

Norbert Brieden / Gerhard Büttner / Hans Mendl /
Oliver Reis / Hanna Roose (Hg.)

Religionsunterricht beobachten

Praktiken – Artefakte – Akteure

Calwer Verlag
Matthias Grünewald Verlag

VERLAGSGRUPPE PATMOS

**PATMOS
ESCHBACH
GRÜNEWALD
THORBECKE
SCHWABEN
VER SACRUM**

Die Verlagsgruppe
mit Sinn für das Leben

Für die Verlagsgruppe Patmos ist Nachhaltigkeit ein wichtiger Maßstab ihres Handelns.
Wir achten daher auf den Einsatz umweltschonender Ressourcen und Materialien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten

© 2022 Matthias Grünewald Verlag

Verlagsgruppe Patmos in der Schwabenverlag AG, Ostfildern
www.gruenewaldverlag.de

© 2022 Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart
www.calwer.com

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart

Umschlagabbildung: Peter Tillberg, Blir du lönsam, lille vän?, 1972, Öl auf Leinwand,
197 x 316 cm / © VG Bild-Kunst, Bonn 2022

Gestaltung, Satz und Repro: Schwabenverlag AG, Ostfildern

Druck: CPI books GmbH, Leck

Hergestellt in Deutschland

ISBN 978-3-7867-3276-1 (Grünewald)

ISBN 978-3-7668-4571-9 (Calwer)

Inhalt

1. Einführung (Norbert Brieden)	7
2. Theoretische Basis	17
Praxistheorie (Norbert Brieden)	17
Akteur-Netzwerk-Theorie (Oliver Reis)	20
3. Zeit	25
Artikulation planen und durchführen (Norbert Brieden)	25
(Religions-)Unterricht anfangen (Hanna Roose)	35
(Religions-)Unterricht beenden (Hans Mendl)	41
4. Praktiken	49
4.1 Fachspezifisch	49
Beten – Meditieren (Oliver Reis)	49
Segnen (Oliver Reis)	58
Schweigen (Gerhard Büttner)	68
(Gottesbilder) Malen (Norbert Brieden)	76
4.2 Nicht fachspezifisch	86
Sitzen (Hanna Roose)	86
Erzählen (Gerhard Büttner)	93
Fragen (Marion Keuchen)	101
Erklären (Manuel Stinglhammer)	109
Argumentieren (Thomas Weiß)	118
Zeigen und Sich-Zeigen (Gerhard Büttner)	127
Singen im Religionsunterricht (Isabelle Hoyer)	136
Vorlesen (Oliver Reis / Katharina Saß)	145
Bewerten (Hanna Roose)	156
5. Artefakte	165
5.1 Fachspezifisch	165
Kreuz (Hanna Roose)	165
Bibel (Axel Wiemer)	171
Religiöse Artefakte (Hans Mendl)	179
Bodenbild (Norbert Brieden)	187
Kerze (Oliver Reis / Annika Wittke)	197

5.2 Nicht fachspezifisch	206
Arbeitsblatt (Heidrun Dierk / Annette Scheible)	206
Schulbuch (Jana Rakowski / Oliver Reis)	216
Tafel / Beamer (Herbert Kumpf)	226
Schulheft (Thomas Weiß)	236
Tablets (Hanna Roose / Sven Thiersch / Eike Wolf)	243
Bilder (Andrea Schulte)	251
Film (Marion Keuchen)	260
Autorinnen und Autoren	269

1. Einführung

Die alltägliche Praxis des Meldens und ihre eigentümliche (In-)Stabilität (Norbert Brieden)

