

Religionsbezogenen Unterrichtsstörungen mit Professionalität begegnen (ReliProfi): Präkonzepte und Vorurteile diagnostizieren, simulieren und bearbeiten - Grundlegungen für und Einblicke in eine Lehrveranstaltung

Manfred Riegger, Manfred Negele

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred, and Manfred Negele. 2022. "Religionsbezogenen Unterrichtsstörungen mit Professionalität begegnen (ReliProfi): Präkonzepte und Vorurteile diagnostizieren, simulieren und bearbeiten - Grundlegungen für und Einblicke in eine Lehrveranstaltung." In *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*, edited by Andreas Hartinger, Markus Dresel, Eva Matthes, Ulrike E. Nett, Kristina Peuschel, and Andreas Gegenfurtner, 239–51. Münster: Waxmann.

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/>



Religionsbezogenen Unterrichtsstörungen mit Professionalität begegnen (ReliProfi)

Präkonzepte und Vorurteile diagnostizieren, simulieren und bearbeiten – Grundlegungen für und Einblicke in eine Lehrveranstaltung

Manfred Riegger & Manfred Negele

1. Einführung

Lehrer*innen sprechen selten über Störungen in ihrem Unterricht. In der Lehrerbildung wird der Umgang mit Unterrichtsstörungen häufig an die Pädagogische Psychologie oder die Pädagogik abgegeben. In unserem Projekt gehen wir davon aus, dass ein – mehr oder weniger großer Teil – der Unterrichtsstörungen fachliche Ursachen hat. Deshalb simulieren, videografieren und reflektieren wir im Rahmen einer Veranstaltung für Studierende des Lehramts im Fach Katholische Religionslehre an der Universität Unterrichtsstörungen aus der schulischen Wirklichkeit am Beispiel des Religionsunterrichts. Nach der Klärung von Hintergründen und Grundlagen (2) des Veranstaltungskonzepts wird die Durchführung beschrieben (3). Erste Ergebnisse (4) und ein Ausblick (5) runden den Beitrag ab.

2. Hintergründe und Grundlagen

„Jesus ist scheiße!“ Dieser Zwischenruf eines Schülers im Religionsunterricht bringt Lehrpersonen unter Handlungsdruck. Unter Stress handeln aber manche verinnerlichteten Überzeugungen entsprechend, also habitualisiert, und weniger rational-fachlich begründet. Im Folgenden werden die hier angedeuteten Aspekte religionsbezogene Unterrichtsstörungen, Habitus und Konzept geklärt (2.2), in der fachwissenschaftlichen und -didaktischen Kooperation (2.3) sowie dem Theorie-Praxisbezug der Lehrerbildung entfaltet (2.4). Wir beginnen mit der konkreten Anknüpfung im Lehramtsstudium (2.1).

2.1 Anforderungen im Lehramtsstudium an der Universität Augsburg

Das zweistündige Seminar wird für alle Lehrämter mit dem Fach Katholische Religionslehre als Teil eines fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Mo-

duls angeboten. Gelernt wird in Anknüpfung an und durch Transformation von vorhandenem, teilweise habitualisiertem Wissen der Teilnehmenden.

Folgende Kompetenzen werden in Bezug auf religionsbezogene Unterrichtsstörungen erworben: a) Strukturierte Theorie wird aufgebaut, indem Oberflächen- und Tiefenwissen gekannt und verstanden wird. Konkret können Studierende eigene und fremde Präkonzepte, Vorerfahrungen und Vorurteile (auf)klären, entwicklungsbedingt prognostizieren und wiedergeben. b) Theorie- und Handlungswissen wird angewendet, analysiert und synthetisiert. Konkret wird Wissen appliziert, ganze Situationen in Teile zerlegt und Einzelteile neu zusammengefügt. c) Lehrlernprozesse und -ergebnisse werden generiert, bewertet und beurteilt. Konkret werden Hypothesen entwickelt, Urteile abgegeben und Wirkungen überprüft (vgl. Riegger, 2019, S. 38f.).

