen und die der zu lernenden Sache bekannt sind und die Wechselwirkungen dieser Perspektiven in einem wechselseitigen Lehr-Lern-Prozess modelliert und in Balance gebracht werden, kann man zu hochwertigen Unterrichtsdesigns bzw. auf Ebene der Lehrerbildung zu hochwertigen Ausbildungsdesigns gelangen.“³¹

In all dem nimmt die fachdidaktische Entwicklungsforschung nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion die Grundanliegen des vorliegenden Projektes – namentlich die interdisziplinäre Zusammenarbeit von FachwissenschaftlerInnen unter fachdidaktischer Perspektive, die gleichberechtigt zu denkende Relevanz von Theorie (und normativen Bildungszielen) und Empirie, die Kooperation von ForscherInnen mit LehrerInnen ‚auf Augenhöhe‘ sowie die Prämisse, von den Vorstellungen der Lernenden und Lehrenden in der Schule auszugehen – konstruktiv-produktiv auf, bringt sie unter der Zielperspektive der Entwicklung eines qualitätsvollen Unterrichtsdesigns zu Lk 24 in einen strukturierten Zusammenhang und macht sie damit bearbeitbar. Zudem basiert fachdidaktische Entwicklungsforschung auf einer moderat konstruktivistischen lehr-lerntheoretischen Perspektive³², die gut an die Rezeptionsästhetische Projektoption

anschlussfähig ist, betont die gegenstands- wie domänenspezifische Eigenart von – in diesem Fall religiös-biblichen – Lehr- und Lernprozessen und erlaubt damit der Fachdidaktik Religion, sich einerseits mit ihren Spezifika ernstzunehmen, sich aber andererseits auch im Gefüge anderer Fachdidaktiken zu begreifen und – je nach Passung – auf deren Ergebnisse zurückzugreifen. Empirisch nutzt sie, um der Komplexität von Lehr-Lernprozessen gerecht werden zu können, ein breites Spektrum an Forschungsmethoden³³, wobei der forcierte Blick auf Lehr- und Lernprozesse den qualitativ-rekonstruktiven Zugängen großen Raum gibt. Letztlich wird der Komplexität des Forschens und Lehrens Rechnung getragen, indem die Entwicklung von qualitativ hochwertigen Unterrichtsdesigns als langer, wenn nicht gar unabschließbarer Prozess gedacht wird, was wiederum die je eigenen Grenzen aktueller Forschung benennbar macht und gleichzeitig ‚Mut zur Lücke‘ entstehen lässt.

2.2 Den Sinn der Schriften eröffnen: Lk 24 als gemeinsame Herausforderung für Exegese und Fachdidaktik

Unter der Rahmenkonzeption fachdidaktischer Entwicklungsforschung nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion geht das hier beschriebene, als explorative Studie konzipierte Projekt folgenden Forschungsfragen nach:

Die bibeldidaktische Rekonstruktion und Strukturierung

1. Wie kann – konzeptionell gerahmt durch das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine bibeldidaktische Strukturierung des Lerngegenstandes ‚Lk 24 in Rezeptionsästhetisch-narratologischer Lesart‘ für die Sekundarstufe 1 entwickelt werden und wie stellt sich diese dar?³⁴

Der Blick auf die SchülerInnen

2. Welche Elemente eines Unterrichtsdesigns³⁵ zum Lerngegenstand ‚Lk 24 in Rezeptionsästhetisch-narratologischer Lesart‘ lassen sich inter- wie transdisziplinär verantwortet und theoretisch wie empirisch begründet entwickeln und vorschlagen?
3. Welche lokalen Theorien zu Bedingungen, Wirkungsweisen, Verläufen und Hürden eines auf ‚Lk 24 in Rezeptionsästhetisch-narratologischer Lesart‘ bezogenen Lehr-Lernprozesses lassen sich theoretisch wie empirisch erforschen und formulieren?

Der Blick auf die LehrerInnen und Lehramtsstudierenden

4. Welche impliziten, schul- wie fach- und gegenstandsspezifischen Orientierungen von ReligionslehrerInnen, die ihr Denken und ihr praktisches Handlungswissen in Bezug auf Lehr-Lernprozesse über Lk 24 bestimmen, lassen sich rekonstruieren und wie stellen sich diese dar?

5. Welche Elemente für ein bibeldidaktisches Ausbil-
dungsdesign lassen sich inter- wie transdisziplinär ver-
antwortet und theoretisch wie empirisch begründet
entwickeln und vorschlagen?

Die in Abschnitt 2.1 beschriebenen Charakteristika und
Ziele fachdidaktischer Entwicklungsforschung wie die oben
dargestellten Forschungsfragen müssen für einen systemati-
schen Zugriff in Prozess- und Arbeitsschritte übersetzt wer-
den. An dieser Stelle ist ganz grundsätzlich auf den iterativ-
zirkulären Charakter wie auch auf die Vernetztheit solcher
Forschungsprojekte zu verweisen, in denen ein Durch-
laufen mehrerer Zyklen von Forschung und Entwicklung für
den Arbeitsprozess charakteristisch ist: „So hat zum Beispiel
die empirische Erfassung typischer Verläufe und Hürden im
Lehr-Lernprozess Auswirkungen auf die Spezifizierung des
Lerngegenstands, das Design der Lehr-Lernarrangements
erfolgt auf der Basis der theoretischen Grundannahmen,
und die empirischen Einsichten in die Wirkungsweisen und
Bedingungen der Design-Elemente führen wiederum zur
Weiterentwicklung der gegenstandsspezifischen lokalen
Theorie des Lehrens und Lernens.“³⁶ Da somit eine lineare
Strukturierung des Forschungs- und Arbeitsprozesses nicht
möglich ist, kann für die Ausgestaltung der Arbeitsschritte
auf eine Artikulation in eng aufeinander bezogene, nicht
chronologisch ablaufende Arbeitsbereiche zurückgegriffen
werden³⁷, welche sich für das vorliegende Forschungsprojekt
wie folgt ausschildern lassen:

