

Unterrichtssimulationen simulieren und als ver-rückte Unterrichtswirklichkeit reflektieren: soziologische und religionspädagogische Präzisierungen von Situation und Habitus

Manfred Riegger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred. 2023. "Unterrichtssimulationen simulieren und als ver-rückte Unterrichtswirklichkeit reflektieren: soziologische und religionspädagogische Präzisierungen von Situation und Habitus." In *Religionsunterricht und seine Rahmungen*, edited by Norbert Brieden, Hans Mendl, Oliver Reis, and Hanna Roose, 75–93. Babenhausen: LUSA.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Unterrichtssituationen simulieren und als ver-rückte Unterrichtswirklichkeit reflektieren

Soziologische und religionspädagogische Präzisierungen von Situation und Habitus

1. Problemstellung

Situation bzw. Situationsanalyse führte der Bildungswissenschaftler Saul B. Robinsohn, er war Direktor am Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft in Berlin, im Rahmen der Bildungsreform der 60er / 70er Jahre in die erziehungswissenschaftliche Diskussion bzw. die Curriculum-Entwicklung ein, um Lebenssituationen als Bildungsanlässe zu qualifizieren.¹ Auf dieser Grundlage entwickelte sein damaliger Kollege Jürgen Zimmer mit einer Arbeitsgruppe im Deutschen Jugendinstitut das Konzept des Situationsansatzes für den Elementarbereich.² Situiertes Lernen, situationsbezogene Kompetenzen, Anforderungssituation, Handlungssituationen sind einige Ausdrücke, die in der heutigen Lehrkräftebildung Konjunktur haben. Meist werden zwar entsprechende Situationen beschrieben, aber es fehlt eine Definition. Da Situation ein zentrales Thema der Soziologie ist, scheint ein Gespräch mit dieser angezeigt. Doch was konstatierte ein herausragender Vertreter dieser Disziplin: Situation „ist einer der am häufigsten im Zusammenhang mit handlungstheoretischen und kommunikationswissenschaftlichen Problemstellungen genannten Ausdrücke und gleichzeitig einer der unschärfsten. Er umschreibt von der ‚allgemein menschlichen Situation‘ über die ‚historische Situation‘ und den ‚situativen Kontext‘ oder ‚menschliche Lebensbereiche‘ bis hin zur Situation als ‚kleinster Beobachtungseinheit‘ ungefähr all das

1 Vgl. *Robinsohn, Saul B.*: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied u. a. 1967.

2 Vgl. *Zimmer, Jürgen*: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz, Berlin 2006.

an Handlungsbedingungen, was man genau zu analysieren offenbar nicht imstande ist.“³ Somit müssen soziologische Verständnisse von Situation und Habitus gesichtet und abgeglichen werden, bevor ein Bezug zur Religionspädagogik hergestellt werden kann. Dabei ist die Soziologie eine der jüngsten Wissenschaften, deren Bedeutung immer mehr zunimmt, weil sich verändernde, (spät-)moderne Gesellschaften erklärungsbedürftig sind. Theologie ist eine der ältesten Wissenschaften, deren Bedeutung in sich verändernden, (spät-)modernen Gesellschaften tendenziell abnimmt. Und doch können Theologie und Soziologie miteinander ins Gespräch kommen, wie das in der Religionspädagogik erfolgt, beispielsweise in Bezug auf Niklas Luhmanns Systemtheorie⁴ und Pierre Bourdieus Habitusverständnis, das weite Teile des religionspädagogischen strukturtheoretischen Professionsverständnisses prägt.⁵

Vor diesem Hintergrund sind die soziologischen Verständnisse von sozialer Situation nach Erving Goffman und Habitus nach Pierre Bourdieu im Blick auf divergierende und konvergierende Optionen zu diskutieren mit dem Ziel einer mikroperspektivischen Weitung des eher makroperspektivisch entwickelten religionspädagogisch-strukturtheoretischen Habitus-Verständnisses (2.). Ein habituell konturiertes Verständnis von Situation wird dann soziologisch weiter präzisiert und im Blick auf Unterrichtssituationen und -simulation religionspädagogisch spezifiziert (3.). Die erarbeiteten Ergebnisse werden in einem weiteren Schritt an einem Beispiel veranschaulicht und erprobt (4.), bevor ein Fazit den Beitrag abrundet (5.).

2. Habitus und Situation: Konvergierende Optionen zwischen Pierre Bourdieus und Erving Goffmans Verständnissen

Der hier zu skizzierende Dialog zwischen Pierre Bourdieu und Erving Goffman konzentriert sich auf Grundlinien des jeweiligen Habitusverständnisses, um auszuloten, ob das in der Religionspädagogik bereits weit verbreitete Bourdieusche Verständnis mit Goffmans mikrosoziologischer Bedeutung erweitert und vertieft werden kann.

Pierre Bourdieu hat auf dem Hintergrund seiner Gesellschafts- und Klassentheorie den Habitusbegriff prominent gemacht als Verbindung zwischen Position und Handeln bzw. Vermittlung zwischen dem Raum der Positionen und dem Raum der Perspektiven. Die Bezeichnung Disposition hält er für „in besonderem Maß geeignet, das auszudrücken, was der (als System von Dispositionen definierte) Begriff des Habitus umfasst: Sie bringt zunächst

3 *Soeffner, Hans-Georg*: Situation – Information – kommunikative Handlung. In: *Ziemann, Andreas* (Hg.): Offene Ordnung. Philosophie und Soziologie der Situation, Wiesbaden 2013, 257-278, 261f.

4 Vgl. z. B. *Brieden, Norbert*: Paradoxien enthalten und bearbeiten. Beobachtungen zu Differenzierungspraktiken in der Religionspädagogik, Stuttgart 2022.

5 Vgl. z. B. *Heil, Stefan*: Art. Habitus (2016). In: WiReLex (Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet), 1-17; [<https://doi.org/10.23768/wirelex.Habitus.100196>].

das Resultat einer organisierenden Aktion zum Ausdruck und führt damit einen solchen Worten wie ‚Struktur‘ verwandten Sinn ein; sie benennt im Weiteren eine Seinsweise, einen habituellen Zustand (besonders des Körpers) und vor allem eine Prädisposition, eine Tendenz, einen Hang oder eine Neigung“⁶. Später beschreibt er die (Sozio-)Genese und Funktionsweise von Habitusformen: „Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die *Habitusformen* als Systeme dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d. h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepasst sein können, ohne jedoch bewusstes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen“⁷. Habitus meint im Sinne Bourdieus und religionspädagogisch rezipiert einen äußerlich wahrnehmbaren Ausdruck innerer Dispositionen eines Menschen. Er ist eine Art Transformationsstation, die innere Dispositionen in äußere Gestalt sowie Handlung und zugleich äußere Einflüsse in innere Dispositionen umwandelt.⁸ Aufgrund dieser Doppelstruktur ist er geprägt und prägend, strukturiert und strukturierend.

Erving Goffman geht es bei der Erforschung der sozialen Oberfläche „um die Interaktionsordnung als einen in Zusammenhänge (Rahmen) zerfallenden sozialen Zusammenhang, der in einem Verhältnis wechselseitiger Ermöglichung zu einem Ensemble psychischer Dispositionen steht“.⁹ Deshalb vermutet Herbert Willems: „Was Goffman die Interaktionsordnung nennt, stellt [...] ein Feld dar, dessen als Rahmen zu beschreibende Sinnstrukturen in der Form von Habitus fungieren.“¹⁰ Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider herauszuarbeiten.

Sicher weisen die Werke von Bourdieu und Goffman unterschiedliche Wurzeln und theoretische Diskursbezüge auf. Während Goffman weitgehend auf der „Ebene der Interaktionsordnung bleibt und ausdrücklich darauf verzichtet, von der ‚Organisation der Gesellschaft‘ [...] zu handeln, ist genau diese der Bezugsrahmen der Bourdieuschen Forschungen“¹¹. Bei der Untersuchung von sozialen Machtverhältnissen, benutzt Bourdieu Begriffe wie symbolische Macht, soziales Kapital, habituelle Distinktionen usw., und Goffman Rahm(ung)en, Theater, Images usw. Während also Bourdieu Macht und Ungleichheiten der Sozialwelt ins

6 Bourdieu, Pierre: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyli-schen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1976, 446.

7 Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a. M. 1987, 98f., H. i. O.

8 Religionspädagogisch rezipiert und zusammengefasst: Heil, Stefan: Der professionelle religions-pädagogische Habitus. In: Heil, Stefan. / Riegger, Manfred: Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenz entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 9-32, 19.

9 Willems, Herbert: Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans. Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen, Frankfurt a. M. 1997, 192.

10 Ebd.

11 Ebd., 213.

Zentrum rückt und aufdeckt, geht es Goffman vorwiegend um eine erklärende Perspektive, bei der er Begriffe verwendet, die er zunächst keiner kritischen Prüfung zu unterziehen scheint.¹² Im Unterschied zu Bourdieu fokussiert Goffman „diese Welt, und d. h. vor allem: [...] Formen der *interindividuell gemeinsamen* Sinnidentifikation und Sinntransformation“¹³, und damit die gemeinsame ‚In-Szene-Setzung‘ einer sinnhaften Welt in sozialen Situationen mittels Interaktionsordnungen. Für Bourdieu ist sozialstrukturelle Ungleichheit in Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata enthalten, sodass in der Interaktion um Positionen, das heißt „objektive Anerkennungen (Positionen, Geltungen, Ansprüche)“¹⁴ auf der Grundlage ungleicher Eingangs- und Bewusstseitsvoraussetzungen, gerungen wird. Auch Goffman beschreibt ein Ringen um die bestmögliche Inszenierung seines Selbst, die auch durch Rahmen vorstrukturiert ist. Die Fähigkeit der Akteur/innen in den einzelnen Situationen Rahmungen in Bezug auf bestimmte Rahmen situationsbezogen sensibel und flexibel vorzunehmen, bedeutet „schnell und sicher beurteilen zu können, was der Fall und was zu tun ist“¹⁵. Wer so die Urteilskompetenz als eine Passung von Regel und Fall versteht, kann im Bourdieus Sprachgebrauch „fungierenden Habitus“¹⁶ annehmen. Weiter gehen Goffman und Bourdieu gemeinsam von „(gruppen-)kulturspezifischen Schemata“¹⁷ aus, die durch „psychische Aneignung (Habitualisierung)“¹⁸ Subjektivität strukturieren und zu einer Handlungspraxis der Akteur/innen führt, welche sich in „Stilgrenzen“¹⁹ variabel zeigt: „Worauf es praktisch ankommt, ist demnach, dass sozialer Sinn (Rahmen) durch ihm ‚angemessene‘ Subjektivität (Habitus) situativ ‚angemessen‘ wird“.²⁰ Ebenso sind beiden gemeinsam die Erforschung der „Phänomene des Alltagslebens“ und „die strategische Verbindung eines ethnologischen Blicks mit einer verfremdenden theoretischen Perspektive“²¹.

Insgesamt scheint – trotz der knapp angedeuteten Unterschiede – in Bezug auf den Habitus eine gemeinsame Grundlage auszumachen zu sein: Man kann festhalten, dass Goffman ein Habitusverständnis impliziert, das – im Vergleich zu Bourdieu – für soziale Ungleichheiten weniger sensibel ist, aber soziale Situationen differenzierter zu betrachten erlaubt. Damit können – und das ist für Bildung ein nicht unerheblicher Vorteil – Praxis und alternative Handlungs- bzw. Praxismöglichkeiten situationsbezogen konturiert bzw. erfahrbar und verantwortungsbewusst reflektiert werden. Vorbehaltlich weiter differenzierender Untersuchungen, können damit, in religionspädagogischen Kontexten solche

12 Vgl. ebd., 214f.

13 Ebd., 214., H. i. O.

14 Ebd., 215.

15 Ebd., 213.

16 Ebd.

17 Ebd., 214.

18 Ebd.

19 Ebd.

20 Ebd.

21 Ebd., 213.

Interdependenzen von horizontalen (z. B. kulturelle und identitätslogische) Unterschiedenheiten und vertikalen (z. B. soziale) Ungleichheiten in das ‚Blickfeld‘ kommen,²² die auf Handlungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume von Menschen in sozialen Situationen von Bildungsprozessen (reflexiv) Einfluss besitzen. Eine solche bildungsgerechte Perspektive kann kompetenzorientiert Bildungsprozesse in und als habituell geprägte und prägende soziale Situationen reflexiv thematisieren, wie dies mit folgenden Fragen exemplarisch präzisiert wird: „Welche alltäglichen Interaktionsrituale gehen auf meine Kosten / bzw. auf Kosten anderer Menschen? [...] Welche vorbewussten (habituellen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata habe ich bzw. haben andere Menschen? [...] Welche Chancen eröffnen bzw. verschließen sich mir und anderen deshalb? Wie ist es eigentlich möglich, andere rituelle Austauschprozesse zu initiieren?“²³

Auf der Basis einer Relationierung der Makro- und Mikroebene des Sozialen können Situation und Unterricht mikroperspektivisch in den Blick genommen werden.

3. Reframing der sozialen Situation im Unterricht: mit und über Goffman hinaus

Im Folgenden wird ‚soziale Situation‘ im Anschluss an Goffman erläutert und über ihn hinaus präzisiert als (soziologische) Situation, Unterrichtssituation und -simulation.

3.1 Situativität und Situiertheit

Erving Goffman definiert soziale Situation folgendermaßen:

„Im Sinne von Begegnungen bezieht sich der Begriff der Interaktion primär auf unmittelbar ablaufende und zeitlich beschränkte Face-to-face-Begegnungen. Es handelt sich um soziale Situationen, in denen zwei oder mehrere Individuen raumzeitlich in unmittelbarer und wechselseitiger Reichweite füreinander körperlich und kognitiv präsent sind, sich gegenseitig wahrnehmen, um diese reziproke Wahrnehmung wissen und diese auch fühlen, ungeachtet dessen, ob sie das nach außen kundtun oder es nicht offensichtlich machen.“²⁴

22 Vgl. z. B. Grümme, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität (= QD 299), Freiburg 2019.

23 Peters, Manuel: Zur sozialen Praxis der (Nicht-)Zugehörigkeiten. Die Bedeutung zentraler Theorien von Bourdieu und Goffman für einen Blick auf Migration, Zugehörigkeit und Interkulturelle Pädagogik, Oldenburg 2009, 95; [<http://oops.uni-oldenburg.de/903/1/petzur09.pdf> (Aufruf vom 02.05.2023)].

24 Vgl. Goffman, Erving: The Interaction Order. In: American Sociological Review 48 (1/1983), 1-17; dt.: Die Interaktionsordnung. In: Ders.: Interaktion und Geschlecht, Frankfurt a. M. u. a. 1994, 50-105. Vgl. zum Ganzen: Knoblauch, Hubert: Soziale Situation und Situationsdefinition. In: Lenz, Karl / Hettlage, Robert (Hg.): Goffman-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart 2022, 167-171.

Eine soziale Situation liegt damit vor, wenn sich Einzelne an einer sozialen Interaktion aktiv beteiligen und diese Menschen aufeinander ausgerichtet sind (*response presence*).²⁵ In diesem Sinne kann man Unterricht im Allgemeinen mit Goffman als soziale Situation verstehen, wenn man mitbedenkt, dass Präsenz antwortendes Handeln auslöst und nicht nur strategisches (z. B. Streben nach guten Noten).

Die soziale Interaktion im Unterricht hat eigene Regeln und Abläufe, weshalb sie – mit Goffman – eine soziale Wirklichkeit mit eigener Interaktionsordnung (*interaction order*) ist, ohne die die sprachliche Kommunikation, z. B. über Unterrichtsinhalte, unverständlich bliebe. „Den Unterschied zwischen Beschreibungen einer Situation ohne und mit Berücksichtigung der Situationsdefinition(en) lässt sich bei Goffman mit der Unterscheidung von Situiertheit und Situativität gewinnen“, obwohl er diese Unterscheidung meist verwendet, um das „Besondere von Interaktionssituationen hervorzuheben“.²⁶ Demnach enthalten soziale Situationen zweierlei Bestandteile: einmal (relativ) feste, unveränderbare, d. h. situative (z. B. religiös wenig sozialisierte Lernende) und dann veränderbare, d. h. situierte (z. B. verständliche Präsentation des Unterrichtsinhalts, Verstehen durch Lernende sowie Verständigung darüber).²⁷

3.2 Sinn, Bedeutungen und Wahrheiten in Rahmen und Rahmungen

Rahmen (*frame*) sind „mehr oder weniger komplexe Sinnstrukturen, die es ermöglichen zu erkennen und zu erhandeln, ‚was eigentlich los ist‘“.²⁸ Rahmen enthalten sozialen Sinn und sind unveränderbare, vorgegebene, sozial stabile Ordnungsmuster.²⁹ Zielt Goffman auf den „untransformierten Sinnhintergrund [...], der als Grundlage für Sinntransformationen fungiert“ (vgl. unten Modul und Modulation) spricht er von „primären Rahmen“.³⁰ Rahmen strukturieren die Situation (*frame-as-structure*) und sind empirisch-konkrete Praxisverhältnisse³¹ (z. B. Religionsunterricht in einer Haupt- bzw. Mittelschule in einem Brennpunktviertel). Der Gebrauch von Rahmen (*frame-in-use*) wird als Rahmung (*framing*) bezeichnet, d. h. der Sinn der Objekte und Handlungen wird in einem Prozess sinnaktualisierender

25 Vgl. Knoblauch 2022 [Anm. 24], 160. Vgl. Goffman, Erving: Interaktion im öffentlichen Raum, Frankfurt a. M. 2009, 33.

26 Bongaertz, Gregor: Formung des Engagements. Zur Situationslogik der Soziologie der Kritik. In: Ziemann, Andreas (Hg.): Offene Ordnung. Philosophie und Soziologie der Situation, Wiesbaden 2013, 131-153, 144.

27 Vgl. Knoblauch 2022 [Anm. 24], 160.

28 Vgl. Willems 1997 [Anm. 9], 52.

29 Vgl. ebd., 46f.

30 Vgl. ebd., 52., H. i. O.

31 Vgl. ebd., 46.

Praxis durch gegenseitiges Aushandeln situiert hergestellt, d. h. konstruiert.³² Goffman fasst zusammen: „Mein Ausdruck ‚Rahmen-Analyse‘ ist eine Kurzformel für die entsprechende Analyse der Organisation von Erfahrung.“³³ „*Rahmen* sind Deutungsschemata, mit deren Hilfe sich die Teilnehmer/innen einer Situation oft ohne Worte, aber mit einem vor-sprachlichen, impliziten ‚Index‘ verstehen“³⁴. Erfahrungstheoretisch gewendet geht es also in Situationen zentral um die Deutungen vorgedeuteter Erlebnisse mittels Deutungssche-mata, Interpretations- bzw. Deutungsrahmen, Deutungsmustern, -modellen und -horizon-ten (je nach vertretener wissenschaftlicher Position).³⁵ Dies erfolgt in einem Praxisprozess, beispielsweise mittels christlicher Traditionen, wodurch Erfahrungen in Situationen ak-tualisiert gebildet und organisiert werden, beispielsweise als (Nicht-)Glaubenserfahrungen. Semiotisch geweitet kann der Sinn der Objekte und Handlungen als Bedeutungen verstanden werden, die von Gemeinschaften, Kulturen bzw. Religionen geprägt wurden und in gemeinschaftlichen, kulturellen bzw. religiösen Ausdrucksformen enthalten sind. Gebrauchen Subjekte bzw. Gruppen solche Ausdrucksformen mit Deutungsrahmen bzw. objektiven Bedeutungen, können Subjekte bzw. Gruppen subjektiv Sinn erleben, sodass diese das in Ausdrucksformen enthaltene Sinnangebot – mehr oder weniger – annehmen und realisieren können als zu ihnen passende situative und situierte Beziehungspraxis.³⁶ Wenn Religionen Wege zum Heil sind, können theologisch vertieft, objektive Bedeutungen bzw. historisch bedingte situative und wandelbare situierte (Deutungs-)Rahmen als Wahr-heiten ‚an sich‘ und in Situationen erfahrener Sinn als Wahrheiten ‚für mich‘ verstanden werden.³⁷ Bei der Suche nach Passung bleibt, und das wird hier als These betont, die „Eigen-ständigkeit, Fremdheit und Autorität der biblischen Botschaft, gerade in ihrer kritischen und befreienden Wirkung“³⁸ erhalten und wird nicht abgeschwächt oder gar beseitigt. Ver-gleichbar ist dies mit der Suche nach dem richtigen Passwort, das den Zugang zu einem bestimmten Inhalt eröffnet.

32 Vgl. ebd.

33 Goffman, Erving: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt a. M. 1977, 19.

34 Hettlage, Robert: Rahmen und Rahmung. In: Lenz/ Hettlage (Hg.) 2022 [Anm. 24], 239-242, 239.

35 Vgl. Riegger, Manfred: Art. Erfahrung (2016). In: WiReLex (Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, 1-18, 4; [https://doi.org/10.23768/wirelex.Erfahrung_.100193].

36 Vgl. Riegger, Manfred: Lernen mit Symbolen – Symbolisieren lernen. In: Kropač, Ulrich / Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 255-265, 257.

37 Vgl. ebd.

38 Grümm, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbe-griffs in der Religionspädagogik, Gütersloh u. a. 2007, 43.

3.3 Modul, Modulation sowie Täuschungen und andere strategische (Inter-)Aktionen

Ein Schlüsselkonzept Goffmans ist Modul (*key*).³⁹ Es markiert den Übergang, die Transformation, von einem sinnvollen Rahmen zu einem diesem nachgebildeten sinnvollen Rahmen, wie dies beispielsweise bei Ottern zu beobachten ist, die vom wirklichen Kämpfen mittels bestimmter Signale ins spielerische Nachahmen des Kampfverhaltens wechseln⁴⁰, oder bei Menschen, die tagträumen⁴¹, die in der medizinischen Ausbildung simulieren⁴² u. v. a. m. Ziel der am ursprünglichen Modell ausgerichteten Module ist es, eine Handlung in einer gewünschten Weise zu üben, „oft mittels eines zweckorientierten So-Tun-als-ob“⁴³. Modul ist das „System von Konventionen, wodurch eine bestimmte Tätigkeit, die bereits im Rahmen eines primären Rahmens sinnvoll ist, in etwas transformiert wird, das dieser Tätigkeit nachgebildet ist, von den Beteiligten aber als etwas ganz anderes gesehen wird. [...] Den entsprechenden Vorgang nennen wir Modulation.“⁴⁴

Modulation (vgl. Kode in der Linguistik, Kodex in den Rechtswissenschaften, Chiffre in der Biologie⁴⁵)

- ist „eine systematische Transformation eines Materials, das bereits im Rahmen eines Deutungsschemas sinnvoll ist, ohne welches die Modulation sinnlos wäre.“⁴⁶
- setzt voraus, „dass die Beteiligten wissen und offen aussprechen, dass eine systematische Umwandlung, erfolgt, die das, was in ihren Augen vor sich geht, grundlegend Neubestimmt.“
- „gibt Hinweise darauf, wann die Transformation beginnen und enden soll, nämlich zeitliche ‚Klammern‘, auf deren Wirkungsbereich die Transformation beschränkt sein soll. Entsprechend zeigen räumliche Klammern gewöhnlich das Gebiet an, auf das sich die Modulation in dem betreffenden Fall erstrecken soll.“
- „ist nicht auf bestimmte Ereignisse beschränkt, [...] jedoch scheinen Ereignisse in einem sozialen Bezugssystem“ besonders zugänglich.
- verändert durch systematische Transformation „die entsprechende Tätigkeit vielleicht nur geringfügig, doch sie verändert entscheidend, was in den Augen der Beteiligten vor sich geht“, beispielsweise wirklich Dame spielen oder Dame spielen nur spielen, d. h. simulieren.

39 Vgl. Goffman 1977 [Anm. 33], 55.

40 Vgl. ebd., 52f.

41 Vgl. ebd., 64.

42 Vgl. ebd., 72.

43 Ebd.

44 Ebd., 55f.

45 Vgl. ebd., 56.

46 Ebd., 57 und die folgenden Zitate.

Im Sinne von Goffman bietet Handeln in Situationen immer zwei Möglichkeiten: Modulation oder Täuschung. Täuschungen umfassen „das bewusste Bemühen eines oder mehrerer Menschen, das Handeln so zu lenken, dass einer oder mehrere andere zu einer falschen Vorstellung von dem gebracht werden, was vor sich geht.“⁴⁷ In der hierarchischen Institution Schule unterliegen soziale Situationen der Bewertung und dienen auch der Selektion. Damit scheint die Täuschung im Handeln der Schüler/innen als Möglichkeit ebenso präsent wie Modulation.

3.4 Ergebnisse

Charakteristika für soziale Situationen

In soziologische Teildisziplinen übergreifender Perspektive ist die „Situation der ‚Ort‘, an dem Gesellschaft und Individuum zusammenkommen und Handlungen bzw. Kommunikationen mit Anderen unter mal mehr, mal weniger expliziter Abstimmung und Aushandlung realisiert werden“.⁴⁸ In diesem Sinne beinhaltet Situation „Bedingung wie Resultat der Wechselwirkung zwischen Haltung und soziokultureller Umwelt. Anders gesagt: Persönliche Haltung und Gesellschaft“⁴⁹ sind die „Außenstruktur der Situation“⁵⁰ und innerhalb der Situation wirken „Objektbezug und [...] Verräumlichung“, „Thema“, „Zeitdimension“⁵¹, „Handlungskontrolle und Kommunikationsmacht“⁵², „Kommunikationsinszenierung bzw. der expressiven Anzeige und choreografischen Steuerung eigener und fremder Rollenerwartungen“⁵³. Damit ist Situation ein „raum-zeitlich [...] eingefasstes, soziales Aktionsfeld [...] mit spezifischen Objektkonstellationen bzw. zuhandenen Dingen und mit zwei oder mehr sich wechselseitig reflexiv beobachtenden Akteuren und deren (widerstreitenden) Interessensdynamiken, Machtmöglichkeiten und Konstellationsmechanismen in Bezug auf ein Handlungsziel. In ihrem prozesshaften Gegenwartsbezug untersteht jede Situation einer vorstrukturierenden historischen Vergangenheit und von dorthin einwirkenden Themen, Basisregeln, Werten, Normen, Rollenerwartungen und Wissens- wie Symbol-

47 Ebd., 98.

48 Ziemann, Andreas: Zur Philosophie und Soziologie der Situation – eine Einführung. In: Ziemann, Andreas (Hg.): Offene Ordnung. Philosophie und Soziologie der Situation, Wiesbaden 2013, 7-18, 11.

49 Ebd.

50 Ziemann, Andreas: Soziologische Strukturlogiken der Situation. In: Ziemann (Hg.) 2013 [Anm. 48], 105-129, 113 und die beiden folgenden Zitate.

51 Ebd., 114.

52 Ebd., 116.

53 Ebd., 117.

systemen. Die Handlungssequenzen selbst aber bilden erst den aggregierten, typisierten Sinnzusammenhang, kurz: die Definition der Situation.“⁵⁴ Ein solches Verständnis von Situation ist auf Unterrichtssituationen übertragbar.

Charakteristika für Unterrichtssituationen

Die religionspädagogische Rezeption des grundlegenden soziologischen Grundverständnisses von Situation im Sinne einer Situationsorientierung der Religionspädagogik⁵⁵ hat Auswirkungen auf das Verständnis von Unterricht. Denn dann wird nicht lediglich vorab reflektiert und festgelegt, welche Unterrichtsziele bzw. -kompetenzen, welcher Unterrichtsverlaufsplan, welches Wissen bzw. Können der Lernenden als in der Unterrichtssituation adäquat anzusehen und zu erbringen sind. Unterrichtssituationen müssen mehr umfassen als subjektive Erwartung und Orientierung. Ebenso berücksichtigt werden müssen in interaktional-kommunikativen Aushandlungsprozessen mindestens Themen, konkrete Wertbindungen und Emotionen. Interessant wird dann das In-Unterrichtssituation-Seiende und -Werdende. Im Fokus sind dann die Überzeugungen, Einstellungen, Haltungen und Erwartungen aller, ihre Pläne und Ziele sowie ihre Bezüge zu den Themen, die ausgehandelt werden müssen. Am Unterrichtssituationsbegriff selbst sind folgende Aspekte festzumachen: a) individuelle Wahrnehmung und Ziele (Wollen), b) soziale Erwartungen und Regeln (Sollen) sowie c) Wissen und d) Können. Die Unterrichtssituation beinhaltet dann nicht nur kognitive Orientierung, sondern auch die Koordination praktischer Handlungen und Entscheidungen, d. h. die individuelle Verknüpfung aller vier Aspekte. Im Zentrum steht dann das in Unterrichtssituationen (auch von Schülerinnen und Schülern) Eingebachte und Entstehende, das ein Interesse am Offenen, Unerwarteten, Ungewissen oder Anomischen beinhaltet. Eine solche Offenheit führt nicht ins Chaos, wenn in der Unterrichtssituation selbst Ordnung hergestellt, verworfen und wieder neu arrangiert wird. Interessant wird das Überraschende, Unerwartete und Unvorhergesehene, Offene in der Unterrichtssituation, das in Aushandlungsprozessen geordnet wird, kurz: es geht um „offene Ordnung“⁵⁶. Der Begriff der Unterrichtssituation betont die herausgehobene Relevanz der Deutung(en) einer jeden Situation: Man versteht sich nicht nur kommunikativ über Unterrichtssituationen, sondern bringt diese durch Kommunikation immer auch mit hervor.⁵⁷

54 Ebd., 119.

55 Vgl. Mellentin, Franziska / Reis, Oliver: Wie steht es mit der Situationsorientierung der Religionspädagogik? In: *Unterwegs. Die Mitgliederzeitschrift des Deutschen Katechetischen-Vereins e.V.* (2/2022), 4-8.

56 Ziemann 2013 [Anm. 50], 15.

57 Vgl. Reichertz, Jo: „Auf einmal platzte ein Reifen.“ Oder: Kommunikatives Handeln und Situation. In: Ziemann (Hg.) 2013 [Anm. 48], 155-182.

Unterrichtssituationen sind

- *gerahmt und rahmen unterrichtliche Handlungen mehrerer aufeinander bezogener Personen als Handlungssituationen.*⁵⁸
- *situativ geprägt* durch relativ stabile und unveränderbare individuelle / persönliche Motive, Ziele, Themen / Inhalte, Handlungen und institutionelle wie gesellschaftliche Verhältnisse.
- *situierte, veränderbare Bedingungen und Anlässe* für Handeln und Kommunikation, insofern sie prinzipiell offen gestaltet sind.
- *strukturiert und strukturierend*, d. h. sie enthalten reproduzierende und restabilisierende Strukturen, Werte, Normen, d. h. Rahmen, die aber im Gebrauch (Rahmung) auch veränderbare und wandelbare sind.
- *geprägte und prägende Orte und Handlungsfelder zur Verständigung über Themen.*

Eine einzelne, empirisch fassbare Unterrichtssituation ist charakterisiert durch mindestens folgende konstitutive und regulative *Charakteristika*:

- *Raum* (Wo?): Unter Raum versteht man in der Religionspädagogik die Architektur von Räumen, aber die Verräumlichung (spatial turn) religiöser Bildung insgesamt.⁵⁹
- *Zeit* (Wann?): Zeit kann gemessen, aber auch qualitativ erlebt werden.
- *Akteure* (Wer?): Hier ist nicht nur an Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler zu denken, sondern auch Dinge, die einen mehr oder weniger starken Aufforderungscharakter besitzen, z. B. Handys.
- *Methoden / Medien* bzw. eingeübte Handlungsmuster (allgemein = Modalitäten) (Wie?): Methoden und Medien bzw. Handlungsmuster im Unterricht können Handlungen ermöglichen und unterstützen oder verhindern.
- *Ziele* (Warum?): Ziele können einengen oder offene Handlungen anregen.
- *Inhalte / Themen* (Was?): Das durch die Lehrperson gesetzte Unterrichtsthema wird von den Lernenden mehr oder weniger als Unterrichtsinhalt konstituiert.

In prinzipiell offen gestalteten Unterrichtssituationen sind *steuernde Interventionen* der Handlungen aller v. a. durch die verantwortliche Lehrperson möglich zwischen folgenden Polen:

- Offenheit und Strukturierung im Planungs- und Handlungsprozess
- kontextueller Lebenswelt und Bildungs- bzw. Lehrplanvorgaben
- hohe und niedrige Anforderungen
- Produkt- und Prozessqualität
- Fern- und Nahzielorientierung

58 Vgl. Riegger, Manfred: Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 1: Haltungen, Wirkungen, Kommunikation, Stuttgart 2019, bes. 57-62.

59 Vgl. Riegger, Manfred: Erfahrungsräume bilden: auf dem Weg zu einer Topologie religiöser Bildung. In: Karl, Katharina / Winter, Stephan (Hg.): Gott im Raum?! Theologie und spatial turn: aktuelle Perspektiven, Münster 2021, 239-259.

- profane und religiöse Erfahrungen
- objektive Sinn- bzw. Wahrheitsansprüche und subjektiv zu realisierendem Sinn bzw. zu realisierenden Wahrheiten
- lebensförderlichen Reflexionen und Aufbau konfigurierten Grundwissens
- Partizipation und Nichtpartizipation an Angeboten gelebten Glaubens.

Unterrichtssituationen können vielfältige Bezüge aufweisen. Zwei scheinen für unseren Zusammenhang besonders interessant: Einmal die mit situationsbezogenen Unterrichtsinhalten ‚gefüllte‘ Unterrichtssituation in Relation zu ursprünglichen, inhaltsbezogenen Situationen (z. B. biblische Situationen). Sodann heutige, im schulischen Alltag mögliche Unterrichtssituationen in Relation zu simulierten Unterrichtssituationen an der Universität.

Charakteristika für simulierte Unterrichtssituationen

Simulierte Unterrichtssituationen werden als Modelle rekonstruiert (vgl. 4.). Dabei interagieren einzelne, aufeinander ausgerichtet Personen (max. fünf) aktiv von Angesicht zu Angesicht (*face-to-face interaction*), z. B. Schülerreaktion auf Lehrkräfteverhalten. Entscheidend ist, dass die Transformation der schulischen Unterrichtswirklichkeit in die Simulation an der Universität als bewusste Modulation durchgeführt wird. Auf dieser Basis und vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Unterrichtserfahrungen können strategische und vorge-täuschte Handlungen von simulierten Lehrkräften wie Lernenden in der Simulation wahrgenommen und entschlüsselt werden, um authentisch antwortendes Handeln auf beiden Seiten zu ermöglichen, das eine Grundlage für nachhaltige Bildungs- und Lernprozesse ist. Grundvoraussetzung scheint dafür auf Seiten der Lehrenden eine Offenheit für Unerwartetes, also eine *Erwartung des Unerwarteten*.

4. Beispiel einer Simulation von Unterrichtssimulationen

4.1 Hochschuldidaktischer Rahmen in Rahmungen katholischen Religionsunterrichts

Das Beispiel entstammt dem Seminar „ReliProfi werden“, das an der Universität Augsburg im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im LeHet-Projekt (= Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität)⁶⁰ für katholische Lehramtsstudieren-

60 Vgl. Nett, Ulrike E. / Dresel, Markus / Gegenfurtner, Andreas u. a.: Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule. In: Hartinger, Andreas u. a. (Hg.): Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde, Münster 2022, 21-40.

de⁶¹ entwickelt⁶² und evaluiert⁶³ wurde. In diesem Rahmen wird das Praxisbedürfnis von Studierenden der Theologie⁶⁴ in einer neuen Seminarform mit Unterrichtssimulationen aufgenommen, welche die drei Phasen der Lehrkräftebildung und theologische Disziplinen verbindet. Dabei geht es nicht primär um vorbildliche, religionsunterrichtliche Praxis und methodisch-mediale Hilfen, sondern um die Befähigung zu theologisch kompetenter, professioneller Wahrnehmung und Gestaltung von situationsbezogener, wirklich wirksamer Religionsunterrichts-Praxis.

4.2 Professionstheoretische Rahmung: Transformation von Kompetenzen in Performanz als Kontinuum

Zwar trennt man in der Religionspädagogik häufig kompetenz- und strukturtheoretische Professionsansätze,⁶⁵ aber diese Perspektive muss zur Erklärung von wirklich wirksamer Professionalität erweitert werden, wie dies in der Pädagogischen Psychologie geschieht. Dann versteht man Kompetenz als Kontinuum mit vielfachen Übergängen in Performanz.⁶⁶ Auf diesem Hintergrund fokussieren wir in dieser Veranstaltung folgende vier Kompetenzbereiche:

- Das probeweise Handeln und das Erleben der Konsequenzen desselben in einer Art Schonraum.
- Das aktiv erkundende Verstehen der Beweggründe für das simulierte Unterrichtshandeln mit Hilfe von Empathie und Ad-hoc-Erklärungen aus der Simulationssituation heraus.
- Das Verstehen des simulierten Unterrichtshandelns mit Hilfe von wissenschaftlichen Theorien.
- Die Verbesserung der professionellen Unterrichtswahrnehmung im Handeln und im Reflektieren über das Handeln.

61 Vgl. *Roose, Hanna*: Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts, Stuttgart 2022.

62 Vgl. *Riegger, Manfred / Negele, Manfred*: Religionsbezogenen Unterrichtsstörungen mit Professionalität begegnen (ReliProfi). Präkonzepte und Vorurteile diagnostizieren, simulieren und bearbeiten. Grundlegung für und Einblicke in eine Lehrveranstaltung. In: *Hartinger u. a. (Hg.)* 2022 [Anm. 60], 239-251.

63 Vgl. zur quantitativen Evaluation *Riegger, Manfred* unter Mitarbeit von *Lehmann-Grube, Sabine*: Facilitating professional vision of domain-specific critical incidents in religious education. In: *Gegenfurtner, Andreas / Stahnke, Rebekka* (Eds.): Teacher professional vision. Theoretical and methodological advances, London 2023 (im Erscheinen).

64 Vgl. *Riegel, Ulrich / Zimmermann, Mirjam*: Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie, Stuttgart 2022, 156-158.

65 Vgl. *Riegel, Ulrich*: Lehrpersonen als Professionelle. In: *Kropač, Ulrich / Riegel, Ulrich* (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 134-143, 141f.

66 Vgl. *Blömeke, Sigrid / Gustafsson, Jan-Eric / Shavelson, Richard J.*: Beyond dichotomics. Viewing competence as a continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1/2015), 3-13.

Der letzte Kompetenzbereich durchzieht die ersten drei und liegt zu diesen quer. Insgesamt erfolgt für die Religionslehrkräftebildung eine Spezifizierung der Seminarinhalte auf religionsbezogene Unterrichtsstörungen und -irritationen in vier Simulationssitzungen um die Themenkomplexe a) Leid, b) Hiob, c) Jesus Christus und d) Heilung der gekrümmten Frau (Lk 13, 10-17). Im Folgenden steht das theoretisch ausgearbeitete Situationsverständnis im Fokus.

4.3 Situationsbezogene Rahmungen: Simulations-Übung

Die Simulationspraxis stammt aus dem Seminar „ReliProfi werden“ des Sommersemesters 2021 vom 18.07.2021. Zuvor wurde ganztägig in die Themen Unterrichtsstörungen, Vorurteile sowie Unterrichtsvorbereitung für die Simulationen eingeführt und bereits zwei Mal für ca. vier Stunden simuliert.

Beschreibung: Im Simulationsklassenzimmer (= Studio des Medienlabors der Universität Augsburg) befinden sich insgesamt sieben Personen der Lehrveranstaltung und drei Kameralaute, welche alle Simulierenden, die Studierende in der Rolle der Lehrperson und die Expertenlehrerin in der Rolle der störenden Schülerin aufnehmen. Alle Personen tragen eine Maske aufgrund der Corona Maßnahmen.

Sitzanordnung: eine Tafel, zwei Tische; an Tisch 1 sitzen Schülerin 3 (Lena, studiert Mittelschullehramt) und Schülerin 4 (Andrea, studiert Mittelschullehramt); an Tisch 2 sitzen Schülerin 1 (Yvonne, Expertenlehrerin aus der Realschule) und Schülerin 2 (Jasmin, studiert Gymnasiallehramt); Lehrerin 1 (Vogt, studiert Grundschullehramt) steht zwischen Tafel und Tisch 1. Hinter der Kamera befinden sich die Dozenten Manfred Riegger und Manfred Negele. In dieser räumlichen Ordnung wird die Simulationssituation vorstrukturiert, also der bekannte, unveränderbare, vorgegebene Teil der Unterrichtssituation umrissen, wie z. B. Schulart, Lerngruppensituation, zeitliche Anordnung der zu simulierenden Unterrichtsszene.

4.4 Unterrichtsmethodische Rahm(ung)en: Erzählen, Vorlesen oder Ablesen?

Die Studentin in der Lehrerinnenrolle legte fest: Es handelt sich um Religionsunterricht in einer 3. Klasse Grundschule, Stundenanfang, Thema Hiob (0:10-1:54).

- L1 ((steht seitlich rechts vor der Tafel)): guten morgen, wir machen jetzt reli zusammen. und zwar möchte ich euch heute eine person vorstellen und dazu erzähle ich euch jetzt eine geschichte. wenn du magst, darfst du deine augen zu machen und mir einfach ganz gut zu hören.
- [Kre]: ((S1 legt den kopf auf den tisch))
- L1 ((liest von einem DIN-A-4-Blatt ab, und sieht kaum auf die Schülerinnen und Schüler)): es lebte einmal ein mann, der den namen hiob trug. hiob war sehr gläubig. er versuchte stets gutes zu tun. er hatte zehn kinder und viel vieh. er war ein reicher mann und seiner familie ging es gut. eines tages geschah es aber. man stahl hiob viel vieh, aber das war noch nicht

alles. hiobs kinder waren gerade alle zusammen im haus als ein heftiger wind aufkam. das haus stürzte ein und hiobs kinder starben. (-) hiob war verzweifelt und betete nun zu gott. es kam jedoch noch schlimmer. hiob wurde krank, überall auf seinem körper bildeten sich geschwüre. hiobs frau sagte: verfluche gott, er ist schuld an deinem leid. hiob wollte jedoch nicht schlecht über gott reden. drei freunde hatten gehört, was hiob passiert war. sie beschlossen ihn gemeinsam zu besuchen und ihn zu trösten.

((S1 wirft stift auf den boden, steht auf und hebt ihn wieder auf))

((L1 blickt zu den schülerinnen))

((schülerinnen malen, schauen umher))

L1: du darfst jetzt wieder deine augen aufmachen.

S2: ich hatte die augen die ganze zeit aufgehabt.

L1: alles gut.

Nach einer Begrüßung kündigt L1 eine Erzählung⁶⁷ an, währenddessen die Schüler/innen ihre Augen schließen dürfen. Tatsächlich ist auf dem Video zu sehen, dass sie einen Text von einem DIN-A-4 Blatt abliest, fast ohne Blickkontakt zu den Schüler/innen, die die meiste Zeit ihre Augen offen haben. L1 ist so auf ihren Text konzentriert, dass sie vom Verhalten der Lernenden wenig mitbekommt oder wahrnehmen kann. Auch als nach dem Ende des Ablesens S1 gut vernehmlich verkündet, dass sie die ganze Zeit ihre Augen geöffnet hatte, reagiert L1 mit „alles gut“. Eine wechselseitige, aufeinander ausgerichtete Interaktion, als ein Kennzeichen von sozialer Situation, ist kaum auszumachen. Das Video betrachtend scheint eine Differenz, ein Bruch, zwischen dem Handeln von L1 und den Lernenden vorzuliegen, den L1 nicht wahrnimmt oder wahrnehmen kann. Vielleicht liegt dies am Deutungsrahmen von L1, wie sie Erzählen praktisch umsetzt, denn gängige Erzählprinzipien oder Regeln der Textgestaltung⁶⁸ sind kaum erkennbar.

4.5 Unterrichtsinhalt als Rahmen: „dass gott ja eigentlich böse ist, weil der hat ja von hiob die ganzen kinder getötet“

Dann steuert L1 den Inhalt des abgelesenen Textes an (2:06-3:02):

L1: was? um was gings in der geschichte? was hast du dir gemerkt? (-) ((S2 meldet sich)) jasmín.

S2: da gings um den hiob, der war soooo reich, wie hunderttausend leute, der hatte bestimmt geld für zehntausend kugeln schokoladeneis.

L1: ohja stimmt, das glaub ich auch.

S1: wie viel ist denn hunderttausend?

L1: (.)mh, eine ganz große zahl. die haben wir noch gar nicht kennengelernt gell (.) was hast du dir sonst noch gemerkt? ((S3 meldet sich)) lena.

67 Vgl. Büttner, Gerhard: Erzählen. In: Brieden, Norbert / Büttner, Gerhard u. a. (Hg.): Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure, Ostfildern / Stuttgart 2022, 93-100; Riegger, Manfred: Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 2: Unterrichtsmethoden, Stuttgart 2019, bes. 29-38.

68 Vgl. Riegger 2019 [Anm. 67], bes. 36f.

- S3: *erst ging es ihm gut und dann gings ihm schlecht.*
 L1: *mhm*
 S3: *weil zehn kinder gestorben sind.*
 L1: *mhm. genau*
 S1: *zehn kinder? boah*
 L1: *wenn du was sagen willst, dann meldest dich.*
 ((S3 tuschelt etwas hinein))
 L1: *lena*
 S1: *also ich bin ganz alleine zuhause, ich habe gar niemanden sonst. da gibt's nur ein kind.*
 L1: *lena*
 S3: *also man hat glaub ich nicht erfahren, warum sie gestorben sind. oder ich habe es nicht gehört, kann man es einfach nochmal lesen?*
 S1: *frau VOOGT? (-) HALLO? FRAU VOOGT?*

Die Lehrerin steuert unmittelbar die Inhalte der Geschichte an („um was gings“, „was hast du dir gemerkt?“), und lässt die Lernenden nicht frei erzählen, sodass diese die Möglichkeit hätten, ihre Eindrücke zum Ausdruck zu bringen. Inhaltlich wird die biblische Erzählung auf wenige Worte verknüpft: „soooo reich“, „erst ging es ihm gut und dann gings ihm schlecht“, „weil zehn kinder gestorben sind“. Dadurch wird das biblische Ereignis so stark reduziert, dass weder die biblisch geschilderte Situation im Religionsunterricht präsent werden kann noch die Lernenden innere Bilder, mentale Simulationen, entwickeln, die für das Textverstehen notwendig erscheinen.⁶⁹ Nach einigen Fragen und Antwortversuchen, fragt S1 (6:18-7:49):

- S1: *warum war der nochmal traurig?*
 L1: *da fragst du jetzt einfach die jasmín.*
 S2: *weil er seine familie verloren hat. die sind alle gestorben. weil gott hat gesagt, die sollen alle sterben. gott hat die alle getötet. stell dir vor.*
 S1: *wahnsinn. aber wir haben doch eigentlich gelernt, dass der gott ein lieber gott ist und jetzt ist er ein böser gott?*
 L1: *jasmín, was erzählst du der yvonne?*
 S2: *dass gott ja eigentlich böse ist, weil der hat ja von ijob die ganzen kinder getötet. ZEHN kinder. stell dir vor. hat er alle getötet!*

Zuerst antwortet S2 erwartbar („weil er seine familie verloren hat“), bevor sie – entwicklungspsychologisch nachvollziehbar – in ihrer Logik schlussfolgert: „gott hat die alle getötet. stell dir vor.“ Trotz einer grundlegenden Grundschulrealistik, könnte sich im simulierten Ausdruck der Gymnasiallehramtsstudentin – durch ihre Schülerrolle ver-rückt – auch ihre habitualisierte Einstellung spiegeln.

Während sich Goffman nur für die Modulation interessiert, zeigen empirische Untersuchungen von Simulationen, wie wichtig nicht nur das (Ein-)Üben ist, sondern v. a. die Reflexion.

69 Vgl. Zwaan, Rolf A.: Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. In: Psychonomisches Bulletin und Rezension 23 (4/2016), 1028-1034; [<https://repub.eur.nl/pub/88918> (Aufruf vom 02.05.2023)].

4.6 Reflexion von Simulation und Rahm(ung)en: „ich war jetzt auf mehrere sachen vorbereitet [...], aber es kamen eher ganz andere sachen“

Y: *da geht man gleich voll in der grundschulrolle auf. ((lacht)) unglaublich. sehr gut, haben sie das gemacht. ((berührt ihre sitznachbarin leicht an der schulter))*

MR zu Studentin in Lehrerrolle: *wie haben sie sich in ihrer rolle erlebt?*

V: *ähm (-) ich dachte, dass es besser läuft. ((lacht)) also ich war jetzt eher negativ überrascht, weil ich mir eigentlich dachte, ich war jetzt auf mehrere sachen vorbereitet. auch das mit den schwierigeren wörtern im text, habe ich mir eigentlich vorher überlegt wie man das so erklären kann, aber es kamen eher ganz andere sachen. ich dachte nicht, dass das jetzt aufkommt, warum jetzt schon aufkommt, warum der gott das gemacht hat. dachte ich jetzt nicht, dass das jetzt gleich kommt. genau (-)*

MR: *wann ging es ihnen gut? in welchen situationen?*

V: *(-) am anfang, wo ich vorgelesen habe.*

MR: *wieso?*

V: *weil ich da das gefühl hatte, dass jeder mir zuhört eigentlich (.) und dass bei den Schülern jetzt auch was ankommt (.) und auch wo sie mir dann quasi erzählt haben, um was es in der geschichte ging, hatte ich auch noch ein relativ gutes gefühl, weil ähm, sie es ja eigentlich ganz gut wiedergeben konnten.*

MR: *mag also, fragen wir doch ((??)) wie es bei den schülern ankam*

Y: *also ich hätte als kind mit elf jahren zehn / elf Jahren überhaupt nichts von dem text verstanden. gar nichts.*

V: *ja (.) zu schwierig? (0:03-1:30)*

Die Expertenlehrkraft aus der Realschule ging – nach eigener Einschätzung – „voll in der grundschulrolle auf“. Tatsächlich bezieht sie ihre professionellen Fälle aus einer weiterführenden Schulart, in der Anfang der 5. Jahrgangsstufe die Schüler/innen nur ca. 6 Wochen von der Grundschulzeit entfernt sind. Ob ihre Simulation typisch für die 3. Jahrgangsstufe ist, sei dahingestellt, sie könnte aber möglich sein. Die Studentin in der Lehrinnenrolle fühlte sich gut vorbereitet in Bezug auf das Erklären schwieriger Wörter, nicht jedoch auf kritische Hinweise der Schülerinnen bezüglich der (Mit-)Verantwortung Gottes für das Geschehen. In Bezug auf die Erzählung rekurriert sie in der Reflexion auf ihr Vorlesen und kaum auf die simulierenden Schüler/innen, die sich auf das konzentrieren, was bei ihnen angekommen ist. Um aus dieser reflektierten Situation Konsequenzen zu ziehen, schlägt der Dozent vor, dass die Studentin die Erzählung frei erzählt. Nach Vorüberlegungen geht es mit einer Klammer markiert (V: „kann ich schon oder? ja“) wieder in die Simulation (4:08-6:15):

L1: *also ich möchte heute jetzt euch den hiob vorstellen. den seht ihr hier. und der ist ganz reich, der hat ganz viele tiere daheim und der hat auch ganz viele kinder. wie viele kinder hat er denn? zählt mal nach (.) wie viele kinder sind das?*

S3: *neun*

S4: *zehn*

((S3 zeigt die zahl mit den händen))

L1: *melden ((flüstert))*

((S4 meldet sich))

L1: *andrea.*

- S4: zehn kinder.
L1: mhm genau.
S4: ich bin ganz gut in mathe.
L1: schaut mal wie schaut denn der hiob?
(*zeigt auf die tafel und auf das gesicht des mannschgerls*) schaut der freundlich aus oder unglücklich?
S4: jetzt hat der ein eis bekommen (*plappert dazwischen*)
(*S2 meldet sich*)
(*V zeigt auf das gesicht des manschgerls an der tafel*)
S2: der schaut freundlich aus
L1: genau (.) der schaut total freundlich und glücklich aus. eines tages wars aber so, dass ihm ganz viele tiere geklaut worden sind, gestohlen worden sind. (.) und dann
S1: welche tiere?
L1: tiere? S1: welche tiere?
L1: rinder hatte der zum beispiel, oder esel hatte man früher. und dann wars auch noch so, dass eines tages alle seine kinder gestorben sind.
S2: an was?
L1: mh. die waren alle in einem haus und dann kam ein großer sturm und dann ist das haus zusammengebrochen und dann sind alle gestorben.
MR: die leben jetzt aber noch oder?
L1: genau, die müssen wir jetzt wegtun, weil die sind ja alle gestorben. meint ihr, dass der hiob dann immernoch so freundlich war?
S2: mhm
(*L1 ändert das tafelbild und nimmt die kinder weg*)
(*andrea meldet sich*)
L1: andrea.
S4: ne, der war danach nicht mehr so freundlich.
L1: mhm. magst du mal vorkommen und den so malen wie als wäre er traurig?
S4: kann nicht die lena, das bitte machen?
L1: wer möchte das machen? (.) mag es niemand machen?
S4: lena macht das.
(*lena malt dem mannschgerl ein trauriges gesicht*)
L1: genau. was hast du denn da gemalt? Lena
S3: tränen.
L1: genau, weil er traurig ist, dann weint er gell. ward ihr schonmal traurig? (-)
S3: mhm

Der Dozent markiert das zeitliche Ende der Simulation [MR: okey (.)] und fragt (6:14-7:15):

- MR: wie ging es ihnen jetzt?
V: jetzt gings mir besser.
Y: merken sie das?
(*V lacht ...*) ...
MR: jetzt fragen wir die schüler wieder. wie wars?
Y: viel besser.
V: ja.
S2: fand ich auch, super.
MR: was war besser?
S2: dass man sich das vorstellen konnte. was da genau passiert ist. veranschaulicht.

A: *genau, würde ich auch sagen. das war jetzt nicht nur dieses vorlesen des textes. man hats wirklich gesehen. der weint da gerade: ja.*

A: *mal is er fröhlich, dann auch traurig. Genau*

V: *ja stimmt*

In der Reflexion der zweiten Simulation wird Responsivität als ein Charakteristikum von Situation mehrfach thematisiert. Die die Lehrkraft simulierende Studentin interagiert mit den Lernenden und lässt diese die Situation mitdefinieren („welche tiere?“). Ermöglicht wird dies durch eine strukturell offene Erzählweise. Dadurch scheint die Identität des Unterrichtsinhalts nicht lediglich in einer materiellen Gestalt gesehen zu werden, sondern in der Relation zweier grundlegender Situationen: eines möglichen Modells der biblischen Ur-Situation mit einer möglichen Unterrichtssituation, die in die Unterrichtssimulation als Modell ge-rückt wurde, um Praxis ausprobieren und reflektieren zu können.

Etwa ein halbes Jahr nach Abschluss der Veranstaltung erzählte mir die als Lehrkraft erzählende Studentin, dass die von ihr zuerst vorgetragene Geschichte lediglich gegoogelt war. Sie konnte sich nicht vorstellen, dass unterrichten so komplex ist, wie sie es in der Simulation erfahren hat. Zeigt sich hier eine beginnende Habitusveränderung?

5. Fazit

Zwischen schulischer Unterrichtspraxis und hochschulischer Lehrpraxis ermöglicht das hier dargestellte Modell der Simulation von Unterrichtssituationen an der Hochschule situative und situierte Gestaltungen bestimmter Wirklichkeitskonstruktionen von Unterrichtssituationen. In Gestaltung und Reflexion sollte es zu Stabilisierungen, aber auch zu Irritationen vorliegender Denk- und Handlungsmuster kommen, in denen Theorie und Praxis verrückt und neu relationiert werden.