»Und wenn ihr was sagen wollt dazu, meldet ihr euch und wartet, bis ihr drankommt«.¹ Mit diesen Worten erinnert die Lehrerin zu Beginn ihres Unterrichts die Zweitklässler an die Melderegul. Zuvor versammelte sich die Klasse im Stuhlkreis und die Lehrerin entzündete eine Kerze in der Mitte. Semra meldet sich nach der Rekapitulation der Melderegul, die Lehrerin nennt ihren Namen und nickt ihr zu. Semra meint: »Die Kerze ist heiß«. Weil keine anderen Kinder sich melden, fragt die Lehrerin nach: »Wie geht's euch, wenn ihr da reinschaut. Wie fühlt ihr euch?« Nach einer Pause meldet sich Canel; die Lehrerin nennt ihren Namen, und Canel sagt »Warm«. Die Lehrerin bestätigt den Inhalt mit einem »Mhm«, bittet aber um eine Antwort in einem ganzen Satz, worauf Canel erwidert: »Dann fühlen wir uns warm.« Die Lehrerin nennt nun die Namen von zwei Kindern, die sich ebenfalls meldeten: Sirag und Marek. Mareks Antwort ist kaum zu verstehen, sie endet mit den Worten »immer heiß«. Darauf lachen und flüstern einige Kinder, die nebeneinandersitzen. Die Lehrerin bittet nun alle Kinder, in die Flamme zu sehen und sich auf das Licht der Kerze einzulassen. Hassan steht auf, beugt seinen Kopf nach vorne, und hebt seine Meldehand über den Rücken nach oben. Die Lehrerin bittet ihn mit Worten und Gesten, auf seinem Stuhl sitzen zu bleiben.

Wir sind es gewohnt, den Religionsunterricht normativ unter der Perspektive von L und S zu beobachten: Was hat L geplant? Wie konnte sie die in den Lehrplänen vorgegebenen Kompetenzen umsetzen? Was konnten die S lernen? Was motivierte sie, sich mit dem Unterrichtsthema zu befassen? Das Handbuch möchte eine andere Perspektive erproben: Indem es die

1 Kuba, Frauke: Grundschule am Freudenberg, Salzgitter-Lebenstedt, 2. Klasse; Unterrichtseinheit: Das Kirchenjahr; Thema: Adventsbräuche. In: *PTI Drübeck der EKM und der Anhaltischen Landeskirche* (Hg.): *An Unterrichtssituationen lernen. Praktische Kompetenzorientierung für den Evangelischen Religionsunterricht*. Produziert unter der Leitung von Matthias Hahn und Andreas Ziemer, Drübeck 2013, 1. Die folgende Beschreibung bezieht sich auf die ersten drei Meldungen zu Beginn des Unterrichts.

Praktiken im Unterricht beobachtet und beschreibt, treten diese Praktiken selbst in den Fokus und werden dadurch deutlicher in ihren Ambivalenzen. So ließe sich zwar bezüglich der Meldepraktik, etwa mit Hilbert Meyer, konstatieren, dass das Sich-Melden und Drangenommen-Werden zu den Handlungssituationen gehört, die a) den Unterricht voranbringen und sich somit als die grundlegende erste Ebene des methodischen Handelns erweisen (ein Unterrichtsgespräch ohne Melderegeln scheint kaum möglich zu sein), dass sich b) in solchen Handlungssituationen die schulischen Machtverhältnisse zeigen (L bestimmt die Melderegeln, S erhalten durch L das Rederecht oder eben nicht), und dass c) für eine Praxis, die alle Beteiligten zufrieden stellt, in der Ausgestaltung solcher Situationen der pädagogische Takt im Umgang miteinander unerlässlich ist.² Aber wie genau konkretisiert sich dieser ›pädagogische Takt‹ in der Meldepraktik? Welche Muster lassen sich erkennen, wenn man nicht vom Ideal ausgeht, sondern von den Konkretisierungen? Und was entlarven auch die Konkretisierungen über das Ideal?

In der einleitend beschriebenen Situation wird die von L erinnerte Melderegeln schon nach der dritten Meldung gebrochen: Die Kinder flüstern und lachen, weil sie etwas an der Äußerung Mareks belustigt. L interveniert nicht, sondern lässt Gespräche auf der *Hinterbühne* des Unterrichts zu, solange sie auf der *Vorderbühne* nicht dabei gestört wird, das Unterrichtsgespräch weiter voranzutreiben.³ Beweist sie gerade darin pädagogischen Takt, oder ermutigt sie die Kinder durch ihr Nicht-Eingreifen, auch dann zu reden, wenn sie sich nicht melden? Wäre es besser gewesen, die Belustigung der Kinder zu thematisieren und ihr Kleingruppengespräch so auf die Vorderbühne des Stuhlkreis-Plenums zu hieven?

