Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet
(WiReLex)

Jahrgang 2016

Praxeologie

Bernhard Grümme

erstellt: Februar 2022

Permanenter Link zum Artikel:
http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201051/

DEUTSCHE BIBEL GESELLSCHAFT

Praxeologie

Bernhard Grümme

Einer der brisantesten Punkte im religionspädagogischen Diskurs ist das Verhältnis von Theorie und Praxis. Unterschiedliche Modelle werden diskutiert, wobei das Konzept einer dialektisch-wechselseitigen Abhängigkeit von Theorie und Praxis voneinander wohl entscheidende Argumente auf seiner Seite hat (Mette, 1978; Heger, 2017). Was aber in dieser Verhältnisbestimmung am Ende zu kurz kommt, sind Mechanismen, Elemente, Tiefenstrukturen der Praxis, die wirken, ohne dass sie jeweils bewusst wären. Es sind eingeschliffene oder zumindest verdichtete Konstellationen, die Ordnungen generieren, die Differenzierungen konstituieren, die Sinn bilden, die freilich dadurch jedoch auch die Subjekte (→ Subjekt) in ihren Handlungen, Identitäten, lebensweltlichen Konstruktionen und Theoriebildungen mitprägen.

In der Soziologie hat sich die wegen ihrer explanatorischen Kraft überdies in der Theologie und in der Religionspädagogik verbreitete Habitustheorie Pierre Bourdieus etabliert (Kreutzer/Sander, 2018), die genau auf solche impliziten Strukturen als gesellschaftlichen und kulturellen Ordnungsmustern rekurriert. Angesiedelt zwischen Relativierungen menschlicher Handlungen im Strukturalismus einerseits und rationalistisch-bewusstseinsphilosophischen Annahmen andererseits will Bourdieus Habitustheorie sowohl menschliches Verhalten als auch dessen Determiniertheit in bestimmten Dispositionen erklären (Joas/Knöbl, 2011, 518-557). Der Begriff → Habitus dient ihm dazu, den Stil, das Denken und Handeln von Handelnden in einer Gesellschaft zu beschreiben und analytisch zu fassen. Der Habitus ist eine äußerlich wahrnehmbare Haltung, die aber darin nicht aufgeht, ein bestimmter Stil. Damit will Bourdieu bewusst auch die nicht sichtbaren Akte und Haltungen erfassen, die sich in leiblichen, verdinglichten und praktischen Vollzügen artikulieren. Der Habitus wird vom Subjekt hervorgebracht, steht aber zugleich stets unter dem Einfluss äußerer Faktoren wie eingespielter Erwartungen, Normativitätsunterstellungen oder etwa auch milieuspezifischer Abhängigkeiten. Habitus ist also der Ort, wo das Subjekt und das Äußere zusammenspielen. Er ist nicht angeboren, ist geschichtlich-biographisch geprägt und ermöglicht im Horizont dieser Prägung gegenwärtige Handlungen. Zugleich aber ist die Habitusbildung nie abgeschlossen. Vielmehr bleibt der Habitus entwicklungsfähig und auf Zukunft hin offen, bleibt also eine ständige Aufgabe. Habitus ist danach ein System verinnerlichter Handlungsformen, Denkmuster und Wahrnehmungsweisen, das einerseits das Handeln, Denken und Wahrnehmen der Subjekte beeinflusst. Von Kindheit an

werden die Menschen mit bestimmten Denkmustern, Handlungsmustern und Wahrnehmungsschemata konfrontiert und durch sie geprägt. Andererseits eignen sich die Menschen diese Muster in unterschiedlichen Situationen je neu an. Das heißt nicht, dass sie sich jemals dem Einfluss des Habitus entwinden könnten. Er wirkt stets im Hintergrund mit, wird aber zugleich wiederum durch Praxis verändert (Bourdieu, 1987, 277-286).

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die soziale Mitkonstruiertheit des Habitus und damit dessen Abhängigkeit von einer bestimmten sozialen Klasse. Insofern ist der Habitus ein „System von Differenzen" (Bourdieu, 1987, 279). Bourdieus kultursoziologische Untersuchungen arbeiten detailliert die *feinen Unterschiede* innerhalb der Pariser Gesellschaft in der Art des Wohnens, des Arbeitens, des kulturellen und privaten Lebens über die Differenzen in Kleidung, im Kunst- und Musikgeschmack, in Sprach- und Verhaltenscodes, in der Art des Medienkonsums bis in die Bildungspraxis und das Heiratsverhalten hinein heraus und haben dafür im Wesentlichen den „Klassenhabitus" verantwortlich gemacht hat (Bourdieu, 1987, 686). Genau mit diesem Eintauchen in die Praktiken und der ordnungs- und sinngenerierenden Logik wird exemplarisch deutlich, was mit Praxeologie gemeint ist.

