

Carina Caruso / Jan Woppowa (Hg.)

**Praxissemester (Religion) in NRW:
Bilanz und Perspektiven**

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Einführung | 4 |
| <i>Bardo Herzig und Christoph Wiethoff</i> | |
| Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn | 6 |
| <i>Petra Herzmann und Anke B. Liegmann</i> | |
| Jenseits normativer Professionalisierungsversprechen. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsprogramm Praxissemester | 21 |
| <i>Carina Caruso und Andreas Seifert</i> | |
| Kompetenzprofile pädagogischen Wissens. Ein Blick auf die Entwicklung Theologiestudierender im Praxissemester | 37 |
| <i>Malte Kling</i> | |
| Von Lernenden zu Lehrenden: studentische Wahrnehmungen des Rollenwechsels | 52 |
| <i>Guido Hunze und Gudrun Lohkemper</i> | |
| Praxissemester – Bestandteil oder Unterbrechung des Studiums? Das Theorie-Praxis-Verständnis als Gelingensbedingung von Professionalisierung..... | 65 |
| <i>Norbert Brieden und Monika Tautz</i> | |
| Praxissemesterbegleitung an den Studienorten Köln und Wuppertal im Vergleich: Analyse und hochschuldidaktische Impulse | 85 |
| <i>Mirjam Zimmermann</i> | |
| Was bedeutet ‚spirituell kompetent‘? Spiritualität als Gegenstand religiöser Bildung im Praxissemester | 116 |
| <i>Guido Meyer und Carsten Misera</i> | |
| Religionsunterricht im Anforderungsprofil der Gegenwart: Heterogenität und Lehrerhabitus | 138 |

| | |
|--|-----|
| <i>Christoph Vogelsang</i> | |
| Reflexionskompetenz trainieren: Unterrichtsvideographie als Werkzeug zur fachdidaktischen Begleitung im Praxissemester | 152 |
| <i>Ulrich Feeser-Lichterfeld</i> | |
| Wie der Blinde von der Farbe redet. Pastoralpsychologische Kommentare zum Praxissemester Religion | 163 |
| <i>Jan Woppowa und Carina Caruso</i> | |
| Das Praxissemester als Bildungsprozess. Plädoyer für eine Weitung des Blickfelds..... | 173 |

Praxissemester – Bestandteil oder Unterbrechung des Studiums? Das Theorie-Praxis-Verständnis als Gelingensbedingung von Professionalisierung

Guido Hunze und Gudrun Lohkemper

„Die Schulpraktischen Studien haben als Randerscheinungen im Ausbildungsbetrieb Hochschullehre bestenfalls Alibifunktion. In ihrem heutigen Zuschnitt sind sie meist weder tauglich für eine erste Selbstüberprüfung von Eignung und Neigung für den Lehrerberuf, noch bieten sie hinreichend Gelegenheit zur Reflexion von Praxiserfahrungen.“ (Gemeinsame Kommission, 1996, 63). Diese Feststellung der nordrhein-westfälischen Kommission für die Studienreform in ihren Analysen und Empfehlungen zur Lehrerausbildung sprach vor über 20 Jahren den Lehramtsstudierenden aus der Seele. Deren ungläubige Frage lautete im Vorfeld der letzten Studienreform vor dem Bologna-Prozess: „Wie kann es sein, dass man ein Lehramtsstudium abschließen kann, ohne auch nur eine einzige Unterrichtsstunde selbst gehalten zu haben?!“ Die dahinterstehende Klage war allerdings alles andere als neu, die Forderung ‚Mehr Praxis!‘ über viele Jahre und Jahrzehnte immer gegenwärtig.

In der Folgezeit wurden die Praxisphasen des Studiums stark ausgeweitet, wobei die 2006 durch das Wissenschaftsministerium eingerichtete Kommission zur Weiterentwicklung und Harmonisierung der Lehrerbildung („Baumert-Kommission“) bereits warnte: „Die Einführung und Erweiterung von Praxiselementen in einen universitären Studiengang ist selbst voraussetzungsvoll und als solche deshalb noch keine hinreichende Antwort auf die Diagnose mangelnder Praxisrelevanz“ (Ministerium für Innovation, 2007, 31). Entscheidend ist nicht der Umfang der Praxisphasen, sondern die Qualität der Begleitung. Die Kommission sieht das Problem also auf der curricularen Ebene – damit gerät das der Praxisphase als Teil des Studiums zugrunde liegende Theorie-Praxis-Verhältnis und dessen Realisierung – konkret in den Begleitveranstaltungen wie allgemein im Studium – fokussierter in den Blick. Seit 2015 ist in Nordrhein-Westfalen das fünfmonatige Praxissemester als Teil des Masterstudiums, das in Verantwortung der Universitäten und in enger Kooperation mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung sowie den Schulen gestaltet wird, implementiert.

Im Rahmen des vorbereitenden und begleitenden Projektseminars im Fach Katholische Religionslehre bitten wir unsere Studierenden in Münster gleich zu Beginn: „Verorten Sie das Praxissemester in Ihrem Studium! Welche Rolle

spielt es für Ihr Lehramtsstudium?“ Die Antworten weisen regelmäßig in die gleiche Richtung: „Raus aus der Uni – rein in die Praxis!“ – „Endlich das machen, was ich eigentlich will: Schule!“ – „Unterbrechung des Studiums.“ – „Das in der Uni Gelernte anwenden.“ Gebeten, sich die exakte Frageformulierung noch einmal anzuschauen, reagieren die Studierenden unterschiedlich: Ein Teil stellt sich die Frage neu und sucht gezielt nach einem (oftmals bisher nicht selbst erlebten!) Sinn des Praxissemesters für das Studium. Der andere Teil reagiert eher emotional, vermutlich weil er sich zu Unrecht kritisiert fühlt: Das Praxissemester ist für zahlreiche Studierende eine Unterbrechung des Studiums – und soll aus ihrer Sicht genau das auch sein, weil das Studium selbst mit Blick auf das eigene Berufsziel nicht als hilfreich erlebt wird.

Wird diese Wahrnehmung der Studierenden nicht durch eine neue curriculare Justierung hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verständnisses auf Lehrenden- wie Studierendenseite verändert, werden die Befürchtungen der Baumert-Kommission Wirklichkeit. Das Praxissemester bliebe dann weit hinter seinen Möglichkeiten zurück.

1. (Mehr oder weniger) irritierende Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen im Praxissemester¹

Die so genannten Studienprojekte, die der Logik des Forschenden Lernens folgen, sind ein Herzstück des Praxissemesters. Anfangs werden sie allerdings von den Studierenden vielfach als „aufgezwungen“, „als reiner Selbstzweck“, eben „typisch Uni“ empfunden. Dabei sollen sie eigentlich der eigenen Professionalisierung dienen. Theoretisch könnten gerade die Studienprojekte den Unterschied auf dem Weg zu jenem Profi machen, der dafür bezahlt wird, dass er begründet Verantwortung für jede Entscheidung übernimmt, die er im Hinblick auf ihm anvertraute Menschen trifft. Am Ende der Zeit an der Schule erfolgt im Abschlussblock eine Reflexion der vielfältigen und intensiven Erfahrungen. Gebeten, sich zwischen den Polen „Das Praxissemester hat mich für den Lehrberuf gestärkt“ vs. „... nicht gestärkt“ zu positionieren, drängen sich die Studierenden unseres Seminars auf einer Seite: Für sie ist das Praxissemester eindeutig ein Gewinn – und bei den meisten Studierenden steht das in unmittelbarem Zusammenhang mit ihrem am Ende doch positiven gewendeten Verhältnis zu den Studienprojekten. Das setzt voraus, dass diese als Instrument ihrer eigenen Professionalisierung wahrgenommen und erlebt werden.

