

Beobachten und Befragen im religionskundlichen Unterricht

Zum Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft

Petra Bleisch & Ansgar Jödicke

Bei der Entwicklung einer religionskundlichen Didaktik stellt sich – unter anderem – die Frage, welches Verhältnis die Didaktik zu fachwissenschaftlichen Erkenntnissen haben soll. Der Artikel behandelt dieses Verhältnis an einem Beispiel, nämlich dem Einsatz von Befragungen und Beobachtungen im schulischen Unterricht. Die Konzeption von Beobachten und Befragen im schulischen Unterricht wird am „Lehrplan 21“ und dem Lehrmittel „Blickpunkt“ dargestellt, dann mit einer sozialwissenschaftlich orientierten Religionswissenschaft und mit dem didaktischen Konzept des forschend-entdeckenden Lernens kontrastiert. Dies ermöglicht einerseits, die Vorgaben des Lehrplans zu konkretisieren und die Vorschläge des Lehrmittels weiterzuentwickeln. Andererseits kann das Verhältnis von Religionswissenschaft und religionskundlicher Didaktik differenzierter bestimmt werden.

In the development of a didactic of religious studies at school the question arises, among other things, what relationship this didactic should have to the associated academic disciplines. The article examines this relationship by means of an example, namely the didactical methods of interviewing and observation in school lessons. The article compares the use of these methods in four different contexts: the Swiss national curriculum „Lehrplan 21“, the Swiss textbook „Blickpunkt“, the methodology of social sciences/academic study of religions, and the didactic concept of inquiry-based learning. The comparison results in two findings: both, the curriculum and the textbook would profit from the model of inquiry-based learning which is well informed regarding the social sciences' methodology. Furthermore, the comparison enables a more nuanced relationship between social sciences/academic studies of religions and didactics of religious studies at school.

Lors du développement d'une didactique orientée sciences des religions se pose – entre autres – la question de sa relation avec les connaissances disciplinaires. Cet article traite de cette relation en prenant pour exemple l'utilisation des démarches « questionner » et « observer » dans le cadre de l'enseignement scolaire sur les religions. Il présente la façon dont le « Lehrplan 2 » et le moyen d'enseignement « Blickpunkt » conçoivent les actions de questionner et d'observer, puis il contraste cela avec des données issues d'une science des religions orientée vers les sciences sociales et avec le concept didactique des démarches d'investigation scientifique. Cela permet, d'une part, de concrétiser les directives du plan d'étude et de développer les propositions du moyen d'enseignement ; d'autre part, de définir de manière plus différenciée la relation qui existe entre les sciences des religions et la didactique d'un enseignement scolaire sur les religions.

1 Einleitung

Mit dem Lehrplan 21 hat sich in der Schweiz der religionskundliche Unterricht als staatlich angebotener Unterricht für alle Schüler_innen etabliert und in die Didaktik des Sachunterrichts eingeschrieben. Die Entwicklung einer eigenen religionskundlichen Didaktik steht jedoch erst in den Anfängen und das Verhältnis von Religionswissenschaft und Religionskundendidaktik wurde bislang erst in Ansätzen thematisiert (z. B. Johannsen & Bleisch, 2015; Frank, 2016). Dieses Verhältnis kann sehr eng verstanden werden, womit im Extremfall Unterricht als didaktisch aufbereitete Religionswissenschaft betrieben werden soll (so z. B. Alberts, 2012; Frank, 2013). Es kann aber auch eher weit aufgefasst werden, wie das allgemein in der Sachunterrichtsdidaktik üblich ist. Dann wird der Unterricht primär von den Schüler_innen und nicht von den Bezugswissenschaften her gedacht (z. B. Kalcsics & Wilhelm, 2017). Der Bezug kann sich zudem auf konzeptuelles Wissen beschränken (z. B. Frank, 2015; Johannsen & Bleisch, 2015) oder auch Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) in den Blick nehmen und sich damit methodischen Apekten aus der Fachwissenschaft zuwenden. Dieser Beitrag fragt nach Möglichkeiten, wie bei der Entwicklung einer religionskundlichen Fachdidaktik an die Fachwissenschaft angeknüpft werden kann, indem fachwissenschaftliche Methodenreflexion mit fachdidaktisch reflektierten DAH an einem Beispiel miteinander in Bezug gesetzt werden. Ausgangspunkt des Beitrags ist das Lernen durch direkte Begegnungen mit Vertreter_innen von Religionsgemeinschaften, bzw. Menschen mit Religionsbezug im Klassenzimmer oder an ausserschulischen Lernorten wie z. B. der Moschee – zwei Settings, die in

religionskundlich orientierten Unterrichtskonzepten und punktuell in Lehrmitteln vorgeschlagen werden. Hier zeigt sich ein klarer Anknüpfungspunkt an die sozialwissenschaftliche Forschung. In der qualitativ-empirischen Sozialforschung und der Sozialanthropologie dienen die Befragung von Menschen und die Beobachtung sozialer Situationen als Standardmethoden zur Erforschung der sozialen Wirklichkeit. Solche Methoden spielen auch in der Religionswissenschaft eine – wenngleich unterschiedlich bewertete – Rolle (vgl. Kurth & Lehmann 2011).

In welchem Verhältnis steht eine fachwissenschaftliche Reflexion des Beobachtens und Befragens zur fachdidaktischen Reflexion? Diese Frage ist auch über die Schweiz und den Lehrplan 21 hinaus von Relevanz, da Befragen und Beobachten auch in anderen Lehrplänen und Lehrmitteln eingesetzt werden (z. B. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2015; Höffle & Müller, 2013; Hanraths, 2014; 2015).

Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst eruiert, was der Lehrplan 21 und das in der deutschsprachigen Schweiz verbreitetste Lehrmittel „Blickpunkt“ zum Beobachten und Befragen vorschlagen (Abschnitt 2). Die Überlegungen in Abschnitt 3 nehmen Bezug auf die Methodenreflexion in den Sozialwissenschaften. Die zahlreichen Methodenbücher (z. B. Bohnsack et al., 2018; Strübing, 2018; Flick, 2017) enthalten jedoch noch keine Formulierung von Kompetenzen. Um für eine religionskundliche Didaktik anschliessbar zu sein, bedarf die sozialwissenschaftliche Methodendiskussion einer ersten Übersetzung¹. Daraufhin werden forschungsorientierte Lehr-Lernformen aus benachbarten Fachdidaktiken mit Bezug auf das Befragen und Beobachten vorgestellt (Abschnitt 4). Diese Überlegungen bilden den Hintergrund, auf dem im folgenden Abschnitt die didaktischen Reflexionen über das forschend-entdeckende Lernen gemeinsam mit Vorarbeiten aus der religionskundlichen Didaktik zusammengeführt und in Beziehung zu den fachwissenschaftlich geforderten Kompetenzen gesetzt werden. Damit wird das forschend-entdeckende Lernen für die religionskundliche Didaktik fruchtbar gemacht (Abschnitt 5). Der Vergleich der verschiedenen Kontexte, in denen Beobachten und Befragen thematisiert werden (Lehrplan, Lehrmittel, Fachwissenschaft, Didaktik), ermöglicht es schliesslich, das Verhältnis der Fachdidaktik zur Fachwissenschaft zu diskutieren (Abschnitt 6).

2 Befragen und Beobachten im Lehrplan 21 und im Lehrmittel „Blickpunkt“

In den didaktischen Hinweisen zu den Deutschschweizer Fachlehrplänen für die Fächer Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) und Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG)² fordert der Lehrplan von den Lehrpersonen die Gestaltung von „inhaltlich attraktiven und methodisch durchdachten Lernumgebungen“, die unter anderem gekennzeichnet sind durch

- direkten Kontakt mit Menschen (auch ausserhalb der Schule),
- das Stellen und Beantworten eigener Fragen,
- die forschend-entdeckende Beschäftigung mit Fragen und Sachen, sowie
- die zunehmende Eigenständigkeit und Kooperation in der Planung und Darstellung von Vorhaben (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK], 2014c).

