

Manfred Riegger

Theorien der schulischen Praxis.

Zur kooperativen Vernetzung von Universität und Schule – exemplarisch verdeutlicht an schulpraktischen Studien¹

Ich beginne mit drei Momentaufnahmen aus empirischen religionspädagogischen Untersuchungen. (1) Religionslehrer/innen, die in ihrem Beruf tätig sind, wünschen sich „planmäßige Austausch- und Fortbildungskontakte“, die neben den beinahe als obligatorisch zu bezeichnenden „methodischen Unterrichtshilfen“ auch die Themenbereiche „Alltagsbedeutung“, „Erfahrungsbezug“, „Grundfragen“ und „Begleitung“ umfassen sollen.² (2) *Burkard Porzelt* formuliert summarisch zur Untersuchung von Referendar/innen an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen: Im Referendariat spielen der „Erwerb eines ‘Repertoires’ an Handlungsmöglichkeiten, die Erlangung einer als ‘Routine’ bezeichneten Handlungssicherheit sowie die Praktizierung selbstreflexiver Trial and Error-Strategien eine entscheidende Rolle. Kaum erkennbar wird hingegen, dass theoretisches oder gar theologisches Wissen für gelingendes Unterrichten von Bedeutung sein kann. In eigenartiger Spannung steht dem der quantitative Befund gegenüber, dass die Mehrheit der Befragten mit Blick auf die Durchdringung theologischer Fragen Aufholbedarf anmeldet.“³ (3) Dem universitären Lehramtsstudium bzw. der akademischen religionspädagogischen (Aus)Bildung werden von Lehrkräften im Nachhinein durchweg schlechte bis sehr schlechte Noten ausgestellt.⁴ Kritisiert wird u.a. die „religionspädagogische Praxisferne“⁵ und Wirkungslosigkeit: „‘Die meisten [Studierenden, M.R.] bleiben, wie sie waren’“⁶. *Anton A. Bucher* kommentiert dieses nicht gerade schmei-

¹ Eine erste Version dieses Textes wurde im Rahmen der Frühjahrstagung 2008 der Konferenz der ReligionspädagogInnen an bayerischen Universitäten (KRBU) in Gars vorgetragen.

² *Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern – Stuttgart 2005, 39f. Vgl. a. *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Werner Tzscheetzsch* (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006; *Andreas Feige u.a.*, ‘Religion’ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000; *Rudolf Englert / Ralph Güth* (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“ Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart u.a. 1999, bes. 113–125.

³ *Burkard Porzelt*, ‘Innenansichten des Referendariats’ im bilanzierenden Ausblick, in: *Rudolf Englert / Burkard Porzelt / Annegret Reese / Elisa Stams* (Hg.), Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdiens? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Münster u.a. 2006, 455–474, 471.

⁴ Vgl. u.a. *Anton A. Bucher*, Befindlichkeit und religionspädagogische Zielsetzung von katholischen ReligionslehrerInnen in den Diözesen Salzburg und Linz, in: ders. / *Helene Miklas* (Hg.), Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Münster 2005, bes. 99f.; *Englert / Güth* 1999 [Anm. 2], bes. 55–66; *Porzelt* 2006 [Anm. 3], 457f.; *Egon Spiegel*, „Lehramt Theologie – das Studium kannte vergessen!“ Berufseffizient elementarisieren – ein hochschuldidaktischer Orientierungsrahmen, Kevelaer 2003.

⁵ *Hans Mendl* in Zusammenarbeit mit *Peter Freudenstein* und *Christiane Stollwerck*, Spurensucher. Religionspädagogische Profilbildung von LehrerInnen. Ergebnisse einer Feldstudie, in: ders. (Hg.), Netzwerk ReligionslehrerInnenbildung, Donauwörth 2002, 47–83, 63.

⁶ *Ralph Güth*, „... und dann halt mich so damit beschäftigt, wie es halt irgendwo anscheinend von mir erwartet wurde ...“. Betrachtung einer Studienbiographie aus religionspädagogischer Perspektive, in: ebd., 35–46, 45. Vgl. a. *Dietrich Engels*, Die meisten bleiben wie sie waren. Religiosität im

chelhafte Ergebnis folgendermaßen: „Für einen Fachvertreter der akademischen Religionspädagogik ist enttäuschend, sicherlich aber des Nachdenkens wert, wie wenig wichtig diese eingeschätzt wird; einzig dem kirchlichen Lehramt wurde noch weniger Relevanz attestiert.“⁷ Mit etwas Galgenhumor könnte man hinzufügen: Immerhin ist die Religionspädagogik in dieser Untersuchung nicht auf dem letzten Platz gelandet.

Dem Ernst der Lage angemessen scheinen mir folgende Fragen: Sind diese Momentaufnahmen nicht ein Anzeichen dafür, dass es durchgängig – gleichgültig, ob im universitären, unterrichtlichen oder fortbildnerischen Kontext – an der Schaltstelle Theorie-Praxis respektive Wissenschaft-Schule hapert? Handelt es sich – im Computerjargon gesprochen – um eine Schnittstelle, die inkompatible Welten zwar verbinden soll, dies aber bisher nur unzureichend erfüllt? Meine Ausgangsthese lautet somit: Wir diskutieren – seit Jahren bzw. Jahrzehnten – nicht über die Integration der drei Phasen der (Religions)Lehrerbildung, weil es im Studium zu wenig oder zu viel Praxisanteile, im Referendariat und in der (Religions)Lehrerfortbildung zu wenig oder zu viel Theorieanteile gibt, sondern weil es an gelingenderer Integration von Theorie und Praxis an den entsprechenden Lernorten – also Universität und Schule – fehlt!

Nach dieser Ausgangsthese können Ziel und Aufbau dieses Beitrags genauer formuliert werden. Zunächst entwickle ich u.a. unter Aufnahme der Wissensverwendungsforschung ein Rahmenmodell zur Vernetzung von Theorie und Praxis (*Kap. 1*), welches dann in einer hochschuldidaktischen Konzeption für schulpraktische Studien konkretisiert wird (*Kap. 2*).

1. Ein Rahmenmodell von Theorie und Praxis

Ich gehe von einer wissenschaftsorientierten Lehrerbildung aus, die sich in drei Phasen gliedert.⁸ Der zeitlichen Phasierung entspricht eine institutionelle Trennung.⁹ Wenn über die erste Phase an der Universität diskutiert wird, dann häufig über das „Verhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Vorbildung“¹⁰. Insgesamt geht es jedoch um die Verbindung von Theorie und Praxis, wie sie zusammenfassend in der Abbildung unten dargestellt wird.

Theologiestudium – Eine Untersuchung, in: Lutherische Monatshefte 28 (5/1989), 207-210 und *ders.*, Religiosität im Theologiestudium, Stuttgart u.a. 1990.

⁷ Bucher 2005 [Anm. 4], 100.

⁸ Vgl. Ewald Terhart, Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland, in: Sigrid Blömeke u.a. (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn u.a. 2004, 37-59, 44 und Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Hans Mendl / Werner Simon, Modularisierung des Lehrangebots und Kerncurriculum in der universitären Lehrerbildung, in: dies., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster u.a. 2005, 97-126 sowie Hans Mendl, Die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung: Referendariat, Weiterbildung und Vernetzung, in: ebd., 127-148.

⁹ Vgl. Sigrid Blömeke, Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, in: dies. u.a. 2004 [Anm. 8], 262-274, 262. Die Phasendiskussion ist übrigens eine typisch deutsche Diskussion.

¹⁰ Ebd., 270.