¹ Die Kapitel 1 und 2 des vorliegenden Beitrags beruhen auf einem Vortrag am 18.01.2018 im Rahmen der Ringvorlesung „Empirische Methoden und Forschendes Lernen im Gespräch“ an der Universität Münster. Vgl. Hunze u. a., 2018.

Irritiert uns die anfängliche Reaktion der Studierenden? Ein Blick auf deren Erfahrungen im bisherigen Studium liefert die Antwort: Wenn die Studienprojekte zunächst nur als eine beliebige Leistung unter vielen anderen im Studium gesehen werden, die danach keine Rolle mehr spielt, dann halten sie die Studierenden nur von dem ab, was sie eigentlich wollen: Praxis! Nach über vier Jahren Studium wird der Einblick in die Praxis nicht nur als dringend erforderlich, sondern als längst überfällig angesehen. Die Abwehrhaltung der Studierenden den Studienprojekten gegenüber zu Beginn ihres Praxissemesters ist also nichts anderes als die zwangsläufige Reaktion auf die empfundene Fremdbestimmung im Studium.

Gleichzeitig offenbart sich in dieser Haltung ein problematisches Verständnis von Theorie und Praxis, das einerseits die nicht auszurottende Vorordnung der Theorie vor die Praxis affirmsiert (der zufolge die Theorie in der Praxis angewendet wird) und andererseits eine folgenreiche räumliche Trennung vornimmt: Uni wird als Ort der Theorie, Schule als Ort der Praxis angesehen. Folgenreich ist das insofern, als damit die Schule als theoriefreier Raum deklariert wird – unterstützt durch jene Lehrkräfte, die die Praxissemesterstudierenden gleich mit folgenden Worten begrüßen: „Vergiss die graue Theorie! Hier herrscht die Praxis!“ Nicht minder folgenreich ist allerdings, dass die Universität damit zum praxisfreien Raum erklärt wird. Nur so ist verständlich, warum in akademischen Lehrveranstaltungen – weitgehend folgenlos – so oft nicht praktiziert wird, was inhaltlich gelehrt wird; und das, obwohl jedes Seminar ein kommunikatives Lernarrangement darstellt, das gestaltet und reflektiert werden muss – und in dem sich alles zu bewähren hat, was allgemein- und fachdidaktisch gefordert wird.

Ein solches wissenschaftstheoretisch längst überholtes, bildungstheoretisch unproduktives Theorie-Praxis-Verständnis jedoch den Studierenden anzulasten, bedeutet die Verantwortlichkeit der Lehrenden für die Gestaltung des Studiums mit Blick auf Inhalte, Kompetenzen und Hochschuldidaktik bis hin zu Prüfungsformen auszublenden. Da das Prinzip des Forschenden Lernens auf die Selbstständigkeit der Studierenden als Subjekte ihres Studiums setzt, besteht die hochschuldidaktische Herausforderung darin, die dialektische Verbindung von Theorie und Praxis grundzulegen.

Was hier mit Blick auf die universitäre Lehre als (nicht wirklich neues) Problem beschrieben wird, zeigt sich in umgekehrter Weise auch in der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung, die durch eine nicht minder problematische Entkopplung von Theorie und Praxis geprägt ist.²

Die Idee der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Didactical Design Research), die Weiterentwicklung didaktischer Lernsettings mit der Erforschung der Lernprozesse zu vernetzen, zielt nicht nur darauf, Schule und

² Eine konsequente Verknüpfung von fachdidaktischer Theoriebildung und Unterrichtspraxis ist eher selten zu beobachten. Insbesondere die empirische Unterrichtsforschung zur Arbeit mit Kunst im RU steckt noch in den Kinderschuhen, was auch für die religionsdidaktische Unterrichtsforschung im Allgemeinen gilt (Gärtner, 2018, 13).

Universität endlich näher zusammenzubringen, sondern vor allem auf eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis an beiden Orten. Das Forschende Lernen im Studium könnte hierzu bereits eine frühzeitige Weichenstellung vornehmen – wenn es gelänge, es nicht als zu absolvierende Studienleistung zu sehen, sondern seinen Grundgedanken als Teil professionellen Lehrerhandelns nachhaltig zu implementieren. Wenn das gelingt, rücken Didaktik und Unterrichtsforschung im Bewusstsein der zukünftigen Lehrkräfte und zugleich in der Kooperation der beteiligten Institutionen eng zusammen.

Zwar ist der Begriff des ‚Forschenden Lernens‘ in aller Munde. Besonders durch die Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen ist jedoch deutlich geworden, dass es auf allen Ebenen – zwischen den verschiedenen universitären Standorten, zwischen den verschiedenen Fachkulturen und zwischen den verschiedenen Lehrenden – ein erstaunlich breites Spektrum an Vorstellungen gibt, was Forschendes Lernen eigentlich ist. Ob die Grundhaltung des Forschenden Lernens wirklich nachhaltig als lebenslang wirksamer Motor für den eigenen professionellen Anspruch adaptiert wird, hängt also entscheidend davon ab, wie kompetenzorientiert der Begriff selbst praktisch realisiert wird.

Daher erfolgt im Folgenden nach einer kurzen geschichtlichen Vergewisserung (2.1.) eine Begriffsklärung, wie wir ‚Forschendes Lernen‘ verstehen, was zwangsläufig auch Abgrenzungen erforderlich macht (2.2.). Das Theorie-Praxis-Verständnis erweist sich dabei als der entscheidende Schlüssel zum Forschenden Lernen (2.3.). Fachspezifisch ist zu fragen, was dem Praxissemester als gemeinsamer Leitbegriff eingeschrieben werden kann, der alle beteiligten Lernorte (Hochschulen, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Schulen) miteinander verbindet. Das ist aus unserer Sicht die religiöse Bildung der Studierenden (!) als Grundherausforderung an allen Lernorten (3.1), wobei es hilfreich ist, sich die Grunddimensionen religiöser Bildung eigens zu vergegenwärtigen (3.2). Daraus entsteht ein ‚Baustein-Modell‘ religiöser Bildung im Praxissemester (3.3). Studienprojekte können vor diesem Hintergrund methodisch unterschiedlich angegangen werden, wobei die wechselseitige Verwiesenheit von Hermeneutik und Empirie entscheidend für den Professionalisierungsprozess ist (4.). Abschließend werden die wichtigsten Punkte unserer Überlegungen in Thesenform zusammengefasst (5.).

