



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

19. Jahrgang 2020, Heft 1

ISSN 1863-0502

**Thema: „Formate religionsdidaktischer Forschung“
und „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-
theologischen Studien“**

Gärtner, C. (2020). Mehr als ein „umbrella term“? Das Forschungsformat der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung in der Religionsdidaktik. *Theo-Web*, 19(1), 17–30.

<https://doi.org/10.23770/tw0119>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Mehr als ein „umbrella term“? Das Forschungsformat der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung in der Religionsdidaktik

von
Claudia Gärtner

Abstract

Fachdidaktische Entwicklungsforschung (FE) wird in einem Diskussionspapier der GFD als Forschungsformat bezeichnet. Angesichts der inhaltlichen und methodischen Breite von FE wird in diesem Beitrag zuerst erörtert, inwiefern sich dieses Forschungsfeld überhaupt angemessen mit dem Begriff des Forschungsformats beschreiben lässt. Diese Analyse wird in einem zweiten Schritt anhand einer lerngegenstands- und prozessorientierten Variante von FE konkretisiert. Hierdurch lässt sich das Forschungsformat religionsdidaktisch präzisieren, so dass abschließend nach dem Beitrag für die Religionsdidaktik gefragt werden kann. Dabei wird aufgezeigt, dass FE in ihrer methodologischen und formalen Konzeption durch ihre Prozessorientierung, Kontextsensibilität und Unabgeschlossenheit für religiöse Lern- und Bildungsprozesse als ein domänenspezifisches Forschungsformat äußerst ertragreich ist.

Didactical design research is labelled as a research concept in a discussion paper of the GFD. Considering the contentual and methodical breadth of didactical design research (DR), this article initially discusses in how far this research concept can be suitably depicted by the term research concept. Secondly, this analysis will be made concrete by means of a content-focused and process-focused variant of DR. Through this, the research concept can be defined more precisely regarding the religious-didactical point of view, so that one can eventually question the contribution for the Didactics of Religion. Thereby, it will be shown that DR, in its methodical and formal conception is, because of its process orientation, context sensitivity and incompleteness, and for religious learning- and educational processes as a domain-specific research concept, exceedingly profitable

Schlagwörter: Fachdidaktische Entwicklungsforschung, Forschungsformat, Lernprozess, Lerngegenstand, Lokale Theorie

Keywords: Didactical Design Research, research concept, learning process, learning content, local theory

Das vorliegende Themenheft von Theo-Web will der Frage nachgehen, inwiefern religionspädagogische Forschungsfelder „das Potenzial für ein wohldefiniertes religionsdidaktisches Forschungsformat in sich tragen.“ (Riegel & Rothgangel, in diesem Heft) Für das Forschungsfeld der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (FE) lässt sich diese Frage schnell beantworten. Denn in dem Diskussionspapier der GFD „Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs“, das einen Anstoß für diese Theo-Web Ausgabe darstellt, wird FE bereits als fachdidaktisches Forschungsformat exemplarisch inhaltlich und methodisch umrissen (GFD, 2016). Mit dem Verweis, dass FE mittlerweile auch in der Religionsdidaktik angewandt wird (Gärtner, 2018c), ließe sich somit die leitende Fragestellung dieses Themenhefts deutlich bejahen: Fachdidaktische Entwicklungsforschung besitzt das Potenzial für ein einschlägiges religionsdidaktisches Forschungsformat. Doch klare Antworten sind wissenschaftlich oftmals entweder fachlich unterkomplex, trivial oder belanglos. Daher soll im folgenden Beitrag genauer erläutert werden, inwiefern es sich bei FE um einen

fach- bzw. religionsdidaktischen Formatbegriff handelt, welche Potenziale und Problemstellungen hierbei sichtbar werden und welche formatierenden Wirkungen die einzelnen Elemente und Prozesse von FE für die religionsdidaktische Forschung besitzen.

1 Fachdidaktische Entwicklungsforschung – vielfältige Forschungsansätze oder definiertes Forschungsformat?

Das GFD-Diskussionspapier fasst unter dem Begriff Forschungsformat die „Gesamtheit aller inhaltlichen, methodischen und forschungsorganisatorischen Aspekte [...], die bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Ergebnisverwertung eines fachdidaktischen Forschungsvorhabens beschrieben werden können [...]. Hierzu gehören u.a. Theoriebezug, Erkenntnisinteresse, Untersuchungs- bzw. Auswertungsmethoden und Vorgehensweisen bei Verwendung der gewonnenen [sic!] Erkenntnisse.“ (GFD, 2016, S. 2; Schecker, Parchmann & Krüger, 2014) Beansprucht fachdidaktische Entwicklungsforschung ein solches Format zu sein, geht es somit um das Zusammenspiel vielfältiger Prozesse, Methoden und Strukturen eines Forschungsfeldes. FE in der Gesamtheit des Forschungsprozesses zu erfassen, steht jedoch vor der Herausforderung, ein internationales, interdisziplinär ausdifferenziertes und dynamisches Forschungsfeld in den Blick nehmen zu müssen. Bildlich gesprochen wurde dieses Feld von ganz unterschiedlichen Seiten entdeckt und auf verschiedenen Wegen abgeschritten. Derzeit finden vielfältige Spiele auf diesem Feld statt, das daher manchmal neu vermessen und ausgerichtet wird. In einem ersten Angang wird daher die Genese von FE kurz in den Blick genommen, die sowohl Gründe für diese Breite und Offenheit der FE bietet als auch erste Charakterisierungen des Forschungsfeldes ermöglicht.