In den Formulierungen religionskundlicher Kompetenzen (NMG.12 und ERG.3 & ERG.4) sind diese Ansprüche ansatzweise sichtbar. Der grösste Teil der im Lehrplan 21 beschriebenen Kompetenzen für den religionskundlichen Unterricht zielt auf das Entdecken und Erkennen religiöser Sachverhalte. Schüler_innen sollen diese „erschliessen“, „erkunden“, „beschreiben“, „erläutern“ und „darstellen“ können (D-EDK, 2014a; 2014b). Insbesondere in folgenden zwei Kompetenzstufen werden die oben genannten didaktischen Ansprüche konkretisiert:

- NMG.12.5.c (Zyklus 2): Die Schülerinnen und Schüler können untersuchen, wie Menschen mit ihren religiösen und säkularen Vorstellungen, Überzeugungen und Ausdrucksweisen ihr Leben gestalten und sie können ihnen respektvoll begegnen (D-EDK, 2014a).
- ERG.4.4.a (Zyklus 3): Die Schülerinnen und Schüler erkunden religiöses Leben und Religionsgemeinschaften in der lokalen Umgebung (z. B. Begegnungen, Besichtigungen, Recherchen, Interviews) (D-EDK, 2014b).

¹ Der Übersetzungsvorgang, der hier geleistet wird, gestaltet sich parallel zu anderen Überlegungen in der religionswissenschaftlichen Hochschuldidaktik (vgl. z. B. Kirsch, 2017; Neumaier, 2017; Stegmann, 2019; Weiß & Radermacher, 2015).

² Der Lehrplan 21 integriert religionskundliche Kompetenzen für die Primarschulstufe ins Fach NMG und für die Sekundarstufe I ins Fach ERG (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK], 2014a; 2014b).

Situationen des Befragens und Beobachtens haben Eingang in deutschsprachige Lehrmittel gefunden. Hier soll am Beispiel des Befragens im Lehrmittel „Blickpunkt – Religion und Kultur“ exemplarisch aufgezeigt werden, in welche Aufgabenstellungen das Befragen eingebettet wurde und wie die Schüler_innen dazu angeleitet werden. Dazu werden die Lehrmittelkommentare einer Inhaltsanalyse unterzogen.

Den Lehrpersonen in der Deutschschweiz steht für den Unterricht die Lehrmittelreihe „Blickpunkt“ zur Verfügung, die kurz vor der Einführung des Lehrplans 21 erschien und inzwischen in fast allen Deutschschweizer Kantonen eingeführt wurde. In „Blickpunkt 2“ (Bernet et al., 2013) für die Jahrgangsklassen 4–6 (6–8 Harmos) finden sich zwei „Didaktische Impulse“, die mit den eingangs genannten didaktischen Hinweisen des Lehrplans 21 in Beziehung gesetzt werden können: „Gäste einladen“ (S. 34) im Rahmen des Unterrichts zu religiösen Festen und „Exkursion“ (S. 63) zur Erkundung von religiösen Gebäuden. In beiden Vorschlägen sollen sich die Schüler_innen zuerst anhand der Lehrmittelmateriale Wissen erarbeiten. Für die „Begegnung“ mit Gästen sollen die Schüler_innen anschliessend Fragen formulieren; für die Exkursion sollen sie Aufträge von der Lehrperson ausführen, die inhaltlich von den Lehrmittelautor_innen nicht näher bestimmt werden. Den Abschluss bilden jeweils das Festhalten und Verarbeiten der neu gewonnenen Informationen. Ein analoges Vorgehen mit Aufträgen der Lehrperson schlägt „Blickpunkt 3“ für die Jahrgangsklassen 7–9 (9–11 Harmos) unter „Methode: Zu Gast bei...“ vor (Zangger et al., 2013, S. 92–93). Unter der Überschrift „Projekt: Religion und Kultur im Leben meiner Grosseltern“ regt „Blickpunkt 3“ an, dass die Jugendlichen ihre Grossmutter, ihren Grossvater oder eine andere Person befragen – wahlweise zu einem besonderen Gegenstand oder einem schwierigen Erlebnis ohne spezifischen Religionsbezug oder aber zur Bedeutung von Religion in deren Leben. Die Schüler_innen sind aufgefordert, sich Notizen zu machen und das Ergebnis zu präsentieren (S. 50). Dazu stehen ihnen im Klassenmaterial Fragen, die gestellt werden können, sowie Leitfragen für die Präsentation zur Verfügung.

Befragen ist in der Lehrmittelreihe „Blickpunkt“ eine DAH, die punktuell als Methode der Erkenntnisgewinnung in Aufgaben genutzt wird. Werden die Aufgaben mit den Vorgaben des Lehrplans in Bezug gesetzt, fällt auf, dass lediglich „Blickpunkt 2“ vorsieht, dass Schüler_innen eigenständig Fragen entwickeln sollen. In „Blickpunkt 3“ werden diese vom Lehrmittel vorgegeben. In keinem der Vorschläge ist eine Eigenständigkeit bei der Planung vorgesehen. Diese obliegt der Lehrperson.

3 Befragen und Beobachten in den Sozialwissenschaften

Befragung und Beobachtung sind Standardmethoden der qualitativ-sozialwissenschaftlichen und anthropologischen Forschung (z. B. Strübing, 2018, S. 53–77 und S. 79–107) und können als interpretative Methodologie bezeichnet werden.³ Studierende erwerben in einer sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung die Fähigkeit, die mit Befragungen und Beobachtungen verbundenen Vorgänge als Methode reflektiert einzusetzen. Welche Kompetenzen benötigen Forschende, die eine solche Forschung planen und durchführen? Ohne Anspruch auf epistemologische Vollständigkeit werden wir im Folgenden vier Aspekte aufbereiten, die für den Transfer in eine religionskundliche Didaktik von Interesse sein könnten: die Kontrolle der Bedingungen der Datensammlung (1), die Kontextualisierung der gewonnenen Daten (2), die Indexierung wissenschaftlichen Wissens (3) und schliesslich der Umgang mit Wertungen (4).

1. Sozialwissenschaftliche Methodenreflexion begegnet spontan gestellten Fragen und unmittelbar ins Auge fallenden Beobachtungen mit grosser Skepsis – auch wenn diese mit der Aura von Authentizität umgeben sind. Ein hoher Anteil der methodischen Reflexion zielt darauf ab, die Bedingungen zu kontrollieren unter denen wissenschaftliches Wissen gewonnen wird. Wir haben es nirgends mit einfachen „Fakten“ zu tun, sondern müssen diese „herauspräparieren“ (Strübing, 2014, S. 41–50). Die Sozialwissenschaften arbeiten an dieser Stelle mit dem Begriff „Daten“ und sie legen grossen Wert darauf zu reflektieren, wie diese Daten gewonnen wurden. Das, was spontan und unmittelbar ins Auge fällt, dient gerade nicht als Basis für Wissen in einer wissenschaftlichen Forschung. Es kann allenfalls in einem explorativen Sinn erste Eindrücke liefern. Sozialwissenschaftlich arbeitende Religionswissenschaftler_innen haben die Kompetenz, gerade die unmittelbar ins Auge fallenden Beobachtungen bei realen Begegnungen einzuklammern und die Voraussetzungen zu reflektieren, die Wissen generieren.

³ Die Stärken und Schwächen dieses – nicht alternativlosen, aber doch weit verbreiteten – Zugangs können hier nicht weiter diskutiert werden. Unter „interpretativen Methoden“ versteht man eine Familie sozialwissenschaftlicher Ansätze, die wissenschaftliche Verfahren zur Interpretation qualitativ erhobener Daten ins Zentrum stellen und dies damit begründen, dass auch die zu erforschende soziale Wirklichkeit aus Akteur_innen bestehe, „die mit Absichten und mit Deutungskompetenz ausgestattet sind“ (Strübing, 2018, S. 3).