2. Forschendes Lernen im Lehramtsstudium

2.1 *Kleine geschichtliche Vergewisserung*

In die deutsche Hochschulreformdebatte nach 1968 fand der Begriff Forschendes Lernen Eingang durch eine Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK), die nach Vorarbeiten ihres Ausschusses für Hochschuldidaktik Anfang 1970 veröffentlicht wurde. „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ – der Titel, der heute eher beiläufig klingt, war in der damaligen Diskussion jedoch in mehrfacher Hinsicht programmatisch (Bundesassistentenkonferenz, 1970). Im Hintergrund steht im Gefolge der Bildungsreformbemühungen dieser Zeit ein Verständnis von Bildung als Integralbegriff über Forschung und Lehre. Bildung als selbstreflexiver Entwicklungs-, Entfaltungs- und Formungsprozess geschieht nicht durch Aufnahme und Reproduktion vorher von anderen vorgedachter oder erforschter Wissensbestände. Deren Wichtigkeit und entsprechend auch die Unverzichtbarkeit ihrer Aneignung werden nicht infrage gestellt – sie bleiben jedoch gehaltlos, wenn sie nicht an Bedeutung für das sich bildende Subjekt gewinnen. Aufgabe der Lehrenden an der Universität ist es daher nicht, Forschungsergebnisse zu vermitteln, sondern den Studierenden die Teilnahme an der wissenschaftlichen Arbeit zu ermöglichen. Es ist gerade der Forschungsprozess selbst, der das größte Bildungspotenzial beinhaltet. Forschung und Lehre müssen daher in einem konsequenten Bildungsverständnis eine Einheit bilden.

Die Forderungen der Bundesassistentenkonferenz wollten zu einer Reform der Hochschulstrukturen und der Hochschullehre beitragen. Aus der Perspektive des akademischen Mittelbaus musste es um eine veränderte Rolle im Verhältnis von Studierenden und Professorinnen bzw. Professoren gehen. Die Lernenden selbst als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu verstehen war zur damaligen Zeit auch ein Moment der Ideologiekritik: Die Studierenden forderten hochschulpolitische Mitbestimmung, Einfluss auf die Auswahl der Gegenstände von Forschung und Lehre sowie ihre Anerkennung als Subjekte des eigenen Bildungsprozesses, die ideologisch-kritisch ihr eigenes Bildungsgeschehen, das Bildungssystem und den gesellschaftlich-politischen Rahmen reflektieren (Huber, 1970).

Verbunden mit den genannten Forderungen war auch eine institutionelle Kritik an den Machtstrukturen der Universität – bis zum Prüfungswesen, welches trotz seiner offenkundigen bildungstheoretischen Inadäquanz und des in ihm weiterhin höchst wirksamen Machtgefälles zwischen Prüfenden und Prüflingen die Hochschulreformdebatte weitgehend unberührt zu überstehen drohte.

Ein heutiger Blick auf diese kleine geschichtliche Vergewisserung schärft nicht nur das Bewusstsein für die Grundideen des Forschenden Lernens,

sondern bringt einige überraschende Eindrücke hervor. Für Studierende heute ist ihre eigenständige Reflexionskompetenz nur eine unter vielen Kompetenzen, um die nicht mehr gekämpft werden muss. Im Studium wird diese jedoch oft als nicht gewollt erlebt – wobei hier nicht geklärt werden kann, ob die Lehrenden dies wirklich nicht wollen oder ob es sich um eine Konstruktion seitens der Studierenden handelt (dann läge ein gravierendes Kommunikationsproblem vor). Dass das so genannte ‚Bulimie-Lernen‘ vor Klausuren eine Folge der Bologna-Reform sei, kann schon mit einem eiligen Blick in die Studienreformdebatten der letzten Jahrzehnte als unzutreffend entlarvt werden. Die Schrift der Bundesassistentenkonferenz zum Forschenden Lernen richtete sich schon vor fast 50 Jahren gegen solche Vermittlungs- und Prüfungsformen. Paradoxe Weise stellen sich Studierende mitunter aber so sehr auf diese Formen ein, dass ihnen das Forschende Lernen als unverhältnismäßig anstrengend erscheint; die Motivation dazu ist also keineswegs automatisch gegeben.

Bezeichnend ist auch, dass die Kritik am Prüfungswesen, die sich schon im Titel der Denkschrift der Bundesassistentenkonferenz andeutet, kaum rezipiert wird. Dabei verlangen veränderte Lehr-Lernformen auch nach veränderten Prüfungsformen. So wie sich die Rolle der Studierenden in Projekten Forschenden Lernens verändert, bedarf es kompetenzorientierter Formate, die ihnen eine andere Rolle auch in der Prüfung zubilligen. Als Expertinnen und Experten ihres eigenen Projekts setzen sie selbstverantwortlich die fachlichen und methodischen Maßstäbe und zeigen, wie sie diese erfüllen. Dazu kann auch gehören, dass sie in der Reflexion eigenen Scheiterns nachweisen, dass sie trotzdem die geforderten Kompetenzen erworben haben.

2.2 *Begriffsklärungen und Abgrenzungen*

Seit 2015 müssen alle Lehramtsstudierenden in der Ausbildungsregion Münster im Rahmen des Praxissemesters drei Studienprojekte durchführen – wobei der Rahmen einer solchen von außen vorgegebenen Didaktik als ambivalent anzusehen ist. Hinzu kommt ein höchst unterschiedliches Verständnis von Forschendem Lernen zwischen den verschiedenen Fachkulturen, z. T. sogar zwischen den Lehrenden eines Faches. Daher tut eine Klärung des Begriffs not. Noch immer virulent sind Berichte von Studierenden, die mit vorgefertigten Fragenstellungen ihrer Dozierenden in die Praxissemesterschulen gehen, wo sie empirische Forschungsprojekte durchführen sollen. In Einzelfällen sollten Studierende ihre erhobenen Daten abgeben, da sie letztlich ja zu dem Rahmenforschungsprojekt der Dozierenden gehören. Auch wenn solche Situationen heute nur noch Ausnahmen darstellen, kann die Erwähnung dieses Skandalons doch dazu dienen, ein doppeltes Missverständnis zu beseitigen: Zum einen ist Forschendes Lernen

primär ‚Lernen‘ und nicht Forschung und zum anderen sind die ‚Studierenden‘ Subjekte des Forschenden Lernens und nicht die Lehrenden. Wird Bildung als reflexiver Prozess des Subjekts verstanden, dann dient Forschendes Lernen diesem Bildungsprozess, indem forschend, d. h. in einer forschenden Grundhaltung und unter Nutzung fachspezifischer Methoden, gelernt wird. Primäres Ziel ist aber das Lernen der Studierenden; ein Beitrag zur Forschung muss nicht ausgeschlossen werden, ist aber weder erwartbar noch Ziel des Forschenden Lernens. Damit wird zugleich deutlich, dass die Frage nach der forschenden Grundhaltung zentral ist für das Gelingen eines solchen Bildungsprozesses. Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip macht entsprechend nur mit solchen Studierenden Sinn, die (anfangen) sich als Subjekt ihres Studiums (zu) begreifen! Es würde sich mit Blick auf weitere anstehende Studienreformen lohnen, diese Herausforderung viel früher im Studium zu implementieren – am besten in der Studieneingangsphase. Tatsächlich führt die Logik des Forschenden Lernens über das Studium hinaus zu dem von Donald Schön so bezeichneten Ideal des ‚reflektierten Praktikers‘ (Schön, 1983), der das eigene Handeln evaluieren, hinterfragen und verändern kann. Die Studierenden gestalten heute im Sinne Schöns ihren Professionalisierungsprozess selbstständig – im Studium und darüber hinaus. Ziel ist dabei die Einnahme einer selbstreflexiven kritischen Grundhaltung gegenüber der eigenen Berufspraxis. Erfolgreiches Forschendes Lernen drückt sich dadurch aus, dass Studierende den jeweiligen situativen Herausforderungen gerecht werden, indem sie nicht nur auf die (sich irgendwann einstellende eigene oder auch fremde, insbesondere zum scheinbaren Allgemeingut im Lehrerzimmer gewordene) Erfahrung zurückgreifen, sondern aus ihrer eigenen präzisen Wahrnehmung der Situation heraus theoretisch fundierte Handlungsalternativen entwickeln und zielführende Entscheidungen treffen.

