

Forschendes Lernen¹

Hochschuldidaktisches Prinzip in religionspädagogischer Perspektive

von

ANNA-KATHARINA LIENAU

Seit dem zentralen Dokument der Bundesassistentenkonferenz »Forschendes Lernen – Wissenschaftlich Prüfen« aus dem Jahr 1970 und somit seit rund einem halben Jahrhundert gehört die Forderung nach »Forschendem Lernen« zum Kanon hochschuldidaktischer Prinzipien.² Allerdings, so muss man im gleichen Zuge festhalten, zu einem bis vor kurzem in der hochschuldidaktischen *Praxis* zugleich eher weniger verbreiteten Prinzip.³

Eine neue Qualität erhält die Relevanz des Forschenden Lernens jedoch seit einigen Jahren im Kontext verlängerter Praxisphasen im Lehramtsstudium. So sieht beispielsweise das Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen von 2009 im Masterstudium für das Lehramt ein neues Praxisformat vor, das sogenannte Praxissemester.⁴ Nicht nur in Nordrhein-Westfalen, sondern

¹ Leicht überarbeiteter Habilitations-Probevortrag an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 1. Februar 2017 zum Thema »Das hochschuldidaktische Prinzip »Forschendes Lernen« – Aus religionspädagogischer Perspektive diskutiert am Beispiel des Praxissemesters in Lehramtsstudiengängen«.

² Vgl. Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen, hg. von der Bundesassistentenkonferenz, 1970 (zitiert nach: W. BÖHM/H.-E. TENORTH [Hg.], Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1960–1973. Von der Diskussion um den Rahmenplan zum Bildungsgesamtplan [Pädagogische Zeitgeschichte 2], 1977, 157–162). Ihr ging es (aaO 162, Textziffer 9.2.c) darum, die »Idee« der Universität – die Einheit von Forschung, Lehre und Studium« angesichts steigender Studierendenzahlen aufrechtzuerhalten und somit, »in einem strengen Sinne um ein Lernen durch Forschung bzw. Beteiligung an Forschung und damit um mehr als nur eine »aktivierende« Lehrmethode«. Nicht zuletzt verband sie mit dem Prinzip des Forschenden Lernens die Hoffnung auf »ständige [...] Erneuerung der Wissenschaft [...] und des] Wissenschaftsverständnis[ses]«, welche Auswirkungen auf die einzelnen Fächer habe; so z. B. für die Theologie die Verlagerung des »Gewicht[s] von der historischen Arbeit auf die Wirkung der Verkündigung«.

³ Vgl. L. HUBER, Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist (in: DERS./J. HELLMER/F. SCHNEIDER [Hg.], Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, 2013, 9–35), 12.

⁴ Vgl. Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang, hg. von dem Ministerium für

auch in anderen Bundesländern wird insbesondere dem Forschenden Lernen im Kontext dieser Praxisformate der Lehrerausbildung eine zentrale Rolle zugesprochen. Gegenwärtig haben etwa zwei Drittel aller Bundesländer ein Praxissemester eingeführt bzw. sehen dies für die nächste Zeit vor. Dabei sind mit dem Rekurren auf das Konzept des Forschenden Lernens vielfältige Hoffnungen und Erwartungen verbunden.⁵ Insbesondere aus bildungspolitischer Perspektive wird Forschendes Lernen häufig als das grundlegende Paradigma für die Professionalitätsentwicklung im Kontext der verlängerten Praxisphasen gesehen. Und das obwohl es bislang kaum Forschungsbefunde im Kontext dieser Praxisformate gibt.⁶

Hinsichtlich Überlegungen zum professionellen Religionslehrerhandeln, wie sie jüngst z. B. in den Themenheften des »Theo-Web« 2015 und der »Zeitschrift für Pädagogik und Theologie« 2016 thematisiert wurden, findet das Forschende Lernen eine eher randständige Position.⁷ Zudem lässt sich mit Bernd Schröder grundsätzlich so etwas wie ein »»Ausbildungsschweigen« im religionspädagogischen Diskurs« beobachten.⁸

Es scheint daher mithin auf den ersten Blick so, als komme das Forschende Lernen im Kontext des Praxissemesters als bildungspolitische Anforderung von *außen* auf die theologischen Fächer zu, werde dort aber bislang kaum reflektiert.

Dass aber gerade das Forschende Lernen im Kontext der evangelischen Religionspädagogik, die deutlich über den Stellenwert einer Fachdidaktik im eigentlichen Sinne hinausweist, eine grundlegende und nicht nur von *außen* auf sie einwirkende Arbeitsweise darstellt, gilt es im Folgenden, nicht nur im Hin-

Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen (Gemischte Kommission), 2010.

⁵ Vgl. U. WEYLAND/E. WITTMANN, Praxissemester en vogue (in: R. SCHÜSSLER u. a. [Hg.], Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge. Konzepte. Erfahrungen, 2017, 17–29), 18f.

⁶ Vgl. aaO 23.

⁷ Vgl. z. B. M. FUCHS/M. SINHUBER/L. SCHWICH, Workshop »Forschendes Lernen« (Theo-Web 14,2, 2015, 144–155). M. BEIER/TH. HELLER/M. WERMKE, Zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug. Universitäre ReligionslehrerInnenbildung im »Jenaer Modell der Lehrerbildung« (Theo-Web 14,2, 2015, 104–114); B. KALBHEIM, Zwischen akademischer Höhe und beruflicher Tiefe. Das didaktische Konzept »Forschendes Lernen« im theologischen Studium (PThI 33, 2013, 193–206). Vgl. zudem M. ZIMMERMANN/H. LENHARD, Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, 2015, das die bislang einzige Einführung in das Praxissemester für Lehrende und Studierende aus *fachdidaktischer* Perspektive darstellt. Keine andere Fachdidaktik kann bislang auf einen einführenden Leitfadenden verweisen.

⁸ B. SCHRÖDER, Der Riese Religionsdidaktik in hochschuldidaktischen Kinderschuhen? Aufgaben und Desiderate der Religionslehrerbildung (Theo-Web 14,2, 2015, 9–14), 11.

blick auf das didaktische Grundcharakteristikum Evangelischer Theologie, näher auszuführen.

Aufgrund der föderalen Struktur im Bildungsbereich bietet sich ein induktives Vorgehen an. So wird zunächst exemplarisch am Beispiel des Praxissemesters an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, eine der großen lehrerbildenden Universitäten in Deutschland,⁹ ein Blick auf die Umsetzung der nordrhein-westfälischen Vorgaben im Münsteraner Modell des Praxissemesters (1.) und erste empirische Einsichten der konkreten Durchführung geworfen (2.). Nach der grundlegenden Darstellung der Implikationen Forschenden Lernens aus bildungswissenschaftlicher (3.) sowie religionspädagogischer Perspektive (4.) wird abschließend die religionspädagogische, gesamttheologische wie kirchliche Relevanz Forschenden Lernens, vor dem Hintergrund des Grundcharakters Evangelischer Theologie, benannt (5.).

1. Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen in der Ausbildungsregion Münster – Grundsätzliche Einsichten

Die Forderungen nach mehr *Praxis* in der Lehrerbildung sind nicht neu. Spätestens mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2005, zur Reorganisation der Lehrerbildung und gegenseitigen Anerkennung der BA/MA-Abschlüsse bekamen diese aber einen neuen Motor, indem gefordert wurde, den Anteil der schulpraktischen Studien deutlich zu erhöhen, um den Erfordernissen des Lehrberufs gerecht zu werden.¹⁰ Dieser Forderung wurde mit der Einführung eines Praxissemesters Rechnung getragen, das sich in pluriformer Weise zeigt.¹¹

Dabei bewegen sich die *Aufgaben* der Studierenden meist auf zwei gleichzeitig zu bewältigenden Ebenen: Zum einen auf der Ebene der *Forschung*, im

⁹ Für das Wintersemester 2014/15 verzeichnet die interne Statistik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ca. 9300 Studierende mit dem Abschlussziel »Lehramt«.

¹⁰ Es gilt den »Anteil der schulpraktischen Studien deutlich zu erhöhen und diese [schulpraktischen Studien] sowie die Bildungs- und Fachwissenschaften und deren Didaktik [...] stärker miteinander zu vernetzen, um eine verbesserte Orientierung an den Erfordernissen des Lehrberufes zu erreichen.« (Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.6.2005, 2).

¹¹ So z. B. hinsichtlich der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit, der Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung, der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung und ebenso der Förderung unterrichts- und handlungspraktischer Fähigkeiten sowie der Berufswahlüberprüfung. Vgl. WEYLAND/WITTMANN (s. Anm. 5), 19f.

Sinne des Forschenden Lernens, und zum anderen auf der Ebene des *Planens und Durchführens* von Unterricht.

