

Selber fliegen oder Fliegen simulieren?

Die Bedeutung von erlebter Praxis in universitären Seminarveranstaltungen

Hans Mendl

1. Simulation – was ist das?

„Der Simulant in Zimmer 7 ist heute Nacht verstorben.“ – „O, da hat er aber etwas übertrieben!“ – In der Alltagssprache ist der Begriff „Simulation“ negativ konnotiert, wie dieser altbekannte Witz deutlich macht: Es handelt sich um die Vortäuschung einer Wirklichkeit. Im Wissenschaftskontext hingegen wird der Begriff Simulation „zur Modellierung hochkomplexer Systeme verwendet und hat daher eine positive Konnotation“ (Heil/Riegger 2016, 63, vgl. ausführlich Heil/Riegger 2017, bes. 88–92). Die lateinische Herkunft des Wortes lautet: „similis“ (ähnlich) und „simul“ (zugleich). Mit einer Simulation wird also eine Ähnlichkeit zwischen zwei Situationen hergestellt; einige Elemente scheinen identisch zu sein, andere nicht. Dabei gibt es ein Bedeutungsgefälle zwischen den beiden Situationen: Bei der einen handelt es sich um die originale Wirklichkeit, bei der zweiten um die nachgeahmte. Ziel ist es, durch die Simulation eine Handlungssicherheit zu erlangen, die in der originalen Situation erforderlich ist. Wie in der Überschrift dieses Beitrags angedeutet, erscheint das Einüben von Handlungsroutinen durch die künftigen Professionals fern des Ernstfalls in bestimmten Berufsfeldern für unverzichtbar und sogar überlebenswichtig für die unmittelbar Betroffenen: Wer würde sich freiwillig einem Piloten anvertrauen, der nicht hunderte Simulationsflüge vor dem Computer vorweisen könnte? Und vermutlich wird ein Pilot seine ersten

Flugerfahrungen nicht im Normalbetrieb, sondern bei Testflügen ohne Passagiere erworben haben. Simulation ist ungefährlich; „Proben für den Ernstfall“ erscheint ein Modus, der in vielen Berufszweigen unabdingbar ist – das gilt für den Sportler genauso wie für einen Schauspieler, für einen Handwerker oder für einen Arzt. Nicht umsonst beschäftigen sich Medizinstudierende vor dem Physikum zunächst einmal mit Leichen, bevor sie mit dem Skalpell an lebende Menschen herangelassen werden.

Die Kunst der theoretischen Fassung dessen, was man als Simulation bezeichnet, besteht darin, einerseits genau zu benennen, welche Determinanten sich von der angestrebten „Live-Situation“ unterscheiden und andererseits eine größtmögliche Nähe zu dieser herzustellen.

Wie lässt sich dies nun auf pädagogische Kontexte übertragen? Welche Bedeutung haben didaktische Settings, die auf die unmittelbare Praxis vorbereiten, aber nicht identisch mit der unmittelbaren Praxis sind?

Bernhard Jendorff bezeichnete Praktika in der Lehrerbildung einmal als „ein Training des Ernstfalls ohne weitreichende Konsequenzen“ (Jendorff 1994, 39). Dabei erscheinen die Rahmenbedingungen in einem Praktikum an einer Schule recht nahe an der unmittelbaren Praxis des Handlungsfeldes Schule zu sein: Es handelt sich um „echte“ Schulklassen mit „echten“ Lehrern, auch die Studierenden sind unmittelbar in der Rolle der Lehrkraft. Der Unterschied liegt eher in den standesrechtlichen Rahmenbedingungen: Praktikanten dürfen nur unter Aufsicht vor einer Klasse stehen, d. h. die Situation unterscheidet sich vom Normalunterricht dadurch, dass über die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler hinaus weitere Personen (Praktikumslehrer, Unidozenten, weitere Praktikanten ...) anwesend sind; das beeinflusst die Situation natürlich. Trotzdem würden wir hier vermutlich nicht von einer Simulation reden, sondern tatsächlich um die Erprobung unmittelbarer Praxis. Um es mit anderen Berufsfeldern zu korrelieren: Das wäre zu vergleichen mit dem realen Flug eines Pilotenanwärters (egal, ob Passagiere dabei sind oder nicht) oder mit den ersten Spritzen, die eine Medizinstudentin im Praktikum unter Anleitung bei einer tatsächlich kranken Person setzen darf.

Wann kann man dann in der Lehrerbildung von „Simulation“ reden? Meine vorläufige Festlegung lautet so: Immer dann, wenn im Studium selbst, also in räumlicher und zeitlicher Distanz vom angestrebten Hand-

lungsort Schule, unterrichtliches Handeln unterschiedlicher Ausprägung nicht nur theoretisch thematisiert wird, sondern handelnd nachgezeichnet oder erprobt wird.

2. Die differenzierte Bedeutung von Praxis im Studium

Ausgangspunkt ist also die Frage, in welchen Dimensionen die Praxis von Unterricht ins Studium hineinreicht und mit welchen Modi sie hier als abbildbar erscheint. Dabei sollten diejenigen Dimensionen, die sich ausschließlich auf einer Theorie- oder einer Wahrnehmungsebene befinden (z. B. das empirische Feld: religiöse Praxis als Gegenstand der Forschung; die studienreflexive Ebene: Bildungspraxis als Wahrnehmungsfeld berufspraktischer Studien oder auch die rein auf theoretischer Ebene dargebotene Praxis beispielsweise in Vorlesungen) ausgeklammert werden. Es interessieren vielmehr Erscheinungsformen, in denen Elemente einer unterrichtlichen Praxis auf irgendeine Weise am Handlungsort Universität nachvollzogen werden (vgl. Mendl 2007; 2009).

2.1 Praxis als Professions- und Beziehungsfeld (berufsreflexive Ebene)

Die Religionspädagogik kann unter berufsprofessionellem Aspekt auch als Professionalisierungstheorie verstanden werden. Ziel ist die Bildung eines berufsprofessionellen Habitus; dies geschieht nach dem Habitusmodell durch die Befähigung zu einem reflexiven Handeln im Austarieren von Handlungsbedingungen und Handlungsstrukturen (vgl. Ziebertz u. a. 2005, auch Heil 2017). Wenn nun reale kommunikative Situationen aus dem Schulalltag (Lehrer-Schüler-Interaktionen, Lehrer-Eltern-Gespräche), die vielleicht auch so bereits in der Praxis erlebt wurden, an der Universität nachgestellt werden, so handelt es sich um die klassische Form von Simulation (vgl. auch das Beispiel von Eva Riegger-Kuhn 2018), bei der man folgende Merkmale ausmachen kann:

- *Distanz zur Originalsituation*: Es besteht eine zeitliche und räumliche Distanz zwischen der Alltagssituation und der nachmodellierten Situation.

- *Komplexitätsreduziertes Nachvollziehen*: Sequenzen der Alltagssituation werden auf komplexitätsreduzierte Weise von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nachgestellt.
- *Rollenspiel mit möglichen Rollenwechseln*: Die Agierenden in der nachmodellierten Situation sind nicht (unbedingt) mit den Agierenden in der Realsituation identisch. Die Ausnahme kann die Person sein, aus dessen Erlebensfundus die schulische Situation stammt. Aber auch sie kann zwischen verschiedenen Rollen „switchen“ und sich beispielsweise bei einer Konfliktsituation (vgl. Riegger 2017, bes. 139–142: „Die Schülerin Mareike verweigert im Unterricht die Mitarbeit“) auch in die Rolle des Konfliktpartners begeben, vielleicht ist das sogar die erste sinnvolle, um einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen und ein Verständnis für die Interessen und Motive der Beteiligten zu gewinnen. Alle anderen Personen aus der Realsituation (z. B. die Schülerinnen und Schüler, Eltern) werden bei der Simulation durch weitere Teilnehmende ersetzt. Der Rollenwechsel und das Sich-Hineinbegeben in verschiedene Personen beruflicher Alltagssituationen befähigen zur multiperspektivischen Betrachtung dieser Situation, sie sensibilisieren für die Bedürfnisse und Befindlichkeiten der Beteiligten und sie eröffnen die Möglichkeit, Handlungsoptionen und -strategien spielerisch zu erproben und zu reflektieren. Und das alles geschieht, ohne „dabei den Schülerinnen und Schüler selbst zu schaden“ (Heil/Riegger 2016, 67, vgl. ausführlich Heil/Riegger 2017, bes. 98–101)!
- *Inkorporiertheit*: Alltagssituationen werden nicht nur theoretisch besprochen, sondern auch körper- und handlungsorientiert nachvollzogen.
- *Reflexivität auf verschiedenen Ebenen*: Unverzichtbares Element ist eine mehrschichtige Reflexion, um ausgehend von der Auswertung der Simulation Folgerungen für den eigenen Habitus und mögliche Handlungsstrategien in der beruflichen Alltagssituation zu entwickeln.