Unser Verständnis von Forschendem Lernen ist in einigen Hinsichten abzugrenzen von der Definition, die Ludwig Huber, der die programmatische Schrift der Bundesassistentenkonferenz selbst mitverfasst hat, aktuell in die Diskussion eingebracht hat (Huber, 2009, 11): Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.

In unserem Verständnis von Forschendem Lernen hingegen gestalten die Lernenden ihren Bildungsprozess als reflexiven Professionalisierungsprozess. Zwar nutzen die Studierenden dabei die ‚Logik‘ des wissenschaftlichen Vorgehens eines Forschungsvorhabens; dem Maß, in dem insbesondere die Gütekriterien empirischer Forschung (Objektivität, Validität, Reliabilität)

eingehalten werden können, sind durch den vorgegebenen Rahmen der Projekte jedoch enge Grenzen gesetzt. Auch ist nicht damit zu rechnen, dass ein solches Projekt als Forschungsprojekt in der ‚scientific community‘ gelten kann. Wohl kann es Impulse liefern, Desiderate sichtbar machen, Anstoß für umfassendere Forschungen sein. Ein gutes Projekt kann auch für Dritte interessant sein – als Kriterium für Forschendes Lernen kann der letztgenannte Aspekt jedoch nicht gelten.

2.3 *Theorie-Praxis-Verständnis*

Der entscheidende Schlüssel für ein professionalisierungsorientiertes Studium ist die Grundlegung eines dialektischen Theorie-Praxis-Verhältnisses (vgl. in der Religionspädagogik schon Mette, 1978). Die beharrliche Weigerung der Studierenden, große Teile des Studiums als praxisrelevant anzusehen, bzw. die Hilflosigkeit, für Praxisrelevanz ein anderes Kriterium als einen unmittelbaren Anwendungsnutzen zu sehen, ist eine weder neue noch überraschende Folge großflächiger Strukturen universitärer Lehre. Demgegenüber müssen auf der einen Seite in der Hochschullehre bewusst Anknüpfungspunkte für die Verknüpfung von Theorie und Praxis angeboten werden. Das Forschende Lernen kann dabei einen sehr nachhaltig wirksamen Beitrag leisten. Auf der anderen Seite müssen die Hochschule und andere Lernorte selbst als Praxisort wahrgenommen, gestaltet und reflektiert werden.

Es lohnt sich, die Begriffe Theorie und Praxis genauer zu reflektieren (vgl. zum Folgenden Hunze, 2013). Praxis und Realität werden oft intuitiv synonym verwendet. Aristotelisch ist Praxis jedoch als sinnstiftendes Handeln (im Unterschied zu Poiesis als schaffendem, herstellendem Handeln) zu verstehen. Damit wird einem „zweck rationalen und nur-instrumentellen“ (Mette, 1978, 340) Handlungsverständnis eine Absage erteilt. Die Praxis, um die es der Religionspädagogik zu gehen hat, ist also nicht einfach die Realität des Faktischen, sondern menschliches Handeln im Hinblick auf die ihm inhärente Sinn dimension; von daher ist jeder Zugriff notwendigerweise hermeneutisch anzulegen.

Was ist im Vergleich dazu Theorie? So wenig, wie Praxis nur sichtbares Verhalten bezeichnet, ist Theorie als nur-geistiges Durchdenken anzusehen. Dies ist unmittelbar einleuchtend, denn auch das theoretisierende Denken ist eine Tätigkeit, die sinnstiftend sein kann. Insofern greift auch Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip zu kurz, wenn es dabei nur um ausführende, herstellende Tätigkeiten geht. Hinsichtlich des Prozesses, in dem Theorien generiert werden, helfen einschlägige Begriffsbestimmungen weiter:

„Wissenschaftliche Theoriebildung beginnt mit der reflektierenden begrifflichen Ordnung und vollzieht sich im Prozess einer methodisch geleiteten und nachvollziehbaren Hypothesenbildung, deren Überprüfung und Neuformulierung“ (Johannsen, 1990, 199).

Eine Theorie ist in diesem Sinne ein Modell, das als reflektierte Konstruktion an die Wirklichkeit herangetragen wird. Charakteristisch sind dabei logische Strukturen (die in der Wirklichkeit nicht handlungsleitend sein müssen!), Abstraktion und damit Verallgemeinerung sowie die notwendige Reduktion von Komplexität gegenüber der Realität. In Form der Theorie wird eine mögliche Wirklichkeitskonstruktion in die Welt eingeschrieben (Luhmann, 1990, 714); sie bildet nicht Realität (und schon gar nicht Praxis) ab.

Für den Bildungsprozess der Studierenden ist das Zusammenspiel von Theorie und Praxis von besonderer Bedeutung. Wir veranschaulichen das gern in folgendem Bild: Die Identität der Studierenden als angehende Religionslehrkräfte stellen wir uns wie eine Schneekugel vor, die immer in Bewegung ist (gedreht wird) und die dadurch wächst, dass immer neue Schneeschichten angelagert werden. Dieser Wachstumsprozess vollzieht sich innerhalb der Praxis. Im Rahmen der Selbstprofessionalisierung gilt es nun, die gewonnenen Erkenntnisse systematisch zu reflektieren. Dazu wird die entstandene Kugel „abgerollt“, so dass aus dem dreidimensionalen Objekt eine zweidimensionale Fläche wird – ähnlich wie in der mathematischen Projektion eines Globus auf eine flache Weltkarte.

Eine solche Karte ist kein Abbild der realen Erde (so ist auf den meisten Weltkarten Grönland zweimal zu sehen!), denn jede derartige Projektion hat ihre Grenzen. Dennoch werden im „Abrollen“ der identitätsrelevanten Erfahrungsschichten diese der theoretischen Systematisierung, Reflexion und Modellbildung zugänglich. Daraus folgt ein neuer Blick auf die Praxis, die sich so verändert und aus der wiederum neue Erfahrungen erwachsen. Dieser fortlaufende Prozess des „Abrollens“ und „Zusammenrollens“, dieses Wechselspiel von Theorie und Praxis provoziert ein professionelles Verständnis lebenslangen Lernens.

Nirgendwo sonst im Studium liegen Praxiserfahrungen im späteren Berufsfeld und theoretische Modellbildung so nahe beieinander wie im Praxissemester als Brennpunkt eines dialektischen Theorie-Praxis-Verständnisses schlechthin. Aber auch andere hochschuldidaktische Lernsettings sind hier von Bedeutung. Wer sich auf die von uns skizzierte Perspektive einlässt, hat Arbeit vor sich – für viele Studierende werden ihre Projekte Forschenden Lernens allerdings zu „Herzstücken“ ihres Studiums, die dem vermeintlich praxisfernen Theorieinput des bisherigen Studiums auch nachträglich noch Sinn verleihen können und die Perspektive auf die noch folgenden Lehrveranstaltung produktiv verändern.

