

Friedrich Schweitzer

Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung?

Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive am Beispiel Religionsdidaktik

Da sich der Zusammenhang zwischen Lernaufgaben und Evidenzbasierung nicht von selbst versteht, beginne ich mit einigen Vorüberlegungen. Dabei kann auch das im Folgenden vorausgesetzte Verständnis dieser Begriffe deutlich werden.

1. Zur Fragestellung: Lernaufgaben – Kompetenzorientierung – Evidenzbasierung

Im Folgenden soll die Frage nach Lernaufgaben in den weiteren Horizont der Suche nach Möglichkeiten für eine evidenzbasierte Unterrichtsgestaltung gerückt werden. Dabei ist von vornherein klar, dass eine evidenzbasierte Unterrichtsgestaltung nicht in Lernaufgaben aufgehen kann, sondern dass dafür auch zahlreiche andere Aspekte eine Rolle spielen müssen – angefangen bei (fach-)didaktischen Ansätzen, die auch auf der Grundlage empirischer Befunde gewählt werden sollten, über Fragen etwa des Classroom-Management bis hin zur Leistungsbewertung und Notengebung. Evidenzbasierung reicht weiter als Aufgabenorientierung. Ähnlich können umgekehrt Lernaufgaben natürlich auch unabhängig von der Frage der Evidenzbasierung diskutiert werden, beispielsweise unter fachlichen Gesichtspunkten ihrer Eignung zur Wiedergabe wissenschaftlicher Problemstellungen oder im Blick auf allgemeine didaktische Kriterien, die nicht in jedem Falle unmittelbar empirisch zu fundieren oder zu entscheiden sind, etwa im Blick auf übergreifende didaktische Gesamtausrichtungen des Unterrichts oder einer ganzen Schule. Für die derzeitige Diskussion spielt der im Folgenden aufgenommene Zusammenhang zwischen Aufgaben- und Evidenzorientierung aber eine besondere Rolle. Denn die Lernaufgaben sollen sich auf kompetenzorientierten Unterricht beziehen, der seinerseits in wesentlichen Hinsichten auf Evidenzbasierung beruht.

Der gemeinte Zusammenhang zwischen Lernaufgaben und Kompetenzorientierung lässt sich an einigen exemplarischen Definitionen gut verdeutlichen. Wer sich in der Fachdidaktik mit Lernaufgaben beschäftigt, wird früher oder später auf zwei weit verbreitete Bestimmungen stoßen. Zum einen geht es um eine Definition von Josef Leisen vom Studienseminar in Koblenz:

„Eine *Lernaufgabe* ist eine Lernumgebung zur Kompetenzorientierung. Sie steuert den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien, so dass die Lerner möglichst eigenständig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln und Informationen auswerten. Dabei erstellen und disku-

tieren sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Lernzugewinn und üben sich abschließend im handelnden Umgang mit Wissen“ (Leisen 2010, S. 60).

In diesem Falle steht der Bezug von Lernaufgaben auf die Kompetenzorientierung schon definitorisch ganz im Zentrum. Zum anderen ist, nun von der Kompetenzorientierung her gesehen, an das Klieme-Gutachten zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards zu denken, in dem zwischen Kompetenzorientierung und Lernaufgaben sowie der empirischen Unterrichtsforschung sogar ausdrücklich im Sinne von ‚Testverfahren‘ ein direkter Zusammenhang hergestellt wird. Zunächst ist dabei das Verhältnis zwischen Kompetenzen und Aufgabenstellungen im Blick, die auf empirische Testung eingestellt sein sollen:

„Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können.“ (Klieme et al., 2007, S. 19)

Damit sind zunächst vor allem Prüfungsaufgaben gemeint, die der Kompetenzmessung dienen sollen. Wie sich im weiteren Verlauf der Darstellung im Gutachten zeigt, ist dabei aber auch an Lernaufgaben zu denken und sogar an die Planung von Lernprozessen:

„Vor allem die Kompetenzstufen sind ein zentrales Hilfsmittel für die Konstruktion von Aufgaben, sei es zu Zwecken der Lernplanung oder für die Testentwicklung.“ (Klieme et al., 2007, S. 24)

„Aufgabenbeispiele, mit denen die Kompetenzstufen in den Standards illustriert werden, geben – wenn sie intelligent und anspruchsvoll gestaltet sind – Anregungen auch für Unterrichtsaufgaben und für die Unterrichtsplanung.“ (Klieme et al., 2007, S. 52)