A. Die (Weiter-)Entwicklung der fachdidaktischen Struktu- rierung und des Unterrichtsdesigns

In Zusammenarbeit von Neutestamentlicher Bibelwis-
senschaft und Religionspädagogik wie -didaktik wurde das
Wissen zu Lk 24 in rezeptionsästhetisch-narratologischer
Lesart unter fachdidaktischen wie allgemeindidaktischen
Kriterien analysiert, geklärt und rekonstruiert. Dies ist kei-
neswegs als ein Weg der ‚Didaktischen Vereinfachung‘ zu
verstehen, vielmehr handelt es sich hierbei um einen auf-
wendigen kreativen Prozess der ‚Re-Konstruktion‘ fachlicher
Inhalte zum Zweck des Erlernens, welcher neben Elementen
der Vereinfachung (aus Sicht der fachlichen Struktur) auch
Elemente der Verdichtung (auf das Elementare und Exemp-
larische) wie auch der Neukonstruktion (neue Aspekte)
umfassen kann.³⁸ Demnach „erfordert dieser Arbeitsschritt
die Spezifizierung und Strukturierung der Lerngegenstände
in einem komplexen Zusammenspiel aus bildungsbezoge-
nen normativen Setzungen (durch Ausrichtung an allgemein
anerkannten Zielen des Unterrichts), fachlichen Analysen
und insbesondere den Gegenüberstellungen zu den empiri-
sch rekonstruierten Perspektiven der Lernenden“³⁹. Fach-
wissen wird hier also nicht als fertiges Ergebnis gedacht,
sondern es wird auf die Entwicklung von Wissen im Sinne

möglicher Lern- und Verstehensprozesse fokussiert. An die-
ser Stelle öffnet sich auch eine Lernchance für die neutesta-
mentliche Exegese: „Auch eine Erweiterung des fachlichen
Wissens ist auf diese Weise möglich, so dass Ergebnisse der
Rekonstruktion ggf. an die Fachwissenschaft rückgespiegelt
werden können.“⁴⁰

Projektspezifisch wurde des Weiteren neben genuin
bibeldidaktischen Überlegungen auch auf die Erkenntnisse
einer (narratologisch) erzähltheoretisch fundierten Litera-
turdidaktik⁴¹ wie auch – hinsichtlich der Perspektive der
Lernenden – auf Ergebnisse der Lesedidaktik⁴² Bezug
genommen. Zudem wurden projektexterne ExpertInnen aus
der Fachdidaktik Religion in die Erarbeitung der didakti-
schen Rekonstruktion/Strukturierung miteinbezogen und
diese wurde in der Folge auch unter Einbezug der Rückmel-
dungen der ProjektlehrerInnen, welche die schulischen
Design-Experimente (siehe unten) durchgeführt haben,
sowie unter Einbezug der empirischen Beobachtungen der
schulischen Design-Experimente weiterentwickelt.

B) Der Blick auf die SchülerInnen

*Empirische Untersuchung von Lernprozessen mittels Pla-
nung und Durchführung schulischer Design-Experimente in
vier Zyklen:* Orientiert an der didaktischen Strukturierung
wurden im Verlauf des Projektes beispielhafte Unterrichts-
konzeptionen zu Lk 24 in rezeptionsästhetisch-narratologi-
scher Lesart – vornehmlich für die Sekundarstufe 1 – erar-
beitet. In vier Zyklen (insgesamt 14 Klassen und 264 Schüle-
rInnen) wurden diese von neun ReligionslehrerInnen als
Design-Experimente⁴³ an unterschiedlichen Schulen durch-
geführt. Während in den ersten beiden Zyklen gemeinsam
mit den LehrerInnen in einer Fortbildung zu Grundzügen
narratologisch-exegetischen Arbeitens gearbeitet wurde und
diese danach in der Gestaltung der spezifischen Unterrichts-
konzeptionen sehr frei waren, wurde für den dritten und
vierten Zyklus ein Pool an Materialien und detaillieren
Unterlagen erarbeitet, aus dem die ProjektlehrerInnen für
die konkrete Unterrichtsgestaltung auswählen konnten.
Auch die einmalige LehrerInnenschulung wurde durch eine
engmaschige Begleitung beim jeweiligen Lernzyklus – im
Sinne längerfristiger Lern- und Forschungsgemeinschaften
– ersetzt.

Die beiden ersten Zyklen wurden mit Hilfe empirischer
Begleitforschung evaluiert und reflektiert und die didakti-
sche Strukturierung wie auch die Unterrichtskonzeptionen
wurden auf dieser Basis weiterentwickelt; der vierte und
damit letzte Zyklus (140 SuS, 7 Klassen der Sek 1) wird zur
empirischen Detailanalyse herangezogen. Methodologisch
werden diese Design-Experimente als explorative, deskrip-
tive multiple Fallstudien⁴⁴ gedacht, dies u.a. deswegen, weil
Fallstudien die Arbeit mit vielfältigen Datenquellen erlau-

ben, ja erfordern, und durch ihre solide theoretische Fundierung die Möglichkeit analytischer (nicht statistischer!) Repräsentativität eröffnen.⁴⁵ Durch dieses methodische Vorgehen, so ist zu hoffen, kann die konkrete didaktische Situation erfasst werden, die sich nach Andrea Lehner-Hartmann „aus einem Zusammenspiel verschiedener individueller, sozialer, inhaltlicher und kontextueller Elemente ergibt“ und letztlich bestimmt „[o]b, was und wie gelernt wird, was vergessen oder verdrängt wird.“⁴⁶ Methodisch wurden die schriftlich fixierten Unterrichtsprodukte mittels qualitativer Inhaltsanalyse⁴⁷ ausgewertet, während die unterrichtlichen Lehr-Lernprozesse mittels pädagogischer Beobachtung⁴⁸ beschrieben und analysiert wurden. Kriteriengeleitet näher in den Blick genommen wurden die Unterrichtsgespräche zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, da sowohl von Seiten der Literaturdidaktik⁴⁹ wie auch von Seiten der Fachdidaktik Religion⁵⁰ die Qualitätskriterien einer Gesprächsdidaktik – zwischen zu strikter LehrerInnenlenkung auf der einen und zu unproduktiver Ratlosigkeit führendem ‚laissez faire‘-Gesprächsstil auf der anderen Seite – derzeit stark diskutiert werden und von Seiten einer sich als rezeptionsästhetisch verstehenden Bibeldidaktik auch stärker diskutiert werden müssen.⁵¹

Empirische Erhebung und Untersuchung von LernerInnenvorstellungen bzw. -wissen: Begonnen und beendet wurden die Design-Experimente in den Klassen mit einem Fragebogen zur Erhebung der SchülerInnenvorstellungen (z.B. Zugang zur Bibel, Selbstkonzept als LeserIn, Wissen in Bezug auf den Lerngegenstand usw.)⁵² und von situationswie klassenadäquat entwickelten und durchgeführten Evaluationsinstrumentarien.