Durch Sprache (Namensnennungen) und Gesten (Blicke, Kopfbewegungen) gibt L einzelnen Kindern das Recht zu reden. Kinder, die ohne Erlaubnis reden, werden meistens auf die Melderegeln hingewiesen, aber auch nicht konsequent. Wäre eine solche Konsequenz zu wünschen, oder mangelte nicht gerade einem solchen Rigorismus der pädagogische Takt? Was bedeutet es, dass Semra, die sich häufig meldet und an die Regeln hält, oft nicht drangenommen wird: gerade in Situationen, in denen es L darauf anzukommen scheint, inhaltlich weiterführende Beiträge zu erhalten? Warum wird die unorthodoxe Meldepraxis Hassans nicht anerkannt? Weil er beim Sich-Melden unerlaubterweise vom Stuhl aufgestanden ist, und nun das Herstellen der gleichgerichteten körperlichen Ordnung in-

2 Vgl. Meyer, Hilbert: Unterrichts Methoden. I: Theorieband, Berlin 162016, 116–146.

3 Vgl. Goffman, Erving: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München 1969, 99–128.

nerhalb der Lerngruppe wichtiger erscheint als das Interesse daran, was Hassan möglicherweise zum Unterrichtsgespräch beizutragen hat? Kennt sie als L Hassan so gut, dass sie seine körperliche Akrobatik zielsicher als Störung und Nicht-Meldung diagnostizieren kann?

Im weiteren Unterrichtsverlauf nimmt L auch Kinder dran, die sich nicht gemeldet haben. Damit signalisiert sie, dass die Kinder sich dem Unterricht nicht dadurch entziehen können, dass sie sich nicht melden. Sie bricht nun selbst die Melderegeln, insofern die Aussage, dass sich zu melden habe, wer etwas sagen wolle, ihr Gegenteil impliziert: Wenn sich niemand meldet, redet auch keiner. L nutzt ihre Macht als Lenkerin des Lernprozesses: Wenn ihr etwas sagen wollt, müsst ihr euch zwar melden, aber wenn ihr nichts sagen wollt, nehme ich euch trotzdem dran. Trotz dieser scheinbar mächtigeren Position bleibt L darauf angewiesen, dass die Kinder bereit sind, etwas zum Unterrichtsgespräch beizutragen. Die Kinder lassen sich nicht zum themenbezogenen Reden zwingen – und so bricht nach dem ertönen des Schulgongs das Gespräch unter den »Pause«-Rufen einiger Kinder ab (↗ Artikulation). Das Melden und die Melderegeln als Norm wird von beiden Seiten benutzt, um den Unterrichtsgang zu strukturieren und um ihn im gleichen Augenblick durch verschiedenste Variationen zu verlangsamen, abzulenken oder zu beenden.

1. Die Intention des Handbuchs – ein Perspektivenwechsel

Mit unserem Handbuch möchten wir im Rückgriff auf praxistheoretische Überlegungen bzw. die Akteur-Netzwerk-Theorie zu bedenken geben, dass L eingebunden sind in ein Netzwerk von Akteuren und Praktiken, das Praxis stärker prägt, als uns gemeinhin bewusst ist: Welche Praktiken, das Rederecht zu erteilen oder es zu verweigern, haben sich innerhalb einer Lerngruppe etabliert, und wie balanciert sich die Ambivalenz in der Machtverteilung zwischen L und S jeweils aus? Worin konkretisiert sich in der Unterrichtspraxis der nach Meyer unerlässliche »pädagogische Takt«? Inwiefern bestimmt die Unterrichtsstunde selbst mit ihren zeitlichen und räumlichen Vorgaben den Unterricht? Hilmar Schäfer weist darauf hin, dass ein Akteur im Netzwerk dadurch zu einem Handlungsträger wird, dass er einen Unterschied für andere Handlungsträger/innen bewirkt:⁴

4 Vgl. Schäfer, Hilmar: Konstruktivismus und Praxistheorie. Charakteristika einer praxeologischen Methodologie. In: Büttner, Gerhard / Mend, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna (Hg.): Praxis des RU (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 10), Babenhausen 2019, 19–29, 23f.

