

Friedrich Johannsen

Das Fachpraktikum als Ort sachgemäßer Theorie-Praxis-Vermittlung

In der Tradition der Pädagogischen Hochschulen haben betreute Praktika einen festen Ort in den Lehramtsstudiengängen, der auch mit der in den meisten Bundesländern Ende der siebziger Jahre erfolgten Integration in die Universitäten im Kern erhalten blieb.

Die Forderung nach einer entsprechenden Regelung auch für die höheren Lehrämter sind allerdings z.Zt. nur z.T. eingelöst. Während die Begegnungen mit der Schulpraxis während des Studiums im Prinzip allgemein anerkannt und in Studienordnungen und Prüfungsverordnungen festgeschrieben sind, scheiden sich die Geister im Blick auf die Einschätzung ihres wissenschaftlichen Charakters. In einer der wenigen vorliegenden Reflexionen zum religionspädagogischen Fachpraktikum stellt F. Rickers nach einer Defizitanalyse die Forderung auf, daß das »Praktikum als der einzige Ort, an dem Theorie und Praxis unmittelbar aufeinander bezogen und miteinander vermittelt werden können, (...) eine der zentralen Veranstaltungen in der Lehrerbildung werden« müsse.¹ Aus dieser Forderung ergibt sich zunächst die hochschuldidaktische Aufgabe, das Fachpraktikum in den Gesamtzusammenhang des Studiums so zu integrieren, daß es die postulierte Schlüsselfunktion wahrnehmen kann. Daneben ist jedoch unter erkenntnistheoretischen Aspekten zu bedenken, wodurch dieses Praktikum als Veranstaltung einer wissenschaftlichen Hochschule zu rechtfertigen ist. Was die formale Einbindung in den Studiengang betrifft, hat das Fachpraktikum in den von mir überschaubaren Lehramtsstudiengängen² seinen Ort in der zeitlichen Mitte des Studiums nach den erziehungswissenschaftlichen, religionspädagogischen und fachli-

1 F. Rickers, Das religionspädagogische Fachpraktikum als Modell »Forschenden Lernens«, ThP 7 (1972) 225.

2 Die Lehramtsstudiengänge (Grund- und Hauptschulen, Realschulen, Berufsbildende Schulen, Sonderschulen) an der Universität Hannover. In den aus Pädagogischen Hochschulen hervorgegangenen erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen anderer Hochschulstandorte liegen die Dinge m.W. ähnlich.

chen Einführungsveranstaltungen sowie dem allgemeinen Schulpraktikum. Es bildet gleichsam die Schanierstelle zum zweiten Studienabschnitt mit seinen Wahlbereichen und den Möglichkeiten eigene Studieninteressen zu realisieren. Diese Einbindung in den Gesamtstudiengang ist allerdings nicht mehr als die Bedingung der Möglichkeit für eine zentrale Rolle im Studienablauf. Es läßt sich jedoch beobachten, daß nach dem Fachpraktikum bei den meisten Studierenden das Studierverhalten vor allem im Blick auf die Artikulation von spezifischen Interessen, Beteiligung an Semesterplanung und Seminargestaltung deutlich engagierter wird.³ Mit der bis heute nur teilweise gelungenen Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten⁴ geriet das Lehramtsstudium besonders für Grund- und Hauptschulen in eine gewisse Zwitterstellung. Eine für unseren Zusammenhang wesentliche Neuerung ergab sich aus der Veränderung der Ausbildungsstruktur in die zwei Phasen Studium und Vorbereitungsdienst mit der Intention, theoretische und schulpraktische Ausbildung des Lehrers als zwei zeitlich hintereinandergeordnete Abschnitte zu verstehen. Die Modelle einphasiger Lehrerausbildung wurden eingestellt und für die schulpraktische Ausbildung der Status des Lehramtsanwärters eingeführt. Auf diesem Hintergrund gewinnen die Praktika in der ersten Phase eine andere Qualität, weil nach der diesem Modell zugrundeliegenden Logik die eigentliche berufspraktische Qualifikation der zweiten Phase vorbehalten bleibt. Die grundsätzliche Problematik dieses Modells im Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis, die nicht selten in der Begrüßung von Lehramtsanwärtern ihren Ausdruck findet: »Nun vergeßt erstmal alles, was ihr an der Uni gelernt habt«, kann hier nur vorwiegend mit Blick auf das Fachpraktikum bedacht werden. Daß dieses Phasenmodell auch den Erwartungen vieler Lehramtsstudenten entgegensteht, wird an der häufigen Klage über Theorielastigkeit des Studiums und dem Wunsch nach stärkerer Praxisorientierung deutlich. Soweit nicht von einem bestimmten Verständnis von wissenschaftlicher Ausbildung her die Bedeutung von Praktika in der ersten Phase generell relativiert wird, stellt sich die Frage, was sie als integrativen Bestandteil wissenschaftlichen Studiums und Aufgabe einer wissenschaftlichen Hochschule qualifiziert. In diesem Zusammenhang lassen sich Praktika jedenfalls nur legitimieren, wenn