2.2 Theoretischer Hintergrund

Religionsbezogene Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen: In jeder Lerngruppe gibt es vielfältige Unterrichtsstörungen (vgl. auch Eberhard, 2010). Neben fachübergreifenden Disziplinstörungen können religionsbezogene Unterrichtsstörungen sowie bildungsbezogene Irritationen den Lehr-Lern-Prozess unterbrechen (z. B. „Jesus ist scheiße!“). Dabei sind in Bezug auf schulische Praxis Präkonzepte und Vorurteile wahrzunehmen und zu diagnostizieren, und zwar fachwissenschaftlich (z. B. könnte die Schüleräußerung die persönliche Irrelevanz des Erlösungstodes Jesu Christi zum Ausdruck bringen wollen) und fachdidaktisch (z. B. könnte die Schüleräußerung die Überzeugung ausdrücken, dass das Bildungsziel des Religionsunterrichts der Glaube an Jesus Christus sei, was nicht der Fall ist, denn intendiert sind die für andere nachvollziehbaren Begründungen des Glaubens bzw. Nichtglaubens an Jesus Christus). Eine Bearbeitung religionsbezogener Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen setzt neben theoretischen auch vielfältige praktische Fähigkeiten voraus, die viele Expertenlehrkräfte aufweisen und die im Studium grundgelegt werden können.

Heterogenität konzipieren wir religionsdidaktisch – in Anknüpfung an Grümmes Heterogenitätsverständnis (vgl. 2019, S. 148–155) – als *reflexive Heterogenität*, die als dynamische Größe durch drei Kategorien gekennzeichnet ist: eine reflexive Bearbeitung der Interdependenz von Differenz und Gleichheit (z. B. positionieren sich Lernende unterschiedlich zu Jesus Christus, ohne die Positionierungen der anderen zu diskreditieren), einer kontextsensiblen Selbstreflexivität im Rahmen von Normativität und Macht (z. B. reflektiert man den Glauben- bzw. Unglauben von Menschen an Jesus Christus im schulischen Zwangsrahmen der Benotung) sowie der reflexiven Thematisierung von Universalität und Partikularität (Jesus Christus ist zwar absolut zentral für das Christentum, kann aber fachwissenschaftlich korrekt vielfältig verstanden werden z. B. als Sohn Gottes, Retter, Wundertäter, Bruder, Mensch usw.). Die (Selbst-)Reflexion dieser drei Kategorien erfolgt also inmitten von kontextuel-

len Bedingungen und praktisch-theoretischen Konturierungen und beinhaltet universalisierbare Vernunft der partikularen, erfahrungsgeleiteten Innenperspektive von Religion sowie ihres überschießenden, und damit übervernünftigen Hoffnungsanspruchs, ohne – systemtheoretisch betrachtet – die moderne funktionale Ausdifferenzierung diverser Teilsysteme zu unterlaufen. In anderen Worten: Religion begegnet einem naturwissenschaftlichen, reduktionistischen Rationalismus und ermöglicht die hoffnungsstiftende Thematisierung der Endlichkeit unseres Daseins durch Gottes Unendlichkeit. Dies ist notwendig, da keine Naturwissenschaft, sondern nur die Religion dem Menschen versichern kann, dass seine Existenz gewollt bzw. segensreich ist und Kontingenzen wie Einsamkeit, Schuld und übermäßige Angst, z. B. vor dem Corona-Virus, in unserem Leben relativiert werden können. Dieses religionsdidaktisch profilierte Heterogenitätsverständnis dient der analytischen, hermeneutischen und normativen Bestimmung von Religionspädagogik (vgl. Grümme, 2019, S. 155), um religiöse Bildung in der Schule „im Dienste der Menschwerdung des Menschen“ „vom Bildungsauftrag der Schule her zu begründen und anzulegen“ (S. 165f.). Deshalb ist sie „auf Bildung, auf religiöse Sprachfähigkeit, auf religiöse Handlungs- und Urteilsfähigkeit ausgerichtet“ und letztlich nicht auf „Glaubensverkündigung“ (S. 165f.).

Ein Konzept (von lateinisch *conceptum* ‚das Zusammengefasste‘) ist umgangssprachlich ein Entwurf, eine erste Fassung, ein grober Plan. In der Wissenschaft dient ein Konzept der Kategorienbildung. Philosophisch sind Kategorien bei Aristoteles ursprüngliche Begriffe, Prädikamente. Für Kant sind Kategorien die „Bedingungen [...] der Möglichkeit der Erfahrung“ (KrV, B 126), die zu ihrer Realisierung der Anschauung bedürfen (vgl. KrV, B 146). Die Anwendung von Kategorien auf Erscheinungen (der sinnlichen Anschauung) erfolgt durch vermittelnde Schemata (vgl. KrV, B 177). Die Anschauung kann sich auch auf abwesende Gegenstände beziehen, und zwar durch die „Einbildungskraft“, die das Vermögen bezeichnet, sich „einen Gegenstand auch ohne dessen Gegenwart in der Anschauung vorzustellen“ (KrV, B 151). In der Religionspädagogik wird dieser Anspruch v. a. über die Entwicklungspsychologie aufgenommen (Büttner & Dieterich, 2016), womit die religionsbezogene, reflexive Heterogenität stilbezogen mythisch-wörtlich, synthetisch-konventionell usw. modelliert wird.