Die *Kerze* wird nur dann zu einer Akteurin, wenn sie angezündet und beachtet wird. Welchen Unterschied macht es beispielsweise, die inhaltliche Auseinandersetzung am *Schulbuch*, am *Arbeitsblatt* oder am *Schulheft* zu orientieren? Wie prägt der *Sitzkreis* die sozialen Beziehungen einer Lerngruppe und ihre Gesprächsatmosphäre? Wann droht im Fokus auf eine stimmige Unterrichtsplanung und ihrem normativen Abgleich mit der durchgeführten Praxis aus dem Blick zu geraten, dass alles ganz anders sein könnte – und faktisch auch andere Akteure als allein L und S beteiligt sind?

Was sind unsere blinden Flecke, wenn wir beispielsweise von *Kommunikation* im Unterricht oder von *Unterrichtsartikulation* sprechen? Die meisten Handlungsanweisungen für den Unterricht richten sich an L. Die Brille der Kompetenzorientierung hat uns geholfen, auf das selbständige methodische Arbeiten der S zu fokussieren – selbst wenn es in reformpädagogischen Ansätzen, wie etwa der ›Freiarbeit‹ bei Maria Montessori, immer schon im Zentrum stand. Aber auch die Standards der Kompetenzorientierung legen normative und idealtypische Handlungsanweisungen nahe. Das Handbuch Praktiken erprobt einen Perspektivenwechsel: Was tritt uns vor Augen, wenn wir den Unterricht aus einer praxistheoretischen Sichtweise beobachten, die das Netzwerk der miteinander agierenden Akteure weiter fasst, als wir es üblicherweise tun, indem es beispielsweise Artefakte und Praktiken als Träger von Handlungen beobachtet?

2. Ein Beispiel: Die Praktik des Meldens in praxistheoretischer Perspektive

In diesem Sinne beschreibt Monika Falkenberg die Meldepraxis unter dem Titel »Aufmerksame Körper«.⁵ Das Melden bewegt sich nach Falkenberg »an der (empirischen) Schnittstelle zwischen Körper und Diskurs«, es »kündigt als körperliche Geste einen Beziehungswunsch an«, ist »ohne Worte ein explizites Zeichen der Aufmerksamkeit und des Wissens, und eine klare Ankündigung ihres Akteurs.«⁶

Als *Aufmerksamkeitszeichen* kann es sowohl ein unmittelbares Versunkensein in die Gesprächsdynamik anzeigen, als auch diese Aufmerksamkeit bewusst in Szene setzen. Durch körperliche Variationen des Sich-Meldens üben S diese stumme Kommunikationspraxis ein: wie *zögerndes*

5 Vgl. Falkenberg, *Monika*: Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen, Stuttgart 2013, 183–218.

6 Ebd., 183.

Melden etwa mit halbhoher Arm, *Körperunterstützung* beispielsweise durch einen rotierenden Meldearm oder ein *Gestrecktwerden des Meldens* durch die Beteiligung des ganzen Körpers wie bei Hassan im Ankerbeispiel.⁷

Als *Beziehungswunschzeichen* konkurriert das Sich-Melden mit den Meldewünschen der anderen und bedarf der ergänzenden, beziehungsstiftenden Kommunikation, »wenn etwa ein Blickkontakt entsteht und der Lehrer dem Schüler allein im Senken seines Blicks oder einem Kopfnicken signalisiert, dass er dessen Meldung gesehen hat und darauf zurückkommen wird.«⁸ In solchen stummen Praktiken rund um die Meldepraxis vollziehen sich auch im Ankerbeispiel Kommunikationen innerhalb der Grundschulklasse, die je nach Rahmung unterschiedlich interpretiert werden können: Ist Hassans Meldung der Versuch, etwas zu sagen, oder lediglich der Ausdruck eines körperlichen Unbehagens aufgrund des geforderten Stillsitzens?⁹