Diese Art der Reflexion kann am Beispiel der in sozialwissenschaftlicher Forschung verwendeten Fragen kurz illustriert werden. Ein wesentliches Instrument zur Generierung von Wissen sind die Fragen. Wissenschaft hat mit Neugierde zu tun. Allerdings ist das Stellen von Fragen keineswegs eine urwüchsige Kompetenz. Sie muss erlernt werden (z. B. Kruse, 2015; Helfferich, 2021). Es ist ein entscheidender Schritt für die Studierenden, ein alltagspraktisch-rezeptives Interesse an Religion in die Fähigkeit zu transformieren, wissenschaftliche Fragen zu stellen und zu verstehen, dass das hervorgebrachte Wissen ganz fundamental von diesen Fragen abhängt. Gute Fragen stellen ist wohl eines der herausragenden Kennzeichen guter Wissenschaft. Nur die wenigsten Fragen, die im Leben wichtig sind, sind wissenschaftlich beantwortbare Fragen. Student_innen erwerben im Studium die Kompetenz, solche Fragen zu formulieren und zu verstehen, dass wissenschaftliche Wissensbestände durch solche Fragen generiert werden. Dies gilt für die gestellten Forschungsfragen und gleichermaßen für die in einem Interview gestellten Fragen. Einführungen in die Interviewtechnik beschäftigen sich immer auch mit der Lehre der Frage (z. B. Ullrich, 2019, S. 84–97) und der Reflexion über den Einfluss, den die Fragen auf die Ergebnisse der Befragung haben. Die Frage „Sind Sie gegen Terrorismus?“ ist beispielsweise suggestiv und deshalb ungeeignet. Aber auch die abgewandelte Frage „Was halten Sie vom Terrorismus?“ ist wenig hilfreich, da sie Antworten produziert, die sozial Erwünschtes, nämlich die Ablehnung von Terrorismus, als Antwort geradezu erzwingt. In beiden Fällen besteht die Problematik der Frage darin, dass die Antwort durch die Frage ungünstig beeinflusst wird: entweder wird die Antwort durch die Frage in eine bestimmte Richtung gelenkt oder es ist damit zu rechnen, wie im zweiten Beispiel, dass sozial kompetente Interviewpartner_innen die „richtigen“ nämlich sozial erwünschten Antworten geben. In beiden Fällen verzerrt die Frage die Wahrnehmung der sozialen Realität. Deshalb werden bei empirischen Forschungsarbeiten die Fragen auf keinen Fall spontan gestellt, sondern genau vorbereitet und überdacht.

2. Die durch Interviews oder Beobachtung gewonnenen Daten müssen kontextabhängig interpretiert werden. Eine Kompetenz geschulter Absolvent_innen besteht darin, immer den Entstehungskontext der Daten im Auge zu haben. Religiöse Quellen sprechen nie für sich selbst. Eine gute Kenntnis der Interview- bzw. Beobachtungssituation ist die Voraussetzung dafür, dass Forschung sinnvoll geplant und durchgeführt werden kann. Insofern ist es z. B. für Befragungen wichtig, sich zu verdeutlichen: Wer sagt etwas? In welcher Tradition steht er oder sie? Welche Rolle nimmt die befragte Person ein? Was sind die gesellschaftlichen, vielleicht auch politischen Rahmenbedingungen bei der Generierung der Daten?

Beispielsweise könnte ein Interviewpartner (nehmen wir an, es handelt sich hier um einen Mann) in einem sozialwissenschaftlichen Interview erzählen, was für ihn Religion sei und inwiefern Religion für ihn im Leben wichtig sei oder nicht. In der Forschung lässt sich dies dann als *popular religion/popular faith* (Badone, 1990) einordnen und das entsprechende Konzept aus der Religionssoziologie übernehmen. Wenn er beispielsweise sagt, dass er zwar Katholik sei, aber der Papst ihm nicht wichtig sei, dann wird das als Differenz zwischen der katholisch-kirchlichen Lehrmeinung und der Ansicht des interviewten Katholiken notiert. Wird dieselbe Aussage z. B. von einem Priester geäußert oder von einem Mitglied einer Ethikkommission über Abtreibung, dann muss dieselbe Äußerung anders interpretiert werden, weil die Rolle der interviewten Person eine andere ist. Wird eine Person zu dieser Frage als Expert_in interviewt, muss dies schon bei der Konzeption des Interviews berücksichtigt werden (Bogner et al., 2014).

Wissen über Religion, wie es von den Interviewpartner_innen geäußert wird, ist nicht kontextlos und es ist entscheidend z. B. die Rollen der interviewten Personen zu kennen, die Interviewaussagen machen. So zitiert beispielsweise die Religionswissenschaftlerin Gritt Klinkhammer in einem Beitrag über muslimische Frauen in Deutschland mehrere Interviewauszüge von Interviewpartnerinnen mit unterschiedlichem Hintergrund: z. B. eine Abiturientin aber auch eine Vorsitzende der Deutschsprachigen Islamischen Frauengemeinschaft (Klinkhammer, 2006).

3. Die Kontextabhängigkeit des Wissens über Religionen gilt aber nicht nur für die Daten, sondern auch für wissenschaftliches Wissen selbst. Zum ersten wird alle Forschung aus bestehenden Wissensbeständen heraus entwickelt. Ein klassischer Arbeitsschritt in einem empirischen Forschungsdesign ist deshalb die Anbindung an bestehende Wissensbestände, die Entwicklung der Forschungsfrage aus diesen Wissensbeständen heraus und die Einordnung des neuen Wissens in die bestehenden Wissensbestände. Das was interessiert, könnte schon irgendwo stehen oder von jemandem gesagt worden sein. Das in der Literatur gewonnene Wissen ermöglicht es, präzise Forschungsfragen zu entwickeln, die ein detaillierteres Wissen hervorbringen oder bestehende Wissensbestände in Frage stellen können. Und schliesslich sind Erkenntnisse nur einsichtig, wenn sie an bestehendes Wissen anschliessen bzw. diesem gegebenenfalls widersprechen. Bei Studienanfänger_innen hinterlässt das oft einen überwältigenden Eindruck. Wie soll man sich zurechtfinden, wo es doch so viel zu wissen gibt?

Dies führt zur zweiten Weise, wie die Wissenschaft Wissen über Religion als kontextabhängig betrachtet. Wissenschaftler_innen denken stark in Kategorien von Autorität, Paradigma und Schule. In der Epistemologie mag es Streit darüber geben, ob solche Orientierungspunkte rationalen Kriterien folgen oder einfach nur eingespielte

Gewohnheiten sind, im Alltag der Lehre und Forschung sind sie jedenfalls gang und gäbe. Für die Orientierung in den gesellschaftlichen Wissensbeständen dienen Autoritäten, Paradigmen und Schulbezeichnungen als Abkürzung, um Wissensbestände in Relation zu ihren Entstehungskontexten einzuordnen. Die zu erlernende Kompetenz besteht nun darin, ganz generell davon auszugehen, dass sich Wissen über Religion überhaupt nur in Relation zu Annahmen, Überzeugungen, Werten etc. bilden lässt. Wissen ist immer relationales Wissen, das mit einem Index versehen ist. Wie wurde es produziert? Wer sagt das? Warum? Welche Annahmen werden vorausgesetzt? In welche anderen Wissensbestände reiht sich das ein? Aus welcher Schule kommt dieses Wissen? So kann sich beispielsweise eine Interpretation von Interviews mit Zeitzeug_innen entweder auf die hermeneutische Wissenssoziologie (Schnettler Baer, 2014) berufen oder auf die Oral History (Sommer & Quinlan, 2018). Entsprechend werden andere Informationen aus den Interviews gewonnen.

