

Vom radikalen Konstruktivismus zur Praxistheorie

Zur Frage des Umgangs mit Kontingenz im Religionsunterricht

1. Radikaler Konstruktivismus und Religionspädagogik

Auf den ersten Blick ist es verwunderlich, dass eine Theorie wie der Radikale Konstruktivismus für die Religionspädagogik interessant werden konnte. Immerhin wurde darauf verwiesen, dass „der Radikale Konstruktivismus für *Alltagshandeln* und -kommunizieren irrelevant“ sei: „Im Alltag gehen wir mit unseren kognitiven Welten um, als wären sie real und bemerken diese Als-Ob-Fiktion nicht einmal.“¹ In der Tat geht eine Religionslehrkraft, wenn sie eine Klasse betritt, davon aus, dass alle Anwesenden von derselben Sache sprechen und man sich gegenseitig versteht. Eine konstruktivistische Sichtweise ist demgegenüber kontraintuitiv. Sie konfrontiert diese Lehrkraft mit dem Gedanken, dass ihre Sicht auf den Unterricht sich nicht unbedingt mit der der Schüler/innen deckt und ein ‚objektiver‘ Blick auf die unterrichtliche Realität eh nicht möglich sei. Der Radikale Konstruktivismus verweist auf hirnpfysiologische kognitionspsychologische Befunde, um seine Sichtweise zu stützen. Für die (Religions-)Pädagogik am bedeutsamsten ist die besonders in der Systemtheorie entwickelte Theorie von der ‚Autopoiesis‘. Diese besagt, dass jedes ‚Bewusstsein‘ alle Eindrücke *autopoietisch* – d.h. nach den eigenen Regeln – be- und verarbeitet. Daher kommt man im Blick auf Unterricht zu der Einsicht, dass die Annahme, dass im Gespräch alle von derselben Wirklichkeitskonstruktion ausgehen, eine Fiktion ist. Damit tritt neben die als gemeinsam empfundene Wirklichkeitskonstruktion der Lehrkraft und der einzelnen Schüler/innen eine weitere, die davon ausgeht, dass die Konstruktionen prinzipiell nicht übereinstimmen können. Annike Reiß konnte zeigen,

1 Schmidt, Siegfried J.: Der radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Ders. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt a.M. 1987, 11-88, 75.

dass im ‚nachträglichen lauten Denken‘ im Hinblick auf eine dokumentierte vorher abgelaufene Unterrichtssequenz die Schüler/innen in der Tat durchaus unterschiedliche Wahrnehmungen und Konnotationen äußerten.² So führt der radikale Konstruktivismus im direkten Gegensatz zur Alltagstheorie des Verstehens zu der Luhmannschen Erkenntnis von der ‚Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation‘³, wo deutlich gemacht wird, dass es schon in einem einfachen Dialog äußerst unwahrscheinlich ist, dass der Empfänger akkurat das aufnimmt, was der Sender mitzuteilen beabsichtigt hat.

Wie soll bzw. kann der Religionsunterricht auf diese Irritation reagieren? Er kann die konstruktivistische Sichtweise für einen korrektiven Durchgang durch eine abgelaufene Schulstunde benutzen. Was ist bei den einzelnen Schüler/innen angekommen? Was wollten sie mitteilen? Was war für jeden Einzelnen ‚das Thema‘? Dies ermöglicht dann entsprechende Reaktionen in der Folgestunde. Gleichzeitig tritt eine Dimension ins Bewusstsein, die traditioneller Unterrichtsplanung eher fremd ist, der Gedanke der *Kontingenz*. Wenn ich mir nicht mehr sicher sein kann, dass meine Sichtweise die ‚Wirklichkeit‘ per se darstellt, dann kann im Prinzip alles auch ganz anders sein. Will man diese Erkenntnis pädagogisch nicht nur im Sinne einer kritischen Sichtweise ex post verstehen, dann muss man fragen, ob man aus ihr planerische Konsequenzen ziehen kann bzw. soll. Eine Reaktionsweise – auch wenn sie sich nicht explizit auf den Konstruktivismus bezieht – ist die Tendenz, den Unterricht zu *individualisieren*. Wenn jedes Kind mit je eigenem, für es zugeschnittenen, Material arbeitet, dann wird dem Autopoiesis-Gedanken Rechnung getragen und die Kontingenz des gegenseitigen (Nicht-)Verstehens weitgehend ausgehebelt. Doch der Preis ist hoch. Der Versuch einer gemeinsam im Diskurs gefundenen ‚wahren‘ Erkenntnis ist damit faktisch aufgegeben.⁴ Nun zeigen aber empirisch fundierte Untersuchungen, dass der Zuwachs an moralischer oder religiöser Urteilsbildung⁵ gerade auf der Grundlage gemeinsamer Klassengespräche entsteht. Doch gerade sie sind laut Konstruktivismus vom möglichen Missverstehen bedroht. Was kann hier weiterhelfen?