Als *Präsenzzeichen* kann der Meldearm sowohl die gedankliche Anwesenheit signalisieren (etwa im fokussierten Melden), als auch dazu verleiten abzuschweifen (etwa bei der Dauermeldung mit dem steigenden Gefühl der Sicherheit, nicht drangenommen zu werden). Es gibt lässige Meldehaltungen, die ein entspanntes Verhältnis zu den unterrichtlichen Anforderungen kommunizieren (wenn beispielsweise der Unterarm auf dem Kopf ruht), aber auch das angespannte Warten darauf, wenn bei hohem Unterrichtstempo der Arm in die Höhe geht, sobald jemand drangenommen wurde, um auf diese Weise im Sinne »ökonomische[r] Präsenzkalküle«¹⁰ Wissen zu demonstrieren, das nicht vorhanden ist.

Als *Wissenszeichen* zielt die Meldepraxis wie in diesem Fall meistens auf Benotung, könnte aber auch in »einer ganz anderen Schule [...] einfach eine Rückmeldung über vermittelte Wissensstände und Unterrichtstempi«¹¹ sein.

Falkenbergs präzise Beschreibungen der diversen körperlichen Meldehaltungen in ihren Zusammenhängen mit der jeweiligen unterrichtlichen Dynamik zeigen, dass eine rationalistische Handlungstheorie den komplexen praktischen Vollzügen im Unterricht nicht gerecht zu werden vermag: Wenn etwas wirklich wichtig ist, kann das Abwarten, endlich drangenommen zu werden, unmöglich sein.¹² Im Grundschulalter muss noch

7 Vgl. ebd., 189–197.

8 Ebd., 199; vgl. ebd., 197–203.

9 Zur Praxis »Stillsitzen und Stillhalten« vgl. ebd., 97–144; zur Praxis »Blickkontakte« vgl. ebd., 145–182.

10 Ebd., 211; zum gesamten Abschnitt vgl. ebd., 203–211.

11 Ebd., 214; zum gesamten Abschnitt vgl. ebd., 212ff.; Hervorhebung, 214.

12 Vgl. ebd., 215.

gelernt werden, die einzuübende Meldepraxis mit dem geplanten Wortbeitrag zu verbinden.¹³ Die »Nachgeordnetheit von Melden, Drankommen, Sprechen und bei all dem: auf dem Platz sitzen bleiben«¹⁴ ist eine komplexe Praxis. Sie einzuüben braucht Zeit, wie auch das Beispiel Hassans im Ankerbeispiel zeigt.

Thomas Wenzl untersucht die Praxis des Sich-Meldens hinsichtlich der ihr innewohnenden »Spannung zwischen individuellen Schülerinteressen und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch«.¹⁵ Indem er über die Analysetechnik der objektiven Hermeneutik an Unterrichtsprotokollen vom ersten Schuljahr bis in die Sekundarstufe hinein zeigt, wie sich in der zunehmenden Durchsetzung der Melderegul auch die Verpflichtung der Lerngemeinschaft auf den gemeinsamen Gegenstand steigert, legitimiert er das gesellschaftliche Interesse an der Meldepraxis: Sie entwickle nämlich die Fähigkeit der S, sich am demokratischen Meinungsbildungsprozess zu beteiligen. Denn die unterrichtliche Melderegul sei »der zentrale Mechanismus [...], durch den die Anforderung, dass im Unterricht nur allgemein zur Sache gesprochen werden darf, durchgesetzt wird«¹⁶. Indem Wenzl diese sozialisatorische Funktion der Meldepraxis wahrnimmt, weist er nach Breidenstein »über bisherige Konzepte zur disziplinierenden Wirkung des ›heimlichen Lehrplans‹ hinaus«¹⁷. Seine Perspektive auf die Meldepraxis regt demnach zu normativen Überlegungen im Blick auf die Demokratieerziehung an – welchen Beitrag leistet diesbezüglich die Einhaltung von Melderegeln? –, ohne direkt in orientierendes Handlungswissen übersetzt werden zu können: Wie soll sich L im Ankerbeispiel gegenüber der unorthodoxen Meldung Hassans verhalten?