In meinem Beitrag möchte ich ausloten, ob es zu dieser klassischen Form der Simulation nicht auch weitere gibt, mit denen die Praxis eines pädagogischen Handlungsfeldes in mittelbarer und somit gebrochener Weise am Handlungsort Universität didaktisch ins Spiel kommen soll. Ob das

dann auch noch als „Simulation“ bezeichnet werden kann, möge der Diskurs darüber klären! Der Kontext meiner Ausführungen ist die Diskussion um die Notwendigkeit und die Grenzen einer performativen Religionsdidaktik, die nun eine hochschuldidaktische Zuspitzung erfährt (vgl. Mendl 2017; 2016).

2.2 Praxis als Handlungs- und Gestaltungsort

Anleitungen zur Gestaltung von Praxis gehören zum Kerngeschäft der Religionspädagogen. So verstanden ist Methodik immer Hermeneutik – sie dient dem Verstehen der Determinanten, die beim unterrichtlichen Handeln bedacht werden müssen. Unter diesem Blickwinkel kann die Religionspädagogik durchaus auch als Handlungstheorie bezeichnet werden (vgl. dazu Mendl 2007). An der Universität geht es, anders als im Referendariat, (noch) nicht um die unmittelbare Perfektionierung des eigenen didaktischen Handelns, sondern um ein Kennenlernen von „Handlungsmustern, die analog in der schulischen Praxis eine Rolle spielen“ (Ziebertz u. a. 2005, 25). Welche Handlungsmuster sind hier gemeint? Ich denke sowohl an allgemein didaktische (z. B. Tafelanschrieb, Unterrichtsgespräch, Steuerung von Ko-Konstruktionen, Arbeiten mit einem Smartboard, Organisation eines Stationentrainings, Arbeiten mit Portfolio, Leporello, Dilemmageschichten) als auch an religionsdidaktisch-spezifische (z. B. Organisation eines Lernens an religiösen Artefakten, Erstellen eines Standbilds, Anleitung zu einer meditativen Übung, Durchführung einer Kirchenraumexkursion, Methodik einer Bilderschließung oder eines Umgangs mit Kurzfilmen). Der Modus, solche Handlungsmuster einführend vorzustellen, ist zunächst die Form der theoriegeleiteten Präsentation, um die didaktischen Begründungen der einzelnen Handlungsmuster kennenzulernen. Aber: „Darf es ein bisschen mehr sein?“ lautet die berühmte Metzgersfrage. In Jugend- und Sozialarbeit gibt es ein markantes Postulat: „Führe keine Methode durch, die du nicht am eigenen Leib erfahren hast!“ Besonders Seminare bieten die Möglichkeit, nicht nur über Unterrichtsmethoden zu sprechen, sondern sie am Handlungsort Hochschule selber zu erproben und somit zu erleben. Kann man das auch als „Simulation“ bezeichnen? Wenden wir die oben skizzierten Merkmale an:

- *Distanz zur Originalsituation*: Es handelt sich nicht um die Durchführung einer Methode im Unterricht selbst, sondern zeitlich und räumlich getrennt um ein Erproben am Handlungsort Universität. Das Erproben einer Methode hat ja keinen Selbstzweck, sondern ist auf deren Einsatzmöglichkeit in unterrichtlichen Situationen hin angelegt.
- *Komplexitätsreduziertes Nachvollziehen*: Grundlegende Faktoren, die im Unterricht die Durchführung einer Methode erschweren, sind bei der Durchführung ausgeblendet, sie kommen dann erst bei der Frage nach der Umsetzung und möglichen Störungselementen zur Sprache: z. B. Disziplin und Kooperationsbereitschaft, Zeitfaktoren, Störungen von außen (z. B. Gong oder Durchsagen).
- *Rollenspiel mit möglichen Rollenwechseln*: Auch die Agenten sind nicht identisch: Zum einen kann der Unidozent in die Rolle des Lehrers schlüpfen und die Studierendengruppe anleiten, ein methodisches Verfahren durchzuführen. Zum anderen können auch Studierende selbst, wenn sie beispielsweise für eine Präsentation zuständig sind, in der Rolle der Lehrkraft die Durchführung des Verfahrens organisieren. Falls sie zeitnah in einem Praktikum sind, können sie das Erprobte dann bald auch unmittelbar in der „richtigen“ Praxis durchführen. Offen bleibt, ob die teilnehmenden Studierenden in die Rolle von Schülerinnen und Schülern (einer 4./7./10. Klasse ...) schlüpfen oder einfach selber als Erwachsene mit der Methode Erfahrungen sammeln. Ich persönlich bevorzuge Zweiteres, weil häufig nichts Vernünftiges herauskommt, wenn Studierende schnell mal in ein kindliches oder pubertierendes Alter-Ego schlüpfen. Außerdem ermöglicht das unmittelbare Erleben im Sinne einer gestuften Didaktik dann die reflexive Frage „Was bedeutet es nun, dieselbe Methode mit einer 4./7./10. Klasse durchzuführen?“
- *Inkorporiertheit*: Es wird nicht nur über die Schritte eines methodischen Anwegs gesprochen, sondern er wird am eigenen Leib erlebt: z. B. die Annäherung an ein religiöses Artefakt, das Durchlaufen eines Stationentrainings im Raum, die Anleitung eines Standbilds oder verschiedene sinnliche Zugänge zum Kirchenraum.
- *Reflexivität*: Der Bezug zwischen der Simulation und der Originalsituation wird auf mehrfache Weise hergestellt (siehe dazu unten bei den Praxismo-

dellen mehr). Methoden verfolgen ja keinen Selbstzweck, sie müssen interdependent im Gefüge zwischen Gegenstand, Subjekt und Zielen austariert werden. Insofern stellt sich beim handelnden Nachzeichnen methodischer Frage immer die Frage, ob die gewählte Methode bzw. ihre Umsetzung für den Lernzusammenhang als geeignet erscheint.

Meines Erachtens ist der Begriff der Simulation hier durchaus angebracht: Das didaktische Handeln erfolgt in Annäherung zum schulischen Handeln und bleibt trotzdem in Distanz, gerade die Reflexion auf einer Metaebene ermöglicht dann eine pragmatische-reflexive wie gleichermaßen reflexiv-wissenschaftliche Auswertung (vgl. Heil/Riegger 2016, 66, vgl. ausführlich Riegger 2017a).