2.3 Kooperation von Fachdidaktik Religion und Fachwissenschaft Philosophie

Vorurteile sind „Vor-Meinungen [...], die sich nicht an den Sachen selbst bewähren“ (Gadamer, 1990, S. 272). Ein solch hermeneutisches Vorurteilsverständnis wurde bereits ab dem 19. Jahrhundert in der Sozialpsychologie ausdifferenziert, und zwar in die drei miteinander verwandten, aber nicht synonymen Konzepte Stereotype, Vorurteile und Einstellungen (auch: Khorchide et al., 2022). Diese beziehen sich auf Personen und Personengruppen (z. B. ‚reli-

giöse‘ und ‚nicht-religiöse‘ Personen). Gadammers oft synonymem Gebrauch von Vorurteil und Vorverständnis wird zwar innerhalb der Philosophie auch kritisiert (vgl. Kühne-Bertram, 2001, Sp. 1269), bietet aber religionspädagogisch Anknüpfungen und konvergiert aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive tendenziell mit dem Verständnis von Präkonzepten. Demgegenüber ist sozialpsychologisch festzuhalten, dass sich Präkonzepte eher auf fachliches Wissen beziehen (z. B. Wunderverständnis oder Verständnis von Gruppendruck).

Präkonzepte von Lernenden sind bereits vorhandene Vorstellungen über Phänomene, Vorgänge und Begriffe, die sie im Rahmen ihrer kognitiven Möglichkeiten und aufgrund eigener (vorunterrichtlicher) Erfahrungen und Überlegungen konstruieren (vgl. Baar, 2017). Religionsbezogen sind Präkonzepte bei entsprechender inhaltlicher Füllung. Didaktisch relevant sind jene Präkonzepte, die nicht identisch sind mit nach wissenschaftlichen Standards zustande gekommenen Konzepten. Im Falle der Differenz von Präkonzepten der Lernenden und wissenschaftlichen Konzepten werden – um anschlussfähig zu bleiben – beispielsweise im Sachunterricht der Grundschule die Präkonzepte „früher oder später aufgegeben und durch andere ersetzt“, oder „sie werden mit neuen Informationen und Erfahrungen angereichert, um in ausdifferenzierter Form Anschlussfähigkeit zu erlangen“ (Lohrmann & Hartinger, 2012, S. 16). Gelten in der Didaktik Präkonzepte der Lernenden tendenziell als Fehlurteile und damit als veränderungsbedürftig im Blick auf wissenschaftliche Konzepte, sind wissenschaftliche Konzepte in Philosophie und Theologie in Bezug auf ihre Gegenstände (z. B. Gott, Jesus Christus, Wunder, Gleichnisse) immer auch als Präkonzepte anzusehen, auch wenn sie sich in Bezug auf ihr jeweils erreichtes Reflexionsniveau unterscheiden. Im Unterschied zum Sachunterricht kann es deshalb im Religionsunterricht nie nur um das Erlernen eines wissenschaftlichen Konzeptes gehen, sondern immer nur um die Entwicklungsangemessenheit vorläufiger Konzepte.

Lernende bringen Vorurteile und Präkonzepte mit in den Unterricht, und zwar als in ihrem bisherigen Leben verinnerlichte, d. h. habitualisierte.

Habitus bedeutet grundsätzlich äußere Gestalt, Aussehen, aber auch Eigenschaft oder Eigentümlichkeit (vgl. Bourdieu, 1979; Frankenhauser & Kaspar, 2019). Es ist die innere, relativ stabile Disposition eines Menschen, aber auch der äußerlich wahrnehmbare Ausdruck dieser Disposition. Der Habitus wurde geprägt und prägt das Handeln. Damit kann das Verhältnis beider Seiten als „strukturierte und strukturierende“ (Bourdieu, 1979, S. 165) *Funktion* des Habitus bezeichnet werden. Der Habitus ist geeignet, um das Handeln von religionspädagogischen Professionellen, z. B. Lehrpersonen mit dem Fach Katholische Religionslehre, zu beschreiben.