C) Der Blick auf die LehrerInnen

Empirische Erhebung und Untersuchung von Lehrenden-vorstellungen bzw. -wissen sowie ihrer impliziten, schul- wie fach- und gegenstandsspezifischen Orientierungsmuster: Mit acht ProjektlehrerInnen wurden semistrukturierte Leitfadeninterviews geführt und mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet.⁵³ Dabei ergibt sich die Wahl dieses Auswertungsinstrumentariums u.a. aus der Tatsache, dass im Rahmen der Dokumentarischen Methode wie auch im Rahmen der fachdidaktischen Entwicklungsforschung nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion die Vorstellungen von WissenschaftlerInnen und Lernenden als gleichwertig betrachtet werden, nämlich als standortgebundene Konstrukte der jeweiligen Personen oder Personengruppen.⁵⁴

Planung, Durchführung und empirische Erforschung eines universitären Bibeldidaktik-Seminars⁵⁵: Mit dem Ziel, Elemente eines bibeldidaktischen Ausbildungsdesigns für (angehende) ReligionslehrerInnen unter Einbezug ihrer

Sichtweisen und Überzeugungen (weiter) zu entwickeln, wurde in drei Zyklen ein bibeldidaktisches Seminar an der Katholisch-Theologischen Fakultät Graz angeboten. Die von den teilnehmenden Lehramtsstudierenden (n = 38) geschriebenen (bibel-)didaktischen Reflexionen werden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.⁵⁶

3. Erstes Resümee: Was bringt ein fachdidaktisches Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu Lk 24?

Die Auferstehung Jesu Christi als religionsbegründender, zentraler Topos christlichen Glaubens begrifflich zu fassen, sie gar zum ‚Lerngegenstand‘ zu machen und sie damit unter der Perspektive von Bildung wie von Lernen und Lehren zu betrachten, ist – aus theologischer Sicht – immer auch mit Scheitern verbunden, denn letztlich bleibt dieses ‚Gründungsereignis und -geheimnis‘ uneinholbar. Und dennoch: Darüber im Religionsunterricht zu schweigen, ist zu wenig, muss sich doch christliches Glauben gerade auch am Ort institutionalisierter Bildung als aus- und durchbuchstabilierbar erweisen. Und so stellt sich im Blick auf dieses Zeit, Raum und menschliche Fassungskraft stets transzendierende Ereignis die Frage nach der Qualität des christlichen Religionsunterrichts und der religiös-biblischen Lehr-Lernprozesse in aller Schärfe. Um hier – wohl immer vorläufige – Antworten zu finden, bedarf es der konzertierten Anstrengungen der theologischen Fachwissenschaften, der Theorie wie der Empirie, der wissenschaftlichen Forschung wie der Erfahrung der schulischen PraktikerInnen – und das auf Augenhöhe und ohne gegenseitige Verwerfungen.

Das vorliegende Projekt ist ein Versuch, sich gemeinsam dieser Aufgabe zu stellen. Die Verortung innerhalb der fachdidaktischen Entwicklungsforschung fungiert dabei als Ermöglichungsraum des gemeinsamen Tuns, hat aber natürlich auch Grenzen: Nicht von ungefähr trägt der Band von Michael Komorek und Susanne Prediger den Titel „Der lange Weg zum Unterrichtsdesign“⁵⁷ und verweist damit auf ein Forschungsformat, das einen langen Atem benötigt und dementsprechende Ressourcen. Das oben benannte Spektrum an Aufgaben stellt sich als durchgängige Aufgabe für längerfristig arbeitende größere Arbeitsgruppen und Forschungsnetze dar – einzelne und zeitlich befristete Projekte können das nicht umfassend erfüllen. Nichtsdestotrotz lassen sich durch diese Rahmenkonzeption Spannungsfelder, die – wenn sie nicht explizit ausgedeutet werden und damit unbearbeitet bleiben (müssen) – unproduktive Wirkkraft entfalten können, konstruktiv begreif- und bearbeitbar machen.

Spannungsfeld Empirie – Theorie

Das Format der fachdidaktischen Entwicklungsforschung setzt der von Friedrich Schweitzer diagnostizierten

„Hypertrophie des Theoretischen“⁵⁸ in der Fachdidaktik Religion die von Bernhard Dressler dringlich geforderte „empirische Erdung“⁵⁹ entgegen und kann damit eventuell auch zu größerer Bescheidenheit und damit auch Gelassenheit in Theorie und Praxis führen⁶⁰ – gerade auch hinsichtlich rezeptionsästhetisch orientierter bibeldidaktischer Ideale. Darüber hinaus nimmt das Format in empirischer Hinsicht mit seinem Fokus auf Prozess- statt alleiniger Ertragsorientierung, also mit seinem Fokus auf die Binnenstrukturen der Lehr-Lernprozesse mit ihren Voraussetzungen, Verläufen, Hürden, Wirkungsweisen und Bedingungen, und damit auf die Prozess-Qualität von Religionsunterricht⁶¹ aktuelle religionsdidaktische Forderungen auf – hier formuliert von Peter Schreiner und Friedrich Schweitzer: „Bemühungen, die Wirksamkeit religiöser Bildungsprozesse zu überprüfen, wie auch andere Formen der Evaluation, gewinnen einen pädagogischen Sinn erst daraus, dass sie der Optimierung von Bildungsangeboten dienen. [...] Darin liegt bereits ein erster Hinweis auf die pädagogisch erforderliche Anlage entsprechender Untersuchungen: Sie müssen geeignet sein, Optimierungsmöglichkeiten erkennbar zu machen, und deshalb auch die Qualität beispielsweise von Unterrichtsprozessen erfassen. Eine ausschließliche Konzentration auf Lernergebnisse bleibt in dieser Hinsicht von vornherein unzureichend.“⁶² Dafür wird das forschungsmethodische Spektrum auch so erweitert, dass die Prozess-Strukturen des Unterrichtens angemessen rekonstruiert werden können.⁶³ Es wird also versucht, der Komplexität unterrichtlichen Geschehens durch eine „anschmiegsame“⁶⁴ Forschung Rechnung zu tragen.