13 Vgl. ebd., 216f.

14 Ebd., 217.

15 Wenzl, Thomas: Sich-Melden. In: Sozialersinn 11 (2010) 33–52, 33.

16 Ebd., 35.

17 Breidenstein, Georg: Schülerpraktiken. In: Proske, Matthias / Rabenstein, Kerstin (Hg.): Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren, Bad Heilbrunn 2018, 189–206, 194f.

der Religionsunterricht bleibt in erziehungswissenschaftlichen Studien meist unsichtbar.

- Einige Praktiken oder Artefakte, die dieser Band genauer beleuchtet, sind spezifisch religiös (Beten, Segnen / Kreuz, Bibel, Artefakte). Die Fachspezifik wird insofern über die Spezifik der Artefakte und Praktiken geleistet. Es handelt sich dabei immer um religiöse Praktiken und Artefakte *im Religionsunterricht*.
- Andere Praktiken und Artefakte sind typisch für den Religionsunterricht und kommen in anderen Fächern eher selten vor (Schweigen, Gottesbilder malen / Kerze, Bodenbild). Auch hier ergibt sich die Fachspezifik durch die beschriebenen Praktiken und Artefakte.
- Fachspezifik wird in mehreren Beiträgen dadurch hergestellt, dass normative Erwartungen aus der ›klassischen Religionsdidaktik‹ mit praxistheoretisch oder netzwerktheoretisch informierten Beobachtungen ins Gespräch gebracht werden. Religionsdidaktische Normen werden so empirisch ›geerdet‹, neu gerahmt oder hinterfragt.

Die Vielfalt möglicher Beobachtungsperspektiven spiegeln auch die Beiträge in diesem Handbuch wider. Das Handbuch beansprucht keine Vollständigkeit. Die Auswahl der Ankerbeispiele und damit der Fokus der Beiträge entspricht den Interessen der jeweiligen Autor/inn/en. Zugleich wollen die Beiträge zu weiterer praxistheoretischer oder netzwerktheoretischer Forschung im Religionsunterricht anregen, denn wir sind überzeugt, dass einerseits die hier gemachten Beobachtungen ergänzungsbedürftig sind und dass es andererseits weitere Praktiken und Akteure im Religionsunterricht gibt, deren präzise Beobachtung unser Wissen um diesen Unterricht erweitert.

4. Zum Aufbau des Buches und zum Aufbau der Artikel

Wir haben die Artikel grob den beiden Kategorien *Praktiken* und *Artefakte* zugeordnet. Die Perspektive der *Akteure* läuft mit, insofern sich in der konkreten Praxis entscheidet, ob, wie und wann Praktiken und Artefakte selbst neben L und S zu Akteur/inn/en werden. Die weitere Untergliederung in *fachspezifisch für den RU* und *nicht fachspezifisch* markiert unser religionsdidaktisches Interesse, das sich von allgemeindidaktischen Überlegungen aber nicht dispensieren kann.

Um diese Diskussion zu erleichtern, bemühen wir uns um eine gemeinsame Struktur der Artikel, obwohl deren Aufbau jeweils immer auch von den gefundenen Beschreibungen der gewählten Praktiken bzw. Arte-

fakten und den praxistheoretischen Überlegungen der einzelnen Autor/inn/en abhängt. Folgende Strukturierung lässt sich benennen:

- Jeder Artikel beginnt mit einem ›Ankerbeispiel‹, das eine bestimmte Praktik oder ein Artefakt so beschreibt, dass deren oder dessen Bedeutung hervortritt – und sei es allererst durch die praxistheoretische Analyse des Beispiels, wie eingangs dieser Einleitung die Meldepraktik.
- Danach wird das Ankerbeispiel eingebettet in weitere Beispiele bzw. theoretische Rahmungen, die den Blick auf die Besonderheit der untersuchten Praktik bzw. des beobachteten Artefakts schärfen.
- Sodann erfolgen Typologien der Praktiken und Artefakte bzw. es werden Praktik und Akteure noch einmal in der Differenz der Beispiele systematisch beschrieben.
- Es werden Schlussfolgerungen beschreibender oder normativer Art für die Unterrichtspraxis gezogen.