Der *religionspädagogische, professionelle Habitus* setzt sich zusammen aus

- a) dem fachspezifischen Repertoire aus den Domänen Bildungswissenschaften, Theologie sowie Religionsdidaktik,

- b) der Transformation auf einen lebenspraktischen Fall, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Umgang mit Unterrichtsstörungen, und
- c) dem Arbeitsbündnis zwischen dem Profi und einem oder mehreren Menschen, z. B. Lernenden, im Rahmen der Falllösung innerhalb der Institution Schule (vgl. Riegger, 2018, S. 32; Heil & Riegger, 2020).

Damit ist Handeln einerseits durch soziale Strukturen geprägt (z. B. durch eigene schulische Erfahrungen) und in soziale Strukturen (beispielsweise der Schule und des Unterrichts) eingebettet und auf diese Weise strukturell bedingt. Andererseits muss es pädagogisch möglich sein, innerhalb dieser sozialen Strukturen nicht nur immer gleiches Verhalten zu reproduzieren, sondern die sozialen Strukturen und das eigene Handeln zu gestalten und zu verändern. Kritisiert man hier aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Bourdieus These von der relativen Stabilität und Trägheit des Habitus, die die Freiheit des Subjekts im Bildungsprozess unterminieren würde, wäre nicht die Wiederholung habitueller Dispositionen, sondern die Transformation zentral (vgl. Rosenberg, 2017, S. 300). Doch Transformation ereignet sich nur, wenn das habituell geprägte eigene Handeln nicht mit der habituell geprägten erwarteten Wirkung übereinstimmt, wobei das „sich wiederholende Misslingen von Passung [...] das Potential zur Modifikation“ (ebd., S. 301) enthält. Anhaltende Unterrichtsstörungen und -irritationen bieten offensichtlich ein solches Potential, das mit Bourdieus zentralem Begriff des Spielsinns (Bourdieu, 1987, S. 122) mit *Simulation in Verbindung* gebracht werden kann.

Simulationen wurden zuerst in der Notfallmedizin und werden mittlerweile in der gesamten Mediziner Ausbildung empirisch vielfach überprüft und äußerst wirkungsvoll eingesetzt. Daran anknüpfend verstehen wir „Simulation als ‚Als-ob‘-Handlung in der Herstellung und Anwendung eines komplexitätsreduzierten und wirklichkeitsähnlichen Modells von Wirklichkeit zur Bildung habituell verankerter Kompetenzen in einem bestimmten Bereich“ (Riegger, 2018, S. 23 f.; vgl. auch Negele, 2018). Im Zentrum der Simulation steht dabei die Unterrichtspraxis der Expertenlehrkräfte, an der Studierende Anteil bekommen, aber nicht, um routinisierte Praxis aufzubauen. Vielmehr relationieren sie in der Veranstaltung mittels simulierter schulischer Praxis in der universitären Lehre wissenschaftliche Theorien – v. a. im Zueinander von wissenschaftlicher Theorie (Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften sowie Fachdidaktik) und handlungspraktischer Theorie.

2.4 Anforderungssituationen als Bezugspunkte

Obwohl in unserer Veranstaltung handlungspraktisch relevante Fragen in den Blick genommen werden, bedeutet das nicht, dass die Hochschule für die Handlungspraxis zuständig wäre. Vielmehr wird darauf geachtet, dass die kategoriale Differenz zwischen wissenschaftlicher und handlungspraktischer Theorie

einerseits gewahrt bleibt und andererseits die differenten Wissensstrukturen wechselseitig geachtet und aufeinander bezogen werden (vgl. Riegger, 2019, S. 38–52), indem das Was, Wie und Wozu theoretischer Reflexion vergewärtigt wird:

Ausgangs- und Bezugspunkt an der Universität sind zwar konfliktbehaftete Anforderungssituationen aus dem schulischen Unterricht, aber in doppelter Perspektive: Lehrpersonen an der Schule machen sich Gedanken über den konkreten Konflikt im schulischen Alltag und die oft unter Zeitdruck zu lösenden Konflikte (Was); sie berufen sich immer wieder auf ihre Erfahrungen (Fallbezug) oder auf das, was sie eher ‚zufällig‘ darüber gehört und gelesen haben (Fachrepertoire) (Wie) mit dem Ziel, im Alltag besser zurecht zu kommen und so fachbezogene Kompetenzen aufzubauen (Wozu). An der Hochschule erörtern wir bildungs- und fachwissenschaftlich (hier v. a. philosophisch) bzw. fachdidaktisch (hier v. a. religionsdidaktisch) vielleicht dieselben Sachverhalte aus dem konkreten schulischen Alltag, aber unter relativer Entlastung von Handlungs- und Entscheidungsdruck als allgemeine Fragen der Philosophie bzw. Religionsdidaktik (Konfliktlösung) (Was); wobei man systematisch methodologisch gesicherte, also wissenschaftliche Vorgehensweisen benutzt (Fachrepertoire und Fallbezug) (Wie) mit dem Ziel, die zu bearbeitenden Fragestellungen einer wissenschaftlichen Erkenntnis zuzuführen und so wissenschaftlich fundiert fachbezogene Kompetenzen grundzulegen (Wozu).