3 Eine ähnliche Wirkung haben auch Exkursionsveranstaltungen, wenn sie entsprechend strukturiert sind (Vorbereitung, Anschauung, Bearbeitung gemeinsamer Erfahrung in der Gruppe).

4 In der Regel wurden die Hochschulen als Fachbereiche den Universitäten angegliedert. In Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein blieben die Pädagogischen Hochschulen selbständig.

sie mehr leisten als Einübung oder Bewältigung von Unterricht. Um den Charakter von Praktika als Teil wissenschaftlichen Studiums hervorzuheben, wird seit etwa 1971 der Terminus »Schulpraktische Studien« angestrebt. Diese Bezeichnungsänderung versteht sich programmatisch in dem Sinne, daß eine integrative Verzahnung von Theorie und Praxis intendiert wird. Praxis soll auf theoretische Implikationen und Theorie auf praktische Involvement hin angegangen werden.⁵ Welches Verständnis und welche Beziehung von Theorie und Praxis rechtfertigen es, schulpraktische Studien im Rahmen eines Fachpraktikums⁶ als sachgemäßen Ort ihrer Vermittlung zu behaupten?

Ein verbreitetes Urteil tendiert dazu, Theorie als uneinlösbare Fiktion und Praxis als unveränderbare Realität zu verstehen. Danach umfaßt Theorie die Ansprüche und Praxis das, was real in je lebensgeschichtlich singulärer Form abläuft. Bei dieser naiven Zuordnung wird allerdings übersehen, daß jede Art der Betrachtung oder Anschauung der in ihrer geschichtlichen Einbindung immer einmaligen Praxisabläufe schon Verallgemeinerung und damit Theorie enthält - eine Theorie freilich, die nicht auf einem reflexiven Begriffssystem beruht und sich keine Rechenschaft über ihre Bedingungen, Wahrnehmungskriterien und Wahrnehmungsinteressen gibt. Wissenschaftliche Theoriebildung beginnt mit der reflektierenden begrifflichen Ordnung und vollzieht sich im Prozeß einer methodisch geleiteten und nachvollziehbaren Hypothesenbildung, deren Überprüfung und Neuformulierung. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, daß im Kontext der Erziehungswissenschaften mit Theorien von unterschiedlicher Reichweite, Zielrichtung und Reflexionsniveau gearbeitet wird. So liegen z.B. Erklärungstheorien auf einem anderen Niveau als Handlungstheorien (»Rezepte«), die neben rationalen auch rituelle Elemente enthalten und oft mehr auf Übernahme als auf empirischen Befunden beruhen. Jede Theorie reduziert im Interesse der Verallgemeinerungsfähigkeit die Komplexität von Wirklichkeit und wird dem singulären Ereignis immer nur partiell gerecht.

Aus den jeweiligen spezifischen Besonderheiten von Theorie und Praxis ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen beiden. Dieses darf aber das notwendige Aufeinanderangewiesensein nicht verdecken, weil jede Anschauung ohne Begriff blind und

5 Vgl. W. Lippke, Vom »Schulpraktikum« zu den »Schulpraktischen Studien«, in: G. Müßener und D. Schulz (Hg.), *Schulpraktische Studien. Beiträge zur theoretischen Fundierung*, Köln 1984 (Verband Bildung und Erziehung, Landesverband Nordrhein-Westfalen), 11ff.