Kompetenzen und deren Abstufung sind in dieser Sicht Ausgangspunkte also auch für Aufgaben im Sinne der Lernplanung und Unterrichtsgestaltung. Nun will ich an dieser Stelle keineswegs zu einer erneuten Klieme-Exegese auffordern. Die zitierten Bestimmungen sollen an dieser Stelle lediglich zur Erläuterung der für das Folgende zentralen Frage dienen, weil sie den Zusammenhang zwischen Lernaufgaben, Kompetenzorientierung und Empirie bzw. Evidenzbasierung verdeutlichen: *Kann es gelingen, mithilfe von Lernaufgaben einen Weg zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung zu finden?*

Diese Frage kann ich zunächst nur am Beispiel derjenigen Fachdidaktik diskutieren, mit der ich selbst vertraut bin, also der Religionsdidaktik vor allem in evangelischer Perspektive. Ich möchte aber versuchen, meinen eigenen fachbezogenen und fachdidaktischen Beitrag in einen weiteren Zusammenhang zu rücken, um so auch zur (fach-)didaktischen Diskussion insgesamt beizutragen. Im Folgenden werde ich in drei Schritten vorgehen: Zunächst will ich den Stand der fachdidaktischen Forschung am Beispiel der Religionsdidaktik aufzeigen, dann einige grundsätzliche Probleme evidenzbasierter Fachdidaktik benennen, um schließlich Perspektiven für die Zukunft zu beschreiben.

2. Zum Stand der fachdidaktischen Forschung am Beispiel der Religionsdidaktik

Ich konzentriere mich zunächst auf die Frage nach Aufgabenorientierung im Religionsunterricht. Ein erster Befund dazu lässt sich so zusammenfassen: Lernaufgaben im Sinne der Kompetenzorientierung spielen in der religionsdidaktischen Diskussion bislang eine sehr untergeordnete Rolle. Die Zahl der Veröffentlichungen, die den Begriff der Aufgabenorientierung oder der Lernaufgaben im Titel oder als Schlüsselbegriffe aufweisen, ist sehr

überschaubar. Dies ist insofern überraschend, als schon eine der ersten größeren Veröffentlichungen zur Kompetenzorientierung im Bereich des Religionsunterrichts aus dem Jahre 2006 bewusst großen Wert auf Beispielaufgaben legte, die dann auch tatsächlich einige Aufmerksamkeit erzielten. Allerdings handelt es sich dabei ausdrücklich um Prüfungsaufgaben und also nicht um Lernaufgaben (Fischer & Elsenbast, 2006, S. 24).

Beispielsweise soll den Schüler/innen hier die Aufgabe vorgelegt werden, „Einrichtungsgegenstände und Gebäudeteile“ einer Moschee zu identifizieren und in einer vorgegebenen Liste die korrekten Bezeichnungen zu identifizieren (die Liste enthält auch nicht zutreffende Bezeichnungen: Brunnen, Kanzel, Tora-Schrank, Glockenturm, Kreuzifix usw.; vgl. Fischer & Elsenbast, 2006, S. 56f.). Weiterreichend wird eine Aufgabe gestellt, deren Art sich im Religionsunterricht inzwischen einiger Beliebtheit erfreut, nämlich im Sinne von sog. Anforderungssituationen, die den Ausgangspunkt von Unterrichtsstunden oder auch Unterrichtseinheiten bilden sollen:

„Dein Freund bzw. deine Freundin lädt dich ein, am Freitagnachmittag mit in die Moschee zu kommen. Als ihr eintrefft, hat das Gebet schon begonnen. Dein Freund bzw. deine Freundin fordert dich auf teilzunehmen. Was tust du? Erkläre, wie man sich verhalten könnte, und erörtere, wie du dich verhalten würdest!“

Wie bereits gesagt, handelt es sich bei diesen Beispielen um Prüfungsaufgaben, nicht also um Lernaufgaben (auch wenn die Unterschiede in dieser Hinsicht fließend sein können – manche Prüfungsaufgaben eignen sich auch als Lernaufgaben und umgekehrt). Weit mehr als der Begriff der Lernaufgaben hat sich in der Religionsdidaktik jedenfalls die Rede von *Anforderungssituation* durchgesetzt (zum Stand der Diskussion zur Kompetenzorientierung in der Religionsdidaktik vgl. Rothgangel & Fischer, 2004; Sajak, 2007; Feindt et al., 2009; Gnant, 2011 sowie die im Folgenden aufgenommene zusammenfassende Beschreibung von Obst). Bei Gabriele Obst, deren einschlägige Darstellung weithin rezipiert wurde, findet sich dazu folgende These:

„Die Identifizierung von Anforderungssituationen und ihre didaktische Transformation zu Lernanlässen und -situationen ist die Schlüsselstelle für die Unterrichtsplanung. Hier entscheidet sich, ob es gelingt, kompetenzorientierte Lernprozesse in Gang zu setzen.“ (Obst, 2008, S. 146)

Oder etwas weiter ausdifferenziert: „Kompetenzen zielen auf den Umgang mit alltäglichen oder herausgehobenen Situationen, in denen der Einzelne sich zu konkreten Herausforderungen verhalten oder in denen er selbst handeln muss, und benennen daher Aspekte einer spezifischen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit. In solchen Situationen können sich z. B. Fragen stellen, die geklärt, beantwortet oder beurteilt werden sollen, Aufgaben, die zu bewältigen sind, oder Probleme, die gelöst werden müssen. Kompetenzorientierter RU macht solche Handlungssituationen zum didaktischen Ausgangspunkt des Lernens.“ (Obst, 2008, S. 148; i. Orig. kursiv) Hier wird ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Bewältigen von ‚Aufgaben‘ oder dem Lösen von ‚Problemen‘ einerseits und der angestrebten Kompetenzorientierung hergestellt. Zugespitzt kommt es so zu einer Gleichsetzung zwischen dem Ausgang von Anforderungssituationen und Kompetenzorientierung.

Diese Ausrichtung erklärt auch, warum der Weg zu Lernaufgaben hier von Anforderungssituationen her gesucht wird. Dazu zunächst zwei Negativbeispiele, mit denen diese Autorin die Notwendigkeit eines Unterrichts begründet, der über den Erwerb ‚trägen‘ Wissens hinausführt:

Den Schüler/innen wird folgende Schlagzeilen vorgelegt: „David siegt über Goliath – FSC Vermold schlägt Bayern München mit 2:1“ (Obst, 2008, S. 62). Wie Obst berichtet, ist es nur einem Teil der Jugendlichen gelungen, den Sinn dieser Formulierung korrekt, also unter Bezug auf ihren biblischen Hintergrund, zu erfassen und zu erläutern: „immerhin 12,3% interpretierten die Anzeige falsch oder können mit der Anzeige nichts anfangen“ (bezogen auf 228 Schüler/innen am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, vgl. Obst, 2008, S. 60).

Ähnliche Schwierigkeiten warf auch die Interpretation einer Werbeanzeige auf. In diesem Fall sollte erklärt werden, warum ein Autohersteller (Honda) den Satz „Du sollst keinen anderen neben mir haben“ verwendet bzw. was diese Aussage im Kontext der Werbung für eine Automarke bedeuten soll: „Zwar erkennen hier viele Kollegiaten den Bezug zum ersten Gebot (39,5% haben partielle Kenntnisse, 12,3% interpretieren die Anzeige teilweise richtig, 25% vollständig richtig), deuten aber dennoch die Anzeige falsch. Ein Beispiel: Ein Schüler schreibt: ‚Wer an Gott glaubt, soll sich einen Honda kaufen.‘ (Obst, 2008, S. 62)

Positiv gewendet werden diese Beispiele für ‚träges‘ Wissen, das nicht aufgabenorientiert eingesetzt werden kann, im Weiteren beispielsweise mit einer Lernaufgabe zu ‚Religion in der Werbung‘. Hier erscheint in der Werbung der Begriff ‚Glaube‘, und die Schüler/innen sollen dazu Beobachtungen anstellen sowie einen Vergleich mit einem Bibeltext durchführen, in dem es ebenfalls um Glaube geht (Obst, 2008, S. 190-191).

Ähnlich stellen sich auch die Beispiele von Dietmar Peter dar, die er als ‚Beitrag zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht‘ überschreibt (Peter, 2009). Den Ausgangspunkt für die Lernaufgabe stellt in diesem Falle eine Website im Internet dar: Der ‚Hundehimmel‘, eine Art virtueller Friedhof für Hunde.