Spannungsfeld Fachwissenschaften – Fachdidaktik

Für das vorliegende Projekt von besonderer Relevanz ist es, dass fachdidaktische Entwicklungsforschung mit dem Ziel der nur in Kooperation zu erarbeitenden fachdidaktischen Strukturierung des jeweiligen Lehr-Lerngegenstandes auch ein ernstzunehmendes Kooperations- und auch Lernangebot für die jeweiligen Fachwissenschaften schafft, im vorliegenden Fall für die neutestamentliche Exegese, ohne dabei die Fachdidaktik im Sinne einer ‚Anwendungswissenschaft‘ abzuwerten.

Spannungsfeld universitäre Forschung – schulische Praxis

Mehr interessiert an „ökologisch validen“⁶⁵ und weniger an reliablen Ergebnissen ist fachdidaktische Entwicklungsforschung weiters immer auch auf die Expertise der schulischen PraktikerInnen vor Ort verwiesen und steht damit für ein konstruktiv-produktives Kooperationsmodell: „Zum Erfolg trägt dabei insbesondere das Rollenverständnis sowohl der Expertinnen und Experten bei, die sich eher zurücknehmen und als Beratende fungieren sollten, als auch der beteiligten Lehrpersonen, die eine gewisse Offenheit und Flexibilität mitbringen und kooperationsbereit gegen-

über ihren Kolleginnen und Kollegen sein müssen. Eine gewisse ‚inquiry orientation‘ [...] gegenüber der Wirkung der ausgehandelten Veränderungen ist hierbei ausschlaggebend dafür, ob eine ökologische Validität tatsächlich erreicht wird.“⁶⁶ Anschlussfähig ist dies nicht zuletzt an Elisabeth Hennecke, Markus Kämmerling und Rudolf Englert, die eine Chance von Unterrichtsforschung darin sehen, dass sie als *Brücke zwischen Theorie und Praxis* fungieren kann; eine Überlegung, hinter der die Idee eines konstruktiven, wechselseitig aufeinander bezogenen Verhältnisses von Analyse und Korrektur steht.⁶⁷

Spannungsfeld Allgemeine Didaktik – empirische Lehr-Lernforschung – Fachdidaktiken

Um der religiösen Bildung willen ist das vorliegende Projekt an einem konstruktiven Zusammenkommen der oft sogenannten ‚fremden Schwestern‘ – der Allgemeinen Didaktik, der Lehr-Lernforschung und der Fachdidaktiken – interessiert. Auch hier erlaubt es die Rahmenkonzeption einer fachdidaktischen Entwicklungsforschung, sich weder – im Zuge einer eindimensional verstandenen Lehr-Lernforschung – von der Fundierung des eigenen Tuns in einem (theologisch reflektierten) Bildungsbegriff zu verabschieden⁶⁸, noch auf die ‚erdende‘ Funktion der Empirie zu verzichten. Für die Fachdidaktik Religion im Gefüge anderer Fachdidaktiken ist es auch von Interesse, dass die fachdidaktische Entwicklungsforschung ganz basal von der didaktischen Gegenstandsspezifität ausgeht und von Allgemeinheitshypothesen weitestgehend absieht. Damit kann das Spezifikum der Fachdidaktik Religion gut gewahrt bleiben, andererseits wird aber auch der Weg frei für eine kontextuell gebundene Kooperation mit anderen Fachdidaktiken.

Der Fokus: SchülerInnen und LehrerInnen (und solche, die es werden wollen)

Last but not least wird der religionspädagogischen Option der Subjektorientierung durch die empirische Auseinandersetzung mit und dem Einbezug von SchülerInnenperspektiven – real und nicht nur behauptet⁶⁹ – Rechnung getragen. Und dass Entwicklungsforschung als Bestandteil und Basis praxisnaher LehrerInnenbildung⁷⁰ konzipiert ist und damit die LehrerInnen wie auch die Lehramtsausbildung in ihrer hohen Relevanz für jegliche Fachdidaktik in den Blick kommen, ist auch und gerade für das Fach Katholische Religion eine zukunftssträchtige Perspektive und ein unbedingt verfolgungswerter Forschungs- und Entwicklungsweg.

Anmerkungen

- 1 Für die exegetischen, religions- bzw. bibeldidaktischen wie auch empirischen Ergebnisse des Projektes vgl. PICHLER, Josef / WEIRER, Wolfgang / WIESER, Renate (Hg.): Den Sinn der Schrift eröffnen. Lk