6 Der Begriff »Fachpraktikum« wird als feststehender Begriff hier beibehalten.

jeder Begriff ohne Anschauung leer bleibt. Wodurch geschieht nun die notwendige Vermittlung zwischen Theorie und Praxis? Für I. Kant⁷ ist das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis die Urteilskraft, die die Zuordnung eines Falles zur Regel, zwischen Praxis und Theorie und umgekehrt gewährleisten kann. In einer gewissen Entsprechung zu Kants Begriff der Urteilskraft spricht Herbart mit stärkerem Rekurs auf das pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis von einem pädagogischen Takt, einer schnellen Beurteilung und Entscheidung, zu der der gut ausgebildete Theoretiker unter den Bedingungen der Praxis genötigt ist. Es geht hierbei um die Fähigkeit des Handelnden, die angemessene Wahrnehmung der Praxis mit angemessenen Begriffen zu verbinden. Die Ausbildung dieser Potenz, »eines operativen theoretischen Bewußtseins und Gewissens« (Heimann), in der das »Theoretisieren der Praxis und das Praktizieren von Theorie in einem in sich stimmigen Akt eingebracht werden«, dürfte die wesentliche Zielsetzung schulpraktischer Ausbildung sein.⁸ Die jeweilige Eigendynamik von Wissenschaft und Praxis gibt dieser Aufgabe immer mehr Dringlichkeit.

In der Anfangszeit der institutionalisierten Lehrerbildung läßt sich besonders am Beispiel des Wirkens von A.H. Francke (1663-1727) noch eine enge Verschränkung von (pietistisch geprägter) Erziehungstheorie und darauf beruhender Praxis beobachten, die über seine Anstalten in Halle hinaus deutlich erkennbare Spuren in der Entwicklung des deutschen Schulwesens hinterließ. Die pietistisch geprägte Anschauung (Theorie) vom Menschen war gleichzeitig Leitbild für Erzieher und zu Erziehende und Maßstab für Erfahrungen im Erziehungsprozeß und ihre Bearbeitung.

Dem Erziehungsziel: »Hinführung zu wahrer Gottseligkeit und christlicher Klugheit« korrespondierte eine vielfältige Erziehungspraxis, die gewissermaßen modellhaft die Verflechtung von Lehre und Leben spiegelt.

Gestaltung des Schullebens und modellhaftes Verhalten des Erziehers (wer Ruhe will, muß selbst still sein) spielen eine zentrale Rolle. Die gegenseitige, fast direkte Entsprechung von Theorie und Praxis bei Francke macht (...) deutlich, daß die Anfänge aller Erkenntnis und Wissenschaft, besonders aber der Pädagogik und Geisteswissenschaft, in der erlittenen, reflektierten und menschlich bewältigten Erfahrung begründet liegen.⁹

Nicht nur an der Entwicklung der Theoriesysteme in Erziehungswissenschaften, Religionspädagogik sowie Theologie und an der Komplexität des Praxisfeldes muß dieses einfache Modell heute

7 I. Kant, Über den Gemeinspruch, das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793), in: *Ders.*, Werke in sechs Bänden, hg. von W. Weischedel, Darmstadt 1964, Bd. IV, 127-172.

8 Vgl. dazu G. Müßener, Schulpraktische Studien - ein wissenschaftlich-systematischer Bestimmungsversuch, in: *Müßener/Schulz*, Schulpraktische Studien, 58ff.

9 F. Bertold, Historische Lösungsansätze des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung, in: *Müßener/Schulz*, Schulpraktische Studien, 19.

scheitern. Das Kernproblem liegt darin, daß es auf einem vorab festliegenden metaphysischen Wahrheitsverständnis basiert, das wissenschaftlichen Ansprüchen nicht mehr genügt und in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft keine allgemeine Anerkennung mehr findet.¹⁰ Dennoch verweist die an diesem Modell gemachte Beobachtung m.E. insofern auf den Schlüssel für ein sachgemäßes Theorie-Praxis-Verhältnis, als sie auf *bewältigte Erfahrung als entscheidendes Qualifikationselement*¹¹ verweist. Genau diese Qualifizierung wird vernachlässigt, wenn theoretische und praktische Ausbildung so voneinander getrennt werden, daß theoretische Ausbildung in der ersten Phase ohne Praxisbezug bleibt und damit die Auseinandersetzung mit der Praxis und ein darauf basierender kritischer Umgang mit Theorien ausgeklammert wird.