Die Anforderungssituation wird folgendermaßen beschrieben: ‚Beim Surfen im Internet gerätst du auf die Seite www.hundehimmel.katzensternenhimmel.de. Du bist neugierig und klickst dich durch die einzelnen Seiten. Dabei kommst du auf die hier abgebildete Seite.‘ (Zu sehen ist ein Screen-Shot der genannten Website mit verschiedenen Bildern vom Hundefriedhof.). Darauf bezieht sich dann die Aufgabe: ‚Beschreibe, welche Absicht hinter der Seite steht und wie der Inhalt zu beurteilen ist.‘ (Peter, 2009, S. 3)

Ein weiteres Beispiel Peters bezieht sich auf eine Rock-Band:

‚Die in eurer Region bekannteste Rockgruppe trennt sich nach zwölf Jahren, vielen Konzerten und mehreren CDs. Du hast in der letzten Zeit viele schöne Stunden mit der Musik von ‚Refuge‘ erlebt, sei es auf dem jährlichen Rockfestival, den Feten oder mit deinem iPod. Da trifft es sich gut, dass ein Freund in der Schule schon früh nach Karten für das Abschiedskonzert angestanden und dir und deinem Freund Jonathan eine Karte mitgebracht hat [Die im Original abgebildete Eintrittskarte ist nach dem Vorbild einer Todesanzeige gestaltet; F.S.]. Svenja, eine zufällig dabei stehende Klassenkameradin, sagt: ‚Die ist ja geschmacklos!‘“

Daraus ergibt sich als Lernaufgabe:

‚Überlege, wie du auf Svenjas Aussage reagieren würdest. Beziehe in deine Überlegungen auch die Merkmale und Funktionen von Todesanzeigen sowie die Bedeutung von ‚Tod und Auferstehung‘ für Christen ein.‘ (Peter, 2009, S. 3)

Wie sind solche Lernaufgaben einzuschätzen? Zunächst können diese Versuche als konstruktive und weiterführende Möglichkeiten der Fachdidaktik beeindrucken:

- weil sie lebensweltlich fundierte Lernaufgaben für den Religionsunterricht formulieren,
- weil sie intuitiv unter Aspekten wie kognitive Aktivierung, Vernetzung usw. sinnvoll erscheinen,
- weil sie auch dazu geeignet sein könnten, die Lebensrelevanz oder jedenfalls die Lebensnähe des Lernens in der Schule bzw. im Fach Religion für die Schüler/innen deutlich werden zu lassen.

Allerdings liegen auch Rückfragen auf der Hand:

Schon nach kurzer Zeit dürfte eine Form von Unterricht, die durchweg von solchen Anforderungssituationen ausgehen will, von Kindern und Jugendlichen als überaus monoton empfunden werden. Karikierend zugespitzt, droht der Unterricht in Schülersicht dann zu einer Art Suchaufgabe zu werden, bei der es vorhersehbar immer nur um eines geht: *Finde den religiösen Aspekt oder Hintergrund!* Beim ersten Mal mag es dabei die erwünschten Aha-Effekte geben, im Wiederholungsfall hingegen wird sich eher Langeweile einstellen. Der Religionsunterricht entdeckt eben immer und überall dasselbe – Religion!

Ein weiterer Einwand gegen einen allein an Anforderungssituationen ausgerichteten Unterricht ist mehr grundsätzlicher Art: Nicht alles im Religionsunterricht eignet sich für eine Transformation in Anforderungssituationen im Sinne der Bewältigung von ‚Aufgaben‘ oder dem Lösen von ‚Problemen‘. Besonders poetische oder narrative Texte fordern andere Formen der Erarbeitung, die auch einem sich unmittelbar auf das Thema richtenden Interesse Raum geben, das in dem Sinne ‚intransischen‘ ist, als gerade keine unmittelbare Handlungsrelevanz erkennbar ist oder gesucht wird. Ähnliches gilt für eher philosophische Darstellungen, zu denen zum Teil beispielsweise auch die Paulus-Briefe im Neuen Testament gerechnet werden können. Hier sind Formen einer wirksamen Texterschließung gefordert, die zwar manchmal situativ motiviert sein können, aber keineswegs in allen Fällen auf eine solche Motivation zu reduzieren sind. Es gibt auch eine eigene Lust am Nachdenken und religiösen Philosophieren, das für den Unterricht zwar nicht einfach vorausgesetzt werden kann, aber auch nicht prinzipiell ausgeschlossen werden darf. Hier begegnen wir im Übrigen einer alten philosophisch-pädagogischen Kontroverse: Für den (amerikanischen) Pragmatismus gab es keine sinnvolle Erkenntnis außerhalb der eben jetzt und hier zu lösenden Problemstellungen (learning as practical problem-solving; vgl. dazu noch immer grundlegend Scheffler, 1974). Andere philosophische Traditionen oder Ansätze, beispielsweise in der Nachfolge Kants oder Schleiermachers, lehnen problembezogenes Lernen nicht ab, schätzen aber die Bedeutung anderer Lernformen höher ein als der Pragmatismus (aus religionsdidaktischer Perspektive vgl. als Überblick Schweitzer, 2006, bes. S. 137-184).