2.3 Praxis als Bezugsort konfigurierten religiösen Wissens

Schließlich wird Praxis in der Religionsdidaktik noch in einer ganz anderen Dimension bedeutsam: Auf einer hermeneutisch-pragmatischen Ebene erweist sich Praxis als Bezugsort für das Verstehen des Gegenstands konfigurierter Religion (zur Begrifflichkeit: siehe Englert 2007, 256–269; Mendl 2015, 69–71). Die Tradierungskrise macht auch vor Theologiestudierenden nicht Halt. Gerade die pragmatische Dimension eines konfigurierten religiösen Wissens, also konkret Formen von Gebet und Liturgie, aber auch des sozialen und kommunikativen Handelns von Kirche, ist vielen fremd. Konzeptionell unterscheidet sich diese Form von Praxisbezug nicht von der zuvor skizzierten (Praxis als Handlungs- und Gestaltungsort); die kritischen Anfragen ergeben sich in Analogie zur Kritik am Projekt des Performativen überhaupt (siehe dazu ausführlich: Mendl 2016) an den Grenzziehungen für ein performatives Handeln am Handlungsort Universität. Hier bieten sicher Kooperationen mit Angeboten des Mentorats, aber auch Sonderveranstaltungen wie Blockseminare oder Exkursionen die geeignete Rahmung, in denen auch spirituelle, liturgische und gemeinschafts- und sozialorientierte Praxiselemente eingespielt werden können. Aber auch bei Seminaren, die sich explizit der Theorie, Praxis und Kritik des Performativen zuwenden (z. B. wenn es um Jahresfestkreis, Kirchenraumpädagogik oder Schulpastoral geht), oder bei Seminaren, die

im Zueinander von Theorie und Praxis die Bedeutung meditativer Übungen im Religionsunterricht klären wollen, werden immer wieder auch praxisorientierte Elemente in der strukturellen Dynamik wie unter 2.2 beschrieben einfließen.



Abb. 1: Die differenzierte Bedeutung von Praxis im Studium

3. Vom wissenschaftlich-reflexiven zum reflexiv-pragmatischen Habitus

Was ist an der Universität leistbar? Bezogen auf das Habitusmodell (vgl. Ziebertz u. a. 2005) steht im Zentrum zunächst einmal der wissenschaftlich-reflexive Habitus. Gleichzeitig ergibt sich die Frage, wie bereits innerhalb dieses Konzepts die didaktisch-methodische Kompetenz und somit ein reflexiv-pragmatischer Habitus in den Blick kommen kann. Das Konzept von Stefan Heil und Manfred Riegger weist hier der Simulation eine zentrale Bedeutung zu (siehe das Schema: Riegger 2017a, 36): Sie steht im Zentrum des Prozesses einer „Relationierung von Theorietypen und Wissensformen mittels Metareflexion“. Diese bilden letztlich die Nahtstelle zwischen einer theoretischen Erschließung und der berufspragmatischen Habitualisierung, die dann sicher erst in den weiteren Phasen der Lehrerbildung erfolgen kann:

- Der primäre Aufgabenbereich der universitären Lehrerbildung besteht darin, grundlegende didaktische Strukturmodelle und unterrichtliche Methoden theoretisch zu erschließen.
- Ziel ist es, grundlegende didaktische Strukturmodelle und unterrichtliche Methoden in der Schulpraxis anwenden zu können.
- Die Brücke zwischen diesen beiden zeitlich und räumlich getrennten Handlungsorten stellen Modelle einer Simulation am Handlungsort Universität dar: Es geht darum, grundlegende didaktische Strukturmodelle und unterrichtliche Methoden (mögliche Beispiele aus dem Fundus der Passauer „Lernwerkstatt Religionsunterricht“: siehe in Abb. 2 rechts) selber zu erleben und gerade durch das Zueinander von Erleben und Reflexion eine Rückkoppelungsschleife von Praxis und Theorie zu ermöglichen.

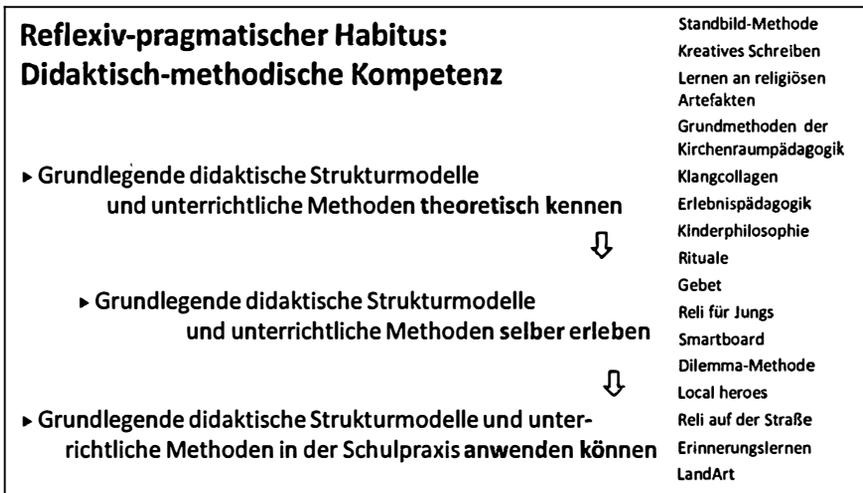


Abb. 2: Das Zueinander von kennen – erleben – anwenden

Von der Habitusstheorie aus betrachtet erscheint der zentrale Aspekt beim Erleben von Praxis die Inkorporiertheit zu sein (vgl. Ziebertz u. a. 2005, 44): Ein sozialer Raum wird durch das eigene Tun einverleibt. Der Körper als der Speicher sozialer Erfahrung wird hier als Lernmedium auf besondere Weise hochschuldidaktisch genutzt; der damit verbundene Mehrwert wird weiter unten abschließend erläutert.

4. Hochschuldidaktische Orte für Modelle von Simulation

Die folgenden hochschuldidaktischen Orte, an denen auf der Ebene der fachdidaktischen Handlungskompetenz Simulationsmodelle ins Spiel kommen könnten, beziehen sich auf die Makro- und Mikro-Strukturen des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, wie ich sie seit 1999 mit meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern konzipiert und kontinuierlich weiterentwickelt habe (Mendl 2002; Mendl/Sitzberger 2016): Von besonderer Bedeutung sind dabei die innere Gestalt der Seminare, der Praxisworkshop im Rahmen des studienbegleitenden Praktikums und vor allem die verschiedenen Elemente der Lernwerkstatt Religionsunterricht.

4.1 Praxisorientierte Seminare

Die Zeiten, in denen bei Seminarveranstaltungen die Studierenden zu Beginn des Semesters ein Referatsthema übernehmen und jeder dann das erworbene Wissen im Vortragsstil Woche für Woche präsentiert, sollten unter den Stichworten „Kompetenzorientierung“ und „Bologna“ eigentlich vorbei sein; „eigentlich“ füge ich deshalb ein, weil ich doch immer wieder über die Berichte der Studierenden staune, die durchaus noch in Veranstaltungen geraten, in denen dieser Klassiker weiterhin gepflegt wird. Die heutige Hochschuldidaktik ist weit anspruchsvoller; didaktisch überlegt strukturierte Seminare sind längst kein Privileg der Didaktiker oder Pädagogen mehr (vgl. ein ansprechendes und anspruchsvolles Beispiel aus der Kirchengeschichte: Bock/Handschuh/Henkermann 2015).

Wenn es um religionspädagogische Grundfragen geht, wird es sicher auch Seminarveranstaltungen geben, in denen Elemente des Diskurses dominieren. Doch auch hier leiten wir Studierende an, nicht nur Referate abzuspuhlen, sondern sich nach der Einarbeitung in die Thematik erst einmal zu überlegen, mit welchem didaktischen Setting, mit welchen Sozialformen und mit welchen Materialien sie die vorbereiteten Inhalte mit der Lerngruppe erarbeiten wollen.