Wie eine einseitige, nicht substantiell durch Praxisreflexion rückgekoppelte, erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung sich zuungunsten der Individualität von Praxis verselbständigen kann, macht F. Bertold an den Folgen der auf Unterricht zentrierten Erziehungstheorie Herbarts und seiner Schüler im Blick auf Unterricht und Lehrerbildung deutlich. Die durch intensive theoretische Arbeit angestrebte Integration von Theorie und Praxis über den Weg eines wissenschaftlich perfektionierten methodisch-didaktischen Ansatzes wird nicht erreicht, weil der nach der Theorie vollständig geplante Unterricht, wenn tatsächlich durchgeführt, die gleichfalls intendierte Förderung der Schüleraktivität verkümmern ließ.¹² Diese und entsprechende Erfahrungen aus der Geschichte der Pädagogik finden eine Entsprechung in einseitig theoretischen Ausbildungsstrukturen, in denen die gelehrten Theorien nicht einer heilsamen Irritation durch die Praxis ausgesetzt werden. Auf diesem Hintergrund wird eine gerade bei Studierenden häufig zu beobachtende Kritik an pädagogischen Theorien verständlich, die die Subjektivität der Han-

10 Auch im Kontext religionspädagogischer Theoriebildung können überlieferte Wahrheiten nur heuristischen Charakter haben, die anleiten können, unter Beachtung der konkreten Bedingungen die Bedeutung des Glaubens für das Leben zu erschließen. Dennoch sollte zu denken geben, daß das Theorie-Praxis-Verhältnis im Blick auf Schulen, deren pädagogische Arbeit auf einem mehr oder weniger dogmatischen Theoriesystem beruht, das sich keine Rechenschaft über seine Bedingungen gibt (z.B. Waldorfschulen, Freie evangelische Schulen u.a.), oft positiver eingeschätzt wird als bei den durchschnittlichen staatlichen Schulen. Neben anderen Faktoren spielt dabei sicher die Bedeutung einer in Theorie und Praxis kongruenten ganzheitlichen Erziehungskonzeption, ausgeprägtes Schulleben und mehr handlungsorientierter Unterricht eine Rolle.

11 Gemeint ist hier theoretisch-rationale Bewältigung von Erfahrung. Die weitere Bedeutung im Sinne einer psychoanalytischen Bewältigung von Erfahrung sollte m.E. nicht unmittelbar mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis verknüpft werden.

12 Vgl. Bertold, Lösungsansätze, 29ff.

delnden nicht hinreichend berücksichtigen. Ausgangspunkt dieser Kritik ist das Interesse an Lebenspraxis und Authentizität. Von diesen Gesichtspunkten her erscheinen viele Theorien als von der geschädigten gesellschaftlichen Praxis vereinnahmt.¹³ Im Blick auf diese Erscheinung ist auch unter theologischen und religionspädagogischen Aspekten nach ideologiekritischen Theorieelementen zu fragen, die die Bedeutung der Subjektivität zur Geltung bringen, ohne einer pauschalen Theoriefeindlichkeit nachzugeben.

Wie sich die bildungspolitisch und hochschuldidaktisch geforderte Verankerung schulpraktischer Studien auch *wissenschaftstheoretisch legitimiert*, beschreibt G. Müßener in einem wissenschaftssystematischen Bestimmungsversuch schulpraktischer Studien.¹⁴

Zur Verhältnisbestimmung von (pädagogischer) Theorie und Praxis beschreibt er Theorie als der Praxis entgegengesetztes und entgegensetzendes System abstrahierender und formalisierender Aussagen, das durch Reflexion, Distanziertheit und Sprache charakterisiert ist. Praxis wird als System konkreter Handlungen und Entscheidungen definiert, das sich durch Engagement, Unmittelbarkeit und Aktion auszeichnet. Auf der Grundlage dieser Bestimmungen entwirft er das Modell eines Theorie-Praxis-Kontinuums, das die Relationsgefüge zwischen beiden transparent macht, in dem die schulpraktischen Studien ihren systematischen Ort haben. Etwas vereinfacht dargestellt, stehen in diesem Kontinuum auf der einen Seite unreflektierte Praxis, auf der anderen die Systematik der Theorie, die sich weitgehend der Zuordnung zur Praxis entzieht. Dazwischen liegen zwei Stufen von unterscheidbaren Theorie-Praxis-Bezügen: die Meisterlehre und Kunst, die sich über Erfahrungswissen, aber nicht durch sich selbst reflektierende Theorie vermittelt, und die wissenschaftsgeleitete Praxis. Bei der letztgenannten wird die Bedeutung der rationalen Hilfe zur Erfassung und Gestaltung von Praxis noch erweitert und gesteigert durch Selbstreflexion der Theorie. Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird nun dadurch beschrieben, daß die Begriffe »*engagement reflexive*« und »*reflexion engage*« miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Die Praxis des Lehrers ist dadurch gekennzeichnet, daß sie zugleich zielgerichtet-engagiert und reflexiv ist, insofern immer auch Theorien auf der Ebene der Meisterlehre und der wissenschaftlichen Reflexion im Sinne einer *reflexion engage* das pädagogische Handeln bestimmen.