-
- 2 Vgl. *Reiß, Annike*: Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen – empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008. Dasselbe Phänomen zeigen auch etliche Beispiele in *Mendl, Hans*: Konstruktivistische Religionspädagogik – ein Arbeitsbuch, Münster 2005.
 - 3 Vgl. *Luhmann, Niklas*: Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: *Luhmann, Niklas* (Hg.): Soziologische Aufklärung 3, Opladen 1981, 25-34.
 - 4 Vgl. *Lehmann, Christine*: Freiarbeit – Vehikel für postmoderne Beliebigkeit? In: *Büttner, Gerhard* (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht – konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 195-206.
 - 5 Vgl. *Oser, Fritz / Althof, Wolfgang*: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 1992, 345ff. (zu Kohlbergs Just-Community-Ansatz); *Oser, Fritz*: Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988.

Hanna Roose hat gefordert, der Religionsunterricht solle kontingenzsensibler werden.⁶ Sie meinte damit, dass der Unterricht verstärkt Strategien der Kontingenzbewältigung und Komplexitätsreduktion zur Verfügung stellen sollte. Dem ist zuzustimmen, wenngleich damit das Problem der radikalen Kontingenz nicht gelöst ist. Dazu bedarf es eines Verständnisses von Konstruktivismus, das zumindest von der Wahrscheinlichkeit ausgeht, dass bestimmte Inhalte bei den Schüler/innen erwartbare Reaktionen provozieren werden. Norbert Brieden hat gezeigt, dass der Clou des Konstruktivismus in der Radikalität seiner Erkenntnistheorie liegt und ein ‚gemäßigter Konstruktivismus‘ von daher wenig sinnvoll sei.⁷ Doch um dem Anspruch eines kontingenzsensiblen Religionsunterrichts entsprechen zu können, bedarf es eines Neuansatzes.

2. Der phänomenologisch informierte Konstruktivismus

Der radikale Konstruktivismus ist ein Gedankenexperiment, das neue Sichtweisen ermöglicht. Doch wer die Konstruktivität unserer Wirklichkeitsauffassung anerkennt, muss nicht unbedingt eine solipsistische Variante wählen. So machen Sozialwissenschaftler wie Peter Berger und Thomas Luckmann oder Harold Garfinkel – alle Schüler des Phänomenologen Alfred Schütz – klar, dass unsere Lebenswelt keineswegs durch immer neue und kontingente Konstruktionen geprägt ist, sondern auf vertrauten und geteilten Annahmen beruht. Wenn ich morgens beim Bäcker Brötchen kaufe, dann stelle ich mich – wie alle – in die Schlange und bezahle den geforderten Betrag. So verhalten sich die anderen Kund/inn/en und der bzw. die Verkäufer/in, ohne dass dies explizit thematisiert werden muss. Finge ich plötzlich an, über den Preis verhandeln zu wollen, würde dies vermutlich Unruhe und Missfallen auslösen. Berger / Luckmann heben deshalb hervor, dass wir uns in einer Welt bewegen, die voller kulturell induzierter Annahmen ist.⁸ Wir teilen diese und formulieren unsere individuellen Wirklichkeitskonstruktionen auf dieser Grundlage. Nur in neuen Situationen ergibt sich die Notwendigkeit, sich über die gerade angemessenen impliziten und expliziten Regeln kundig zu machen bzw. sich zu verständigen. Organisierte Lernprozesse finden grundsätzlich in bereits geteilten Wirklichkeitskonstruktionen

6 Vgl. *Roose, Hanna*: Das religionspädagogische Leitbild der Kinder- und Jugendtheologie in kontingenzsensibler Perspektive. In: ZPT 67 (2015), 37-47; vgl. *Meseth, Wolfgang / Prose, Matthias / Radtke, Frank-Olaf*: Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: *Meseth, Wolfgang / Prose, Matthias / Radtke, Frank-Olaf* (Hg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*, Bad Heilbrunn 2011, 223-241.

7 Vgl. *Brieden, Norbert*: Radikal heißt nicht beliebig. Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit. In: *Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna* (Hg.): *Lernen mit der Bibel (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 1)*, Hannover 2010, 165-179.