Und auch wenn in den ländereigenen Konzeptionen vielfach betont wird, dass das Praxissemester primär als ein Element des Studiums anzusehen ist, so lässt sich doch eine Doppelbelastung der Studierenden und zugleich die Verschiebung beobachten, dass in der Wahrnehmung der Studierenden häufig lediglich das *Unterrichten* in den Vordergrund rückt.¹² Die Balance von *Forschen* und *Unterrichten* kann somit als gestört bezeichnet werden, sodass das Praxissemesters sein mögliches Professionalisierungspotenzial nicht ausschöpfen kann; mithin könnte es sogar deprofessionalisierend wirken.¹³

Die angesprochene Parallelität sowie die Verschiebung lassen sich auch für die Ausbildungsregion Münster beobachten. So wird das Praxissemester in der *Rahmenkonzeption* des Landes Nordrhein-Westfalen als integraler Bestandteil des Professionalisierungsprozesses zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer begründet, in dem die universitär begleiteten *Studienprojekte* sowie der in den Unterrichtsvorhaben durchgeführte *Unterricht unter Begleitung* gleichberechtigte Elemente darstellen.¹⁴ Prüfungen beziehen sich lediglich auf den Schulforschungsteil und damit auf die »wissenschaftliche Auseinandersetzung mit schulischen Fragen des Lehrens und Lernens, nicht [auf] die unterrichtsbezogene Tätigkeit«.¹⁵

Damit wird zwar einerseits der Handlungsdruck der Studierenden in Bezug auf das eigene Unterrichten verringert, andererseits aber einer Trennung von »Theorie« und »Praxis« Vorschub geleistet, die durch das Praxissemester gemäß Rahmenkonzeption eigentlich relativiert werden sollte.¹⁶ Unterstrichen wird dieser Befund durch die getrennt voneinander angelegten Kompetenz- und Standardkataloge für die Lernorte »Universität« und »Schule«.¹⁷

Darüberhinaus ist für die Ausbildungsregion Münster der *Orientierungsrahmen Praxissemester* maßgeblich, der insbesondere die »professionsorientierte Selbsterkundung und Selbsterprobung« in den Mittelpunkt stellt.¹⁸

¹² Vgl. ebd.

¹³ Vgl. aaO 23ff.

¹⁴ Vgl. Rahmenkonzeption (s. Anm. 4), 8f.

¹⁵ AaO 15.

¹⁶ Ziel des Praxissemesters ist es, »im Rahmen des universitären Masterstudiums Theorie und Praxis *professionsorientiert* miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten« (aaO 4, Hervorhebung durch die Autorin).

¹⁷ Vgl. aaO 19–22.

¹⁸ Orientierungsrahmen Praxissemester für die Ausbildungsregion Münster, hg. von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster/Bezirksregierung Münster/Zentrum für Lehrerbildung, 2014, 4. 7f. 12ff.

Im Verhältnis von Forschendem Lernen und Professionalisierungsprozess lässt sich hier eine Verschiebung beobachten: Betrachtet die nordrhein-westfälische Rahmenkonzeption beides noch als gleichwertig, zeigt sich im Münsteraner Orientierungsrahmen eine stärkere Fokussierung des Professionalisierungsprozesses unter dem Stichwort der *professionsorientierten Selbsterkundung*. Studienprojekte und Forschendes Lernen im Sinne der Entwicklung von Fragen bzw. theoriegeleiteter Erkundung treten ebenso in den Schatten der professionsorientierten Selbsterkundung wie die Unterrichtsvorhaben.¹⁹ Forschendes Lernen wird damit zu einem Lernkonzept und einem Ausbildungselement neben anderen.²⁰

2. Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen in der Ausbildungsregion Münster – Empirische Einsichten

Die Evaluation der ersten beiden Kohorten des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Münster aus dem Jahr 2016 formuliert in fachlicher und organisatorischer Hinsicht erste Einsichten und Empfehlungen. Interessant sind im vorliegenden Zusammenhang vor allem vier Aspekte, die mehrfach und zum Teil in beiden Evaluationen genannt werden.

Um darüberhinaus einen Fachbezug zur Evangelischen Theologie herstellen zu können, habe ich im November und Dezember 2016 insgesamt vier²¹ Absolventen des Praxissemesters der Evangelischen Theologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster der ersten beiden Kohorten in einem

¹⁹ Vgl. aaO 7.

²⁰ Vgl. W. FICHTEN, *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung* (in: U. EBERHARDT [Hg.], *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*, 2010, 127–182), 168.

²¹ Gemäß der grundsätzlichen Vorstellung, dass sich quantitative und qualitative Paradigmen forschungslogisch nicht hierarchisch gegenüberstehen, sondern als zwingend komplementär begriffen werden müssen, kann eine wertende Methoden-Dichotomisierung als überwunden gelten. Insofern ist für die qualitative Sozialforschung, die sinnbezogene Muster und nicht zwingend Repräsentativität generieren will, die Stichprobengröße von nachrangiger Bedeutung. Darüberhinaus ermöglicht das hier präsentierte Vorgehen Aussagen im Sinne einer Triangulation verschiedener Datensorten und Erhebungskontexte. Vgl. grundsätzlich J. KRUSE, *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*, ²2014, 43–58, 237–248; B. KALBHEIM, *Normative und methodologische Aspekte empirischer Sozialforschung in der Religionspädagogik* (in: P. SCHREINER/F. SCHWEITZER [Hg.], *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven*, 2014, 37–50), 42–45; U. FLICK, *Triangulation. Eine Einführung*, ³2011.

Leitfadeninterview zu ihrem Verständnis von und ihren Erfahrungen mit Forschendem Lernen im Kontext des Studiums und des Praxissemesters befragt.²²

Zwei der befragten Personen befinden sich im Referendariat, eine Person promoviert in der Fachdidaktik eines anderen Faches und eine Person schreibt derzeit noch an einer empirischen Masterarbeit in den Bildungswissenschaften. Dabei handelt es sich insgesamt um Studierende mit durchweg hervorragenden Leistungen, was Berücksichtigung finden muss bei der Auswertung der Aussagen.

Zum *Ersten* bestehen, laut der Evaluation des fachlichen und organisatorischen Qualitätszirkels, in allen Gruppen der am Praxissemester Beteiligten *diffuse Vorstellungen* vom Forschenden Lernen. Diese führen zu Irritationen und teilweise ablehnender Haltung des Forschenden Lernens. Nachweislich sei eine gewisse Ablehnung insbesondere bei den schulischen Akteuren sowie in Teilgruppen der Studierenden beobachtbar. Dies mache sowohl die konzeptionelle Klärung des Begriffs Forschenden Lernens sowie die Betonung der Bedeutung Forschenden Lernens im Hinblick auf alle Akteure erforderlich.²³

Die Aussagen der vier befragten Praxissemester-Absolventen der Evangelischen Theologie unterstreichen diesen Befund sehr deutlich. Auf allen Ebenen seien nach wie vor Unsicherheiten mit Forschendem Lernen festzustellen:

»Also vorher war mir gar nicht klar, was das [Forschende Lernen] ist und was man damit will. Was das alles soll. [...] Also so eine richtige Vorstellung vorher hatte ich nicht und dann im Praxissemester habe ich es auch eher erst einmal so beiseite geschoben« (G40).

»[Was Forschendes Lernen ist,] das ist für viele nicht klar. Nach wie vor nicht. Das liegt sicherlich an der Kommunikation. Das liegt sicherlich auch an vielen Fachleitern, die nicht wissen, wie sie es miteinander kombinieren können, und auch an den Schulen selber, die halt auch nicht wissen, was sie tun sollen« (T60f).

Zum *Zweiten* wird empfohlen, die Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben enger miteinander zu verknüpfen.²⁴ Dies könnte einerseits zu Synergieeffekten und einer engeren *Verzahnung zwischen Theorie- und Praxiserfahrungen* füh-

²² Der Leitfaden beinhaltete dabei fünf Leitfragen, nämlich die Frage nach einer Definition Forschenden Lernens, nach der Bedeutung Forschenden Lernens für das Studium, für das Praxissemester und die weitere berufliche Qualifikation sowie im Kontext der Forschung. Die Analyse des Materials erfolgte mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach U. KUCKARTZ, *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden. Praxis. Computerunterstützung*, ³2012, 97–121. Die vollständigen Interviews können bei der Autorin angefragt werden.

²³ Vgl. Evaluation des Praxissemesters. Dokumentation der Ergebnisse und Empfehlungen des *Fachlichen Qualitätszirkels*, hg. von dem Zentrum für Lehrerbildung der WWU Münster, 2016, 9f.

²⁴ Ein *Studienprojekt* umfasst die »selbständige, methodisch abgesicherte Entwicklung, Bearbeitung, Auswertung und Dokumentation einer fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Fragestellung auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen

ren und würde andererseits der von den Studierenden angeführten Einstufung der Studienprojekte als Belastung und Behinderung und damit einer möglicherweise entstehenden Abwehrhaltung entgegengetreten.²⁵

In der Evangelischen Theologie wird diese enge Verzahnung zwischen Unterrichtsvorhaben und Studienprojekt bereits seit der ersten Kohorte praktiziert, insofern beobachteten die befragten Praxissemester-Absolventen diesen Aspekt eher aus der Perspektive einer noch engeren und besseren Verzahnung zwischen Unterrichtsvorhaben und Studienprojekt.