Bei Seminaren, die stärker in der Religionsdidaktik angesiedelt sind und bei denen es um konkrete didaktische und methodische Fragestellungen geht, kommen nun Elemente einer Simulation ins Spiel. Das gesamte Setting ist geprägt durch ein Ineinander von Theorie, praktischer Erprobung und reflexiven Elementen auf verschiedenen Ebenen. Eine – variabel handzuhabende – Grundform sieht so aus:

Schritt 1: Sachliche Erschließung der Thematik – Theorieinput (mögliche Formen: Präsentation, Erarbeitung, Diskussion)

Schritt 2: Praktische Erprobung des methodischen Zugangs mit der Studierendengruppe

Schritt 3: Reflexion des zuvor Erprobten

Schritt 4: Didaktischer Transfer auf unterschiedliche Klassenstufen und Schularten hin

Schritt 5: Reflexion des Gesamtprojekts

Bei Schritt 2 handelt es sich um die Phase der Simulation: Ein methodisches Element wird an einem Inhalt des Religionsunterrichts mit der Studierendengruppe in einem begrenzten Zeitrahmen selber erprobt. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Bei einem dreitägigen Blockseminar zum Thema „Bewegung und Musik“ in einem Bildungshaus im Bayerischen Wald standen folgende Themen an: Körpersprache im (Religions-) Unterricht, Standbild-Methode, Rollenspiel, Pantomime, Rock- und Popmusik, Bewegte Musik, Tanz, Musical, Klangbausteine, Labyrinth, Wallfahrt, Liturgische Bildung, Taizé-Gebet, Körpermeditation. Die Studierenden werden in dieser Phase selber aktiv, sie erproben die Grundmethoden, die dann auch in ihrer unterrichtlichen Praxis bedeutsam werden können. Sie erleben diese Grundmethoden am eigenen Leib, erstellen beispielsweise ein Standbild, experimentieren mit Klangbausteinen oder werden zu einer Körpermeditation angeleitet. Das reflexive Gespräch bezieht sich dann sowohl auf das eigene Erleben – mögliche Zugänge, Blockaden, Erkenntnisse – als auch auf die didaktische Gestaltung. Erst im nächsten Schritt werden dann die Ergebnisse von Simulation und Reflexion auf die schu-

liche Praxis übertragen und die Eignung des didaktischen Elements für verschiedene Jahrgangsstufen und Unterrichtssituationen hin ausgelotet.

Das didaktische Setting „Blockseminar in einem Bildungshaus“ eröffnet dann auch eine Rahmung, in der spirituelle Elemente weit besser platziert werden können als am Handlungsort Universität und im normalen Rhythmen eines doppelstündigen Seminars. Die Lerngruppe bleibt im Prinzip während der drei Tage thematisch „am Ball“; man lernt und lebt (und kocht, isst und feiert) miteinander. Beim Thema „Bewegung und Musik“ gab es natürliche themenspezifische Andockstellen an das Feld der Spiritualität und Liturgie, so dass die oben skizzierte Ebene einer religionspädagogischen Performance (Praxis als Bezugsort konfigurierten religiösen Wissens) eingespielt werden kann: Die Studierenden erleben unterschiedliche Formen einer religiösen Praxis (z. B. über die Jahre hinweg bei diesem Seminarformat: Frühschicht, Taizégebet, Stundengebet, Yoga, Zen-Meditation, Meditativer Tanz, Gebet der liebenden Aufmerksamkeit, Wort-Gottes-Feier ...). Und diese Elemente werden nach obigem Muster ebenfalls reflektiert und auf ihre unterrichtliche Praxistauglichkeit hin ausgewertet.

4.2 Praxisworkshop – Methodenkompetenz

Im Modul des studienbegleitenden Praktikums sind verschiedene Elemente enthalten, mit denen der Handlungsort Schule als angestrebter beruflicher Professionsort auf verschiedenen Ebenen nahegebracht wird: Neben dem Praktikum selber (das ich wie oben angedeutet nicht als Simulation bezeichnen würde) geschieht dies im Gespräch mit Junglehrern beim sogenannten „Perspektiventag“ (Junglehrerinnen und -lehrer geben Einblick in ihr Alltagshandeln und formulieren von da aus Erwartungen an die Studierenden und ihr Studierverhalten), in einer ausführlichen Gruppenanalyse einer umfänglich nach dem Elementarisierungsmodell aufbereiteten eigenen Unterrichtsstunde und in einem eigenen Praxisworkshop an einem Freitagnachmittag (vgl. Mendl 2002, 146–152). Das zuletzt genannte Element, der Praxisworkshop, soll nun als Methode der Simulation kurz unter die Lupe genommen werden: Bei diesem Workshop werden in verschiedenen Arbeits-

gruppen über den Nachmittag hinweg (45-Minuten-Zeitschienen) verschiedene zentrale Methoden des Religionsunterrichts von den Referenten (Lehrstuhlmitarbeitende und externe Referenten aus Mentorat und Religionspädagogischem Seminar) angeboten. Wichtig ist dabei, dass die Methoden sowohl knapp theoretisch verortet als auch praktisch durchgeführt und dann auf einer Metaebene kritisch reflektiert werden: Beim Praxisworkshop im aktuellen Wintersemester 2016/17 waren das z. B. ein Arbeiten mit Psalmen, mit Bildern, mit dem Religionsbuch, Möglichkeiten eines Lernens an fremden Biografien, die praktische materialgeleitete Arbeit mit Ton, Methoden kreativen Schreibens und der bewegten Musik und des Tanzes. Da der Workshop von allen Studierenden, die im laufenden Semester ihr studienbegleitendes Praktikum durchlaufen, besucht werden muss, werden die methodischen Angebote zielgruppenspezifisch differenziert: so gibt es unterschiedliche Methodenvorschläge für die Grundschule und für die weiterführenden Schulen bzw. eine schulstufendifferenzierte Ausgestaltung von zentralen Grundverfahren (z. B. eines Umgangs mit Bildern oder mit dem Schulbuch oder Formen des kreativen Schreibens). Ziel ist es, ein methodisches Instrumentarium selber zu erleben und ausgewählte Methoden dann auch im Praktikum mit den zugewiesenen Schulklassen zu erproben. Das Element der Reflexivität dient hier auch zur Klärung der Frage, wie es um die eigenen Methodenkompetenz bestellt ist, zu welchen Methoden man bereits einen Zugang hat, zu welchen einem ein solcher fehlt und in welchen Gebieten man sich weiter fortbilden möchte. Am Ende des Praktikums wird bei der Gesamtreflexion immer auch Bezug darauf genommen, welche methodischen Elemente des Workshops dann auch praktisch erprobt worden sind.

4.3 Lernwerkstatt Religionsunterricht

Ein im Zuge der Modularisierung entwickeltes sehr komplexes Modell mit unterschiedlichen hermeneutischen Perspektiven stellt das Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts dar, bei dem eine religionsdidaktische Vorlesung mit der Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“

verknüpft wird (vgl. ausführlicher: Mendl/Sitzberger 2016). Ziel ist es, innovative Prinzipien und Konzepte eines aktuellen Religionsunterrichts, wie sie in den Vorlesungen präsentiert werden, in einem eigenen Projekt bis in die Praxis hinein zu konkretisieren. In der Modulbeschreibung werden dazu folgende Kompetenzen benannt:

- Die Studierenden kennen innovative religionsdidaktische Lehr- und Lernformen.
- Sie können aktuelle religionsdidaktische Konzepte auf ihre Praxistauglichkeit hin bewerten.
- Sie können ein eigenes Praxismodell theorie- und zielgruppenorientiert gestalten und präsentieren.



Abb. 3: Das Lernraumkonzept des Vertiefungsmoduls Lernwerkstatt

Das zentrale Gelenkstück zwischen der ersten Begegnung mit Theorien in der Vorlesung und deren Anwendung in einem eigenen Projekt (siehe dazu ausführlicher: Mendl/Sitzberger 2016, 165–169) besteht in der wissenschaftlichen Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“, an der die Studierenden teilnehmen (Lernwerkstatt Religionsunterricht: siehe <http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/lernwerkstatt-ru/>; unter „Raum- und Materialangebot“ findet man in einer Präsentationsmappe eine Beschreibung aller bisher weit über 100 durchgeführten Veranstaltungen). In jedem Semester bietet das Team der

Lernwerkstatt vier bis sechs Abendveranstaltungen zu verschiedenen Themen an. Innovative didaktische Ansätze werden hier erprobt und diskutiert.