- 24 als Herausforderung für Exegese und Fachdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2018 (= Religionspädagogik innovativ 22), (in Druck).
- 2 ENGLERT, Rudolf: Religionsdidaktik wohin? – Versuch einer Bilanz, in: GRÜMME, Bernhard / LENHARD, Hartmut / PIRNER, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 247–258, 250.
- 3 Vgl. SCHLAG, Thomas: Brauchen Jugendliche die Bibel? Jugendtheologie in bibeldidaktischer Perspektive, in: TROI-BOECK, Nadja / KESSLER, Andreas / NOTH, Isabelle (Hg.): Wenn Jugendliche Bibel lesen. Jugendtheologie und Bibeldidaktik, Zürich: Theologischer Verlag Zürich 2015 (= Praktische Theologie im reformierten Kontext 12), 13–21, 15–16. Vgl. dazu u.a. auch KESSLER, Andreas: Verschiebungen. Auf der Suche nach einem Ort, die Bibel ins Spiel zu bringen, in: TROI-BOECK, Nadja / KESSLER, Andreas / NOTH, Isabelle (Hg.): Wenn Jugendliche Bibel lesen. Jugendtheologie und Bibeldidaktik, Zürich: Theologischer Verlag Zürich 2015 (= Praktische Theologie im reformierten Kontext 12), 35–48, 37–39; LINDNER, Heike: Bibeldidaktik (AT) 2011 (= WiBiLex), in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/29935/> [abgerufen am 07.11.2017].
- 4 Vgl. zu dieser Problemdiagnose POHL-PATALONG, Uta: Kaum zu glauben und doch so wichtig. Auferstehung als Thema im Religionsunterricht, in: JAHRBUCH FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK 26 (2010) 205–214.
- 5 KRAFT, Friedhelm / ROOSE, Hanna: Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011, 9.
- 6 POHL-PATALONG 2010 [Anm. 4], 205.
- 7 EBD., 212. Pohl-Patalong selbst hält – neben Zugängen wie Bibliodrama, Bibeltheater oder der Arbeit mit biblischen Erzählfiguren – besonders den Bibliolog dafür geeignet.
- 8 ALBRECHT-ZENK, Michaela: Passion und Tod Jesu, in: ZIMMERMANN, Mirjam / ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Handbuch BibelDidaktik, Tübingen: Mohr Siebeck 2013 (= 3996), 154–157, 154.
- 9 Vgl. in diesem Heft den Beitrag von Rajič, Christine / Weirer, Wolfgang: „... setzt eine fundierte Exegese und didaktische Aufbereitung voraus“. BibelDidaktik als disziplinenübergreifendes Projekt in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen..
- 10 Hinsichtlich der zunehmenden Relevanz erfahrungswissenschaftlich abgesicherter Daten gibt es hier auch Anknüpfungspunkte zur Exegese, insofern Christian Schramm in seinem systematischen Überblick über empirisch orientierte Bibelforschung (SCHRAMM, Christian: Empirisch gepfückt. Forschungsüberblick und methodologische Fragen, in: PROTOKOLLE ZUR BIBEL 23 (2014) 2–14) konstatiert, dass Exegese aktuell ein „erweitertes Selbstverständnis“ (Strube) entwickelt und so etwas wie „empirische Bibelstudien“ (Dieckmann) im Entstehen und Wachsen begriffen sind: Der empirische Blick auf aktuelle Bibelrezeption und heutiges Bibelverstehen wird zunehmend als Teil der exegetischen Forschung begriffen. Freilich ist noch offen, was dies für die Bibelwissenschaft bedeutet (vgl. ebd., 2–3).
- 11 „Insgesamt wird damit deutlich, dass in biblischen Lernprozessen sowohl die Welt des Textes als auch die Welt der Lesenden zu gewichten ist, und zwar so, dass jede in ihrer Besonderheit und Angewiesenheit auf die je andere zur Geltung kommt und die Begegnung beider zum Bildungsanlass werden kann. Dass das so passiert, ist auch abhängig von den Lernorten und der jeweiligen Situation. In besonderer Weise spielen hier die Lernwege und Methoden eine Rolle. An ihnen liegt es, wie die Welt des Textes, die Welt des Lesers und die Art und Weise der Erschließung beider füreinander erfolgt.“ SCHAMBECK, Mirjam: BibelDidaktik, Grundfragen 2015 (WiReLex), in: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100038/ [abgerufen am 07.11.2017].
- 12 „Friedrich Schweitzer hat die Aufgabe einer rezeptionsorientierten BibelDidaktik vorgegeben: Zum einen geht es darum, Kinder und Jugendliche ‚als aktive Rezipienten [...] so sorgfältig wahrzunehmen, dass ihre Deutungen erkannt und – soweit als möglich – in ihrem Eigensinn nachvollziehbar werden‘ [...]. Zum anderen sollen Schüler ‚dauerhaft zu eigenem auslegendem Umgang mit biblischen Texten ermutigt werden, was nur gelingen kann, wenn sie von Anfang an den Wert des eigenen Entdeckens und Deutens erfahren können und im selbständigen Auslegen [...] unterstützt werden‘ [...]. Biblisches Lernen wird explizit als *Aktivität* der Schüler verstanden.“ FRICKE, Michael: Rezeptionsästhetisch orientierte BibelDidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen, in: GRÜMME, Bernhard / LENHARD, Hartmut / PIRNER, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 210–222, 216–217.
- 13 Diese konstruktivistisch orientierte Grundperspektive gilt dann auch für die Epistemologie, die theoretische Perspektive, die Methodologie und die Methodik des Projektes (vgl. KRAML, Martina: What about knowing? Überlegungen zur Konzeptualisierung religionspädagogisch-empirischer Forschung im Gespräch mit ‚anderen‘ Orten, in: ÖRF (2011) 32–38, 33). Vgl. jedoch zu den unterschiedlichen Annahmen von Rezeptionsästhetik und Konstruktivismus VORST, Claudia: Der Schlüssel im Leser – Produktionsorientierter Umgang mit Literatur auf rezeptionsästhetischen und konstruktivistischen Grundlagen, in: HERZIG, Bardo / SCHWERDT, Ulrich (Hg.): Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem, Münster u.a.: LIT-Verl. 2002 (= Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung 5), 165–183.
- 14 Vgl. dazu u.v.a. und damit exemplarisch: „Grundlegend für konstruktivistisches Denken in der Didaktik ist die Vorstellung, dass alles Wissen konstruiert ist, dass sich Wissen nur an Wissen – und nicht an Realität – abgleichen lässt, dass insofern kein Wissen ‚an sich‘ privilegiert ist, dass Lernen ein Akt der (Ko-)Konstruktion in Gemeinschaften ist, dass Lehrer das Lernen nicht erzeugen, sondern nur anregen können, und dass ein Beurteilen von Lernergebnissen auf der Basis von Richtig/Falsch-Unterscheidungen inadäquat ist.“ TERHART, Ewald: Allgemeine Didaktik. Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen, in: MEYER, Meinert A. / HELLEKAMPS, Stephanie / PRENZEL, Manfred (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009 (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9), 13–34, 20.
- 15 KRAML 2011 [Anm. 13], 33.
- 16 NOTH, Isabelle: Wenn sich alle Mühe geben ..., in: TROI-BOECK, Nadja / KESSLER, Andreas / NOTH, Isabelle (Hg.): Wenn Jugendliche Bibel lesen. Jugendtheologie und BibelDidaktik, Zürich: Theologischer Verlag Zürich 2015 (= Praktische Theologie im reformierten Kontext 12), 9–11, 11.
- 17 Unter einem Format wird die Gesamtanlage einer Studie oder eines Untersuchungsprogramms verstanden. Dabei umfasst das Format den inhaltlichen Bezugsrahmen, das Erkenntnisinteresse, die forschungsorganisatorische Einbettung und die methodische Grundausrichtung (vgl. SCHECKER, HORST / PARCHMANN, Ilka / KRÜGER, Dirk: Formate und Methoden naturwissenschaftsDidaktischer Forschung, in: DIES.: Methoden in der naturwissenschaftsDidaktischen Forschung, Berlin, Heidelberg: Imprint: Springer Spektrum 2014, 1–15, 4–10).
- 18 TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND: funken. FachDidaktische Entwicklungsforschung. FachDidaktische Entwicklungsforschung zu diagnostizierten Lehr- und Lernprozessen 2015, in: <http://www.fun->