Als ein erster Entdeckungszugang von FE können Forschungswege von Design-Based Research betrachtet werden, die ursprünglich in Bereichen wie Architektur, Technik oder Informatik entwickelt wurden (Reinmann, 2005). Design-Based Research zielt hierbei auf Innovation und Problemlösung anhand von praxistauglichen, kontextsensiblen „Designs“ ab, die in zyklischen Produktions-, Analyse- und Evaluationsprozessen optimiert werden. Damit besitzt FE eine Wurzel in einem eher technisch bzw. technologisch orientierten Verständnis von Innovation und Entwicklung. Bei der fachdidaktischen Rezeption musste ein solches Verständnis jedoch ebenso erweitert werden wie der alleinige Fokus auf die produktorientierte Entwicklung von Einzeldesigns. Somit wurde Design-Based Research als fachdidaktischer Ansatz auch auf die fachspezifische Theorieentwicklung über konkrete Design-Einzelfälle hinaus ausgerichtet. Nach und nach wurden diese in technik- und naturwissenschaftlich nahen Kontexten entwickelten Ansätze für pädagogische und didaktische Fragestellungen transformiert (Brown, 1992; Collins, 1992; Design-Based Research Collective, 2003; Edelson, 2002), wobei sich eine vierteilige Grundstruktur abzeichnet, die als erster grober Rahmen für das Gesamt der Forschungsprozesse von Design-Based Research bzw. FE betrachtet werden kann: „a) Es gibt einen eindeutigen Bezug zu wissenschaftlichen Zielen, Theorien und Befunden. b) Der Gestaltungsprozess wird sorgfältig und systematisch als „designcase“ dokumentiert. c) Zyklen von Design, Evaluation und Re-Design nach Prinzipien der formativen Evaluation sorgen für kritische Überwachung und Entdeckung von Unzulänglichkeiten. d) Über den konkreten Gestaltungskontext hinaus werden Theorien entwickelt, die wiederum in anderen Kontexten überprüft werden können.“ (Reinmann, 2005, S. 60). In diesem Sinne zielt Design-Based Research auf und definiert sich durch praxisrelevante Innovation und kontextsensible Theorieentwicklung. Methodische Überlegungen sind diesen Zielen funktional untergeordnet. „Design research is not defined by methodology. All sorts of methods may be employed. What

defines design research is its purpose sustained innovative development.“ (Bereiter, 2002, S. 321)

Als weitere Zugangswege zu FE können das lern- und kognitionspsychologisch sowie konstruktivistisch geprägte „instructional design“ (Gagné, Briggs & Wager, 1992) sowie die Curriculumsreformen der 1960er/70er Jahre betrachtet werden. Diese kränkten u.a. daran, dass Reformen in der Praxis oftmals nicht umgesetzt wurden bzw. werden konnten, wobei eine fehlende Theorie-Praxis-Rückkoppelung als ein Grund ausgemacht wurde. So führten z.B. die verwendeten lernpsychologischen Theorien zwar zu wissenschaftlich fundierten curricularen Innovationen, konnten jedoch nicht top-down in Praxis überführt werden. „In these processes, the awareness emerged that carefully conducted and analyzed design projects also could generate theory.“ (Prediger, Gravemeijer & Confrey, 2015, S. 878) Nicht nur in den USA, sondern insbesondere auch in den Niederlanden (Bakker, 2018) entstanden viele regionale (mathematikdidaktische) Projekte, in denen im engen Theorie-Praxis-Austausch innovative Lernsettings und curriculare Modelle entwickelt, ausprobiert und evaluiert wurden, um „educational research more relevant for teachers and students, rather than more rigorous“ (Bardone & Bauters, 2017, S. 7) zu machen.

Design-Based Research verortet sich somit in mehrfacher Hinsicht zwischen unterschiedlichen Forschungszugängen und -methoden, die sie iterativ und zyklisch aufeinander bezogen versteht: zwischen interdisziplinärer Theorie und Praxis, zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung, zwischen Problemlösung und Theoriegenerierung sowie zwischen explorativen Fall- und hierdurch sowohl innovatives Lernen als auch fachdidaktische Theorieentwicklung zu initiieren.

Aus diesen vielfältigen Forschungswegen und kleineren Forschungsfeldern ergab sich nach und nach ein größeres Forschungsfeld, das sich durch folgende allgemeine Wege näher beschreiben lässt. Design-Based Research bzw. FE ist demnach a) interventionistisch, indem sie in Praxis verändernd eingreift, b) sie ist theoriegenerierend und c) prospektiv und reflektierend, wobei sie eine d) iterative Grundstruktur besitzt, indem Interventionen mehrfach durchgeführt und evaluierend reflektiert werden und e) die durchgeführten Forschungsprozesse ökologisch valide sind, d. h. die Ergebnisse sind transparent und nachvollziehbar für den jeweiligen Kontext und können daher auf andere Kontexte ggf. adaptiert werden (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003).

Design-Based Research kann sowohl ein stärkeres Interesse für Grundlagenforschung als auch für angewandte Forschung bzw. Evaluationsforschung aufweisen. Entscheidend dabei ist, dass im Vergleich mit Grundlagenforschung immer auch ein innovations- und problembezogener Praxisbezug und im Vergleich zur Evaluationsforschung immer auch theoretische Erkenntnisse über den praxisorientierten Einzelfall hinaus angezielt werden (Reinmann, 2005, S. 62). Daher gibt es durchaus Bezugspunkte zu streng evidenzbasierten Forschungsansätzen, denn Design-Based Research „did not emerge in direct opposition to the evidence-based stance. The design-based research has emerged as a more bottom-up approach that would engage the practice first, and thus making educational research more relevant evidenzbasierter Wirksamkeitsstudien. Auch die Forschungsgegenstände sind entsprechend umfassend: von breit angelegter Curriculumsentwicklung und –implementierung bis hin zu kleinen fachspezifischen Lernumgebungen. Einen eindrucksvollen Überblick über die Vielfalt von Ansätzen und Projekten bietet eine Dokumentation von 51 Forschungsprojekten (Plomp & Nieveen, 2013).

Eine ähnliche Vielfalt findet sich auch terminologisch und erschwert eine klare Konturierung des Forschungsfeldes. Während sich im deutschsprachigen Raum der Begriff

der (Fach-)didaktischen Entwicklungsforschung etabliert hat (Einsiedler, 2011; Prediger & Link 2012), finden sich im englischsprachigen Bereich Begriffe wie Design-Based Research, Development Research, Design Experiments, Design Theories oder Educational Design Research (McKenney & Reeves, 2012; van den Akker, 1999). Auch wenn der Begriff FE den design basierten Hintergrund nicht mehr terminologisch unterstreicht, wird im Folgenden die im deutschsprachigen Bereich übliche Bezeichnung übernommen.