Die Fokussierung allein auf Anforderungssituationen erscheint zumindest dort, wo sie als einziger Ansatz für die Gestaltung von (Religions-)Unterricht gelten soll, als eine didaktisch nicht überzeugende Engführung. Sie sollte zugunsten eines breiter ansetzenden Aufgabenverständnisses überwunden werden. Allgemeiner ausgedrückt: Welche Formen der Aufgabenorientierung als angemessen gelten können, muss für jedes einzelne Fach sowie für inhaltlich oder thematisch unterschiedliche Aufgabenstellungen in Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie Lehr-Lern-Forschung eigens geklärt werden.

Ein grundlegendes Defizit der religionsdidaktischen Diskussion zu Kompetenz- oder Aufgabenorientierung sowie zu Anforderungssituation bezieht sich allerdings, noch ganz

unabhängig von den genannten Alternativen im Lernverständnis, bei alledem auf die fehlende empirische Grundlegung. Fast durchweg wird mit allgemeinen Plausibilitäten oder mit (oft eigenen) ‚Erfahrungen‘ argumentiert. Von einer Evidenzbasierung der Fachdidaktik kann insofern kaum die Rede sein, obwohl sich die Religionsdidaktik vergleichsweise früh auf empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht eingelassen hat (zum Stand der empirisch-religionsdidaktischen Unterrichtsforschung vgl. Schweitzer, 2013). In den letzten 40 Jahren gab es immer wieder entsprechende Studien, allerdings vor allem zu Einstellungen von Lehrkräften sowie zur allgemeinen Wahrnehmung des Unterrichts bei Kindern und Jugendlichen. Solche Untersuchungen sind im vorliegenden Zusammenhang kaum anschlussfähig. Die Unterrichtsforschung im engeren Sinne, d.h. die empirische Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen im Unterrichtsprozess, ist in der Religionsdidaktik noch deutlich unterentwickelt. Dies dürfte nicht zuletzt daran liegen, dass diese Art von Studien weit aufwändiger und methodisch anspruchsvoller sind als etwa Lehrerumfragen.

Weiterreichend stellen sich hier auch wichtige und interessante Fragen im Vergleich verschiedener Fachdidaktiken. Denn die Entwicklung ist im Blick auf empirische Untersuchungen in den Fachdidaktiken unterschiedlich fortgeschritten. Eine der Wurzeln der derzeitigen Diskussion zur Aufgabenorientierung als Thema fachdidaktischer Forschung kann beispielsweise im „Task-Based-Language-Teaching“ in der Fremdsprachendidaktik gesehen werden (vgl. Van den Branden, Bygate & Norris, 2009). Dabei handelt es sich, auch aus der Perspektive meiner eigenen Disziplin betrachtet, um einen eindrucksvollen Ansatz, sowohl im Blick auf seine Reichweite beim Fremdsprachenlernen als auch hinsichtlich der theoretischen und konzeptionellen Ausarbeitung und eben auch der empirischen Forschung, auf die in diesem Falle verwiesen werden kann. Davon könnten m.E. auch andere Fachdidaktiken profitieren. Das gilt, wie ich bewusst vorsichtig formulieren will, zumindest im Sinne einer Anregung. Denn bei genauerer Betrachtung des Task-Based-Language-Teaching-Ansatzes wird auch deutlich, dass er sich nicht ohne weiteres auf Fächer wie Religion, Kunst oder Geschichte, um nur einige Beispiele zu nennen, übertragen lässt.

In der von mir rezipierten Fassung beruht das Aufgabenverständnis hier auf ethnographischen Studien zu verschiedenen Diskursgemeinschaften (Swales, 2009, S. 41-42). Auf dieser Grundlage werden Diskursanalysen durchgeführt, Unterrichtsmaterialien evaluiert und ggf. validiert sowie gezielt Aufgaben für das Sprachlernen entwickelt. Auch Fragen der Lehrplanentwicklung werden von diesem Ansatz her aufgenommen (vgl. Long & Crookes, 2009). Zwar gibt es auch in der Religionsdidaktik ethnographische Ansätze (vgl. Jackson, 1997; Jackson & Nesbitt, 1993) und sogar den Versuch, religionsbezogenes Lernen überhaupt als Erlernen einer besonderen Sprache auszulegen (vgl. Schoberth & Schoberth, 1998; in einem anderen Sinne spricht Altmeyer, 2011 sogar von der „Fremdsprache Religion“, was freilich weiter diskutiert werden müsste); es ist aber doch leicht zu erkennen, dass sich der fremdsprachendidaktische Ansatz des Task-Based-Language-Teaching nicht einfach eins-zu-eins auf den Religionsunterricht übertragen lässt. Beispielsweise spielen für diesen Unterricht traditionsbezogene bzw. historische Aspekte (Erschließung einer Überlieferung) oder auch die rituelle Dimension eine weit größere Rolle, als dies für den Sprachunterricht zutrifft. Allerdings sind auch die möglichen Parallelen durchaus interessant und verdienen eine genauere Betrachtung, als sie hier möglich ist. Beispielsweise gehört auch zur sprachlichen Kommunikation immer eine rituelle Dimension, die den Sprach- mit dem Religionsunterricht verbindet, aber religiöse Rituale sind doch nicht einfach mit anderen, beispielsweise alltagspraktischen Ritualen gleichzusetzen. Ähnliches