Den Artikeln vorgeschaltet sind zwei knapp gehaltene Überblicke über die Grundlagen der Praxistheorie und der Akteurs-Netzwerk-Theorie, die sich zwar als eine praxistheoretische Spielart verstehen lässt, aber doch mit einem eigenen Vokabular auch einen anderen Zugriff auf soziale Situationen entwickelt hat. Somit dienen die beiden Überblicke zur Klärung der theoretischen Basis der Artikel, die dadurch von sonst nötigen Wiederholungen entlastet werden können.

2. Theoretische Basis

Praxistheorie (Norbert Brieden)

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

1. Abwehr einer rationalistisch reduzierten Handlungstheorie

Praxistheorien weisen ein rationalistisches Verständnis des Handelns zurück. Im Unterschied zu Modellen, die von den Intentionen der (bewusst) Handelnden ausgehen, betonen Praxistheorien die Nicht-Bewusstheit, Körperlichkeit, Materialität und Räumlichkeit des Handelns. Das implizite Wissen wird zu einer zentralen Kategorie, weil wir »mehr wissen, als wir zu sagen wissen« (Polanyi). Praxistheoretische Analysen stellen praktisches Verstehen, vorreflexives Können und inkorporiertes Know-How ins Zentrum ihrer Analysen. Grundschulkindern lernen, wie Schule ›funktioniert‹, welche Praktiken hier wiederholt und eingeübt werden (z. B. das *Stillsitzen*) – und sie könnten nur einen Bruchteil davon benennen. Das implizite Wissen ist den Intentionen vorgelagert und wird in Praktiken sichtbar. Praxeologisch inspirierte Forschungsfragen zielen nicht auf die Intentionen von Einzelnen (»Was will L?«), sondern auf die Praktiken einer Gemeinschaft (»Was passiert in der Klasse?«). Praxeologische Forschung befragt die Beteiligten daher nicht nach ihren Intentionen und Deutungen (z. B. in S- oder L-Interviews), sondern beobachtet die Praktiken im Feld.

2. Fokus auf Wahrnehmung statt auf Normativität

Empirische Untersuchungen, die praxistheoretisch inspiriert sind, bringen analytisches Reflexionswissen hervor, kein normatives Handlungswissen. Sie betrachten Unterricht nicht als ein bekanntes Feld, das es zu bewerten und zu optimieren gilt, sondern als ein unbekanntes Feld, das

erst noch erkundet sein will. Statt z. B. normativ danach zu fragen, wie die *Tafel* im Unterricht am besten einzusetzen ist, fragt die praxeologische Forschung analytisch danach, wie die *Tafel* in Praktiken eingebunden ist. Die *Tafel* erscheint dann als ein Akteur im Netzwerk des Unterrichts, der einen Perspektivwechsel im Erforschen von Unterricht provoziert: Wie wirkt beispielsweise die *Tafel* als Akteur im Gesamtzusammenhang der unterschiedlichen Akteure im komplexen Gefüge von Unterricht? Das aus diesem Perspektivwechsel gewonnene Reflexionswissen, das das Wissen über die bewährten Perspektiven der beteiligten Personen (L, S) anreichert, kann dann durchaus normative Überlegungen anregen, es ist aber nicht eins zu eins in orientierendes Handlungswissen übertragbar.

3. Charakteristika praxistheoretischer Beobachtung von Unterricht:

- a) Praxistheoretische Beobachtungen sind stark empirisch ausgerichtet. Konkrete Situationen sollen in ihrem komplexen Gefüge aus Handlungen und Aussagen möglichst detailliert beschrieben werden.
- b) Praktiken zeichnen sich durch eine gewisse Regelmäßigkeit aus, die innerhalb einer Gemeinschaft von Praktiker/inne/n immer wieder (anders) hervorgebracht wird und die es zu beschreiben gilt: Kein *Sitzkreis* ist genau wie der andere, und doch lassen sich konkrete *Sitzkreise* als Varianten *einer* Praktik beschreiben.
- c) Die Differenz zwischen »Praxis als Entität« und »Praxis als Performanz« (Schatzki) verweist auf unterschiedliche Untersuchungsperspektiven: Richtet sich der Blick auf Praxis als Performanz, geht es um »die körperlich basierten Handlungsvollzüge«. Es wird »die Ebene einer je konkreten Handlungssituation angesprochen, die dann – beispielsweise mit ethnographischen Mitteln – untersucht werden kann«. Richtet sich der Blick auf Praxis als Entität, wird die soziale Einbettung der Handlungsvollzüge zum Untersuchungsgegenstand. Dann geht es um die Fragen, »wie Praktiken neue Teilnehmer/innen rekrutieren, wie sie untereinander um die Zeit ihrer Teilnehmer/innen konkurrieren, wie sie sich geographisch verbreiten und wie sie sich im Lauf der Zeit entwickeln und verändern oder auch ›aussterben‹.«¹
- d) Praktiken etablieren somit ein Gefüge von Regeln. Sie werden zusammengehalten durch implizites (inkorporiertes, meistens vorreflexives)