Für die Frage nach FE als Forschungsformat ist aufschlussreich, dass zur Beschreibung des methodologischen bzw. wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses von FE vielfältige Begrifflichkeiten verwendet werden, wenn z.B. FE als spezifischer Forschungsansatz oder Forschungsstrategie (Reinmann, 2005, S.63), als methodology (Cobb et al., 2003), approach (Euler, 2017, S. 2), methodological framework (Bakker, 2018, S. 7), Konzept und Programm (Prediger et al., 2012) oder in Anlehnung an Wittgenstein als eine Familie von Forschungsansätzen (Phillips, 2011, S. 93) betrachtet wird. FE wird hingegen erst in neuesten Veröffentlichungen als Forschungsformat bezeichnet (Gärtner, 2018c; Wieser, 2017). Dies erscheint einerseits plausibel, da sich FE genuin durch vielfältige Verknüpfung von z.B. inhaltlichen und methodischen Aspekten, von praxisorientierten Prozessstrukturen und theoriegeleiteten Erkenntnisinteressen oder von empirischen Evaluationen und hermeneutischen Interpretationen auszeichnet und damit das Gesamt eines Forschungsvorhabens in den Blick nimmt. Andererseits wird hierbei der Begriff Forschungsformat nur anfänglich gefüllt. Er droht zu einem „umbrella term“ zu werden, der zur weiteren Spezifizierung von FE als Forschungsformat nicht wesentlich beiträgt. Dies liegt jedoch weniger an dem Begriff des Forschungsformats, sondern genuin am Grundverständnis von FE. Denn wenn FE praxisrelevante Entwicklung und kontextsensible Theoriegenerierung zugleich betreiben will, dann entzieht sich diese Zielsetzung und ihr entsprechendes Vorgehen einer verallgemeinerbaren theoretischen Konturierung. Die Frage nach der Beschreibung und dem Potenzial des Forschungsformats kann und muss somit verstärkt gegenstandsspezifisch und kontextuell beantwortet werden.

Eine erste Ausdifferenzierung nimmt das Positionspapier der GFD selbst vor, indem es drei Richtungen von FE ausmacht (GFD, 2016). Demnach entwickelt und strukturiert eine erste Richtung Lernsettings primär aus einer fachlichen Perspektive und entwickelt entsprechend ausgerichtete Lernziele, die in der Praxis erprobt und empirisch evaluiert werden. Eine zweite Richtung legt ihren Fokus stärker auf die Auswertung von Lernprozessen und -ergebnissen. Neben der fachlichen Perspektive ist die der Lernenden bei der Entwicklung von Designs leitend. Durch die Verschränkung beider Perspektiven werden Designs weiterentwickelt und neue Erkenntnisse über Lehr-Lernprozesse gewonnen. Eine dritte Richtung wiederum fokussiert auf der Ebene von Schulentwicklung auf die Implementierung und Evaluation von Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung. Da jedoch die erste und zweite Richtung durchaus miteinander verbunden sein können, wenn Lernprozessforschung an fachlich relevante Lerngegenstände rückgebunden ist, wird im weiteren Verlauf von zwei Grundtypen der FE ausgegangen, die sich auch in der Genese von FE spiegeln lassen: „one being focused on curriculum innovations, one being focused on developing theories on the learning processes.“ (Prediger et al., 2015, S. 877). Diese primär formale Differenzierung wird im folgenden Kapitel stärker domänenspezifisch und kontextuell entfaltet, indem der Fokus auf die Religionsdidaktik gerichtet wird.

2 Fachdidaktische Entwicklungsforschung als religionsdidaktisches Forschungsformat

Eine religionsdidaktische Reflexion von FE als Forschungsformat kann (mindestens) in zweifacher Hinsicht durchgeführt werden. Erstens wäre es möglich, konzeptionell bzw. präskriptiv das Potenzial von FE als Forschungsformat für die Religionsdidaktik theoretisch aufzuzeigen bzw. zu entwerfen. Zweitens ist es möglich, bereits vorhandene religionsdidaktische Entwicklungsforschung in Hinblick auf die spezifischen Elemente des Forschungsformats und ihre formatierende Wirkung zu untersuchen. Dieser zweite Weg wird im Folgenden eingeschlagen, da das gewählte Vorgehen methodologisch der FE angemessen erscheint, indem hierbei Theorieentwicklung und Forschungspraxis reflektierend und – wie zu zeigen ist – domänenspezifisch und kontextsensibel aufeinander bezogen werden. Dabei ist die religionsdidaktische Entwicklungsforschung quantitativ überschaubar und erstreckt sich m.W. bislang ausschließlich auf die von Prediger et al. als zweiten Grundtyp bezeichnete gegenstandsbezogene Lernprozessforschung und nicht auf den Grundtyp der Curriculumentwicklung. Dabei hat sich ein Modell von FE, das im Forschungs- und Nachwuchskolleg „Fachdidaktische Entwicklungsforschung zu diagnosegeleiteten Lehr-Lernprozessen“ (FUNKEN) an der TU Dortmund interdisziplinär entwickelt wurde (Prediger et al., 2012), für die religionsdidaktische Entwicklungsforschung als besonderes einflussreich erwiesen, was sich nicht zuletzt daran zeigt, dass sich die bislang publizierten religionsdidaktischen Projekte hierauf konstruktiv beziehen (Wieser, 2017) oder explizit in diesem Kontext entstanden sind (Blanik, 2018; Gärtner, 2018a; Gärtner & Hans, 2018; Schwarzkopf, 2016; Strumann, 2018) Faßbender, 2018). Diese gegenwärtige Forschungslage ermöglicht es, die im einleitenden Beitrag von Riegel & Rothgangel aufgeworfenen Analysefragen im Hinblick auf die religionsdidaktische Rezeption dieses Modells zu erörtern. Im Folgenden wird daher das FUNKEN-Modell unter folgenden Leitfragen untersucht: 1) Was ist/sind die grundlegenden Bezugstheorie/n, aus denen sich das Forschungsformat speist? 2) Welche Rolle spielen die Gegenstandsbereiche der Religionsdidaktik für die Konturen des Forschungsformats? 3) Welche Rolle spielen die Methodiken für die Konturen des Forschungsformats? (Riegel/Rothgangel in diesem Heft).