Deren Ansatz soll zunächst vorgestellt (1) werden, dann in Bezug auf seine Leistungsfähigkeit im Feld der Erziehungswissenschaft (2) erläutert und schließlich hinsichtlich seines Ertrags für die Religionspädagogik diskutiert (3) und weitergeführt (4) werden.

1. Gegenstand und Ansatz

Gegenstand der Praxeologie, wie sie bei Bourdieu exemplarisch aufscheint, ist die Art, wie *Erkenntnis* von Menschen in der Praxis *gelebt* wird. Es geht darum, aufzuzeigen, dass menschliche Praxis nicht allein von Ideen oder Normen bestimmt ist, sondern genauso von unthematisierten Interessen und körperlichen Handlungskompetenzen. Vor allem im Gegensatz zum Strukturalismus will Bourdieu Praxis nicht nur erkennen, sondern zugleich die Prinzipien ihrer Entstehung aufklären. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Praxis, wie sie im Vollzug generiert wird und deren „mit den Praktiken hervorgebrachten Repräsentationen", nicht aber eine Praxis, „wie man sie sich bisher theoretisch erklärt hat. Entscheidend ist dabei der leibliche Charakter von Praxis, das soziale Sein, das durch die Einverleibung zum Habitus wird" (Saalmann, 2014, 197). Praxeologie wendet sich habitualisierten Praktiken, konjunktivem, implizitem und explizitem Wissen (Bittner/Budde, 2017, 32-50), Akten intersubjektiver Performanz sowie der Interaktion zwischen Subjekten und Dingen bzw. Artefakten ebenso zu wie der Erforschung verkörperter „habitualisierter Alltäglichkeit" und deckt damit ein umfassendes Feld menschlicher Praxis ab (Bohnsack, 2017, 211; zur Interaktion zwischen

Menschen und Dingen bzw. Artefakten Latour, 2007).

Der Begriff der Praxeologie stammt aus den Kulturwissenschaften und der Soziologie und wurde von dort nicht zuletzt in der Pädagogik rezipiert. Er steht im Zusammenhang des kulturwissenschaftlich reflektierten *body turn, practical turn, material turn und spatial turn* (Bachmann-Medick, 2006). Sein Fokus sind die Praktiken selber (Schatzki/Knorr Cetina/ Savigny, 2001). Praxeologie meint eine interdisziplinäre Denkrichtung, die sich aus sprachspielbezogenen Theoriesträngen der strukturalistischen Ethnologie, des Poststrukturalismus, der analytischen Philosophie, eines fundamentalontologisch-existentialen sowie eines marxistischen, pragmatischen wie kulturalistischen Praxisbegriffs speist (Schäfer, 2013; Hillebrandt, 2014; Alkemeyer/Schürman/Volbers, 2015; Reckwitz, 2016; Schäfer, 2016; Bittner 2018; Hoffmann-Ocon, 2020). Insgesamt, so zeigt sich, geht es der Praxeologie „um die Hinwendung zu sozialen Praktiken im Sinne körperlich-materieller Vollzüge" (Koll, 2019, 66). Kennzeichnend ist die Relationalität von Praxen, die in einem Feld von Praktiken aufeinander wirken. Dabei sind es die zeitlich wie kontextuell situierten Praktiken, aus denen Sozialität und Individualität resultieren. Individuum wie Gesellschaft werden in der Relationalität, Zeitlichkeit und Kontextualität in den Praxen jeweils neu hervorgebracht. Dazu kommt die Körperlichkeit und Materialität dieser Praxen. In den Praktiken selber läuft auf eine präreflexive Weise nicht nur ein Mitgeprägtsein von anderen Praxen mit. Sie sind darin ebenso geprägt von einem inkorporierten, verkörperlichten impliziten Wissen, das mit dem Gebrauch von Dingen und Artefakten verbunden ist. Man tut etwas in routinierter Form, ohne sich der Implikationen vollständig bewusst zu sein oder diese sprachlich zur Gänze ausdrücken zu können (Koll, 2019, 13f.). Deutlich wird damit die Relativierung mentaler kognitiver Akte wie die Kraft des Performativen für Dinge und Artefakte. „Erst im Gebrauch erhalten die Dinge ihre Bedeutung" (Röhl, 2016, 327).