Anhand der Elemente dieses Modells kann man nochmals die Frage klären, für welche hochschuldidaktischen Elemente der Begriff der Simulation angebracht ist und für welche nicht. Die Präsentation des eigenen Modells (Lernraum 4), auf die das Modul abzielt, würde ich nicht als Simulation bezeichnen, da die Studierenden dort zwar ein noch nicht unterrichtlich erprobtes Praxismodell präsentieren (und meist auch die entsprechenden Materialien mitbringen und das genaue methodische Vorgehen skizzieren), aber eben nicht im Sinne einer Simulation mittelbar unterrichtliches Handeln inkorporiert durch- oder vorführen. Bei Lernraum 2 hingegen treffen alle oben beschriebenen Elemente einer Simulation zu: die Studierenden erproben auf der Studierendenebene in *Distanz zur Originalsituation* und *komplexitätsreduziert* didaktische Verfahren (weitere Beispiele siehe oben, Abb. 2 rechts), z. B. das Arbeiten mit religiösen Artefakten, den Umgang mit Musik und Klang im Religionsunterricht, die Entwicklung von Lernaufgaben und das Arbeiten mit ihnen, Elemente der Kirchenraum- oder Erlebnispädagogik). Dies geschieht im eigenen Tun (*Inkorporiertheit*), indem man unterrichtliche Verfahren, die als unterrichtstauglich erscheinen, in der Lerngruppe der Studierenden (bzw. auch der anwesenden Lehrerinnen und Lehrer) unter Anleitung von Dozierenden oder Studierenden ausprobiert (*Rollenspiel*). Ein unverzichtbares Element ist eine gründliche *Reflexion* auf verschiedenen Ebenen (das Setting der Veranstaltung, der Transfer auf den Handlungsort Schule).

Lernraum 2: Wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“

Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Reflexionskompetenz,

(1) indem sie an einem konkreten Lerngegenstand wissenschaftlich begründet experimentelle Umsetzungsformen in eine religionsdidaktische Praxis hinein vorgeführt bekommen

(2) und selber erleben

(3) sowie in Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und Lehrenden eigenständige Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis hinein entwickeln

(4) und bei der Reflexion die Praxistauglichkeit des jeweiligen Modells diskutieren.

Lernformate: Übung, Fremdpräsentation, experimentelle Erprobung und eigenes Erleben, Diskussion

Abb. 4: Learning-outcome von Lernraum 2

5. Der hochschuldidaktische Mehrwert eines unmittelbaren Erlebens

Worin besteht nun der hochschuldidaktische Mehrwert einer Simulation an den skizzierten hochschuldidaktischen Orten gegenüber einer ausschließlich theoretischen Erschließung didaktisch-methodischer Verfahren?

Von der Habitustheorie aus erscheint das Moment der *Inkorporiertheit* als der Dreh- und Angelpunkt auch für die weiteren damit zusammenhängenden Faktoren eines Mehrwerts. Werden methodische Verfahren z. B. im Rahmen einer Vorlesung in ihrer Intention und in den einzelnen Schritten erläutert oder bestenfalls an konkreten Beispielen vorgeführt, so bleibt dies noch auf der Ebene des Zeigens. Ein solches Theoriekonstrukt ist als kognitive Basis wichtig, sie führt aber nicht zur Befähigung, dieses methodische Element auch in der Praxis umzusetzen. Bei der Simulation handelt es sich dann um ein „Lernen durch Erfahrung ... wobei Erfahrung immer emotionshaltig ist“ (Riegger 2016b). Der Perspek-

tivenwechsel im Sinne eines Rollenspiels ermöglicht es, das am eigenen Leibe zu erspüren, was dann später unterrichtlich auch den Schülerinnen und Schülern zugemutet werden soll. Gerade handlungs- und körperorientierte Methoden sind mit *Emotionalität* verbunden; sie unterscheiden sich vom „Normalhabitus“ des sitzenden, hörenden und sprechenden Studierenden. Welche neue Sichtweise bezüglich des Lerngegenstands (z. B. der Bibelstelle oder eines ethischen Dilemmas) entsteht, wenn ich Element eines Standbildes und auch emotional darin verwickelt bin? Wie gelingt mir die Gestaltung eines LandArt-Gebildes? Wie gehe ich mit der Unsicherheit mich beim ersten Versuch am Smartboard um? Wie empfinde ich die gemeinsame kreative Entwicklung einer Klangcollage zu einem biblischen Text? Wie fühlt es sich an, ein hinduistisches „Bindi“ an der Stirn zu haben? Wie geht es mir selbst dabei, wenn ich das Vaterunser in eigenen Worten oder mit meinem Dialekt umschreiben soll (vgl. Riegger 2016a – ein methodischer Impuls, der selbst gestandene Hochschullehrer ins Schwitzen bringt, wie kürzlich bei einer religionspädagogischen Tagung erlebt!)? Wenn Studierende hier auch negative Emotionen, Grenzen oder gar Scham spüren, so sensibilisiert das für den emotionalen Charakter eine Methode und kann dann, auf den Unterricht gewendet, zu einem professionellen Umgang mit Scham befähigen (vgl. Haas 2016). Gerade bei performativen Lernformen benötigen die Lehrenden neben spezifischen didaktischen Kompetenzen einen sensiblen Blick darauf, was sie Schülerinnen und Schülern zumuten und wo sie auch für diese Anwältinnen von Respekt und Intimität sind (vgl. Mendl 2013, 56). In meinem Konzept des Performativen ist deshalb jede Form eines Erlebens von Religion eingebettet in vorauslaufende kognitive und habitus-orientierte Elemente (welche Haltungsoptionen gibt es?) und in nachbereitende der Reflexion und Weiterführung (vgl. Mendl 2016, 19).

Durchaus reflexiv-kritisch ist die Frage nach dem *kognitiven* Mehrwert einer erlebten Methode. Denn Methoden sind ja kein Selbstzweck, sie dienen dem Verstehen von Lernzusammenhängen. Deshalb erscheint neben der Perspektive der Emotionalität auch die der *Sinnstiftung* eine bedeutsame zu sein: Wenn Studierende Methoden am eigenen Leib erproben, können sie sich der Chancen und Grenzen bei der Erschließung von Sinnzusammenhängen durch den entsprechenden methodischen Zuschnitt

vergewissern: Inwiefern verstehe ich eine Bibelstelle besser oder neu, wenn ich an einer in einem Standbild eingefrorenen Szene teilhabe? Was erschließt sich mir durch die multiperspektivische Auseinandersetzung mit einer Dilemmageschichte? Welche Einsichten vermitteln sich durch die Beschäftigung mit den Lernprodukten anderer? Gerade durch die praktische Erprobung wird für die Studierenden deutlich, wie sich das Zueinander von konfigurierterem und individuiertem Wissen (vgl. Englert 2007, 256–269) vollzieht und wie unterschiedlich nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Studierende, Lerngegenstände verarbeiten, womit auch ein Grundverständnis für die Gültigkeit konstruktivistischer Paradigmen beim Lernen erworben werden kann (vgl. Mendl 2015, 174–179). Gleichzeitig erweist sich die Frage nach dem kognitiven Lernzuwachs auch als ein kriteriologischer Seismograph dafür, ob eine Methode überhaupt ertragreich für die Erschließung eines Lerngegenstands ist; gerade die Reflexion dieser Fragestellung verdeutlicht die Bedeutung eines interdependenten Zirkels zwischen Kompetenz, Inhalt und Methode bei der Vorbereitung von Unterricht.

Bei der Simulation von unterrichtlichen Methoden im Kreise der Studierenden spielt auch die *Sozialdimension* eine große Rolle. Werden innovative Methoden erprobt, so überschreitet man mit diesen in der Regel die Ebene des konventionellen Lehrer-Schüler-Gesprächs, das durchaus als Ausgangs- und Zielpunkt unterrichtlicher Praxis seine Berechtigung hat. Studierende erfahren – wie dann auch ihre Schülerinnen und Schüler – vielfältige Formen der Kooperation, des Zusammenwirkens, des Diskurses und einer gemeinsamen kreativen Praxis, sie machen gruppendynamische Prozesse durch und stehen als Teil einer Kleingruppe im sozialen Vergleich mit anderen Teilgruppen und ihren Lernergebnissen und Präsentationsweisen. Sie bekommen mit, wie andere Studierende an Aufgabenstellungen herangehen und welche Lernprodukte sie kreieren. Wenn wir davon ausgehen, dass der Lehrerberuf ein sozialer Beruf ist, dann erscheint die Sensibilisierung für die soziale Dimension des Lernens ein zentraler Aspekt der beruflichen Professionalität zu sein.