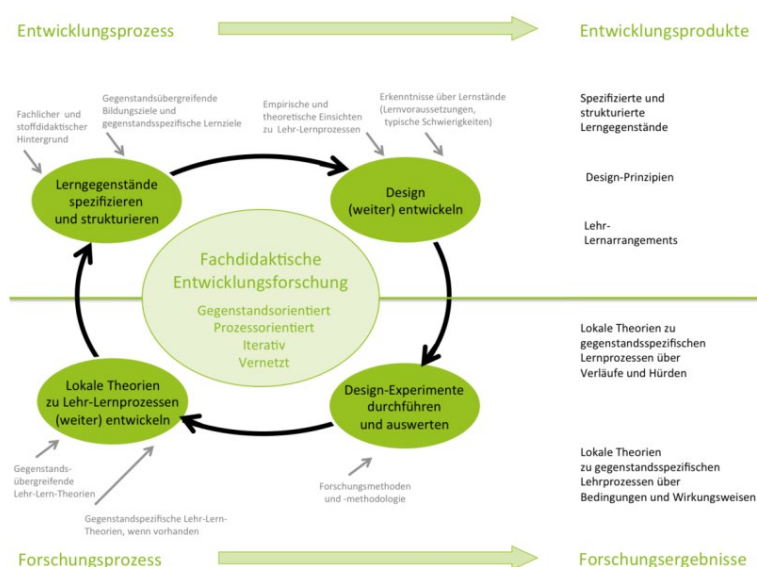


Abb. 1: Zyklus der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell Abb. aus (Prediger et al., 2012)

Das Modell (Abb. 1) veranschaulicht die doppelte Zielsetzung und Struktur von FE: Theoriegenerierung (unterer Teil der Grafik) und praxis- und designorientierter Entwicklungsprozess (oberer Teil der Grafik). Forschungsergebnisse und Entwicklungsprodukte sind dabei, wie die kreisförmige Anordnung verdeutlicht, miteinander verbunden. Zentrale Charakteristika des Forschungsmodells sind in der Mitte der Grafik hervorgehoben. Das Dortmunder Modell legt einen Schwerpunkt auf die Erforschung von Lernprozessen (prozessorientiert), gestaltet sich anhand von iterativen Forschungszyklen und vernetzt Theorie und Praxis ebenso wie unterschiedliche Disziplinen, wie noch genauer aufzuzeigen ist. In dieser Hinsicht orientiert sich FUNKEN an den bislang skizzierten Charakteristika von FE. Mit „gegenstandsorientiert“ setzt das Modell jedoch einen fachlichen Fokus, der nicht in allen FE-Modellen so prominent vertreten ist. Das Dortmunder Vorgehen ist damit zugleich weniger stark von einer aus der Praxis gespeisten Problemidentifizierung und -lösung geprägt. Vielmehr geht es dezidiert um fachlich strukturierte und spezifizierte Lernprozesse – und gerade hierin liegt der besondere religionsdidaktische Gewinn und Reiz des Forschungsformats, wie im weiteren Verlauf zu zeigen ist. Die starke Gegenstands- sowie Prozessorientierung setzt ein für jeden Lerngegenstand neu auszutarierendes Vorgehen voraus und ist somit auch für die Religionsdidaktik und ihre spezifischen (religiösen) Lerngegenstände stets neu zu strukturieren und zu konkretisieren. Hiermit wird somit kein fachfremder Ansatz an die Religionsdidaktik herangetragen, sondern erst in Hinblick auf einen konkreten Lerngegenstand entwickelt. Mit Blick auf die leitenden Fragestellungen zeigt bereits diese Grundausrichtung, dass religiöse und theologische Bezugstheorien hier sehr spezifiziert und ausdifferenziert hinzugezogen werden.

Entsprechend setzt der Forschungsprozess in diesem Modell bei der Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes ein (Grafik oben links). Für diesen ersten Schritt ist es notwendig, den fachlichen Hintergrund des Lerngegenstandes zu durchdringen und diesen im Horizont gegenstandsübergreifender Bildungs- und Lernziele zu strukturieren und zu spezifizieren. Während FE in Mathematik und Naturwissenschaft den Lerngegenstand an dieser Stelle primär inhaltlich fassen, wird dieser in der Religionspädagogik in den vorliegenden Projekten zumeist kompetenzorientiert als eine Kombination aus Lerninhalt und Handlung verstanden (Schwarzkopf, 2016). Hierbei wird deutlich, auf welche grundlegenden Bezugstheorien sich religionsdidaktische Entwicklungsforschung in dem Format von FUNKEN bezieht. Neben allgemeinen Bildungszielen, wie sie in den Bildungsplänen oder in den bildungswissenschaftlichen Diskursen herausgestellt werden, fließen in der Religionsdidaktik insbesondere Ergebnisse aus den Diskursen und Theoriebildungen zum religiösen Lernen sowie zur religiösen Kompetenzorientierung ebenso ein wie aus der Theologie. Hier finden sowohl Theorien zu religiöser Entwicklung ihren Niederschlag als auch empirische Ergebnisse zur Religiosität oder zu Gottes- und Weltbildern von Heranwachsenden. Diese werden so konkret wie möglich auf den spezifischen Lerngegenstand bezogen. Als zentrale Herausforderung erweist sich in der Religionsdidaktik jedoch, dass die Perspektive der Schüler*innen, ihre bestehenden kognitiven Konstruktionen und Dispositionen im Hinblick auf den jeweiligen konkreten Lerngegenstand in der Regel bislang nicht spezifiziert erfasst wurden. So stellten sich z.B. dem Forschungsprojekt „Eigene Auferstehungsvorstellungen mit Bildern entwickeln“ (Gärtner, 2018a) an dieser Stelle des Forschungsformats grundlegende Fragen: Wie genau entwickeln Jugendliche eigene Auferstehungsvorstellungen (und nicht ausschließlich: Welche Vorstellungen von Auferstehung haben sie)? Was müssen sie konkret noch lernen, um eigene Auferstehungsvorstellungen begründen zu können? Wie müssen Lernarrangements strukturiert und sequenziert sein, um dies zu erreichen? Welche Auferstehungstheologien sind hierbei fachlich als auch didaktisch vertretbar? Welchen Beitrag können

hierzu mehrdeutige Auferstehungsbilder sowohl aus theologischer als auch religionsdidaktischer Perspektive leisten? Und inwiefern lässt sich in heterogenen Lerngruppen mit solchen mehrdeutigen Bildern produktiv lernen? Im Hinblick auf die Spezifizierung des Lerngegenstandes hat religionsdidaktische Entwicklungsforschung noch erheblichen Forschungsbedarf, gerade weil FE nicht ausschließlich auf Theorien mit mittlerem oder hohem Abstraktionsgrad operiert (wie z.B. Bibeldidaktik; Christologiedidaktik), sondern diese lerngegenstandsspezifisch ausdifferenziert: Wie lässt sich mit Schüler*innen z.B. anhand von Lk 24 subjektorientiert über Auferstehung ins Gespräch kommen? (Wieser, 2017). Andere Fachdidaktiken wie z.B. die Mathematik können in diesem ersten Schritt des Forschungszyklus auf deutlich mehr Vorkenntnisse setzen. Angesichts dieser Problemstellung erweist sich jedoch die zyklische Struktur von FE für die Religionsdidaktik als hilfreich. Denn die mangelnden Vorkenntnisse können in einem ersten oder zweiten Forschungszyklus zumindest lokal und kontextuell erworben und in anschließenden Zyklen eingebracht werden.

Diese theoretisch entfaltete Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes führt in einem zweiten Schritt zur Entwicklung des Designs in Form eines konkreten Lehr-Lernarrangements. Hierzu sind konkrete religionsdidaktische Prinzipien und theoretische sowie empirische Erkenntnisse von religiösen Lehr-Lerntheorien, aber auch zu den ganz konkreten kontextuellen Bedingungsfaktoren des Lernumfeldes notwendig. Im Projekt zu „Eigene Auferstehungsvorstellungen mit Bildern entwickeln“ flossen bspw. methodische Erkenntnisse zum performativen Lernen ebenso ein wie Informationen zur Lernatmosphäre der Lerngruppe. Auch musste berücksichtigt werden, wie jeweils RU organisiert ist, wenn z.B. im Förderschulbereich religiöse Bildung eher randständig betrachtet wird und, wenn überhaupt, nicht in konfessionellen Lerngruppen unterrichtet wird. In Hinblick auf die zweite leitende Frage nach den relevanten Gegenstandsbereichen der Religionsdidaktik für das Forschungsformat der FE wird somit deutlich, dass im ersten und zweiten Schritt des FUNKEN-Modells eine wahre Breite an Gegenstandsbereichen zusammenlaufen, insbesondere die Analyse der Ausgangsbedingungen von religiösem Lehren und Lernen sowie der Bedingungsfaktoren des RU, religionsdidaktische Konzepte und Prinzipien, die didaktische Rekonstruktion von Lerngegenständen sowie die Analyse von Lehr- und Lernprozessen im Religionsunterricht (Riegel & Rothgangel, 2020). Auch die einführend genannten Quellen religionsdidaktischer Gegenstandsbereiche „(i) die Fachwissenschaften (Theologie, Religionswissenschaft sowie weitere Bezugswissenschaften), (ii) religiöse Praxen, (iii) religiös relevante gesellschaftliche, lebensweltliche und kulturelle Kontexte und (iv) religiös relevante anthropologische Aspekte“ (Riegel/Rothgangel in diesem Heft) fließen in diese ersten zwei Schritten konstruktiv ein. Für die Reflexion des Forschungsformats FE ist dabei m. E. besonders aufschlussreich, dass diese große Breite an religionsdidaktischen Gegenstandsbereichen und Quellen sowie an theoretischen, interdisziplinären Überlegungen im zweiten Schritt in der Entwicklung des Designs zusammengeführt werden und in einem konkreten Lernsetting münden. Dieser Entwicklungsprozess vom theoriegestützt spezifizierten Lerngegenstand zum Design ist dabei ein kreativer, experimenteller Prozess, der in FE nicht gänzlich methodisch strukturiert wird bzw. werden kann. Hier wird im Horizont von hochkomplexen interdisziplinären Theorien und zugleich von detailliert spezifizierten Lerngegenständen und kontextuellen Bedingungsfaktoren religiösen Lernens letztlich ein plausibel begründbares Lehr-Lernarrangement entworfen, wobei dieser Entwicklungsprozess sowohl methodisch als auch inhaltlich dennoch offen, unabgeschlossen und auch nicht gänzlich kontrolliert verläuft.

Erst durch den dritten Schritt wird hier methodologisch dieser kreative, experimentelle Prozess durch eine (zyklische) Erprobung und Auswertung kontrolliert, wenn hier

das Design-Experiment durchgeführt und mit Hilfe von empirischen Methoden ausgewertet wird. Hierbei stehen insbesondere in den ersten Forschungszyklen qualitativ-empirische Methoden im Zentrum. In größeren Studien und bei fortgeschrittener Erprobung des Designs kann dieses aber durchaus auch in größerem Umfang erprobt und z.B. in Form von quantitativ ausgerichteten Interventionsstudien ausgewertet werden.

In dem vierten Schritt des FUNKEN-Modells werden aus den Design-Experimenten empirisch gestützt im Horizont von gegenstandsspezifischen als auch übergreifenden Theorien lokale Theorien entwickelt. Entsprechend der zyklischen Anlage von FE sind diese theoretischen Erkenntnisse Anlass und Motivation in den iterativen Prozess erneut und ggf. mit modifiziertem Lerngegenstand und Design einzusteigen. Nach mehrmaligem Durchlaufen des Zyklus, in FUNKEN haben sich drei bis fünf Zyklen als Orientierungsmaß herausgebildet, werden sowohl praktische Entwicklungsprodukte in Form von evaluierten Lehr-Lernarrangements als auch theoretische Erkenntnisse zu den initiierten (religiösen) Lernprozessen erwartet. Lokal begrenzt sind diese Theorien, indem sie auf empirischen Erkenntnissen beruhen, die dezidiert gegenstandsspezifisch, kontextuell und prozessbezogen gewonnen werden. So können nach mehreren Zyklen, in denen Schüler*innen anhand einer Ikone ihre eigenen Auferstehungsvorstellungen entwickelt haben, durchaus Theorien generiert werden, wie sich Lernende (einzelne) Elemente des Bildes aneignen und diese für ihre eigenen Auferstehungsvorstellungen konstruktiv verwenden. Doch diese theoretischen Erkenntnisse sind zum einen lokal begrenzt, weil sie z.B. kontextuell eng an die jeweiligen Bedingungsfaktoren und an die ausgewählte Ikone gebunden sind. Sie können zum anderen dennoch einen theoretischen Anspruch besitzen, insbesondere, wenn sie im Horizont von z.B. Christologie- und Bilddidaktik plausibilisierbar sind. Der Begriff „lokale Theorien“ bringt in der FE damit den Status zwischen kontextueller Gebundenheit bzw. Fallspezifik und begrenzter Verallgemeinerbarkeit zum Ausdruck.