Der Akzent, so lässt sich zusammenfassen, liegt nicht auf den handlungsleitenden Intentionen der Subjekte, sondern auf der Analytik und Rekonstruktion von Ordnungen, von Sinn, von Wissen, von Differenzen in den Praktiken selber. Praxeologie zielt auf eine „Heuristik, die auf die Rekonstruktion von Sinn gerichtet ist" (Bennewitz, 2020, 189). Es geht darum, „Zusammenhänge zu erfassen, die der ‚Sicht der Teilnehmer teilweise entgehen' und eingebettet sind in ‚kollektive Sinnstrukturen, die implizit oder vorbewusst bleiben'" (Bennewitz, 2020, 189). Ermöglicht werden soll u.a. „eine Analyse von ‚formalen und expliziten Regeln von Institutionen'" (Bennewitz, 2020, 189). Der Anspruch praxistheoretischer Forschung besteht folglich „‚in einer Kombination von exakter ethnografischer Beschreibung – was wird getan und wie wird es getan, wenn ein ‚doing gender', ein ‚doing organization' (...) und so weiter betrieben wird? Und einer indirekten Rekonstruktion von praktischen Wissensbeständen – was wird implizit vorausgesetzt, was wird gewusst, wenn x betrieben wird?'"

(Bennewitz, 2020, 189). Exakt diese Rekonstruktion und Analytik von impliziten Logiken und Mechanismen macht freilich die Praxeologie überdies für die Erziehungswissenschaften interessant.

2. Erziehungswissenschaftliche Reformulierungen

Dies lässt sich zeigen auf dem Feld der → Bildungsgerechtigkeit. Ergebnisse empirischer Bildungssoziologie machen deutlich, dass Ungerechtigkeit nicht nur von außen in die Schule kommt, sondern dort generiert wird, was wiederum die gesellschaftlichen Stratifizierungs- und Segregationstendenzen verschärft. Schule und Unterricht sind durch ihre inneren Mechanismen beteiligt an der Genese von Ungleichheit. Dabei sind es nicht zuletzt die Lehrkräfte selber, deren Einfluss nicht gering zu achten ist. Dies dokumentieren Untersuchungen zu stereotypen, auf die Herkunft und soziale Schicht bezogenen Lehrkräfteerwartungen hinsichtlich der Lernentwicklung der jeweiligen Schülerinnen und Schüler, der daraus resultierenden Konsequenzen für didaktische Entscheidungen, bis hin zur „Unterrichtskultur der einzelnen Lehrkräfte. Wie eine Vielzahl von Studien erbracht hat, neigen Lehrerinnen und Lehrer etwa dazu, ihre Schülerinnen und Schüler unbewusst nach sozialen Kriterien – wie ihrer Herkunft oder des sozialen Status des Elternhauses – zu bevorzugen oder zu benachteiligen“ (Mandry, 2009, 185f.). Es lässt sich von „institutioneller Diskriminierung“ sprechen, deren Brisanz gerade in ihrer Fundierung in den institutionalisierten Regeln, Routinen, Praktiken und Konventionen liegt (Brake/Büchner, 2012, 113). Über „das regelgeleitete Handeln der beteiligten Akteure (z.B. der Schulleitung oder des Lehrkörpers)“ werden Bildungsungleichheiten schulisch „hergestellt“ (Brake/Büchner, 2012, 112; Gomolla/Radke, 2002). Es sind diese strukturell-systemischen Faktoren, die den erzieherisch und lehrend Handelnden „von seinem Rücken her und vielfach unbewußt gegen seine ausdrücklichen Intentionen bestimmt“ (Peukert, 2015, 172), und deshalb auch nicht einfach intentional durch die Subjekte allein aufgehoben werden können.

An genau dieser Stelle wird Praxeologie relevant. Sie kann herausarbeiten, wie durch Praxis Ordnung und Differenz gestiftet, implizites Wissen tradiert und damit in diesem Fall Ungleichheit perpetuiert wird – obschon dies, und das ist entscheidend, gegen die Intention der Agierenden verstößt. Pädagogische Praktiken, auf → Inklusion, → Gerechtigkeit und Teilhabe abzielend, unterlaufen durch die Konstruktion von hegemonialen Ordnungen, Disparitäten und Ungerechtigkeit performativ die eigenen Normierungen. Praxeologie rekonstruiert demnach kontraintentionale Wirkungen und Momente von Praxis (Rabenstein, 2020, 97-108).

Praxeologische Forschung in den Erziehungswissenschaften zeigt sich

dementsprechend an der Analyse von Schulordnungen, an Leistungsüberprüfungen, an Curricula der Lehrkräftebildung und des Unterrichts, an Beobachtungspraktiken von Schülerinnen und Schülern im Unterricht bis hin zum Arrangement von Tischen und Stühlen im Klassenraum interessiert (exemplarisch Reh/Scholz, 2018, 113-120; Breidenstein, 2004, 87-107; Hoffmann-Ocon, 2020). Schulräume als „Machtbehälter" haben in ihrer Architektur wie ihrem Arrangement praktisch-performative Wirkungen, die mit Differenzbildung und Ordnungen einhergehen (Röhl, 2016, 327). An der Interaktion zwischen Agenten und Dingen, Artefakten und Architekturen sowie zwischen den Subjekten wird ein Einblick in jene hegemonialen Praktiken deutlich, in denen sich Normen artikulieren und perpetuieren, sich Wertvorstellungen bilden und Subjekte formen (Reh, 2014, 183-207). „Dinge können gänzlich im Hintergrund unserer Wahrnehmung bleiben und dennoch etwas bewirken (die das Klassenzimmer abgrenzende Tür). In anderen Fällen vermitteln sie etwas, ohne selbst in den Vordergrund zu treten (die Zeichen darbietende Wandtafel). Und dann können sie uns als klar zu unterscheidendes Objekt gegenübertreten (das Anschauungsobjekt)" (Röhl, 2016, 330).

Doch auch in der Religionspädagogik gibt es eine erhebliche Relevanz, und dies nicht nur deshalb, weil der Religion ihrerseits insbesondere in ihren Praktiken eine differenzgenerierende Dynamik zugesprochen wird (Mecheril/Olalde, 2020, 109-124). Praxeologie, so lässt sich zeigen, kann auf Strukturen und Mechanismen aufmerksam machen, die ohne ihre analytische Wahrnehmung und deren kritische Bearbeitung den Religionsunterricht paradoxal werden ließen. Er würde, normativ als Sprachschule der Freiheit verstanden, der unter Bedingungen von Freiheit zur Autonomie und Bildung der Subjekte beitragen möchte, im performativen Vollzug genau das Gegenteil bewirken (Grümme, 2015, 175-206).

3. Religionspädagogische Relevanz

Diese religionspädagogische Relevanz der Praxeologie lässt sich auf zwei Feldern exemplifizieren (Grümme, 2021):

1. In der *teacher belief*-Forschung werden handlungsleitende-, sinnstiftende wie orientierende Vorurteile untersucht, die religionspädagogische Praxis prägen (Lehner-Hartmann, 2014). In diesem Zusammenhang gewinnt die Kategorie der Konfessionalität erhebliche Brisanz. Diese führt unter der Hand zu einer konfessionellen Identitätskonstruktion, die entgegen der eigenen expliziten Intention eines auf Offenheit, Partizipation und ökumenische Dialogizität angelegten Religionsunterrichts über *othering*-Strukturen Andere im Interesse der Identitätssicherung essentialisiert, als Fremde markiert und in einer hegemonialen Ordnung benachteiligt. So hat die NRW-Religionslehrerstudie „zu Tage gefördert, dass auch in nachkonfessioneller Zeit evangelische Lehrkräfte im

vorwiegend katholisch geprägten Rheinland einen konfessionellen Identitätsverlust durch Minderheitensituationen befürchten und Vorstellungen von einem katholischen Religionsunterricht haben, die diesen als eng, rigide und humorlos charakterisieren“ (Woppowa, 2019, 228f.). Gerade in heterogenen Klassen sei es elementar wichtig, ein „konfessionelles ‚Wir’ zu erzeugen“ (Lehner-Hartmann, 2019, 49).

Konfessionalität gerät auf diese Weise zum Marker, der Identität in unübersichtlicher Heterogenität ermöglicht und dabei entgegen dem eigenen Selbstverständnis ausgrenzend und stigmatisierend wirkt. Darin artikuliert sich jener Prozess des *othering*, „in dem der Andere durch bestimmte Wissensproduktionspraxen konstruiert wird, die eine Über- und Unterordnung legitimieren (z.B. der jüdische Schüler, der mit seinem Jesusbild für die Lehrerin im 21. Jahrhundert nicht mehr tragbar ist. Dass möglicherweise katholische Schüler*innen ein Jesusbild haben, das auch nicht dem der Lehrerin entspricht, bleibt durch die Fokussierung auf den religiös Anderen ausgeblendet)“ (Lehner-Hartmann, 2019, 54). So sollen diese Praxen „begründen, warum hier kein Dialog möglich ist und der Andere in Distanz gehalten wird“ (Lehner-Hartmann, 2019, 54). Dies analytisch bewusstzumachen und selbstkritisch zu reflektieren wird deshalb zunehmend wichtig. Diese Prozesse der Metareflexivität „können sowohl verborgene Konstrukte von Dominanz und Hierarchie aufdecken als auch grundlegende und handlungsleitende Zielvorstellungen für den eigenen Unterricht bewusst machen, beispielsweise zwischen den scheinbaren Alternativen religiöser und konfessioneller Identitätsbildung oder zwischen transparenter Positionalität und konfessionskundlicher Neutralität in konfessionellen Majoritäts-Minoritäts-Situationen“ (Woppowa, 2019, 229).

2. Ein anderes, derzeit hoch brisantes Feld ist das Interreligiöse Lernen bzw. die Interreligiöse Bildung. Dort zeigt sich genau eine solche paradoxe Wirkung. → Interreligiöses Lernen zielt im Lichte eines eingespielten Wahrheitsanspruchs auf mündige Urteilsbildung, auf Perspektivenwechsel und Anerkennung der Anderen in ihrem Anderssein. Diese Ansätze wollen die Fremdheit des Anderen als Voraussetzung von Respekt, Toleranz und Dialog würdigen (Meyer/Tautz, 2015; Schweitzer, 2014; Schambeck, 2013; Gärtner, 2015, 290). Gleichwohl wird dieses normative Ziel nicht selten im Vollzug unterlaufen, wie unter Verweis auf die bislang in der Religionspädagogik „kaum“ verwertete Essentialisierungskritik der Interkulturellen Pädagogik eindrucksvoll angedeutet wird (Burrichter, 2015, 155). Es fehlt eine selbstreflexive Überprüfung auf seine diskursimmanenten Mechanismen der Identifizierung, der verkennenden Anerkennung, der Exklusion, der Macht. Damit sollte religionspädagogisch in den Blick geraten, „wie – im Alltag, in den Medien, aber auch durch Angebote zum interreligiösen Lernen – Kategorien des ‚interreligiös angemessenen’ und vor allem des religiös Differenten konstruiert und Zuschreibungspraktiken betrieben werden, die selbst entgegen der Intention der Akteurinnen und Akteure, den religiös Differenten erst

zu einem solchen *machen* und in der Folge stereotypisierend beschreiben und stigmatisieren. Dabei wäre zudem die Frage danach zu stellen, wie der/die/das Andere zugleich in unterschiedlichen Dimensionen (Gender, Ethnizität, soziale Klasse etc.) *gemacht* wird" (Willems, 2015, 7; Grümme, 2017, 219-232). In ethnomethodologischen Studien wurde dies jüngst anhand des Kopftuches herausgearbeitet (Herbst/Menne, 2020). Diese Mechanismen religionspädagogisch nicht prinzipiell zu bedenken und im Hinblick auf die religionsunterrichtlichen Praktiken selbstreflexiv werden zu lassen, würde selbst die so überaus beeindruckende, zentral auf die Kategorie der Begegnung abzielende Religionspädagogik der Erinnerung an den Holocaust selbstwidersprüchlich werden lassen (Forschungsgruppe Remember, 2020, 237-239).

4. Aufgeklärte Praxeologie. Religionspädagogische Perspektivierungen

Die Vorzüge der Praxeologie für die Religionspädagogik liegen damit auf der Hand. Diese verschafft sich mit ihr ein analytisches Instrument, um paradoxaler Implikationen religionspädagogischer Praxen auf die Spur zu kommen. *Othering*-Strukturen und hegemoniale Implikationen der Praktiken sind überhaupt nur zu bearbeiten, wenn sie wahrgenommen, analysiert und kritisch reflektiert werden. Konfessionsbewusst angelegte Lehr-Lernprozesse bergen ein Gefahrenpotenzial, „wenn solche Prozesse selbst nicht noch einmal reflexiv gebrochen" werden (Woppowa, 2019, 223). Eine kritische Selbstreflexivität der eigenen subjektiven Theorien, verstanden als kritische „Metareflexivität", gehört so gesehen zu einem der wesentlichen Elemente einer Professionalisierung der Religionslehrer- und Religionslehrerinnenbildung (Lindner, 2019, 239).

Selbstreflexivität des eigenen Handelns und Metareflexivität religionsunterrichtlicher Praxis fungieren damit als entscheidende Schlüsselinstrumente, um den Religionsunterricht insbesondere in seinen Praktiken über sich aufzuklären. Ihnen wird zugetraut, jene Mechanismen freizulegen und zugleich sukzessiv zu überwinden, die durch ihre paradoxale Logik die normativen Ziele des Religionsunterrichts unterlaufen. Autonomie, religiöse Urteilsfähigkeit, Sprach- und Handlungsfähigkeit bedürfen einer kritischen Selbstaufklärung.

Doch sollte sich die Religionspädagogik hüten, die Praxeologie ungebrochen zu adaptieren. Denn damit würde sie sich ihrerseits Überhangprobleme einhandeln, die bereits erziehungswissenschaftlich, soziologisch oder kulturwissenschaftlich evident sind, aber doch in der Religionspädagogik eine weitere Dynamik erfahren. Praxeologie, so lässt sich zeigen, hat eine Didaktik- und Normativitätsschwäche.

Praxeologie konzentriert sich auf die Rekonstruktion von Praktiken und ihrer unreflektierten Mechanismen. Sie „zielt dabei nicht (...) auf die Bewertung einer spezifischen Praxis im Hinblick auf ihre ‚gute Qualität'. Der empirische Zugriff (...) distanziert sich von vorab festgelegten Gütekriterien oder Deutungs- und Ursachenzuschreibungen, von normativen Ordnungen und (pädagogischen) Intentionen" (Bennewitz, 2020, 193). Die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht steht nicht im Blick. „Es wäre allerdings fatal, jenes im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung breit und zuweilen unversöhnlich diskutierte Verhältnis von Theorie und Praxis mit Praxistheorie zu verwechseln oder sich Impulse für die Verhältnisbestimmung oder ‚Vermittlung' zu erhoffen" (Bennewitz, 2020, 193). Analyse und Rekonstruktion, nicht normative Perspektivierung im Lichte einer Theorie-Praxis-Dialektik dominieren.

In diese Didaktikschwäche spielt eine Normativitätsschwäche hinein, die im Wesentlichen mit einer vernunfttheoretischen Vorentscheidung der Praxeologie zu tun hat. Zwar ist die Betonung praktischen, inkorporierten und material vermittelten Wissens im Unterschied zu kognitiven und mentalistischen Ansätzen sicher die Stärke der Praxeologie, kann diese die „Betrachtung des Impliziten und Expliziten als Dimensionierung von Praktiken" in den erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs analytisch wie konzeptionell stärken (Bittner, 2018, 13f.). Doch ergibt sich in ontologisch-vernunfttheoretischer Hinsicht mit „dem Anspruch der Praxistheorie als flache Ontologie" das Problem, „Fragen von institutionellen, politischen und gesellschaftlichen Phänomenen" nicht angemessen zu fassen (Bittner, 2018, 13). Kann Praxeologie jene Schärfe von Ideologiekritik erreichen, wie sie in der Kritischen Theorie vorgetragen wird, und die erforderlich ist, um die Komplexität und Tiefe des Zusammenhangs von „Normativität und Macht" begrifflich zu erfassen (Forst, 2015)? Verfehlt nicht Praxeologie durch ihre normative Zurückhaltung jene Tiefenschärfe, die die strukturelle und systemische Ebene gesellschaftlicher wie pädagogischer Prozesse traktiert? Müssten nicht strukturelle Zusammenhänge bedacht werden, um tatsächlich das angezielte Niveau der Reproduktion hegemonialer Ordnung, der Subjektivierungsprozesse wie der Logik einer „verkennenden Anerkennung" (Bedorf, 2010) überhaupt zu erreichen (Grümme, 2021)?

Dieser Problemüberhang ist nun gerade für die Religionspädagogik hoch relevant, weil diese mit dem Gottesgedanken und einer Hoffnung auf Gerechtigkeit für alle eine starke, inhaltlich konturierte Normativität einspielt. Die praxeologische Selbstreflexivität wird überwiegend formal gedacht. Es wird nicht klar genug, nach welchen inhaltlichen und normativen Kriterien diese angelegt sein sollte, um die bildungstheoretischen Axiome der Religionspädagogik von Autonomie und Mündigkeit auf dem Feld der Religion und des Glaubens zu erreichen. Selbstreflexivität muss aus Gründen religiöser Bildung material wie normativ gefüllt werden.

Die Denkform der Aufgeklärten Heterogenität, wie sie anderenorts entfaltet und begründet wurde (Grümme, 2019), kann an dieser Stelle dieser Forderung nach Selbstreflexivität aufhelfen, indem sie formale und materiale Perspektiven zusammenbringt. Gleichheits-, Gerechtigkeits- und Identitätsfragen werden ja in ihr normativ korreliert und in eine Konstellation mit Selbstreflexivität gebracht. Von daher kristallisieren sich Grundlinien einer Aufgeklärten Praxeologie heraus, die das Anliegen der Praxeologie aufnimmt und konstruktiv weitertreibt (Grümme, 2021). Normativität lässt sich denken in einer Vernunft, die alteritätstheoretisch ausgelegt ist, sich also nicht idealistisch aus sich selber rekrutiert. Sie kann Universalität als Horizont für alle und Verantwortung konzipieren, ohne das Subjekt in reinen Subjektivierungsprozessen radikal zu dekonstruieren. Indem sie ihren Ausgang beim Einbruch des Anderen nimmt, ohne die Verstehens- und Orientierungsleistungen subjekthafter Freiheit zu dekonstruieren, versteht sie sich als eine nachmetaphysisch-kontextuelle Vernunft (Grümme, 2018, 171-197), die freilich stark genug ist, ein hinreichend verantwortliches Subjekt zu denken und zugleich einen weiterführenden, spezifisch religionspädagogischen Vorschlag in der Normativitätsfrage zu unterbreiten (Grümme, 2021). Die Option des Glaubens für die Exkludierten und Unfreien lässt sich mit ihr ohne Moralisierung und Übernormierung mit normativem Anspruch begründet artikulieren, um auf diese Weise erst das Spezifische einer religionspädagogischen Praxeologie zu konturieren. Bezogen auf das Beispiel aus der Professionalitätsforschung der teacher beliefs könnte das heißen: „Religionspädagogik ist weit mehr als Einführung in Religion. Sie muss nicht nur initiativ, sondern auch identifikatorisch an die radikale Solidarität Jesu mit den Schwächsten der Schwachen anschließen“ (Pirker, 2013, 82). Das anwaltliche Eintreten für die Anderen, für die Benachteiligten und Armen im Geiste biblischer Gerechtigkeit in der Nachfolge Jesu wird strukturierendes Axiom religionspädagogischer Professionalität, auch wenn Religionslehrkräfte die „Restriktion der materiellen und sozialen Ressourcen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht lösen“ können (Pirker, 2013, 82).

Praxeologie, so zeigt sich, hat enormes Potential, wenn es um Prozesse und Praxen im Religionsunterricht geht, um Körperlichkeit und Materialität, um die – unreflex wirksamen – Strukturen und Mechanismen in Didaktik und Methodik. Als Aufgeklärte Praxeologie jedoch, die durch ihre kritische Selbstaufklärung in den Bahnen einer rekursiven, alteritätstheoretischen Vernunft ihr entscheidendes Profil gewinnt, bietet sie ein längst überfälliges analytisches wie kritisch-konstruktives Instrumentarium für eine Religionspädagogik in den heterogenen Transformationsprozessen der Spätmoderne (Röhl, 2016, 338).

Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier

Empfohlene Zitierweise

Grümme, Bernhard, Art. Praxeologie, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2022

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, Thomas/Schürmann, Volker/Volbers, Jörg (Hg.), Praxis denken. Konzepte und Kritik, Wiesbaden 2015.
- Bachmann-Medick, Doris, Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbek 2006.
- Bedorf, Thomas, Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik, Berlin 2010.
- Bennewitz, Hedda, Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Cramer, Colin (Hg. u.a.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2020, 188-195.
- **Bittner, Martin (Hg. u.a.), Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 2018.**
- Bittner, Martin/Budde, Jürgen, Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven, in: Bittner, Martin (Hg. u.a.), Praxeologie und Differenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, Weinheim/Basel 2017, 32-50.
- **Bohnsack, Ralf, Praxeologische Wissenssoziologie, Opladen/Toronto 2017.**
- Bourdieu, Pierre, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M. 1987.
- Brake, Anna/Büchner, Peter, Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung, Stuttgart 2012.
- Breidenstein, Georg, KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5 (2004), 87-107.
- Burrichter, Rita, Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht? Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld, in: Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/Stosch, Klaus von (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, 141-158.
- Forschungsgruppe Remember, Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht Empirische Einblicke und didaktische Impulse, Stuttgart 2020.
- Forst, Rainer, Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen, Berlin 2015.
- Gärtner, Claudia, Vom interreligiösen Lernen zu einer Lernort- und Altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung. Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld ‚Interreligiöse Bildung', in: Zeitschrift für Pastoraltheologie 35 (2015), 281-298.
- Gomolla, Mechthild/Radke, Olaf, Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen 2002.
- **Grümme, Bernhard, Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg i. Br. 2021.**