3. Religiöse Bildung als Leitbegriff im Praxissemester

3.1 Religiöse Bildung der Studierenden als Grundherausforderung an allen beteiligten Lernorten

Während die Studienreformen der letzten Jahrzehnte kaum Zeit zwischen Konzeption und Implementation vorsahen, war dies beim Praxissemester anders: Da es erst im Masterstudium angesiedelt ist, blieb ausreichend Zeit, mit allen Beteiligten ein gemeinsames Konzept zu entwickeln. Als besonders günstig hat sich hierbei erwiesen, dass nach Jahren einer oft konfliktuösen Trennung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase ein kommunikativer Raum zur Verfügung stand, in dem sich die Beteiligten aus der Universität und aus den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung wieder annähern konnten und so ein gemeinsames Fundament für die anstehende kooperative Begleitung der Praxissemesterstudierenden geschaffen werden konnte. Im Gespräch mit Fachleitungen haben wir zunächst nach einem gemeinsamen Leitbegriff gesucht, der sich durch alle Phasen der Lehrerbildung zieht. Nach vielen Überlegungen haben wir einen solchen Leitbegriff identifiziert: Religiöses Lernen oder umfassender: Religiöse Bildung. Was auf den ersten Blick selbstverständlich erscheint, entfaltet seine Tragweite erst dann, wenn die Studierenden in den Mittelpunkt gerückt werden. Selbstverständlich geht es im Religionsunterricht um die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler, die von den Praxissemesterstudierenden in den Blick genommen wird. Weiter gedacht ist religiöse Bildung aber die Grundherausforderung an allen am Praxissemester beteiligten Lernorten. Es geht darum, religiöse Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht zu verstehen und zu erkennen, sie aus diesem Verständnis heraus initiieren und begleiten zu können. Es geht aber vor allem darum, dass die Studierenden selbst religiöse Bildungsprozesse durchlaufen – im Studium (einschließlich des Praxissemesters), im Referendariat, aber auch später noch als längst routinierte Lehrkraft. Das heißt, dass der Religionsunterricht als Ort der religiösen (!) Bildung der (angehenden und erfahrenen) Lehrkräfte gesehen wird, ebenso wie die Schule insgesamt als ‚Haus des Lebens und Lernens‘, die Veranstaltungen der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung wie auch die Universität und nicht zu vergessen Erfahrungen in alltäglichen Lebenszusammenhängen.

Gewohnt sind die Studierenden (und Lehrenden), die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen – und dahinter als Subjekt zurückzutreten. Demgegenüber fordert Konstantin Lindner religiöse Kompetenz als eine spezifische Kompetenz von Religionslehrkräften ein: „Um Religion glaubwürdig unterrichten zu können, müssen Religionslehrerinnen und Religionslehrer eine ‚glaubwürdige Beziehung zur jüdisch-

christlichen Tradition‘ [Rudolf Englert] haben. Sie sollten verschiedene Dimensionen von Religion und Glaube für das eigene Agieren reflektieren sowie fruchtbar machen und daraus eine rational verantwortete, kommunikationsfähige Position gewinnen können.“ (Lindner, 2015). Da das Praxissemester Teil der Ausbildung der Studierenden ist, muss es primär auch um deren religiösen Bildungsprozess gehen und erst dann im Dienst desselben auch um den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler.

Dabei ist das Ziel religiöser Bildung, in Sachen Religion eigenständig entscheiden zu können und aus dieser Entscheidung heraus das eigene Leben dialogisch und in Beziehung zu gestalten. Dieser so geläufige Terminus ‚eigenständig entscheiden können‘ lohnt einen genaueren Blick. Was brauche ich, um ‚eigenständig‘ entscheiden zu können? Wer das kann, hat ‚Standing‘, hat ‚Vertrauen‘ in das eigene Urteil, akzeptiert sich selbst als ‚Entscheider‘. Wenn wir das Ziel eigenständiger Entscheidungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, haben wir uns eigentlich immer schon den Grundforderungen einer emanzipatorischen Pädagogik verschrieben: durch die Stärkung der eigenen Identität – konkret durch die Förderung von Selbstvertrauen, Selbstakzeptanz und Selbststand – Autonomie und Mündigkeit zu erlangen. Damit ist zugleich klar, dass religiöse Bildung zugleich Weg und Ziel ist. Sie funktioniert nur in Gemeinschaft und Gesellschaft und in Mündigkeit und Selbstbestimmung. Sie ist verwiesen auf Zukunft und Erwartung und zugleich auf eine produktiv-kreative Auseinandersetzung mit der Überlieferung. Sie setzt Verständigung, Dialog und Begegnung (oder kurz: Sozialität) voraus und sie ist abhängig von individuellen, entwicklungsbedingten und biografischen Faktoren.

3.2 Dimensionen religiöser Bildung als Entwicklungsaufgabe

Religiöse Bildung ist in diesem Sinne eine dauerhafte Entwicklungsaufgabe, die auch im Praxissemester im Fokus steht. Hilfreich ist die Unterscheidung zweier Grunddimensionen religiöser Bildung: ‚Religiöses Wirklichkeitsverständnis‘ und ‚gelebte Beziehungen‘. Als Dimensionen durchdringen sie wechselwirkend alle Bildungsprozesse – unabhängig davon, ob das thematisiert wird oder nicht und sogar unabhängig davon, ob das intendiert ist oder nicht.

„Religiöses Wirklichkeitsverständnis“ ist eine Perspektive auf die Welt, eine (für das Handeln folgenreiche!) Art, die Welt wahrzunehmen und sie zu deuten. Als ‚religiöse‘ Perspektive nimmt es die Welt immer unter der geglaubten Beziehung zu Gott wahr. Um diese Perspektive zu verstehen, ist Fachwissen notwendig: die Auseinandersetzung mit biblischer Überlieferung, das Verständnis historischer Entwicklungen, das Durchdenken und schlüssige Entwickeln des Glaubens, das Entschlüsseln und Gestalten aktueller

Erfahrungen und – in all diesen Bereichen – Einsicht in die grundlegende Beziehungsstruktur des Glaubens.

Damit ist bereits die zweite Grunddimension angesprochen, die ‚gelebten Beziehungen‘. Die grundlegende Beziehungsstruktur des Glaubens macht religiöse Bildung als ein Beziehungsergebnis erfahrbar. Im kommunikativen Handeln wird das jeweilige theologische und anthropologische Grundverständnis erfahrbar. Kommunikatives Handeln wird als Entwicklungs-, als Beziehungsaufgabe zum religiösen Bildungsangebot. Da Beziehung anders nicht zu verstehen ist, geht es nicht allein um die ‚kognitive Analyse‘ von Beziehungen, sondern immer auch um ‚gelebte‘ Beziehungen. Religiöses Lernen beinhaltet also stets einen Handlungsbezug, womit die bereits vorgestellte Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmung in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses rückt.

Religiöse Bildung ist ein Prozess mit eigener Zeitstruktur und ist niemals abgeschlossen. Dabei macht es einen Unterschied – vom oben beschriebenen Theorie-Praxis-Lernen her gedacht –, ob eine Person am Anfang dieses Prozesses steht (Lehrerin / Lehrer werden), den Prozess und seine Mechanismen bereits grundlegend erkundet hat (Lehrerin / Lehrer sein) oder im weiteren, routiniert-alltäglichen Verlauf immer wieder neu entdecken muss, um sich weiter zu entwickeln (Lehrerin / Lehrer bleiben). Das Praxissemester als ein Brennpunkt dieses Lernprozesses am Schnittfeld von Theorie und Praxis führt nicht geradlinig zum Erwerb von Unterrichtsfähigkeit, sondern wird die Studierenden im Gegenteil häufig erst einmal überfordern. Neben der Komplexität des schulischen Alltags bewirkt insbesondere die Dekonstruktion konventionalistischer Sicherheit, die in vermeintlich sicherem Wissen (erlernte Didaktik-Konzepte) und vermeintlich erfolgreichen Methoden (erlernte Didaktik-Rezepte) gründet, Verunsicherung. Wo sie bremst, gilt es, sie zu vermeiden oder zu lösen. Sie kann aber auch für die Entwicklung förderlich sein: Für Studierende als erwachsene Lerner geht es im Praxissemester darum, mit der konventionalistischen Sicherheit produktiv umzugehen.