Die in der Veranstaltung simulierten konfliktbehafteten Anforderungssituationen werden nicht am grünen Tisch entwickelt, sondern werden durch Expertenlehrkräfte (simulativ) eingebracht. Dieses Ausgangsszenario scheint uns für die Lehrer*innenbildung wesentlich, damit fachwissenschaftliche und fachdidaktische Theorien ihre Wirksamkeit im Studium entfalten können.

3. Darstellung und Umsetzung

3.1 Veranstaltungsziele

Diagnose und Bearbeitung von heterogenen, religionsbezogenen Präkonzepten und Vorurteilen als Grund von Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen sowie die Vernetzung von fachwissenschaftlicher und religionsdidaktischer Theorie sowie unterrichtlicher Praxis im Blick auf die Entfaltung, Reflexion und konzeptionelle Schärfung von Unterrichtskompetenzen durch gemeinsames und wechselseitiges Lernen zwischen Lehramtsstudierenden und Expertenlehrkräften bzw. simulierten Lernenden. Im Einzelnen:

- Präkonzepte der Studierenden und einzelner Lernender mit Unterrichtsinhalten in Verbindung bringen in Anknüpfung an und in Weiterentwicklung bzw. Überwindung entwicklungspsychologisch unangemessen unter-

- komplexer Präkonzepte zu kognitiv immer breiter verstehbaren, fachlichen Konzepten (individueller Fortschritt)
- Verständigung innerhalb der universitären und der schulischen Lerngruppe über unterschiedliche Präkonzepte und Konzepte (Vergleich zu anderen Lernenden)
 - Kriterienbezogene Beurteilung des fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Niveaus: Kriterien sind ausgearbeitete Subkonzepte (z. B. Wunderverständnis) von übergreifenden Konzepten (z. B. Jesus Christus), die fachwissenschaftlich (z. B. exegetische und philosophische Wunderverständnisse) und religionsdidaktisch (z. B. entwicklungspsychologische Stile) entwickelt werden.

3.2 Rahmen

Nach einer eintägigen Einführungsveranstaltung werden vier Simulationssitzungen mit den Themen „Ich gebe dir noch eine Chance, Gott“ (Ganzschrift von Gudrun Pausewang); historischer Jesus; Theodizee (Buch Hiob); geglaubter Christus nachmittags und geblockt umgesetzt, weil jeweils ein Praxisausschnitt einer Expertenlehrkraft im Zentrum steht. Simulationen von Praxis sind angezeigt, um in einem komplexitätsreduzierten und wirklichkeitsähnlichen Modell von Wirklichkeit als situierte Lernumwelt Studierenden Möglichkeiten zu eröffnen, welche zur Bildung habituell verankerter Kompetenzen im Bereich religionsbezogener Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen wirklichkeitsnah beizutragen in der Lage sind.

So können umfassendere Arbeitseinheiten gestaltet werden und die Veranstaltung an der Universität kann als situierte Lernumwelt aufgebaut werden. Dadurch tragen sie den Anforderungen einer professionellen Simulation Rechnung, die im Medienlabor der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg aufgenommen und im Onlinekurslabor jederzeit für die Teilnehmenden zugänglich sind.

3.3 Beschreibung der Sitzungen

a) Die Expertenlehrkraft stellt sich und ihre Unterrichtsstunde aus der Praxis anhand von Unterrichtsmaterial vor. Daran anschließend bereiten sich die Studierenden auf die Simulation vor, und zwar anhand des Unterrichtsmaterials sowie dafür notwendiger fachwissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Expertise, welche die Dozierenden auf ca. zwei Seiten komprimiert den Studierenden aufbereiten.

b) Das Simulationsmodell präsentiert einen Ausschnitt einer Klasse der Expertenlehrkraft. Das Modell umfasst folgende Rollen: Lehrkraft und vier Schüler*innen (vgl. Riegger, 2018, S. 42–44). Dabei simuliert die Expertenlehrkraft die ganze Simulation über einen Schüler bzw. eine Schülerin aus ihrem realen Unterricht. Jeweils drei Studierende simulieren rotierend weitere drei