ließe sich auch im Blick auf metaphorische Sprache oder Symbole sagen, die zwar einen wichtigen Überschneidungsbereich zwischen Sprach- und Religionsunterricht bedingen, ohne dass der spezifische Charakter religiöser Symbole deshalb übergangen werden könnte (aus der Religionsdidaktik vgl. dazu Biehl, 1989).

Aufgabenorientierung schließt offenbar immer auch fachspezifische Aspekte ein, die mit dem Gegenstand und den Zielen des Unterrichts zusammenhängen. Eine weitere Forschungsaufgabe im Sinne der Weiterentwicklung der Aufgabenorientierung in Unterricht und Didaktik besteht deshalb darin, einerseits Erträge und Erkenntnisse aus verschiedenen Fachdidaktiken zusammenzutragen und andererseits ein fachspezifisches Aufgabenverständnis zu erarbeiten. Vermutlich lassen sich beide Aufgaben am besten in enger Verschränkung miteinander bearbeiten.

3. Grundsätzliche Probleme einer evidenzbasierten Fachdidaktik

Der im ersten Schritt zu berichtende Stand der empirischen fachdidaktischen Forschung im Bereich der Religionsdidaktik führt zu einem eher ernüchternden Befund. Derzeit gibt es kaum einen Grund, von einer evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung zu sprechen, und auch im Blick auf Lern- oder Prüfungsaufgaben kann nicht oder höchst selten auf empirische Validierungen zurückgegriffen werden. Dafür fehlt es in fast jeder Hinsicht an den erforderlichen Grundlagen. Auf diese Situation kann natürlich mit entsprechenden Desideraten reagiert werden, aber zumindest zuvor ist es sinnvoll, sich der Gründe für die beschriebenen Probleme bewusst zu werden. Denn diese Gründe lassen sich nicht einfach mit Desideraten aus der Welt schaffen.

Drei solche Gründe will ich an dieser Stelle nennen, weil sie mir – vielleicht auch über die Religionsdidaktik hinaus – systematisch bedeutsam erscheinen:

Erstens fehlt es, wie gesagt, an empirischen Grundlagen für eine fachdidaktische Evidenzbasierung. Diese Schwierigkeit wiegt dabei deshalb so schwer, weil nicht absehbar ist, wie sich dies in der Zukunft ändern kann. Im Blick auf die meisten Fachdidaktiken mangelt es wohl am politischen oder finanzpolitischen Willen bereits für die Entwicklung von Kompetenzmodellen auf empirischer Grundlage, die ja bekanntlich jeweils Investitionen in Millionenhöhe erforderlich machen würde (für religionsdidaktische Kompetenzmodelle ist bislang nur auf ein einziges größeres, von der DFG gefördertes Forschungsprojekt zu verweisen: Benner et al., 2011). Im Anschluss an die Erarbeitung und empirische Validierung solcher Kompetenzmodelle müssten noch weitere Schritte folgen. Vor allem mithilfe von Interventionsstudien müsste eine differenzialdiagnostische Evaluierung didaktischer Ansätze und der mit ihnen verbundenen Lernaufgaben durchgeführt werden. Soweit ich sehe, ist die Fachdidaktik dafür, zumindest im Blick auf die meisten Fächer, nicht aufgestellt. In der Religionsdidaktik lassen sich solche Studien noch immer an den Fingern einer Hand oder maximal zweier Hände zählen (vgl. Schweitzer, 2013).