Ein wissenschaftlicher Text trägt beispielsweise dazu bei, die zu befragenden Menschen schon vor dem Interview bis zu einem gewissen Grad zu verstehen. Dennoch kann dieses Vorwissen nicht einfach als Wahrheit angesehen werden. Der Text wird wissenschaftlich so gelesen, dass sein Inhalt als abhängig betrachtet wird von dem Standpunkt, der Perspektive, der Frage, der Methode der Autorin oder des Autors. Dieser Standpunkt wird in den Texten zwar in der Regel expliziert, indem z. B. gesagt wird, dass man diese oder jene Methode benutze oder sich an diese oder jene Theorie halte. Aber diese Explikation ist nie vollständig wie sowohl in der Hermeneutik als auch im Poststrukturalismus immer wieder hervorgehoben wurde (Hitzler & Hohner, 1997). Es lassen sich neue Voraussetzungen entdecken, die im Text gemacht wurden. Ein klassisches Beispiel dafür ist die Gender-Forschung. Diese stellt z. B. fest, dass irgendeine Theorie eine männliche Perspektive auf die Religion werfe. Dabei hatte der Autor dazu gar nichts gesagt. Aber genau dies eröffnet die Möglichkeit eine andere Perspektive anzulegen und Wissensbestände neu zu ordnen.

4. Religion fand in dieser kurzen Skizze möglicher sozialwissenschaftlicher Kompetenzen bislang keine spezifische Berücksichtigung. Ähnlich hätten Kompetenzen des Beobachtens und Befragens auch für akademische Disziplinen wie Soziologie, Sozialanthropologie, Geschichte oder Politikwissenschaft, die sozialwissenschaftliche Methoden nutzen, formuliert werden können. Diese Beobachtung passt zu dem Umstand, dass in der Religionswissenschaft „Religion“ immer stärker in enger Verflechtung mit sozialen, historischen und politischen Faktoren untersucht wird (Stausberg & Engler, 2016).

Gibt es dennoch Spezifika? Als „religionsspezifische“ Kompetenz (insbesondere in der Religionswissenschaft) wurde häufig die Fähigkeit genannt, sich bei der Erforschung von Religion nicht von religiösen oder anti-religiösen Ansprüchen und Überzeugungen leiten zu lassen (Fitzgerald, 2000). Die Reflexion des eigenen Standpunktes betrifft auch subtilere Fragen der Annäherung an ein Forschungsgebiet. Bestimmte Verhaltensweisen oder Überzeugungen einer religiösen Tradition können den Forschenden stärker oder weniger stark vertraut bzw. fremd sein. Die wissenschaftliche Erforschung kann bei Vertrautem ein Gefühl der Verfremdung auslösen und bei Fremdem ein Gefühl der ethischen oder ästhetischen Herausforderung. Zumindest ist aber Vertrautheit per se kein Vorteil für die Interpretation – unter bestimmten Umständen sogar ein Nachteil (Giordano, 1998).

In einer Untersuchung über kollektive Rituale in einer individualisierten Gesellschaft könnte z. B. die katholische Messe im Vergleich zu Sonnwendfeiern im Neopaganismus beobachtet und analysiert werden. Durch den Fachbegriff „Ritual“ lässt sich eine Verbindung zwischen den beiden Praktiken herstellen. Für die Katholikin oder den Katholiken ist das, was am Sonntag traditionell um 10 Uhr stattfindet, die „Messe“ oder der „Gottesdienst“. Ein religionswissenschaftlicher Blick wird es als „Ritual“ bezeichnen. Schon die Verwendung dieses Begriffs kann befremdlich sein. Natürlich verstehen Katholik_innen, was gemeint ist. Es ist kein Problem der Fachsprache oder Komplexität. Der Begriff rückt lediglich das, was geschieht, in einen anderen Kontext und macht ihn vergleichbar mit Dingen, die für Katholik_innen gerade nicht in dem Begriff Sonntagsgottesdienst mitgedacht werden.

Ein wichtiger Aspekt methodischer Kompetenzen ist der Umgang mit eigenen ethischen oder religiösen Einstellungen: sich distanzieren, Verfremdung ebenso wie ethisch fragwürdige Abweichung jenseits vertrauter ethischer Urteile zulassen. Bei genauer Betrachtung ist jedoch auch dieser Aspekt nicht religionsspezifisch. Auch in anderen Forschungsfeldern in den Sozialwissenschaften werden ethische, politische oder ästhetische Werte untersucht, zu denen auch die Forschenden Stellung nehmen. Welche Rolle die Werte der Forschenden selbst in der Forschung spielen, ist Gegenstand umfangreicher Diskussionen (Zecha, 2006).

4 Befragen und Beobachten in didaktischen Entwürfen des forschend-entdeckenden Lernens

In der fachdidaktischen Literatur, mit historischen Vorläufern in der Reformpädagogik und der Hochschuldidaktik, haben forschungsnahe Settings im naturwissenschaftlichen Unterricht der Volksschule Eingang gefunden und werden inzwischen auch für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), das historische Lernen und politische Bildung entworfen (z. B. Roy & Gremaud, 2017; Wolter, 2018; Knörzer, Förster, Franz & Hartinger, 2019; Krebs & Szukala, 2021). Beobachten und Befragen können auf diese Weise, selbst wenn sie nicht explizit genannt werden, in dieser didaktischen Tradition situiert werden.

In der fachdidaktischen Literatur für den Unterricht in der Volksschule finden sich verschiedene Begriffe für die Ludwig Huber (2019) als Oberbegriff „forschungsnahe Lernen“ vorschlägt und in „forschungsorientiertes Lernen“ (auf Forschung gründender Unterricht) und „forschungsorientiertes Lernen“ (zur Forschungspraxis hinführender Unterricht) unterscheidet. Forschendes Lernen als Lernform zeichnet sich für ihn dadurch aus,

dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen, über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Ausführung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren. (Huber, 2009, S. 11)

Für den Volksschulunterricht schlägt Dietmar Höttecke (2010) für forschungsorientiertes Lernen den Begriff „forschend-entdeckendes“ Lernen vor. Dieser Klammerbegriff verweist zum einen auf einen forschungsähnlichen Lernprozess, der offen gestaltet ist und sich an der Qualität wissenschaftlicher Forschung orientiert (forschen), und zum anderen auf das Produkt des Lernens, das für die Lernenden zu Beginn noch verborgen ist (entdecken) „und mit einem hohen Grad an Handlungsorientierung, Eigenverantwortung und Selbstbestimmung angeeignet werden soll“ (S. 5). In ihrer Diskussion um die Begriffsbestimmung forschend-entdeckenden Lernens im Geschichtsunterricht weist Heike Wolter (2018) darauf hin, dass „entdecken“ dabei mehr auf zufällige Erkenntnisse abziele und im Unterricht auch „nachentdecken“ umfasse, wenn Schüler_innen bekannte Wissensbestände für sich neu erschliessen. Wolter unterscheidet dabei zwischen „freiem entdeckendem“ und „gelenkt-entdeckendem“ Lernen. Bei letzterem greift die Lehrperson stärker ein und gibt beispielsweise die Leitfrage bereits vor.

Nach Knörzer, Förster, Franz & Hartinger (2019) lassen sich forschungsnahe Lehr-Lernformen aus zwei verschiedenen Perspektiven begründen: bildungstheoretisch und anthropologisch. Die bildungstheoretische Begründung stützt sich auf die Überzeugung, „dass Forschung als kulturell bedeutsame Tätigkeit und Kompetenz in einer von Wissenschaft geprägten Gesellschaft ein sinnvolles und nützliches Bildungsgut schon für Kinder darstellt“ (S. 11). Die anthropologische Begründung stützt sich auf die Prämisse, dass Kinder bereits Forschende sind. Dieser Fähigkeit müsse Gelegenheit gegeben werden, sich zu entfalten. Dazu können lerntheoretische Begründungen angeführt werden. Der Wissenserwerb gilt dann als nachhaltig und effektiv, wenn Lernende sich aktiv am Lernprozess beteiligen und Erkenntnisse selbst oder durch eigene Einsicht erwerben (z. B. Kahlert, 2016; Wolter, 2018).

Für die Lehrperson ergibt sich daraus ein „didaktisches Dilemma“ (Höttecke, 2010): Das freie forschend-entdeckende Lernen ist nötig, damit die Schüler_innen lernen können, den Prozess eigenständig zu gestalten. Gleichzeitig brauchen sie Begleitung und Unterstützung, damit diese Prozesse nicht in Überforderung enden. Die Frage, welche Form von Unterstützung (*scaffolds*) die Schüler_innen für den Erwerb welcher Kompetenzen brauchen, ist Gegenstand aktueller Forschung (z. B. Arnold, Kremer & Mayer, 2017 für den naturwissenschaftlichen Unterricht). Das forschend-entdeckende Lernen ist als Lehr-Lernform nicht unumstritten (z. B. Zankel, 2018, S. 28–31), was aber an dieser Stelle nicht ausgeführt werden kann.

