

## **Wirklichkeiten simulieren oder selbst erleben? Habitusbildung und Professionalisierung in Pädagogik und Religionspädagogik durch Professionelle Simulation (ProfiS)**

**Manfred Riegger**

### **Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:**

Riegger, Manfred. 2019. "Wirklichkeiten simulieren oder selbst erleben? Habitusbildung und Professionalisierung in Pädagogik und Religionspädagogik durch Professionelle Simulation (ProfiS)." RpB - Religionspädagogische Beiträge 80: 57-69.

### **Nutzungsbedingungen / Terms of use:**

**licgercopyright**

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

**Deutsches Urheberrecht**

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

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



AKRK  
Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
Katholische Religionspädagogik und Katechetik

**75**

**BA  
5923  
-80**

# RpB

Heft 80/2019

Religionspädagogische Beiträge

RU und Katechese

Islamischer RU

Konfessionalität und RU

Religiöse Sprachbildung

Wertebildung

# Wirklichkeiten simulieren oder selbst erleben?

Habitusbildung und Professionalisierung in Pädagogik und Religionspädagogik durch Professionelle Simulation (ProfiS)

Manfred Riegger

Fake News werden ebenso vorgetäuscht wie manche Krankheit. Täuschung ist oft die erste Assoziation, die Menschen mit Simulation verbinden. Simulation wird aber auch positiv verwendet: Computer- und Videospiele basieren auf Simulationen. In der Fahrschule wird vor der ersten praktischen Fahrstunde auf der Straße im Simulator das Autofahren geübt. Klimamodelle informieren über einen möglichen Klimawandel und zeigen Auswirkungen auf. In den Ingenieurwissenschaften wird anhand von Modellen deren Tauglichkeit simuliert, bevor die Herstellung erfolgt. In der Mediziner Ausbildung werden Operationen simuliert, bevor die jungen Ärztinnen und Ärzte ihre Fähigkeiten am Patienten anwenden. Es zeigt sich: Im Alltag, aber auch in vielen Wissenschaftsdisziplinen wird – mehr oder weniger digital – simuliert. Vor diesem Hintergrund wurde der Versuch unternommen, Simulation für die Bildung des religionspädagogischen Habitus grundlegend zu erläutern.<sup>1</sup> Dieses Konzept wurde auf einer Expertentagung an der LMU München am 14.10.2016 diskutiert,<sup>2</sup> in Bezug auf die uni-

versitäre Lehrerbildung für Deutschland<sup>3</sup> sowie Italien<sup>4</sup> konturiert und für unterschiedlichste Bildungsorte präzisiert. Aus diesem Spektrum werden folgende Fragen bearbeitet:

- (1) Was ist Simulation?
- (2) Inwiefern ist Simulation für Professionalisierung und Habitusbildung in der Lehrerbildung relevant?
- (3) Wie sieht eine Konkretisierung aus?
- (4) Welche Perspektiven zeichnen sich für Religionspädagogik und Katechetik ab?

## 1. Begriff ‚Simulation‘

Es gibt Begriffe, in denen sich die Signatur einer Zeit verdichtet. Simulation scheint ein solcher Schlüsselbegriff zu sein. Er ist einerseits diagnostisch, aber andererseits auch transformativ.

tion. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik, Würzburg 2018.

- 3 Vgl. z.B. *Langenhorst, Georg*: Simulation durch (literarische) Imagination. Der ‚Möglichkeitssinn‘ als Potential für die pädagogische Habitusbildung. In: *Riegger/Heil* (Hg.) 2018 [Anm. 2], 69–88; *Mendl, Hans*: Selber fliegen oder Fliegen simulieren? Die Bedeutung von erlebter Praxis in universitären Seminarveranstaltungen. In: *Riegger/Heil* (Hg.) 2018 [Anm. 2], 89–116.
- 4 Vgl. z.B. *Tacconi, Giuseppe*: Simulationen in der Lehrerbildung in Italien. Überblick über Studien und Erfahrungen. In: *Riegger/Heil* (Hg.) 2018 [Anm. 2], 177–200.

1 Vgl. *Heil, Stefan/Riegger, Manfred*: Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017.

2 Vgl. den Sammelband *Riegger, Manfred/Heil, Stefan* (Hg.): Habitusbildung durch professionelle Simula-

Simulationen können zum Handeln auffordern und mögliche Richtungen des Handelns nahelegen. Die Unschärfe des Begriffs erlaubt es, dass das Wort in vielen Feldern verwendet wird, nicht selten ohne exakte Definition. Mit Simulation sind oft Begriffe wie Digitalisierung und Virtualität verbunden.<sup>5</sup> Im Folgenden werden Strukturelemente der Bedeutung von Simulation im Allgemeinen und für die Religionspädagogik im Speziellen herausgearbeitet.

### 1.1 Bedeutungsstrukturen in Alltag und Etymologie

In der *Alltagssprache* ist Simulation (engl. *simulation*, franz. *simulation*, ital. *simulazione*) zunächst eher negativ konnotiert: Ein Simulant ist ein Mensch, der etwas vorspielt, was er gar nicht ist oder besitzt wie z.B. die Simulation einer Krankheit, eines Status oder einer Kompetenz. Ein Simulant täuscht eine Krankheit vor, obwohl er keine hat. Er handelt *wie* ein tatsächlicher Kranker, indem er seine Handlung auf eine andere Handlung (wirkliche Krankheit anderer) bezieht und diese nachspielt, obwohl er selbst nicht krank ist. Mit Simulation wird demnach in der alltagssprachlichen Verwendung eine Handlung bezeichnet, die eine andere Handlung vortäuscht. Simulation ist dann aber auch – wohl nicht nur für Jüngere – z.B. in Verbindung mit Computer- und Videospiele positiv konnotiert.

Die *Etymologie* des Begriffs Simulation aus dem Lateinischen kann auf unterschiedliche Wurzeln<sup>6</sup> verweisen: *Simulacrum* ist Ebenbild, Abbild, Bildnis, aber auch Schattenbild, Traumbild, Gespenst, Gleichnis, Nachbildung, Scheinbild, Trugbild. *Simulamen* ist die Nachahmung. *Simulamentum* ist die Vorspiegelung, Täuschung. *Simulatio* ist die Vorspiegelung,

Täuschung, Heuchelei, Verstellungskunst. Das Verb *simulare* bedeutet daher „ähnlich machen, nachbilden oder nachahmen“, aber auch „etwas zum Schein vorgeben, sich den Anschein von etwas geben, etwas vortäuschen“. *Simulans* heißt nachahmend. Simulation kann auch zurückgehen auf das lateinische Adverb *simul*, das „zugleich, gleichzeitig“ bedeutet und eine temporale Gleichzeitigkeit zweier Phänomene beschreibt. Zum selben Wortstamm gehört das Adjektiv *similis*. Es meint „ähnlich, gleichartig“ und drückt eine gleichartige Eigenschaft aus wie z.B. das *simile*, das Gleichnis. Gemeinsam ist diesen Begriffen in der lateinischen Begriffsgeschichte, dass zwei Situationen, Handlungen, Eigenschaften oder Prozesse in einem inneren Zusammenhang stehen, aufeinander bezogen sind. Die Bezogenheit kann eine temporale sein, nämlich die der Gleichzeitigkeit.