1 Vgl. zu diesen Merkmalen nach Theodore Schatzki: *Cress, Torsten: Materialität und Digitalität. Zur strukturellen Transformation von Lehr-/Lernpraktiken in schulischen Digitalisierungsprozessen.* In: *Brieden, Norbert / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna* (Hg.): *Digitale Praktiken* (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 12), Babenhausen 2021, 13–22, 17.

Wissen, gemeinsam geteilte Überzeugungen und Werte sowie teleo-affektive Strukturen. »Vereinfacht gesagt, verweist Teleologie auf eine Gerichtetheit, die die einzelnen Handlungen in eine hierarchische Relation zueinander stellt, während Affektivität auf die mit ihrem Vollzug verbundenen Gefühle, Stimmungen, und Leidenschaften«² hindeutet. Dadurch erfassen praxistheoretische Beobachtungen *Wünsche* und *Emotionen* in ihrer sozialen Einbettung.

- e) Kommunikation ist geprägt durch die Praxis. Damit rücken neben der Sprache auch *Dinge* (Räume, Körper, Materialien) in den Fokus. Praxistheoretische Beobachtungen lenken so den Blick auf die »Widerständigkeit« der Dinge. Sie tragen dazu bei, Praktiken in einer Gemeinschaft von Praktiker/inne/n zu formen und zu stabilisieren. Diese Tatsache, dass bestimmte Praktiken auf bestimmte Dinge angewiesen sind, bezeichnet Schatzki als *Konstitution*. Dinge sind »Träger von Praktiken« und bringen »Praktiken in ihrer je konkreten Erscheinungsform mit hervor«³.
- f) Dass Praktiken in materielle Gegebenheiten eingebettet sind und dadurch das Handeln prägen, bezeichnet Schatzki als *Arrangement*; unter *Präfiguration* versteht er die Charakteristik des Einwirkens von Dingen auf eine Praktik, gerade auch im Blick auf die materiellen Eigenschaften der Dinge: »Gemeint ist, dass Dinge in ihrer konkreten Beschaffenheit [...] bestimmte Handlungen nicht nur ermöglichen und beschränken, sondern sie beispielsweise auch vereinfachen oder erschweren, beschleunigen oder verlangsamen, angenehm oder unangenehm machen.«⁴ So erlaubt etwa die Tafel einen für alle Anwesenden sichtbaren Anschrieb, ist aber nicht für die Produktion größerer Textmengen oder die dauerhafte Speicherung von Anschrieben geeignet, muss gereinigt werden und so weiter.
- g) Unterricht kann somit in einer praxistheoretischen Perspektive vielfältiger beobachtet werden. Im Zentrum steht nicht (mehr) nur das *Klassengespräch* mit seinen Inhalten, sondern der Blick richtet sich auch auf andere Sozialformen (z. B. die *Einzelarbeit*, *Hausaufgaben*), den *Klassenraum* und die Positionierung von S und L in ihm, auf konkrete Materialien (*Tafel*, *Schulheft*, *gestaltete Mitte* etc.) und *Körper* (von L, S) sowie auf die Dynamik im komplexen Beziehungsgefüge der Akteure und Praktiken, inklusive ihrer teleo-affektiven Struktur.

2 Cress, *Torsten*: Sakrotopie. Studien zur materiellen Dimension religiöser Praktiken (= Kulturen der Gesellschaft 23), Bielefeld 2019, 36.

3 Ebd., 53.

4 Ebd., 53f.