Ein äußerst bedeutsamer Mehrwert einer am eigenen Leib erlebten Methode liegt schließlich in der Entwicklung eines Gespürs für die *logische und zeitliche Artikulation von Unterricht*. Der Normalfall ist, dass Anfän-

ger den Zeitbedarf einer Methode falsch einschätzen und noch keine Sicherheit in der stimmigen Aufeinanderfolge von Lernschritten haben. In der Regel meint man, Vieles könnte schneller vonstattengehen. Bereits in der Simulationsphase können Studierende den Wert eines „umkreisenden Verstehens“ im Umgang mit Lerngegenständen lernen. Hier trägt die am eigenen Leib erlebte Entschleunigung und Verlangsamung von stimmig gestuften Lernprozessen dazu bei, zunehmend eine Sicherheit in der zeitlichen und logischen Planung von Lehr- und Lernprozessen zu bekommen. Von der Logik der Simulation (siehe oben, Komplexitätsreduktion!) her wird es sich im Kontext hochschuldidaktischer Versuche immer um Annäherungen an ein realistisches Zeit- und Artikulationsmanagement handeln; hier erweist sich dann die unmittelbare Praxis z. B. im Rahmen von Praktika als tatsächlicher Ernstfall.

Der bisher erhobene Mehrwert von Simulationen in der hochschuldidaktischen Praxis bezieht sich auf die Perspektive der unmittelbaren Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den skizzierten Praxiselementen. Ein weiterer Mehrwert liegt in der Rolle dessen begründet, der diese Simulationen anleitet. Das ist beispielsweise bei den beschriebenen Seminaren der Fall, bei denen die Studierenden jeweils ein didaktisches Element vorbereiten und die Mitstudierenden anleiten sollen. In besonderer Weise kommt dies aber in unserer Lernwerkstatt Religionsunterricht zum Tragen, weil ein zentrales konzeptionelles Element darin besteht, dass sich der Arbeitskreis Lernwerkstatt aus Dozierenden des Lehrstuhls und Studierenden zusammensetzt, die gemeinsam Veranstaltungen vorbereiten und durchführen. Was Studierende hier lernen, ist tatsächlich eine umfassende didaktisch-methodische Kompetenz bei der Artikulation und Moderation von Lerneinheiten. Nach unseren Erfahrungen verfügen Studierende zunächst nur im Ausnahmefall über die Fähigkeit, Lernprozesse nicht nur nach einem durchdachten Artikulationsmodus zu gestalten, sondern auch die Teilnehmenden in kurzen Phasen einer Metakommunikation oder durch entsprechende Überleitungen und Fugenelemente transparent in den Gang und Fortgang des Lernens einzubeziehen. Hier erweist sich die Simulation der Gesprächs- und Unterrichtsführung im Kreise von Mitstudierenden als eine Chance, um dann im Ernstfall – d. h. mit Schülerinnen und Schülern in der Unterrichtspraxis – professionell handeln

zu können. Dadurch, dass sich die Studierenden in die (hochschuldidaktische) Rolle des Lehrenden begeben, üben sie ein Element ihres berufspersonellen Habitus in der Rolle des schulisch Lehrenden – ein typisches Feld, das dem Lernmodell „Lernen durch Lehren“ (= „LdL“) entspricht. Wieder ist die Reflexivität im Nachgang der zentrale Hebel, um noch nicht vorhandene oder bereits eingeschliffene Habitus-Situierung (Merkmal: Trägheit und Krisenresistenz – vgl. Ziebertz u. a. 2005, 44) zu bearbeiten. Bei den Veranstaltungen der Lernwerkstatt erfolgt jeweils im Nachgang zur Veranstaltung immer ein selbstkritisches Reflexionsgespräch im Schonraum der Beteiligten des Lernwerkstattteams, wo vor allem die Prozessmodalitäten und die didaktischen Teilelemente kritisch reflektiert werden, meist auch unter Einbezug der auf unterschiedliche Weise erhobenen Reflexionsdokumente der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

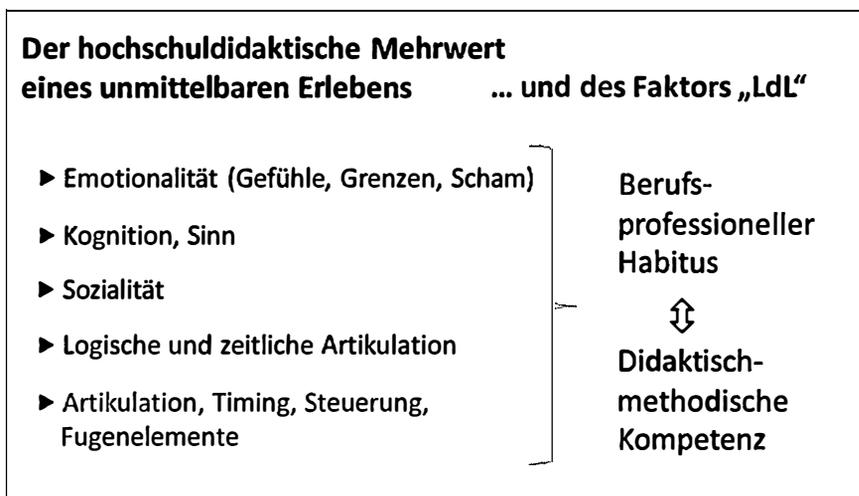


Abb. 5: Der hochschuldidaktische Mehrwert unmittelbaren Erlebens

6. Beispiel: Lernen an religiösen Artefakten

Die skizzierten Aspekte von Simulation sollen abschließend an einem didaktischen Modell konkretisiert werden, das religionsdidaktisch bedeutsam ist und mit dem wir in den letzten Jahren sowohl im Rahmen von Lernwerkstattveranstaltungen als auch bei Seminaren und Blockseminaren

erfolgreich nach dem skizzierten Ablaufschema einer Theorie-Praxis-Reflexionsverschränkung gearbeitet haben: Das Lernen an religiösen Artefakten, wie es Clauß Peter Sajak aus dem angelsächsischen Raum (vgl. Hull 1996) adaptiert und neu ausgestaltet hat (vgl. Sajak 2010; Mendl 2013, 271–273).

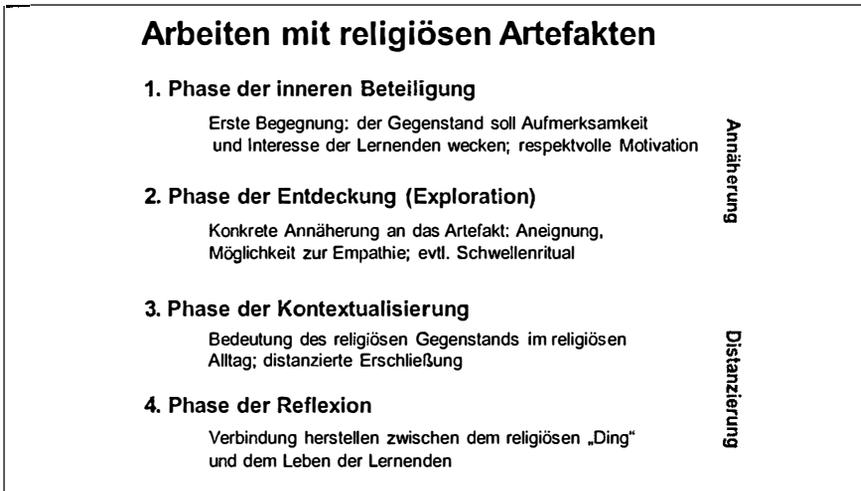


Abb. 6: Arbeiten mit religiösen Artefakten

Auch hier gilt: Selbstverständlich wird das Modell eines Lernens an religiösen Artefakten zunächst in der Vorlesung erläutert und mit Beispielen versehen konkretisiert. Das bedeutet aber noch lange nicht, dass die Studierenden auch schon damit arbeiten können. Hier setzt als wichtiges Zwischen-

element zwischen einer kognitiv erschlossenen Theorie und der eigener Anwendung in schulischen Kontexten die Simulation im oben skizzierten Lernraum 2 (im Rahmen der Lernwerkstatt) bzw. bei Schritt 2 (im Rahmen eines Seminarsettings) an.