1.1 Denken und Handeln bzw. Theorie und Praxis

Handeln ist das „Verändern eines Zustandes, einer Situation, eines Sachverhaltes durch unser Eingreifen, durch unsere Hand (daher eben ‘handeln’)“¹¹. Eine Handlung (gr. *praxis*, lat. *actio*, engl. *action*) ist also eine „bewußte, auf ein bestimmtes Ziel hin orientierte (menschliche) Tätigkeit“¹². Tätigkeiten – gleichgültig welche – sind immer gedanklich (mit)bestimmt. Umgekehrt sind beispielsweise Planen und Kontrollieren dieser Handlungen nicht bloß gedanklicher Natur, da sie immer auch in reale Aktionen einmünden (sollten). Damit gilt für unseren Zusammenhang:

„Denken und Handeln hängen nicht nur eng zusammen, Denken und Handeln i.e.S. sind bloß Teil-Handlungen des umfassender aufgefassten vollständigen didaktischen Handelns“¹³.

Daran anknüpfend können wir zwischen Theorie und Praxis unterscheiden. Umgangssprachlich setzt man Bereiche, in denen etwas ‘gemacht’, ‘getan’ wird (z.B. Unterrichten), und solche, in denen universitär gelehrt und geforscht wird, gegeneinander. Bei genauerer Betrachtung dürfte jede/r leicht selbst feststellen können, dass diese Unterscheidung nicht tragfähig ist, denn auch das universitäre Lehren und Forschen sind Tätigkeiten. Damit liegt hier eine Doppelung vor, und zwar in Bezug auf die Lehrerbildung als schulische bzw. (religions)unterrichtliche Praxis und universitäre bzw. hochschulische Praxis, welche im Blick auf die fachlichen Inhalte v.a. mit Lehr- und Forschungspraxis angegeben werden kann. Was aber ist unter Praxis und was unter Theorie zu verstehen?

Theorie kann man vom griechischen Wort *theoria* (*Schau, Wahrheitsschau*) herleiten, sie ist grundsätzlich ein „Entwurf von Wirklichkeit, den sich Menschen ausgedacht haben, um die Welt zu verstehen und um Handlungsperspektiven zu entwickeln“¹⁴. Auch das Wort ‘Praxis’ stammt aus dem Griechischen und heißt so viel wie Handeln oder Tun. Obwohl es keine eindeutige Definition gibt, kann Praxis grundsätzlich als „Gestaltung von Wirklichkeit“¹⁵ verstanden werden. Damit ist – im Unterschied zum umgangssprachlichen Gebrauch – inhaltlich Theorie nicht das Gegenteil, sondern ein Aggregatzustand von Praxis, so wie Wasser nicht das Gegenteil seiner Aggregatzustände fest, flüssig und gasförmig ist. Aus diesem Grund schließt Praxis die Theorie nicht aus, sondern gerade ein.

Auf unseren Sachverhalt bezogen wird ersichtlich, dass es nicht nur an der Universität Theorie gibt, sondern auch an der Schule, beispielsweise dann, wenn ältere Lehrkräfte ihre – aus Berufserfahrungen erwachsenen oder von Kolleg/innen übernommenen – Theorien an (jüngere) Kolleg/innen weitergeben. Für diese ist charakteristisch: Aus dem schulischen Alltag für den schulischen Alltag.

¹¹ Helmut Seiffert, Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. 3, München ³2001, 15 (Hervorheb. im Original).

¹² Ebd.

¹³ Wilhelm H. Peterßen, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, München ⁶2001, 245.

¹⁴ Hilbert Meyer, Schulpädagogik. Bd. 1, Berlin 1997, 224.

¹⁵ Herbert Haslinger, Die wissenschaftstheoretische Frage nach der Praxis, in: ders. (Hg.), Praktische Theologie. Bd. 1. Grundlegungen, Mainz 1999, 102-121, 120.

1.2 Strukturlogiken von wissenschaftlichen und handlungspraktischen Theorien

Die hier durchgeführte Unterscheidung hebt auf die unterschiedliche Strukturlogik von Wissenschaft und konkreter Bildungspraxis vor Ort (bzw. der Institutionen Universität und Schule) ab, wie sie aus struktur- bzw. professionstheoretischer Perspektive auszumachen ist.¹⁶ Wenn „die wissenschaftliche Erkenntnis immer nur nachträglich rekonstruierend die Geltung dessen überprüfen kann, was die Praxis selbst in der Krisenhaftigkeit und Offenheit ihres Tagewerkes vollbracht hatte, dieses praktische Vollbringen aber selbst nicht ersetzen kann“, so kann die Wissenschaft in der Sicht der Struktur- bzw. Professionstheorie „grundsätzlich die Funktionen der autonomen Lebenspraxis selbst nicht übernehmen, sondern lediglich deren Leistungen rekonstruieren.“¹⁷ Diese „fundamentale, unhintergehbare kategoriale Differenz“¹⁸ ergibt sich insbesondere im Blick auf Begründungslogik und Entscheidungszwänge. Deshalb reserviere ich den Begriff Theorie für den nach wissenschaftlichen Maßstäben rekonstruierten „geordneten Zusammenhang des Wissens“¹⁹. Weil Wissenschaft nicht die einzige Form der Ordnung von Wissen ist, bezeichne ich die Strukturierung des Wissens nach handlungspraktischen Maßstäben als handlungspraktische Theorie. Solche Praxistheorien haben ihren Ausgang in der Handlungssituation der Schule selbst und entstehen mittels Reflexion derselben durch die Praktiker/innen. Die angesprochene kategoriale Differenz verorte ich also zwischen wissenschaftlichen und handlungspraktischen Theorien bzw. zwischen Theorietypen und Reflexionsgraden. Beide beinhalten demnach Wissen, jedoch nach unterschiedlichen Maßstäben geordnet. Innerhalb der Reflexionsgrade sind Wissensdomänen notwendige, aber nicht hinreichende Grundelemente für Reflexionen. Analoges gilt für die Theorietypen.

1.2.1 Vier Theorietypen

Bei Theorien der Human- und Sozialwissenschaften hat es sich seit *Erich Weniger*²⁰ eingebürgert, drei Theoriegrade zu unterscheiden. Maßstab ist die Nähe bzw. Ferne zur schulischen Praxis und damit ein ab- bzw. zunehmender Abstraktionsgrad. Indem ich den dritten Grad der wissenschaftlichen Theorien zweifach ausdifferenziere, erhalte ich vier Theorietypen. Diese können analog zu *Platons Höhlengleichnis*²¹ gelesen werden. Im Einzelnen bedeutet dies:

¹⁶ Vgl. *Ulrich Oevermann*, Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns, in: Arno Combe / Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt/M. 1996, 70-182, 79.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd., 139.

¹⁹ *Dietrich Rössler*, *Grundriss der Praktischen Theologie*, Berlin – New York ²1994, 19.

²⁰ Vgl. *Erich Weniger*, *Theorie und Praxis in der Erziehung* (1929), in: ders., *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Bd. 6, Weinheim 1990, 29-44, bes. 38ff. sowie *Jürgen Oelkers*, *Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit*, in: *Neue Sammlung* 24 (1/1984), 19-39; *Elisabeth Badry / Rudolf Knapp*, *Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen*, in: dies. / Maximilian Buchka (Hg.), *Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder*, Neuwied ³1999, 29-110; *Werner Wiater*, *Theorie der Schule*, Donauwörth ²2006, 12.

²¹ Vgl. *Platons Höhlengleichnis. Das Siebte Buch der Politeia* (hg. von Rudolf Rehn), Mainz 2005.

Theorietyp 1: Subjektive Theorien oder Alltagstheorien der praktisch Handelnden.²² Diese impliziten Theorien oder Vermutungstheorien helfen bei der Bewältigung des Schulalltags und begleiten durchgängig unser Denken, Fühlen und Handeln. Von Theorien kann man sprechen, weil die „Menschen Selbst- und Weltsichten entwickeln sowie Erklärungen und Prognosen vornehmen,“ die analog zu wissenschaftlichen Theorien konstituiert sind, „nach gleichen Standards beurteilt und methodisch kontrolliert werden“²³ können.