8 Vgl. *Berger, Peter / Luckmann, Thomas*: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Stuttgart 1971. Sie sprechen dort (124ff.) ausdrücklich von der gesellschaftlichen Organisation von Sinnwelten.

statt. Tanja Pütz und Gerhard Büttner konnten in einer kleinen Studie zeigen, wie Kindergartenkinder mit einem bestimmten Spielangebot umgehen.⁹ Der „Rosa Turm“ besteht aus mehreren unterschiedlich großen Würfeln, die – in der richtigen Reihenfolge aufgebaut – einen Turm nach Art einer Stufenpyramide ergeben. Gibt man diese Bauklötze an ein Kind eines ‚normalen‘ Kindergartens, dann wird es verschiedene Spieloperationen vollziehen, u.U. auch einen Turm bauen. In einem Montessori-Kindergarten kann man dagegen erwarten, dass das Kind in spezifischer Weise das Material sortiert und dann den im Montessori-Programm erwarteten Turm konstruiert. Man erkennt, dass dasselbe Materialangebot in unterschiedlichen ‚Kulturen‘ unterschiedliche Appelle aussendet. Es geht deshalb Forschern wie Harold Garfinkel um „die Rekonstruktion der Perspektive der Akteure in Situationen“¹⁰. Sie möchten herausfinden, welchen *Sinn* diese in alltäglichen Interaktionen sehen. Garfinkel hat deshalb die sog. Krisenexperimente entwickelt. Indem ein Akteur sich in Situationen eindeutig entgegen der Erwartung verhält, zwingt er den oder die anderen Akteure dazu, ihr bislang als selbstverständlich angenommenes Reglement zu überdenken, bzw. überhaupt bewusst wahrzunehmen. Wenn man als Lehrkraft plötzlich zu Stundenbeginn durch die Bankreihen geht und jeden Schüler bzw. jede Schülerin einzeln begrüßt, wird man eine solche Irritation auslösen, weil jetzt erstmals die Regularien des Stundenbeginns thematisiert werden, die bislang implizit vorausgesetzt waren.

Indem dieser Ansatz die implizite Regelhaftigkeit von Kommunikationsprozessen ins Auge fasst, erkennt er zwangsläufig, dass diese im Normalfall stark habitualisiert ist. Jeder Akteur geht davon aus zu wissen, was in der gegebenen Situation angemessen ist. Wenn dem so ist, dann reduziert sich zwangsläufig der Grad der zu erwartenden Kontingenz. So kann man davon ausgehen, dass gerade Schulstunden in hohem Maße habituellen Mustern folgen. So lässt sich z.B. der Schuleintritt als ritualisierter Lernort für den Übergang von familialen Stilen zu schulischen verstehen.¹¹ Indem solche einsozialisierten Stile dann erwartbarer werden, kann Unterricht auch von einer gewissen Planbarkeit ausgehen. D.h., dass die von Hanna Roose angesprochene Kontingenzsensibilität sich vor allem darauf bezieht, die immer auftretenden Modifikationen eines Unterrichtsverlaufs bereits bei der Planung in Rechnung zu stellen, um dann nicht überrascht zu werden und flexibel reagieren zu können.

9 Vgl. Büttner, Gerhard / Pütz, Tanja: Zwischen Aufforderungscharakter und Appellstruktur. Die Bedeutung von Montessorimaterialien für das Lernen am Beispiel des „Rosa Turms“. In: Zeitschrift für Montessori-Pädagogik 65 (2019), 78-86.

10 *Lehm, Dirk vom*: Harold Garfinkel, Konstanz u.a. 2012, 29.

11 Vgl. *Parsons, Talcott*: Die Schulklasse als soziales System – einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: *Plake, Klaus* (Hg.): Klassiker der Erziehungssoziologie, Düsseldorf 1987, 102-124.

3. Praxistheorien und ihre Grundannahmen

Praxistheorien sind Theorien des Sozialen, die ‚Praktiken‘ als zentrale theoretische Kategorie und als Ausgangspunkt empirischer Untersuchungen betrachten. Praxeologische Ansätze begreifen Praktiken als den Ort, an dem sich sowohl Gesellschaft als auch Individualität konstituieren. Die Gesellschaft steht also nicht ‚über‘ dem Individuum (oder andersherum), sondern beide werden auf der ‚flachen Ebene‘ der Praktiken hervorgebracht.¹² Praktiken sind regelmäßige Handlungen, die über ihre Wiederholung in einem bestimmten Feld (z.B. Unterricht) miteinander verbunden sind (z.B. das Zeigen als pädagogische Praktik).¹³

Die Praxistheorie irritiert religionspädagogische Forschung durch zwei Grundannahmen:

- Praxistheorien weisen ein rationalistisches Verständnis des Handelns zurück. Im Unterschied zu Modellen, die von den Intentionen der (bewusst) Handelnden ausgehen, betonen Praxistheorien die Nicht-Bewusstheit, Körperlichkeit, Materialität und Räumlichkeit des Handelns.¹⁴ Das implizite Wissen wird zu einer zentralen Kategorie, weil wir „mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (Polanyi). Praxistheoretische Analysen stellen praktisches Verstehen, vorreflexives Können und inkorporiertes Know-how ins Zentrum ihrer Analysen.¹⁵ Grundschulkinder lernen, wie Schule ‚funktioniert‘, welche Praktiken hier wiederholt und eingeübt werden (z.B. das Stillsitzen) – und sie könnten nur einen Bruchteil davon benennen. Das implizite Wissen ist den Intentionen vorgelagert und wird in Praktiken sichtbar. Praxeologisch inspirierte Forschungsfragen zielen nicht auf die Intentionen von Einzelnen („Was will die Lehrkraft?“), sondern auf die Praktiken einer Gemeinschaft („Was passiert in der Klasse?“). Praxeologische Forschung befragt die Beteiligten daher nicht nach ihren Intentionen und Deutungen (z.B. in Schüler/innen- oder Lehrer/innen-Interviews), sondern beobachtet die Praktiken im Feld.¹⁶
- Empirische Untersuchungen, die praxistheoretisch inspiriert sind, bringen analytisches Reflexionswissen hervor, kein normatives Handlungswissen. Sie betrachten Unterricht nicht als ein bekanntes Feld, das es zu bewerten und zu optimieren, sondern

12 Vgl. *Schatzki, Theodore*: Praxistheorie als flache Ontologie. In: *Schäfer, Hilmar* (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld 2016, 29-44.

13 Vgl. *Ricken, Norbert*: Zeigen und Anerkennen. In: *Berdelman, Kathrin / Fuhr, Thomas* (Hg.): Operative Pädagogik, Paderborn 2009, 111-134.

14 Vgl. *Schäfer, Hilmar*: Einleitung. In: *Ders.* (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld 2016, 5-8.

15 Vgl. *Schatzki, Theodore R.*: Practice mind(ed) orders. In: *Ders. / Knorr-Cetina, Karin / Savigny, Eike v.* (Hg.): The Practice Turn in Contemporary Theory, Abingdon 2001, 42-55.

16 Vgl. *Rabenstein, Kerstin*: Das Leitbild des selbstständigen Schülers. In: *Dies. / Reh, Sabine* (Hg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern, Wiesbaden 2007, 39-60, 43.

als ein unbekanntes Feld, das es zu erkunden gilt.¹⁷ Statt z.B. normativ danach zu fragen, wie die Tafel im Unterricht am besten einzusetzen ist, fragt die praxeologische Forschung analytisch danach, wie die Tafel in Praktiken eingebunden ist. Das so gewonnene Reflexionswissen kann dann durchaus eine Basis für normative Überlegungen darstellen, es ist aber nicht 1:1 in orientierendes Handlungswissen übertragbar.

4. Die Beziehung zwischen Praxistheorie und Konstruktivismus

In den bisherigen Bänden zur konstruktivistischen Religionsdidaktik haben wir unsere konstruktivistische Perspektive – in einer holzschnittartigen Vereinfachung – *einerseits* im Sinne individueller Konstruktionen durch die Schülerinnen und Schüler ausbuchstabiert (biologischer oder epistemologischer Konstruktivismus). In dieser Perspektive lässt sich konstruktivistische (Religions-)Didaktik (normativ) im Sinne einer didaktisch gewünschten Subjektorientierung stark machen (Mendl) und z.B. in einem 4-phasigen Planungsmodell explizieren, das die individuellen Vorerfahrungen der Schüler/innen erkundet, als kollektive Lernphase eine eingegrenzte Lernlandschaft konzipiert, in einer individuellen Ausdrucksphase den Aneignungsformen der Schüler/innen Raum gibt und diese in einer Austauschphase des gemeinsamen Dialogs miteinander vernetzt.¹⁸

Wir haben die konstruktivistische Perspektive *andererseits* für die Beobachtung von Religionsunterricht stark gemacht (und mit der Systemtheorie Luhmanns verknüpft):

„Konstruktivismus bedeutet für die Religionspädagogik zunächst einmal das, was Niklas Luhmann mit soziologischer Aufklärung meint. Es geht darum, transparent zu machen, was faktisch passiert – unabhängig von den Intentionen der im RU Handelnden. Dazu muss man deren Beobachtungen beobachten [...] Die Konsequenz dessen heißt dann aber auch, dass man nicht gleich sagen kann, was ‚falsch‘ läuft und was man besser machen könnte. Man kann nicht zugleich im Unterricht Handelnder und Beobachter sein.“¹⁹

17 Vgl. Roose, Hanna: Religionsunterricht zwischen normativem Anspruch und alltäglicher Wirklichkeit – Ein rekonstruktives Forschungsprojekt. In: Schambeck, Mirjam / Riegel, Ulrich (Hg.): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg i.Br. u.a. 2018, 199-215.

18 Vgl. Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna: Unterrichtsplanung im Religionsunterricht – eine konstruktivistische Perspektive. In: Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna (Hg.): Religionsunterricht planen (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5), Babenhausen 2014, 9-27, 21.

19 Büttner, Gerhard: Was verstehen wir unter konstruktivistischer Religionsdidaktik? In: Ders. / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna (Hg.): Glaubenswissen (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 6), Babenhausen 2015, 191-199, 192.

Diese Ausführungen von Gerhard Büttner aus dem Band 6 des Jahrbuchs zu der Frage, was wir unter konstruktivistischer Religionsdidaktik verstehen, treffen nicht nur auf eine systemtheoretische, sondern auch auf eine praxistheoretische Lesart von Unterricht zu (s.o.). Praxiskonzeptionen sind Beobachtungskonstrukte. Was aber verändert sich in der Beobachtungsperspektive, wenn wir nun (statt einer systemtheoretischen) eine praxistheoretische Lesart stark machen?

- Praxistheoretische Entwürfe verstehen sich als stark empirisch ausgerichtet. Konkrete Situationen sollen möglichst detailliert beschrieben werden.
- Praktiken zeichnen sich durch eine gewisse Regelmäßigkeit²⁰ aus, die von der Praktiker/innen/gemeinschaft immer wieder (anders) hervorgebracht wird und die es zu beschreiben gilt: Kein Sitzkreis ist genau wie der andere, und doch lassen sich konkrete Sitzkreise als Varianten *einer* Praktik beschreiben.
- An die Stelle der Kommunikation tritt die Praxis. Damit rücken neben der Sprache auch ‚Dinge‘ (Räume, Körper, Materialien) in den Fokus. Während eine bestimmte Lesart des biologischen (epistemologischen) Konstruktivismus die These stark macht, dass jede/r die Welt (und damit auch einzelne Dinge) individuell unterschiedlich wahrnimmt, lenkt die Praxistheorie den Blick auf die ‚Widerständigkeit‘ der ‚Dinge‘.²¹ Sie tragen dazu bei, Praktiken (in einer Praktiker/innen/gemeinschaft) zu formieren und zu stabilisieren.²²

5. Der Ertrag einer praxistheoretischen Perspektive für den Unterricht

Was ist Unterricht? Diese Frage ist nicht so banal, wie sie vielleicht auf den ersten Blick wirkt. Je nachdem, wie wir Unterricht modellieren, kommen unterschiedliche Aspekte in den Blick. Religionsdidaktik fokussiert bisher den Religionsunterricht stark als (reines) Sprachgeschehen. Unterricht wird primär kommunikationstheoretisch modelliert²³, mit einem klaren Fokus auf Gesprächen im Klassenplenum, die von der Lehrkraft gesteuert werden. Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeiten werden in der Unterrichtsforschung

20 Vgl. *Schatzki, Theodore*: Social Practices, Cambridge 1996.

21 Vgl. *Altmeyer, Stefan*: Vom Eigenleben der Dinge. In: ZPT 66 (2014), 349-356.

22 Vgl. *Schäfer, Hilmar*: Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie, Weilerswist 2013.

23 Vgl. z.B. *Lüders, Manfred*: Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: *Meseth, Wolfgang / Proske, Matthias / Radtke, Frank-Olaf* (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre, Bad Heilbrunn 2011, 175-188.

bisher viel weniger berücksichtigt als klassenöffentliche Gespräche. In Transkripten werden diese Phasen oft ausgelassen.²⁴

Praxistheoretisch informierte Modellierungen von Unterricht betrachten diesen nicht nur als ein Sprachgeschehen, sondern als eine pädagogische Ordnung²⁵, ein Ensemble pädagogischer Praktiken, für die neben der Sprachlichkeit auch die Dimensionen der Materialität und der Körperlichkeit konstitutiv sind. Die Dimension der Körperlichkeit bezieht sich dabei auf Mimik und Gestik, aber auch auf die Positionalität im Raum und auf den Umgang mit Artefakten.

Unterricht kann in einer praxistheoretischen Perspektive vielfältiger beobachtet werden. Im Zentrum steht nicht (mehr) nur das Klassengespräch mit seinen Inhalten, sondern der Blick richtet sich auch auf andere Sozialformen (z.B. die Einzelarbeit, Hausaufgaben), den Klassenraum und die Positionierung der Schüler/innen sowie der Lehrkraft in ihm, auf konkrete Materialien (Tafel, Schulheft, gestaltete Mitte etc.) und Körper (der Lehrkraft, der Schüler/innen). Nach welchen Regelmäßigkeiten vollziehen sich die mit diesen ‚Dingen‘ verbundenen Praktiken?

Eine praxistheoretisch informierte Unterrichtsforschung im Fach Religion kann so Dimensionen analysieren, die bisher weitgehend ausgeklammert geblieben sind: Wie lässt sich der Umgang mit der Bibel im Vergleich mit dem Umgang mit dem Koran beschreiben? Wie konstituieren sich Positionierungen in der Gruppenarbeit? Wie verschieben sich Regelmäßigkeiten im Sitzkreis gegenüber dem Gespräch im Plenum?

6. Praxistheoretische Untersuchungen zum (Religions-)Unterricht in diesem Band

Dervorliegende Band beschreibt Neuland, indem er aus einer praxistheoretisch informierten Perspektive unterschiedliche Facetten des Religionsunterrichts analytisch beleuchtet. In seiner Einleitung in die Praxistheorie fokussiert *Hilmar Schäfer* die Wirklichkeitsperspektive, in der Handeln konsequent von den Praktiken gerahmt wird. *Tobias Röhl* beschreibt in seiner Einführung in die postphänomenologische Perspektive auf Unterricht das Miteinander von Dingen regelgeleitet als Teil von Akteurs-Netzwerken. Die starke Rahmung beider Ausführungen gibt die Ausrichtung der weiteren Beiträge vor: Die Beiträge von *Stefan Altmeyer* und *Hanna Roose* stellen so etwas wie die zentralen Übersetzungsversuche dar, die in der Rezeption der Grundlagen schon zwei sehr verschiedene Wege andeuten. Bei *Hanna Roose* wird exemplarisch sichtbar, wie bei der praxistheoretischen Analyse des Stuhlkreises an sich vertraute Praktiken zunächst befremdet werden, bevor die darin wirkenden

24 Vgl. *Dressler, Bernhard / Klie, Thomas / Kumlehn, Martina*: Unterrichtsdramaturgien, Stuttgart u.a. 2012, 62, 94, 105, 117 u.ö.

25 Vgl. *Reh, Sabine / Rabenstein, Kerstin / Idel, Till-Sebastian*: Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: *Meseth / Proske / Radtke* (Hg.) 2011 [Anm. 6], 209-222.

Ambivalenzen von Inklusion und Exklusion, Vergemeinschaftung und Individualisierung, von Personalisierung und thematischer Öffentlichkeit zu Tage treten, die die Kontingenz dieser Praktik stärker betonen als die üblichen handlungstheoretischen Handbücher. Bei *Stefan Altmeyer* wird die praxistheoretische Perspektive selbst zum didaktischen Instrument, um religiöse Lernprozesse neu zu verdinglichen. Der Umgang mit den Dingen, das Horchen auf ihre Aufforderungen und der Umgang mit ihnen in bestimmten Praktiken werden zum Lernort der Beziehung von Materialität und Transzendenz und damit von Sakramentalität. Beide praxistheoretisch informierten Linien, die analytische und die didaktisch-gestaltende, ziehen sich durch den Band und prägen die Beiträge mal stärker, mal schwächer. Wie mächtig – trotz der klaren Rahmung – zugleich die klassische, eher handlungstheoretische religionsdidaktische Reflexion ist, wird aber auch an einigen Beiträgen deutlich, die am Ende wieder zu Handlungsempfehlungen aus der Lehrendenperspektive kommen – so als wäre die Lehrkraft doch wieder der rationale und intentionale Steuerungsort für eine ideale Praxis. Die Übersetzungssprache für die analytischen Beobachtungen von Praktiken hin zur unterrichtlichen Gestaltung ist noch nicht so weit entwickelt, dass sich an die theoriegeleiteten Praxisbeobachtungen bruchlos die theoriegeleitete Praxisgestaltung anschließen könnte. Hier wiederholt sich aber auch das Problem des Konstruktivismus als didaktische Theorie insgesamt.