ken.tu-dortmund.de/cms/de/Gforschung/entwicklungsforschung.html [abgerufen am 07.11.2017].

- 19 HUSSMANN, Stephan u. a.: Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: KOMOREK, Michael / PREDIGER, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster: Waxmann 2013, 25–42, 25.
- 20 Vgl. 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: Waxmann 2013, 9–23, 9.
- 21 Vgl. HUSSMANN u.a. 2013 [Anm. 19], 27.
- 22 Vgl. EBD., 28.
- 23 „Lokale“ Theorie = empirisch gewonnene, auf einen spezifisch eingegrenzten fachlichen Gegenstandsbereich fokussierte Theorie, vgl. dazu EBD., 33;37.
- 24 Vgl. TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND 2015 [Anm. 17]. Vgl. HUSSMANN u. a. 2013 [Anm. 19], 29.
- 25 „– Die Entwicklung von Lern- und Lehrgelegenheiten ist *theoriegeleitet*. Die zugrunde liegenden Theorien werden expliziert und die Bausteine der Lehr-Lernarrangements sind kohärent auf die theoretischen Grundannahmen abgestimmt. Die Ergebnisse der Forschungsprozesse werden vor dem Hintergrund der verwendeten Theorien diskutiert. – Die Entwicklung und Forschung ist *praxisrelevant*. Die Notwendigkeit der Veränderung von Praxis und Mitverantwortung für Praxisveränderung in der realen Unterrichtswirklichkeit ist Motor für die theoretische und praktische Entwicklungsarbeit. Die Ergebnisse der Forschungsprozesse werden vor dem Hintergrund der Anwendbarkeit für die Praxis diskutiert.“ EBD.
- 26 Vgl. TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND 2015 [Anm. 18].
- 27 KOMOREK, Michael / FISCHER, Astrid / MOSCHNER, Barbara: Fachdidaktische Strukturierung als Grundlage für Unterrichtsdesigns, in: KOMOREK, Michael / PREDIGER, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster: Waxmann 2013, 43–62, 46. Für das vorliegende Projekt interessant ist auch die Konzeption von FUNKEN (Technische Universität Dortmund), da FUNKEN mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion über weite Strecken dieselben Prämissen und Ziele teilt. Obwohl beide Konzeptionen hinsichtlich der Arbeitsbereiche unterschiedliche Schwerpunkte setzen, wird hier – in ergänzender Funktion – auch auf FUNKEN Bezug genommen. Vgl. u.a. zu FUNKEN HUSSMANN u. a. 2013 [Anm. 19].
- 28 KOMOREK / FISCHER / MOSCHNER 2013 [Anm. 27], 43.
- 29 KATTMANN, Ulrich u. a.: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung, in: ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK DER NATURWISSENSCHAFTEN 3/3 (1997) 3–18, 3.
- 30 „Fachdidaktische Entwicklung und Lehr-Lernforschung nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion [...] zielt auf eine Verbesserung von Unterrichtspraxis und Lehrerbildung.“ KOMOREK / FISCHER / MOSCHNER 2013 [Anm. 27], 46.
- 31 EBD., 60.
- 32 Eine ‚moderat‘ konstruktivistische Perspektive geht davon aus, dass es „die eine, durch naiv-realistische Erkenntnisprozesse erschließbare Realität nicht gibt, weil Wissen in den Köpfen der Lernenden individuell konstruiert wird.“ Doch wird – im Gegensatz zum ‚radikalen‘ Konstruktivismus – davon ausgegangen, „dass die individuellen und die sozial geteilten Konstruktionsprozesse sehr engen Regeln der Nützlichkeit und Brauchbarkeit der Konstruktionen gehorchen, so dass man in kommunikativen Abstimmungsprozessen und in der Auseinandersetzung mit dem zu erarbeitenden Inhalt zu einer gemeinsam geteilten Realität gelangen kann [...]“ PREDIGER u.a. 2013 [Anm. 20], 10.
- 33 „Entwicklungsforschung kann sich zur Erforschung der Wirkungen intendierter Innovationen unterschiedlicher Forschungsmethoden bedienen. Zur Untersuchung der Wirksamkeit von Lehr-Lernarrangements können quantitative Erhebungsinstrumente eingesetzt werden, um beispielsweise erzielte Leistungsunterschiede oder die Akzeptanz unterrichtlicher Interventionen zu messen. Um die durch ein Lehr-Lernarrangement angeregten Lehr-Lernprozesse in ihren Tiefenstrukturen zu analysieren, sind dagegen qualitative Methoden notwendig, die dem explorativen Charakter vieler Studien und den zu generierenden Theorien mittlerer Reichweite besser gerecht werden.“ TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND 2015 [Anm. 18].
- 34 Solche Strukturierungen sind die ‚zentralen Ziele‘ der Oldenburger Promotionsprogramme vgl. KOMOREK / FISCHER / MOSCHNER 2013 [Anm. 27], 43.
- 35 Vgl. für ein Beispiel in diesem Heft den Beitrag von PICHLER, Josef: Plötzlich konkrete AdressatInnen! Die Übersetzung von Lk 24,13–49 für die Sekundarstufe 1 als exegetische Herausforderung.
- 36 HUSSMANN u. a. 2013 [Anm. 19], 30.
- 37 Vgl. EBD.
- 38 Vgl. PREDIGER u. a. 2013 [Anm. 20], 10.
- 39 EBD., 9.
- 40 KOMOREK / FISCHER / MOSCHNER 2013 [Anm. 27], 49.
- 41 Vgl. exemplarisch dazu LEUBNER, Martin / SAUPE, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren ²2009; EHLERS, Swantje: Literaturdidaktik. Eine Einführung, Stuttgart: Reclam 2016 (= Reclams Studienbuch Germanistik); KEPSEK, Matthis / ABRAHAM, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin: Erich Schmidt Verlag ⁴2016 (= ESV basics 42).
- 42 Vgl. exemplarisch dazu ROSEBROCK, Cornelia / NIX, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren ⁷2014 (= Grundlagen der Lesedidaktik 1); LENHARD, Wolfgang: Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung, Stuttgart: W. Kohlhammer 2013 (= Psychologie 2014).
- 43 „Although, for some, the term ‚experiment‘ may evoke associations with experimental, or quasi-experimental, research, the objective of the design experiment is not to try and demonstrate that the initial design or the initial local instruction theory works. The overall goal is not even to assess whether it works, although of course the researchers will necessarily do so. Instead the purpose of the design experiment is both to test and improve the conjectured local instruction theory that was developed in the preliminary phase, and to develop an understanding of how it works.“ GRAVEMEYER / COBB 2006, 24, zit. nach: HUSSMANN u. a. 2013 [Anm. 19], 35.
- 44 Zu Fallstudien als Möglichkeit, Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu verbinden vgl. FATKE, Reinhard: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / LANGER, Antje / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München: Beltz Juventa ⁴2013, 159–172. Zum Unterschied zwischen Fallbeschreibung und Fallrekonstruktion vgl. ROSENTHAL, Gabriele: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim: Juventa ³2011 (= Grund-