Abbildung 1: Aufnahmeszene einer Simulation; stehend simuliert eine Studierende die Lehrkraft, ganz rechts simuliert die Expertenlehrkraft eine Schülerin

Schüler*innen. Alle Studierenden simulieren nacheinander die Lehrkraft. In der anschließenden Reflexion wählen die Studierenden mindestens eine für sie wesentliche Situation aus. Die Reflexion erfolgt, falls es inhaltlich angezeigt ist, anhand folgender Phasen:

c) Kommunikation über eigene Erlebnisse: Teilnehmende erzählen ihr(e) Erlebnis(se). Beispielsweise könnten Rollenfindung, -erwartungen und -erleben thematisiert werden anhand folgender Fragen: „Wie erlebten Sie sich in Ihrer Rolle?“, „Welche Absicht verfolgten Sie während Ihrer Simulation in bestimmten Situationen? Was haben Sie erreicht? Was ist beim Anderen angekommen?“ „Wie gestalteten Sie Ihre Rolle aus? Welche Rollenerwartungen hatten Sie? Erfüllten sich diese Erwartungen?“

d) Kommunikation über Erlebnisse anderer mittels eigener Erlebnisse mit Bezug auf wahrgenommene Erlebnisse anderer (Perspektivenwechsel): Beobachtende erzählen eigene Erlebnisse, an die sie beim Wahrnehmen der Erlebnisse anderer erinnert wurden, anhand folgender Impulse: „In welche Verhaltensweise(n) konnten Sie sich hineinversetzen?“ „Ich konnte mich gut in Handlungsweise 1 hineinversetzen.“ „Ich identifizierte mich mit der Verhaltensweise 2.“ „Ich als Lehrer hätte ...“. „Mit wem sind Sie in Ihrer Rolle in Beziehung getreten? Wie haben Sie in Ihrer Rolle den anderen in seiner Rolle erlebt?“ „An welche eigenen Erlebnisse erinnerten Sie sich, als Sie die Schilderungen der anderen hörten?“ „Ausgelöst durch das von YX erzählte Erlebnis, fiel mir ein ähnliches, eigenes Erlebnis ein.“

e) Beendigung der Simulation: individuelle Rollenrückgabe bzw. individuelle Annahme oder Ablehnung von Zuordnungen anderer und kompletter Abbau der Szenerie.

f) Nach der direkten Reflexion der Simulation erfolgt die Habitusreflexion in drei Schritten: als pragmatisch-reflexive Reflexion (neue handlungsbezogene Erkenntnisse), reflexiv-wissenschaftliche Reflexion (neue wissenschaftsbezogene Erkenntnisse) und ggf. professionsbiografisch-reflexive Reflexion (neue biografiebezogene Erkenntnisse).

g) Eine Evaluation schließt das Vorgehen ab: Prüfbare Erhebung von Wert und Wirkungen der Planung, Durchführung, Ergebnissen und Wirkungen der Simulationen als subjektive Einschätzungen der Studierenden in der Seminararbeit (z. B. leitfragengestützte, schriftliche Selbsteinschätzung der Wirkungen) und empirische Messung der Effekte (z. B. eigens entwickelte Fragebögen, Videoaufzeichnungen).

h) Jenseits der Seminaröffentlichkeit können die Studierenden die Videoaufzeichnungen eigenständig im geschützten Raum des Home-Office betrachten. Die nächste Sitzung beginnt mit einer Reflexion dieser individuellen Arbeit.

4. Erste Ergebnisse

Die erste Durchführung der Veranstaltung im Wintersemester 2019/2020 umfasste einen Vorbereitungstag und vier Simulationssitzungen. Teilgenommen haben sechs Studierende (drei weiblich, drei männlich) aus den Lehrämtern für Sekundarstufe (vier Mittelschule, eine Realschule, einer Gymnasium). Weiterhin beteiligt waren je Simulationssitzung eine Expertenlehrkraft, d. h. insgesamt vier Expertenlehrkräfte (zwei Mittel- bzw. Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und zwei Dozierende (Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker). Alle anwesenden Studierenden simulierten in jeder Simulationssitzung sowohl die Lehrperson als auch Lernende. Die gesamte Umsetzung hatte den Charakter einer Pilotveranstaltung. Folgende Ergebnisse können bisher benannt werden:

4.1 Unterrichtsstörungen überstehen

Die erste Simulationssitzung dauerte ca. 110 Minuten. Auffällig scheinen mehrere Aspekte:

a) Die Simulation ist eine situierte Lehr-Lernumgebung, die die Wirklichkeit außerhalb der Universität authentisch innerhalb der universitären Lehrveranstaltung repräsentiert, ohne dass Lern- und Anwendungsfeld identisch wären (Immersion-Konzept; vgl. Rank, Gebauer, Fölling-Albers & Hartinger, 2011; vgl. auch Hartinger, Lohrmann, Rank & Fölling-Albers, 2011). Anknüpfend an diese simulierten Praxisbezüge eröffnen sich neue Möglichkeiten der Verbindung zu theoretischen Inhalten, die weit über Veranschaulichungen hinausgehen, da die Studierenden selbst ins simulierte Praxishandeln habituell involviert sind, d. h. sie erfahren sinnlich vermittelt im eigenen Handeln ihre eigenen Vorurteile (z. B. Sympathie bzw. Antipathie).

b) Als im Unterricht das Wort ‚Seele‘ vorkommt, ruft ein Simulationsschüler dazwischen: „Kann man die beim Bäcker um die Ecke kaufen?“ In Süddeutschland bezeichnet man eine Gebäckart als Seele. In der Reflexion nach der Simulation wurde fachwissenschaftlich der Hintergrund erklärt, denn im Mittelalter ließen reiche Bürger ärmere für die Seelen ihrer Verstorbenen beten, damit diese in den Himmel kommen. Als Entlohnung bekamen sie dafür ein Brot, das der Seele, wie man sie sich damals vorstellte, nachgebildet war. Die Praxissimulation dient hier als Ausgangspunkt für Theorie(er)klärungen. Es ist zu vermuten, dass bei diesem Vorgehen die Lerneffekte – im Vergleich zu einer theoretischen Erklärung mit anschließender Veranschaulichung – signifikant höher sind (vgl. Rank et al., 2011). Ebenso scheint der Aufbau von transferfähigen Kompetenzen zur Reduktion von Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen auf der Basis dieser situierten Lernumgebung sehr gut möglich zu sein (vgl. ebd.).

c) Alle Studierenden empfanden es als sehr anstrengend, in der Simulation ständig auf Unterrichtsstörungen reagieren zu müssen, ohne handlungsentlastend über mögliche Handlungsstrategien nachdenken und diskutieren zu können. Aber die Erleichterung und der Stolz nach der überstandenen Simulation war mit Händen zu greifen. Ein Student formulierte: „Weil ich diese geballten Unterrichtsstörungen überstanden habe, denke ich, dass ich mein Praktikum auch gut meistern werde.“

d) Die drei Studierenden, die zuerst Lernende simulierten, gingen in der Lehrer*innenrolle mit den auftretenden Unterrichtsstörungen souveräner um, als die anderen. Hatten sie aufgrund des Perspektivenwechsels und des Störens in der Lernendenrolle in der anschließenden Lehrer*innenrolle einen Vorteil, weil sie ahnten, was von der Lernendenseite kommen könnte?

e) Die Reflexion der Reaktionen der Studierenden in der Lehrer*innenrolle ergab, dass alle Studierenden fast ausschließlich mit disziplinarischen Maßnahmen den Unterrichtsstörungen begegneten. Inhaltsbezogene Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen wurden kaum wahrgenommen und wenn doch, konnte kaum adäquat darauf reagiert werden, obwohl die Studierenden sich vor der Simulation fachwissenschaftlich und fachdidaktisch vorbereitet hatten. Rechneten die Studierenden vielleicht nicht damit, dass das theoretische Wissen für den simulierten Unterricht und die Unterrichtsstörungen relevant sein würde? Diese These wurde allen Studierenden mitgeteilt.

4.2 Inhaltsbezogene Unterrichtsstörungen wahrnehmen und schüleradäquat erklären

Zu Beginn der zweiten Sitzung bereiteten sich die Studierenden intensiv fachwissenschaftlich auf das Thema „historischer Jesus“ vor. Simuliert wurde eine 9. Jahrgangsstufe der Mittelschule. Fachwissenschaftliche Begriffe wurden von vielen Studierenden in der Lehrerrolle wiedergegeben, ohne dass ersichtlich