Für die Studierenden vertiefen sich die theoretischen Erkenntnisse durch die praktische Anwendung, bei der mit diesen Artefakten kon-



kret in der Lerngruppe der Studierenden gearbeitet wird. Ein Beispiel: Zunächst wird die Aufmerksamkeit auf die doch sehr fremd und seltsam wirkende Statue der Shiva gelenkt (Engagement). Die Studierenden können dann – oft das erste Mal in ihrem Leben – eine Shiva-Statue selbst in der Hand halten und genauer erkunden (innere Beteiligung). Die Figur der tanzenden Shiva mit der vielfältigen Symbolik in der Darstellung ist in ihrer Andersartigkeit faszinierend und interessant; davon ausgehend kann der Bogen zur Religion und dem zugehörigen Kontext gespannt werden. Was bedeutet diese Statue für einen Hinduisten? Wie und wo finden sich solche Statuen innerhalb der Religion und vor allem innerhalb welcher rituellen Praktiken (Kontextualisierung)? Schließlich erfolgt eine Reflexion auf eigene Kontexte hin, die je nach intendierter Altersstufe unterschiedlich komplex angelegt sein können: Welche religiösen Artefakte in Privaträumen sind auch im Christentum zu entdecken? Welche weiteren Beispiele gibt es für die Bedeutung von Gegenständen, die als Verbindungsglied zwischen dem Heiligen, das sie repräsentieren, und dem Gläubigen stehen, auch aus dem profanen Bereich? Wo gibt es auch im Christentum die Dynamik des Zerstörens und Neuschaffens, wie dies für Shiva typisch ist? Nach dieser ersten erlebnisorientierten Phase erfolgte eine didaktische Reflexions- und Planungsphase, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann (vgl. dazu: Mendl/Sitzberger 2016, 172 f) – und man kann sicher darüber streiten, ob diese Phase des Transfers noch zur Simulation, z. B. zu der des „Anhaltens und Reflektierens“ nach Heil/Riegger (2017, 112) gehört.

Werten wir diese knappe Skizze auf den Mehrwert simulatorischer Verfahren hin aus: Für die Studierenden wird der fremde Gegenstand sinnlich, handgreiflich und räumlich in der jeweiligen Rolle erfahrbar (*Inkorporiertheit*), sie sind, gerade in der respektvollen Annäherung, auch *emotional* beteiligt. Ausgehend vom Erlebten verbindet sich aber auch die Frage nach der *Sinnkonstitution*, wenn das fremde Artefakt dann sowohl kognitiv durchdrungen als auch mit auf Ähnlichkeit mit anderen und der eigenen Religion hin untersucht wird. Die *soziale* und gleichermaßen emotionale Dimension wird vielleicht deutlicher an einem anderen Artefakt aus den fernöstlichen Religionen, das in derselben Veranstaltung präsentiert wurde: Wie sehen mich die anderen an, wenn ich mir einen roten

Punkt, ein „Bindi“, auf die Stirn klebe? Und schließlich erhalten die Teilnehmenden gerade bei einem solchen Modell, das eine hilfreiche didaktische Binnenstruktur anbietet, auch ein Gespür für die *logischen, zeitlichen und räumlichen* (Ästhetik der Präsentation!) *Dimensionen* eines solchen Projekts. Ein Idealfall ergab sich bei der Zusammensetzung des Leitungsteams: Studierende, die kurz zuvor an einem Blockseminar mit dem Thema „Kelch, Kippa und Koran“ (Sajak 2010) teilgenommen und dort ebenfalls den Hinduismus präsentiert hatten, waren im Leitungsteam der Lernwerkstattveranstaltung zum selben Thema. Sie mussten ihr didaktisches Setting auf eine andere Lerngruppe hin umarbeiten und konnten gleichzeitig auf der Basis der Rückmeldungen beim Seminar und durch das Gespräch mit dem Dozenten die Grundzüge ihrer Artikulation und die nötigen Überleitungen optimieren (*Lernen durch Lehren*). Wenn diese Studierenden dann auch für die Lernwerkstatt-Prüfung ein eigenes Projekt zu einem anderen religiösen Artefakt für die Unterrichtspraxis aufbereiten, so scheint durch dieses Gesamtsetting (Vorlesung: theoretische Basics, Lernwerkstatt: eigenes Erleben und didaktische Reflexionen, Praxisprojekt: Entwicklung eines praxistauglichen Modells) der Weg hin zu einer domänenspezifischen beruflichen Professionalität im Umgang mit religiösen Artefakten gegeben zu sein.

Wie aufschlussreich und sinnstiftend ein solches erlebnisorientiertes Lernen in der Hochschuldidaktik sein kann, möchte ich abschließend an einem Beispiel aus dem Bereich des Performativen (um dieses Feld nochmals auch in seiner hochschuldidaktischen Bedeutung aufzugreifen, siehe oben, 2.3) aufzeigen, das sicher in der Durchführung nicht unumstritten ist (vgl. dazu auch: Mendl 2013, 74–81. 276–278) – ich wage es trotzdem! Dem Erleben der Riten anderer Religionen sind Grenzen gesetzt; wir tun gut daran, uns in der Regel auf die teilnehmende Beobachtung (Erleben II) zu beschränken und auf die aktive Beteiligung der Riten selber (Erleben I) zu verzichten. Als Musterbeispiel wird immer wieder der sicher tatsächlich problematische Nachvollzug eines jüdischen Pessachmahls genannt. Wie sieht es mit den Gebetshaltungen der Muslime aus, die wir aus eindrucksvollen Bildern kennen, wenn sich in einer großen Moschee hunderte Männer im gleichen Takt bewegen, stehen, knien? Ein „Beten wie Muslime“ verbietet

sich. Als noch gerade möglich (aber da kann man auch anderer Meinung sein!) erachte ich es, wenn nach der Klärung dieses fundamentalen Ausgangspunkts Studierende (analog auch: Schülerinnen und Schüler) angeleitet werden, die Körperhaltungen nachzustellen (ohne Gebetsteppich und ohne den Text zu sprechen), während jemand den Text des damit verbundenen Gebets (natürlich in deutscher Sprache) vorliest: Tatsächlich ein Experiment, bei dem die Außenseite eines religiösen Aktes nachempfunden wird, bewusst aber darauf verzichtet wird, auch die innere Haltung einzunehmen. Spannend sind die Kommentare von an solchen Experimenten beteiligten Studierenden: Sie geben unisono an, dass zunächst ein Gefühl der Fremdheit bestand (die Erfahrung von „Alienität“ vgl. Riegger 2016b), im Nachgang aber der Respekt gegenüber diesem Ritus und denen, die ihn ausüben, gewaltig gewachsen ist, weil sie nun verstanden haben, dass das nicht nur ein äußerer Vollzug ist, sondern der Körper hier eine Innenseite von Religion zum Ausdruck bringt. Aufschlussreich waren dann auch die Einsichten, die beim Vergleich dieses Gebets mit dem christlichen formuliert wurden: Gibt es nicht auch gerade im katholischen Glauben einen Schatz an Körperhaltungen, die beispielsweise bei der Liturgie bedeutsam sind und über es sich nachzudenken lohnt? Welche didaktischen Wege gibt es, ein Verständnis für das Zueinander von innerer und äußerer Haltung auch bei christlichen Gebetsformen zu erlangen? Uneinigkeit besteht darüber, ob solche performative Übungen noch legitimiert werden können oder nicht – aber das ist im Sinne eines reflektierten individuellen Urteils auch sinnvoll! Im geschützten Raum einer Simulation werden Studierende dafür sensibilisiert, bei der Planung von solchen performativen Lernformen genau zu überlegen, wie diese respektvoll gleichermaßen mit Blick auf den Ritus selbst und die Lernenden inszeniert werden können.