Ich fasse zusammen: Simulation hat mit Modell und Original zu tun sowie den unterschiedlichen Beziehungen zwischen beiden. Zwischen Modell und Original besteht

- eine Beziehung der *Täuschung* bzw. *Vortäuschung* (Entsprechung von Original und Modell auf der Oberfläche, aber Unterscheidung in der Tiefenstruktur),
- eine Beziehung der *vollkommenen Identität* (Kopie, Abbild),
- eine Beziehung der *Ähnlichkeit* (teilweise wirklichkeitsähnliche Entsprechung),
- keine Beziehung, da das Modell das Original als *virtuelle Realität*, *Hyperrealität*, *Fiktion* ersetzt.

Wird „Wahrheit als Übereinstimmung einer (gegliederten) sprachlichen Aussage mit der (Gliederung der) Wirklichkeit“<sup>7</sup> (Korrespondenz) verstanden, also als Übereinstimmung von Modell und Original, dann handelt es sich bei der ersten Bedeutungsstruktur um teilweise, mehr oder weniger bewusste Täuschung, bei

5 Vgl. Riegger, Manfred: Handlungsorientierte Religionsdidaktik, Bd. 2, Stuttgart 2019, Kap. 8.

6 Vgl. Negele, Manfred: Maske – Simulation – Identität. In: Riegger / Heil (Hg.) 2018 [Anm. 2], 49–68.

7 Vgl. Heinrich, Richard: Wahrheit, Wien 2009, 45.

der vierten um vollständige Täuschung, bei der zweiten um Ununterscheidbarkeit und bei der dritten um teilweise Ähnlichkeit zwischen dem Simulierten, der simulierten Wirklichkeit und einer äußeren Wirklichkeit. Der Begriff Simulation wird hier in der letzten Bedeutung verwendet. Die Ähnlichkeitsbeziehung kann in Professionalisierungsprozessen wie der Lehrerbildung zur Erkenntniserweiterung und Kompetenzentwicklung genutzt werden.

## 1.2 Grundfigur

Das Konzept Simulation ist nicht nur im Alltag präsent, sondern auch in vielen wissenschaftlichen Disziplinen theoretisch ausformuliert und für ökonomische, ökologische, technische, militärische, medizinische, politische, psychologische und pädagogische Anwendungsgebiete ausgearbeitet worden. Damit wurden Simulationen zu einem wichtigen methodischen Werkzeug, mit dem Modelle entwickelt, getestet und angewendet werden.

Die zugrundeliegende Figur ist einfach: Modelle repräsentieren etwas anderes, um Erkenntnisse zu ermöglichen, die sonst nicht oder nur schwer möglich wären. Diese Eigenschaft ist auch Kunstwerken, der Sprache, der Theologie oder der Religionspädagogik zu eigen. Darüber hinaus strebt man aber mit Simulationen an, etwas über die wirklichen Eigenschaften dessen zu lernen, wofür sie stehen, also: Das spielerische Simulieren (in der Wirklichkeit zweiter Ordnung) bleibt für praktisches Handeln (in der Wirklichkeit erster Ordnung) zwar zunächst folgenlos, aber die möglichen Folgen können wirklichkeitsnah getestet und reflektiert werden. Daran anschließend kann (in der Wirklichkeit erster Ordnung) präventiv interveniert oder die zuvor simulierte Praxis besser zu bewältigen versucht werden. Sichtbare Wirksamkeit der Simulationen erfolgt in einer zeitlich später, außerhalb der Simulation stattfindenden wirklichen Wirklichkeit. Vor diesem Hintergrund präzisiere ich Simulation als Professionelle Simulation für die Pädagogik.

## 1.3 Professionelle Simulation

*Simulation* ist eine „Als-ob“-Handlung in der Anwendung und Herstellung eines komplexitätsreduzierten und wirklichkeitsähnlichen Modells von Wirklichkeit zur Bildung habituell verankerter Kompetenzen in einem bestimmten Bereich.

*Professionell* ist Simulation, wenn Profis sie durchführen und die drei Strukturen professionellen Handelns zusammenspielen: fachspezifisches Repertoire, Transformation auf einen lebenspraktischen Fall und Arbeitsbündnis, das mit Institution und Person untergliedert werden kann (vgl. 2.1).

Dieser Begriffskern von Professioneller Simulation ist für unterschiedliche forschungsmethodische Vorgehensweisen<sup>8</sup> und Themen, z.B. Resilienz,<sup>9</sup> offen und wird hier in Bezug auf simulationsbasierte Kompetenzentwicklung konkretisiert. Eine solche Kompetenzentwicklung erfolgt in einer Wirklichkeit zweiter Ordnung, indem ein Modell der Wirklichkeit erster Ordnung zunächst hergestellt (Modellierung), dann in der Simulation angewendet wird und schließlich Ergebnisse produziert werden. Hergestellt wird das Simulationsmodell durch die Festlegung der Fragestellung, aufgrund derer durch Abstraktion von der Wirklichkeit erster Ordnung ein Konzept für die Simulation, eine Szene für den Beginn modelliert und aufgebaut wird. Durchgängig sollen Fragestellung,

8 Vgl. Riegger, Manfred: Research-Oriented Learning in Teacher Education by Professional Simulation. In: Learning through Inquiry in Higher Education. Current Research and Future Challenges (INHERE 2018), Düsseldorf 2018, Doc23. DOI: 10.3205/18inhere23, URN: urn:nbn:de:0183-18inhere236; Stand: 01.08.2018 unter: <http://www.egms.de/static/en/meetings/inhere2018/18inhere23.shtml>.

9 Vgl. Ders.: Resilienzensible Bildung. Resilienz als Response-Strategie durch Professionelle Simulation (ProfSi) entwickeln. In: Karidi, Maria /Schneider, Martin /Gutwald, Rebecca (Hg.): Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation, Wiesbaden 2018, 203–225.