- lagentexte Soziologie), 208–211. Zur Methodologie und zur Methodik vgl. YIN, Robert K.: *Case Study Research. Design and Methods*, Thousand Oaks (Calif.): SAGE ⁵2014.
- 45 „In other words, the analytic generalization may be based on either (a) corroborating, modifying, rejecting, or otherwise advancing theoretical concepts that you referenced in designing your case study or (b) new concepts that arose upon the completion of your case study.“ EBD., 41.
- 46 LEHNER-HARTMANN, Andrea: Miteinander ins Gespräch kommen. Wie Fachwissenschaften und Fachdidaktik voneinander lernen können, in: PICHLER, Josef / WEIRER, Wolfgang / WIESER, Renate (Hg.): *Den Sinn der Schrift eröffnen. Lk 24 als Herausforderung für Exegese und Fachdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer 2018 (= *Religionspädagogik innovativ* 22), (in Druck).
- 47 Vgl. exemplarisch dazu GROPENGIESSER, Harald: *Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung*, in: MAYRING, Philipp / GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (Hg.): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*, Weinheim / Basel: Beltz ²2008 (= *Pädagogik*), 172–189; für die vorliegende Studie von Interesse sind auch die bei HENNECKE, Elisabeth: *Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht*. Dissertation, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2012 (= *Religionspädagogische Bildungsforschung* 2), 15, 109–110 formulierten Leitfragen zur Auswertung.
- 48 Vgl. BOER, Heike de: *Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln*, in: BOER, Heike de / REH, Sabine (Hg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012, 65–82.
- 49 Vgl. EHLERS 2016 [Anm. 39], 167–169.
- 50 So nennt Englert (unter Rekurs auf die mehr als sechsjährige Unterrichtsstudie der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen) als Beispiel für die Schwäche des Religionsunterrichts im Bereich der kognitiven Aktivierung das Unterrichtsgespräch, bei dem sich kaum Kriterien für die Bewertung von Gesprächsbeiträgen erkennen lassen: „Jede/r darf fast alles behaupten und ‚in den Raum stellen‘. Zu oft gibt es keine wirklich klare Fragestellung und das Argumentationsziel gerät aus dem Blick.“ ENGLERT, Rudolf: *Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotential. Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung*, in: ÖRF 22 (2014) 17–20, 20.
- 51 Vgl. BOER, Heike de / BONANATI, Marina (Hg.): *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*, Wiesbaden: Springer VS 2015.
- 52 Vgl. u.a. GRUNENBERG, Heiko / KUCKARTZ, Udo: *Deskriptive Statistik in der qualitativen Sozialforschung*, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / LANGER, Antje / PRENGEL, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim / München: Beltz Juventa ⁴2013, 487–500.
- 53 Vgl. exemplarisch dazu BOHNSACK, Ralf / NENTWIG-GESEMANN, Iris / NOHL, Arnd-Michael (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer ³2013.
- 54 „Grundsätzlich handelt es sich sowohl bei der wissenschaftlichen Erkenntnis als auch im Fall des Alltagswissens um Konstruktionen, die an den Standort des Beobachters gebunden sind. Mannheim spricht von der ‚Seinsverbundenheit des Wissens‘, da es immer auf konjunkativen Erfahrungen basiert und auch die Wissenschaft ihre je eigene Standortgebundenheit hat [...]. Hieraus ergibt sich die grundlegende Einsicht, dass es kein ‚Besserwissen‘ der Wissenschaft geben kann. Vielmehr hat das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse einen anderen Gegenstand als die Alltagsatheorien der Beforschten.“ ASBRAND, Barbara: *Dokumentarische Methode* 2011, in: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/dokumentarische-methode/> [abgerufen am 07.11.2017].
- 55 Vgl. in diesem Heft den Beitrag von RAJIČ, Christine / WEIRER, Wolfgang: „... setzt eine fundierte Exegese und didaktische Aufbereitung voraus“. *Bibeldidaktik als disziplinenübergreifendes Projekt in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen*.
- 56 Zu den leitenden Fragen für die LehrerInneninterviews wie auch für die (bibel-)didaktischen Reflexionen der Lehramtsstudierenden vgl. PREDIGER u.a. 2013 [Anm. 19], 19; KOMOREK / FISCHER / MOSCHNER 2013 [Anm. 27], 53–54.
- 57 Vgl. KOMOREK, Michael / PREDIGER, Susanne (Hg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*, Münster: Waxmann 2013.
- 58 ENGLERT 2012 [Anm. 2], 249. Vgl. dazu auch WIESER, Clemens: *Sozialwissenschaft vermitteln und aneignen. Chancen und Risiken für die Gestaltung von Unterricht*, Wiesbaden: Springer VS 2015, 5: „So bemängelt Terhart [...] die Isolation didaktischer Theorien gegenüber empirischer und interdisziplinärer Forschung und konstatiert in der Didaktik ein ‚organisiertes Nicht-zur-Kenntnis-Nehmen‘ von empirischer Lehr-Lern-Forschung.“
- 59 DRESSLER, Bernhard: Zu diesem Heft, in: *VERKÜNDIGUNG UND FORSCHUNG* 59/2 (2014) 74–78, 76.
- 60 Vgl. dazu u.a. SCHRÖDER, Bernd: *Empirische Religionspädagogik*, in: *VERKÜNDIGUNG UND FORSCHUNG* 59/2 (2014) 94–109, 109: „Empirische Studien wie die hier besprochenen [...] kommen alles in allem zu der Einsicht, dass Handlungsspielräume eher klein und die Wirkung bewusst gesteuerten Handelns eher gering ist.“
- 61 „Die Qualität der didaktischen Prozesse ist zwar nur eines unter mehreren Gütekriterien, aber doch wohl jenes, das im Blick auf den Unterricht als zentral gelten darf.“ ENGLERT, Rudolf: *Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotential. Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung*, in: ÖRF 22 (2014) 17–20, 18.
- 62 SCHREINER, Peter / SCHWEITZER, Friedrich: *Religiöse Bildung erforschen, wie und warum*, in: DIES.: *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven [Volker Elsenbast zum 60. Geburtstag in herzlicher Verbundenheit]*, Münster / New York: Waxmann 2014, 17–32, 21.
- 63 Vgl. PREDIGER u. a. 2013 [Anm. 20], 12.
- 64 Vgl. ENGLERT, Rudolf: *Zur Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung*, in: *RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE* 22 (1988) 105–117, 107. Vgl. ENGLERT, Rudolf: *Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg / SIMON, Werner (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf: Patmos 1995, 147–174, 165. Auch: „Das offene Paradigma, der changierende Blick und der bleibende Grenzgang: Die lebensweltliche Verankerung kommunikativer Theologie in einer Kommunikationskultur [...] macht uns darauf aufmerksam, wie untrennbar in Bildungsprozessen Inhalt und Methode verschränkt sind und wie, dieser Gegebenheit entsprechend, angemessene, ‚anschmiegsame‘ Forschungsziele und Forschungsmethoden entwickelt und immer wieder überprüft und verändert werden müssen. Dabei spielen Fragen nach den epistemischen Erkenntnisvoraussetzungen im Sinne eines offenen Paradigmas und der changierende Blick zwischen dem Fragen der Betroffenen und dem Fragen der Forschenden eine wichtige Rolle. Ähnlich wie in einer kompetenten Gruppenleitung die Leiter/innen die kreative Spannung zwischen Distanz und Partizipation im Prozess ständig neu auszuloten haben, um partizipativ leiten zu können, sind auch die Forscher/innen in die Prozesse partizipierend und kommunikativ involviert, ohne darin zu verschwimmen oder die (Forscher/innen)Identität zu verlieren. Kate-