Die Konkretisierung forschend-entdeckenden Lernens für die Volksschule hat verschiedene Modelle hervorgebracht. Wir beziehen uns im nachfolgenden Abschnitt auf zwei Unterrichtsmodelle: Patrick Roy und Bertrand Gremaud (2017) haben aus einer Vielzahl an Vorschlägen aus dem englisch- und französischsprachigen Raum ein Modell für den multiperspektivischen BNE-Unterricht in der Primarschule entwickelt. Dieses Modell ist interessant, weil es explizit auch für die Anwendung mit jüngeren Kindern gedacht ist und Forschen als gemeinsamen Prozess von Lehrpersonen und Schüler_innen auffasst. Roy & Gremaud modellieren den Prozess in vier Phasen: problematisieren, planen, untersuchen und konzeptualisieren (S. 19). Heike Wolter (2018) schlägt ein Modell für forschend-entdeckenden Unterricht im historischen Lernen für die Primar- und Sekundarstufen vor, das sieben Phasen umfasst: Fragestellung entwickeln, Lernprozess strukturieren, recherchieren, Informationen sammeln sowie ordnen und verknüpfen, Ergebnisse darstellen, Ergebnisse präsentieren und Lernprozess reflektieren (S. 69–70). Besonders interessant sind hier Wolters Überlegungen zur Befragung von Zeitzeug_innen, da diese Methode aus der Oral History sich an sozialwissenschaftliche Forschung anlehnt.

5 Modell forschend-entdeckenden Lernens für den Religionskundeunterricht

In diesem Abschnitt werden die didaktischen Reflexionen über das forschend-entdeckende Lernen gemeinsam mit Vorarbeiten aus der religionskundlichen Didaktik zusammengeführt. Da es hier weniger um die didaktischen Schritte als um die Vergleichbarkeit mit der fachwissenschaftlichen Reflexion geht, werden die Modelle und Zugänge nicht einzeln dargestellt, sondern in einem Modell synthetisiert und jeweils mit der fachwissenschaftlichen Reflexion aus Abschnitt 3 abgeglichen.

In bisherigen Entwürfen für eine religionskundliche Didaktik haben Überlegungen zu forschungsorientierten Lehr-Lernformen noch kaum Eingang gefunden. Als erste legten Udo und Monika Tworuschka bereits 1982 nahe, die teilnehmende Beobachtung mit Einschränkungen als Methode auf den Unterricht über Weltreligionen zu übertragen (S. 90). Die Einschränkungen betreffen die Frage der Umsetzbarkeit. Eine Immersion über längere Zeit in eine andere Kultur sei für den Unterricht nicht praktikabel, allerdings sei eine zeitlich beschränkte Teilnahme an Bräuchen, Festen, Riten und Lebensweisen, sowie das Führen von Gesprächen mit „Andersgläubigen“ (S. 90) für das bessere Verstehen gewinnbringend. Diese Überlegungen wurden nicht operationalisiert und in Folge von religionskundlichen Didaktiken nicht weiter aufgenommen. Erst viele Jahre später wurde die Arbeit an einer religionskundlichen Didaktik in Angriff genommen. Katharina Frank (2016) schlägt in ihrem allgemeinen Kompetenzmodell für den religionskundlichen Unterricht unter „Forschungskompetenz“ vier Aspekte mit einem klaren sozialwissenschaftlichen Bezug vor: Fragestellungen entwickeln, Daten erheben, Ergebnisse reflektieren und darstellen sowie Vorgehensweise reflektieren (S. 27). Diese Kompetenzen erscheinen im Modell selbst nicht als Phasen, werden aber von Frank und Franziska Pilgram-Frühauf (2016) in einem Unterrichtsvorschlag für das Gymnasium als Phasen angewendet.

Die weiteren Ausführungen nehmen Ihren Ausgangspunkt bei den Phasen-Modellen von Roy & Gremaud (2017) und Wolter (2018) und integrieren die Arbeit von Frank (2016). Bei der Einteilung des forschend-entdeckenden Lernens in Phasen unterscheiden sich die beiden Modelle nur in einem wesentlichen Punkt voneinander. Während bei Wolter (2018) die Reflexion des Prozesses am Schluss steht, bauen Roy & Gremaud (2017) die Reflexion nach jeder Phase ein. Dies wird nicht explizit begründet, aber es scheint plausibel, dass gerade für jüngere Schüler_innen eine fortlaufende Reflexion lernwirksamer ist. Sowohl Wolter (2018) als auch Roy & Gremaud (2017) erklären, dass sie ihre Prozessmodelle nicht unbedingt als linear verstehen; ein Forschungsprozess könne ganz oder in Teilen mehrmals durchlaufen werden. Das offene Setting mache es möglich, dass Schüler_innen auch Sackgassen einschlagen würden und z. B. eine Neuplanung der Datenerhebung nötig werde. Oder Wissenslücken werden in der Konzeptualisierungsphase erkannt und geschlossen.

Alle Modelle sind aus einer sozialwissenschaftlich informierten Position geschrieben, auch wenn dies nicht immer explizit erwähnt wird. Die folgenden fünf, sozialwissenschaftlich relevanten Phasen spielen jedenfalls eine wichtige Rolle.

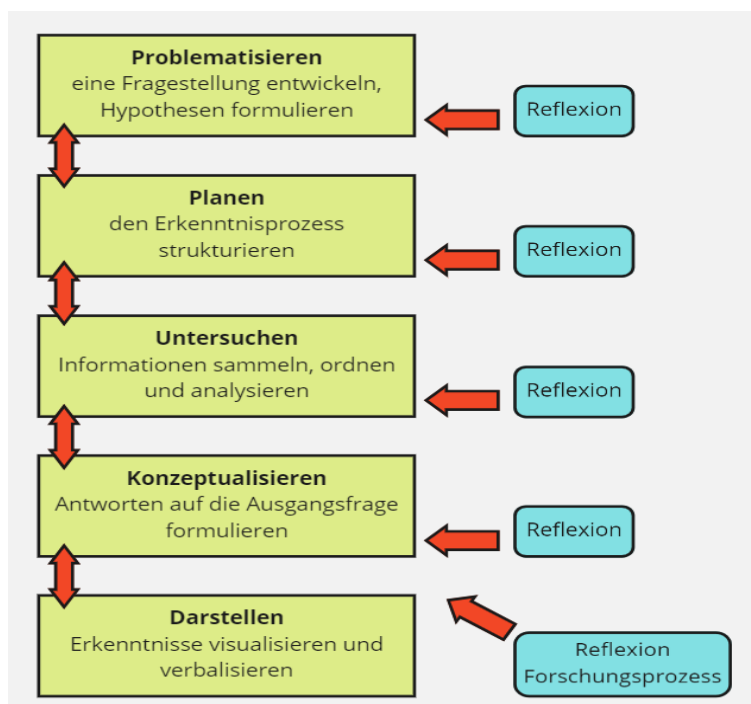


Abb. 1: Modell forschend-entdeckenden Lernens (eigene Darstellung)

(1) Problematisieren: eine Frage- und Problemstellung entwickeln

In der Problematisierungsphase präsentiert die Lehrperson Unerwartetes, Irritierendes, Unbefriedigendes, Widersprüchliches, das Motivation und Interesse der Schüler_innen weckt und gleichzeitig fachliches Lernen ermöglicht (Roy & Gremaud, 2017, S. 111–115; Wolter, 2018, S. 70–74; Frank, 2016, S. 27). Das Interesse wird dann gemeinsam in relevante und realisierbare religionskundliche Fragen überführt. Als relevant gelten Fragen, die fachliches Lernen ermöglichen; als realisierbar gelten Fragen, die im Rahmen schulischen Lernens auch potenziell beantwortbar sind und als religionskundlich im sozialwissenschaftlichen Sinne gelten Fragen, die auf Beobachtbares und Befragbares abzielen. Anschliessend werden Hypothesen gebildet. Diese haben im weiteren Unterrichtsverlauf den Zweck, die Schüler_innen darin zu unterstützen bei der Sache zu bleiben (Wolter, 2018, S. 75). Die Bildung von Hypothesen erlaubt es der Lehrperson zudem, den Stand des Vorwissens und der Vorstellungen der Schüler_innen zu erfassen. Die Prüfung der Hypothesen am Ende des Prozesses zeigt der Lehrperson den Verlauf von Denkprozessen (Wolter, 2018, S. 76).