Somit lässt sich zusammenfassen, dass FE als ein umfassendes religionsdidaktisches Forschungsformat betrachtet werden kann, das die Gesamtheit äußerst umfassender Forschungsprozesse in den Blick nimmt und diese in einem zyklisch angelegten Forschungsmodell strukturiert. Damit gelingt es FE, sowohl eine große interdisziplinäre Theoriebreite als auch viele religionspädagogische Gegenstandsbereiche und ihre entsprechenden Quellen im Hinblick auf eine empirische Erforschung von konkreten Lerngegenständen, Lernprozessen und Lehr-Lernarrangements zu strukturieren. Wie bereits skizziert gelingt dies insbesondere durch zwei Spezifika des Forschungsformats: zum einen durch eine kreativ-experimentelle Struktur, die insbesondere im zweiten Schritt deutlich wird und zum anderen durch die Begrenzung der Reichweite der generierten Theoriebildung und Designentwicklung, indem diese auf lokale Theorien und die Entwicklung einzelner Designs fokussiert sind. Damit lässt sich FE insbesondere an den Rändern nicht deutlich abgrenzen: Warum wird ein religionsdidaktisches Prinzip zur Entwicklung eines Designs hinzugezogen, ein anderes jedoch nicht? Wie wird genau zwischen der Vielfalt exegetischer Erkenntnisse zu einer Auferstehungssperikope, den bekannten Auferstehungsvorstellungen der Lernenden, den interreligiösen Herausforderungen und der Tatsache, dass die zu erprobende Unterrichtsstunde freitagsmittags um 12 Uhr stattfindet, abgewogen? Durch die vielen Variablen und Faktoren kann FE in einem so komplexen Forschungsformat nicht methodisch umfassend kontrolliert werden. Diese Problematik ergibt sich nicht nur bei der Entwicklung, sondern auch bei der Evaluation und Auswertung der Design-Experimente. Auch wenn es gelingt, anhand qualitativer Forschungsmethoden den Einzelfall transparent auszuwerten, führt die Deutung der Ergebnisse im Hinblick auf Theoriebildung

erneut zu methodisch offenen Rändern, die durch die Begrenzung auf lokale Reichweite zwar methodologisch benannt, aber konkret nicht immer genau einholbar sind. Diese und ähnliche Problemstellungen führen dazu, dass FE immer wieder deutlicher Kritik ausgesetzt ist (Kelly, 2004), wobei ein wesentlicher Kritikpunkt darin liegt, dass FE zugleich Theorie- und Praxisentwicklung anstrebt und keine „well-defined research method“ (Prediger et al., 2015, S. 883) sei. Diese Kritik lässt sich etwas entkräften, wenn der allgemeine Status von Theorie mit reflektiert wird. Denn FE versteht sowohl Forschung als auch Theoriebildung stark prozessorientiert. Demnach besitzt FE „a focus on learning processes, theorizing is *not* restricted to validating theories formulated in hypotheses but about *emergent theorizing* in an evolutionary sense of refining and revising categories and conjectures [...]. The aim is not to either accept or reject theoretical elements – as is the case in experimental research – but to revise, refine or improve them.“ (Prediger et al., 2015, S. 886) Entwicklung bezieht sich somit in FE nicht nur auf eine prozessorientierte Produkt- sondern ebenso auf eine offene Theorieentwicklung. Ein solch offenes, prozessorientiertes Verständnis von Forschung ist religionsdidaktischen Gegenstandsbereichen m. E. äußerst zuträglich, wie im Folgenden noch genauer zu zeigen ist.

3 Religionsdidaktische Entwicklungsforschung – Ertrag eines Forschungsformats

Der religionsdidaktische Ertrag von FE lässt sich in mindestens dreifacher Hinsicht entfalten. Erstens liegen bereits einige Forschungsergebnisse vor, die vor allem im Umkreis des Dortmunder FUNKEN-Modells entstanden sind. Da dieser inhaltliche Ertrag bereits andernorts gebündelt vorgestellt wurde (Gärtner, 2018b, 2018c) soll dies hier nicht wiederholt werden.

Zweitens lässt sich aus forschungsorganisatorischer Sicht fragen, wie stark FE bereits in der (drittmittelbasierten) religionsdidaktischen Forschungslandschaft verwurzelt ist. Dies mag aufzeigen, inwiefern FE als genuines religionsdidaktisches Forschungsformat anerkannt ist (Schecker et al., 2014, S. 4). Obwohl die drittmittelbasierte Forschung innerhalb der Religionsdidaktik in der Regel eher gering ist, kann FE in den letzten Jahren bereits mehrere drittmittelgestützte Projekte aufweisen, wie z.B. die Forschungs- und Qualifizierungsarbeiten im Dortmunder Forschungs- und Nachwuchskolleg FUNKEN (Blanik, 2018; Faßbender, 2018; Gärtner, 2018a; Schwarzkopf, 2016; Strumann, 2018), das Grazer FWF-Projekt „Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik“ (Wieser, 2017), das Freiburger BMBF-Projekt „Implantierung fachdidaktischer Entwicklungsformate im Praxissemester als Professionalisierungsimpuls für zukünftige Religionslehrer*innen“ oder das Dortmunder DFG-Projekt „Erforschung und Entwicklung heterogenitätssensibler Lernprozesse mit Kunst im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung adaptiven Lernens“.

Drittens lässt sich auf einer primär formalen, forschungsmethodologischen Ebene fragen, inwiefern FE als Forschungsformat für die Religionsdidaktik ertragreich erscheint. Wenn auch nicht umfassend, so sollen abschließend einige Merkmale von FE diesbezüglich hervorgehoben werden.