Zweitens, und davon unabhängig, bleibt das grundsätzliche Problem der Überkomplexität pädagogisch-unterrichtlichen Handelns. Evidenzbasierung setzt eine im Prinzip überschaubare Anzahl diskreter Handlungsalternativen voraus, zwischen denen auf der Grundlage des Stands der Forschung bewusste Auswahlentscheidungen zu treffen sind. Bekanntlich bedeutet Unterrichten jedoch, dass zahlreiche Entscheidungen unter hohem Zeitdruck

und ohne Gelegenheit für eine ausführliche Diagnostik und Strategieabwägung getroffen werden müssen. Daraus erwachsen prinzipielle Grenzen einer Evidenzbasierung im Unterricht.

Die Nutzung evidenzbasierter didaktischer Möglichkeiten würde drittens ein entsprechend ausgebildetes Personal voraussetzen, was ebenfalls in absehbarer Zeit kaum zu erreichen sein wird. Eine auf Evidenzbasierung angelegte Lehrerbildung würde eine weitreichende Vertrautheit mit dem Stand fachdidaktischer sowie pädagogisch-psychologischer Forschungsergebnisse voraussetzen, und sie müsste die ebenfalls keineswegs triviale Fähigkeit einschließen, diese Vertrautheit handlungsorientiert zu nutzen.

Solche problematisierenden Überlegungen könnten zu einer grundsätzlichen Skepsis im Blick auf eine evidenzbasierte Fachdidaktik führen, aber damit möchte ich keineswegs enden.

4. Aufgaben und Möglichkeiten einer empirisch orientierten Fachdidaktik

Hier spreche ich bewusst nun nicht von einer evidenzbasierten, sondern bescheidener von einer empirisch orientierten Fachdidaktik. Nach dem im letzten Abschnitt Gesagten ist klar, dass die Erwartungen im Blick auf eine flächendeckende Evidenzbasierung im Fachunterricht eher begrenzt sein müssen. Realistisch erscheint mir hingegen der Versuch, die empirische Ausrichtung zunächst stellen- und schrittweise zu stärken und weiter auszubauen. Was aber wäre dafür erforderlich?

Einen Weg zu einer solchen Stärkung sehe ich in der Durchführung strategisch ausgewählter Untersuchungen etwa zu aufgabengesteuerten Lehr-Lern-Prozessen. Als strategisch ausgewählt bezeichne ich dabei solche Untersuchungen, die sich auf Unterrichtssituationen beziehen, die sowohl aus unterrichtspraktischer als auch fachdidaktisch-theoretischer Sicht als zentral angesehen werden können. Im Religionsunterricht wäre dies neben der Bewältigung von Anforderungssituationen etwa der Einsatz von Erzählungen oder die Analyse anspruchsvoller theoretischer Texte. Von solchen strategisch ausgewählten Untersuchungen wäre ein gewisser Ausstrahlungseffekt auch auf den Unterricht insgesamt zu erhoffen, der desto stärker ausfallen könnte, je mehr sich die Untersuchungen auf erkennbar exemplarische Unterrichtssituationen beziehen.

Bislang bezieht sich die religionsdidaktische Ausbildung, aber auch ein großer Teil des Theoriediskurses nicht auf so konkrete Fragen wie die Gestalt von Aufgabenstellungen und deren Effektivität. Stattdessen wird, wiederum relativ abstrakt, weil allein auf einer Theorieebene ohne empirische Grundlage, über sogenannte Konzeptionen für den Unterricht diskutiert. Weiterreichend zu wünschen wäre deshalb eine vergleichende empiriegestützte Untersuchung verschiedener didaktischer Konzeptionen, wie sie heute – in der Regel unter Berufung auf ‚gute Erfahrungen‘ – in der Religionsdidaktik vertreten werden. Eine empiriegestützte Auswertung könnte in dieser Hinsicht zu einer sinnvollen Ernüchterung der Theoriediskussion beitragen und damit zu einer Hinwendung zu den praktischen Aufgaben einer effektiven Unterrichtsgestaltung. Damit will ich keineswegs die Auffassung vertreten, dass grundlegende Theoriediskussionen für die Didaktik überhaupt sinnlos wären – solche Diskussionen bleiben auch in Zukunft unerlässlich. Vielmehr geht es mir um eine grundsätzliche Verknüpfung von Fachdidaktik und Empirie, die sich nicht auf

einzelne Fragen wie Aufgabenorientierung beschränken, sondern gerade auch konzeptionelle Fragen einschließen sollte.