Aus theologischer Sicht ist solche Verunsicherung a priori durch die Erfahrung mit bzw. des anderen Menschen gegeben. Lehrerinnen und Lehrer sind immer als Person gefordert, nie nur als Fachleute. Auch das Praxissemester fordert die Studierenden – wesentlich stärker als das akademische Studium! – ganzheitlich als Person. Als Religionslehrerin, als Religionslehrer ist hier auch der eigene Glaube an den Gott Jesu Christi, den Gott Abrahams, den Gott Mose gefragt – an den ‚Ich bin da‘. Gerade für angehende Religionslehrerinnen und -lehrer, die sich selbst und andere als unvollkommen erleben, als Kontrastbilder zu dem, was dem Menschen zugesagt ist, kann es zugleich bedeutsam werden, das Sperrige in der entspannenden Hoffnung dieser Zusage zu sehen und sich nicht allein gelassen zu fühlen. Die so zu gewinnende ‚Freiheit der Kinder Gottes‘ kann ganz im Kleinen, ganz konkret im Praxissemester erfahrbar werden – gelebt als

lebendige Herausforderung des ‚schon und noch nicht‘, didaktisch durchbuchstabiert als Herausforderung, Neues auszuprobieren und das andere zu wagen.

Dieser Prozess ist aus dem christlichen Grundvertrauen, aus dem Glauben heraus positiv gestalt- und erlebbar. Gleichwohl erfordert er ein mitunter hohes Maß an Frustrationstoleranz – die grundsätzlich ein Aspekt der Professionalität im Lehrberuf ist, da es Verunsicherungen durch das gesamte Berufsleben hindurch geben wird.

Auch fachlich ist im oben dargestellten Theorie-Praxis-Verständnis die notwendige Entflechtung der ‚Mäntel‘ aufgrund ihrer komplexen Wechselwirkungen sehr schwer, zumal unter der Bedingung persönlichen Involviertseins. Daher ist gerade im Ausbildungskontext dringend eine Supervision und kollegiale Begleitung gefordert, wo die Verunsicherung bremst oder sogar lähmst und – angesichts des je individuellen Standes auf dem Lernweg – ohne die Hilfe der Ausbildenden und der Kolleginnen und Kollegen nicht zu bewältigen ist. So sehr die Rolle der begleitenden Mentorinnen und Mentoren (in der Schule, in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in der Universität) zu betonen ist – sie alle können den Weg nur begrenzt begleiten; letztlich kann er nur von innen erkannt und entschlüsselt werden.

3.3 Das Tangram-Modell zur religiösen Bildung im Praxissemester

Wir haben lange nach einer Visualisierung gesucht, die diesen Prozess ins Bild bringt. Wie werde ich eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer? Geläufig ist das Bild des Puzzles, das aus verschiedenen Teilen besteht. In der klassischen Lernzielorientierung gibt es vorgegebene Bausteine, die zu einem vorgegebenen richtigen Bild zusammengesetzt werden müssen. Das Bild, um das es dabei geht, ist immer ein Abbild von etwas, das (bestenfalls aufgrund wissenschaftlicher Expertise) in einem politisch-administrativen Akt durch ein Ministerium als Ausbildungsziel definiert worden ist. Solche Bilder einer guten Lehrkraft erweisen sich aber als relativ wenig wirksam.

Ein ähnliches, aber doch entscheidend anderes Bild verändert die Perspektive auf den Bildungsprozess: Das Tangram besteht aus verschiedenen Bausteinen, die, anders als ein Puzzle, kein eindeutig vorgefertigtes Ergebnisbild haben, die viele verschiedene, sinnvolle Gestalten ergeben können und Kreativität (andere Gestalten, gleiche Gestalt in anderen Anordnungen, Hinzufügung von Farbe...) ermöglichen.

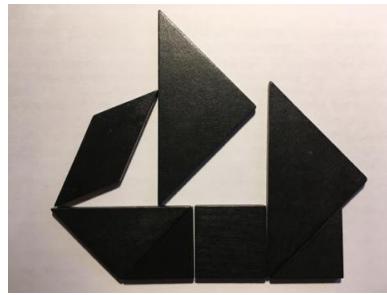


Abbildung 1: Tangram

Wir verstehen die Bausteine als die verschiedenen Entwicklungsaufgaben der Studierenden, sozusagen Teilespekte des Berufsfeldes und ihrer Berufspersönlichkeit. Es geht entsprechend darum, die Teile zu einem (für das jeweilige Subjekt des Prozesses) stimmigen Bild zusammenzusetzen. Wir wollen mit den Studierenden im Praxissemester die möglichen Bausteine erarbeiten, sie in Frageform konkret machen und sie darin fördern, ihr eigenes Bild zu gestalten. Dieser Lehr-Lern-Prozess ist notwendiger Weise prozess- und kompetenzorientiert, performativ und zudem theologisch zu fundieren. Dabei ergeben sich in der gemeinsamen Seminararbeit etwa folgende Bausteine:

- Meine Wahrnehmung und mein Selbstverständnis Religionslehrerin / Religionslehrer im System Schule
- Die Beziehung von Erfahrung und Glaube in meiner Biografie (auch mit Blick auf das Verständnis korrelativer Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern)
- Mein fachspezifisches (theologisches, pädagogisches, didaktisches) Kompetenzprofil
- Die Klärung meiner Rollen und Wege zu einer belastbaren Balance der Anforderungen
- Meine Wahrnehmung und Gestaltung bestimmender Faktoren des Religionsunterrichts
- Beziehungsstiftende Kommunikation in meinem Alltag als Lehrerin / Lehrer und generell als religiöse Person
- Meine Fähigkeit zur Erschließung der Wirklichkeit in ihrer Tiefendimension
- ...

Aufgabe der Studierenden ist es, diejenigen Bausteine zu identifizieren, die für sie in ihrer aktuellen Position in ihrem Bildungsprozess relevant und bearbeitbar sind. Diese müssen mit der Situation in der Schule und den dort gemachten Erfahrungen zusammengebracht werden, um so zu Fragestellungen zu kommen, die sie in einer Haltung Forschenden Lernens bearbeiten können.

Damit legen wir bewusst den Fokus auf den religiösen Bildungsprozess der Studierenden und weniger auf den der Schülerinnen und Schüler. Gemeinsam mit den Studierenden muss dieser Bildungsprozess theologisch fundiert und in seinem professionellen wie alltäglichen Handlungsbezug herausgestellt werden. In der dafür notwendigen Reflexion des Verständnisses von Theorie und Praxis (in dem insbesondere sowohl die Hochschule als Praxisort als auch die Schule als Theorieort qualifiziert werden!) rücken die Studierenden als erwachsene Lernende, als Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses in den Vordergrund, wofür das Forschende Lernen ein hochschuldidaktisch anspruchsvolles und in der Betreuung aufwändiges, zugleich aber höchst produktives Prinzip darstellt.