Wenn man die Beiträge und die mit ihnen beschriebenen Akteure und Praktiken noch einmal gliedern möchte, dann lassen sich eher allgemeindidaktische von stärker religionsdidaktischen unterscheiden. Zu den allgemeindidaktischen Praktiken zählt neben dem schon von *Roose* beschriebenen Stuhlkreis, aber auch das Kreisritual beim Unterrichtseintritt, das *Anika Loose* untersucht hat. Sie macht deutlich, wie in den eingeübten Ritualen symmetrische Interaktionssequenzen möglich sind, die die Kinder auf sehr spezifische Weise in die Pflicht nehmen. Es wird aber auch deutlich, wie bei aller regelgeleiteten Wiederholungen dieses Ritual Raum für eigenständige Variationen bietet, um die Sequenz weiterzuschreiben. Das komplexe Ritual eigenständig führen zu können, ist sein Sinn. Bei *Marion Keuchens* Beobachtungen zu dem Einsatz von Filmen fällt auf, wie die technische Entwicklung in den letzten 40 Jahren die Präsentationsmöglichkeiten so verändert hat, dass das Schauen der Filme sehr leicht privaten Sehpraktiken angeschlossen werden kann. Filmeschauen im Unterricht erzeugt unschulisches Verhalten, das als Unterbrechung der Unterrichtsroutinen gewünscht ist, aber zugleich spannungsvolle Übergänge oder eben Nicht-Übergänge in den normalen Unterricht nach sich zieht. Die Untersuchungen von *Thomas Weiß* zum Schulheft und von *Jana Rakowski* zum Schulbuch decken einen fast vergessenen Zusammenhang von Schule und deren Legitimierungspraktiken als öffentliche Bildungseinrichtung auf. So wie das Schulbuch ein Marker für hohe inhaltliche und gesellschaftlich diskursiv geprüfte Standards ist, so ist das Schulheft ein Marker für die nach außen ausweisbaren Aneignungsprozesse der Anforderungen. Beide machen zugleich darauf aufmerksam, dass diese Funktionen in den realen Praktiken so nicht eingelöst werden. Das Schulheft verschiebt sich in Richtung Arbeitsblatt und dient so als Lernort, das Schulbuch sekundiert der Lehrkraft, die es funktional als Steinbruch für nach anderer Logik geplante Unterrichtsprozesse einsetzt. Das Arbeitsblatt ist vermutlich der dominierende Akteur der

Unterrichtspraxis. *Heidrun Dierk* und *Annette Scheible* zeigen an der Differenz zwischen dem idealen und realen Arbeitsblatteinsatz, dass die Delegation von Lernprozessen weg von der Lehrkraft zu den Schüler/innen nicht wie geplant verläuft. Sie wirken eher als *immutable mobiles*, die in den Interaktionssequenzen die Jobübergabe markieren und so ein gemeinsames, möglichst schnelles Abarbeiten der Lehrplanaufgabe (Lehrkraft) und Aneignungsaufgabe (Schüler/innen) organisieren, ohne dass die gemeinte bildende Auseinandersetzung mit einem Inhalt erreicht wird.

Eine andere typische Praxis des Unterrichts ist das Zeigen – eine immer noch beobachtbare Form, die zwischen den Schüler/innen, der Lehrkraft und dem Gegenstand eine triadische Struktur erzeugt. Auch komplexere äußere materielle und körperliche Lernumgebungen, die die Lehrersteuerung in den Hintergrund treten lässt, ändern nach den Beobachtungen von *Gerhard Büttner* nichts daran, dass das Zeigen, das Nachzeigen und Sich-Zeigen der Schüler/innen immer noch eine Grundstruktur des Unterrichtens ist.

Was in diesen allgemeindidaktischen Beiträgen auffällt, ist der starke Drang zur delegierten Dokumentation und Produktion der Schüler/innen, in denen sich Schule heute legitimiert. Die Lernprozesse an sich, aber auch die Lehrprozesse verschwinden möglichst dahinter. Ein wesentlicher Trend aus allgemeindidaktischer Perspektive, der diesen Trend noch verstärkt, fehlt: die Digitalisierung der Lernumgebungen.²⁶ Für den Religionsunterricht fehlen hierzu auch noch entsprechende Erfahrungen.