Diese Phase bedarf einer guten Vorbereitung und engen Begleitung der Lehrperson, die – im didaktischen Dilemma forschend-entdeckenden Lernens steckend – sowohl das eigenständige Fragen-stellen-Können der Schüler_innen fördern und als auch einen machbaren und fachlich relevanten weiteren Lernprozess ermöglichen muss.

Roy & Gremaud (2017) schlagen vor, diese Phase mit einer gemeinsamen Reflexion (*débat argumenté*) zu begleiten, in der gemeinsam über die Zulässigkeit von Fragen und die Relevanz von Hypothesen nachgedacht wird.

Wie oben in Abschnitt 2 beschrieben, werden in der sozialwissenschaftlichen Forschung Frage- und Problemstellungen nach einer intensiven Beschäftigung mit Literatur und ersten Feldkontakten formuliert und präzisiert. Die grosse Bedeutung dieser Phase wird sowohl von Wolter (2018) als auch von Roy und Gremaud (2017) betont. In der Didaktik des Sachunterrichts wird gleichzeitig hervorgehoben, dass es wichtig sei, Fragen, die Kinder spontan stellen, aufzugreifen (z. B. Krauss, 2019). Diese müssen aber im Modell forschend-entdeckenden Lernens für den weiteren Prozess bearbeitet werden, um als Forschungsfragen zu funktionieren. Für eine religionskundliche Didaktik ist diese Phase in zweierlei Hinsicht entscheidend. Zum einen müssen die Fragen sich auf religionsbezogene Gegenstände beziehen, damit sie für einen Religionskundeunterricht relevant werden. Zum anderen müssen die Fragen unter einer wissenschaftlichen Perspektive gestellt werden (Abschnitt 3) und nicht einer religiös-theologischen. So müsste beispielsweise die Frage „Darf man sich eigentlich Bilder von Gott machen?“ (religionen-entdecken.de, 2020) umformuliert werden in „Wer bestimmt für wen, ob Menschen sich Bilder von Gott machen dürfen?“

(2) Planen: den Erkenntnisprozess strukturieren

Jeder Forschungsprozess – unabhängig ob in der Volksschule oder in der Universität – benötigt eine Planungsphase, in der festgelegt wird, mit welchen Methoden welche Daten erhoben werden sollen und wer welche Aufgaben übernimmt (Roy & Gremaud, 2017, S. 116; Wolter, 2018, S. 77–79). In einem sozialwissenschaftlich-orientierten Projekt wird dabei insbesondere überlegt, welche Personen wozu genau befragt werden könnten und welche Beobachtungsanlässe interessant wären. Auch diese Phase wird von der Lehrperson begleitet, indem sie die Schüler_innen unterstützt, eine realistische Planung vorzunehmen. In dieser Phase üben sich Schüler_innen auch in methodischen überfachlichen Kompetenzen. In der gemeinsamen Reflexion kann über die Relevanz und Tauglichkeit gewählter Verfahren und möglicher Quellen (Personen, Beobachtungsanlässe, aber auch Bilder und Videos) sowie über die Umsetzbarkeit der Planung nachgedacht werden. Hindernisse können dabei antizipiert werden.

Da Interviewpartner_innen aus einer bestimmten Perspektive sprechen und religiöse Praktiken in einem bestimmten Kontext stattfinden (vgl. Abschnitt 3), beeinflusst die Auswahl geeigneter Personen oder Ereignisse die Ergebnisse der Forschung und muss deshalb von der Lehrperson begleitet werden.

(3) Untersuchen: Informationen sammeln, ordnen und analysieren

In der Untersuchungsphase wird das Forschungsvorhaben umgesetzt. Dabei werden die spezifischen Arbeitsweisen wie Befragen und Beobachten sowie das Festhalten von Ergebnissen und damit das Herstellen und Analysieren eigener Daten eingeübt (Roy & Gremaud, 2017, S. 116; Wolter, 2018, S. 80–114; Frank, 2016, S. 27). Auch hier unterstützt die Lehrperson die Schüler_innen in vielfältiger Weise, wie beispielsweise:

- Fragen für die Interviews formulieren; Kontakte zu geeigneten Personen herstellen
- Beobachtungsanlässe organisieren
- Geeignete Vorauswahl von Materialien treffen

- Weitere Materialien und Informationen suchen (Bibliotheken, Internet)
- Notizen und Zusammenfassungen erstellen
- Daten analysieren
- Informationen aufeinander beziehen und dabei Zusammenhänge, Widersprüche und Lücken, bzw. neues Informationsbedürfnis erkennen
- Erkenntnisse herausarbeiten

In einer Reflexion wird gemeinsam über die Qualität der Interviewfragen und Beobachtungen, der anderswie gesammelten Informationen sowie über die Angemessenheit der Auswahl von Personen und Beobachtungsanlässen nachgedacht.

Nach Wolter (2018, 98–101) muss die Befragung von Zeitzeug_innen besonders intensiv begleitet werden, da es für Schüler_innen schwierig ist, die Belastbarkeit von Aussagen einzuschätzen und zu erkennen, dass Erzählungen nicht einfach der Wahrheit entsprechen, sondern subjektiv, emotional gefärbt und aufgrund von (normalen) Erinnerungsprozessen konstruiert sind. Diese Erkenntnis entspricht auch sozialwissenschaftlich orientierten Methoden wie Befragungen und Beobachtungen (vgl. Abschnitt 3). Gerade die Erfahrung, dass sozialwissenschaftliche Forschung möglicherweise bei (religiös) Vertrautem ein Gefühl der Verfremdung und bei (religiös) Fremdem ein Gefühl der ethischen oder ästhetischen Herausforderung auslöst, verlangt nach einer engen Begleitung der Schüler_innen.

(4) Konzeptualisieren: Antworten auf die Ausgangsfragen formulieren

In der Konzeptualisierungsphase werden die gewonnen Erkenntnisse zusammen- und auf die Eingangs gestellten Fragen und formulierten Hypothesen zurückgeführt, indem Antworten auf die Fragen formuliert und Hypothesen überprüft werden. Überraschende Ergebnisse werden eingeordnet und, soweit möglich und sinnvoll, generalisierte Informationen abgeleitet indem beispielsweise Erklärungen vorgeschlagen werden. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden neue Fragen formuliert, womit ein erneuter Forschungszyklus in Gang gesetzt werden könnte (Roy & Gremaud, 2017, S. 117; Wolter, 2018, S. 113–114; Frank, 2016, S. 27).

In der gemeinsamen Reflexion denken Schüler_innen darüber nach, ob ihre Fragen, Hypothesen, Erklärungen bzw. Ergebnisse kohärent sind.

Während die sozialwissenschaftliche Forschung durch ihre Erkenntnisse zur Erweiterung, Modifizierung oder Bildung von Theorien im Forschungsfeld beiträgt, sind die Erwartungen an forschend-entdeckenden Unterricht in der Volksschule weitaus bescheidener. Der Vergleich von Interviewaussagen durch die Schüler_innen oder Beobachtungsergebnissen von Schüler_innen kann aber insbesondere dazu beitragen, Deutungen von Religion und religiöser Praxis als vielfältig zu erkennen und eine Distanzierung zu eigenen Haltungen, Ansichten und Praktiken einzuüben. Der Vergleich mit ihrem ursprünglichen Vorwissen kann den Lernprozess für Schüler_innen bewusst machen (Wolter, 2018, S. 76).