Voraussetzung für die Durchführung strategisch ausgewählter Untersuchungen zum Fachunterricht ist aus meiner Sicht die Identifikation besonders von wiederkehrenden Strukturen fachunterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse. Solche Strukturen sind nicht unabhängig vom fachlichen Inhalt, aber sie lassen sich aus einer allein fachwissenschaftlichen Sicht ebenfalls nicht erkennen. Deshalb wäre an dieser Stelle eine konsequente Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktik und Lehr-Lern-Forschung bzw. Pädagogischer Psychologie besonders wünschenswert.

Nicht zuletzt sehe ich eine Aufgabe in einer veränderten Professionalisierung in der Lehrerbildung. Die traditionellen allgemein- und fachdidaktischen Modelle sehen einen Rückgriff auf empirische Erkenntnisse aus der Lehr-Lern-Forschung bestenfalls in allgemeiner Form vor, etwa bei der Klärung von ‚anthropogenen Voraussetzungen‘ u.ä. Vermutlich wäre es sinnvoll, didaktische Modelle zu erarbeiten, die eine entsprechende Bezugnahme auf empirische Evidenz systematisch ausbringen und als eigenen Arbeitsschritt vorsehen. Darüber hinaus wäre die Fähigkeit zu habitualisieren, empirische Einsichten für didaktische Strategien zu nutzen. Beides würde auch entsprechende Veränderungen in der Lehrerbildung voraussetzen, bis hin zu der Möglichkeit, auch Lehramtsstudierende etwa in Methodenveranstaltungen mit den Verfahren empirischer Forschung zumindest ansatzweise vertraut zu machen.

Am Ende meiner Ausführungen komme ich noch einmal zu der im Titel meines Beitrags aufgeworfenen Frage zurück: *Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung?* Aus meiner Sicht ist deutlich, dass selbst die scheinbar vorsichtige Aussage, der Weg zu einer solchen Evidenzbasierung sei eben noch weit, aus heutiger Sicht noch viel zu optimistisch wäre. Mehrfach ist deutlich geworden, dass sich eine solche Evidenzbasierung für den Fachunterricht wohl nie voll und ganz realisieren lässt. Daraus die Konsequenz ziehen zu wollen, dass es bei fachdidaktischen Desideraten bleiben müsse, wäre aber falsch. Deshalb habe ich versucht, zumindest begrenzte Chancen einer empirisch ausgerichteten Fachdidaktik aufzuzeigen. Ich bin überzeugt, dass es sich lohnt, den Weg zu einer solchen Ausrichtung weit konsequenter einzuschlagen und gemeinsam mit anderen Fachdidaktiken zu verfolgen, als dies in der Vergangenheit der Fall war.

Literatur

- Altmeyer, S. (2011). *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H. & Willems, J. (Hrsg.) (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Schöningh.
- Biehl, P. (1989). *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Feindt, A., Elsenbast, V., Schreiner, P. & Schöll, A. (Hrsg.) (2009). *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Fischer, D. & Elsenbast, V. (Red.) (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut.

- Gnandt, G. (2011). Anforderungssituationen und Lernanlässe. In W. Michalke-Leicht (Hrsg.), *Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht* (S. 45-53). München: Kösel.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. & Nesbitt, E. (1993). *Hindu Children in Britain*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Leisen, J. (2010). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60-67). Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Long, M. & Crookes, G. (2009). Three approaches to task-based syllabus design. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. M. Norris (Eds.), *Task-Based Language Teaching. A reader* (S. 57-82). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Obst, G. (2008). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Peter, D. (2009). Lernaufgaben. Ein Beitrag zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. *Loccumer Pelikan*, 3(09), 135-140, hier zitiert nach http://www.rpi-loccum.de/sek1_peter1.html#Download [aufgerufen am 16.12.2013].
- Rothgangel, M. & Fischer, D. (Hrsg.) (2004). *Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung*. Münster: LIT-Verlag.
- Sajak, C. P. (2007). *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*. Berlin: LIT-Verlag.
- Scheffler, I. (1974). *Four pragmatists: A critical introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*. London et al.: Routledge & Paul.
- Schoberth, I. & Schoberth, W. (1998). Theologische Kompetenz für den Religionsunterricht – Systematische Theologie in der Ausbildung von Religionslehrern. In W. Ritter & M. Rothgangel (Hrsg.), *Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte* (S. 280-289). Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Schweitzer, F. (2006). *Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2013). Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung. Überblick – Beispiele – Perspektiven. In M. Demantowsky & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer* (S. 47-70). Bochum & Freiburg: projekt verlag.
- Swales, J. (2009). The concept of task. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. M. Norris (Eds.), *Task-Based Language Teaching. A reader* (S. 41-56). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J. M. (Hrsg.). (2009). *Task-Based Language Teaching. A reader*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.