4. Hermeneutik und Empirie im Professionalisierungsprozess

Ein Blick in die Methodenvorbereitung der Studierenden im Praxissemester zeigt, dass forschend fast ausnahmslos als ‚empirisch‘ forschend verstanden wird. In mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern überrascht das nicht, obwohl es auch dort nicht-empirische Forschung gibt. Dass selbst klassisch geisteswissenschaftliche Fächer oder auch die Bildungswissenschaften mit ihren historischen geisteswissenschaftlichen Wurzeln andere Forschungsrichtungen weitgehend ausblenden, ist allerdings bemerkenswert. Hermeneutische und empirische Forschung gegeneinander auszuspielen, ist jedoch wenig sinnvoll. Das zeigt sich gerade im Praxissemester, in dem aus unserer Sicht die wechselseitige Verwiesenheit von Hermeneutik und Empirie entscheidend für den Professionalisierungsprozess ist. Zum empirischen Forschungszyklus gehört konstitutiv das ‚Eintauchen in die Praxis‘. Bereits bei der Hypothesenbildung muss allerdings realisiert werden, dass ein Phänomen von einem erkennenden Subjekt wahrgenommen, als solches erkannt und verstanden wird, anders gesagt: Das Subjekt muss den Sinn oder die Bedeutung einer Situation erfassen, um zu einer Fragestellung oder weitergehend zu konkreten Hypothesen zu kommen. Die Subjektivität dieses Vorgehens lässt sich begrenzen und offenlegen, jedoch nicht eliminieren. Gleichermaßen gilt selbst noch für die Konstruktion des Methodeninventars. Objektivität als Gütekriterium ist – gerade mit Blick auf das, was in Studienprojekten untersucht werden kann – eine Leitperspektive, jedoch nur in Gestalt von Intersubjektivität zu erreichen. Was wissenschaftstheoretisch prinzipiell gilt, ist für das Praxissemester, in dem es ja nicht um Forschung, sondern um (forschendes) Lernen geht, noch wesentlich bedeutsamer, insofern das forschend lernende Subjekt ja explizit im Fokus eines (Selbst-) Bildungsprozesses steht. Was wem zur Frage wird, ist subjektiv zu reflektieren

– auch mit Blick auf die Konstitutionsbedingungen der Fragestellungen: Warum wird mir an dieser Stelle meines Bildungsprozesse dieses und jenes zur Frage? Warum wird es mir so und nicht anders zur Frage? Was schon für die Fragestellung gilt, gilt umso mehr noch für die Interpretation der Ergebnisse: Das Herausfordernde eruiert empirischer Daten ist nur zugänglich unter Berücksichtigung bestimmter Normen, Werte und Zielvorstellungen – und insofern nur hermeneutisch zugänglich. Das ergibt sich aus der Logik des hermeneutischen Zirkels, der für die Analyse jedweder Art von Quellen und Daten (Texte, Bilder, empirische Daten, Situationen, ...) relevant ist. Es wäre ein wissenschaftstheoretischer Rückschritt, würde die (Selbst-)Reflexion des forschenden Subjekts, die die Wahrnehmung des Gegenstands verändert und damit deren prinzipielle Relativität in Erinnerung ruft, aufgegeben zugunsten eines naiven Verständnisses von ‚Evidenzbasierung‘, das empirischen Erkenntnissen per se Evidenz unterstellt.

Erkenntnikritik, die den Namen Kritik verdient, ist also mehr als eine ‚zusätzliche‘ Reflexion; sie impliziert vielmehr ‚grundätzlich‘ die Verknüpfung von Empirie und kritischer Hermeneutik. Spätestens seit der Veröffentlichung von Jürgen Habermas‘ ‚Erkenntnis und Interesse‘ ist die Vergegenwärtigung der eigenen erkenntnisleitenden Interessen aus dem Bemühen um wissenschaftliche Lauterkeit nicht mehr wegzudenken und eine wesentliche bzw. entscheidende Voraussetzung, um intersubjektive Kommunikation zu gewährleisten und aufrechtzuerhalten. Die Leistung der kritischen Theorie besteht bis heute darin, dass die Unterscheidung zwischen empirisch-analytischer und historisch-hermeneutischer Forschung eine wissenschaftliche Perspektive forciert hat, die sich als kritische mit ihrem emanzipatorischen Potenzial zur Mündigkeit und Freiheit des Subjekts identifiziert.

War für Jürgen Habermas die hermeneutisch-kritische Fragehaltung wichtig zur Aufdeckung von (unbewussten oder versteckten) Erkenntnisinteressen, setzt das Forschende Lernen im Praxissemester noch früher an: Hier geht es zuerst einmal darum, überhaupt Erkenntnisinteressen zu generieren und dann als solche zu identifizieren. Ohne die hermeneutisch-kritische Selbstreflexion laufen die Studierenden dabei allerdings Gefahr, bestimmte Erwartungen (oft aus der eigenen Schulzeit) hermetisch ab- statt hermeneutisch aufzuschließen. In einem solchen Fall wird die Empirie entsprechend zur Affirmation gewünschter Erkenntnisse verwendet – und diese werden dann als ‚empirisch abgesichert‘ qualifiziert (wenn z. B. ‚bewiesen‘ wird, dass Spiele die Aufmerksamkeit fördern, außerschulische Lernorte die Motivation steigern, bestimmte Methoden den Perspektivwechsel begünstigen). Daher muss Hermeneutik heute nicht nur nach dem Erkenntnisinteresse an sich fragen, sondern jeden professionell zu begründenden Einzelschritt in den Lernprozessen auf seine jeweilige Bedeutung für Einzelaspekte wie für das Ganze hin kritisch befragen, wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht bei der Konstatierung von Hypothesen und ihrer

Bestätigung stehen bleiben, sondern sich selbst als Profis lebenslang weiter entwickeln wollen. Insofern gibt es aus unserer Sicht keine rein empirischen Studienprojekte im Praxissemester – so wenig wie es rein hermeneutische Studienprojekte gibt. Auch hermeneutische Studienprojekte müssen ihren Ausgangs- und Zielpunkt stets in der Empirie (im Sinne der Erfahrung, wenn auch nicht zwangsläufig empirisch-methodisch systematisch erhoben) haben. Die Möglichkeit zu einer hermeneutischen Selbst-, Situations- und Theoriereflection ist aus unserer Sicht im Rahmen des Praxissemesters eine gewinnbringende, meist ungewohnte Option für Studierende. Solche hermeneutischen Studienprojekte sind schon deshalb nicht einfach, weil die Studierenden aus dem Studium kaum gewohnt sind, sich selbst als erkennendes ‚Subjekt‘ zu begreifen, das den Erkenntnisprozess maßgeblich mit konstituiert. Umgekehrt ist der Gefahr zu trotzen, den Rückschluss zu ziehen, dass letztlich jede Tatsache ein subjektives Konstrukt und damit im Extremfall beliebig sei. Habermas lehnt in seiner Auseinandersetzung mit Charles S. Peirces ‚Logik der Forschung‘ einerseits die Ontologisierung von Tatsachen ab und verweist darauf, dass Erkenntnis keine „vom erkennenden Subjekt ablösbare Beschreibung der Realität“ (Habermas, 2008, 117) sei, sich folglich „die Wirklichkeit als Objektbereich der Wissenschaften unter Bedingungen des Forschungsprozesses im ganzen erst konstituiert“ (ebd.). Andererseits betont er: „Wir können so etwas wie uninterpretierte Tatsachen sinnvollerweise nicht denken; gleichwohl handelt es sich um Tatsachen, die nicht in unseren Interpretationen aufgehen.“ (Habermas, 2008, 120). Professionalität äußert sich gerade in der bewusstgemachten Eigenperspektivität und zugleich in dem Bemühen, den begegnenden Phänomenen zu ihrem Recht zu verhelfen und situationsadäquate Deutungsmuster (Schlee, 2008, 27-57) zu identifizieren.