Theorietyp 2: Professionstheorien. Zur Debatte steht hier u.a., ob und inwiefern sich universitär ausgebildete Lehrkräfte von den sogenannten 'klassischen' Professionen, wie Ärzte und Anwälte, unterscheiden. Während es bei letzteren v.a. auf das gekonnte Anwenden regelgeleitet gewonnenen systematisierten Wissens ankommt, scheinen die im Unterricht zu lösenden Aufgaben so komplex und widersprüchlich, dass eine lineare Ableitung aus wissenschaftlichen Vorgaben unmöglich ist. Deshalb sind hier „reflektierte und explizit gemachte persönliche Theorien, Leitbilder oder ausgearbeitete Handlungsorientierungen“²⁴ einschlägig, welche die „Praxis rational strukturieren und daraus begründete Empfehlungen ableiten“.²⁵ Solche Ratschläge werden nicht selten in der so genannten „praktischen Religionspädagogik“²⁶ erarbeitet.

Theorietyp 3 beinhaltet „wissenschaftlich gesicherte, systematische und generalisierbare Gesamtaussagen über einen Wirklichkeitsbereich“²⁷. Deren Bedeutung liegt darin, genaue Kenntnisse, Erkenntnisse und prinzipielle Aussagen zu liefern, die als „grundlegende 'regulative Ideen' das praktische Handeln legitimieren“²⁸. Hier könnten beispielsweise religionspädagogische Konzeptionen²⁹ angeführt werden. Den Ordnungen in fast allen Übersichtsartikeln³⁰ entsprechend, können hier angeführt werden: allgemeine pädagogische, schulpädagogische und psychologische Theorien, fachwissenschaftliche Theorien (Biblische Exegese, Dogmatik, Fundamentaltheologie, Liturgiewissenschaft usw.) und fach- bzw. religionsdidaktische Theorien.

²² Vgl. z.B. *Norbert Groeben / Diethelm Wahl / Jörg Schlee / Brigitte Scheele*, Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes, Tübingen 1988.

²³ Meyer 1997 [Anm. 14], 221.

²⁴ *Wiater* 2006 [Anm. 20], 12.

²⁵ Ebd.

²⁶ *Anton A. Bucher*, Überlegungen zu einer Metatheorie der Religionspädagogik, in: *RpB* 51/2003, 21-36, 27 u. 32.

²⁷ *Wiater* 2006 [Anm. 20], 12.

²⁸ Ebd.

²⁹ Vgl. dazu u.a. *Christina Kalloch / Stephan Leimgruber / Ulrich Schwab*, Lehrbuch der Religionsdidaktik, Freiburg/Br. 2009.

³⁰ Vgl. z.B. *Sigrid Blömeke*, Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung, Berlin 2005; *Andreas Helmke*, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2003; *Frank Lipowsky*, Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler, in: *Cristina Allemann-Ghionda / Ewald Terhart* (Hg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf, Weinheim 2006, 47-70.

Theorietyp 4: Wissenschaftstheorie. Diese ist eine Teildisziplin der Philosophie³¹ bzw. der entsprechenden Disziplinen, in der die „Vorgehensweisen der Erkenntnisproduktion analysiert, reflektiert und ggf. kritisiert werden.“³² Dem wissenschaftstheoretischen Grundgesetz³³ entsprechend wird die grundsätzliche Zweiseitigkeit der Erkenntnisgewinnung unter die Lupe genommen, nämlich das zu Erkennende selbst (Gegenstand) und der Weg, der zu dem zu Erkennenden führt (Methode). In wissenschaftstheoretischen Überlegungen werden also beispielsweise die Übergänge zwischen sogenannten naiven und wissenschaftlichen Theorien herausgearbeitet, indem z.B. Kriterien entwickelt werden, die für wissenschaftliche Theorien eingefordert werden. Als wissenschaftlich könnte man Theorien ansehen, wenn sie z.B. „begründet sind“, „intersubjektiv überprüft werden können“, „widerspruchsfrei“ und „nomothetisch sind“ bzw. „den Status von Gesetzesaussagen aufweisen, wobei diese in den Sozialwissenschaften in aller Regel probabilistisch sind, d.h. auf Wahrscheinlichkeiten beruhen, meistens so, dass die Irrtumswahrscheinlichkeit unter einem Prozent liegt.“³⁴ Ich selbst ordne mich dem symbolisch-kritischen Ansatz³⁵ zu. Auf dieser Theorieebene können auch grundlegende Begriffsklärungen vorgenommen werden.

Mit diesen Klärungen wurden einerseits die vier Theorietypen fundiert und andererseits ist eine Grundlage für beispielhafte inhaltliche Zuordnungen innerhalb der nachfolgend dargestellten Reflexionsgrade geschaffen, nämlich Vorverständnis (1), Regeln (2), Prinzipien (3) und Weisheit (4).

1.2.2 Vier Reflexionsgrade

Vorwissenschaftliche Reflexion bzw. Reflexionsgrade sind zu beachten, um der kategorialen Differenz gerecht zu werden. Berücksichtigt werden dann nicht nur vollständig ausdifferenzierte Theoriegebäude oder empirische Forschungsergebnisse, sondern auch Theoriefragmente, einfache Thesen und erste Erklärungshypothesen, ja auch Vorurteile und Ideologien, wie sie in handlungspraktischen Theorien enthalten sind.

Auf *Reflexionsgrad 1* sind v.a. *'beliefs'* einschlägig, d.h. „Vorannahmen, Einstellungen bzw. Erwartungen“³⁶, also (religions)pädagogisch „relevante Überzeugungen als implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen. [...] Es genügt der individuelle Rich-

³¹ Vgl. *Gerhard Schurz*, Einführung in die Wissenschaftstheorie, Darmstadt 2006; *Horst Seiffert*, Einführung in die Wissenschaftstheorie. 3 Bde, München ³2001; *Herbert Tschamler*, Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen, Bad Heilbrunn ³1996.

³² *Klaus Beck / Andreas Krapp*, Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie, in: ders. / Bernd Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim ⁴2001, 31-73, 36.

³³ Vgl. *Heinrich Rombach*, Wissenschaft und Wissenschaftstheorie, in: ders. (Hg.), Wissenschaftstheorie. Bd. 1: Probleme und Positionen der Wissenschaftstheorie, Freiburg/Br. ²1979, 9-11, 9.

³⁴ *Bucher* 2003 [Anm. 26], 28.

³⁵ Vgl. *Manfred Riegger*, Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime, München 2008 sowie v.a. *Walter Fürst*, Praktisch-theologische Urteilskraft. Auf dem Weg zu einer symbolisch-kritischen Methode der Praktischen Theologie, Zürich u.a. 1986. Zusammenfassend: *Siefjan Altmeyer*, Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart u.a. 2006.

³⁶ *Sigrid Blömeke*, Empirische Befunde zur Wirklichkeit der Lehrerbildung, in: dies. u.a. 2004 [Anm. 8], 59-91, 64.

tigkeitsglaube³⁷. Schon Studienanfänger/innen sind nicht einfach wie ein 'leeres' Blatt, das im Studium lediglich mit Wissen auf Vorrat so lange zu beschriften wäre, bis die Fachsystematik komplett erscheint. Vielmehr bringen sie zum Studium eine Menge Vorannahmen und Vorwissen mit, die durch fachliche Angebote (durchaus in Richtung Fachsystematik) zunehmend elaboriert werden sollten.³⁸ Unterbleibt dies, kann es zu einer 'doppelten Buchführung' kommen, bei der die beliefs handlungsleitend bleiben, obwohl die Theorietypen bzw. Reflexionsgrade kognitiv gewusst werden. Diese Art des Wissens zeitigt also keine Wahrnehmungs- bzw. Handlungsrelevanz. Auch wenn *beliefs* nie gänzlich bewusst werden können, sollte in der Lehrerbildung ein je unterschiedlicher reflexiver Zugang angestrebt werden.