Konzept, Szene und Szenenaufbau untereinander und mit der Wirklichkeit erster Ordnung verglichen werden, um die Stimmigkeit zu prüfen bzw. zu bestätigen. Das ursprüngliche Modell ist für eine gelingende Simulation von entscheidender Bedeutung. Die Modellanwendung besteht in der Durchführung der Simulation, um Varianten des Modells zu erstellen. Der Wert dieser Anwendungen muss ebenso deutlich werden wie das Simulationsergebnis selbst. Beim Simulationsergebnis wird dieser Wert noch beurteilt, indem die Einzelergebnisse präsentiert, explizit reflektiert und auch der Bezug zur Wirklichkeit erster Ordnung wieder in den Blick genommen wird. In Abb. 1 werden diese Aspekte veranschaulicht.

Die anvisierte Kompetenzentwicklung durch Professionelle Simulation ist spezifisch auf den Habitus und den Professionalisierungsprozess bezogen.

## 2. Habitusbildung und Professionalisierung durch Professionelle Simulation

Pierre Bourdieus (1930–2002) praxeologisches Habituskonzept, das zwischen den Polen Struktur und Handeln aufgespannt ist, wird rezipiert und pädagogisch als professioneller (2.1) und professionalisierter Habitus (2.2) weiterentwickelt.<sup>10</sup> Auf dieser Grundlage wird professionalisierte Habitusbildung dargestellt (2.3).

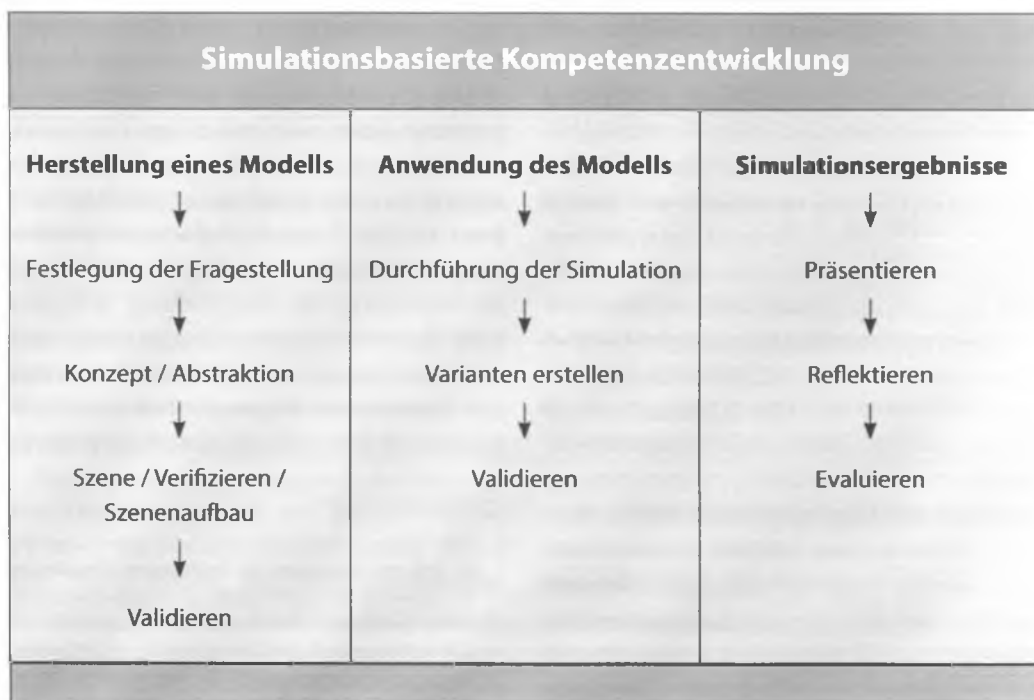


Abb. 1: Simulationsbasierte Kompetenzentwicklung. In: Heil/Riegger 2017 [Anm. 1], 103.

<sup>10</sup> Vgl. dazu den Hinweis bei Caruso, Carina: Rezension zu Heil/Riegger 2017 [Anm. 1]. In: RpB 78/2018, 123f.

## 2.1 Professioneller Habitus<sup>11</sup>

Grundsätzlich bedeutet Habitus äußere Gestalt, Aussehen, aber auch Eigenschaft oder Eigentümlichkeit. Damit ist das Äußere Ausdruck des Inneren, und das Innere bestimmt das Äußere. Dies wird nach *Bourdieu* als „strukturierte und strukturierende“<sup>12</sup> Funktion des Habitus bezeichnet. Der Habitus wurde geprägt und prägt das Handeln. Habitus ist die grundlegende und grundlegende, aber auch veränderbare und bewegliche innere Haltung bzw. Grundhaltung, die den Zusammenhang der eigenen Lebensführung mit dem Repertoire an gesellschaftlich akzeptierten Haltungen ebenso hervorbringt wie des eigenen Handelns in der Zeit. Handeln ist damit einerseits in soziale Strukturen eingebettet und damit strukturell bedingt, aber andererseits gibt es durch kreatives Handeln Möglichkeiten, die sozialen Strukturen zu gestalten und zu verändern.

Der Habitus ist geeignet, das Handeln von Profis zu beschreiben. Der professionelle Habitus setzt sich zusammen aus

- dem fachspezifischen Repertoire aus einer Domäne (z. B. Medizin, Recht, Religion, Bildung, Kriminalistik),
- der Transformation auf einen lebenspraktischen Fall, d. h. auf ein Problem aus der Lebenswelt des Profis, das dieser lösen muss, und
- dem Arbeitsbündnis zwischen dem Profi und einem oder mehreren Menschen (Personen) im Rahmen der Falllösung innerhalb einer Institution.

## 2.2 Professionalisierter Habitus<sup>13</sup>

Ein Profi ist jemand, der durch Professionalisierung (strukturierte Ausbildung) einer Profession (einem bestimmten Berufsstand) angehört und über Handlungsstrategien der Professionalität (in problematischen Situationen handeln können) verfügt. Beispielsweise sind Religionslehrkräfte Profis für religiöse Bildung. Ihr professioneller Auftrag besteht darin, Lehr-Lernprozesse so zu gestalten, dass religiöse Kompetenzen bei Lernenden gefördert werden und religiöse Bildung im umfassenden, mehrdimensionalen Sinne möglich wird. Religionspädagogische Profis verhelfen Individuen meist in einer Lerngruppe zu fachbezogenen Kompetenzen.

Der in der strukturierten Ausbildung professionalisierte Habitus entfaltet sich dreifach: berufsbiografisch-reflexiv, pragmatisch-reflexiv und wissenschaftlich-reflexiv. Elemente des Habitus als Grundhaltung sind mindestens Wissen, Können, Werten und Wollen oder: Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen und metakognitive Kompetenzen, welche immer innerhalb eines bestimmten Kontextes angesiedelt sind. Durch die Simulation werden im Simulationsprozess Kompetenzen aufgebaut, die übersituativ habituell zur Verfügung stehen.