chetisches/religionspädagogisches und fachdidaktisches Forschen wird zu einem bleibenden Grenzgang, in dem die Forscher/innen ihr Welt- und Selbstverständnis offen halten.“ SCHARER, Matthias: Katechetik/Religionspädagogik als theologische Disziplin 2004 (= Theologischer Leseraum), in: <https://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/texte/510.html> [abgerufen am 07.11.2017].

- 65 „Die Metapher der Ökologie, die des Lebensraumes, soll deutlich machen, dass eine allzu große Reduktion von Komplexität bei Forschungsgegenständen wie Unterricht und Klassenverhalten die ‚Einzigartigkeit‘ dieser Forschungsgegenstände vernichtet und Forschungsergebnisse begrenzten Wert haben, wenn sie nicht in die komplexe Realität rückübersetzt werden können.“ PREDIGER u.a. 2013 [Anm. 20], 16.
- 66 EBD., 17.
- 67 Vgl. HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus / ENGLERT, Rudolf: Die Entdeckung der Langsamkeit. Chancen der Unterrichtsforschung, in: Katechetische Blätter 137 (2012) 206–212, 207.
- 68 Während in der Allgemeinen Didaktik „Bildung“ als ein Schlüsselbegriff fungiert, wird dieser in der Lehr- und Lernforschung kaum thematisiert (vgl. MEYER, Meinert A. / PRENZEL, Manfred / HELLEKAMPS, Stephanie: Editorial: Perspektiven der Didaktik, in: DIES.: Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009 (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9), 7–10, 9).
- 69 „Die Expansion des Subjektiven wurde in der fachdidaktischen Literatur der letzten zwei Dekaden vielfach angesprochen, gleichzeitig igno-

rierte die Fachdidaktik die empirische Auseinandersetzung mit dem Subjekt Schüler/in. Schülerorientierung lieferte als didaktische Leitperspektive Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung, entwickelte erstaunlicher Weise aber keinen empirischen Fokus darauf, wie sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht orientieren. Die empirisch fokussierte Unterrichtsforschung hingegen war wenig daran interessiert, fachliche Perspektiven für die Unterrichtsgestaltung zu entwickeln“ – das sagt Christian Vielhaber in seinem Vorwort zu WIESER 2015 [Anm. 57], VI.

- 70 „Entwicklungsforschung ist durch ihre inhaltliche und methodische Nähe zum Unterricht in besonderer Weise geeignet zur Integration von Forschung und Lehre in einer professionalisierten, fachbezogenen Lehrerbildung, weil sie einerseits stärker handlungsleitende Erkenntnisse und Theorien generiert als eine ausschließliche Grundlagenforschung. Andererseits erzeugt sie durch die theoretische Basis und die empirische Beforschung stabilere Unterrichtskonzepte als eine didaktische Entwicklungsarbeit ohne wissenschaftliche Basis.“ TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND 2015 [Anm. 18].

Autorinneninformation

Dr.ⁱⁿ Renate **Wieser**, MA
Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
e-mail: renate.wieser@kphgraz.at