(5) Darstellen: Erkenntnisse verbalisieren und visualisieren

Für Wolter (2018) gehört auch das Präsentieren der Ergebnisse zum forschend-entdeckenden Unterricht, da „[n]eue, ergänzende oder auch alternative Orientierungen“ (Wolter, 2018, S. 114) auch durch Kommunikation unter Schüler_innen entstehen würden. Insbesondere könnten in einer gemeinsamen Diskussion nicht nur Erkenntnisse zusammengeführt und kritisch besprochen werden, es wird auch grundlegend über den ganzen Forschungsprozess, dabei aufgetauchte Probleme und über Lösungsansätze nachgedacht.

6 Diskussion

Befragung und Beobachtung werden im Lehrplan 21 und im Lehrmittel „Blickpunkt“ für den religionskundlichen Unterricht vorgegeben; sie werden in didaktischen Entwürfen, z. B. des forschend-entdeckenden Lernens, eingebettet und es sind Standardmethoden in den Sozialwissenschaften. Die Äquivalenz der Methoden (Sprechen mit Menschen, Betrachten religiöser Architektur bzw. Praxis) ist gegeben – mit der Einschränkung, dass im schulischen Kontext eher von Besichtigung oder von Besuchen gesprochen wird als von Beobachtung. Für die methodologische Reflexion ist dies jedoch weniger wichtig als die grossen Unterschiede in der Handhabung. Wie die Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik konkret aussehen kann ist damit noch nicht festgelegt. Wir resümieren zunächst den Befund dieses Vergleichs, um dann zu fragen, ob sich allgemeinere Aussagen ableiten lassen, ob und wie die Fachwissenschaft für die Fachdidaktik hilfreich sein kann.

Insgesamt reflektieren die didaktischen Entwürfe die fachwissenschaftliche Methodologie; in den sehr knappen Hinweisen im Lehrplan und im Lehrmittel fehlen jedoch grundsätzliche Elemente der fachwissenschaftlichen Methodenreflexion. Unter Berücksichtigung der Kriterien sozialwissenschaftlicher Forschung sowie der fachdidaktischen Überlegungen fällt bei den Aufgaben aus „Blickpunkt 2“ und „Blickpunkt 3“ auf, dass in allen Unterrichtsvorschlägen keine Problemstellung gegeben ist. Warum genau Grosseltern bezüglich der Bedeutung von Religion in ihrem Leben, Gäste zu ihren Festtraditionen befragt oder religiöse Gebäude erkundet werden sollen, bleibt unklar. Schüler_innen sollen nur in der Aufgabe in „Blickpunkt 2“ (Bernet et al., 2013, S. 34) eigenständig Fragen stellen – in den anderen Aufgaben wird ihnen das durch das Lehrmittel oder die Lehrperson abgenommen. An keiner Stelle ist vorgesehen, dass Schüler_innen eigenständig Erkenntnisprozesse planen oder Informationen auf ihren Erkenntniswert hin prüfen. Die so formulierten Aufgabenstellungen lassen nicht nur wesentliche sozialwissenschaftliche methodische Prämissen unberücksichtigt, sie erfüllen auch nicht die in den oben vorgestellten, didaktischen Modellen geforderten Kontextualisierungen. Die Aufgabenstellungen in den Lehrmitteln setzen das Befragen von Menschen bezüglich der Bedeutung von Religion in ihrem Leben, bzw. ihre rituelle Praxis, also lediglich punktuell und aus einer fachdidaktischen Perspektive unzulänglich ein. Eine Erweiterung durch die Lehr-Lernform des forschend-entdeckenden Lernens würde erlauben, die Informationen gezielter zu gewinnen und zu kontextualisieren.

Im Lehrplan 21 werden die Kompetenzen allgemein formuliert: Schüler_innen können „untersuchen, wie Menschen mit ihren religiösen und säkularen Vorstellungen, Überzeugungen und Ausdrucksweisen ihr Leben gestalten“ (D-EDK, 2014a) und „religiöses Leben und Religionsgemeinschaften in der lokalen Umgebung“ (D-EDK, 2014b) erkunden. Ein Modell forschend-entdeckenden Lernens ermöglicht, diese für den Unterricht zu konkretisieren. Eine Weiterentwicklung des Lehrmittels und der konzeptionellen Verwendung des Beobachtens und Befragens im Lehrplan könnte mit Referenz auf die in der Didaktik diskutierten Modelle erreicht werden. Insgesamt ist also die grössere Differenz nicht zwischen fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Reflexion, sondern zwischen fachdidaktischen Modellen und schulisch-praktischen Unterrichtsvorschlägen.

Da die fachwissenschaftliche Diskussion grösstenteils in die Didaktik Eingang gefunden hat, stellt sich die Frage, welche Rolle die Fachwissenschaft in dem hier behandelten Fall noch spielen könnte. Für eine Beurteilung soll an dieser Stelle zunächst das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und der spontanen Tätigkeit von Schüler_innen diskutiert werden. Knörzer, Förster, Franz & Hartinger (2019) weisen darauf hin, dass den wissenschaftlichen und kindlichen Forschungstätigkeiten jeweils andere Grammatiken zugrunde liegen. Während wissenschaftlich Forschende Fragestellungen auf der Grundlage bisheriger Erkenntnisse und aus einem theoretischen Kontext heraus nach jahrelangem Lesen aufwerfen und dann den Forschungsprozess planen und strukturieren, also beispielsweise experimentieren oder beobachten, stehen bei Kindern die Erfahrungen an erster Stelle. Kinder beobachten und probieren aus, was in höchstem Masse spontan und situativ angeregt ist und erst später und nicht systematisch sprachlich verfasst wird, während bei wissenschaftlich Forschenden Sprache der Erfahrung vorgelagert ist und Forschungserfahrungen in den bestehenden Bezugshorizont von den Forschenden reflektiert eingebettet werden. Kinder bedürfen für eine Reflexion ihrer Forschungserfahrungen der Begleitung durch Erwachsene (Knörzer et al., 2019). Wenn nun kindliches Forschen einer anderen Grammatik folgt als akademisches Forschen, kann daraus abgeleitet werden, dass forschend-entdeckendes Lernen als Modellierung von Unterricht einer Einführung bedarf. Kindliches Forschen würde so sukzessive über die Schuljahre hinweg in wissenschaftliches Forschen überführt. Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik wäre dann in Bezug auf die Methodenorientierung graduell zu denken: Je älter die Schüler_innen, desto enger und umfassender wird der Bezug zu einem fachwissenschaftlich orientierten Forschungsprozess. Genereller gesagt und auf die Religionswissenschaft als fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin des religionskundlichen Unterrichts bezogen: Ein nicht eng und exklusiv gedachter Bezug ermöglicht es, Kompetenzen für verschiedene Alters- und Schulstufen aufbauend zu denken und zu entwickeln.

Dies bedeutet umgekehrt, dass mit jüngeren Schüler_innen einzelne Aspekte forschend-entdeckenden Lernens eingeübt werden können. So kann beispielsweise geübt werden, (Forschungs-)Fragen zu stellen und zu überlegen,

ob ein bestimmter Text darauf eine Antwort geben könnte. Oder es könnten vorgängig bestimmte Methoden – wie beispielsweise das Stellen von offenen und geschlossenen Fragen – eingeübt und dann in einem forschend-entdeckenden Unterricht angewendet werden. In diesen Formen wäre der Bezug zur Fachwissenschaft nicht nur graduell, sondern auch punktuell, d. h. eine bestimmte (Teil-)Methode aus der sozialwissenschaftlichen Forschung würde punktuell im Unterricht eingeübt und genutzt.

Forschend-entdeckender Unterricht erfordert eine intensive Begleitung durch die Lehrpersonen. Diese müssten idealerweise ihrerseits in sozialwissenschaftlicher Methodik und religionskundlichen Kenntnissen geschult sein, um insbesondere die Entwicklung von geeigneten Frage- und Problemstellungen sowie der Problematisierungs- und der Konzeptualisierungsphase die Schüler_innen adäquat unterstützen zu können. Das wiederum bedeutet, dass auf der Ebene der Ausbildung von Lehrpersonen eine engere Beziehung von Hochschuldidaktik und Fachwissenschaft vonnöten ist.