Die Beiträge von *Kathrin Kürzinger* zum Bodenbild, von *Oliver Reis* und *Annika Wittke* zur Kerze, von *Rudolf Sitzberger* zu Artefakten des interreligiösen Lernens und von *Isabelle Hoyer* und *Theresa Kohlmeyer* zum gesungenen (religiösen) Lied sind Praktiken der spezifischen Fachkultur des Religionsunterrichts. Sie verbindet, dass dort jeweils materielle Akteure in komplexe soziale Praxisbündel eingebettet sind. Die Beiträge legen die verschiedenen Schichten in den Bündeln mit der Akteurs-Netzwerktheorie offen und zeigen, wie die Lernmöglichkeiten mit dem Akteur der Kerze, des Bodenbildes, der interreligiösen Artefakte und des gesungenen Liedes von den konkreten Konfigurationen im Bündel abhängen und damit mitunter quer zu den Einsatzintentionen verlaufen. So kann die Kerze nur ein Verweis auf den Lerngegenstand, transzendenzeröffnendes Element im Einstiegsritual oder die thematische Leitfigur sein. Das Bodenbild kann disziplinbezogener Selbstaussdruck des Verstehens sein, es kann aber auch der Anlass sein, um undiszipliniert sein Nicht-Verstehen auszudrücken. Die Artefakte des jüdischen Glaubens können zur Fremdbegegnung einladen, sie können aber auch streng inklusivistisch benutzt werden, je nachdem, wie die Kinder für die Begegnung vorbereitet sind. Das gesungene Lied kann disziplinieren, verge-meinschaften oder für die Transzendenz öffnen. Interessant an diesen Beiträgen ist, dass die Vorstellung, die Haptik, Materialität oder Körperbezogenheit der Akteure wirke aus sich

26 Vgl. *Belliger, Andréa / Krieger, David / Herber, Erich / Waba, Stephan*: Die Akteur-Netzwerktheorie. Eine Techniktheorie für das Lernen und Lehren mit Technologien. In: *Ebner, Martin / Schön, Sandra* (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, Berlin 2013, 335-341.

heraus, so nicht zu halten ist. Wie schon von Altmeyer angekündigt, muss der Umgang mit den Akteuren eben gelernt werden. Wie sich praxistheoretisches Wissen z.B. beim gesungenen Lied für den Umgang mit heterogenen Lernausgangslagen auswirken kann, zeigt vertiefend der Beitrag von *Stephanie Langenkämper*.

Die Untersuchung von *Hans Mendl* und *Manuel Stinglhammer* zum Interaktionsverhalten von Religionslehrkräften arbeitet deren Rollenprogrammatis heraus, wie mit Schüler/innen umzugehen ist. Wird die Lehrkraft von dieser Programmatik her gedacht, wird zum einen empirisches Verhalten verständlich, es wird aber auch deutlich, zu welchen Antinomien die Orientierung an dieser Programmatik führt, wenn für die Subjektorientierung auf bildende Lernanlässe für das Subjekt verzichtet wird. *Mendl* und *Stinglhammer* schreiben deshalb ein neues Programm, das sich insgesamt gut als Gegenstimme gegen den hinter den Praktiken beobachtbaren religionsdidaktischen Mainstream von Religionsunterricht als Schüler-Automatismus wendet.

7. Die Weiterentwicklung des Konstruktivismus im Netzwerk und den Jahrbüchern

Das Verständnis von Konstruktivismus hat sich entwickelt, darauf macht dieser einleitende Beitrag in seinen ersten Abschnitten schon aufmerksam. Diese Metaebene als Selbst- und Fremdrelexion war aber auch ein eigenes Thema bei der Jahrestagung 2019 anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Netzwerks und Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik. Die Selbstreflexion übernimmt ein Beitrag der vier Herausgeber, *Gerhard Büttner*, *Hans Mendl*, *Oliver Reis* und *Hanna Roose*, die aus ihrer persönlichen Perspektive auf ihren Zugang zum Konstruktivismus und seiner Potenziale für die Praxis schauen. Die Fremdrelexion übernimmt *Henrik Simojoki*, dessen Festvortrag zum einen die Leistungen einer konstruktivistischen Religionsdidaktik würdigt für ihren Beitrag zur Dekonstruktion und Rekonstruktion der Vorstellungen von religiösem Lernen. Gleichzeitig hinterfragt er kritisch die Ausweitung des Konstruktivismus, die zum einen zu einer gewissen Unbestimmtheit im Ansatz geführt hat: Ist konstruktivistisch inspirierter Religionsunterricht oder dessen konstruktivistisch inspirierte Reflexion noch unterscheidbar? Zum anderen haben die Jahrbücher den für den Konstruktivismus typischen blinden Fleck: die Ausblendung der kulturwissenschaftlich gedachten Realitäten wie Globalisierung, Nachhaltigkeit oder Gerechtigkeit, die menschliches Leben bestimmen. *Norbert Brieden* als Mitglied der ersten Stunde zeichnet die Entwicklung des Netzwerks und der Jahrbücher nach. Er zeigt dabei zum einen Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der theoretischen Weiterentwicklung auf, er macht zum anderen deutlich, wie der Grad an Konsistenz über die Jahre zunimmt.