Reflexionsgrad 2 umfasst v.a. *Regeln*. Diese beinhalten i.d.R. Standardanweisungen, welche aber in der konkreten Praxis nicht immer zur vorliegenden Situation 'passen'. Regeln kann es in unterschiedlicher Weise geben. Geben sie genau vor, wie es geht, und beinhalten sie somit nur didaktische Routinen, dann sind sie sicher als defizitär anzusehen (naive Regeln). Werden sie in Verbindung mit Selbstreflexionen vermittelt bzw. angeeignet, dann eröffnen sie Wege, die die Lehrperson selbst situationsadäquat je neu gehen kann (reflektierte Regeln). Von wissenschaftlich reflektierten Regeln kann gesprochen werden, wenn die Reflexionen mittels wissenschaftlicher Theorien erfolgen.

Reflexionsgrad 3 birgt v.a. *Prinzipien*³⁹. Wenn Prinzipien nur deduktiv und unterordnend mit der Wirklichkeit in Verbindung gebracht werden, wird die Individualität der Schüler völlig missachtet. Angemessener geht man mit Prinzipien um, wenn diese angesichts konkreter Situationen in anderen Prinzipien ihre Begrenzung finden. Während sich beispielsweise das pädagogische Handeln prinzipiell durch Konsequenz auszeichnen sollte, kann die Schülerorientierung in bestimmten Situationen ersteres Prinzip beschränken.

Auf *Reflexionsgrad 4* ist *Weisheit* einschlägig, welche eine Einordnung der konkreten Situation nach übergreifenden Gesichtspunkten erlaubt.

Insgesamt gibt es in der professionstheoretischen Literatur viele Modelle, um das Zueinander unterschiedlicher Ebenen beruflichen Wissens zu klären. Ein Modell ist das des reflektierten Praktikers von *Donald A. Schön*. Im Zentrum steht für ihn die Fähigkeit zum reflexiven Handeln, das auf drei Ebenen auszumachen ist: „*implicit knowledge-in-action, reflection-in-action, reflection-on-action*“⁴⁰ (unausgesprochenes Wissen-in-der-Handlung, Reflexion-in-der-Handlung, Reflexion-über-die-Handlung). Das so erfasste Ineinander von Wissen, Reflexion und Handeln mag für die Ausbildung vor Ort ausreichend sein, kann aber kaum einer Bildung von Lehrkräften auf wissenschaftlicher Grundlage genügen, weil die entsprechenden Theorietypen letztlich außen vor bleiben.

³⁷ Jürgen Baumert / Mareike Kunter, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: ZfE 9 (4/2006) 469-520, 497.

³⁸ Lilian Fried, Polyvalenz und Professionalität; in: Blömeke u.a. 2004 [Anm. 8], 232-242, 238.

³⁹ Vgl. dazu u.a. Kalloch u.a. 2009 [Anm. 29], 25f.

⁴⁰ Donald A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, London 1983, 49, 68, 276; vgl. Herbert Altrichter / Peter Posch, *Lehrer erforschen ihren Unterricht*, Bad Heilbrunn ³1998, 322ff.

1.2.3 Professionelle Schemata bzw. bereichsspezifische Handlungsmuster

Für die professionelle Alltagsbewältigung sind nach *Heinz-Elmar Tenorth* das „Lernen, Konstruieren und Prozedieren von Schemata“⁴¹ wesentlich.

„Damit sind neben Wissens- und Erfahrungsbeständen oder normativen Orientierungen auch operative Routinen eingeschlossen, damit ist auch die – erwünschte – Assoziation einbegriffen, dass die Handhabung der Schemata nicht Reflexivität zu jedem Moment unterstellt, dass manches wirklich ‘schematisch’ geht, vor allem aber ist gesagt, dass es Koordinations- und Entscheidungsprobleme gibt, die nicht vom Wissen und Erkennen (gar vom Forschen und seiner Logik, wie beim Wissenschaftler) bestimmt sind, sondern vom Handeln und seinen Zwängen.“⁴²

Deutlich wird also, dass neben Fachwissen v.a. praktische Fertigkeiten und Können (die englische Sprache unterscheidet hier zwischen ‘*knowledge*’ und ‘*skills*’) für eine Erfolg versprechende Arbeit notwendig sind. Während die Begriffe ‘Schemata’ oder ‘synaptische Schaltungen’ v.a. in der Hirnforschung verwendet werden⁴³, könnten wir sozialwissenschaftlich auch von ‘Scripts’ oder ‘Patterns’ und professionstheoretisch von „bereichsspezifischen Handlungsmustern“⁴⁴ sprechen. Grundsätzlich geht es immer um internalisierte Erfahrungen, die übersituativ zur Verfügung stehen. Damit scheint ein Anschluss an eine kompetenzorientierte Lehrerbildung möglich.

Im Einzelnen heißt dies: Ein bestimmtes Repertoire an Schemata oder Handlungsmustern ist notwendig, um überhaupt im Religionsunterricht handeln zu können. Ein Repertoire besitzen bedeutet dann ein „Verfügen-Können als Vorrat an habitualisierten Dispositionen.“⁴⁵ Religionslehrkräfte bauen einen solchen Vorrat dadurch auf, dass sie berufsspezifisch Fälle internalisieren, und zwar „anhand bestimmter Situationen“, die wieder „für die Bewältigung neuer Situationen zur Verfügung“⁴⁶ stehen. Damit entsprechen Schemata bzw. Handlungsmuster „hochverdichteten Bausteinen“⁴⁷, die ein „schnelles Handeln unter Handlungsdruck“ ermöglichen. Zudem sind sie „jederzeit abrufbar und damit routinisiert, was Orientierung und Handlung in berufsfeldrelevanten Bereichen ermöglicht.“ Die Schemata bzw. Handlungsmuster selbst beinhalten nicht nur „Interaktionsmuster“, sondern auch „andere Handlungsbereiche ohne Interaktionen zwischen Anwesenden wie z.B. Vorbereitung am Computer“. Diese Schemata bzw. Handlungsmuster stehen am Anfang des Berufes nur unzureichend zur Verfügung, weil sie erst im Laufe des Berufslebens ausdifferenziert und erweitert werden.

Allein durch einen Vorrat an Schemata oder Handlungsmustern ist ein professionelles Handeln aber nicht möglich, da diese an den spezifischen Anforderungen der je einmaligen Situation ausgerichtet werden müssen. Notwendig ist also eine „fallspezifische Transformation der Handlungsmuster“, wobei die Transformation „keine Transponie-

⁴¹ *Heinz-Elmar Tenorth*, Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis, in: *ZfE* 9 (4/2006) 580-597, 590.

⁴² Ebd.

⁴³ *Beate Kraus / Gunter Gebauer*, Habitus, Bielefeld 2002, 63.

⁴⁴ *Stefan Heil*, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie. Münster u.a. 2006, 310.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Ebd., 311, ebenso alle weiteren Zitate dieses Teilkapitels.

nung, sondern eine Veränderung der Muster, die dadurch auch das Repertoire an Mustern erweitern“, ist. Doch wie erfolgt dies?

1.3 Wissen und Handeln wissenschaftlich rekonstruiert

Auf das Verhältnis von Wissen und Handeln kann hier nicht ausführlich eingegangen werden.⁴⁸ Überblickt man jedoch die Vorstellungen von Wissensverwendung aus forschungshistorischer Perspektive, zeigt sich eine recht eindeutige Entwicklung, nämlich vom Wissenstransfer über die Wissenstransformation bis hin zur Hervorbringung eines eigenen professionellen Wissens durch die Praktiker/innen bzw. Professionellen selbst (*Relationierung*).⁴⁹ Die erste Position ging von der quasi-technischen Übertragbarkeit wissenschaftlichen Wissens in die (schulische) Praxis aus. Abgelöst wurde diese Vorstellung durch die Idee der Verwandlung wissenschaftlichen Wissens auf dem Weg zur praktischen Verwendung (allein) durch die Rezeption der Praktiker/innen, also durch eine lineare Transformationsvorstellung. Da aber weder Wissenschaft neues Wissen in die Praxis einführt (Transferkonzept) noch Praktiker/innen aus wissenschaftlichem Wissen Relevantes selektieren (lineares Transformationskonzept), geht man heute davon aus, dass sich beide *ergänzen*, und zwar *im Sinne einer gegenseitigen Relativierung der Perspektiven*. Damit stellt Wissenschaft strukturelle Deutungen pädagogischen Handelns zur Verfügung, die vom Professionellen autonom verarbeitet werden können. Gleichzeitig sind die professionellen Praktiker/innen sowohl der Praxis wie der Wissenschaft gegenüber begründungspflichtig, weshalb sie zwei – sich z.T. widersprechende – Urteilsformen zu berücksichtigen haben: die der situativen Angemessenheit ebenso wie die der Wahrheit bzw. eines reflexiven Wissensverständnisses.

Mit der Metapher des ‘kubischen Bildes’, das ein und denselben Gegenstand zugleich aus zwei oder mehr Perspektiven zeigt, kann die Relationierung von Theorien, Praxistheorien und Praxen als eine „Wirklichkeit sui generis“ beschreiben werden. Die wissenschaftliche Perspektive, die darauf zielt, die Regel zu formulieren, unter der eine Handlung gestanden hat, und die praktische Perspektive, in der der Regel gefolgt wurde, ergänzen sich in dieser Anordnung nicht, sondern bleiben nebeneinander stehen.⁵⁰ Somit stellt professionelles Handeln eine „Relationsform von Theorie und Praxis“⁵¹ dar, die auch innerhalb eines „reflexiven Transformationsmodells“⁵² von Veränderung und Lernen im Prozess verstanden werden könnte. In diesem Modell begreift man Lernen als permanente Selbstvergewisserung. Von einem unbekanntem und bestimmungsbedürftigen Ausgangspunkt aus läuft ein zieloffener Reflexionsprozess permanenter Veränderung ab, der nie einen Endpunkt erreicht, sondern im Prinzip bestimmungsbedürftig bleibt. Für die Dozierenden an der Universität ergibt sich daraus die Notwen-

⁴⁸ Vgl. den Überblick bei *Fritz-Ulrich Kolbe*, Verhältnis von Wissen und Handeln, in: Blömeke u.a. 2004 [Anm. 8], 206-232.

⁴⁹ Vgl. *Bernd Dewe / Wilfried Ferchhoff / Frank-Olaf Radtke*, Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch, in: dies. (Hg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992, 70-91, bes. 78ff.

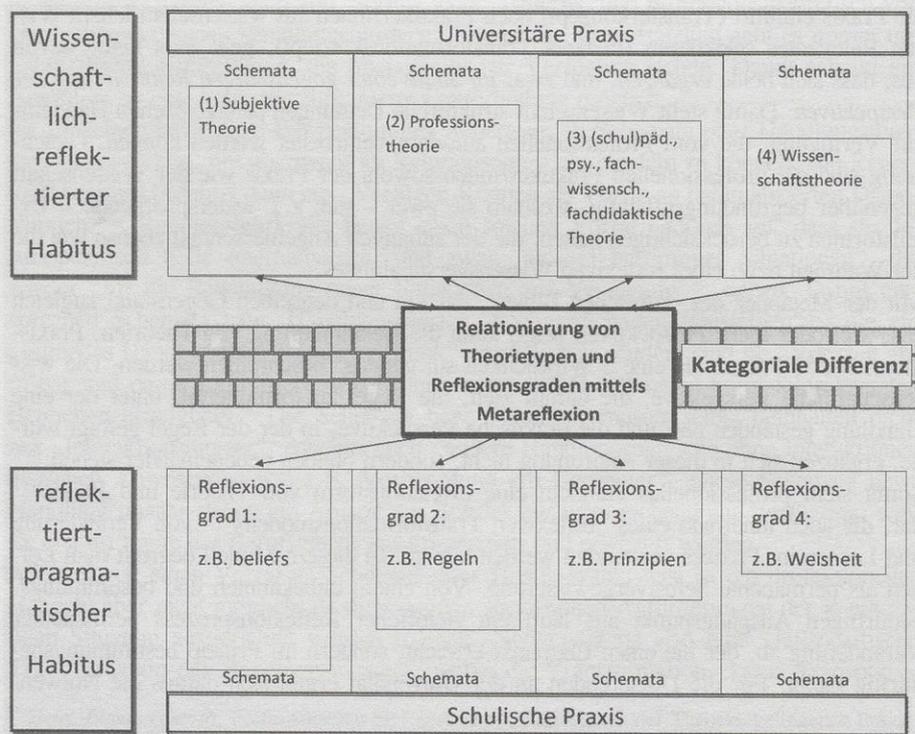
⁵⁰ Ebd., 79.

⁵¹ Ebd., 80.

⁵² *Otfried Schöffler*, Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung, Hohengehren 2001, 30.

digkeit, bei Studierenden in der Lehrpraxis Selbstlernprozesse und entwicklungsbegleitendes Lernen zu fördern. Weil sowohl der Ausgangs- wie der Endpunkt von Lehre im Bereich des Nicht-Wissens liegen, wird die Organisation von Selbstvergewisserung erforderlich. Solche Lernprozesse könnten durch strukturelle Vernetzungen bzw. vernetzte Veranstaltungs- und Kooperationsformen unterstützt werden, wie sie beispielsweise im Medizinstudium mit akademischen Lehrkrankenhäusern selbstverständlich umgesetzt werden.⁵³

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Professionelle Lehrer/innen müssen „Reflexions- und Handlungskompetenz“⁵⁴ erwerben und zwar im Sinne eines zweifach ausgerichteten Habitus (als eines wissenschaftlich-reflexiven und als eines reflexiv-pragmatischen Habitus), „dessen beide Seiten sich gegenseitig relativieren und somit nur als antinomische Einheit fungieren können“⁵⁵. Das bisher Ausgeführte wird in folgender Abbildung zusammengefasst:



⁵³ Vgl. Burkard Porzelt, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2009, 143f.

⁵⁴ Hilbert Meyer, Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz, in: Andrea Obolenski / Hilbert Meyer (Hg.), Forschendes Lernen, Bad Heilbrunn 2003, 99-115, 101.

⁵⁵ Werner Helsper, Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers, in: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3/2001) 7-15, 13.

1.4 Ertrag

Wissenschaftstheoretisch wird einerseits deutlich, dass Theorie immer ein Aggregatzustand von Praxis ist, und andererseits kann die kategoriale Differenz zwischen wissenschaftlicher Theorie und handlungspraktischer Theorie (verwickelt in die jeweiligen Praxen) verdeutlicht werden. Diese Unterscheidung wird strukturtheoretisch in der konstitutiven Differenz von Disziplin und Profession aufgenommen, weil – pointiert gesprochen – der Bezugspunkt von Disziplinen die Wahrheit/Richtigkeit bzw. belastbare Daten und der Bezugspunkt von Professionen die Wirksamkeit ist. Systemtheoretisch macht *Niklas Luhmann* präzisierend deutlich, dass sowohl das Anwendungssystem (Praxis) als auch das Wissenschaftssystem (Theorie) jeweils eigene Funktionen erfüllen, für die sie sich ausdifferenzieren haben.⁵⁶ Die häufig im Zusammenhang mit der Einführung der modularisierten Studiengänge geforderte Konvergenz von Disziplin und Profession (als die jeweilige operationale Manifestation dieser Teilsysteme) im Sinne der berufsqualifizierenden Ausbildung an der Universität ignoriert nicht selten die Differenz beider Handlungssysteme. Wird struktur- und systemtheoretisch die Unterscheidung zwischen Profession und Disziplin als Differenzierungskriterium angesehen, so wird erkenntnistheoretisch zwischen Wissen und Handeln unterschieden. Weisen die wissenschafts-, struktur- und systemtheoretischen Unterscheidungen auf eine mehr oder weniger schroffe Trennung hin, so deuten sich auf der erkenntnistheoretischen Ebene erste Zeichen für einen systematischen Bezug an, denn für *Ulrich Oevermann* ist professionelles Handeln „wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität“⁵⁷, d.h. unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösungen in der Praxis. Ob und wie dies in der Lehrerbildung aufgegriffen werden kann, hängt auch, aber nicht nur, vom Zusammenspiel der Akteure auf der organisatorischen Ebene ab, auf der zwischen unterschiedlichen Ausbildungs- bzw. Fortbildungsorten differenziert wird, also vorwiegend Universität und Schule.

Mit diesen Klärungen der Ebenen kann ich einerseits an *Stefan Heils* vorwiegend strukturtheoretisch relevanten Ausführungen zur religionspädagogischen Professionalität anknüpfen, andererseits präzisiere ich diese wissenschaftstheoretisch (z.B. Relationierung), ergänze sie erkenntnistheoretisch (z.B. *beliefs*) und konkretisiere sie auf der organisatorischen Ebene (vgl. *Kap. 2*).

Mit einem solchen Modell könnte man Praxis als „Gegenstand, Ort und Ziel religionspädagogischer Theorie“⁵⁸ auf den unterschiedenen Ebenen ebenso neu justieren, wie – über die unmittelbare Frage der Lehrerbildung an der Universität hinausgehend – man die „Praxis des Glaubens“⁵⁹ mittelbar über *beliefs* aufnehmen kann, ohne den Unterschied zwischen Theorie und Praxis einzuebnen.

⁵⁶ *Niklas Luhmann*, Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Wissenschaften, in: ders., Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation, Opladen 1993, 321-334, 322.

⁵⁷ *Oevermann* 1996 [Anm. 16], 80.

⁵⁸ *Hans Mendl*, Praxis – Gegenstand, Ort und Ziel religionspädagogischer Theorie. Einige Klärungen zur Bedeutung von Praxis für die Religionspädagogik, in: KBl 132 (3/2007) 208-215, 208.

⁵⁹ Ebd., 214.

2. Konzeption für schulpraktische Studien im Lehramtsstudium

Der Übergang vom theoretischen Modell zur Konzeption einer Umsetzung dieses Modells in der Praxis universitärer Lehre ist ein Wagnis. Wie schützt man die Theorie hinter der Konzeption vor Simplifizierungen und die Konzeption vor der polarisierenden Entgegensetzung zur Theorie? Wie kann man der Vielgestaltigkeit der schulpraktischen Studien in einer Konzeption gerecht werden? Dies sind nur zwei Fragen, welche auf die Schwierigkeiten aufmerksam machen, die dann auftreten, wenn Theorie und Praxis in praktischer Absicht miteinander in Bezug gesetzt werden. Um dieser Problematik Rechnung zu tragen, stelle ich der Konzeption methodologische Überlegungen voran, in denen ich thematisiere, ob und wie diese Operationalisierung der Theorie in der Praxis beobachtbar bzw. umsetzbar ist.

2.1 Methodologische Vorüberlegungen

Die in der Theorie aufgewiesene kategoriale Differenz wird in der Konzeption aufgehoben. 'Aufgehoben' meint hier die Überwindung der kategorialen Differenz, d.h. die Bearbeitung derselben auf einer höheren Ebene, um so eine In-Bezug-Setzung zu ermöglichen. Ähnlich wie man eine hohe Mauer erst erklimmen muss, um beide von ihr getrennte Seiten in den Blick zu bekommen, erfolgt die Reflexion und Überwindung der Diastase von Theorie und Praxis in der Konzeption durch eine Metareflexion, wodurch erst eine Relationierung möglich wird.

Bei aller Vorläufigkeit eines Beispiels, verdeutliche ich diese Aufgabe exemplarisch anhand der Gliederung des Unterrichts. In der universitären Theorie lernten Studierende: Nicht in jedem Fall ist eine Themenangabe erforderlich! Die Praktikumslehrkraft forderte mit dem zusätzlichen Verweis auf das Referendariat: Immer ist eine Themenangabe vorzunehmen! Soll relationiert werden, dürfen die Studierenden nicht allein gelassen werden, denn strategisches Handeln wäre dann für sie der mögliche Ausweg (an der Universität mache ich es auf die eine, im Praktikum auf die andere Weise). Vielmehr muss der Widerspruch thematisiert werden, damit ein weiterführender Umgang mit ihm eröffnet wird. Folgendermaßen könnten für Studierende mögliche konkrete In-Bezug-Setzungen einsichtig werden: Was muss eine Themenangabe überhaupt enthalten? Unter Rückgriff auf universitäre Theorien kann der Unterschied zwischen Inhalt und Struktur herausgearbeitet werden, um Inhalte von formalen (Arbeits)Hinweisen als mögliche Angaben zu unterscheiden. Sinnvoll wären dann auch nichtthematische Themenangaben. Sinnlos wäre, Ergebnisse der zu erarbeitenden Inhalte der Unterrichtsstunde in der Themenangabe vorwegzunehmen. Anhand der konkreten Situation kann so ein besseres Gelingen der Verbindungsmöglichkeiten zwischen beiden Theoriearten im Blick auf konkrete schulische Praxis eröffnet werden.

Soll eine Relationierung auf höherer Ebene erfolgen, setzt dies voraus, dass die schulische Praxis in transformierter Weise vorliegt. Deshalb beziehe ich mich in den Besprechungen in der Begleitveranstaltung – analog zur Fallarbeit an der Universität – nicht auf den von den Studierenden ausgearbeiteten Unterrichtsverlaufsplan, sondern auf die von den Studierenden inszenierte Erzählung der zukünftig durchzuführenden Unterrichtsstunde. Während in der Fallarbeit gewöhnlich Fälle bearbeitet werden, die wissenschaftlichen Kriterien entsprechend ausgesucht wurden und deshalb zeitlich zurückliegen, hat diese inszenierte Falldarstellung zwar ihre Wurzeln in der Vergangenheit (Unterrichtsvorbereitung), bezieht sich aber maßgeblich auf bevorstehende, noch nicht routinisierte Unterrichtspraxis. In der Besprechung in der Begleitveranstaltung an der Uni-

versität wird nicht unmittelbar an schulische Praxis angeknüpft (z.B. an Routinen der Lehrkräfte), sondern an mittelbare Zeugnisse der Studierenden über diese Praxis. Unmittelbar erfolgt jedoch die Relationierung auf der Metaebene von Reflexionsgraden und Theorietypen, wodurch Widersprüchlichkeiten mit Blick auf die bevorstehende Praxis offengelegt und ansatzweise gelingende Verbindungen aufgezeigt werden können. Die Relationierung erfolgt also in mittelbarer Unmittelbarkeit. Das zukünftige Unterrichtshandeln wird projiziert und nach Art eines praktischen Experimentierens antizipiert, weshalb keine unmittelbaren Handlungsanweisungen für die Unterrichtsstunde nach Art einer 'Meisterlehre' gegeben werden. Deshalb werden immer unterschiedliche Möglichkeiten der Umsetzung einzelner Aspekte aufgezeigt, zwischen denen die Studierenden angemessen abwägen und auswählen müssen. Doch auch dann muss man sich bewusst bleiben, dass diese konkreten Entscheidungen – analog zu den Entscheidungen konkreten unterrichtlichen Handelns – immer riskant und theoretisch letztlich nie ganz einholbar sind.

2.2 *Zieldimension: Professionalisierung der Unterrichtsvorbereitung*

Das allgemeine Ziel religionspädagogischer Professionalität an der Hochschule lautet: „partizipative Lernsituationen herstellen, um Professionalisierung zu ermöglichen“⁶⁰. Im Folgenden spezifiziere ich dies für einen Teil des 'Kerngeschäfts des Lehrerberufes', nämlich die Unterrichtsvorbereitung innerhalb der schulpraktischen Studien. Diesbezüglich strebt eine professionalisierte Begleitung von Seiten der Hochschule an, eine Relationierung von Theorie und Praxistheorie, d.h. unterschiedlicher Theorietypen und Reflexionsgrade umzusetzen, damit auf Seiten der Studierenden eine habituelle Disposition von Unterrichtsvorbereitung ansatzweise aufgebaut wird, welche die wissenschaftlich-reflexive Seite bewusst integriert und sich somit deutlich von einer routinisierten Unterrichtsvorbereitung einer erfahrenen Lehrkraft unterscheidet, sowohl inhaltlich (umfasst z.B. neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zum Unterrichtsinhalt) wie zeitlich (umfasst deutlich mehr Zeit als 30 oder 15 Minuten).

2.3 *Formale Dimension: Rahmen und Organisation*

Das fachdidaktische studienbegleitende Praktikum, auch Tagespraktikum genannt, wird ab dem 4. Semester empfohlen. Es ist also i.d.R. das letzte Praktikum während des Studiums. Das Praktikum findet in enger Abstimmung mit den Praktikumslehrkräften statt (Einteilung der zu haltenden Unterrichtsstunden, Arbeitsaufträge usw.). Die Studierenden sollen in der Kleingruppe (maximal sechs Studierende) unterrichtsbezogene Fragestellungen bearbeiten, sowohl in Bezug auf religionsdidaktische Begrifflichkeiten wie im Blick auf bedeutsame Aspekte der zukünftigen Berufstätigkeit. Zur Beantwortung dieser Fragen „sammeln sie Informationen durch Unterrichtsbeobachtungen [...], durch Gespräche mit LehrerInnen und SchülerInnen, durch Literaturstudium sowie durch eigene Unterrichtsversuche, zu denen sie gezielte Rückmeldungen einholen (lassen).“⁶¹ Die Erfahrungen verschriftlichen die Studierenden (Portfolio), sodass eine Entwicklung sichtbar werden kann.

⁶⁰ Heil 2006 [Anm. 44], 323.

⁶¹ Herbert Altrichter / Johannes Mayr, Forschung in der Lehrerbildung, in: Blömeke u.a. 2004 [Anm. 8], 164-184, 173.

Ferner gestalten die Studierenden unter Anleitung einer Praktikumslehrkraft mit Expertenlehrer- und Mentorenqualitäten zwei Religionsunterrichtsstunden. Die Dozent/innen sind im Feld anwesend und reflektieren zusammen mit den Praktikumslehrkräften von Studierenden gehaltene Unterrichtsstunden nach dem Vier-Schritt: (1) bewusste Wahrnehmung: Assoziationen sammeln und Emotionen eingestehen; (2) möglichst objektive Beschreibung von Beobachtungen; (3) Bewertung des Unterrichtsgeschehens; (4) konkrete Konsequenzen ziehen und diese 'ausmalen' als (Handlungs)Optionserweiterungen.⁶² Auf diese Weise wird ein reflektiertes Praktikum inhaltlich angestrebt.

Die universitäre praktikumsbegleitende Veranstaltung „Planung und Analyse“ ist als Theorie der schulischen Praxis indirekt auf das Praktikum bezogen. Hier werden aufbauend auf schulpädagogische Grundlegungen und anknüpfend an einführende religionsdidaktische Veranstaltungen (Pflichtvorlesungen usw.) Wahrnehmungsraster für die Unterrichtsanalyse mit Bezug zu im Praktikum Erlebtem vertiefend erläutert und geklärt. Zudem wird die Unterrichtsvorbereitung nach einem weiterentwickelten Elementarisierungsmodell (Bezug der elementaren Fragerichtungen zueinander, drei Ebenen der elementaren Erfahrung, elementare Reflexion u.a.)⁶³, konkretisierend erörtert (mit Übungen zu einzelnen Fragerichtungen). Nicht zuletzt werden Hinweise zu Literaturstudium und methodischen Aspekten der Unterrichtsgestaltung gegeben.

Die Schaltstelle Theorie-Praxis, genauer Theorie-Praxistheorie wird exemplarisch virulent an der Schaltstelle universitäre Begleitveranstaltung-Schulpraktikum. Wenn hier oft vieles gelingt, werden im Konkreten doch immer wieder Probleme der 'In-Beziehung-Setzung' beider Welten sichtbar, die mit Hilfe der folgenden Veranstaltung einer Lösung zugeführt werden sollen.

2.4 Mediäre Veranstaltung „Didaktische Analyse“: Relationierung mittels Metareflexion

Etwa eine Woche bevor Studierende 'ihre' Unterrichtsstunde im Praktikum durchführen, wird der mit der Praktikumslehrkraft besprochene und komplett (nach dem Elementarisierungsansatz) ausgearbeitete Unterrichtsentwurf in der Begleitveranstaltung „Didaktische Analyse“ der Diskussion der 'Bezugsgruppe Mitstudierende' (ca. drei Studierende, bei größeren Gruppen mit Außenkreis) ausgesetzt. Reflektiert wird dann v.a. über bereits durchgeführte Reflexionen, wobei auch zukünftige schulische Praxis und deren mögliche Konsequenzen antizipiert werden können. Auf diese Weise wird eine personen- und situationsadäquate Unterrichtsvorbereitung angestrebt, die die oben beschriebene kategoriale Differenz im Blick auf konkrete Unterrichtsstunden präzisiert, indem deutlich wird: Die Logik des Inhalts ist mit der Logik seiner Aneignung nicht identisch. Beides muss vermittelt werden.

2.5 Handlungsdimension: Prinzipien

Folgende handlungsleitende Prinzipien zur Beachtung von Input-, Prozess- und Produktvariablen werden v.a. für die mediäre Veranstaltung als maßgebend angesehen.

⁶² Vgl. dazu auch *Manfred Riegger*, Planung und Gestaltung von Religionsunterricht konkret. Elementarisierung umgesetzt anhand der Gleichniserzählung vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen für die 3. und 7. Jahrgangsstufe, Donauwörth 2005, 13.

⁶³ Vgl. zum Ganzen ebd.

(1) Angebotsorientierte Unterstützung: Freiheit und Kontrolle

Hier werden an Studierende Angebote mit 'Stellschrauben' gemacht (regelmäßige Treffen, Materialien sowie Anregungen und Begleitung auch durch speziell ausgebildete Praktikumslehrkräfte, v.a. Vorlage und Reflexion des ausgearbeiteten Unterrichtsentwurfs vor dem Unterrichtsversuch). Wie die Studierenden dieses Angebot nutzen, liegt letztlich außerhalb der Reichweite der Dozierenden, wobei grundsätzlich der akzeptierende Versuch der Unterrichtsvorbereitung im Vordergrund steht, d.h. es geht darum, dass Studierende Fehler machen dürfen, um aus diesen zu lernen. Damit geht es nicht zuerst bzw. vornehmlich darum, an idealen Kriterien der universitären Theorie(n) bewertet zu werden, welche v.a. die wissenschaftliche Reflexionsfähigkeit erhöhen wollen.