## 2.3 Professionalisierte Habitusbildung<sup>14</sup>

Auf der Basis eines für professionstheoretische Überlegungen geöffneten Kompetenzbegriffs ist die übergeordnete Zielsetzung für religiöse Bildung der Erwerb von Kompetenzen, die es ermöglichen, komplexe und mehrdeutige, nur begrenzt vorhersehbare und sich immer anders gestaltende Situationen selbstverantwortet und

11 Vgl. zu diesem Abschnitt v. a. *Heil, Stefan*: Der professionelle religionspädagogische Habitus. In: *Ders./Riegger* 2017 [Anm. 1], 9–32.

12 Vgl. *Bourdieu, Pierre*: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1976, 165.

13 Vgl. zu diesem Abschnitt v. a. *Riegger, Manfred*: Der professionalisierte religionspädagogische Habitus. In: *Heil/Riegger* 2017 [Anm. 1], 33–62.

14 Vgl. ebd.

fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch begründet zu lösen. Der Anspruch auf Professionalität ist mit der Erwartung verknüpft, dass eine Fachkraft für religiöse Bildung sowohl wissenschaftliche Theorien wie handlungspraktisches Wissen so nutzen kann, dass sie ihr Handeln auf die spezifischen Bedingungen und Erfordernisse einer Situation, was die Milieuabhängigkeit ausdrücklich beinhaltet,<sup>15</sup> abstimmen kann. Mit anderen Worten: Professionalisierung integriert drei Formen des Habitus, den wissenschaftlich-reflexiven, den reflexiv-pragmatischen und den professionsbiografisch-reflexiven.

Zur Lösung eines Falls (z. B. Unterrichtsvorbereitung, Umgang mit Disziplinschwierigkeiten) zieht eine religionspädagogische Fachkraft ihr zur Verfügung stehendes Wissen heran, das Fachrepertoire. Das wissenschaftliche Fachrepertoire setzt sich aus vier Theorietypen zusammen:

- subjektive Theorien,
- Professionstheorien,
- pädagogisch-psychologische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Theorien und nicht zuletzt
- Wissenschaftstheorie.<sup>16</sup>

Das handlungspraktische Fachrepertoire setzt sich aus vier Wissensformen zusammen:

- Überzeugungen (engl. *professional beliefs*), Motivation, Selbstregulation,
- Professionswissen, z. B. Regeln,
- pädagogisch-psychologisches, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen, z. B. Prinzipien und nicht zuletzt
- professionelle Intuition.

Diese Theorietypen und Wissensformen sind im alltäglichen Handeln nicht in Reinform, sondern in Schemata, Routinen bzw. Handlungsmustern enthalten. Wahrnehmung, Handlungsplanung und Handlung in Bezug auf eine konkrete Situation werden neben dem Kontext auch von der konkreten Beziehungsgestaltung innerhalb der Institution und durch die Person beeinflusst. Im Rahmen des Vollzugs der Handlung in konkreten Praxissituationen ergänzen und überlagern sich im Wesentlichen immer zwei Modi des Habitus: ein reflexiv-pragmatischer und ein wissenschaftlich-reflexiver. Beide werden moderiert vom professionsbiografisch-reflexiven Habitus (vgl. Abb. 2).

„Hinter“ jedem professionellen Handlungsvollzug stellt der professionelle und professionalisierte religionspädagogische Habitus ein relativ stabiles, situationsunabhängiges Element dar. Durch den Erwerb und die Differenzierung von Theorien und Wissen, durch wissenschaftliche Forschungsmethoden und Erfahrungen in der Praxis sowie deren Reflexion und durch Arbeit an der eigenen Berufsbiografie kann sich der Habitus verändern, inklusive der einzelnen Aspekte wie beispielsweise die handlungsleitenden Überzeugungen. Eine forschungsmethodisch fundierte bzw. eine systematisch durchgeführte methodische Reflexion ist für eine professionelle Handlungskompetenz wesentlich. Notwendig ist sie, um die eigenen biografischen Anteile, die eigene Subjektivität bewusst wahrnehmen, unterschiedliche Perspektiven einnehmen und eine Situation auf der Grundlage von reflektierten, wissenschaftlichen Theorien und reflektiertem, handlungspraktischem Wissen sowie systematisch mit professionellen Forschungskompetenzen analysieren zu können. Das systematische Zueinander der Theorietypen und Wissensformen erfolgt mittels Relationierung. Hier nun setzt konkret Professionelle Simulation an, wie im Folgenden anhand der Phasen – jeweils mit einem Beispiel versehen – dargestellt wird.

15 Vgl. den Hinweis bei Altmeyer, Stefan / Grümme, Bernhard: Unentdeckte Potentiale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik. In: Kreuzer, Ansgar / Sander, Hans-Joachim (Hg.): Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie, Freiburg i. Br. 2018, 248–267, 254.

16 Vgl. dazu auch Riegel, Ulrich / Leven, Eva: The Structure of Teacher Knowledge in Religious Education. In: RISTAL 1 (2018) 102–116, bes. 113.