Ein berufsbezogenes Studium, das auf diese Praxis vorbereiten soll, muß diesem Relationsgefüge Rechnung tragen. Der notwendigen Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Theorien, die eine rationale und kritisch-distanzierte Reflexion ermöglichen, muß eine engagierte Reflexion korrespondieren, die diese auf die Bedingungen des Handlungsfeldes zurückbezieht. Hieraus ergibt

13 Vgl. R. Messner, Was nützt im Schulalltag pädagogische Theorie?, in: H. Weiß und E. Wicke (Hg.), Pädagogische Theorie und schulische Ernstsituation, Kassel 1985, 27-52, hier: 28.

14 Müßener, Schulpraktische Studien, 45-61.

sich die besondere Stellung Schulpraktischer Studien - und damit auch des Fachpraktikums - als eine Theorie und Praxis integrierende Lehrveranstaltung. Sie dienen dazu, in dieser Schulwirklichkeit Unterrichtsgeschehen unter dem Blickwinkel theoretischer Einsichten und Erkenntnisse wahrzunehmen, zu analysieren, zu konzipieren und zu reflektieren. Diese dialektische Beziehung legitimiert und qualifiziert die praktischen Studien als zentralen und sachgemäßen Ort der Theorie-Praxis-Vermittlung. Sie fördern die Ausbildung der Urteilskraft, die der Lehrer benötigt, wenn er sich der *reflexion engagée* verpflichtet weiß. Zugleich motivieren sie zum Studium wissenschaftlicher Theorien, die der didaktischen Urteilskraft förderlich sein können.

Damit Praxis wissenschaftsgeleitet erfahrbare, analysierbar und experimentell erprobbar wird, bedarf es allerdings bestimmter *Rahmenbedingungen und Voraussetzungen*, besonders hinsichtlich der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung, damit eine fortlaufende dialektische Beziehung zwischen engagierter Reflexion und reflektiertem Engagement möglich wird. Eine Kernfrage dürfte dabei sein, wie es zu der notwendigen theoriegeleiteten Neuerfahrung und Förderung der Erfahrungsfähigkeit kommt. Die wenigen Theoriebausteine und eine enge Verschränkung des Theorie-Praxis-Feldes bei Francke wirkten offensichtlich besonders erfahrungsfördernd.

Das breite Spektrum heterogener religionspädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Theorien heute hat dagegen eher kontraproduktive Wirkung, wenn nicht eine sinnvolle und begründete Reduktion gelingt, die gleichzeitig das komplexe Bedingungsgefüge von Unterricht im Auge behält. Hier sind Vorentscheidungen notwendig, deren Implikationen und Intentionen im Rahmen der Vorbereitung eines Fachpraktikums thematisiert werden müssen. Der Kompetenzerwerb für diese Vorentscheidungen gehört in die dem Fachpraktikum vorhergehende Studienphase, wobei den nicht primär auf Fachunterricht zentrierten schulpraktischen Studien wie Hospitationspraktikum und allgemeines Schulpraktikum eine besondere Bedeutung zukommt. Vorentscheidungen beziehen sich besonders auf die religionspädagogische Konzeption und allgemeine Aufgabenbestimmung des Fachunterrichts, auf Unterrichtskonzepte, Formen der Unterrichtsanalyse und -auswertung, Planungsmodelle sowie den Modus der Themenwahl. In den von mir begleiteten Fachpraktika hatten die Studierenden immer bereits Erfahrungen mit Planungsmodellen, so daß nur deren Implikationen für den Fachunterricht bedacht werden mußten. Ähnliches gilt für Unterrichtskonzepte, wo Modelle des offenen und wahldifferenzierten Unterrichts dominieren. Nur ein reflektierter Rückgriff auf solche »Vorga-

ben« ermöglicht angesichts des beschränkten Zeitraums eine Konzentration auf ausgewählte fachliche und religionspädagogische Aufgabenstellungen.