(2) Strukturorientierte Offenheit: zwischen Planungsfetischismus und Planungschaos

Da ganz unterschiedliche 'Lehrertypen' guten Unterricht gestalten können⁶⁴ und es damit den 'Ideallehrer' nicht gibt, ist eine personenbezogene Ressourcenorientierung (Offenheit) bei der kriteriengeleiteten Würdigung des didaktischen Handelns (Struktur) umzusetzen. So wird ein je spezifischer, wissenschaftlich-reflexiver wie auf Schule bezogener reflexiv-pragmatischer Habitus auf Seiten der Studierenden angebahnt, der die Grundlage für dauerhaft besser gelingendes schulisches Handeln sein soll.

(3) Um- und Hinzulernorientierung: gegenwärtige Umstände im Blick auf eine erwünschte Zukunft(svision) sehen

Hierdurch wird ein positiver, optimistischer Zugang zu Schule und Religionsunterricht ermöglicht. Im Zentrum steht nicht mehr die Frage, was Studierende nicht können, sondern welche Aspekte auf Seiten der Studierenden für besser gelingendes schulisches Handeln eine Rolle spielen. Auf der anderen Seite ist aber auch zu bedenken: Was tun wir mit leistungsschwachen bzw. hedonistisch motivierten Studierenden?

(4) Situationsorientierung: situiertes Lernen (Konkretisierung) im Blick auf Abstraktionen und umgekehrt

Nachhaltige Praktikumsbetreuung muss Erfahrungen der Studierenden aufgreifen (u.a. *beliefs*), an diese anknüpfen und sie u.a. mit fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen vermitteln⁶⁵. Es geht darum, vom Konkreten auszugehen (z.B. Formulierung eines Arbeitsauftrages), um dann einen Zugang zum Komplexen und Abstrakten zu schaffen (wie ist ein Arbeitsauftrag nicht nur für Schüler/innen verständlich zu formulieren, sondern so zu gestalten, dass inhaltlich für die Schüler/innen ein Gedankenfeld eröffnet wird, das es ihnen erlaubt, eigenständig Probleme und Lösungswege zu suchen und zu finden?) oder umgekehrt. Hier handelt es sich um ein kontextgebundenes Einverständnis über Art, Sinn und Zielperspektive des konkreten professionellen Han-

⁶⁴ Vgl. *Andreas Helmke / Franz E. Weinert*, Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt, in: *Franz E. Weinert / Andreas Helmke* (Hg.), *Entwicklung im Grundschulalter*, Weinheim 1997, 226-252, 250f.

⁶⁵ Vgl. *Lilian Fried*, Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerbildungsforschung in internationaler Sicht, in: *Doris Lemmermöhle / Dirk Jahreis* (Hg.), *Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze im internationalen Kontext*, Weinheim 2003, 7-31, 24.

delns (z.B. Unterrichtsvorbereitung) im Blick auf das Praktikum (z.B. die Unterrichtsstunde).

(5) Mehrtheorietypen und -reflexionsgradeorientierung: Relationierung in Anknüpfung und Widerspruch

Die problematischen Wirkungen von Schule und Unterricht (z.B. in der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung werden Schüler/innen zu Statisten eines vorgefassten Planes degradiert) sollen durch permanent mitlaufende Prozesse reflexiver Selbstthematizierung und Kontrolle unter Einbeziehung möglichst vieler Theorietypen und Reflexionsgrade relativiert werden.

(6) Handlungs- und Reflexionsorientierung: stellvertretende Deutung als Relationierung wissenschaftlicher und handlungspraktischer Theorien

Erkenntnisse und Erfahrungen stellen sich nicht automatisch durch Sehen oder Tun ein, weshalb Reflexionen unerlässlich sind. Wenn sich im professionellen Handeln wissenschaftlich und praktisch geordnetes Wissen begegnen, eine gelungene Integration aber nicht durch deduktive Theorieanwendung und Technologisierung (Transfer) erfolgen kann, so ist nach einer Vollzugsform zu fragen, die Relationierung und Kontrastierung ermöglichen hilft. Die „stellvertretende Deutung“⁶⁶ ist m.E. hier einschlägig.

2.6 Vollzugsform: stellvertretende Deutung

In der Logik der 'stellvertretenden Deutung' wird ein besonderes Handlungsmuster bzw. Schema hervorgebracht, das es ermöglicht, in der schulischen Praxis auftretende Handlungsprobleme (z.B. Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung, Klassenmanagement, Rollenzuweisungen) für alltagspraktisch handelnde Studierende „aus der Distanz 'stellvertretend' [...] wissenschaftlich reflektiert zu deuten und zu bearbeiten“⁶⁷. Damit begegnen sich praktisches Handlungswissen und wissenschaftliches Wissen, im Idealfall auf Augenhöhe (keine Wissensform steht höher als die je andere). Die Dozierenden, die eine solche stellvertretende Deutung initiieren und umsetzen, handeln professionell, d.h. dass dieses Handeln nicht mit der wissenschaftlichen Tätigkeit identisch ist. Auch die Gleichsetzung mit dem alltagspraktischen Handeln der Lehrkräfte wäre unzutreffend. Vielmehr wird ein Angebot aus der Distanz des Dozenten und der Mitstudierenden den einzelnen Studierenden unterbreitet, um mögliche hilfreiche Deutungen für konkretes professionelles Handeln (z.B. Unterrichtsvorbereitung) bereitzustellen, v.a. in jenen Bereichen, in denen die Studierenden sich nicht *oder* zu sicher sind. Die unterstützenden Angebote beziehen sich auf neue Deutungshorizonte und alternative Entscheidungswege. Die professionellen stellvertretenden Deutenden machen also verunsichern, vielleicht blockierten Studierenden Angebote einer Sichtweise der Probleme, die diese selbst nicht sehen können, welche sich aber für sie in der konkreten Situation als 'passend' erweisen könnten. Sie machen 'vorschnelle Sicherheiten suchenden' Studierenden Angebote, die ihre – vielleicht vorurteilsbehafteten Sichtweisen – erweitern kön-

⁶⁶ Oevermann 1996 [Anm. 16], 156

⁶⁷ Bernd Dewe / Wilfried Ferchhoff / Frank-Olaf Radtke, Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch, in: dies. 1992 [Anm. 49], 70-91, 81 (Hervorhebg. im Original).

nen. Grundsätzlich machen sie immer mehrere – auch gegensätzliche – Angebote. Solche stellvertretenden Deutungen des Dozenten enthalten Wissen, das nach wissenschaftlichen *und* im schulischen Praxiszusammenhang *selbst* enthaltenen Rationalitätsgründen und Relevanzkriterien erzeugt ist, ohne beide Wissensbereiche zu vermischen, um deutlich deren jeweilige Bedeutung herausstellen zu können.

Die Studierenden, welche stellvertretende Deutungen erhalten, nutzen diese, indem sie eine Auswahl treffen. Angebote können von diesen als situativ ‘passend’ angenommen, als situativ teilweise ‘passend’ korrigiert oder als situativ ‘nicht-passend’ abgelehnt werden. Dadurch wird einer ‘Meisterlehre’ entgegengesteuert und die ‘reine’ Denkfigur der stellvertretenden Deutung erhält eine durchaus als handlungspraktisch anzusehende Fundierung. Eigenverantwortliches Handeln wird damit nicht nur angeregt, sondern bereits situationsbezogen simuliert und ansatzweise reflektiert.

3. Schluss

Im dargestellten Konzept stoßen wir sicher immer wieder an Punkte, die von der ausgeführten Theorie her nicht mehr zugänglich sind. Wenn aber die religionspädagogische Theorie es nicht bei der theoretischen Problematisierung des erörterten Sachverhalts belassen kann, sondern schulische Wirklichkeit so zur Sprache zu bringen hat, dass diese verändert wird und Spielräume für freies kommunikatives Handeln eröffnet werden, dann erreicht diese Theorie ihr Ziel, weil sie als „Theorie zugleich Praxis“⁶⁸ ist.

⁶⁸ Norbert Mette, *Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der praktischen Theologie*, Düsseldorf 1978, 358.