Zum *Dritten* wird auf die große Bedeutung der Entwicklung einer eigenen *studentischen Fragestellung* hingewiesen, die aus der Begegnung mit der schulischen Praxis erwachsen sollte.²⁶ Darüberhinaus werde der häufig fehlende Bezug der Hochschullehrenden zur schulischen Praxis durch die Studierenden als problematisch bewertet.²⁷

Auch hier lässt sich rekonstruieren, dass die befragten Personen für ihre Studienprojekte in Evangelischer Theologie durchweg eine eigene Fragestellung entwickeln konnten und positiv bewerteten, dass die Dozierenden selbst aktiv in Forschungsprozesse eingebunden sind.²⁸

Zum *Vierten* wird empfohlen, das *Ziel Forschenden Lernens* zu klären. Hierbei geht es um die Frage, ob der Forschungsbezug sich stärker auf beginnende berufsbiographische Lernprozesse der Studierenden oder die »reine Forschungsperspektive« beziehen sollte.²⁹

Die möglichen Ziele Forschenden Lernens werden durch die befragten Praxissemester-Absolventen explizit angesprochen und sowohl auf die eigene berufliche wie forschende Tätigkeit differenziert bezogen. Drei der Befragten der Evangelischen Theologie verweisen explizit auf die große Bedeutung des Forschenden Lernens für ihre eigene berufsbiographische Entwicklung als angehende Lehrkräfte und erläutern dies ausführlich in Bezug auf die Ausbildungsphasen.³⁰

und (schul-)praktischer Gegebenheiten.« Ein *Unterrichtsvorhaben* bezieht sich auf die »Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht«, die »professionsorientierte Selbsterkundung sowie die Bearbeitung einer fachlichen, [...] didaktischen oder [...] methodischen Fragestellung«, vgl. Orientierungsrahmen Praxissemester (s. Anm. 18), 8.

²⁵ Vgl. Evaluation des Praxissemesters. *Fachlicher Qualitätszirkel* (s. Anm. 23), 8f. 11.20.22. Evaluation des Praxissemesters. Dokumentation der Ergebnisse und Empfehlungen des *Qualitätszirkels Organisation*, hg. von dem Zentrum für Lehrerbildung der WWU Münster, 2016, 9.

²⁶ Vgl. Evaluation des Praxissemesters. *Fachlicher Qualitätszirkel* (s. Anm. 23), 12.14. 17. 22.

²⁷ Vgl. aaO 25.

²⁸ Vgl. etwa T82f. D25f. D29ff.

²⁹ Evaluation des Praxissemesters. *Fachlicher Qualitätszirkel* (s. Anm. 23), 20. 27.

³⁰ Vgl. D6. D51ff. D55. L114. T4. T54. T109. T114ff.

Zugleich stellen alle vier Befragten ihre Studienprojekte in den Kontext der Forschung und berichten von erfahrener Wertschätzung ihrer Forschungsergebnisse,³¹ die zum Teil veröffentlicht wurden³² oder in Form von Masterarbeiten eine Weiterführung erfuhren.³³

Da die Befragten als herausragende Studierende bezeichnet werden können, bleibt zu fragen und mit Hilfe weiterer religionspädagogischer Erhebungen zu reflektieren, inwiefern diese differenzierte Wahrnehmung für alle Studierenden der Evangelischen Theologie beansprucht werden kann und woraus sie resultiert.

Bildungswissenschaftliche Erhebungen zur Wirksamkeit des Forschenden Lernens in der Lehrerbildung deuten bislang eher darauf hin, dass Forschendes Lernen zwar durchaus ein reflektiertes Verhältnis zu Wissenschaft und Forschung fördern kann, aber weniger Wirkung im Hinblick auf »Dauerhaftigkeit und Stabilität des erworbenen forschenden Habitus« zeigt.³⁴ Auch der professionstheoretische Diskurs erreiche die Studierenden vielfach nicht. Bei den Studierenden, die eher eine technologische Vorstellung von Lehrtätigkeiten haben, stößt das Konzept Forschenden Lernens zudem auf eine Sinnhaftigkeitslücke.³⁵

Insgesamt zeigt sich, dass die genannten Empfehlungen eine Neujustierung des Orientierungsrahmens Praxissemester in Bezug auf das Forschende Lernen erfordert.³⁶

³¹ Vgl. D80ff. L87ff. T147–154. T170. T172.

³² Vgl. D80ff. L87ff. T170.

³³ Vgl. D81. G106f. L20. L90.

³⁴ FICHTEN, *Forschendes Lernen* (s. Anm.20), 160ff. Vgl. auch WEYLAND/WITTMANN (s. Anm.5), 21. 23. Insgesamt betont W. FICHTEN, *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung* (in: R. SCHÜSSLER u. a. [Hg.], *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge. Konzepte. Erfahrungen*, 2017, 30–38), 35, dass »die empirische Forschung zu Forschendem Lernen lückenhaft [ist], es wird viel vermutet und wenig gewusst. In welchem Umfang verfolgte Ziele erreicht werden, ob Studierende eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber Praxis herausbilden und wie persistent diese ist, ist weitgehend ungeklärt. Die Befundlage zu den Wirkungen Forschenden Lernens und bezüglich der Einstellung von Studierenden gegenüber eigenem Forschen ist uneindeutig.« Letztlich gilt daher, mit FICHTEN, *Forschendes Lernen* (s. Anm.20), 164, weiterhin, dass man »den Spekulationen, welche Effekte Forschendes Lernen haben könnte, [...] eine [erste] nüchterne These gegenüberstellen [kann]: Studierende lernen durch Forschungsaktivitäten zunächst und vor allem eines: nämlich zu forschen. [...] [und als] zweite These [...]: Unprofessionelles Forschen führt nicht zur Herausbildung eines forschenden Habitus, professionalisierend wirkt Forschen nur, wenn es professionell betrieben wird.«

³⁵ Vgl. FICHTEN, *Forschendes Lernen* (s. Anm.34), 36; DERS., *Forschendes Lernen* (s. Anm.20), 163.

³⁶ Vgl. *Evaluation des Praxissemesters. Qualitätszirkel Organisation* (s. Anm.25), 9.

Aus fachdidaktischer Sicht erscheint es darüber hinaus sinnvoll, die grundsätzlichen Implikationen des Forschenden Lernens profiliert zu hinterfragen, um insbesondere der ersten und der vierten Empfehlungen, die sich auf das diffuse Verständnis auf allen Ebenen und die Zielklärung Forschenden Lernens beziehen, gerecht zu werden. In Bezug auf die zweite und dritte Empfehlung, die sich auf die Entwicklung und Generierung der Fragestellung aus den Unterrichtsvorhaben heraus beziehen, machten die Aussagen der befragten Absolvent_innen deutlich, dass Forschendes Lernen einer bereits etablierten Arbeitsweise in der Evangelischen Theologie an der Universität Münster entspricht.

3. *Forschendes Lernen in der universitären Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive*

Wer sich dem Forschenden Lernen zuwendet, stellt schnell fest, dass nur bedingt von *dem* Forschenden Lernen gesprochen werden kann. Seit seiner Einführung bildeten sich pluriforme Ausprägungen und Begründungszusammenhänge heraus.³⁷

3.1. *Der »Versuch einer Definition« und die Begründung Forschenden Lernens*

Der Hochschuldidaktiker Ludwig Huber unternimmt auf der von der Bundesassistentenkonferenz erarbeiteten Grundlage von 1970 den »Versuch einer Definition«:

»Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von *auch 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 Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.«³⁸

Formen des Forschenden Lernens sind einerseits bereits im *Vorfeld* Forschenden Lernens (z. B. als Aufführung, Nachvollzug) und andererseits im *Forschungsfeld* selbst zu finden.³⁹

³⁷ Vgl. HUBER (s. Anm. 3), 9.

³⁸ AaO 11. Hervorhebung durch die Autorin.