Man könnte gerade auf dem Feld von „Praxis als Bezugsort konfigurierter religiöser Wissens“ (siehe oben, 2.3) weitere Beispiele dafür finden, wie wichtig an der Nahtstelle zwischen theoretischer Erschließung und schulpraktischer Umsetzung das eigene reflektierte Erleben ist: das Miterleben einer kirchenraumpädagogischen Exkursion nach allen Regeln der Kunst, die Teilnahme (und dann: Mitgestaltung) eines Taizégebets, die gemeinsame

Vorbereitung und Gestaltung einer Wort-Gottes-Feier oder schlicht das Erleben verschiedener einfacher Körperübungen und meditativer Formen.

7. ... und der Erfolg? Rückmeldungen von Studierenden

Unmittelbar vor der Münchner Tagung „Habitusbildung durch Simulation“ fand unter meiner Leitung ein Blockseminar (wie bereits oben ausgeführt) im Haus der Begegnung in Langfurth im Bayerischen Wald zum Thema „Bewegung und Musik“ statt. Ich nahm das zum Anlass, den Studierenden bei der abschließenden Reflexion folgende zwei Fragen zu stellen, die sich auf das oben skizzierte „Strukturmodell einer praxisorientierten Seminarveranstaltung“ beziehen:

1. Reflektieren Sie den Erkenntnismehrwert, den die praktische Erprobung der verschiedenen Themenfelder beim Langfurth-Seminar hatte, und schreiben Sie Ihre Gedanken hierzu nieder.
2. Konkretisieren Sie Ihre Überlegungen an einem Beispiel und skizzieren Sie die am eigenen Leib erlebte Hermeneutik mit eigenen Worten.

Die folgende Auswertung entspricht sicher nicht den Maßstäben der empirischen Sozialforschung, trotzdem halte ich sie im Sinne einer explorativen Feldstudie für aussagekräftig, um daran den Wert eines simulatorischen Verfahrens in der Hochschuldidaktik aufzuzeigen. Die Zitate aus den Reflexionsbögen sollen exemplarisch den skizzierten Mehrwert von praxisorientierten Simulationen verdeutlichen:

Inkorporiertheit: „Bei einem solchen Seminar kann man sich die theoretischen Inhalte viel besser merken, weil eine praktische Ausübung und dazugehörige Erklärung und Reflexion einem erst bewusstmachen, was man genau behandelt, inwieweit das jetzt für uns schon relevant ist und wie wir uns gezielt verbessern können.“ – „Durch die praktische Erprobung konnte ich mich selber besser wahrnehmen und habe meinen eigenen Weg für die Umsetzung im Schulalltag gefunden.“

Emotionalität: „Es wird deutlich, was dadurch ausgelöst werden kann!“ – „Neue Erfahrung, mit der man wächst.“ – „Ich kann nicht singen, aber

durch die Gemeinschaft und instrumentale Unterstützung war es sogar richtig schön zu singen! Gedanken, Meinungen, Geschichten werden durch Musik einfach viel verständlicher, nahbarer und sind einfacher dazustellen“ – „am eigenen Leib erlebte Dialektik der Person des Zachäus“.

Sinnstiftung: „Vor allem beim Thema Bewegung & Musik wird durch ausschließliches Reden nicht deutlich, was dadurch ausgelöst werden kann, wie die Phantasie angeregt wird, wie man z. B. einer Bibelstelle auf ganz andere Art und Weise begegnen kann“ – „Nachhaltigkeit der theoretischen Inhalte“ – „Nicht nur Methode, sondern Erkenntnisgewinn für einen selber“ – „praktische Erprobung zum Langzeitgedächtnis“ – „erlebte Tiefendimension der theoretischen Lerninhalte“.

Sozialität: „Gemeinschaft in der Gruppe wird gestärkt“ (eine mehrfache Äußerung) – „sich aktiv beteiligt fühlen und als Gruppe zusammenwachsen“ – „Auch durch gemeinsames Singen und Tanzen entstand ein Gefühl der Gemeinschaft, wodurch man sich besser auf Themen einlassen konnte“ – „Gemeinschaft trägt dazu bei, Grenzen zu überwinden“.

Logische und zeitliche Artikulation: „Verweis auf praktische Umsetzung in der Klasse“ – „in der Gemeinschaft erlebte Praxis und gemeinsame Überlegungen zu verschiedenen Ausführungen verhelfen zu einer eigenständigen Stellungnahme zu den Methoden, einer besseren Verstehensweise und Sicherheit im Umgang“.

Lernen durch Lehren: „Durch eigenes Ausprobieren und Variieren konnte genau festgestellt werden, inwiefern folgende Methode verwendet werden kann und wie diese praktisch umgesetzt werden kann.“

Reflexivität: „Man kann selber erproben, ob es eine Methode für den eigenen Unterricht ist.“

Eine Studierende verdeutlicht den Mehrwert exemplarisch am Thema „Zachäusmusical“, das eine Studierende mit der Gruppe erprobt hatte: „Körper und Sprache bewusst einsetzen“, „Erfahrung, mit der man wächst“, „neue Sichtweise durch körperlichen Ausdruck“, „Erproben der Gruppendynamik“, „sich aktiv beteiligen, involviert sein“.

„Habitusbildung durch Simulation“ – so war die Expertentagung in München überschrieben; man kann die Überschrift gerne durch ein Ausrufezeichen ergänzen!

Literatur

- Bock, F./Handschuh, C./Henkelmann, A. (Hg.) 2015, Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“, Münster.
- Englert, R. 2007, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart.
- Haas, D. 2016, Scham im Unterricht. Religionsunterricht als Beispiel für professionellen Umgang mit Scham, in: Entwurf Heft 3, 12–15.
- Heil, S. 2017, Der professionelle religionspädagogische Habitus, in: Ders./Riegger, M., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg, 9–32.
- Heil, S./Riegger, M. 2016, Schule trainieren?! Bildung des professionellen religionspädagogischen Habitus durch Simulation schulischer Situationen, in: RU-Kurier 48, 62–67.
- Heil, S./Riegger, M. 2017, Simulationsbasierte Kompetenzentwicklung: eine neue Methode in der Professionalisierung des religionspädagogischen Habitus, in: Dies., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg, 85–124.
- Hull, J. M. 1996, A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children: Religious Education 91, 172–188.
- Jendorff, B. 1994, Fachpraktikum Religion, München u. Stuttgart.
- Mendl, H. (Hg.) 2002, Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth.
- Mendl, H. 2007, Praxis – Gegenstand, Ort und Ziel religionspädagogischer Theorie, in: KatBl 132, 208–215.
- Mendl, H. 2009, Woher, wie und wohin? Praxis – Dreh- und Angelpunkt von Ästhetik und Kognition, in: Religionspädagogische Beiträge 62, 27–33.
- Mendl, H. 2017, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, 3. A. München.
- Mendl, H. 2015, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, 4. Aufl. München.
- Mendl, H. 2016, Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart.
- Mendl, H./Sitzberger, R. 2016, Lernwerkstatt Religionsunterricht. Theorie-Praxis-Verschärfung konkret, in: Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, Passau, 163–178.
- Riegger, M. 2016a, Unterwegs mit dem Vater unser, München.
- Riegger, M. 2016b, Erfahrung, in: WiReLex (Wissenschaftliches-Religionspädagogisches Lexikon im Internet); Zugriff unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100193/>; 9.9.2017.
- Riegger, M. 2017a, Der professionalisierte religionspädagogische Habitus, in: Ders./Heil, S., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg, 33–62.
- Riegger, M. 2017b, Unterrichtsstörungen konkret, in: Ders./Heil, S., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg, 137–144.
- Riegger-Kuhn, E. 2017, „Und ich bring dich in die erste Reihe ...“ Nachhaltige Wirkung durch punktuelle Simulation. Vermeidung von Unterrichtsstörungen durch professionalisierten Habitus, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg.

- Sajak, C. P. 2010, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München.
- Ziebertz, H.-G./Heil, S./Mendl, H./Simon, W. 2005, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster.