

Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung als Habitusbildung

Manfred Riegger, Stefan Heil

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred, and Stefan Heil. 2017. "Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung als Habitusbildung." In *Der religionspädagogische Habitus: Professionalität und Kompetenzen entwickeln - mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*, edited by Stefan Heil and Manfred Riegger, 63–83. Würzburg: Echter.

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/>



STEFAN HEIL · MANFRED RIEGGER

Der religionspädagogische Habitus

**Professionalität und Kompetenzen entwickeln –
mit innovativen Konzepten
für Studium, Seminar und Beruf**

echter

3. Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung als Habitusbildung

(Manfred Riegger/Stefan Heil)

Wie sind der reflexiv-pragmatische, der wissenschaftlich-reflexive und der professionsbiografisch-reflexive Habitus in der Lehrerbildung zu einem professionellen religionspädagogischen Habitus zu verbinden? Wie ist die Habitusbildung in der Struktur der Lehrerbildung zu verorten? Welche Stufen der Professionalisierung der Lehrerbildung sind zu berücksichtigen? Und welche Kompetenzen entspringen dem professionellen und professionalisierten Habitus? Diesen vier Fragenkomplexen wird im Folgenden nachgegangen, wobei die ersten drei Aspekte dem ersten Fragenkomplex und die jeweils beiden folgenden den weiteren Fragenkomplexen zugeordnet sind.

3.1 Professionelle Habitusbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Struktur der Lehrerbildung: Wissenschaft – Berufsfeld – Person

Wie bei jeder anderen Profession auch erfordert der Lehrerberuf eine längere Phase der Professionalisierung. Diese Lehrerbildung folgt in Deutschland nach einem dreiphasigen System, das durch die Koordinaten Wissenschaft – Berufsfeld – Person bestimmt wird (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000): Am Beginn der Professionalisierung steht die Einführung in die Wissenschaft und das wissenschaftliche Denken an der Universität oder Hochschule, danach folgt die Einübung im Berufsfeld an einem Studienseminar und drittens schließlich die Fort- und Wei-

terbildung als punktuelle und gezielte Arbeit an der Person (vgl. Rieger 2012c, Lindner 2015).

Diese konsekutive Struktur wird immer wieder unterbrochen durch Einbezug einer Determinante in eine andere, z. B. der Bezug von Wissenschaft und Berufsfeld im Forschenden Lernen oder den Schulpraktischen Studien während des Studiums oder die Reflexion der Person zwischen Wissenschaft und Person durch hochschulbegleitende Maßnahmen wie das Mentorat oder eigens dazu ausgerichtete Module. Strukturell bedeutet dies, integrale Konzepte der Professionalisierung in den individuellen Professionalisierungsweg einzuführen, wobei die konsekutive Grundstruktur erhalten bleibt.

Drei Habitusformen in der Lehrerbildung

Der Grund für die Einführung integraler Konzepte in die konsekutive Professionalisierung liegt in der Habitusbildung selbst. Durch die unterschiedlichen Dimensionen werden verschiedene Habitusformen gebildet: Wissenschaft legt einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus Grund, Berufsfeld einen pragmatisch-reflexiven und der auf die Profession bezogene Anteil der Person einen professionsbiografisch-reflexiven Habitus. Dadurch werden unterschiedliche Habitusformen angesprochen, die Lehrerinnen und Lehrer zur Bewältigung ihrer Aufgaben benötigen, jedoch im täglichen Handeln in ihren professionellen und professionalisierten Habitus integrieren müssen. Die Ausbildung der drei unterschiedlichen Habitusformen sind alle notwendig, da sie gleichzeitig in der Praxis benötigt werden. Lehrkräfte müssen imstande sein, alle drei Habitusformen zu einem professionellen und professionalisierten Habitus zu vereinigen, in dem Wissenschaft – Berufsfeld – Person integral in der Praxis aktualisiert werden. Erfahrenen Praktikerinnen und Praktikern gelingt dies, sonst könnten sie ihren Alltag nicht meistern.

Anfängerinnen und Anfänger haben immer wieder das Problem, ihren wissenschaftlich-reflexiven Habitus mit dem pragmatisch-reflexiven zu verbinden – wobei der professionsbiografisch-reflexive Habitus oftmals ausgespart wird. Sie müssen Theorie und Praxis in der professionellen Handlung selbst verbinden – ohne wissenschaftliche Theorien sind sie der schulischen Praxis ausgeliefert, und ohne praktische Handlungsstrategien

und Routinen bleibt wissenschaftliches Wissen träge – und ohne den Einbezug der Person kann weder eine für pädagogische Prozesse notwendige Beziehung zu anderen noch zu sich selbst aufgebaut werden.

Das integrale Konzept hingegen intendiert, die drei Habitusformen möglichst zusammenzubringen, um unmittelbar einen professionellen und professionalisierten Habitus aufzubauen, der für die Praxis benötigt wird.

Dies heißt keineswegs, dass die konsekutive Struktur aufgelöst werden soll, denn auch der Aufbau der unterschiedlichen Habitusformen benötigt Zeit und Entwicklung; gleichwohl können parallel dazu integrale Konzepte in die Professionalisierung eingeführt werden, um ansatzweise zu verdeutlichen, wie die Habitusformen zusammengehen können und was in der Praxis benötigt wird. Eine Methode dazu ist die Simulation.

Disziplin und Profession

Einerseits ist wissenschaftstheoretisch Theorie immer ein Aggregatzustand von Praxis und andererseits besteht eine kategoriale Differenz zwischen wissenschaftlicher und handlungspraktischer Theorie (verwickelt in die jeweiligen Fälle bzw. Praxen) (vgl. Kapitel 2). Diese Unterscheidung wird strukturtheoretisch in der konstitutiven Differenz von Disziplin und Profession aufgenommen, weil – pointiert gesprochen – der Bezugspunkt von Disziplinen die Wahrheit/Richtigkeit bzw. belastbare Daten und der Bezugspunkt von Professionen die Wirksamkeit ist. Systemtheoretisch macht *Niklas Luhmann* präzisierend deutlich, dass sowohl das Anwendungssystem (Praxis) als auch das Wissenschaftssystem (Theorie) jeweils eigene Funktionen erfüllen, für die sie sich ausdifferenziert haben (vgl. *Luhmann 1993, 322*). Die häufig im Zusammenhang mit der Einführung der modularisierten Studiengänge geforderte Konvergenz von Disziplin und Profession (als die jeweilige operationale Manifestation dieser Teilsysteme) im Sinne der berufsqualifizierenden Ausbildung an der Universität, ignoriert nicht selten die Differenz beider Handlungssysteme. Wird struktur- und systemtheoretisch die Unterscheidung zwischen Profession und Disziplin als Differenzierungskriterium angesehen, so wird erkenntnistheoretisch zwischen Wissen und Handeln unterschieden. Weisen die wissenschafts-, struktur- und systemtheoretischen Unterscheidungen auf eine mehr oder weniger schroffe Trennung hin, so zeichnen sich auf der

erkenntnistheoretischen Ebene erste Hinweise für einen systematischen Bezug ab, denn für *Ulrich Oevermann* ist professionelles Handeln „wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität“ (Oevermann 1996, 80), d.h. unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösungen in der Praxis. Ob und wie dies in der Lehrerbildung aufgegriffen werden kann, hängt auch, aber nicht nur, vom Zusammenspiel der Akteure auf der organisatorischen Ebene ab, auf der zwischen unterschiedlichen Bildungs-, Ausbildungs- bzw. Fortbildungs-orten differenziert wird, also vorwiegend Universität, Schule und Fort- bzw. Weiterbildungseinrichtungen.

Mit diesen Klärungen wird das strukturtheoretisch religionspädagogische Professionalitätsmodell wissenschaftstheoretisch (z.B. Relationierung) präzisiert, erkenntnistheoretisch (z.B. Überzeugungen, Werthaltungen) ergänzt, mit den unterschiedlichen Wissens- bzw. Theorieformen kompetenztheoretisch geöffnet und auf der organisatorischen und methodischen Ebene mit Simulationen konkretisiert.

Probleme der Praxis- bzw. Berufsfeldorientierung in Veranstaltungen an der Universität

Eine *rein additive Anordnung* von Praktikum und Studium, aber auch von praktischen und theoretischen Anteilen im Studium – sei es, dass die Studierenden ins Praktikum gehen oder Lehrkräfte bzw. Vertreterinnen und Vertreter der Zweiten oder Dritten Phase an die Universität – *reicht nicht* aus, weil keine direkte Anschlussfähigkeit handlungspraktischer Wissensformen mit wissenschaftlichen Theorietypen gegeben ist. Aus diesem Grund sollte die universitäre Phase der Lehrerbildung auch nur ansatzweise versuchen, routinisierte Handlungspraxis aufbauen zu wollen. Gleichzeitig ist es auch keine Lösung, wenn „theoretische Reflexivität gewissermaßen ‚auf Vorrat‘“ aufgebaut wird, „bevor in der Zweiten Phase überhaupt etwas zu Reflektierendes ins Spiel kommt“ (Hericks 2004, 307). Weil also Lehrpersonen eine „Wissensbasis mit komplexer Architektur“ (Fried 2004, 237) benötigen, um ihren Beruf professionell und kompetent ausüben zu können, genügt es nicht, Wissen aus unterschiedlichen Bereichen anzuhäufen oder übereinander zu schichten. Vielmehr müssen unter-

schiedliche Möglichkeiten angeboten werden, um unterschiedliche Wissensaspekte miteinander in Beziehung bringen zu können.

Diese In-Bezug-Setzung kann weder nach dem Einbahnstraßen-Modell (Wissenstransfer von der Universität an die Schule) noch nach dem Selektionsprinzip (lineares Transformationsmodell) erfolgen. Denn das je unterschiedlich strukturierte Wissen und Handeln ist je eigenständig zu würdigen, und zwar so, dass – um bei Metaphern zu bleiben – der Graben oder die Mauer zwischen beiden (kategoriale Differenz) akzeptiert wird und gleichzeitig Möglichkeiten der Überwindung gesucht werden. Damit sind jeweils neue Möglichkeiten der Übersetzung zu finden und zu erfinden (Relationierung). Bei diesen Übersetzungsleistungen sind Studierende sowohl von der schulischen wie von der universitären Seite zu unterstützen. Das hier vorgestellte inklusive Modell geht von der Notwendigkeit der Relationierung der unterschiedlichen Wissensbestände in allen Veranstaltungen aus.

Über Relationierungsprozesse wird auch die Inklusion von sogenannter Theorie und Praxis gestaltbar. Innerhalb dieser Relationierungen ist achtsam mit dem je anderen umzugehen, d. h. dass – bei einem vorherigen Ausschluss – das im Denken, in der Theorie wieder eingeschlossen wird, was zuvor draußen gelassen wurde (z. B. handlungspraktische Theorien auf der Seite der Theoretikerinnen und Theoretiker sowie wissenschaftliche Theorien auf der Seite der Praktikerinnen und Praktiker). Bedacht wird nicht nur das, was in der Schule für wen, mit welcher Intention usw. zu tun ist, sondern auch das, was das Andere ist, das unter dieser Perspektive ausgeschlossen bleibt (Kritik des faktisch Gegebenen usw.). Ein solches Vorgehen ist jenseits von mechanistischen und technizistischen Verzahnungen angesiedelt und verspricht eine Vermittlung von handlungspraktischen und wissenschaftlichen Theorien, welche ungetrennt und unvermischt sich gegenseitig durchdringen.

Habitualisierte Kompetenzen

Über die Sinnhaftigkeit von Kompetenzen wird mittlerweile weit weniger diskutiert als über mögliche Konzeptionalisierungen (vgl. Rieger 2012a, Reis 2014) und Wege der Verwirklichung (vgl. Sajak 2012, Herget 2013). Angesichts von vielfältigen Kompetenzkatalogen für

Lehrpersonen kann man fragen: Wie wird aus den segmentierten Kompetenzen ein Ganzes, ein handlungsfähiger und authentischer Akteur (vgl. Hilger 2014, 137)? Wir wählen die umgekehrte Perspektive: Nicht einzelne Kompetenzen aus dem Gesamtzusammenhang herausgelöst betrachten, um sie dann – im Nachhinein – zu einem Ganzen zusammenzusetzen. Wir gehen vielmehr vom Ganzen, dem Habitus, aus und nehmen dann einzelne Kompetenzen in den Blick. Ein solcher Perspektivwechsel beinhaltet, dass auch die Arbeit an einzelnen Kompetenzen nie den Habitus aus dem Blick geraten lässt, denn vom Habitus her und auf den Habitus hin ist Kompetenzentwicklung zu betreiben.

3.2 Standards der Religionslehrerbildung

Die Qualität von religiösen Bildungsprozessen war immer schon und ist auch heute ein Thema (vgl. Schwab 2012, Riegger 2012b, Langenhorst 2014, bes. 21–23, Gärtner 2015). Doch spätestens seit der vielbeachteten Schrift „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“, dem damit verbundenen postulierten „Ende der Beliebigkeit“ (Perspektiven 2000, 16) und der kompetenzorientierten Systemumstellung in Schule und Hochschule gewinnt der Begriff „Standards“ für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern an Bedeutung. Eine an Standards orientierte Ausbildung zielt darauf ab, die „Beliebigkeit“ der Ausbildung zu beenden und die Professionalisierung des für das Berufsfeld notwendigen Habitus als Kriterium voranzutreiben, um die Qualität des eigentlichen professionellen Auftrags zu verbessern.

Für die Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern bilden zwei Dokumente von Staat und Kirche die Grundlage der Standardentwicklung einzelner Ausbildungsgänge: Der Beschluss der Kultusministerkonferenz (= KMK) zu „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz 2014) sowie die „Kirchlichen Anforderungen an die Religionslehrerbildung“ der Deutschen Bischofskonferenz (= DBK) (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2011). Diese beiden Dokumente enthalten am Berufsfeld orientierte Kompetenzen, die allge-

mein formulierte und für die Religionslehrerbildung konkretisierte Maßstäbe der Lehrerbildung umschreiben.

Die Auswahl der Standards bedarf der Begründung; es ist zu unterscheiden zwischen der Formulierung von Standards professionellen Lehrerhandelns und den dazu führenden Standards der Lehrerbildung in ihrem institutionellen Rahmen (Reh 2005, 262). Nur wenn diese konzeptuelle Grundlegung geklärt wird kann operationalisiert werden, welche Standards für professionelles Lehrerhandeln ausgewählt und mit welchen ausbildnerischen Standards diese Bildung angezielt wird.

Diese in den beiden Standardpapieren ausgewählten Kompetenzbereiche beziehen sich auf das tatsächliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern als Maßstab. Daran gemessen können die jeweiligen an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen wie Universität, Hochschule, Studienseminar bzw. Seminarschule, Schule u.a. ihre Standards entwickeln.

Die hier ausgewählten Kompetenzbereiche der Kultusministerkonferenz und der Deutschen Bischofskonferenz harmonisieren nicht nur miteinander, sondern auch mit den bisher entwickelten Habitusmodellen und können dessen Strukturen kompetenztheoretisch füllen. Die folgende Übersicht intendiert, die Kompetenzbereiche aus den beiden Dokumenten im Hinblick auf die kompetenzorientierte Habitusformation zu beschreiben:

Die Kultusministerkonferenz unterscheidet vier Kompetenzbereiche mit elf Teilkompetenzen (Ständige Konferenz 2014), die hier überblicksartig zusammengefasst werden:

Kompetenzbereich Unterrichten

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen“ (Ständige Konferenz 2014, 7).

Kompetenz 1: Planen und Durchführen von Unterricht.

Kompetenz 2: Unterstützung des Lernens von Schülerinnen und Schülern (SuS).

Kompetenz 3: Förderung selbstbestimmten Lernens und Arbeitens der SuS.

Kompetenzbereich Erziehen

„Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ (ebd.).

Kompetenz 4: Kennen und Entwickeln der Voraussetzungen der SuS.

Kompetenz 5: Vermittlung von Werten und Normen mit dem Ziel der Selbstbestimmung der SuS

Kompetenz 6: Konfliktlösung in Schule und Unterricht

Kompetenzbereich Beurteilen

„Lehrerinnen und Lehrer beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus“ (ebd.).

Kompetenz 7: Diagnose und Förderung der SuS, Beratung der SuS und deren Erziehungsberechtigten

Kompetenz 8: Beurteilung der Leistung der SuS

Kompetenzbereich Innovieren

„Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ (ebd.).

Kompetenz 9: öffentliches Amtsverständnis mit besonderer Verantwortung.

Kompetenz 10: Beruf als lebenslange Lernaufgabe.

Kompetenz 11: Beteiligung am Schulleben und der Schulentwicklung.

Man kann diese Kompetenzlisten im Sinne einer Taxonomie noch weiter konkretisieren und in Module umsetzen (Sekretariat 2011). Daraus ergibt sich eine evaluierbare Liste an Kompetenzen innerhalb des Prozesses der Professionalisierung. Auf das Habitusmodell bezogen bedeutet dies, dass zur Entwicklung der einzelnen Kompetenzbereiche immer alle vier Strukturen des professionellen und professionalisierten Habitus gebildet werden, wobei einige Strukturen in manchen Kompetenzen besonders akzentuiert werden.

Die „Kirchlichen Anforderungen an die Religionslehrerbildung“ hat als Ziel explizit die „berufliche Handlungsfähigkeit“ (Sekretariat 2011, 11) und gibt damit ein deutliches Qualitätskriterium der Professionalisierung an. Diese Handlungsfähigkeit wird in drei „Teildimensionen“ (Sekretariat 2011, 14 ff.) entfaltet:

1. *„Religionslehrerinnen und Religionslehrer verfügen über Urteils- und Dialogfähigkeit in religiösen und moralischen Fragen.“*

Die dazugehörigen Kompetenzen sind theologisches, anthropologisches und (kultur-) hermeneutisches Fachwissen sowie Kommunikationsfähigkeit darüber und mit anderen inklusive der didaktischen Transformation und Elementarisierung. Hier wird der Bezug zum Habitusmodell besonders deutlich als Wechselwirkung des Fachrepertoires und Fallbezugs. Die 1. Teildimension kann daher unmittelbar an das Habitusmodell angeschlossen werden.

2. *„Religionslehrerinnen und Religionslehrer verfügen über religionspädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten“.*

Dazu zählen die Kompetenzen der Planung, Durchführung und Reflexion von religiösen Lehr-Lernprozessen, der Diagnose der Lernvoraussetzungen der SuS, der Beurteilung der Schülerleistungen sowie die Kenntnis der dazu notwendigen institutionellen und wissenschaftlichen Voraussetzungen. Dabei wirken sie an der Schulentwicklung und Schulkultur mit unter besonderer Berücksichtigung der Schulpastoral. Angesprochen wird auch hier der Bereich der Erziehung orientiert an christlichen Werten. In dieser zweiten Teildimension wird ebenfalls die Wechselwirkung von Fachrepertoire und Fallbezug deutlich, diesmal jedoch stärker unter Einbezug der Struktur der Institution und ihrer spezifischen Anforderungen im Bereich Schule und Kirche.

3. *„Religionslehrerinnen und Religionslehrer bilden eine berufliche Identität und Spiritualität aus.“*

Dazu zählen die Kompetenzen des reflektierten Umgangs mit beruflichen Erwartungen und die gezielte Kompetenzerweiterung. Weiterhin zählen dazu die Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und der Anbindung an den kirchlichen Glauben und deren Glaubenspraxis. Es wird deutlich, dass hier hauptsächlich die Struktur der Person im Habitusmodell angezielt wird. Auch hier müssen Kompetenzen erworben werden, um Handlungsfähigkeit im Beruf zu erlangen.

Zusammenfassend wird an beiden kompetenzorientierten Standards der Lehrerbildung deutlich, dass zur Profession der Lehrenden im allgemeinen und der Religionslehrenden im besonderen eine Vielzahl an Kompetenzen gehört, die sich in bestimmte Bereiche ordnen lassen. Damit wird ein Überblick über die berufsbiographische Aufgabe gegeben, um keine Kompetenz zu vergessen und damit zur Qualitätssicherung beizutragen. Das Habitusmodell kann hier als Diagnoseinstrument helfen, vorhandene Ressourcen aufzudecken und gezielt weiterzuentwickeln. Weiterhin macht es deutlich, dass immer auch der gesamte Habitus eines Profis beteiligt ist, auch wenn einzelne Strukturen in bestimmten Kompetenzbereichen besonders akzentuiert werden. Habitusformation ist daher immer ein umfassender Prozess der Professionalisierung.

3.3 Stufen der Professionalisierung

Mit dem Habitusmodell kann eine Entwicklung der Professionalität beschrieben werden. Das Prinzip, das hinter dieser Entwicklung steht, ist die Entwicklung der Handlungsstrukturen: Lehrerinnen und Lehrer werden nach Dreyfuss/Dreyfuss (1986) dadurch von Novizen zu Experten, indem sie zunehmend ihr Handlungsrepertoire erweitern, jedoch flexibel sind, dies situations-, personen- und sachadäquat im Umgang mit Neuem einzusetzen. Die Abbildung 12 zeigt, wie beginnende Praktikerinnen und Praktiker von Stufe zu Stufe immer mehr befähigt werden, im Berufsfeld zu bestehen.

Die Abbildung zeigt weiter: Wenn es die Sache, die Person oder das Thema erfordern, können Expertinnen und Experten dies eher erkennen und notwendige Routinen einbringen oder verändern als Novizinnen und Novizen. Die Entwicklungslinie erklärt den Vorsprung von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern zu Anfängerinnen und Anfängern, was jedoch nicht automatisch nur durch die Berufserfahrung vonstatten geht, sondern durch die zusätzliche Fähigkeit zur adäquaten Ausrichtung dieser Fähigkeiten im Umgang mit Neuem. Vor diesem Hintergrund wird die Habitusbildung zum zentralen Bestandteil der Lehrerbildung insgesamt (Mendl 2016a).

Stufe	Merkmale	Beispiele
I. Novize/Novizin	Kontextfreie Regeln werden befolgt, die sich nur auf einzelne Aspekte der Situation beziehen; dies gibt Handlungssicherheit; das Verhalten ist unflexibel	Den Schülern und Schülerinnen nicht den Rücken zudrehen; keine W-Frage stellen
II. Fortgeschrittene Anfängerin/Fortgeschrittener Anfänger	Vermischung von Buchwissen und Berufserfahrung; Aufbau von Fall- oder Episodenwissen; begrifflich-differenzierte Wahrnehmung von Situationen; nicht wirklich flexibel	Wahrnehmung, dass Schüler und Schülerinnen auf Lehrerverhalten entgegengesetzt reagieren; lässt das Handeln davon beeinflussen
III. Kompetente Lehrperson	Keine Orientierung an Handlungsregeln mehr; kann kontextbezogene Ziele nennen; sieht unterschiedliche Wege, sie zu erreichen; flexibel, selbstverantwortlich	Entscheidung kurz vor Stundenende kein neues Thema mehr einzuführen
IV. Gewandt und geübt handelnde Lehrperson	Elaborierte Wahrnehmungsmuster, holistisches Verständnis des Prozesses; erkennt Ähnlichkeiten bei scheinbar ganz unterschiedlichen Situationen	Aufgrund der Beobachtung der Schüler und Schülerinnen Wechsel von deduktivem zu induktivem Vorgehen
V. Expertenlehrperson	Holistische Wahrnehmung und integrierte Auffassung von Situationen; reagiert ohne Anstrengung, flüssig und den jeweiligen situativen Erfordernissen angemessen	Auf Grund der Klassensituation Themenänderung von „Stil und Methode der Massenpresse“ (Bravo) zu „Wie erhalte ich mir einen Freund/eine Freundin?“

(vgl. Heil/Ziebertz 2005)

Abb. 12: Fünf-Stufen-Modell der Professionalisierung

Wie kommt es aber zu Expertise? *Rudolf Engler* fasst einige Aspekte der Diskussion zusammen: Expertise

- „hängt stark vom Ausmaß der Vorerfahrungen bzw. Wissensbestände ab, über die eine Person in einem Fach bereits verfügt“ (2013, 89).
- „hat mit dem Vernetzungsgrad fachlichen Wissens zu tun“ (ebd.).
- „erhöht die Flexibilität der Reaktionsmuster im Umgang mit fachlichen Problemen“ (ebd.).

- „reduziert die Zeit, die für die Erarbeitung von Lösungen bereitgestellt werden muss“ (ebd.).

Entwicklung der Professionalisierung

Zweifelsohne ist Professionalität ohne Reflexion schlechterdings nicht denkbar. Reflexion kann dabei mehr oder weniger bewusst erfolgen. Berücksichtigt man zudem die oben dargestellten vier Ebenen von Theorie-typen bzw. Wissensformen, ergeben sich vier Ausgangspunkte der Entwicklung von individueller Professionalität innerhalb von praktischen Theorien der schulischen Praxis bzw. religiöser Bildungspraxis:

Wissensform 1: Überzeugungen (beliefs), Werthal- tungen, Ziele ver- treten, Motivation haben, Selbstre- gulation durchfüh- ren	Wissensform 2: Professionswissen anwenden	Wissensform 3: pädagogisch-psy- chologisches, fachwissenschaft- liches, fachdidakti- sches Wissen um- setzen	Wissensform 4: Intuition umsetzen
		bewusst professionell	unbewusst professionell
		bewusst unprofessionell	
unbewusst unprofessionell			
Novize/Novizin	Fortgeschrittene Anfängerin/Fort- geschrittener An- fänger	Kompetent, ge- wandt und geübt handelnde Lehr- person	Expertenlehrper- son

Abb. 13: Individuelle Professionalisierungsentwicklung

Individuelle Professionalisierung verläuft auch hier prinzipiell gestuft. Unbewusst unprofessionell korrespondiert weitgehend mit Novize/Novizin, bewusst unprofessionell mit fortgeschrittenen Anfängerinnen und Anfängern, bewusst professionell mit kompetenten und gewandten sowie geübt handelnden Lehrpersonen und schließlich unbewusst professionell mit Expertenlehrpersonen.

Novize/Novizin: Zunächst ist ein Anfänger im Lehrerberuf sich nicht bewusst, was er alles nicht weiß und nicht kann. Er ist *unbewusst unprofessionell*. Beispiele hierfür gibt es viele, z. B. erwartet er nach einer Frage sofort von den Schülerinnen und Schülern eine Antwort, ohne diesen Zeit zum Nachdenken zu geben.

Fortgeschrittene Anfängerin bzw. fortgeschrittener Anfänger: Reflexion kann zu mehr Bewusstsein führen, sodass man auf eigene Schwächen aufmerksam wird. Dann ist man als Lehrperson *bewusst unprofessionell*. Darauf kann man reagieren, beispielsweise indem man sich vornimmt, etwas zu ändern, wie das Einhalten der Regel: „Nach dem Stellen einer anspruchsvollen Frage warte ich drei Sekunden auf eine Antwort!“ Wendet die Lehrperson diese Regel ohne Beachtung der situativen Gegebenheiten an, dann handelt es sich um eine naive, weil mechanistische Regelanwendung. Wird jedoch die Regel den variierenden Situationen, den unterschiedlichen Fällen angepasst, handelt es sich um reflektierte Regelanwendung. Die Lehrperson räumt dann den Schülerinnen und Schülern zur Beantwortung der Fragen genügend Zeit ein, was bei leichteren Fragen weniger Zeit bedeutet, bei ‚schwächerer‘ Tagesform eines Schülers möglicherweise einen Hilfsimpuls usw. Doch auch wenn die Situation, der konkrete Fall reflektiert wird, handelt es sich noch um Anwendung von Regeln, welche erlernbare Fertigkeiten und Fähigkeiten sind.

Kompetent und gewandt sowie geübt handelnde Lehrperson: Handelt eine Lehrperson nicht mehr nur nach situations- bzw. fallbezogenen Regeln, sondern richtet ihr Handeln an situations- bzw. fallübergreifenden Prinzipien aus, kann man im eigentlichen Sinne von professionellem Handeln sprechen. Mit solchen Prinzipien geht die Lehrperson kreativ und flexibel um, und zwar in unterschiedlichsten Situationen bzw. in Bezug auf unterschiedlichste Fälle. Damit ist der Lehrperson bewusst, dass das Prinzip „Schülerorientierung“ weit mehr ist, als beispielsweise die Wartezeitregel bei Fragen zu beachten. Vielmehr spielen viele weitere Komponenten eine Rolle. Kann die Lehrperson diese bewusst identifizieren, ist sie *bewusst professionell*.

Expertenlehrperson: Nach vielen Jahren im Beruf bemerkt ein Scholrat beim Unterrichtsbesuch, wie angemessen die Lehrperson in den unterschiedlichsten Situationen mit Schülerinnen und Schülern umgeht, be-

züglich des inhaltlichen Schwierigkeitsgrades, der notwendigen Wartezeit bei Fragen, den gegebenen Impulsen usw. Die Lehrkraft wird gelobt, denkt an früher und daran, dass sie all das, wofür sie gelobt wurde, schon lange nicht mehr bewusst wahrnimmt. Die Lehrperson ist *unbewusst professionell*.

Simulationen können in allen vier Entwicklungsstufen hilfreich sein: Unprofessionalität kann bewusster werden, Unprofessionalität kann abgebaut, Professionalität kann bewusst aufgebaut und unbewusste Professionalität kann wieder bewusster werden, sodass Auskunft über die eigene Professionalität gegeben werden kann, wobei wir eine bewusst unbewusst professionelle Lehrperson vor uns haben würden. In individuellen Professionalisierungsprozessen sollte die mögliche Bewusstheit, aber auch Unbewusstheit sensibel wahrgenommen und mit wissenschaftlichen Theorien an vorhandene Wissensformen angeknüpft werden.

3.4 Professionelle und professionalisierte Habitusbildung am Fall

Fall: Allgemeines im Besonderen

Warum ist die Arbeit an Fällen besonders geeignet für die Bildung eines professionellen und professionalisierten Habitus? Die Antwort auf diese Frage liegt an der Strukturgesetzlichkeit von Fällen selbst: Ein Fall ist die Verbindung von Besonderem und Allgemeinem, indem allgemeine Regeln, Prinzipien und Strukturen im jeweils besonderen Kontext realisiert oder neu zusammengesetzt werden. Ein Fall bezieht sich daher sowohl auf ein raumzeitlich und personell einmaliges Ereignis als auch auf allgemein bekannte oder unbekannte Regeln, die darin wiederzufinden oder neu zu entdecken sind. Durch diese Dialektik von Besonderem und Allgemeinem (Heil 2006) wird der Fall bestimmt. Ein medizinischer Fall z. B. besteht immer aus einer besonderen Ausformung allgemeiner Krankheitsbilder. Der professionelle Habitus des Mediziners hat die Aufgabe, dieses Allgemeine im Fall zu finden oder neues Allgemeines herauszufinden, um den singulären Fall zu lösen. Im Fall bekommt daher das für die jeweilige Domäne Typische eine eigene Gestalt, jedoch aufgrund der lebensweltlichen

Konkretheit nicht in Reinform, sondern transformiert. Die Aufgabe des professionellen Habitus ist es daher, die latent wirkenden Regeln des Falls als Typisches zu rekonstruieren oder abduktiv nach neuen Regeln zu suchen, die die Strukturgesetzlichkeit des Falls bestimmen.

Fall und professionelle bzw. professionalisierte Habitusbildung

Die Arbeit am Fall ist daher innerhalb einer reflexiven Lehrerbildung besonders geeignet, Theorie und Praxis zu verbinden, da hier allgemeine Theorien fallspezifisch angewendet oder transformiert werden. Das, was später in der professionellen Praxis gefordert wird, wird auch schon in der Ausbildung eingeübt und unter Anleitung durchgeführt. Dadurch konstituiert sich auch auf der Metaebene der professionelle und professionalisierte Habitus mit, indem sich bereits in Bildung und Ausbildung wie z. B. im Studium Routinen entwickeln, wie später in der Praxis gehandelt werden kann. *Ohlhever und Wernet* sprechen hier von einem „berufsadäquaten Habitus“ (*Ohlhever/Wernet* 1999, 15), indem nicht nur der Gegenstand der jeweiligen Domäne wissenschaftlich betrachtet wird, sondern der Habitus selbst die spätere professionelle Pragmatik durchführt.

Ist die Arbeit mit Fällen für andere Professionen wie Medizin oder Recht in der Ausbildung die Regel, so ist der Begriff in der Lehrerbildung noch nicht vollends etabliert, wenngleich zumindest die theoretische Reflexion der Fallarbeit für die pädagogische Professionalisierung in unterschiedlichen Kontexten an Bedeutung gewinnt (*Pieper u. a.* 2014). Fallarbeit kann daher in unterschiedlichen Settings erfolgen mit verschiedenen Interessen aus der jeweils eigenen wissenschaftlichen Disziplin mit ihren Theorietypen und aus der jeweiligen Profession mit ihren Wissensformen. Zumindest mitberücksichtigt werden sollte die Bedeutung der personalen Gegebenheiten. Es kommt in der Religionspädagogik darauf an, aus welcher Perspektive und mit welchem Ziel Fallarbeit durchgeführt wird, ob als Sampling für eine empirische Forschung (*Kelle/Kluge* 1999; *Wernet* 1999), als Illustration von Theoriewissen oder als pragmatischer Vorgang der hermeneutischen Falllösung. In allen ‚Fällen‘ werden die einzelnen Dimensionen des Habitus unterschiedlich gebildet: Im Bereich der Forschung und des Theoriewissens wird das Fachrepertoire ausgebildet,

im Falllösen die Kombination der beiden Strukturen Fachrepertoire und Fallbezug als professionelle Problemlösung selbst. Die Arbeit am Fall ist daher in unterschiedlichen Bereichen geeignet, den professionellen und professionalisierten Habitus zu bilden.

Fall – religionspädagogischer bzw. -didaktischer Fall – Umgang mit dem Fall

Das Lernen am Fall ist in der Religionspädagogik punktuell verbreitet (vgl. z. B. Riegger 2003, 275 f; Kliemann/Schweitzer 2007, 5).

Ein Fall ist zunächst ein Phänomen aus der Lebenswelt (vgl. Kapitel 1), ein Ereignis, ein beobachtbares Geschehen, eine Person. Ein Fall wird erst dann zum religionspädagogischen bzw. -didaktischen Fall, wenn er von dafür zuständig gehaltenen Personen (z. B. Religionslehrkräfte, Studierende der Religionspädagogik, in der wissenschaftlichen Religionspädagogik tätige Menschen) oder Instanzen (z. B. bischöfliches Schulreferat, Universität) dazu gemacht wird. Präzise ist damit nicht das Ereignis, die Person selbst als Fall zu bezeichnen, sondern die Thematisierung durch Personen und Instanzen, die mit dem ‚Fall‘ umgehen.

Das Umgehen mit dem Fall enthält drei Aspekte:

Zuerst muss man dem Fall einen Raum einräumen: Es kann die Unterrichtsvorbereitung einer Religionslehrkraft zum Thema Hoheitstitel Jesu Christi ebenso sein wie das individuelle Nachdenken über eine Situation aus dem Religionsunterricht der 5b. Thematisiert werden können Fälle im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen, in einer Supervisionsgruppe oder in einem Seminar an der Universität.

Zweitens muss der Fall rekonstruiert werden, damit er als Fall konstituiert wird. Informationen sind zu sammeln und in Bezug auf den Fall zusammenzustellen. Welche Aspekte gehören zum Fall, welche weniger, welche nicht?

Drittens ist der so konstituierte Fall erneut zu betrachten, d. h. neu zu deuten, neu zu interpretieren. Die ersten Sichtweisen sind zu überprüfen, der Fall ist aus neuen Perspektiven zu betrachten, damit neue Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden können.

Diese drei Aspekte können auch auf wissenschaftlicher Basis in komparativer Perspektive durchgeführt werden, beispielsweise dann, wenn eth-

nografisches Forschen und transkulturelles Lernen miteinbezogen werden.

Ethnografische Arbeit am Fall in komparativer Perspektive

Mit Hilfe der Ethnografie (vgl. z. B. Riegger 2015a) können einzelne, konkrete Fälle des Vergleichens, wie die religionspädagogische Praxis sie bietet, rekonstruiert und in Form von Dokumenten, Videos usw. (vgl. z. B. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014) dargestellt werden. Bei aller, für wissenschaftliches Arbeiten notwendigen Distanz, kann mittels ethnografischen Forschens Teilnahme wie Anteilnahme an der zu erforschenden Wirklichkeit zum Tragen kommen, welche die Reflexivität nicht be- oder einschränkt, sondern geradezu präzisiert. Mehr noch: Solche Fälle können nicht nur wirkliche Probleme von Vergleichsprozessen repräsentieren und gelungene Problemregelungen illustrieren, sondern dienen als Ausgangspunkt für systematische Theologie, wissenschaftliche Religionsdidaktik und religionsunterrichtliche Praxis, indem sich die Beteiligten vom je eigenen Standpunkt ausgehend der praktischen Tätigkeit nähern und gemeinsame Bezugs- und Anknüpfungspunkte ausfindig machen, welche dem Fall inhärent sind. Hierbei geht es nicht nur um tatsächliche, sondern auch um mögliche Kommunikationen und dafür notwendiges Wissen usw. Eine solche Fallarbeit kann in Veranstaltungen der Universität ebenso wie im Studienseminar oder in Fort- und Weiterbildungen umgesetzt werden. Wichtig für ein Gelingen ist aber, dass die Beteiligten besonders hermeneutische Verhältnisse zwischen den im Fall enthaltenen Selbstbeschreibungen der Beteiligten, dem pädagogisch-psychologischen, fachwissenschaftlichen (v. a. theologischen) und religionsdidaktischen Theoriewissen sowie handlungspraktischem Wissen bewusst inszenieren und reflektieren. Ein solches Vorgehen wurde bereits als Relationierung beschrieben (vgl. Kapitel 2). Hierbei geht es nicht nur um die Suche von möglichst angemessenen Passungen von theologischem Topos und relevanten Einstellungen und Orientierungen im Datenmaterial (vgl. Gennerich 2013, 114), sondern auch um eine möglichst angemessene Verhältnisbestimmung von handlungspraktischem und theoretischem Wissen und damit von schulischem und wissenschaftlichem Fachrepertoire in Bezug auf den Fall. Im Rahmen einer komparativ perspektivierten Religionspä-

dagogik scheint es sinnvoll, hermeneutisch gesichertes Fallverstehen auch an der Universität zu lernen. Dazu sind im Studium auf Begegnung und Reflexion angelegte Konzeptionen notwendig, welche Vergleichs- und Bildungsprozesse nicht nur dem Einzelnen oder dem Zufall überlassen, sondern systematisch aufzubauen vermögen (vgl. Riegger 2013b).

Die konkrete habitusbildende Arbeit am Fall kann folgendermaßen aufgebaut sein:

Fall mit – Fall für – Fall von

Auf dem Hintergrund des hier vertretenen grundgelegten Verständnisses von Habitus sowie Fall (vgl. Riegger 2003) sind mindestens drei Perspektiven für ein professionelles Fallverstehen zu beachten: 1) das Arbeitsbündnis *mit* den beteiligten Personen respektive die Beziehungsebene; 2) andere, möglicherweise *für* den Fall zuständige und insofern (auch) mit dem Fall (schon) befasste oder zukünftig zu befassende Institutionen und Professionen sowie 3) der Fall als professionelle Problemlösung, beispielsweise als Fall *von* Unterricht (vgl. Kapitel 1). Diese drei Perspektiven sind vergleichbar mit den drei in der Kindertheologie entwickelten Perspektiven einer Theologie mit, für und der Kinder (vgl. Schweitzer 2003, 11). In Bezug auf unseren Fall werden also drei Perspektiven entfaltet, nämlich: Fall mit, Fall für und Fall von:

Fall mit: Da wir es im Unterricht mit Menschen zu tun bekommen, scheint diese Perspektive ebenso wichtig, wie schwer zu konkretisieren. Schülerinnen und Schüler sind nicht nur Informationsempfänger oder Lernende, sondern Kinder und Jugendliche, welche als Personen und nicht einfach als Objekte des Lernens zu behandeln sind. Damit geht es um das Miteinander, oder: den *Fall mit*. Zu beantworten sind Fragen wie: Was mache ich als Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern sowie dem Inhalt der Unterrichtsstunde? Was machen diese mit mir? Wie ist die Beziehung zwischen den Personen und Inhalten?

Fall für: Verhält sich beispielsweise ein Schüler im Religionsunterricht so, dass kein Unterricht mehr möglich ist, dann kann es sinnvoll sein, dass dieser Schüler befristet zum Sozialarbeiter oder der Sozialarbeiterin geschickt wird, zumindest, wenn ein solches Vorgehen an der Schule eingeführt ist. Unter dieser Perspektive handelt es sich um einen *Fall für*, einen

Fall für den Sozialarbeiter, für den Schulpsychologen usw. Es könnte aber auch sein, dass dieser Schüler sich im Religionsunterricht langweilt, weil er gläubig ist und die verhandelten Inhalte alle kennt. Dann könnte es sich um einen Fall für die Katechese handeln.

Fall von: Professionelles religionspädagogisches bzw. -didaktisches Handeln erfolgt i. d. R. innerhalb von institutionellen Rahmenbedingungen. Der schulische Religionsunterricht ist von der Zwangsinstitution Schule ebenso beeinflusst, wie von kirchlichen Vorgaben in Bezug auf den Inhalt des Religionsunterrichts. Innerhalb einer Institution wird gelernt, unterrichtet, sich gebildet. Geschieht dies professionell, handelt es sich um eine professionelle Problemlösung oder um einen *Fall von*, in der Schule i. d. R. um einen Fall von Lernen, von Unterricht, von Bildung, von Erziehung, von Beurteilung, von Beratung. Neben rechtlichem Wissen ist hier v. a. fachliches Wissen für die Bewältigung des Falles notwendig, das grundlegend durch Fallrepertoire und Fallbezug gekennzeichnet ist.

Beispiel

Ein religionspädagogischer Fall aus dem Religionsunterricht: Johannes schreibt im Religionsunterricht auf den Tisch den Satz „Gott gibt's nicht!“

Ist dies ein *Fall für* ein machtförmiges Eingreifen der Lehrkraft (z. B. Verweis), für den Schulsozialarbeiter, weil der Schüler nur schwer (in Religion) beschulbar ist? Als *Fall mit* ist hier die Beziehungsebene relevant: Hat der Schüler vor der Lehrperson Angst, dass er sich nicht traut, seine Meinung öffentlich kundzutun? Oder respektiert er die Meinungen anderer und schreibt deshalb seine Ablehnung nur für sich auf? Als *Fall von* stellt sich die Frage, ob, und wenn ja wie, dieser Fall als Fall von Unterricht thematisch werden kann. Sollte dieser Vor-Fall nicht besser von der Lehrperson ignoriert werden? Professionelle und professionalisierte Religionslehrpersonen könnten sich damit nicht zufriedengeben.

Im professionsbiografisch-reflexiven Habitus könnte die Lehrperson nach dem Entdecken des Schriftzuges (1.) in ihren persönlichen, religiösen Gefühlen verletzt sein. So könnte sie aus einer emotionsgeladenen Haltung heraus unprofessionell reagieren (reflexiv-pragmatischer Habitus). (2.) Könnte die Lehrperson ihre Handlung an der Regel ausrichten: „Mögliche Konflikte mit Schülern, bei denen ich unterliegen könnte, nicht

vor der Lerngruppe austragen!“ Eine Handlungsalternative wäre dann z. B.: „Kommst du bitte nach dem Unterricht zu mir!“ (3.) Könnte das Prinzip der Schülerorientierung so umgesetzt werden, dass die Lehrperson den Schüler nach den Gründen seiner Handlung fragt. Handelt es sich nicht lediglich um eine Provokation, sondern um eine Form der Ablehnung, könnte der Schüler äußern: „Gott gibt’s nicht, weil ich nicht an Jesus glaube!“ Dann könnte die Lehrperson darauf hinweisen, dass er seine Meinung im Unterricht für alle vernehmlich äußern könne, allerdings auf eine dem Unterricht angemessene, respektvolle Weise und ohne das Schuleigentum zu beschädigen“ (4.). Besitzen Lehrpersonen Intuition, können sie bereits die Erfahrung gemacht haben, dass das Äußern von Unmut und sogenanntem Unglauben der erste Schritt zur konstruktiven Auseinandersetzung mit der Thematik im Unterricht sein kann. Sie lassen den Schüler dann nicht nur gewähren, sondern binden ihn und sein Verhalten so gleich in den Unterricht mit ein.

*Was kann ein Fall zur professionellen
und professionalisierten Habitusbildung beitragen?*

Zur professionellen Problemlösung – hier beispielsweise der Umgang mit nonverbalen Schülerzeichen – benötigen Religionslehrpersonen ein Repertoire (Vorrat, Pool) an domänen- bzw. bereichsspezifischen Theorien sowie Wissensformen, die sowohl im schulischen Alltag wie an der Universität oder in der Fort- und Weiterbildung angeeignet werden können. Einerseits umfasst dieses *Fachrepertoire* allgemein anerkannte wissenschaftliche Theorien im wissenschaftlich-reflexiven Habitus und andererseits individuelle Wissensformen im reflexiv-pragmatischen Habitus. Theorietypen und Wissensformen können je vierfach unterschieden werden. Daneben sind zum schnellen Handeln im Habitus Schemata (Routinen, Skripts) notwendig. Nicht zu vernachlässigen ist der Bezug zum professionsbiografisch-reflexiven Habitus.

Das Fachrepertoire gibt es nicht an sich, sondern immer nur in Bezug auf einen konkreten Fall. Der *Fallbezug* ist damit für das Fachrepertoire entscheidend. Dieses ist immer auf individuelle Fälle bezogen und zukünftig auf individuelle Fälle zu beziehen. Damit sind auch Theorietypen und Wissensformen immer auf einen konkreten Fall zu bezie-

hen, womit sich nicht nur diese, sondern auch das Fallrepertoire verändert, transformiert.

Im Fall des adäquaten Umgangs mit nonverbalen Schülerzeichen kann zuerst rekonstruiert werden, was der Fall ist, d. h. was genau passiert ist. Danach können systematisch Theorietypen herausgearbeitet werden, die im Fall als Allgemeines vorhanden sind, z. B. adäquate Reaktionsmuster auf den Fall wie Machtausübung, Verständnis, Delegation, Einbindung in den Unterricht etc. Am Fall kann simulierend ausgeführt werden, welches Muster wann adäquat ist und zur Lösung des Problems führt. Dadurch werden Fachrepertoire und Fallbezug miteinander kombiniert, jedoch ohne Handlungsdruck. Darüber hinaus wird die allgemeine Problemlösungskompetenz des Habitus bei Auszubildenden grundgelegt, wie sie später auch in der Praxis vorkommt und gerade dadurch die Differenz zwischen wissenschaftlichem und pragmatischem Denken deutlich werden lässt (Messmer 2014). Durch die Auswahl von separierten praktischen „Konstellationen“ (Idel/Reh/Rabenstein 2014, 87) im Unterschied zu ganzen Stundenentwürfen kann der Fokus auf bestimmte Kompetenzen im Habitus gelegt werden, die gebildet werden sollen. Fallarbeit trägt damit auf mehreren Ebenen zur professionellen Habitusbildung bei, v. a. dann, wenn Fallarbeit in einer Simulation nicht nur theoretisch und gedankenexperimentell, sondern wissens- und erfahrungsbezogen erfolgt.