- Grümme, Bernhard, Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg i. Br. 2019.
- Grümme, Bernhard, Aufbruch in die Öffentlichkeit. Reflexionen zum ‚public turn' in der Religionspädagogik, Bielefeld 2018.
- Grümme, Bernhard, Aufgeklärte Heterogenität. Grenzen und Perspektiven interreligiösen Lernens, in: Möller, Rainer/Sajak, Clauß P./Khorchide, Mouhanad (Hg.), Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster 2017, 219-232.
- Grümme, Bernhard, Öffentliche Religionspädagogik Bildung in pluralen religiösen Lebenswelten, Stuttgart 2015.
- Heger, Johannes, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn 2017.
- Herbst, Jan-Hendrik/Menne, Andreas, ‚Konfliktstoff Kopftuch'? Möglichkeiten einer Reflexion populistischer Identitätspolitik im Religionsunterricht, in: Pohl, Kerstin/Höffer-Mehlmer, Markus (Hg.), Herausforderungen durch Populismus – Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft, Schwalbach/Ts. 2020.
- Hillebrandt, Frank, Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung, Wiesbaden 2014.
- **Hoffmann-Ocon, Andreas (Hg.), Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes, Bielefeld 2020.**
- Joas, Hans/Knöbl, Wolfgang (Hg.), Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen, Frankfurt a. M. 2011.
- **Koll, Julia, Zu den Praktiken selbst! Der Practice Turn und seine Erträge für die Praktische Theologie, in: Pastoraltheologe 108 (2019), 66-82.**
- Kreutzer, Ansgar/Sander, Hans-Joachim (Hg.), Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie, Freiburg i. Br. 2018.
- Latour, Bruno, Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, Frankfurt a. M. 2007.
- Lehner-Hartmann, Andrea, Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2014.
- Lehner-Hartmann, Andrea, Katholische Minoritätskonstellationen und ihre Herausforderungen, in: Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg i. Br. 2019, 43-58.
- Lindner, Konstantin, Herausforderungen einer ökumenischen Religionsdidaktik für die Religionslehrer*innenbildung, in: Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg i. Br. 2019, 235-250.
- Mandry, Christof, Nachhall der Tagung. Fünf bildungstheoretische Akkorde, in: Heimbach-Steins, Marianne (Hg. u.a.), Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs, Bielefeld 2009, 185-190.
- Mecheril, Paul/Olalde, Oscar T., Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.), Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart 2020, 109-124.
- **Mette, Norbert, Theorie der Praxis, Düsseldorf 1978.**
- Meyer, Karlo/Tautz, Monika, Art. Interreligiöses Lernen (2015), in: Das wissenschaftlich-

religionspädagogische Lexikon im Internet (www.wirelex.de), (https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Lernen.100068, PDF vom 09.03.2020).
- Peukert, Helmut, Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015.
- Pirker, Viera, Wer hat, dem wird gegeben? Zur bildungspolitischen Problematik der Ressourcen- (Un)Gerechtigkeit in einer identitätsbildenden Religionspädagogik, in: Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit, Ostfildern 2013, 67-83.
- Rabenstein, Kerstin, Pädagogische Bezüge auf Differenz und der Gebrauch von Kategorisierungen. Erträge qualitativer Forschung zur Reflexion inklusiver Fachunterrichtsentwicklung, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.), Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart 2020, 97-108.
- Reckwitz, Andreas, Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie, Bielefeld 2016.
- Reh, Sabine, Can we discover something new by looking at practices? Practice theory and the history of education, in: Encounters in Theory and History of Education 15 (2014), 183-207.
- Reh, Sabine/Scholz, Joachim, Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen Perspektiven, in: Erziehungswissenschaft 29 (2018), 113-120.
- Röhl, Tobias, Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens, in: Schäfer, Hilmar (Hg.), Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld 2016, 323-343.
- **Saalmann, Gernot, Praxeologie (praxéologie), in: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hg.), Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart 2014, 196-199.**
- Schäfer, Hilmar, Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie, Weilerswist 2013.
- **Schäfer, Hilmar (Hg.), Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld 2016.**
- Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013.
- Schatzki, Theodore/Knorr Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hg.), The Practise Turn in Contemporary Theory, London/New York 2001.
- Schweitzer, Friedrich, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.
- Willems, Joachim, Art. Interreligiöse Kompetenz (2015), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligise_Kompetenz.100070; PDF vom 20.09.2018).
- Woppowa, Jan, Zum prekären Umgang mit Konfessionalität und Heterogenität: Plädoyer für eine ökumenisch inspirierte Lesart des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg i. Br. 2019, 219-234.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:
Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)
Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft
Balinger Straße 31 A
70567 Stuttgart
Deutschland

www.bibelwissenschaft.de