Anhand unserer bisherigen Praxissemestererfahrungen wird nicht nur deutlich, dass die schon in früheren Reformbemühungen zur Lehramtsausbildung virulente Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis in Richtung einer wechselseitigen Verwiesenheit zu beantworten ist, sondern auch die Frage nach dem Verhältnis von Empirie und Hermeneutik. Im Zentrum der Studienprojekte steht die in einem spiralförmigen hermeneutischen Prozess fortschreitende Bewusstmachung, Reflexion und Erforschung der eigenen Lehrpersönlichkeit, der eigenen Praxis und des eigenen Habitus. Theologisch im Sinne des oben skizzierten Verständnisses der Grunddimensionen religiöser Bildung pointiert Helmut Peukert deren Zusammenhang: „Die Wirklichkeitsbehauptung ist enthalten in der kommunikativen Praxis und bleibt an sie gebunden.“ (Peukert, 2009, 346). In diesem Erfahrungs- und Reflexionsprozess bedingen und befruchten sich Empirie und Hermeneutik wechselseitig. Das hier dargestellte Verständnis von kritischer Hermeneutik ist dabei die Voraussetzung für einen innovativen Professionalisierungsgewinn, der aus den Studienprojekten erwächst. Norbert Mette hat bereits 1978 mit Blick auf die Theologie eine Forderung aufgestellt,

die in diesem Sinne auch für die forschende Grundhaltung im Praxissemester gilt: „Die Frage muss in der theologischen Didaktik den Vorrang bekommen vor immer schon gerechtfertigten Antworten. Theologen müssen lernen, in Modellen, Hypothesen und Utopien zu denken. Theologisches Denken muss Optionen und Präferenzstrukturen einüben; nur so sind operationale Zielvorstellungen aus der Fülle des Stoffes und der Anforderungen zu gewinnen. Es muss Entscheidungen ermöglichen, die nicht Endgültigkeit beanspruchen, sondern aufgrund besserer Einsicht revidiert werden können.“ (Mette, 1978, 236)

5. Zusammenfassende Thesen

Die Auseinandersetzung mit der Frage, ob das Praxissemester Bestandteil oder Unterbrechung des Studiums ist, führt zur Erkenntnis, dass die Reichweite der hier dargestellten Überlegungen nicht allein das Praxissemester und die zugehörigen Begleitformate, sondern das Lehramtsstudium insgesamt umfasst. Letztlich haben die hier angestellten Überlegungen allgemein hochschuldidaktische Relevanz und gelten daher für jedes Studium mit Professionalisierungsanspruch. Die folgenden Thesen sind vor diesem Hintergrund nicht ausschließlich mit Blick auf das Lehramtsstudium zu verstehen.

1. Die Studierenden werden die Grundhaltung des Forschenden Lernens umso effektiver umsetzen, je eher sie im Studium grundgelegt ist.
2. Forschendes Lernen ist als ‚Lernen‘ und nicht als Forschung auszustalten, d. h. die Studierenden müssen konsequent als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses ernstgenommen werden.
3. In theologisch fundierten, ideologiekritischen subjektorientierten Professionalisierungsprozessen sind Empirie und Hermeneutik wechselseitig kritisch aufeinander zu beziehen. Entsprechend darf die Forschungsmethodik weder allein auf empirische noch allein auf hermeneutische Zugänge begrenzt werden.
4. Der entscheidende Schlüssel für ein solches auf Professionalisierung hin ausgerichtetes Studium ist die Grundlegung eines dialektischen Theorie-Praxis-Verhältnisses.
5. Die Verantwortung für die beharrliche Weigerung der Studierenden, große Teile des Studiums als praxisrelevant anzusehen bzw. ihre Hilflosigkeit, für Praxisrelevanz ein anderes Kriterium als einen unmittelbaren Anwendungsnutzen zu sehen, liegt auf Seiten der Lehrenden in lange bekannten hochschuldidaktischen Desideraten universitärer Lehre.
6. Entsprechend muss in der Lehre die Verknüpfung von Theorie und Praxis zum hochschuldidaktischen Prinzip erhoben werden.

7. Hochschule und andere Lernorte sind selbst Praxisorte und müssen als solche wahrgenommen, gestaltet und reflektiert werden.
8. Das Theologiestudium einschließlich seiner Praxisphasen ist als Teil des religiösen Bildungsprozesses der Studierenden zu identifizieren.
9. In Lehr-Lern-Formen mit Freiräumen für Selbstständigkeit und sinnstiftendes wissenschaftliches Arbeiten erbringen Studierende auch heute exzellente Studienleistungen.

Literatur

- BAK [Bundesassistentenkonferenz] (1970), Forschendes Lernen. Wissenschaftliches Prüfen, Bonn.
- GÄRTNER, CLAUDIA (2018), Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, in: GÄRTNER, CLAUDIA (Hg.), Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lern-Prozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart, 11–30.
- GEMEINSAME KOMMISSION FÜR DIE STUDIENREFORM IM LAND NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.) (1996), Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Analysen und Empfehlungen zum Übergang Schule – Hochschule, zur Lehrerausbildung, zur Ingenieurausbildung, Neuwied u. a.
- HABERMAS, JÜRGEN (2008), Erkenntnis und Interesse, Hamburg (Erstausgabe 1973).
- HUBER, LUDWIG (1970), Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip, in: Neue Sammlung 10, 227–244.
- HUBER, LUDWIG (2009), Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: HUBER, LUDWIG u. a. (Hg.), Forschendes Lernen im Studium, Bielefeld, 9–35.
- HUNZE, GUIDO, „Doch sie hielten das alles für Geschwätz und glaubten ihnen nicht.“ – Ein Update zum Theorie-Praxis-Problem, in: ALTMEYER, STEFAN u. a. (Hg.), Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele (Praktische Theologie heute 132), Stuttgart, 310–318.
- HUNZE, GUIDO / LOHKEMPER, GUDRUN / FREITAG, GIANNA (2018), Forschendes Lernen im Lehramtsstudium Katholische Religionslehre. Religionsunterricht entdecken, erkunden, erforschen, in: BÜCKER, NICOLA u. a. (Hg.), Empirische Methoden und Forschendes Lernen im Gespräch (Schriften aus dem Comenius-Institut 22), Berlin, 15–30.
- JOHANNSEN, FRIEDRICH (1990), Das Fachpraktikum als Ort sachgemäßer Theorie-Praxis-Vermittlung, in: JRP 7, 197–208.
- LINDNER, KONSTANTIN (2015), Art. Lehrkraft, Rolle, in: WiReLex. Online unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100088> (zuletzt abgerufen am 12.12.2018).
- LUHMANN, NIKLAS (1990), Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt.

- METTE, NORBERT (1978), Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der praktischen Theologie, Düsseldorf.
- PEUKERT, HELMUT (2009), Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, 3. Aufl., Frankfurt.
- SCHLEE, JÖRG (2008), Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch, 2. Aufl., Stuttgart.
- SCHÖN, DONALD A. (1983), The reflective practitioner. How professionals think in action, New York.