³⁹ Huber nennt z. B. das Auffinden, Strukturieren und Diskutieren von Informationen; Bearbeitung komplexer Laboraufgaben oder Projekt-Praktika (open-end labs); Untersuchung konkreter Problemfälle und Fallstudien (problem based or case oriented learning); Untersuchung konkreter Fallstudien einzelner Schülerinnen und Schüler,

Huber betont, dass es beim Forschenden Lernen nicht nur um die Förderung der Eigenaktivität oder Selbständigkeit der Studierenden geht, wie in anderen verwandten Ansätzen, bspw. der Lernerzentrierung, des Entdeckenden oder Problemorientierten Lernens oder auch des Projektorientierten Studiums, sondern eben insbesondere um das Erfahren von *Wissenschaft als sozialem Prozess*. Er hält fest: »Denn das Wichtige am Prinzip des Forschenden Lernens ist die kognitive, emotionale und soziale *Erfahrung* des ganzen Bogens«, d. h. des »Forschungszyklus«. ⁴⁰

Begründet wird Forschendes Lernen von ihm in dreifacher Weise: ⁴¹

Zum *Ersten*, wiederum in Aufnahme der Überlegungen der Bundesassistentenkonferenz, lässt sich Forschendes Lernen in *bildungstheoretischer* Hinsicht begründen. Diese bezieht sich insbesondere auf die »Idee der Universität« zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Demnach könne nur die Auseinandersetzung mit »unabgeschlossener« Wissenschaft, die man selbst »treibt«, zu *Bildung* beitragen, nicht aber die Vermittlung von »abgeschlossener« Wissenschaft; diese sei Aufgabe der Schule oder eines Berufs-Trainings. Der Universität und dem Studierenden sei es hingegen aufgegeben, sich dem »*eigene[n]* Suchen und Finden, dem Problematisieren und Einsehen, »Staunen« und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen« hinzugeben und sich auf diese Weise in der aktiven Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird, zu bilden. ⁴²

Diese Auseinandersetzung könne zur Selbstreflexion führen, die sich laut Huber im Anschluss an den preußischen Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt in drei Dimensionen unterscheiden lasse: »Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus«, »Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft« und »Reflexion auf das Gemeinwohl«. ⁴³

Zum *Zweiten* lässt sich Forschendes Lernen in *kompetenztheoretischer* bzw. *qualifikatorischer* Hinsicht begründen. ⁴⁴ So könne insbesondere das Forschende Lernen, mit der Anbahnung von Problemlöse-Kompetenz und Handlungs-

Schulentwicklungsprozesse oder Schulen im Kontext der Lehrerausbildung; forschungsorientierte Exkursionen (field studies); Erprobung von noch nicht untersuchten Methoden; Hospitationen mit Beobachtungsaufgaben; Plan- und Simulationsspiele; Projektstudien; eigene Untersuchungen in Abschlussarbeiten (aaO 29ff).

⁴⁰ AaO 12. Hervorhebung durch die Autorin.

⁴¹ Vgl. zum Folgenden aaO 12–18. Vgl. auch FICHTEN, Forschendes Lernen (s. Anm. 20), 129ff.

⁴² HUBER (s. Anm. 3), 13. Wissenschaftliche Ausbildung ist daher laut FICHTEN, Forschendes Lernen (s. Anm. 20), 129, gleichzusetzen mit der »Teilnahme am Prozess der Erkenntnisgewinnung«.

⁴³ HUBER (s. Anm. 3), 13. Vgl. auch FICHTEN, Forschendes Lernen (s. Anm. 20), 129.

⁴⁴ Vgl. HUBER (s. Anm. 3), 13ff. FICHTEN, Forschendes Lernen (s. Anm. 20), 129ff, spricht von einer *qualifikatorischen* Begründung.

kompetenz, einen Beitrag zur Förderung allgemeiner Kernkompetenzen für die Berufsfähigkeit in hochqualifizierten Berufen bzw. Professionen leisten.⁴⁵ Dies führe letztlich zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Haltung, die als fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung eine große Bedeutung für die spätere Berufsausübung haben kann.⁴⁶

Und zum *Dritten* lässt sich Forschendes Lernen in *lerntheoretischer* Hinsicht begründen. Denn einerseits müsse in konstruktivistischer Perspektive Lernen in komplexen Lernsituationen erfolgen, die gekennzeichnet sind durch situiertes Lernen in echten Problemsituationen, multiplen Kontexten, multiplen Perspektiven und sozialen Kontexten.⁴⁷ Und andererseits gehe es um Lernen als nachhaltiges und »tiefes« Lernen, um kein träges Wissen zu erzeugen und Transfer zu ermöglichen. Diese Lernsituationen lassen sich laut Huber eben gerade in Forschungssituationen finden.⁴⁸

Mit den Ansätzen der *Aktionsforschung* nach Herbert Altrichter und Peter Posch und der Verbindung von Forschungs- und Lernzyklen in der *Praxisforschung* bei Ralf Schneider und Johannes Wildt liegen für die lerntheoretische Begründung bereits elaborierte Konzepte vor.

Dabei rekurriert das Konzept der *Aktionsforschung* auf umfangreiche Projekte und Studien im angloamerikanischen Bereich, die unter den Begriffen *action research* und *teacher research* in der Lehrerbildung breit etabliert sind.⁴⁹

⁴⁵ Vgl. HUBER (s. Anm. 3), 14ff.

⁴⁶ Vgl. FICHTEN, Forschendes Lernen (s. Anm. 20), 130f.

⁴⁷ Vgl. HUBER (s. Anm. 3), 16f. Vgl. auch FICHTEN, Forschendes Lernen (s. Anm. 20), 130.

⁴⁸ Vgl. HUBER (s. Anm. 3), 16ff.

⁴⁹ Als Aktionsforschung wird allgemein in Anlehnung an John Elliott »die systematische Untersuchung beruflicher Situationen [verstanden], die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern« (Übersetzung nach H. ALTRICHTER/P. POSCH, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, 42007, 13 [im Rückgriff auf J. ELLIOTT, Action-Research. A Framework for Self-Evaluation in Schools. TIQL-Working Paper 1. Institute of Education, 1981, 1]). Sie hat ihre Wurzeln in der anglo-amerikanischen angewandten Anthropologie und ist verbunden mit dem Namen John Collier, der zwischen 1933 und 1945 als Beauftragter für Indianerfragen die Lebensumstände der amerikanischen Ureinwohner verbessern wollte. Durch Kurt Lewin und Lawrence Stenhouse wurde das Konzept für die Entwicklung und Reflexion der Bildungspraxis durch die Betroffenen rezipiert. Bis heute sind unter den Begriffen *action research* und *teacher research* umfangreiche Projekte und Studien im englischsprachigen Raum im Bereich der Lehrerbildung zu finden. Im Fokus steht das professionelle Handeln der Lehrerinnen und Lehrer, deren berufliche Situation durch Komplexität, Einzigartigkeit, Instabilität, Ungewissheit und Wert- und Interessenkonflikte geprägt ist (vgl. ALTRICHTER/POSCH, aaO 318–323) und in dem sich drei Handlungstypen abzeichnen, die alle drei in professionellem Handeln kompetenter Praktiker zu erwarten sind. Diese sind (vgl. aaO 321–330): Handlungen auf der Basis unausgesprochenen *Wissens-in-der-*

Aktionsforschung lässt sich sowohl als Instrument zur Ausbildung eines »wissenschaftlich-reflexiven Habitus« in der professionsorientierten Lehrerbildung⁵⁰ im Typus⁵¹ des *Reflektierten Praktikers* begreifen als auch als Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung.⁵² Aktionsforschung kann daher alle Phasen der Lehrerbildung miteinander in Beziehung setzen.

Daneben verweist das Konzept der *Praxisforschung* auf die Neubestimmung des Verhältnisses von Forschung und Lehre durch die Kombination von Forschungs- und Lernzyklen.⁵³ Es tritt einer institutionellen Trennung von Forschung und Lehre und dem Verständnis entgegen, bei dem der Zusammenhang nicht als Wechselbeziehung, sondern als Einbahnstraße verstanden wird, in der die Lerninhalte aus der Forschung generiert werden.⁵⁴ Allerdings erfolgt diese Synchronisierung nicht emergent, sondern erfordert, wie Schneider und Wildt unterstreichen, hochschuldidaktische Initiierung in »didaktisch-kreativen Settings«⁵⁵ und somit intensive didaktische Bemühungen.⁵⁶

Handlung, die sich beispielsweise in Routinen zeigen. Handlungen die durch *Reflexion-in-der-Handlung* auf Handlungsprobleme reagieren können. Die distanzierte *Reflexion-über-die-Handlung* als konstituierender Bestandteil professioneller Kompetenz.

⁵⁰ Vgl. aaO 337.

⁵¹ Als Typen werden (aaO 337–340) unterschieden: *Distanzierte Einübung in Fallverstehen*: Die Aufgabe der Studierenden ist es, entlastet von jeglichem Handlungsdruck, ein narratives Porträt einer Expertenlehrperson zu erstellen (Typ 1); *Teilverantwortliches Mitwirken in angeleiteter Projektforschung (Forscherwerkstätten)*: Angeleitete Erforschung schulrelevanter Themen, entlastet von jeglichem Handlungsdruck, in sogenannten Forscherwerkstätten (Typ 2); *Reflektierter Praktiker*: Erforschung der eigenen unterrichtlichen Praxis durch die Studierenden und Aufbereitung als Fallstudie, unterstützt durch kollegiale Beratung (Typ 3); *Team-Forschung*: Erforschung von durch teilnehmende Lehrer_innen formulierte Fragestellung durch Studierendengruppen mit dem Ziel der Weiterentwicklung schulischer Praxis (Typ 4).

⁵² Vgl. aaO 22f. 52ff. 292–317.

⁵³ Vgl. die grafische Darstellung bei R. SCHNEIDER/J. WILDT, *Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung* (in: L. HUBER/J. HELLMER/F. SCHNEIDER [Hg.], *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, 2009, 53–68), 55–58. In relationspädagogischer Perspektive rezipiert bei ZIMMERMANN/LENHARD (s. Anm. 7), 18f.

⁵⁴ Vgl. SCHNEIDER/WILDT (s. Anm. 53), 53ff.

⁵⁵ AaO 59.

⁵⁶ Der Blick wird dabei vor allem auf die Handlungen und ihre Reflexion gerichtet. Mit Hilfe eines von ihnen entwickelten Kompetenzstufenmodells lässt sich Forschendes Lernen kompetenztheoretisch reflektieren und inhaltsanalytisch untersuchen (vgl. aaO 59–63): Auf Stufe I zeigt sich demnach eine »naive Einstellung«, bei der in der Praxis vorgefundene Handlungsrouninen zum Maßstab eigenen Handelns erhoben werden. Auf diese Weise wird lediglich das in der Praxis Übliche ausgeübt. Auf Stufe II wird das eigene Handeln fokussiert und auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten hin untersucht.

Neben den genannten drei Begründungszusammenhängen *für* Forschendes Lernen, markiert Huber zugleich auch grundsätzliche und pragmatische Widerstände *gegen* das Forschende Lernen,⁵⁷ wobei im vorliegenden Zusammenhang der Hinweis auf die *Heterogenität* der Studierenden von besonderem Interesse sein dürfte.⁵⁸ Diese führt dazu, dass einerseits die Offenheit des Forschungsprozesses bei einigen Studierenden Überforderung und Planlosigkeit auslösen kann und dass andererseits die Motivation der Studierenden sehr unterschiedlich ausgeprägt ist und zu Polarisierungen unter den Studierenden führen kann. Daher ist es nach Huber »problematisch Forschendes Lernen in Pflichtveranstaltungen obligatorisch zu machen«,⁵⁹ was auch von einem der befragten Praxissemester-Absolventen der Evangelischen Theologie zu bedenken gegeben wird.⁶⁰

Im Hinblick auf das Praxissemester in seiner Münsteraner Ausprägung (vgl. 1.) ist festzuhalten, dass dort Forschendes Lernen hauptsächlich in qualifikatorischer Hinsicht begründet wird. Die Fokussierung auf die *professions-*

Auf Stufe III werden zudem Empirie und Theorie in den Blick genommen, die im Hinblick auf die Verbesserung der konkreten Praxis ausgewogen herangezogen werden. Im Fokus steht aber weiterhin das Handeln. Auf Stufe IV stehen Theorie, Empirie und Praxis hingegen in einem ausgewogenen Verhältnis. Berufspraktisches Handeln bzw. Praxisforschung werden theoretisch und empirisch begründet, durchgeführt und reflektiert.

⁵⁷ Vgl. HUBER (s. Anm. 3), 20ff. Hierzu gehören *grundsätzliche Zweifel*, ob Forschung und Lehre als Einheit zu begreifen sind und ob Forschendes Lernen im Undergraduate- bzw. Bachelor-Studium überhaupt möglich und nötig ist, sowie *pragmatische Widerstände* in Bezug auf Inkompatibilität mit dem Stoffpensum, die straffen Zeit- und Stundenpläne und die Prüfungsformate. Huber betont demgegenüber, dass die Einheit von Forschung und Lehre nicht unbedingt ein Prinzip sein müsse, um Forschendes Lernen zu ermöglichen. Wichtiger sei beispielsweise die Möglichkeit auf Teilhabe an Forschung und die Tatsache, dass Lehrende selbst auch Forschende sind. Zweifeln gegenüber Forschung durch Undergraduates entgegen er mit der Beschreibung der Zielperspektive Forschenden Lernens in Bachelor-Studiengängen als *Anbahnung* einer Haltung des Fragens, der Neugier und der Offenheit und verweist auf Erfahrungen in den USA und Großbritannien mit den »Undergraduate Research Opportunities Programs« und dem »Enquiry-based Learning«.

⁵⁸ Vgl. aaO 22–28.

⁵⁹ AaO 27.

⁶⁰ »Und das nächste ist, man möchte sozusagen demokratisch mit den Schülern – also die Schüler sollen irgendwie, ich sag ja immer, »Bestimmer« ihres eigenen Lernens irgendwie werden, gleichzeitig nimmt man die Studenten/die Studierenden dann aber nicht mit, indem man so etwas vorschreibt, einfach rein gibt und sagt: »Jetzt haben wir es herausgefunden. Das ist die Theorie-Praxis-Brücke. Forschendes Lernen ist jetzt genau das, womit wir Theorie und Praxis verbinden können.« Ja und der Großteil findet das total nervig und unangenehm. Und dann hat man ja die Lernenden nicht mitgenommen und das passt halt nicht zusammen« (D89).

orientierte Selbsterkundung lässt sich im Anschluss an die Dimensionen der Selbstreflexion nach Humboldt als Überbetonung selbstreflexiver Elemente bei gleichzeitiger Vernachlässigung wissenschaftlicher und gemeinwesenorientierter Reflexion bezeichnen. Diese Überbetonung in qualifikatorischer Hinsicht geht einher mit der *Vernachlässigung einer bildungs- und lerntheoretischen Begründung* Forschenden Lernens.

Angesichts dieses Befundes erscheint es angeraten, sowohl das *eigene* Fragen, Suchen und Finden der Studierenden im Kontext un abgeschlossener Forschung als sozialer Prozess im Sinne der *bildungstheoretischen* Begründung Forschenden Lernens erfahrbar zu machen, als auch die breiten Erfahrungen der Aktions- und der Praxisforschung im Sinne der *lerntheoretischen* Begründung Forschenden Lernens stärker einzubeziehen, um eine *Balance* in Bezug auf die konzeptionelle Begründung Forschenden Lernens herstellen zu können. Diese Balance könnte darüber hinaus zu einer engeren Verzahnung der lehramtsbezogenen Ausbildungsphase beitragen und so dem Paradigma des *reflektierten Praktikers* und der Einheit von Forschung und Lehre in Form einer forschenden Grundhaltung umfassend Rechnung tragen.

3.2. Klassifizierung forschungsbezogener Lehre

Zusätzlich zu den angeführten Begründungszusammenhängen können Systematisierungen forschungsbezogener Lehre bei der Begriffsschärfung Forschenden Lernens hilfreich sein.⁶¹

So unterscheidet beispielsweise das von Julia Rueß, Christopher Gess und Wolfgang Deicke 2016 an der Humboldt-Universität Berlin empirisch erhobene Modell hinsichtlich des *Aktivitätsniveaus* der Studierenden zwischen rezeptiv, anwendend und forschend und hinsichtlich des *inhaltlichen Schwerpunktes* zwischen einer Orientierung an den Forschungsergebnissen, an den For-

⁶¹ Eine Grundlage bietet beispielsweise das Modell forschungsbezogener Lehre von M. HEALEY/A. JENKINS, *Developing Undergraduate Research and Inquiry*, 2009, 7, das auch religionspädagogisch rezipiert wurde: Vgl. FUCHS/SINHUBER/SCHWICH (s. Anm. 7), 148–151. Eine weitere Systematisierung bieten B. KOCH-PRIEWE/J. THIELE, *Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen* (in: B. ROTERS u. a. [Hg.], *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung*, 2009, 271–292). Vgl. auch A. KARBER/C. WUSTMANN, *Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen* (in: R. EGGER/C. WUSTMANN/A. KARBER [Hg.], *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften [Lernweltforschung 13]*, 2015, 37–54), 41.

schungsmethoden oder dem Forschungsprozess. Auf diese Weise entsteht in der Verschränkung eine Klassifizierungsmatrix mit zwölf Formen forschungsbezogener Lehre.⁶²

Tabelle 1: Klassifizierungsmatrix forschungsbezogener Lehre nach Rueß / Gess / Deicke⁶³

<i>Aktivitätsniveau der Studierenden</i>	<i>Inhaltlicher Schwerpunkt</i>		
	<i>Forschungsergebnisse</i>	<i>Forschungsmethoden</i>	<i>Forschungsprozess</i>
<i>forschend</i>	... arbeiten selbstständig Literatur zu einem Forschungsfeld auf	... wenden vorgegebene Methoden anhand einer Forschungsfrage an	... verfolgen eine Forschungsfrage und durchlaufen dabei den gesamten Forschungsprozess
<i>anwendend</i>	... diskutieren Forschungsergebnisse	... diskutieren Vor- und Nachteile von Methoden	... diskutieren Forschungsvorhaben
		... üben Methoden	... üben die Planung von Forschungsvorhaben
<i>rezeptiv</i>	... bekommen Forschungsergebnisse vermittelt	... bekommen Forschungsmethoden vermittelt	... bekommen den Forschungsprozess vermittelt ... bekommen Techniken wiss. Arbeitens vermittelt

Die oberen drei Gruppen (obere Zeile) weisen eine hohe Selbständigkeit der Studierenden sowie die Bearbeitung einer Forschungsfrage als grundlegende Paradigmen auf. Zugleich lassen sich auf der Grundlage dieser drei Gruppen

⁶² Vgl. J. RUESS/CH. GESS/W. DEICKE, *Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre. Empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezuges hochschulischer Lehre* (Zeitschrift für Hochschulentwicklung 11, 2016, 23–44), 23f. 35. Vgl. auch M. SONNTAG u. a. (Hg.), *Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende*, 2016, 41ff.

⁶³ Abbildung nach RUESS/GESS/DEICKE (s. Anm. 62), 35.

empirisch begründet *zwei Typen Forschenden Lernens* unterscheiden: In den Gruppen »Forschungsergebnisse – forschend« und »Forschungsmethoden – forschend« rückt das *Lernen* in den Mittelpunkt, während die Beantwortung der Forschungsfrage eher nachrangig ist. Demgegenüber kommt in der Gruppe »Forschungsprozess – forschend« der *Forschungsfrage* – und somit dem Forschen – die zentrale Bedeutung zu. Insofern lassen sich zwei Typen Forschenden Lernens empirisch begründet definieren:

»Beim Forschenden Lernen des Typs *Lernen* verfolgen die Studierenden eine vorgegebene oder selbst entwickelte Fragestellung, um vorgegebene Inhalte oder Methoden des Faches zu vertiefen.«

»Beim Forschenden Lernen des Typs *Forschen* verfolgen die Studierenden eine selbst entwickelte Fragestellung und durchlaufen dabei den gesamten Forschungsprozess.«⁶⁴

Die Aussagen der befragten Praxissemester-Absolventen unterstreichen die Notwendigkeit, Forschendes Lernen im Typ des *Forschens* und des *Lernens* als Forschendes Lernen zu konzeptualisieren, um dem empirisch belegten diffusen Verständnis Forschenden Lernens im Praxissemester entgegentreten zu können. Dies erfordert den Begriff Forschenden Lernens in seiner Differenzierung nach Rueß / Gess / Deicke explizit in allen theologischen Lehrveranstaltungen zu verwenden:

»Es wäre vielleicht schöner, wenn sich das mehr durch das ganze Studium ziehen würde. Und nicht auf einmal – komm jetzt: Forschendes Lernen, das machen wir jetzt alle. Ja, das wäre vielleicht schöner gewesen« (G138).

»Wir haben es ja nie Forschendes Lernen genannt. Diese Erkenntnis ist ja erst während des Praxissemesters gekommen, dass das, was man tut, auch Forschendes Lernen genannt werden kann. Im Grunde ist es etwas, was man von vorn herein – beim Theologiestudium lernt und mitnimmt. Dass man eben selber sich als kritische Person wahrnimmt und reflektiert« (T14).

»[...] also im Praxissemester selber war das ja ein riesen Bruch für viele. Dann zu hören: Forschendes Lernen – und das bitte tun. Und für viele war ja absolut nicht klar, dass sie das schon gemacht haben oder auch, dass sie das ja eigentlich schon gelernt haben. Und dass sie das total überfordert hat. Und ich finde, um das zu vermeiden, sollte man eben vorher doch auch noch mal – dieses Thema irgendwie – oder – man sollte es benennen einfach. – Einfach benennen wäre schon ein riesen Schritt. Wenn man es benennt und wirklich auch weiß. Und wenn die Studierenden wissen, was sie tun, – und nicht einfach nur etwas tun. [...] dann schreiben die Studenten ihre Hausarbeit und sie nehmen halt irgendein Thema, weil sie denken, dass es leicht zu schreiben ist. ›Das haben andere schon mal geschrieben.« Und dann ist man oft nicht seinen eigenen Fragen nachgegangen. Und dann verliert man auch das Forschende Lernen« (T44f).

⁶⁴ AaO 36f. Hervorhebungen durch die Autorin.

3.3. Zusammenfassung in bildungswissenschaftlicher Perspektive

Der zusammenfassende Blick auf die bildungswissenschaftliche Perspektive verdeutlicht die Notwendigkeit Forschendes Lernen nicht nur in seiner Akzentuierung der Professionsorientierung zu profilieren, sondern in seiner *gesamten Bandbreite* als *bildungstheoretisch, lerntheoretisch sowie professions-theoretisch* zu begründen. Zugleich wird durch die Hinweise zur Klassifizierung forschungsbezogener Lehre und im Rückgriff auf empirische Einsichten deutlich unterstrichen, dass Forschendes Lernen, wenn es professionalisierend wirken will, in den verschiedenen *Formaten* universitärer Lehre seinen Platz finden muss, nicht nur im Praxissemester.

4. Forschendes Lernen in der universitären Religionslehrerbildung aus religionspädagogischer Perspektive

Forschendes Lernen ist aus religionspädagogischer Perspektive bislang wenig explizit reflektiert worden. Und auch Schröder regt, nach der Feststellung »so etwas wie ein[es] ›Ausbildungsschweigen[s]‹ im religionspädagogischen Diskurs«, lediglich an, die bisherigen religionsdidaktischen Konzeptionen in hochschuldidaktischer Konsequenz weiterzudenken.⁶⁵ Somit lässt sich nach der Relevanz des hochschuldidaktischen Prinzips Forschenden Lernens und seinem Ort in der Theologie fragen.

4.1. Empfehlungen der Gemischten Kommission

Einen prominenten Ort weisen die Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums von 2008 dem Forschenden Lernen als Paradigma für die erste Ausbildungsphase in ihrem Entwicklungsmodell professioneller Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung zu. Begründet wird dies in kompetenztheoretischer Perspektive als Beitrag zum Aufbau professionsspezifischer Handlungskompetenzen, zu der jede Phase der Religionslehrerbildung laut den Empfehlungen einen Beitrag leisten soll. Dort heißt es:

»Die erste Phase ermöglicht den Studierenden bereits forschendes Lernen im Blick auf die Handlungsgrundlagen ihrer künftigen beruflichen Tätigkeit. ›Forschendes Lernen setzt schulpraktische Erfahrungen in Beziehung zu wissenschaftlichen Theorien, wobei

⁶⁵ SCHRÖDER (s. Anm. 8), 11f.

als zentrale Bezugsdisziplinen vorrangig die erziehungswissenschaftlichen Fächer einerseits und die Fachdidaktiken andererseits fungieren. Erreicht werden soll, dass Studierende schrittweise dazu befähigt werden, insbesondere erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Theorieansätze in der Praxis daraufhin zu *überprüfen*, inwiefern sie dazu beitragen, Probleme des konkreten Schul- bzw. Unterrichtsalltags erkennen und handelnd bewältigen zu können.«⁶⁶

Die Gemischte Kommission bezieht sich in der Begründung des Forschenden Lernens auf die Empfehlungen des Landes Nordrhein-Westfalen zur Umsetzung und Weiterentwicklung der Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung aus dem Jahr 2004.⁶⁷ Interessant ist, dass sie dabei lediglich die dort angesprochene Beziehung Forschenden Lernens zu wissenschaftlichen Theorien als Begründung heranzieht, nicht aber die ebenfalls genannte Ausbildung einer wissenschaftlichen Haltung »reflektierter Neugier«, die Differenzierung in unterschiedliche Intensitätsgrade Forschenden Lernens, die Beziehung zu berufsbiographischen Entwicklungsprozessen sowie die notwendige ethische Selbstbegrenzung Forschenden Lernens.⁶⁸ Diese einseitige Rezeption führt dazu, dass Forschendes Lernen lediglich als *Überprüfung* fachdidaktischer Theorieansätze verstanden wird.

Die Gemischte Kommission betont die enge Verzahnung zwischen der universitären und den folgenden Phasen der Religionslehrausbildung. Diese stünden nicht in einem Verhältnis von Theorie und Praxis zueinander, sondern seien wechselseitig miteinander verschränkt. Dieser Verschränkung soll mit den Paradigmen des *Forschenden Lernens* für die erste Ausbildungsphase, des *Theoriegeleiteten Erprobungslernens* für die zweite sowie dem *Integrierenden Erfahrungslernen* für die dritte Ausbildungsphase versucht werden, Rechnung zu tragen.⁶⁹ In den drei Phasen stehen erfahrungsbezogenes, handlungsorientiertes und theoriegestütztes Lehren und Lernen in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung im Fokus. Unklar bleibt, warum hierfür den neuen Formulierungen des *Theoriegeleiteten Erprobungslernens* und des *Integrierenden Erfahrungslernens* der Vorzug gegeben wurde, die ansonsten weder religionspädagogisch noch bildungswissenschaftlich belegt sind, anstatt den Begriff des Forschenden Lernens für alle drei Ausbildungsphasen fruchtbar zu machen.

⁶⁶ Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, hg. von dem Kirchenamt der EKD (EKD.T 96), 2008, 23. Hervorhebung durch die Autorin.

⁶⁷ Vgl. Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung, hg. von dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, 2004.

⁶⁸ Vgl. aaO 5f.

⁶⁹ Vgl. Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz (s. Anm. 66), 23ff.

Über die bildungswissenschaftlich breit rezipierten Konzepte der Aktionsforschung bzw. der Praxisforschung wäre dies leicht möglich gewesen und hätte zugleich eine lerntheoretische Begründung des Forschenden Lernens in der Religionslehrerbildung nach sich gezogen.

Zugleich zeigt sich in allen drei Phasen eine Betonung des *Berufsfeldbezuges*, die sich insbesondere in der Fokussierung auf die Handlungsfähigkeit und Reflexion der Erfahrungen der (angehenden) Religionslehrkräfte ausdrückt.⁷⁰ Die damit intendierte Professionsorientierung unterliegt der Gefahr, zur Professionalisierung umgedeutet zu werden, bei der bereits im Studium Kompetenzen angestrebt werden sollen, die – mit Bernd Dressler gesprochen – »im Trockenschwimmbecken der Hochschule gar nicht erwerbbar sind«.⁷¹ Er weist daher darauf hin, dass »Lehrerausbildung [...] immer zugleich auch Lehrerbildung« ist und eben nicht nur Ausbildungs- sondern auch Bildungsprozesse erfordert.⁷²

Das Bild Forschenden Lernens der Gemischten Kommission erscheint daher defizitär, wenn die Zielperspektive Forschenden Lernens nur in kompetenztheoretischer und handlungstheoretischer Hinsicht verortet wird, ein Bezug zu lerntheoretischen oder bildungstheoretischen Begründungszusammenhängen aber fehlt.

Wirft man einen näheren Blick in die von der Gemischten Kommission unter der Leitkompetenz einer »theologisch-religionspädagogischen Kompetenz« entfalteten zwölf Teilkompetenzen,⁷³ so fällt zunächst auf, dass sich das Paradigma Forschenden Lernens in mehreren Teilkompetenzen und den ihnen zugehörigen Standards für das Studium finden lässt. Allerdings macht die Durchsicht deutlich, dass, selbst wenn man ihnen zugute hält, dass die »ausgewiesenen Standards [...] auf einem mittleren Abstraktionsniveau formuliert [sind] und vielfach komplexere Qualifikationen [beschreiben]«⁷⁴, sie sich auf einem eher als *rezeptiv* bzw. teilweise *anwendend* zu bezeichnenden *Aktivitätsniveau* der Studierenden bewegen. Aktivitäten des *Forschens* werden hingegen kaum beschrieben.

So geht es vielfach lediglich um die Rezeption z. B. von Forschungsfragen, empirischen Erkenntnissen und wissenschaftlichen Methoden. Die Entwicklung eigener Fragestellungen oder das Durchlaufen eines kompletten Forschungsprozesses werden an keiner Stelle angesprochen. Zudem wird der Begriff Forschendes Lernen in den Standards nicht erneut aufgegriffen. Selbst der Kompetenzbe-

⁷⁰ Vgl. ebd. Vgl. auch BEIER/HELLER/WERMKE (s. Anm. 7), 107.

⁷¹ B. DRESSLER, Die Herausforderungen der Religionslehrerbildung und das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Theologie (in: TH. HELLER/M. WERMKE [Hg.], *Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug* [Studien zur religiösen Bildung 1], 2013, 45–55), 47.

⁷² AaO 46. Hervorhebungen im Original.

⁷³ Vgl. Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz (s. Anm. 66), 20f. 28–38.

⁷⁴ AaO 26.

reich IV, der die Weiterentwicklung und Mitgestaltung des Religionsunterrichts und die religiöse Dimension des Schullebens in »kontinuierlicher Aufnahme innovativer fachlicher und fachdidaktischer Forschungsergebnisse« fordert, spricht lediglich von einem *Mitwirken* (vgl. theologische Standards) an einem Forschungsvorhaben bzw. *Rezipieren* und *Prüfen* (vgl. religionsdidaktische Standards) fachdidaktischer Forschung.⁷⁵

Der von der Gemischten Kommission verwandte Begriff Forschenden Lernens orientiert sich daher im Wesentlichen am Paradigma des *Lernens*, weniger am *Forschen*. Die Konsequenz ist, dass rund die Hälfte, der von Rueß / Gess / Deicke benannten Typen forschungsbezogener Lehre, für die universitäre Religionslehrerbildung nicht in den Blick genommen werden. Dieser Befund erscheint alarmierend.

Es stellt sich grundsätzlich die Frage, ob eine forschende Grundhaltung, mit dem in den Empfehlungen zugrunde gelegten Begriff Forschenden Lernens überhaupt erreicht werden kann, wenn dieser hauptsächlich qualifikatorisch begründet wird und lediglich im Bereich der Rezeption und Anwendung, nicht aber im Bereich des Forschens erfahrbar werden soll.

Auffällig ist darüber hinaus, dass alle Formen von »Fragestellungen« durchgehend den theologischen nicht aber den religionsdidaktischen Standards zugewiesen sind, so z. B. in den Teilkompetenzen 1, 5 und 6.⁷⁶ Demgegenüber wird eine »forschende Grundhaltung« in der Teilkompetenz 1 als religionsdidaktischer Standard ausgewiesen. Diese Trennung erscheint bedenklich, da der Eindruck erweckt wird, dass die Fragen aus der »Wissenschaft«, d. h. den theologischen Fachdisziplinen jenseits der Religionspädagogik, generiert werden, nicht aber durch die Studierenden in Auseinandersetzung mit der religionspädagogischen Praxis selbst entwickelt werden können. Die forschende Grundhaltung in den religionsdidaktischen Standards hingegen wird um die wichtige Dimension des *Fragens*, insbesondere des *eigenen Fragens* der Studierenden, gekürzt.⁷⁷

4.2. Grundcharakter Evangelischer Theologie

Insgesamt tritt in den Empfehlungen der Gemischten Kommission eine Differenzierung in *theologische* und *religionsdidaktische Standards* zu Tage, die auf die von Schneider / Wildt angesprochen »Einbahnstraße«⁷⁸ von Forschung und

⁷⁵ AaO 36. Ein *Erproben* ist erst für die zweite Ausbildungsphase vorgesehen (vgl. berufspraktische Standards des Vorbereitungsdienstes).

⁷⁶ AaO 28. 32.

⁷⁷ AaO 28.

⁷⁸ Vgl. SCHNEIDER/WILDT (s. Anm. 53), 53ff.

Lehre aufmerksam macht und auf die bereits Christian Grethlein hingewiesen hat. Seiner Meinung nach verfehlt sie »den Grundcharakter Evangelischer Theologie [...]. Denn in diesem Fach gehört die didaktische Aufgabe der Vermittlung von Anfang an konstitutiv hinzu.«⁷⁹

So weist er im Blick auf die Reformation und die in ihrer Tradition stehenden Didaktiker Luther, Melancthon, Ratke und Comenius auf die besondere Wechselbeziehung zwischen Didaktik und Evangelischer Theologie hin, die sich einerseits in der didaktischen Grundstruktur Evangelischer Theologie und andererseits in der evangelisch theologischen Grundierung von Didaktik zeigt.⁸⁰ Diese bezieht sich ausdrücklich nicht nur auf Lehrerbildung, den Religionsunterricht, die Religionsdidaktik und die Religionspädagogik, sondern umfasst die gesamte Disziplin Evangelischer Theologie mit all ihren Lernorten. Eine Trennung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik würde das grundsätzliche Vermittlungsanliegen Evangelischer Theologie verfehlen.⁸¹ Daher darf Religionspädagogik nicht als Fachdidaktik schulischen Religionsunterrichts missverstanden werden.⁸² Insofern impliziert eine religionspädagogische Perspektive auf didaktische Fragen immer auch eine Öffnung im Hinblick auf die Evangelische Theologie und die Kommunikation des Evangeliums an verschiedenen Lernorten. »Denn zur (Evangelischen) Theologie gehört ein konkreter, auf die Förderung der Kommunikation des Evangeliums zielender Verwendungszusammenhang.«⁸³

Angesichts dieses Verständnisses von Evangelischer Theologie und Religionspädagogik sollte es seiner Meinung nach keine grundsätzliche Trennung in wissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung bzw. in Fachwissenschaft und Didaktik geben. Hierzu könnte seiner Meinung nach bei wechselseitiger praxis- und theorieorientierter Ausrichtung das Praxissemester in den Lehramtsstudiengängen einen Beitrag leisten, »wenn dabei in der Universität und in der Schule Lehrende kooperieren, sich jeweils als praxisbezogene Theoretiker bzw. theoriebezogene Praktiker präsentieren und gegenseitig ergänzen.«⁸⁴

⁷⁹ CH. GRETHLEIN, *Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug* (in: HELLER/WERMKE [s. Anm. 71], 29–44), 35. Vgl. auch DERS., *Theologie und Didaktik. Einige grundsätzliche Verhältnisbestimmungen* (ZThK 104, 2007, 503–525), 504.

⁸⁰ Vgl. aaO 504–510.

⁸¹ Vgl. CH. GRETHLEIN, *Bezüge zwischen schulischer und außerschulischer Religionspädagogik und ihre Bedeutung für theologische Studiengänge* (Theo-Web 9,2, 2010, 58–68), 64. 58.

⁸² Vgl. aaO 65.

⁸³ Vgl. GRETHLEIN, *Universitäre Religionslehrerbildung* (s. Anm. 79), 37.

⁸⁴ AaO 43.

Dieses konstitutive Charakteristikum Evangelischer Theologie, das auch als »reflexive Kommunikation über die Kommunikation des Evangeliums«⁸⁵ beschrieben werden kann, spiegelt sich im Prinzip des Forschenden Lernens wieder. Forschendes Lernen, das sich nach Huber durch die Auseinandersetzung mit »unabgeschlossener Wissenschaft« und dem »eigenen Suchen und Finden, dem Problematisieren und Einsehen, »Staunen« und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen« auszeichnet,⁸⁶ ist der Grundstruktur Evangelischer Theologie inhärent.

Die Auseinandersetzung mit dem Praxissemester bietet daher eine gute Möglichkeit, sich dieser didaktischen Grundstruktur Evangelischer Theologie neu bewusst zu werden und sie in wechselseitigen Bezügen zwischen Praxis und Theorie über die Lehramtsstudiengänge hinaus fruchtbar zu machen.

Der erneute Blick auf empirische Einsichten zum Praxissemester verdeutlicht, dass die Studierenden diese bildungstheoretische Dimension einer reflexiven Kommunikation über die Kommunikation des Evangeliums in *allen* theologischen Disziplinen berücksichtigen: So ergab die Auswertung der in den letzten vier Kohorten in Münster durch die Studierenden *gewählten* Themenschwerpunkte – insgesamt 69 Studienprojekte –, dass die Studierenden die ganze Bandbreite der theologischen Disziplinen nutzen, wobei gut die Hälfte der Studierenden eine didaktische Frage in fachwissenschaftlicher Perspektive wählten.⁸⁷ So erforschten die Studierenden in zwölf Studienprojekten einen exegetischen, in 14 Studienprojekten einen systematischen und in fünf Studienprojekten einen kirchengeschichtlichen Zugangsweg zur Kommunikation des Evangeliums.

Deutlich wird hier, dass die Studierenden von sich aus Fragen der theologischen Fachdisziplinen in einen konkreten auf die Kommunikation des Evangeliums zielenden Verwendungszusammenhang stellen. Beispielhaft sei hier eine Arbeit der gegenwärtigen Kohorte angeführt, die sich mit der Frage auseinan-

⁸⁵ BEIER/HELLER/WERMKE (s. Anm. 7), 109, im Rückgriff auf GRETHLEIN, *Universitäre Religionslehrerbildung* (s. Anm. 79), 37, und DRESSLER (s. Anm. 71), 54.

⁸⁶ HUBER (s. Anm. 3), 13.

⁸⁷ Die stärker religionspädagogisch orientierten Studienprojekte zeigen eine deutliche religionsdidaktische Orientierung: 24 Studienprojekte thematisierten die Erprobung religionsdidaktischer Konzeptionen, 23 Studienprojekte thematisierten Fragen der Schülerorientierung, 13 Studienprojekte fokussierten methodische Überlegungen, 11 Studienprojekte analysierten entwicklungspsychologische Fragestellungen, 8 Studienprojekte untersuchten allgemeine Unterrichts-Aspekte wie z. B. Leistungsbeurteilung, 7 Studienprojekte erörterten Fragen der Religion im Schulleben, 4 Studienprojekte thematisierten die Rolle der Religionslehrkraft, 4 Studienprojekte untersuchten verschiedene religionspädagogische Lernorte (z. B. KU, religiöse Räume) und 3 Studienprojekte widmeten sich allgemeinen religionspädagogischen Fragestellungen.

dersetzt, inwiefern die Bereitstellung einer kirchlichen Position zu einem ethischen Thema eine Hilfe für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe bei der ethischen Urteilsbildung sein kann.

*5. Konsequenzen im Hinblick auf das hochschuldidaktische Prinzip
Forschendes Lernen in theologischer Perspektive*

Zusammenfassend ergeben sich fünf grundlegende Einsichten zum Forschenden Lernen in theologischer Perspektive:

Erstens sollte in Wahrnehmung der *fachdidaktischen* Aufgabe dem von Schröder angesprochenen »Ausbildungsschweigen« im religionspädagogischen Diskurs⁸⁸ profiliert entgegengetreten werden. Die angeführten bildungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Aspekte Forschenden Lernens bieten eine gute Grundlage der besonderen Wechselbeziehung zwischen Evangelischer Theologie und Didaktik in Bezug auf die Religionslehrerbildung Rechnung zu tragen.

Zweitens sollte im Hinblick auf die einseitig kompetenz- bzw. professionsorientiert erfolgende *Begründung* Forschenden Lernens durch die Gemischte Kommission eine Erweiterung erwogen werden. Diese sollte zum einen gleichermaßen die lerntheoretischen, bildungstheoretischen wie auch professionsorientierten Begründungszusammenhänge reflektieren und ein ausgewogenes Verhältnis anstreben und zum anderen Forschendes Lernen in der studentischen Praxis nicht nur in rezeptiver und anwendender Form verstehen. Dies erfordert einen stärkeren Einbezug und Mitwirkungsrechte der Studierenden in echte, sozial bestimmte Forschungsprozesse, die zudem didaktisch gut begleitet sein sollten.

Drittens erweist sich in *praktischer* Hinsicht das Konzept Forschenden Lernens als Aktionsforschung bzw. Praxisforschung möglicherweise in besonderer Weise als geeignet, um die durch die Gemischte Kommission angestrebte enge Verzahnung zwischen den drei Ausbildungsphasen auch konzeptionell zu begründen. Ob sich diese, wie von Mirjam Zimmermann und Hartmut Lenhard in ihrer Einführung »Praxissemester Religion« vorgeschlagen, an der Praxisforschung nach Schneider/Wildt orientiert oder grundsätzlicher an die im anglo-amerikanischen Bereich profilierte Aktionsforschung angelehnt sein sollte, muss Gegenstand näherer religionspädagogischer Untersuchungen sein.⁸⁹ Grundsätzlich zu klären bleibt auch, durch welche hochschuldidaktischen Formate

⁸⁸ SCHRÖDER (s. Anm. 8), 11.

⁸⁹ Vgl. SCHNEIDER/WILDT (s. Anm. 53); ZIMMERMANN/LENHARD (s. Anm. 7), 18f.

und deren Begleitung Forschendes Lernen für einen Großteil der Studierenden (nicht nur des Lehramtes) im Hinblick auf die Entwicklung einer fragenden Grundhaltung gleichermaßen gewinnbringend erfolgen kann.

Viertens führt die Auseinandersetzung mit dem Forschenden Lernen die besondere *Wechselbeziehung zwischen Didaktik und Evangelischer Theologie* vor Augen. Es wurde deutlich, dass es sich hier um keine von *außen* auf die Evangelische Theologie einwirkende bildungspolitische Anforderung allein im Kontext der Lehrerbildung handelt, sondern vielmehr um eine der didaktischen Grundstruktur Evangelischer Theologie grundsätzlich inhärente Arbeitsweise. Die pragmatischen Anforderungen des Praxissemesters können allerdings helfen, sich dieser Grundstruktur wieder neu bewusst zu werden, um sie sowohl für die Studierenden des Lehramtes wie des Pfarramtes als auch im Kanon der universitären Disziplinen transparent zu machen. Forschendes Lernen findet seinen bewusst gewählten Platz dann nicht nur im Kontext der Religionslehrerbildung und am Lernort Schule, sondern im Zusammenspiel aller Disziplinen Evangelischer Theologie sowie an allen Lernorten.

Damit rückt Forschendes Lernen zugleich auch in den Fokus der Pfarramtsausbildung und zeigt seine Relevanz in *gesamttheologischer* Perspektive. Die grundlegende Konsequenz wäre eine stärkere Verzahnung der Studieninhalte im Hinblick auf die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung bei allen Studierenden sowie die Offenheit für unterschiedliche Formen Forschenden Lernens in »didaktisch-kreativen Settings«⁹⁰ in den verschiedenen Lehr-Lern-Formaten der Ausbildungsphasen des Lehramts, Pfarramts und weiterer theologischer Studien. Der Einbezug des hochschuldidaktischen Prinzips Forschenden Lernens – verstanden als eine Spielart des konstitutiven didaktischen Charakteristikums Evangelischer Theologie – in *alle* Disziplinen des Theologiestudiums und die verschiedenen Ausbildungsphasen würde dann zugleich Auswirkungen auf Theologie und Kirche zeitigen. Im Sinne der fragenden Grundhaltung des Forschenden Lernens könnte eine »reflexive Kommunikation über die Kommunikation des Evangeliums«⁹¹ in allen universitären, kirchlichen und schulischen Bereichen angestoßen werden.

Insofern gilt es mit diesem Pfund Evangelischer Theologie zu wuchern, es zu pflegen und auszubauen.

⁹⁰ SCHNEIDER/WILDT (s. Anm. 53), 50.

⁹¹ BEIER/HELLER/WERMKE (s. Anm. 7), 109, im Rückgriff auf GRETHLEIN, *Universitäre Religionslehrerbildung* (s. Anm. 79), 37, und DRESSLER (s. Anm. 71), 54.

Summary

The higher education principle of learning through research is an inherent characteristic of the basic didactical structure of Protestant theology and increasing the number of practical elements in the training of teachers and clergy has led to its conscious reinforcement. To ensure that the development of enquiring minds is sustained, a tighter interlocking of all theological disciplines and training phases is additionally necessary.

Schlagworte: Praxissemester, Forschendes Lernen, Aktionsforschung, Religionslehrer_innen_bildung, Religionspädagogik, Leitfadenterview, Forschungsbezogene Lehre, Professionalitätentwicklung