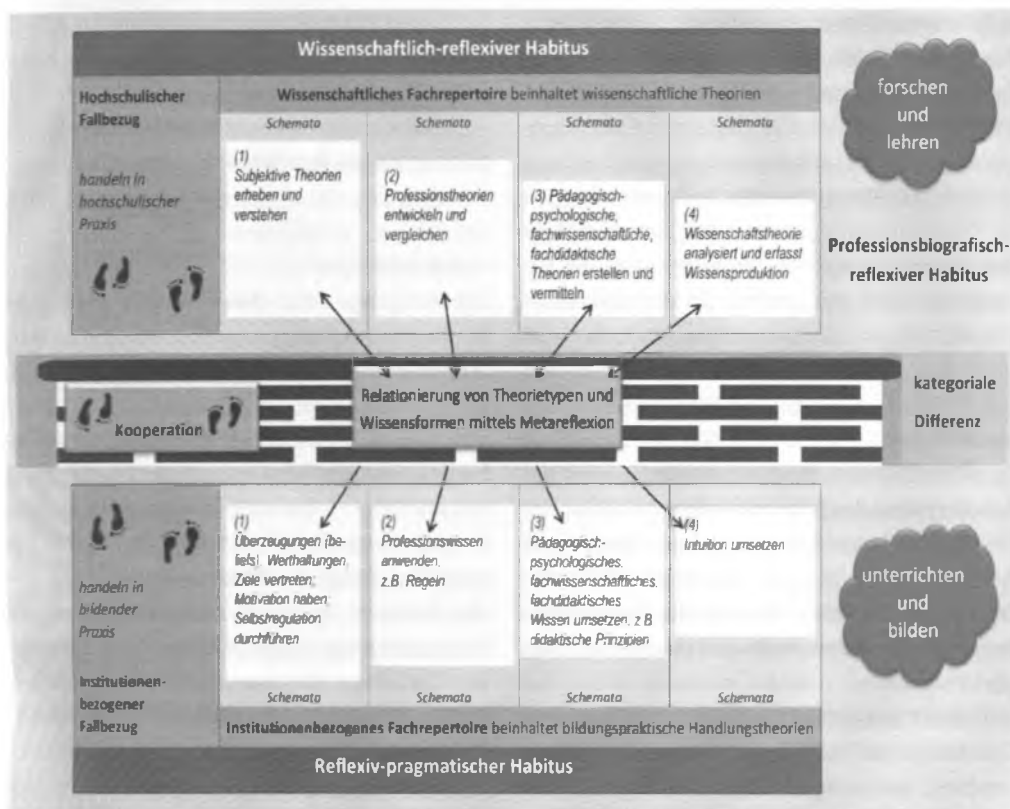


Abb. 2: Professionalisierter religionspädagogischer Habitus; ähnlich in Heil/Riegger 2017 [Anm. 1], 36.

aktuell

### 3. Phasen der Professionellen Simulation

In Bezug auf die zeitliche Einteilung der Simulation können Phasen<sup>17</sup> benannt werden, die hier erläutert und an einem Beispiel zum Kompetenzerwerb einer professionellen Wahrnehmung und gezielten Gestaltung der schulischen Konfliktsituation „Eine Schülerin verweigert im

Religionsunterricht die Mitarbeit“ veranschaulicht werden. Im Einzelnen sind folgende Phasen zu berücksichtigen:

#### 3.1 Planung des Simulationsprozesses

Vor der Veranstaltung ist eine strukturelle Planung notwendig, damit unterschiedliche inhaltliche Verläufe möglich werden.

BEISPIEL: Eine Expertenlehrkraft wird engagiert, die über schulische Anforderungssituationen kommunizieren und eine wesentliche Rolle aus einer solchen nachstellen kann. Die Wahl und Abgrenzung der Anforderungssituation erfolgt im Gespräch zwischen Expertenlehrkraft und Dozentin bzw. Dozenten.

<sup>17</sup> Vgl. Riegger, Manfred: Phasen. In: Heil/Riegger 2017 [Anm. 1], 125–136. Vorarbeiten erfolgten in Riegger, Manfred: Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens (Praktische Theologie heute 56), Stuttgart 2002.

### 3.2 Vorbereitung

Es geht um zeitliche und räumliche sowie inhaltliche Vorbereitungen. Letztere können gemeinsame wissenschaftsbasierte Erarbeitungen des Themas umfassen.

BEISPIEL: Nach theoretischen Erarbeitungen zu Disziplinschwierigkeiten im Unterricht<sup>18</sup> in den vorangegangenen Sitzungen wird die Expertenlehrkraft ins Seminar an die Universität eingeladen.

### 3.3 Arbeitsbündnis: Beziehungsaufbau, Kompetenzerweiterungsbereitschaft, Zielklärung

Fundiert wird das Arbeitsbündnis zwischen der Leitung und den Teilnehmenden. Der Begriff Arbeitsbündnis stammt aus der Professionalitätstheorie<sup>19</sup> und bezeichnet die Beziehungsbasis zwischen dem Profi und den Klientinnen und Klienten.

Geklärt werden muss die Art des Seminars: Simulation ist nicht nur abstrakt-kognitives, sondern erfahrungsorientiertes Lernen. Damit wird die Bereitschaft vorausgesetzt, sich auf entsprechende Lernprozesse einzulassen. Niemand kann zu Simulationen gezwungen werden! Die Simulation von Handlungen ermöglicht aber Handeln auf Probe. Vieles kann also ausprobiert werden, ohne Angst vor nicht wieder revidierbaren Fehlern.

BEISPIEL: Expertenlehrkraft, Seminarteilnehmende und Seminarleitung lernen sich kennen und kommen überein, dass es in dieser Sitzung um die Simulation von schulischer Praxis und damit um handelndes Lernen und Reflektieren von praktischem und theoretischem Wissen geht.

### 3.4 Simulation

Die eigentliche Simulation besteht aus unterschiedlichen Elementen:

BEISPIEL: Im Gespräch werden Informationen zu einem Konfliktfall gesammelt und gebündelt.

#### – Szenendesign

Die Ausgangsszene der Simulation ist – der Wirklichkeit möglichst ähnlich – nachzubilden, zu modellieren. Dieser Szenenaufbau ist zentral, da der Aussagewert der Simulation wesentlich von den in dieser Szene erfassten Ausgangsbedingungen abhängig ist. Dabei werden die gesammelten Informationen im Blick auf die Fragestellung elementarisiert. Notwendig ist eine Reduktion der Wirklichkeit auf wesentliche Faktoren, nicht oder kaum veränderbare Voraussetzungs- und Kontextvariablen ebenso wie (bisherige) Prozess- und Produktvariablen. Zu den *Voraussetzungsvariablen* können zählen:

- frühere Erfahrungen der Lehrperson (Milieuzugehörigkeit, Alter, Geschlecht usw.),
- Erfahrungen aus der Lehrerbildung (Universität, Fächerkombination, Praxis usw.),
- Merkmale der Lehrkraft (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen, Motivationen, Selbstwirksamkeitserwartungen usw.).

Die *Kontextvariablen* können umfassen:

- frühere Erfahrungen der Lernenden (Milieuzugehörigkeit, Alter, Geschlecht usw.),
- Erfahrungen aus bisherigem Unterricht (Langeweile im Religionsunterricht usw.),
- Lernermerkmale (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen, Motivationen, Selbstwirksamkeitserwartungen usw.),
- Umfeld (ethnische Zusammensetzung der Lerngruppe, Klima usw.).

Beide Variablenarten beeinflussen das Lehrenden- sowie das Lernerhandeln und damit den Unterricht. Ergebnisse des Unterrichts können in den Produktvariablen zum Ausdruck kommen (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen usw.). Die Szene umfasst einen

18 Vgl. dazu Riegger 2019 [Anm. 5], Kapitel 16.

19 Vgl. Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 2017, 70–182.

möglichst konkreten Situationsausschnitt, beispielsweise eine Mitschülerin, einen Schüler und die umschriebene Rolle der Lehrperson in der konkreten Situation, welche in der Simulationshandlung variabel besetzt wird. Der Kontext der zu simulierenden Situation ist so zu rekonstruieren und zu konstruieren, dass sich die Simulanten in die zu simulierenden Personen hineinversetzen können.

BEISPIEL: Im Seminarraum wird ein Tisch aufgestellt. Dahinter nimmt die Lehrkraft Platz. Sie simuliert Mareike, eine Schülerin aus ihrer Klasse. Ein Buch und ein Blatt liegen vor ihr. Im Halbkreis gegenüber sitzen die Studierenden.

#### – *Einstimmung durch die Leitung*

Hier wird die Aktivitätsbereitschaft der Simulationsteilnehmenden angeregt. In einer individuellen Einstimmung werden Subjekte und Inhalte zusammengebracht. Hinweise auf den Kontext der Simulation stellen nachvollziehbar die Ähnlichkeit zwischen Modell und äußerer Wirklichkeit respektive Wirklichkeit zweiter und erster Ordnung für alle dar. Dabei sollte die Sprache weder zu weitschweifig noch zu knapp sein. Fachsprache ist in Alltagssprache zu übersetzen.

BEISPIEL: „Wir sind im Zimmer der 8. Klasse an einer Mittelschule (= Hauptschule mit der Möglichkeit eines mittleren Schulabschlusses) in Bayern. Der Unterricht ist in vollem Gange. Die Schüler/-innen lesen im Religionsbuch. Der Lehrer, Herr Meier (alle Namen wurden anonymisiert), ruft die einzelnen Schüler/-innen auf. Mareike ist an der Reihe.“

#### – *Impuls der Simulationsleitung*

Mit einem Impuls wird die Simulation in Gang gesetzt, das Denken und Handeln der Teilnehmenden in Bewegung gebracht. Das kann durch jede Handlung der Leitung erfolgen: differenzierte Körpersprache, Umgang mit Gegenständen und Medien und besonders verbale Handlungsanweisungen für die Teil-

nehmenden. Handlungsaufforderungen sind möglichst klar und eindeutig zu formulieren.

BEISPIEL: Zu den Studierenden gewandt sagt die Leitung der Simulation: „Sie können nun die Rolle von Herrn Meier übernehmen. Sie entscheiden selbst, wann Sie in die Szene treten und beginnen selbstständig.“

#### – *Handlung(en) durchführen*

Nun wird die eigentliche Simulation in fünf Handlungsschritten durchgeführt: wahrnehmen, kategorisieren, rückbinden, entscheiden, eingreifen. Neben den vorgegebenen Rollen mit ihren an der Wirklichkeit orientierten Handlungsmustern ist die Lehrendenrolle in der Szene zwar umrissen, wird aber nicht nur individuell je verschieden besetzt, sondern auch je simulierter Szene individuell handelnd ausgefüllt. Es sollten mindestens zwei Handlungsalternativen simuliert werden, besser mehr. So werden neue, mögliche Zugänge zu bereits bekannten Szenen möglich. Die handelnde Ausgestaltung der Rollen erfolgt auf der Basis der Informationen eigenverantwortlich durch die Teilnehmenden (nicht oder kaum veränderbare Variablen werden beibehalten). Manchmal ist es hilfreich, das Rollenhandeln nicht an einem möglichen Ideal auszurichten, sondern an einem Negativbeispiel.

Beim *Handeln* in der Simulation werden in wirklichkeitsähnlichen Zusammenhängen die Auswirkungen von Handlungen erlebt und ggf. wiederholt, korrigiert oder variiert, ohne das Risiko ernsthafter Konsequenzen fürchten zu müssen. Dabei kann es nie nur eine richtige und optimale Lösung geben. Simuliert werden unterschiedliche Handlungsalternativen. Nacheinander werden mehrere Szenarien mit unterschiedlicher Besetzung der Lehrer/-innenrolle nachgestellt.

BEISPIEL: Ein Studierender steht auf und übernimmt die Rolle. Mareike schaut aus dem Fenster. Herr Meier zögert und sagt: „Mareike, lies du bitte den Text!“ „Herr Meier, ich will

nicht!“, bekommt er zur Antwort. Nach kurzer Zeit fragt er: „Mareike, warum willst du nicht lesen?“ „Ich habe keine Lust!“, ist zu vernehmen und der Lehrer entgegnet: „Das kann ich verstehen, dass man manchmal keine Lust hat. Willst du etwas anderes tun?“ „Ja, rausgehen“, und schon ist Mareike auf dem Weg zur Tür. Daraufhin bricht der Student die Simulation ab. Nach weiteren Simulationen lässt man die Szenerie noch aufgebaut, setzt sich im Stuhlkreis zusammen und reflektiert über die Simulationen der Reihe nach.

### 3.5 Kommunikation über eigene Erlebnisse

Offengelegt werden die Selbstwahrnehmung in der Simulation, die eigene Simulationsabsicht und die Wirkung des eigenen Handelns: Was habe ich erreicht? Was ist beim Anderen angekommen? In der Simulationsperspektive vergegenwärtigt der/die Simulierende das Erlebte sich selbst und anderen explizit. Das einfache Erzählen ist dabei besonders wichtig, weil so das eigene Erlebte in einen Zusammenhang gestellt und für andere einseh- und – mehr oder weniger – nachvollziehbar wird.

Die Leitung könnte Folgendes sagen: „Setzen wir uns wieder im Stuhlkreis zusammen. Reden wir über die simulierten Handlungsalternativen. Wir beginnen mit Alternative 1, danach die folgenden Szenen. Mit meinen Fragen möchte ich das Gespräch strukturieren.“ Es beginnt jeweils die Simulationslehrperson, dann folgt der Simulationsschüler bzw. die Simulationsschülerin:

- „Wie sind Sie zu Ihrer Rolle gekommen?“
- „Was haben Sie in Ihrer Rolle mit Ihrer Handlung beabsichtigt?“ Die Antwort könnte folgendermaßen beginnen: „Mit meiner Handlung wollte ich erreichen, dass...“
- „Konnten Sie Ihre Absicht umsetzen?“
- Der jeweilige Simulationsschüler bzw. die -schülerin wird gefragt: „Was kam beim Lernenden an?“

Die Leitung hat darauf zu achten, dass nacheinander die Erfahrungen erzählt werden und nicht sogleich Bewertungen erfolgen.

BEISPIEL: Der simulierende Studierende 1 erzählt: „Ich wollte Mareike Verständnis entgegenbringen und hoffte, dass sie dann liest.“ ... Die Lehrkraft in der Schülerinnenrolle erzählt: „Ich dachte: ‚Toll, jetzt kann ich machen, was ich will!‘“

### 3.6 Kommunikation über Erlebnisse anderer mittels eigener Erlebnisse mit Bezug auf wahrgenommene Erlebnisse anderer (Perspektivenwechsel)

Die Beobachtenden bringen ihre Erlebnisperspektive aus ihrer Rolle heraus im Blick auf die Simulationshandlungen ein. Es wird nicht bewertet. Begonnen wird mit Alternative 1, danach kommen die folgenden Szenen. Die Leitung könnte beginnen mit:

„In welche Rollen und Handlungsweisen konnten Sie sich einfühlen? Beginnen Sie Ihre Schilderung mit ‚Ich als...‘ z.B. ‚Ich als Person X, als Person Y empfand..., als ich...‘“

BEISPIEL: Die Beobachtenden ergänzen: „Ich als Mareike empfand ein Gefühl des Sieges.“ „Als Herr Meier ging es mir schlecht, weil ich dachte, dass ich für immer den Respekt der anderen Schüler verloren habe.“

### 3.7 Beendigung der Simulation

Die simulierten Rollen werden komplett abgelegt, die Szene abgebaut, die benutzten Utensilien beiseitegestellt. Der Sitzkreis wird wieder hergestellt. Danach beginnen Gespräche über die gesamte Simulation.

Die Leitung könnte ausführen: „Wir sind jetzt wieder ganz hier im Raum. Sollten Sie die simulierten Rollen noch nicht ganz abgelegt haben, so tun Sie es jetzt. Für manche ist es hilfreich, wenn Sie durch Abstreifen des Körpers die simulierten Rollen ablegen.“

BEISPIEL: Nachdem alle Simulationen reflektiert worden sind, wird die Szenerie abgebaut. Der Tisch und die in der Simulation verwendeten Stühle werden weggetragen. Niemand sitzt auf diesen Stühlen oder benutzt diesen Tisch.

## 4. Habitusreflexion

Hier werden dreifache, explizite Bewertungen des simulierten Erlebens angestellt.

### 4.1 Pragmatisch-reflexive Reflexion

Mit Bezug auf die Simulation werden thematische Übereinstimmungen, besondere Beiträge oder sehr unterschiedliches Erleben mit Blick auf (mögliche) Praxis ins Gespräch gebracht. Mögliche Fragen sind:

- „Welche Handlungsalternativen könnten für Ihre Wirklichkeit(en) geeignet erscheinen?“
- „Was haben Sie aus der Simulation für sich gelernt?“

BEISPIEL: Die Lehrperson bindet die Simulation an ihren Habitus zurück, indem sie über ähnliche Anforderungssituationen aus ihrem Schulalltag spricht, und die Studierenden knüpfen an ihren Habitus an, indem sie auf den Punkt bringen, was sie handlungspraktisch gelernt haben.

### 4.2 Reflexiv-wissenschaftliche Reflexion

Das in der Simulation Erlebte und durch die bisherigen Schritte pragmatisch Reflektierte wird mit wissenschaftlichen Theorien (z. B. Konfliktstrategien, -arten, Ursachen sozialer Konflikte) weiterverarbeitet und – im Vergleich zur einflussreichen Erarbeitung – vertiefend reflektiert.

BEISPIEL: Gemeinsam werden Bezüge zu unterschiedlichen Theorien erörtert und wissenschaftlich begründete Deutungen erarbeitet.

### 4.3 Professionsbiografisch-reflexive Reflexion

Eine Reflexion auf die für die Profession wichtigen biografischen Anteile erfolgt meist individuell.

BEISPIEL: entfiel in diesem Fall.

## 5. Evaluation

Abschließend ist der Wirkung der Simulation nachzugehen. Weil in der Simulation erfahrungsorientiert gelernt wird, bedarf es auch eines emotionalen Abschlusses. Dabei könnten folgende Fragen hilfreich sein:

- „Was hat die Simulation bei Ihnen/bei mir ausgelöst?“
- „Es war eine Simulation, die sehr tief ging. Was nehmen Sie mit? Was lassen Sie hier?“
- „Was haben die Inhalte bei Ihnen ausgelöst?“
- „Wie geht es Ihnen jetzt? Jede/r sollte eine Antwort geben.“
- „Hängt Ihnen noch etwas nach?“
- „Welche Gefühle begleiteten Sie während der Simulation?“

Ansprechen kann man zuerst die inhaltlichen und dann erst die emotionalen Wirkungen oder umgekehrt.

BEISPIEL: Eine Studierende antwortete: „Eigentlich war es doch nur ein Spiel, aber ich fühlte mich wie in der Schule. Ich dachte nicht nur theoretisch über Unterrichtsstörungen nach, sondern probierte unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten aus. Das war ungewohnt, aber auch sehr hilfreich.“

Abschließend wurden die Teilnehmenden des im Beispiel verdeutlichten Praxisseminars gebeten, das Erlebte zu verschriftlichen.

BEISPIEL einer Evaluation aus der Sicht eines Teilnehmers:

Der Studierende Herr Glas will Gymnasiallehrer werden und schreibt:

„Es soll eine Szene im Seminar inszeniert werden, in der eine Schülerin der 8. Klasse im Unterricht vom Lehrer gebeten wird, einen Text vorzulesen. Die Schülerin ist seit einem halben Jahr in dieser Klasse. Sie kommt von einer weiterführenden Schule und zeigt sonst kein auffälliges Verhalten. Doch der Aufforderung des Lehrers kommt sie nicht nach und sie weigert sich, den Text vorzulesen.“

Normalerweise geht man davon aus, dass Schüler/-innen einen Text lesen, wenn ein Lehrer sie darum bittet. Aber hier ist es nicht so! Was wohl die Gründe sind? Da anzunehmen ist, dass sie in der Pubertät steckt, könnten dort die Ursachen liegen. In der Pubertät kommen sich die Jugendlichen manchmal so vor, als ob die Gefühle Achterbahn fahren würden. Mit Verständnis und gutem Zureden dürfte sie zu überreden sein, dass sie doch vorliest. Ich bin mir da so sicher, dass ich auf meinen ‚Auftritt‘ eigentlich verzichten könnte.

Die Szene wird aufgebaut. Mareike – so heißt die Schülerin, welche von ihrem Klassenlehrer gespielt wird – sitzt am Tisch. Vor ihr liegt ein Blatt. Ich schlüpfte in die Lehrerrolle von Herrn Meier und stehe vor ihr. Ich überlege kurz, wie ich reagieren möchte. Jetzt sehe ich, dass Mareike zum Fenster hinausschaut. Das hätte ich nun nicht erwartet. Ich bin unsicher, ob ich beginnen soll. Mareike dreht sich um. Nun muss ich etwas machen. Ich rufe sie auf: ‚Mareike, lies du bitte den Text!‘ ‚Herr Meier, ich will nicht!‘, bekomme ich zu hören. Mit dieser deutlichen Ablehnung habe ich nicht gerechnet. Was soll ich jetzt nur tun? Wenn ich das durchgehen lasse, dann habe ich verloren. Die anderen Schüler/-innen könnten es nachahmen. Das darf nicht passieren. Also muss ich reagieren. Mir fällt eine Grundregel ein: Wenn man nicht weiß, was man tun soll, dann soll man zunächst mal nachfragen! Also: ‚Mareike, warum willst du nicht lesen?‘ Mareike schaut zwar weiter herum, aber antwortet prompt: ‚Ich habe keine Lust!‘ Diese Reaktion hatte ich in etwa so erwartet. Hier kann ich Verständnis zeigen: ‚Das kann ich verstehen, dass man manchmal keine Lust hat. Willst du etwas anderes tun?‘ ‚Ja, rausgehen‘, und schon steht sie auf und geht Richtung Tür. Da diese Reaktion unerwartet kommt, bin ich völlig überrascht und weiß nicht mehr weiter.

Ziemlich entnervt lege ich meine Lehrerrolle wieder ab und setze mich auf meinen Stuhl.

Was ist denn da passiert? Ich hatte doch vorher genau überlegt, was ich tun wollte und war mir sicher, dass ich auch entsprechend handeln könnte. Aber dann das. Als eine weitere Studentin sich in der Lehrerrolle ausprobierte, fieberte ich innerlich mit ihr mit. Offensichtlich hatte sie von meinem ‚Auftritt‘ gelernt. Sie reagierte nicht verständnisvoll, sondern streng. Geradezu schroff, woraufhin die Schülerin ‚bockte‘.

Nun wollte ich es wissen und schlüpfte erneut in die Lehrerrolle. Der Mittelweg musste doch herauszubekommen sein. Die Reaktion der Schülerin nach meiner Bitte ‚Herr Meier, ich will nicht!‘, war mir jetzt schon vertrauter, so dass ich sofort darauf reagieren konnte: ‚Hast du heute keine Lust?‘ Diese Worte dürften bei Mareike angekommen sein, da sie mich jetzt anschaut und antwortet: ‚Ja, genau!‘ Mit einem Lächeln bitte ich sie freundlich: ‚Es wäre trotzdem nett, wenn du jetzt vorlesen würdest!‘ Nach halblauten, größtenteils unverständlichen Unmutsbekundungen beginnt sie zu lesen. Ich bin erleichtert.

Nach den Inszenierungen erläutert der Expertenlehrer, warum er als Mareike auf die Handlungsstrategien der Lehramtsstudierenden gerade so und nicht anders reagiert hat. Mir geht plötzlich auf, dass manche meiner früheren Mitschüler/-innen im Gymnasium ähnlich reagierten. Gespannt höre ich zu, als der Expertenlehrer erzählt, dass die gespielte Situation in abgewandelter Form bei Mareike immer wieder einmal vorkommt. Grundsätzlich empfiehlt er, dann gelassen und locker zu bleiben. Da er schon viele ähnlich gelagerte Situationen gut überstanden habe, falle ihm das natürlich leichter als Anfängern. Bei der Schilderung von Reaktionen seinerseits, welche in letzter Zeit bei Mareike erfolgreich waren (freundliche Bestimmtheit, Schmeicheln usw.) werden mir Handlungsalternativen einsichtig. Als er eingesteht, dass er aber manchmal dazu einfach nicht den Nerv habe und Mareikes Ein-

wand überginge, wird mir klar, dass auch ein erfahrener Lehrer Mensch bleiben darf und nicht perfekt sein muss.“

Dieses Phasenmodell ist in Seminaren empirisch erprobt. Es kann mit unterschiedlicher Akzentuierung institutionell verantwortlich umgesetzt werden.

## 6. Perspektiven Professioneller Simulation

Abschließend seien nur einige Aspekte herausgegriffen.<sup>20</sup>

Simulationen im hier verstandenen Sinne können mit Videoaufzeichnungen von Unterricht als *videobasierte Simulationen von Unterrichtsszenen* umgesetzt werden.

In der *empirischen Wirkungsforschung* wurden für interreligiöses Lernen im Religions-

unterricht von beruflichen Schulen keine Einstellungsänderungen auf Schüler-/innenseite festgestellt, obwohl nicht nur Wissen, sondern auch Perspektivenübernahmen und Einstellungen angezielt waren und mit Fallgeschichten und Rollenspielen im Unterricht gearbeitet wurde.<sup>21</sup> Könnte das damit zusammenhängen, dass der Habitus der Lernenden nicht ins Spiel des Unterrichts kam? Simulationen im hier dargestellten Sinne könnten neue Forschungsperspektiven eröffnen.

Neben der Lehrerbildung sind sicher *weitere Bildungsorte* für Simulationen offen. Veröffentlichungen liegen für Kindertagesstätten, Erstkommunion- und Firmkatechese, aber auch für die Erwachsenenbildung<sup>22</sup> vor.

Insgesamt scheint eine weitere *Profilbildung* von Professioneller Simulation möglich zu sein, in Bezug auf die theologische Spezifizierung ebenso wie auf weitere Themen und Fächer.

**Dr. Manfred Riegger**

*Apl. Professor und Akad. Oberrat am  
Lehrstuhl für Didaktik des Katholischen  
Religionsunterrichts / Religionspädagogik,  
Katholisch-Theologische Fakultät,  
Universität Augsburg,  
Universitätsstraße 10, 86135 Augsburg*

aktuell

<sup>20</sup> Vgl. Riegger, Manfred: Habitusbildung durch Simulation. Resümee und Ausblick. In: Ders./Heil (Hg.) 2018 [Anm. 2], 253–270.

<sup>21</sup> Vgl. Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinhold: Zur Bedeutung der Befunde – Konsequenzen für religionsdidaktische Forschung und religionspädagogische Theoriebildung. In: Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster – New York 2017, 133–138, bes. 136.

<sup>22</sup> Vgl. Riegger, Manfred: Ein virtueller Raum in der religiösen Erwachsenenbildung? In: Roth, Peter/Schreiber, Stefan/Siemons, Stefan (Hg.): Die Abwesenheit des Abwesenden. Theologische Annäherungen an Begriff und Phänomene von Virtualität, Augsburg 2000, 135–156.