

Vivienne Baumfield*

Etwas im Religionsunterricht bewegen: Zur Integration von Theorie und Praxis beim professionellen Lernen von Lehrkräften

DOI 10.1515/zpt-2016-0018

Abstracts: Systematic reviews and meta-analyses of the research literature on Continuing Professional Development (CPD) and School Improvement demonstrate that teachers who have the opportunity to develop „knowledge of practice“ by integrating theory and practice have a positive impact on student attainment. It is argued in this article that we have sufficient weight of evidence to indicate that engaging in curriculum development as a participant in a community of inquiry is the optimal context for professional learning to develop knowledge of practice. However, establishing participation in communities of inquiry as integral to teachers' professional learning remains a challenge and we need better ways of sharing and interrogating what we (think we) we know. Examples of 'experiments in practice' to promote professional learning and make a difference in the Religious Education classroom, are used to indicate what has worked and what has not and what we might do next.

Zusammenfassung: Systematische Auswertungen und Meta-Analysen zur Forschungsliteratur zur Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklung zeigen, dass sich die Möglichkeit für Lehrkräfte, durch die Integration von Theorie und Praxis eine „Kenntnis der Praxis“ zu erlangen, positiv auf Schülerleistungen auswirkt. Wie in diesem Artikel deutlich gemacht wird, gibt es ausreichend Evidenz dafür, dass die Beteiligung von Lehrkräften an der Lehrplanentwicklung im Rahmen einer Forschungsgemeinschaft den optimalen Kontext für professionelles Lernen und die Entwicklung von „Kenntnis der Praxis“ darstellt. Dennoch bleibt es eine Herausforderung, die Beteiligung an solchen Forschungsgemeinschaften zu erreichen. Wir brauchen bessere Wege dafür, das, was wir wissen (oder zu wissen meinen), miteinander zu teilen und auch zu befragen. Beispiele aus „Praxisexperimenten“ zur Unterstützung professionellen Lernens sowie dazu, im Reli-

Anmerkung: Übersetzt von Lea Hoffmann.

*Kontakt: Prof. Dr. Vivienne Baumfield, Graduate School of Education, University of Exeter, Baring Court, St Luke's Campus, Heavitree Road, Exeter, EX1 2LU, UK, E-Mail: V.Baumfield@exeter.ac.uk.

gionsunterricht etwas zu bewegen, werden genutzt, um zu zeigen, was gelingt und was nicht und welche weiteren Schritte anstehen könnten.

Keywords: Professional learning, community of inquiry, curriculum development

Schlagworte: Professionelles Lernen, Forschungsgemeinschaft, Lehrplanentwicklung

1. Was bedeutet „professionell“?

Seit dem 19. Jahrhundert steigt die Zahl der beruflichen Tätigkeiten, die als Professionen bezeichnet werden. Trotzdem erweist es sich als überraschend schwierig, zu definieren, was „professionell“ bedeutet. Was „professionell sein“ heißt, wird oft eher durch Antonyme wie „amateurhaft“ oder „inkompetent“ vermittelt. Auch soziologische Studien, die die Zunahme der Professionen untersuchen, haben noch keine Übereinkunft im Blick auf die Definition der miteinander verwandten Begriffe „Profession“, „professionell“, „Professionalität“ und „Professionalisierung“ erreicht. Essentialistische Perspektiven, die auf einen Weber'schen „Idealtyp“ von Profession zielen, legen den Schwerpunkt auf Merkmale wie zum Beispiel die Beherrschung eines spezialisierten Wissenskorpus, das in der Praxis ihrer Mitglieder angewandt wird, das eigenständige Urteil bei der Festlegung von Handlungsweisen und den Status, der ihr von der Gesellschaft zugeschrieben wird. Seit den 1970er Jahren herrscht ein zunehmender Wettbewerb unter Berufsgruppen mit dem Ziel, Anerkennung als Profession zu gewinnen. Durch dieses „Professions-Projekt“ (Larson 1977) hat sich die Aufmerksamkeit verschoben – weg von der Identifikation von Kernmerkmalen etablierter Professionen wie etwa Medizin und hin zu den Prozessen, mit denen Berufsgruppen versuchen, ihre Ziele zu erreichen. Wer das Professions-Projekt vorantreiben wollte, betonte das Fachwissen, das die Mitgliedschaft in einer Berufsgruppe fordert, und damit auch, wie es erworben und wie es akkreditiert wird (Collins 1979). Wilson (1983) entwickelte das Konzept der „kognitiven Autorität“, um die ausgehandelte – im Gegensatz zur inhärenten – Qualität des Fachwissens aufzuzeigen, auf das die Anwärter für den Professionsstatus Anspruch erheben: „Was jemand wissen muss, hängt zum Teil auch davon ab, welches Wissen andere von ihm erwarten“ (Wilson 1983, 150).

Bestrebungen, den Professionsstatus des Lehrerberufes zu sichern, unterlagen in besonderer Weise dem Einfluss kognitiver Autorität, vermittelt durch öffentliche Vorstellungen davon, was zum Lehren gehört, und somit auch, was Lehrkräfte verstehen, wissen und können müssen (Zeichner 2015). Hargreaves und Goodson (1996) vertreten die Auffassung, dass das Bemühen, den Lehrerberuf zu sichern, den Lehrerberuf zu sichern, unterlagen in besonderer Weise dem Einfluss kognitiver Autorität, vermittelt durch öffentliche Vorstellungen davon, was zum Lehren gehört, und somit auch, was Lehrkräfte verstehen, wissen und können müssen (Zeichner 2015). Hargreaves und Goodson (1996) vertreten die Auffassung, dass das Bemühen, den Lehrerberuf zu sichern, unterlagen in besonderer Weise dem Einfluss kognitiver Autorität, vermittelt durch öffentliche Vorstellungen davon, was zum Lehren gehört, und somit auch, was Lehrkräfte verstehen, wissen und können müssen (Zeichner 2015).

durch Quantifizierungen und Kodifizierungen ihres professionellen Wissens und den Nachweis wissenschaftlicher Fundierung zu verbessern, das Lehren – auf Kosten anderer wichtiger Qualitäten – auf eine Anzahl technischer Standards reduziert hat. Es bleibt ein herausfordernder und häufig widersprüchlicher Prozess, Ansprüche auf ein anspruchsvolles und robustes wissenschaftliches Wissensfundament in eine Balance mit den kontextuellen, emotionalen, reflexiven und iterativen Elementen des Lehrens (Mockler 2005) zu bringen. Damit führt Professionalisierung nicht immer zu Professionalität (Hargreaves 200, 152).

Den Anspruch auf ein charakteristisches Korpus professionellen Wissens zu begründen erweist sich als komplex, da Lehrkräfte in zwei wissensbildenden Gemeinschaften zugleich arbeiten: Sie arbeiten einerseits fachlich-inhaltlich, um das Weltverständnis ihrer Schülerinnen und Schüler aufzubauen, und andererseits mit anderen Praktikerinnen und Praktikern zusammen, um ein Verständnis von Pädagogik zu entwickeln (Bereiter 2002). In beiden Gemeinschaften gilt die Anforderung, sich mit der Forschung zu beschäftigen, um Zugang zu dem zu bekommen, was bereits bekannt ist. Daraus folgt das Risiko, einen Graben zwischen Theorie und Praxis aufzureißen, wenn versucht wird, wissenschaftliche „Fakten“ zum effektiven Lehren unkritisch anzuwenden (Hargreaves 2000). Cochran-Smith und Lytle (2009) analysieren die Beziehung zwischen Theorie und Praxis, indem sie drei Formen von Lehrerwissen unterscheiden: Lehrkräfte greifen auf Forschungswissen *für* die Praxis zu und sie entwickeln Erfahrungswissen *in* der Praxis; es ist jedoch erst die durch systematische Untersuchungen im Klassenzimmer zu gewinnende integrative Kenntnis *der* Praxis, welche den Anspruch, dass Lehren eine Profession sei, bestätigen kann. Die beiden wissensbildenden Gemeinschaften, in denen Lehrkräfte arbeiten, kommen in der Interpretation des Lehrplans im Klassenzimmer zusammen. Gerade deshalb ist das Ringen mit dem Schulcurriculum häufig der Ort, an dem die Auseinandersetzungen über die Beschaffenheit von Lehrerprofessionalität geführt werden (McCulloch u. a. 2000). Die entscheidende Bedeutung der Verantwortung für die Interpretation des Lehrplans – im Kontext des Vereinigten Königreichs häufig als „Lehrplanentwicklung“ bezeichnet – für die Ausgestaltung der professionellen Identität von Lehrkräften wird in der Forschung (Howells 2003) und von Lehrerverbänden (ATL 2012) auch anerkannt. Im vorliegenden Beitrag wird die Auffassung vertreten, dass der fruchtbarste Kontext für eine integrative Kenntnis *der* Praxis die Möglichkeit professionellen Lernens durch eigene Forschung der Praktikerinnen und Praktiker in der Beteiligung an der Lehrplanentwicklung ist.

2. Theorie und Praxis im professionellen Lernen: Zurück in die Zukunft?

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bezeichnete der amerikanische Erziehungswissenschaftler John Dewey die Spannung zwischen Theorie und Praxis als unvermeidlich und gleichzeitig als eine positive Kraft für professionelles Lernen – vorausgesetzt, dass deren Interaktion wechselseitig und unterstützend sei (Dewey 1904). Dewey befürwortete einen „Labor“-Ansatz des Lernens im Unterricht, wobei es die Aufgabe der Lehrkraft sei, mit den Interessen der Lernenden zu arbeiten und Verbindungen zwischen ihrer Erfahrung und dem Lehrplan im Sinne nachhaltiger Interaktion herzustellen. Der „Labor“-Ansatz ist experimentell. Er fordert von der Lehrkraft konkretes situiertes Urteilen, um partikuläre Fälle, die im Unterricht auftreten, mit allgemeinen Grundsätzen zu verbinden. Diesen Prozess beschreibt Dewey als „Psychologisierung des Faches“. Er zieht einen solchen Ansatz dem vorherrschenden „Lehrlingsmodell“ vor, welches nach dem Grundsatz „Lernen durch Nachahmung“ funktioniert – ohne Rücksicht auf den Wert dessen, was nachgeahmt wird. Dieses Modell fördere gerade nicht die Entwicklung der geistigen Prozesse, die für die Interaktion zwischen Theorie und Praxis im wirklichen Leben und in authentischen Situationen notwendig seien. Durch die Untersuchung der Erprobung von Ideen im Handeln sei es Lehrkräften möglich, „Praxisnarrative“ zu entwickeln, die ein Korpus professionellen Wissens ergeben. Das Klassenzimmer als „Labor“ ermögliche es der Lehrkraft, ein fundiertes professionelles Lernen durch eine Untersuchung von „Theorie in der Praxis“, die auf das Verständnis einer „Theorie für die Praxis“ (Shulman 1998) zielt, zu entwickeln – wiederum in wechselseitig unterstützender Interaktion beider.

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts betonten auch Erziehungswissenschaftler im Vereinigten Königreich wie Edgar Stones und Lawrence Stenhouse die Bedeutung einer dynamischen und produktiven Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der professionellen Lehrerbildung. Für Stones „liegt der Beweis der Theorie im Lehren“ (Stones 1986, 175), und deshalb sollte die Lehrkraft als Theoretiker/in und Praktiker/in zugleich anerkannt werden. Wenn Lehrkräfte diese Rolle erfüllen sollen, benötigten sie Wissen zu den Prinzipien der Lernpsychologie und wie sich diese auf das Lehren in der Praxis beziehen können. Außerdem sollten sie in der Lage sein, das, was sie im Unterricht tun, durch einen Prozess „forschender Pädagogik“ zu planen und zu beurteilen. Der Prozess des pädagogischen Denkens und Experimentierens, durch welchen Lehrkräfte dann ihre Expertise entwickeln können, weist Gemeinsamkeiten mit Deweys Konzept der „Psychologisierung des Faches“ durch die Schaffung von „Praxisnarrativen“ auf.

Stenhouse betont die Funktion des Lehrplans als Feststellung dessen, was die Gesellschaft als wichtig zu wissen erklärt hat, aber dessen Vorstellungen – da sie im Prozess von Lernen und Lehren realisiert werden müssen – „durch die Probleme der Praxis diszipliniert werden müssen“ (Stenhouse 1980, 96). Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Lehrkräften ist nötig, so dass Vorstellungen von den zu lehrenden Inhalten als intelligente Vorschläge behandelt werden, die im unterrichtlichen Handeln getestet werden müssen (Stenhouse 1975). Auf diese Weise führt die Konzentration auf den Lehrplan als Prozess – und nicht als eine Reihe vorab festgelegter Lernergebnisse – zur Ebenbürtigkeit zwischen akademischem Wissen und Lehrerwissen, und es wird ein fruchtbarer Kontext für die Interaktion zwischen Theorie und Praxis des professionellen Lernens etabliert. Der Ansatz von Stenhouse stellt Anforderungen an die Lehrkräfte: Sie müssen willens und in der Lage sein, das, was sie lernen, zu artikulieren und zu teilen – miteinander und mit der weiteren pädagogischen Gemeinschaft –, damit ein stabiles Korpus professionellen Wissens entstehen kann, „das in Neugier und dem Wunsch nach Verstehen gründet; das beständig ist, nicht flüchtig, systematisch in dem Sinne, dass es auf einer Strategie beruht“ (Stenhouse 1995, 1).

Gegen Ende der 1990er Jahre veränderten konvergierende Entwicklungen im Bereich sowohl der Ausrichtung als auch der Praxis in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung in England das Verhältnis zwischen Schulen und Universitäten. So wurden Maßnahmen für die erste Phase der Lehrerbildung ergriffen, aufgrund derer die Studierenden mehr Zeit im Klassenzimmer verbringen und schulbasierte Zugänge zum Lehrerberuf eröffnet werden. Folge war eine komplexe Situation, welche sowohl Chancen als auch Herausforderungen für die Realisierung der Integration von Theorie und Praxis im professionellen Lernen in sich schließt. 1997 führte die Teacher Training Agency (TTA) im Vereinigten Königreich die School-Based Research Consortia (SBRC)-Initiative ein, ein dreijähriges „Praxisexperiment“ (Baumfield 2015), das dazu dienen sollte, die Möglichkeit zu erproben, neue Formen einer kooperativen Partnerschaft zwischen Schulen und Universitäten zu entwickeln. Das North East School-Based Research Consortium (NESBRC), eines von vier in diesem Zusammenhang finanzierten Projekten, war der Kontext für einen frühen Versuch, auf die Arbeit von Dewey, Stones und Stenhouse aufzubauen, um eine integrative Kenntnis der Praxis bei Religionslehrkräften zu fördern. Das Projekt brachte die Publikation „Thinking through Religious Education“ (Baumfield 2002) hervor.

3. Religionsunterricht durchdenken: Von einem Praxisexperiment lernen

Das NESBRC zog Vorschläge aus der Forschung zur Metakognition zu den Vorteilen eines Einbaus von Denkfähigkeitsstrategien in den Lehrplan heran und überprüfte sie in der Praxis des Religionsunterrichts. Lehrkräfte aus allen sechs weiterführenden Schulen (mit Schülerinnen und Schülern im Alter von 11–18 Jahren) des Projekts wurden dazu eingeladen, eine Strategie auszuwählen, sie in ein Thema des Lehrplans zu integrieren und die Auswirkung auf den Unterricht zu überprüfen. Die Strategien kamen aus verschiedenen Quellen, darunter Veröffentlichungen über kritisches Denken sowie zu allgemeinen Strategien zur Förderung des Verstehens, und einige hatten wir selbst entworfen. Gemeinsam bearbeiteten, untersuchten und verfeinerten wir ihren Gebrauch und stellten Berichte über den Prozess zusammen, die an andere weitergegeben werden konnten, auch in fachlichen Netzwerken und Publikationen. Das Material wurde gut angenommen, und wir konnten immer häufiger sehen, wie die Strategien nicht nur das Denken der Studierenden anregten, sondern auch als starke Werkzeuge für professionelles Lernen fungierten. Das entscheidende Prozesselement der Strategien, die wir für „Thinking through Religious Education“ entwickelten, ist das unmittelbare, kontextspezifische und hoch relevante Feedback der Lernenden, das von den Strategien ausgelöst wird und dem das Potenzial zukommt, ein forschendes Handeln der Lehrkräfte zu fördern (siehe Baumfield u. a. 2009 für eine weiterreichende Erklärung der Rolle von Strategien als Forschungswerkzeugen). Die Erfahrungen der Lehrkräfte im NESBRC-Projekt und dem breiteren Fachnetzwerk für den Religionsunterricht wurden in einer systematischen Überprüfung der Forschung zur Wirkung von Interventionen zur Denkfähigkeit bei Lehrkräften bestätigt (Baumfield u. a. 2005). Untersuchungen, die bei dieser Überprüfung aufgenommen wurden, zeigen eine Verbindung zwischen der Ermutigung von Schülerinnen und Schülern zu forschendem Tun und der Zunahme der Fähigkeit von Lehrkräften, Lernprozesse im Klassenzimmer kritisch zu reflektieren. Dass Interventionen, die eine spezifische Wirkung auf Schülerinnen und Schüler haben sollen, denselben Effekt auf ihre Lehrkräfte ausüben, wurde als „Spiegeleffekt“ beschrieben (Wikeley 2000), was sich mit Untersuchungen zur Bedeutung des Feedbacks durch Schülerinnen und Schüler beim professionellen Lernen deckt (Watkins 2000). Indem Forschungstechniken verwendet werden, kann ein verbesserter Zugang zu Schülerfeedbacks geschaffen werden. Das drückt sich als „positive Dissonanz“ aus und als Störung der Erwartung der Lehrkraft, wie der Lernende antworten wird. Dadurch wird das Interesse an der Entwicklung professionellen Wissens angeregt (Baumfield 2006). Interesse anzuregen mag not-

wendig sein, ist jedoch keine hinreichende Bedingung dafür, generative und dauerhafte Veränderungen zu gewährleisten, wie die Forschung in den USA gezeigt hat. Das Cognitively Guided Instruction-Projekt hob die Bedeutung einer engen Zusammenarbeit zwischen Unterrichtenden und Forschenden im Rahmen einer kritischen Gemeinschaft hervor, um tatsächlich transformatives professionelles Lernen zu erreichen (Franke u. a. 1998).

2014 gaben die Forschungsgremien des Vereinigten Königreichs eine Auswertung der Forschung zu Schul-Universitäts-Partnerschaften in Auftrag, „um das Potenzial für ein dauerhaftes Arbeitsprogramm zu erkunden, welches dazu dienen soll, die Qualität und Wirkung von Schul-Universitäts-Partnerschaften zu verbessern“ (Greany u. a. 2014, 4). Die Auswertung bestätigte, dass es hinreichende Belege für die Behauptung gibt, dass Schul-Universitäts-Partnerschaften zur Bildung von Forschungsgemeinschaften beitragen können, in denen Forschende und in der Praxis Tätige in gemeinsamer Verantwortung an der Produktion von Wissen arbeiten, welches das Lehren und Lernen im Unterricht verändert. Trotz dieser gewichtigen Belege bleibt es eine Herausforderung, die Teilnahme an Forschungsgemeinschaften wesentlich im professionellen Lernen der Lehrkräfte zu verankern, und vieles, was wir jetzt wissen, war schon vor über einem Jahrhundert bekannt. Zeichner (2003) kritisiert den verwirrenden und ungenauen Gebrauch von Begriffen wie „Partnerschaft“, „Praxisgemeinschaften“, „Gemeinschaften professionellen Lernens“ und „Forschungsgemeinschaften“, die es – auch weil detaillierte Angaben zu ihren Aktivitäten fehlen – schwierig machen, die für eine transformative professionelle Entwicklung erforderlichen Voraussetzungen zu replizieren. Offenkundig benötigen wir bessere Wege, das, was wir wissen oder zu wissen meinen, anderen mitzuteilen und zu erfragen.

4. Andere an Praxisnarrativen aus dem Religionsunterricht teilhaben lassen

Den geographisch etwas verstreuten und gelegentlich isolierten Religionslehrkräften im Vereinigten Königreich ist es möglich, sich über verschiedene Netzwerke auf eine gut etablierte „Expertise der Zukunft“ zu stützen. Diese Netzwerke bringen beratende örtliche und nationale Gremien zusammen, die an der Förderung eines Austausches von Ideen und Perspektiven zu Religion und Bildung interessiert sind (Conroy u. a. 2013). Die kleine und zerbrechliche Welt der Religionslehrkräfte ermutigt die Lehrenden dazu, zusammenzuarbeiten, da sich auf diese Weise Möglichkeiten eröffnen, Praxisnarrative zu entwickeln und andere über institutionelle Grenzen hinweg daran teilhaben zu lassen. Es gibt viele Bei-

spiele aus Praxisexperimenten, die transformatives professionelles Lernen fördern und die Praxis des Religionsunterrichts verändern können – daraus ist viel zu lernen.

Der Westhill Endowment Trust hat seit 2004 eine Reihe von zweitägigen Seminaren finanziert, um den Dialog zwischen Forschung, Beratung der lokalen Schulaufsicht und Lehrkräften zu einem für die derzeitige Praxis des Religionsunterrichts relevanten Thema zu unterstützen. Die Westhill-Seminare fördern ein inklusives Ethos mit Hilfe einer Kombination kurzer „Provokationen“ aus der Wissenschaft oder von Lehrkräften sowie Antworten, die in Gruppendiskussionen entwickelt wurden. Anschlussfragebögen und Interviews mit Teilnehmenden ergaben, dass „die Seminare die Schülerinnen und Schüler sowie die professionell in der Schule Tätigen beeinflussten; die Veröffentlichungen aus den Seminaren hatten einen unverkennbaren Einfluss, und mindestens genauso einflussreich wie die Präsentationen aus der Forschung war es, Zeit damit zu verbringen, über den Religionsunterricht nachzudenken und zu diskutieren.“ (Stern 2014, 18)

Die Teilnahme veränderte die Auffassung davon, was als Forschung zählt. So wurden herkömmliche Sichtweisen wie beispielsweise die, dass Forschung etwas „Doktorarbeitsmäßiges“ sei, durch die Einsicht ersetzt, dass alle Lehrkräfte an der Forschung teilhaben, wenn sie Untersuchungen zu ihrer Praxis anstellen: „Ich bin mir der Bedeutung der von mir über viele Jahre hinweg im Kleinen entwickelten Forschung stärker bewusst geworden“ (Stern 2014, 31).

Zwei neuere auf den Religionsunterricht bezogene Forschungsprojekte haben einen gemeinschaftlichen Schul-Universitäts-Forschungsstrang mit einbezogen. Das von der Europäischen Kommission finanzierte Projekt „Religion in Education: A Contributor to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries?“ (REDCo) unterstützte Lehrkräfte und Forschende dabei, Praxisgemeinschaften zu gründen. Die Praxisgemeinschaften wurden für drei Jahre finanziert. Die Teilnehmenden trafen sich regelmäßig, um ihre Erfahrungen mit einem interpretativen Ansatz im Religionsunterricht auszutauschen (Jackson 1997) und um diesen mit den Themenstellungen des weiterreichenden REDCo-Projekts zu verbinden (Ipgrave u. a. 2009). Statt Forschungswerkzeuge zu entwickeln, nutzten die REDCo-Praxisgemeinschaften Handlungsforschungsmethoden, um einen etablierten Ansatz für den Religionsunterricht zu evaluieren, auf den hin das ganze Projekt schon stark ausgerichtet war. Aus den Erfahrungen der Teilnehmenden könnte man schließen, dass diese Praxisgemeinschaften vielleicht ihr Ziel, transformatives professionelles Lernen durch eine zureichend dynamische Interaktion von Theorie und Praxis zu stärken, verfehlt haben:

„Die Implikationen für die Entwicklung von professionellem Wissen bestehen darin, dass Lehrkräfte und andere Professionelle von der Teilnahme an Handlungsforschungsgemeinschaften unter bestimmten Umständen profitieren kön-

nen. Handlungsforschung sollte eine ständige Rekonstruktion des Theoretisierens der Lehrkräfte im Blick auf ihre Ziele und Praktiken im Lichte der Reflexion über das Lehren sein. Die Beteiligung an einer Praxisgemeinschaft kann davor bewahren, dieses Theoretisieren naiv oder isoliert werden zu lassen, vor allem wenn die Praxisgemeinschaft sich nicht allzu sehr auf das eigene situierte Lernen verlässt, sondern sich auf weitere Traditionen und Debatten einlässt.“ (O’Grady 2011, 198)

Das „Does RE work?“-Projekt, welches Teil des Religion and Society-Programms ist und vom Arts and Humanities Research Council (AHRC) und dem Economic and Social Research Council (ESRC) gemeinsam finanziert wurde, erforschte die komplexen Verläufe der sozialen und pädagogischen Praktiken im Religionsunterricht in Sekundarschulen, angefangen bei den Zielen über die Umsetzung im Unterricht bis hin zu den Ergebnissen (Conroy u. a. 2013). Trotz der guten Absichten war es schwierig, den Schwung der Befragungen bei einer geographisch weitverstreuten Gruppe von Lehrkräften aufrechtzuerhalten, und die Verlustrate war hoch. Somit liegt es nahe, dass die Zugehörigkeit zu einer Forschungsgemeinschaft von zentraler Bedeutung ist und nicht nebenbei bei einem Forschungsprojekt hergestellt werden kann.

„RE-searchers“ ist eines der neusten Praxisexperimente, die professionelles Lernen fördern sollen, indem sie Forschende, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler an einem Dialog über das Lernen im Religionsunterricht beteiligen. Dieses Projekt entstand aus der Zusammenarbeit zwischen einer Lehrkraft und einem Pädagogen aus dem universitären Forschungskontext. Indem es Zeichentrick-Figuren als Forschungswerkzeuge verwendet, lädt „RE-searchers“ Grundschülerinnen und -schüler (Alter: 5–11 Jahre) dazu ein, Mitglieder einer Forschungsgemeinschaft zu werden. In dieser Forschungsgemeinschaft sind das Wissen und die Fertigkeiten, an die bei unterschiedlichen Formen von wissenschaftlicher Praxis im Religionsunterricht gedacht wird, „ausdrückliche Themen für die Diskussion mit Schülerinnen und Schülern und also nicht vorab, außerhalb des Unterrichts, von Theoretikern, Lehrplanern und Lehrkräften mit ihren pädagogischen Ansätzen vorgegeben“ (Freathy und Freathy 2013, 6).

Die unterschiedlichen Methodologien und Methoden theologischer und religiöser Studien werden zum Schwerpunkt der Forschung im Unterricht, indem die vier Zeichentrick-Figuren Know-it-all Nicky, Debate-it-all Derek, Ask-it-all Ava und Have-a-go Hugo eingeführt werden, die an verschiedene religionspädagogische Ansätze zum Religionsunterricht angelehnt sind. Die Schülerinnen und Schüler werden zu Mit-Forschern an der Seite ihres Lehrers, da die disziplinäre und theoretische Komplexität der unterschiedlichen Auffassungen, welche den Debatten zum Religionsunterricht zugrunde liegen, anhand der von den Zeichentrick-Figuren repräsentierten Perspektiven erkundet werden kann. Das „RE-

searchers“-Projekt stellt Werkzeuge zur Verfügung für ein stetiges Lernen durch die wechselseitige unterstützende Interaktion von Theorie und Praxis. Hier kann man sehen, wie Forschung im Unterricht einen guten Rahmen dafür schaffen kann, dass das handelnde Lernen mit den Schülerinnen und Schülern zugleich das professionelle Lernen der Lehrkraft fördert. Außerdem wird das Potenzial deutlich, das die Beteiligung an einer Forschungsgemeinschaft über den Unterricht hinaus bietet. Es scheint, dass die Kommunikation und Befragung von Praxisnarrativen, die in der Entwicklung von „RE-searchers“ entstehen, den „Einsatz“¹ lohnen, wenn man transformatives professionelles Lernen im Religionsunterricht verstehen will.

5. Etwas im Religionsunterricht bewegen

Religionslehrkräfte sind oft besonders einfallsreich, und es gibt schon zahlreiche Erfahrungen, die im Blick auf die Herausforderung, Forschungsgemeinschaften für die Förderung professionellen Lernens im Religionsunterricht zu bilden, genutzt werden können. Der Religionslehrplan ist umstritten und wird mit Forderungen überlastet, sich mit zahlreichen sozialen Problemen zu befassen (von Fettsucht bis hin zu Terrorismus); gleichzeitig ist er aber auch weniger durch feste Regelungen eingeschränkt als viele andere Fächer. Örtlich festgelegte Religionslehrpläne bieten Möglichkeiten für die Lehrplanentwicklung und eröffnen den Lehrkräften Spielraum dafür, sich kreativ auf die Herausforderungen der „Psychologisierung des Faches“ einzulassen. Die Beteiligung an einer Forschungsgemeinschaft erfordert Ambiguitätstoleranz, um die Spannung zwischen Theorie und Praxis aushalten zu können und sich nicht auf eine Lösung stürzen zu müssen. Es erfordert auch echte Ungewissheit, weil Forschung sonst sinnlos und möglicherweise sogar irreführend wird, sowie die Bereitschaft, Risiken einzugehen, um mehr zu lernen. Meiner Erfahrung nach sind all dies Eigenschaften, über die Religionslehrkräfte im Überfluss verfügen – entweder, weil es gerade das war, was sie am Unterrichten des Faches schon immer interessiert hat, oder weil sie sie in der Begegnung mit skeptischen Schülerinnen und Schülern im Unterricht entwickeln.

1 (Anm. der Übers.: Im englischen Text findet sich hier ein Wortspiel. Die Vf. spricht von „bet“ = Wette oder Einsatz, löst das Wort in einer Anmerkung dann aber folgendermaßen auf:) Michael Bassey benutzte den Begriff „Best Estimate of Trustworthiness“ (BET) in seiner Ansprache bei der Auftaktkonferenz des ESRC Lehren und Lernen-Programms im Jahre 2003, um zu beschreiben, wie Forschungswissen durch flexible Verallgemeinerungen in wirksame Unterrichtspraxis verwandelt werden kann. www.leeds.ac.uk/educu/documents/00003143.htm

Obwohl es gute Gründe für Optimismus bezüglich der Voraussetzungen für ein transformatives professionelles Lernen im Religionsunterricht gibt, stehen dem Fortschritt auch grundlegende Probleme im Wege. In erster Linie ist es die Tatsache, dass nicht jede Lehrkraft, die Religionsunterricht erteilt, fachlich kompetent ist und dass vielen Lehrkräften das Selbstvertrauen dafür fehlt, Schülerinnen und Schüler in einen Dialog über religiöse Vorstellungen zu verwickeln – um nicht die eigene Unwissenheit aufzudecken oder Anstoß zu erregen. Ein weiteres Problem tut sich auf, wenn Lehrkräfte – kompetent oder nicht – davor zurückscheuen, die Schülerinnen und Schüler über bloße Meinungsäußerungen (nach dem Motto: „wir haben halt unterschiedliche Ansichten“) hinaus zu fordern und so den Forschungsimpetus verlieren (Conroy u. a. 2012). Sich im Bereich zwischen Gegensätzen zu bewegen ist ein Prozess konstruktiven Bezweifelns statt oberflächlicher Übereinstimmung. Das Ziel des Dialogs besteht darin, ein Auseinandernehmen der Dinge zu ermöglichen, so dass herausgefunden werden kann, was falsch sein könnte, sich ein Urteil zu bilden und dann zu handeln (Rose 1992). Die Regeln für das Engagement für Forschung im Unterricht gelten gleichermaßen für das Verhalten einer Forschungsgemeinschaft für professionelles Lernen im Religionsunterricht. Diese muss bereit sein, Praxisnarrative nicht nur miteinander zu teilen, sondern sie auch zu befragen und gemeinsam daran zu arbeiten, im Religionsunterricht etwas zu verändern. Derzeit wird die Regelung für die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung in allen vier Nationen des Vereinigten Königreichs überprüft (Baumfield 2012). Das neue Nachdenken darüber, wie Erkenntnisse zur Förderung transformativen professionellen Lernens im Religionsunterricht gewonnen werden können, kommt daher zur rechten Zeit.

Anmerkung: Die englische Fassung des Artikels wurde publiziert in: Vivienne Baumfield (2016), *Making a difference in the Religious Education classroom: integrating theory and practice in teachers' professional learning*, *British Journal of Religious Education*, 38:2, 141–151, 10.1080/01416200.2016.1139889, © Christian Education, reprinted by permission of Taylor & Francis Ltd, www.tandfonline.com on behalf of Christian Education.

Literaturverzeichnis

- Baumfield, V. M. 2002. *Thinking through Religious Education*. Cambridge: Chris Kington.
- Baumfield, V. M. 2006. „Tools for Pedagogical Inquiry: The Impact of Teaching Thinking Skills on Teachers.“ *Oxford Review of Education* 32 (2): 185–196.
- Baumfield, V. M. 2012. „Teachers and Pedagogy.“ Paper presented at the British Educational Research Association Conference, London, September.

- Baumfield, V. M. 2015. „What is making a Difference in Teachers' Professional Learning and How Can We Build on It?“ In *Making a Difference: Turning Teacher Learning Inside Out*, hg. von C. McLaughlin, P. Cordingley, R. McLellan und V. M. Baumfield, 77–96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumfield, V. M., A. M. Butterworth und G. Edwards. 2005. *Systematic Review of the Evidence for the Impact of Teaching Thinking Skills on Teachers*. Report in 40 Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Baumfield, V. M., E. Hall, S. E. Higgins und K. Wall. 2009. „Catalytic Tools: Understanding the Interaction of Enquiry and Feedback in Teachers' Learning.“ *European Journal of Teacher Education* 32 (4): 423–435.
- Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M., und S. Lytle. 2009. *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Collins, R. 1979. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Conroy, J. C., D. Lundie, und V. M. Baumfield. 2012. „Failures of Meaning in Religious Education.“ *Journal of Beliefs and Values* 33 (3): 309–323.
- Conroy, J. C., D. Lundie, R. A. Davis, V. Baumfield, L. P. Barnes, T. Gallagher, K. Lowden, N. Bourque und K. Wenell. 2013. *Does Religious Education Work? A Multi-dimensional Investigation*. London: Bloomsbury.
- Dewey, J. 1904/1964. „The Relation of Theory to Practice in Education“ [National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, Part I]. In *John Dewey on Education, Selected Writings*, hg. von R. D. Archambault, 9–30. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Franke, M. L., T. Carpenter, E. Fennema, E. Ansell und J. Behrend. 1998. „Understanding Teachers' Self-sustaining, Generative Change in the Context of Professional Development.“ *Teaching and Teacher Education* 14 (1): 67–80.
- Freathy, R., und G. Freathy. 2013. „RE-searchers: A Dialogic Approach to RE in Primary Schools.“ *Resource* 36 (1): 4–7.
- Freathy, G., R. Freathy, J. Doney, K. Walshe und G. Teece. 2015. *The RE-searchers: A New Approach to Religious Education in Primary Schools*. Exeter: University of Exeter.
- Greany, T., Q. Gu, G. Handscomb und M. Varley. 2014. *School-University Partnerships: Fulfilling the Potential*. Summary Report. Bristol: National Co-ordinating Centre for Public Engagement.
- Hargreaves, A. 2000. „Four Ages of Professionalism and Professional Learning.“ *Teachers and Teaching* 6 (2): 151–182.
- Hargreaves, A., und I. Goodson. 1996. „Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities.“ In *Teachers' Professional Lives*, hg. von I. Goodson und A. Hargreaves, 1–27. London: Falmer Press.
- Howells, H. 2003. „Teaching Professionalism and Curriculum Power: A Cautionary Tale.“ *English in Australia* 135: 27–39.
- Ippgrave, J., R. Jackson und K. O'Grady, Hg. 2009. *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*. Münster: Waxmann.
- Jackson, R. 1997. *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Larson, M. S. 1977. *The Rise of Professionalism*. Oakland, CA: University of California Press.
- McCulloch, G., G. Helsby und P. Knight. 2000. *The Politics of Professionalism: Teachers and the Curriculum*. London: Continuum.

- Mockler, N. 2005. „Trans/forming Teachers: New Professional Learning and Transformative Teacher Professionalism.“ *Journal of in-Service Education* 31 (4): 733–746.
- O’Grady, K. 2011. „Is Action Research a Contradiction in Terms? Do Communities of Practice Mean the End of Educational Research as We Know It? Some Remarks Based on One Recent Example of Religious Education Research.“ *Educational Action Research* 19 (2): 189–199.
- Rose, G. 1992. *The Broken Middle*. London: Wiley.
- Shulman, L. S. 1998. „Theory, Practice and the Education of Professionals.“ *The Elementary School Journal* 98 (5): 511–526.
- Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. 1980. „Curriculum Research and the Art of the Teacher.“ *Study of Society* 11 (1): 14–15.
- Stenhouse, L. 1995. *An Education that Empowers: A Collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*, hg. von Jean Rudduck, Vol. 10. London: Multilingual Matters.
- Stern, J. 2014. „The Influence of Research within Religious Education: The Westhill Seminars, RE Professionals, Pupils and Schools.“ *British Journal of Religious Education* 36 (1): 18–38.
- Stones, E. 1986. „Towards a Systemic Approach to Research in Teaching: The Place of Investigative Pedagogy.“ *British Educational Research Journal* 12 (2): 167–181.
- Watkins, C. 2000. „Feedback between Teachers.“ In *Feedback for Learning*, hg. von S. Askew, 65–80. London: Psychology Press.
- Wikeley, F. 2000. „Dissemination of Research: A Tool for School Improvement?“ *School Leadership and Management* 18 (1): 59–73.
- Wilson, P. 1983. *Second-hand Knowledge: An Inquiry into Cognitive Authority*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Zeichner, K. 2003. „Teacher Research as Professional Development P-12 Educators in the USA.“ *Educational Action Research* 11 (2): 301–326.
- Zeichner, K., K. A. Payne und K. Brayko. 2015. „Democratizing Teacher Education.“ *Journal of Teacher Education* 66 (2): 122–135.