Besondere Aufmerksamkeit ist den jeweiligen Implikationen der theoretischen Ansätze zur Unterrichtsbeobachtung und -analyse zu widmen. H.-D. Bastian schlägt in einem Beitrag zum religionspädagogischen Fachpraktikum eine auf lerntheoretischen Überlegungen basierende didaktische Anatomie vor, mit deren Hilfe versucht wird, »das empirische Geschehen mit Hilfe eines Protokollfächers kategorial zu erfassen und funktionell auszuwerten.«¹⁵ Im Kontext einer religionspädagogischen Praxis, die sich weitgehend einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion entzog, hat die Intention, den Verlauf des Religionsunterrichts auf der Basis lerntheoretischer Einsichten in Hinsicht auf seine Bedingungsstrukturen zu beobachten, einen wichtigen Stellenwert. Die differenziert aufgeschlüsselten Beobachtungskriterien zu Schülertätigkeit, Schülerverhalten, Schülertheologische(n) Äußerungen, Lehrertätigkeit, Lehrertheologie, Artikulation des Unterrichts, Unterrichtsenergetik und Unterrichtsziele können auch gegenwärtig wichtige Gesichtspunkte zur Beobachtung und Analyse von Fachunterricht liefern, wenn sie zielgerichtet eingesetzt werden und man sich in einem theoriegeleiteten Interpretationsprozeß um ihr *Verstehen* bemüht. Dabei wird u. a. deutlich, daß weder die Komplexität der Unterrichtspraxis theoretisch faßbar ist noch das Ganze des Unterrichts hinreichend in den Blick kommt. Außerdem kann die Einsicht gewonnen werden, daß nicht alles, was beobachtbar, auch methodisch machbar ist, daß die didaktisch fruchtbarsten Momente sich aus einem Zusammenspiel von Arrangement und Improvisation ergeben, die nur genutzt werden können, wenn sie erkannt werden.¹⁶ Einübung in Unterrichtsbeobachtung und -analyse gehört allerdings in den *Gesamtkomplex* schulpraktischer Studien und kann im Fachpraktikum nur eine Teilaufgabe sein. Zudem ist zu bedenken, daß jedes Beobachtungsraster - so nützlich seine heuristische Funktion sein mag - einem Erkenntnisakt zuzurechnen ist, der zu einem distanzierten Zuordnen zu vorgängigen Theoriemustern führt, zu ihrer Bestätigung oder Infragestellung. Beobachtung wird unter vorgängige Begriffe subsumiert, damit zwar im Wortsinne »begriffen«, aber nicht verstanden. Verstehen im hermeneutischen Sinne beginnt aber erst, wenn die Orientierung an einem System rationaler Ordnung aufgebrochen und nach dem

15 H.-D. Bastian, Didaktische Anatomie im Religionsunterricht, ThP 1 (1966) 170-185, hier: 184.

16 Vgl. ebd., 180.

»Gemeinten« gesucht wird.¹⁷ Dann sind im Nachvollzug der Beobachtung die angemessenen Begriffe erst zu finden, die den handelnden Personen und dem konkreten Ereignis gerecht werden.

Für die Einübung in einen solchen Verstehensprozeß ist ein möglichst umfassendes Protokollieren des Unterrichtsgeschehens angemessener als eine begriffsorientierte Rasterung.

Eine Praktikumsgruppe wollte in einer dritten Grundschulklasse die Gepflogenheit der Klassenlehrerin übernehmen, am Montagmorgen mit einem Erzählkreis zu beginnen, um damit den Schülern Gelegenheit zu geben, ihre Wochenenderlebnisse zur Sprache zu bringen. Geleitet von der theoretischen Überlegung, Schüleraktivität sei vor allem dadurch anzuregen, daß sich die Lehrenden möglichst zurücknehmen, beschränkte man sich auf eine kurze Aufforderung. Die Resonanz blieb dürrig. In der Auswertung der Stunde wurde versucht, die Ursachen dafür zu ergründen, und dazu auch nach der üblichen Praxis der Klassenlehrerin zurückgefragt. Ein ausführliches Protokoll einer beobachteten Stunde führte zu der Erkenntnis, daß sich die Lehrerin keineswegs auf einen Impuls beschränkt hatte, sondern das Erzählen der Schüler jeweils behutsam durch gezielte Einwände und Nachfragen dadurch anregte, daß sie als interessierte Zuhörerin agierte. Die aufschlußreichen Feinheiten dieses Unterrichtsgeschehens wären vermutlich in einem begrifflich orientierten Protokoll untergegangen. Wäre die Ursache nicht dem Protokoll entnehmbar gewesen, hätte eine erneute gezielte Beobachtung ebenso aufschlußreich sein können.

Bei diesem Vorgehen haben theoretische Kategorien ihren Ort vor allem im Prozeß der Auswertung, in dem sie im heuristischen Sinne herangezogen und mit ihrer Hilfe erprobt wird, ob sie die Situation angemessen deuten und Anregung zur Handlungsorientierung geben können.

Die Entscheidung für das *verstehende* Bemühen nimmt die Subjekthaftigkeit der beobachteten Personen ernst und qualifiziert Theorie-Praxis-Vermittlung als einen Prozeß wechselseitiger Kommunikation, in dem die Partner ihr unterschiedliches Vorwissen und Praxiserfahrungen in die Auseinandersetzung mit Unterricht einbringen.¹⁸ Ob eine Förderung der *fachdidaktischen* Urteilskraft gelingt, hängt wesentlich von der Einbindung eines Fachpraktikums in die vorhergehenden schulpraktischen Studien und einer hinreichenden Erschließung der Unterrichtsbedingungen (Voraussetzungen in der konkreten Schülergruppe)

17 Vgl. H. Rauschenberger, Über das Verstehen und Beurteilen pädagogischer Handlungen, in: Weiß/Wicke (Hg.), Pädagogische Theorie, 154-168.

18 In der Auseinandersetzung mit Unterricht, nicht allein im Unterrichten, mit dem Ziel, didaktische Grundeinsichten zu gewinnen und didaktische Kategorien verstehen zu lernen, sah G. Otto in einem 1960 erschienen Beitrag bereits die Grundaufgabe des religionspädagogischen Fachpraktikums; vgl. G. Otto, Das Fachpraktikum in Religion als didaktische Veranstaltung, in: Glauben und Erziehen. FS für G. Böhne, Neumünster 1960, 230.

und einer gründlichen thematischen Vorbereitung ab.¹⁹ Das erfordert langfristige Vorplanung und Vorabsprachen mit dem Mentor, vor- und nachbereitete Hospitationen und ein Vorbereitungsseminar, das genügend Raum für eine gründliche Erarbeitung des Themas gibt. Dabei ergibt sich die Notwendigkeit, fachwissenschaftliche Erkenntnisse hinreichend unter religionspädagogischen Aspekten zu reflektieren.

Vielfach läßt sich beobachten, daß entweder versucht wird, fachwissenschaftliche Kenntnisse (z.B. beim Thema Schöpfung in Anlehnung an C. Westermann) vereinfacht aufzubereiten oder vorhandenes didaktisches Material zum Thema unreflektiert zu übernehmen. Die Fragestellung, wie die Erfahrungsgehalte der Überlieferung etwa beim Schöpfungsthema so in das Unterrichtsgeschehen eingebracht werden können, daß den Schülern möglicherweise eine andere Wahrnehmung der Wirklichkeit erschlossen wird, muß wie andere Fragestellungen erst erarbeitet werden.

Besonders hilfreich können dabei religionspädagogische Rezeptionen von Symboltheorien sein, die den Wirklichkeitsbezug christlicher Symbole und ihre Brückenfunktion zur Lebenssituation der Schüler erschließen helfen.²⁰ Wenn Schüler nicht zu Objekten von Lernprozessen werden sollen, ist bereits in der Planung zu bedenken, welches Arrangement ihrer Subjektivität gerecht wird. Es ist zu bedenken, wie Artikulationsmöglichkeiten für ihre Bedürfnisse bereitgestellt werden können und wie und wodurch das in der Überlieferung gebundene Hoffnungspotential in gemeinsamer Arbeit, Handlung, Spiel oder Feier entbunden werden kann.

Nur wenn neben allgemeinpädagogischen auch bereits entsprechende religionspädagogische Theorien erarbeitet wurden, kann sich im Fachpraktikum die erforderliche Spannung zwischen reflektiertem Engagement und engagierter Reflexion einstellen, die der intendierten Forderung theologischer und religionspädagogischer Urteilskraft dient und das Praktikum zu einem fruchtbaren Moment im Bereich der Theorie-Praxis-Vermittlung werden läßt.

19 Die beiden letztgenannten Aspekte werden auch von J. Lähnemann besonders betont. Vgl. *ders.*, Zwischen Theologie und Unterricht. Zur Konzeption eines Fachpraktikums, *EvErz* 26 (1974), 127-136, hier: 128f. Die »illusionslose Wahrnehmung der Wirklichkeit des Schülers« als Voraussetzung religionspädagogischer Praxis wird auch von anderen als die zentrale Aufgabe gesehen, vgl. *W. Bergau*, Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen - Ursachen und Folgen, *AevRU(H)* 47 (1989) 17-47, hier: 46.

20 Vgl. *P. Biehl*, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Unter Mitarbeit von *U. Hinze* und *R. Tammeus* (WdL 6), Neukirchen-Vluyn (1989) 1991, 184.

F. Rickers hat die Konzeption eines Fachpraktikums vorgeschlagen und skizziert, das sich am Modell des Forschenden Lernens orientiert und Theorie-Praxis-Vermittlung in experimenteller Form versucht.²¹ Mit Ergänzung der genannten Rahmenbedingungen ist diesem Grundkonzept schon aus dem Grunde zuzustimmen, weil es wohl am ehesten die Gewähr dafür bietet, daß der Subjektivität aller Beteiligten hinreichend entsprochen wird, ohne die eine Förderung der Urteilskraft durch bewältigte Erfahrung nicht gelingen kann.

Strukturplan eines semesterbegleitenden Fachpraktikums mit Vorbereitungsseminar

1. Vorbereitungsseminar

a)

- Auswahl des Fachlehrers und der Praktikumsklasse
- Hospitationen (Kennenlernen des Fachlehrers und der Schüler, Orientierung über die Jahresplanung)
- Analyse der Rahmenbedingungen (Struktur der Klasse, gewohnte Arbeitsformen, bisheriger Religionsunterricht, Stundentafel, Möglichkeit von wöchentlich zweistündigen Unterrichtsblöcken)
- Entscheidung über die Themenwahl unter Berücksichtigung der Schülerinteressen, des Lehrplans und der Jahresplanung, der Interessen der Studierenden sowie der zeitlichen Rahmenbedingungen

b)

- Klärung des allgemeindidaktischen Konzepts und des Unterrichtskonzepts (z.B. Schwerpunkte: Offener Unterricht, Wahldifferenzierter Unterricht, Handlungsorientierter Unterricht)
- Klärung der religionspädagogischen Konzeption des thematischen Unterrichts (Verschränkung von Schülerorientierung - Bibelorientierung - Gesellschafts- und Ideologiekritik)
- Verständigung über ein Planungsschema/Planungsskizze für die Unterrichtsstunden/Unterrichtsblöcke (Lernziele/Themenaspekte - Verlaufsplanung mit Beschreibung der vorgesehenen Unterrichtsschritte, Hinweise auf die Sozialformen, Arbeitsformen, Medien und Lernmaterialien, Impulse, Fragen, Anregungen, ungefähre Zeitplanung)

c)

- Gemeinsame Erarbeitung der Sachanalyse, der didaktischen Analyse und der Lernchancen, die durch den Unterricht eröffnet werden sollen (Verabredung verbindlicher Pflichtlektüre, arbeitsteilige Sichtung und Auswertung themenrelevanter theologisch-religionspädagogischer Beiträge, von Lehrplänen, Religionsbüchern und Unterrichtsmodellen zum Thema)
- Sammlung von Materialien und Medien zum Thema
- Konzipierung einer Gesamtplanung, Entwurf einer Unterrichtseinheit, Aufteilung auf Unterrichtsblöcke/Stunden
- Erarbeitung von Kriterien zur Analyse des Unterrichts, des Verhältnisses von Planung und Realisierung, der Auswertung des Praktikums
- Klärung von Beobachtungsschwerpunkten und Verfahren

21 Vgl. Rickers, Fachpraktikum (Anm. 1), 231f.

2. Praxisphase

- Verbindliche Zeitabsprachen
- Durchführung des Unterrichts auf der Basis der Gesamtplanung und der von den unterrichtenden Studenten erarbeiteten Verlaufsplanung
- Beobachtung auf der Grundlage der erarbeiteten Beobachtungsschwerpunkte (möglichst detaillierte Mitschrift)
- jeweils im Anschluß an den Unterricht Auswertungsgespräch unter Beteiligung des Fachlehrers und des betreuenden Hochschullehrers
- gegebenenfalls Modifikation der Planung
- Abschließend: Analyse des Lernfortschritts auf dem Hintergrund der intendierten Zielsetzung

3. Auswertungsphase

- Analyse der Planungs- und Praxisphase
- Erstellung einer umfassenden Dokumentation
- Klärung von Studieninteressen

Dr. Friedrich Johannsen ist Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Hannover.

Abstract

This article presents the hypothesis that the »religionspädagogische Fachpraktikum« embedded in a two-phased teacher education program can be the proper location for a mediation between theory and practice. A prerequisite is a conceptualization of school internships as an integral part of the academic education of teachers. Such practical internships must be legitimized theoretically. It is necessary to develop a process of planning which is based on theoretical insights. It is also necessary to include reflection upon pedagogical action, for in order to develop the ability to judge, theory and practice must be related dialectically.