3.1 Iterative, zyklische Forschungsstruktur

Die Religionsdidaktik kann in vielen Gegenstandsbereichen zwar auf eine umfassende Theoriebildung zurückgreifen, aber viele Bereiche sind empirisch bislang nur in Ansätzen erforscht. FE kann in dieser Forschungssituation ein konstruktiver Ansatz sein, um die Theorieentwicklung stärker empirisch zu fundieren. „Historically, the ideas of design research often emerged when researchers [...] felt the need for strengthening the scientific basis of their projects, while existing knowledge to build on was very scarce or completely lacking.“ (Prediger et al., 2015, S. 878) Gerade weil in der Religionsdidaktik die empirische Forschungslage eher dünn ist und insbesondere lerngegenstandsspezifische Erkenntnisse fehlen, ist das iterative Vorgehen der FE ertragreich. Hierbei können in ersten Zyklen ohne breite empirische Vorkenntnisse Lernarrangements entwickelt werden, wobei durch Praxisbezüge und im Dialog mit Lehrkräften „vor Ort“ wichtige erfahrungsgesättigte didaktische Einsichten in den Designprozess eingebracht werden. Dabei lassen sich einzelne (Sub-)Zyklen oftmals auf kleinere Labor- oder Klassensettings begrenzen, wodurch FE auch für überschaubare religionsdidaktische Projekte adaptierbar ist, im Gegensatz zu groß angelegten evidenzbasierten (Interventions-)Studien, die in der Religionsdidaktik auch aus finanziellen Gründen nur selten realisierbar sind. Das iterative, design basierte Forschungsformat FE erscheint somit sowohl angesichts der religionsdidaktischen Forschungslage als auch angesichts der Größe des Fachs gewinnbringend.

3.2 Prozessorientierung

In religionsdidaktischen Debatten wird immer wieder darauf verwiesen, dass sich relevante Bereiche religiösen Lernens weder umfassend (kompetenzorientiert) messen, noch didaktisch initiieren lassen. Ohne die Diskussionen hier aufzurollen, lautete ein zentrales Argument, relevante Dimensionen religiösen Lernens und religiöser Bildung entzögen sich der Messbarkeit ebenso wie einer Fassung in Learning Outcomes. Die starke Hinwendung von FE zu Lernprozessanalysen kommt dem Anliegen entgegen, nicht allein auf Ergebnisse, sondern auch auf Prozessqualitäten zu achten. Denn selbst wenn die Ergebnisse religiösen Lernens nicht messbar, ggf. gar nicht wahrnehmbar sind, so folgt hieraus nicht, dass die unterrichtlich initiierten Lernprozesse nicht zu reflektieren oder ggf. auch zu evaluieren wären. Vielmehr sind „prozessbezogene Lernwirkungen als notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Bedingung deutlich anzuerkennen: Wo nicht einmal während des Lehr-Lern-Prozesses selbst eine prozessbezogene Wirkung erzeugt werden kann, können sich nachhaltige Lernzuwächse auch nicht einstellen (notwendige Bedingung). Das bedeutet noch lange nicht, dass jeder, der einmal im Diskussionsprozess mehrperspektivisch argumentiert, diese Kompetenz auf Dauer erworben hat (die hinreichende Bedingung ist also nicht erfüllt). Doch Lehr-Lern-Arrangements zunächst im Hinblick auf die prozessbezogenen situativen Wirkungen zu optimieren, schafft dennoch wichtige erste Grundlagen, deren empirische Bearbeitung unbedingt lohnend ist“ (Prediger, 2018, S. 172). Ein lernprozessorientiertes religionsdidaktisches Forschungsformat ist somit von seiner formalen Struktur und seiner grundlegenden Zielsetzung her für religiöse Lern- und Bildungsprozesse in ihrer inhaltlichen Offenheit und Unabgeschlossenheit geeignet. Dabei erstreckt sich diese Offenheit und Unabgeschlossenheit sowohl auf das lernende Subjekt als auch auf zentrale religiöse und theologische Lerngegenstände wie z.B. Auferstehung, Gottesfrage oder Eschatologie. Forschungsformat und Forschungsgegenstand lassen sich somit durch eine offene Prozessorientierung fruchtbar aufeinander beziehen.

3.3 Lerngegenstandsorientierung

Lerngegenstandsorientierung zählt zu den zentralen Charakteristika der FE, zumindest im Dortmunder FUNKEN-Modell. Dabei wird der Lerngegenstand aus theologischen, pädagogischen und (religions-)didaktischen Perspektiven strukturiert. Die Perspektive der Lernenden, ihre religiösen Praktiken, lebensweltlichen und kulturellen Kontexte fließen in die Konturierung des Lerngegenstands ebenso ein wie theologische und religionswissenschaftliche Quellen. Damit weist die Strukturierung des Lerngegenstands eine analoge Struktur wie die Korrelationsdidaktik auf, geht es doch beiden um die Verknüpfung von Subjekt- und Fachorientierung, deren Plausibilität sich in der subjektiven Aneignung des Lerngegenstandes erweist. Eine korrelativ ausgerichtete Religionsdidaktik kann somit gut an die Lerngegenstandsorientierung des Forschungsformats anknüpfen. Zudem entspricht die Lerngegenstandsorientierung einem Verständnis des Christentums, das nicht abstrakt, sondern nur konkret zugänglich ist. So lässt sich bspw. die Bibel aus religiöser bzw. theologischer Perspektive nicht als Heilige Schrift als solche erschließen, sondern nur als konkrete Texte, die von Menschen neu gelesen und religiös angeeignet werden (müssen); auch Dogmen entfalten ihre Bedeutung für das Christentum erst, wenn in einer religiösen und theologischen Auseinandersetzung mit ihnen die konkrete Heilsgeschichte Gottes mit den Menschen immer wieder neu versprachlicht und vergegenwärtigt wird. Aus diesen theologischen Gründen ist Religionsdidaktik gut beraten, ihre „großen“ gegenstandsbezogenen Didaktiken wie die Bibel- oder Christologiedidaktik auf inhaltlich konkretere Lerngegenstände zu fokussieren. Das Forschungsformat der FE kann einen Weg dorthin eröffnen.

3.4 Lokale Theoriebildung

Auch auf der Ebene von Lehr- und Lerntheorien dominieren in der Religionsdidaktik bislang „große“ Theorieentwürfe. So gibt es die konstruktivistische, korrelative oder performative Religionsdidaktik oder es werden allgemeine didaktische Prinzipien wie ästhetisches, subjekt- oder handlungsorientiertes Lernen formuliert. Diese Theoriebildung ist zum einen ein hilfreicher Orientierungsrahmen für die Gestaltung von Designs. Zum anderen werden die Ergebnisse der Designexperimente im Horizont dieser Theorien interpretiert. Dabei sind die Designexperimente durch ihre Gegenstandsspezifität stärker fachlich strukturiert, konkretisiert und durch das natürliche Lernumfeld an Praxis rückgebunden. Entsprechend praxisgesättigt und zugleich lokal begrenzt sind die hierdurch erzielten Ergebnisse. Die in der FE angestrebte lokale Theoriebildung kann damit eine wichtige Ergänzung und ggf. auch ein kritisches Korrektiv zu den „großen“ religionsdidaktischen Lehr-Lerntheorien darstellen. Gerade angesichts der Heterogenität in religiösen Lerngruppen und der Notwendigkeit, religiöses Lernen verstärkt kontextuell auszurichten (Lindner, Schambeck, Simojoki & Naurath, 2017), sind daher lokale Theorien auch in Hinblick auf religiöse Vielfalt hoch relevant.

Einleitend wurde FE als ein von vielen Seiten erschlossenes, aber nicht fest umrissenes Forschungs- bzw. Spielfeld beschrieben. Es konnte im weiteren Verlauf aufgezeigt werden, dass das „Spiel“ der FE aus fachspezifischen Gründen immer leicht verändert und gegenstandsbezogen adaptiert werden muss, wodurch auch Spielfeld und Spielregeln domänenspezifisch transformiert werden. Für die Religionsdidaktik stellt das FUNKEN-Modell ein solch spezifisches Spielfeld mit entsprechenden Spielregeln dar, auf dem die Religionsdidaktik erfolgreich und ertragreich spielen kann.

Literaturverzeichnis

- Bakker, A. (2018). *Design research in education. A practical guide for early career researchers*. Abingdon Oxon: Routledge.
- Bardone, E. & Bauters, M. (2017). A phronetic approach to educational design-based research: Issues and aspirations. *Educational Design Research*, 1(1).
- Bereiter, C. (2002). Design research for sustained Innovation. *Cognitive Studies. Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), S. 321–327.
- Blanik, N. (2018). *Theodizeedidaktik im Horizont von Krisensituationen. Wie Schülerinnen und Schüler Theodizee-Erklärungsmodelle entlang von fremd-biografischen Anforderungssituationen zu beurteilen lernen*. Berlin: Logos.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Science*, 2, S. 141–178.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), S. 9–13.
- Collins, A. (1992). Towards a design science of education. In E. Scanlon & T. O’Shea (Hrsg.), *New directions in educational technology* (S. 15–22). Berlin: Springer.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), S. 5–8.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), S. 105–121.
- Einsiedler, W. (Hrsg.) (2011). *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR. Educational Design Research*, 1(1).
- Faßbender, D. (2018). Zyklisches Arbeiten als hilfreiches Gerüst im Forschungsprozess. Ein Werkstattbericht. In C. Gärtner (Hrsg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*. Religionspädagogik innovativ, Band 24. (S. 139–152). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J. & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4. ed.). Belmont CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Gärtner, C. (2018a). Auferstehungsvorstellungen in Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk entwerfen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung entfaltet an einem Forschungsprojekt. In C. Gärtner (Hrsg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*. Religionspädagogik innovativ, Band 24. (S. 31–82). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gärtner, C. (2018b). Fachdidaktische Entwicklungsforschung - Ein Forschungsprogramm zur Verknüpfung von religionsdidaktischer Theorie-bildung und Religionsunterricht. In M. Schambeck & U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 140–157). Freiburg: Herder.

- Gärtner, C. (Hrsg.) (2018c). *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*. Religionspädagogik innovativ, Band 24. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gärtner, C. & Hans, A. (2018). "Wenn Löwin und Elefant sich unterhalten". Inkludierende und exkludierende Momente im ästhetischen Lernen. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Heterogenität im Klassenzimmer*. Religion lernen, Band 9. (S. 171–186). Babenhausen: LUSA.
- GFD. (2016). Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs. URL: <http://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf> [Zugriff: 15.04.2020].
- Kelly, A. (2004). Design Research in Education: Yes, but Is It Methodological? *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), S. 115–128.
- Lindner, K., Schambeck, M., Simojoki, H. & Naurath, E. (Hrsg.) (2017). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*. Freiburg: Herder.
- McKenney, S. E. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Phillips, D. (2011). Assessing the quality of design research proposals. In J. J. H. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenny & N. Nieven (Hrsg.), *Educational design research* (S. 93–99). London: Routledge.
- Plomp, T. & Nieveen, N. (Hrsg.) (2013). *Educational design research*. Part B: Illustrative cases. Enschede: SLO.
- Prediger, S. (2018). Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Kommentar zu Chancen und Grenzen eines Forschungsformats. In C. Gärtner (Hrsg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*. Religionspädagogik innovativ, Band 24. (S. 165–174). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prediger, S., Gravemeijer, K. & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes. An overview on achievements and challenges. *ZDM*, 47(6), S. 877–891.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (MNU)*, 65(8), S. 452–457.
- Prediger, S. & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung - ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen*. Fachdidaktische Forschungen, Bd. 2. (S. 29–45). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33, S. 52–69.
- Riegel, U. & Rothgangel, M. (2020). Religionsdidaktik. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und*

über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich (S. 339–362). Münster: Waxmann.

Schecker, H., Parchmann, I. & Krüger, D. (2014). Formate und Methoden naturwissenschaftsdidaktischer Forschung. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Formate und Methoden naturwissenschaftsdidaktischer Forschung* (S. 1–15). Berlin: Springer Spektrum.

Schwarzkopf, T. (2016). *Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Strumann, B. (2018). *In Psalmen der Gewalt begegnen. Überführung der Gewaltverflochtenheit in Sprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. von den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Hrsg.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (S. 1–14). Dordrecht: Springer-Science/Kluwer Academic Publishers.

Wieser, R. (2017). Den Sinn der Schriften eröffnen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 2(25), S. 109–119.

Dr. Claudia Gärtner, Professorin für Praktische Theologie, Universität Dortmund