Modelle forschend-entdeckendes Lernens eignen sich dazu, die allgemein formulierten Kompetenzen des Lehrplans 21 („erkunden“, „untersuchen“) zu konkretisieren. Sie zeigen aber auch die Diskrepanzen auf, die zwischen einer fachwissenschaftlich informierten Didaktik und allzu einfachen Implementierungen wie z. B. im Lehrmittel „Blickpunkt“ bestehen. Für die Entwicklung einer religionskundlichen Fachdidaktik zeigt das Beispiel, dass bei einer engen Anbindung an die Fachwissenschaft aufwendige Transferprozesse notwendig sind. Selbst wenn jedoch der Transfer aus den Sozialwissenschaften und der didaktischen Modellbildung in die schulische Praxis nur mit Abstrichen möglich sein sollte, könnte zumindest die Warnung vor voreiliger Inanspruchnahme von Authentizität und Evidenz beim Beobachten und Befragen Gehör finden.



Über die Autor_innen

Petra Bleisch ist promovierte Religions- und Islamwissenschaftlerin. Sie arbeitet als Professorin in NMG-Didaktik mit Schwerpunkt Ethik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und leitet die dortige Forschungseinheit „Didaktik der Ethik und Religionskunde“. petra.bleischp@edufr.ch

Ansgar Jödicke ist habilitierter Religionswissenschaftler. Er arbeitet als Lehr- und Forschungsrat an der Universität Freiburg im Departement für Sozialwissenschaften. ansgar.joedicke@unifr.ch

Literatur

Alberts, W. (2012). Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 299–312). Berlin: De Gruyter.

Arnold, J.; Kremer, K. & Mayer, J. (2017). Scaffolding beim Forschenden Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN)* 23(1), 21–37. DOI: 10.1007/s40573-016-0053-0

Badone, E. (Hg.) (1990). *Religious Orthodoxy and Popular Faith in European Society*. Princeton: Princeton University Press.

Bernet, M.; Giezendanner, H.; Schmid, K.; Senn, P. & Zangger, M. (2013). *Blickpunkt 2. Religion und Kultur. Mittelstufe. Kommentar*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Bohnsack, R.; Geimer, A. & Meuser, M. (Hg.) (2018). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. (Überarb. Aufl.). Opladen: Budrich.

Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.

- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014a). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft (1./2. Zyklus)*. Am 1. Juli 2021 bezogen von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014b). *Lehrplan 21. Ethik, Religionen, Gemeinschaft*. Am 1. Juli 2021 bezogen von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|5>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014c). *Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft. Didaktische Hinweise*. Am 1. Juli 2021 bezogen von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|3>
- Fitzgerald, T. (2000). *The Ideology of Religious Studies*. New York: Oxford University Press.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (Überarb. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In M. Döbler, K. Frank, T. Hannemann, A. Hindriksen, T. Ishikawa & E.-M. Kenngott (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (S. 61–103). Bremen: Universität Bremen.
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions (1)*, 43–61.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions (3)*, 19–33.
- Frank, K. & Pilgram-Frühauf, F. (2016). Unterrichtsreihe zum Thema „Religion und die Anschläge vom 7. Januar 2015 auf die Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo in Paris“. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions (3)*, 62–81.
- Giordano, C. (1998). I Can Describe Those I Don't Like Better than Those I Do. 'Verstehen' as a Methodological Principle in Anthropology. *Anthropological Journal of European Cultures (7)*, 27–41.
- Grimm, H. & Möller, K. (2019). Lässt sich das hypothesenbezogene Schlussfolgern auch in heterogenen Lerngruppen fördern? In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 39–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanraths, U. (2014). *Fair Play 5/6. Ethik/Praktische Philosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Hanraths, U. (2015). *Fair Play 7/8. Ethik/Praktische Philosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Helfferrich, C. (2021 [2004]). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, R. & Honer, A. (Hg.) (1997). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Höfle, A. & Müller, E. (2013). *Leben leben 1. LER. Ethik. Ausgabe Brandenburg und Sachsen-Anhalt*. Baar: Klett.
- Höttecke, D. (2010). Forschend-entdeckender Physikunterricht. Ein Überblick zu Hintergründen, Chancen und Umsetzungsmöglichkeiten entsprechender Unterrichtskonzeptionen. *Unterricht Physik (119)*, 4–16.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & E. Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW Universitätsverlag.
- Huber, L. (2019). „Forschende Haltung“ und Reflexion: Forschendes Lernen als Thema, Ziel und Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 19–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Johannsen, D. & Bleisch, P. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“. In S. Bietenhard; D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 213–220). Bern: hep.

- Kahlert, J. (2016). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (2017). *Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Ausbildung. Fachdidaktische Grundlagen*. Bern: Schulverlag.
- Kirsch, A. (2017). Zugänge zur Religionsgeschichte Europas. Ein Beitrag aus der didaktischen Praxis zur Konzeptualisierung religionsgeschichtlicher Einführungsveranstaltungen. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* (5), 41–53.
- Klinkhammer, G. (2006). Emanzipation und Islam in der Diaspora. Zur Religiosität von Musliminnen der zweiten Generation in Deutschland. In M. Kalsky & D. Strahm (Hg.), *Damit es anders wird zwischen uns. Interreligiöser Dialog aus der Sicht von Frauen* (S. 84–97). Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Knörzer, M.; Förster, L.; Franz, U. & Hartinger, A. (2019). Editorial. In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 9–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, T. (2019). Zur Entwicklung von Fragen beim gemeinsamen Forschen von Kindern. In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 114–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krebs, O. & Szukala, A. (2021). *Forschendes Lernen im Politikunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. (Überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kurth, S. & Lehmann, K. (Hg.) (2011). *Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1 – 10. Teil C, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, Jahrgangsstufen 5 – 10*. Am 24. November 2021 bezogen von https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_L-E-R_2015_11_10_WEB.pdf
- Neumaier, A. (2017). Forschendes Lernen in der Religionswissenschaft. Ein Erfahrungsbericht. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* (5), 91–103.
- Religionen-entdecken.de (2020). *Fragen und Antworten. Darf man sich eigentlich Bilder von Gott machen?* Am 16. November bezogen von <https://www.religionen-entdecken.de/fragen/4942/darf-man-sich-eigentlich-bilder-von-gott-machen>
- Roy, P. & Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Revue des HEP* (22), 99–124.
- Schnettler, B. & Baer, A. (2014). Zur Soziologie des Zeitzeugen. Erinnerung zwischen Subjektivität, Sozialität und kommunikativer Konstruktion. In A. Pöferl & N. Schröer (Hg.), *Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 223–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Sommer, B. W. & Quinlan, M. K. (2018). *The Oral History Manual*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Stausberg, M. & Engler, S. (Hg.) (2016). *The Oxford Handbook of the Study of Religion*. Oxford: Oxford University Press.
- Stegmann, R. (2019). Einführungen in religiöse Traditionen lehren. Ein hochschuldidaktischer Vorschlag am Beispiel der Sikhs. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* (8), 173–185.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. (Überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. (Überarb. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Tworuschka, U. & Tworuschka, M. (1982). *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

- Ullrich, C. G. (2019). *Das diskursive Interview. Methodische und methodologische Grundlagen*. Wiesbaden: Springer.
- Weiß, S. & Radermacher, M. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft – Von den Zielen zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 23(2), 371–396. DOI: 10.1515/zfr-2015-0016
- Wolter, H. (2018). *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Zangger et al. (2013). *Blickpunkt 3. Religion und Kultur. Mittelstufe. Kommentar*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Zankel, S. (2018). *Projektarbeit und Forschendes Lernen. Ein Leitfaden für die Fächer Politik, Wirtschaft und Geschichte. Mit über 125 Ideen für die Praxis*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Zecha, G. (Hg.) (2006). *Werte in den Wissenschaften. 100 Jahre nach Max Weber*. Tübingen: Mohr Siebeck.