wurde, ob die Lernenden diese auch verstanden hatten. Ein Studierender in der Lehrer*innenrolle erläuterte, dass man dies wisse, weil archäologische Funde dies belegen würden. Ein Schüler: „Archäo... was?“ Kurze Pause auf Seiten der simulierenden Lehrkraft: „Es gibt Scherben, die man gefunden und untersucht hat.“ Schülerreaktion: „Ah, jetzt ist es klar.“ Es scheint, dass fachwissenschaftliche Grundlagen einer Unterrichtsstunde von Studierenden im simulierten Unterricht zwar gekonnt reproduziert werden können, aber ohne dass die Studierenden sich vorstellen, welche inhaltlichen Verständnisprobleme Lernende, insbesondere die der Mittelschule, haben können. Sicher sensibilisierte die Übernahme der Lernendenrolle für mögliche Fragen der Lernenden. Vor allem aber scheinen die konkreten Rückfragen der Lernenden an die Studierenden in der Lehrer*innenrolle diese irritiert zu haben. Der Handlungsdruck bewirkte häufig, dass die Studierenden in der Lehrer*innenrolle fachwissenschaftliche Begrifflichkeiten vereinfachten und für die Lernenden verständlicher in alltägliche Sprache übersetzten. In der Reflexion über die Simulation konnte geklärt werden, ob die Übersetzungsleistung situativ, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch angemessen war.

4.3 Habitusirritationen initiieren Weiterentwicklung

Die Simulationen wurden von den Studierenden *nicht als Rollenspiel* erlebt. Es war wirklich erlebte Realität, in der die Studierenden handelten, handeln mussten, da die Reaktionen der simulierten Lernenden nicht lange auf sich warten ließen. Es konnte nicht nur theoretisch über Möglichkeiten diskutiert werden, sondern es musste praktisch gehandelt werden. Dieses Handeln unter Handlungsdruck auf Probe im sicheren Feld der Simulation nötigte die Lernenden dazu, mit ihrem ‚mitgebrachten‘ Habitus zu (re)agieren. Unvorhergesehene Schülerreaktionen führten dann zu Irritationen dieses Habitus, und bildeten die Grundlage für mögliche, bisher nicht in Erwägung gezogene Handlungen. Das Ausprobieren dieser Handlungen und die professionelle fachdidaktische, aber auch fachwissenschaftliche Reflexion in der gebotenen Freiheit und Freiwilligkeit, lieferten eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Studierenden.

5. Ausblick

Wir entwickelten ein Testverfahren zur Messung fachlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Grundlagen für den Umgang mit religionsbezogenen Unterrichtsstörungen (vgl. Riegger, Negele & Lehmann-Grube, 2019), um dieses LeHet-Seminar „ReliProfi werden“ fachspezifisch zu evaluieren. Die Erhebung erfolgte zu Beginn und am Ende des Seminars, sowie in einem Kontrollgruppenseminar (Thema Unterrichtsstörungen aus allgemeinerziehungswissenschaftlicher Sicht ohne Reflexion fachlicher und fachdidakti-

scher Irritationen). Die noch ausstehende Auswertung der Fragebögen dürfte die künftigen Seminardurchführungen evidenzinformiert möglich machen, sodass auch Adaptionen für andere Fächer möglich erscheinen, denn Störungen und Irritationen kommen sicher in allen Unterrichtsfächern vor.

Literatur

- Baar, R. (2017). Kindliche Präkonzepte als Gegenstand von Unterricht: Wie und was können Kinder in Gruppengesprächen voneinander lernen? In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 77–85). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis – auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Büttner, G. & Dieterich, V.-J. (2016). *Entwicklungspsychologie* (2., durchges. u. aktual. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frankenhauser, R. & Kaspar, A. (2019). Habitusirritationen in der Lehrpersonenweiterentwicklung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20(1), 175–190.
- Eberhard, D. M. (2010). *Unterrichtsstörungen im Fach Musik aus Sicht der Beteiligten und Entwurf eines Diagnosebogens zur Metakommunikation im Musikunterricht der Bayerischen Realschule*. OPUS-Hochschulschriftenserver der Universität Augsburg (Dissertationsschrift, 643 Seiten).
- Gadamer, H.-G. (1990). *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Grümme, B. (2019). *Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität*. Freiburg i.B.: Herder.
- Hartinger, A., Lohrmann, K., Rank, A. & Fölling-Albers, M. (2011). Situiertes Lernen. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung. Band 2: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 77–85). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heil, S. & Riegger, M. (2020). *The Professional Habitus in Religious Education. Theory and Practice of Competence-Based Teacher Training – including Professional Simulation*. Würzburg: Echter.
- Heil, S. & Riegger, M. (2018). *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium und Beruf*. Würzburg: Echter.
- Kant, I. (1781/2003). *Kritik der reinen Vernunft* (KrV). Hamburg: Meiner.
- Khorchide, M., Linder, K., Roggenkamp, A., Sajak, C. P. & Simojoki, H. (Hrsg.). (2022). *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen*. Göttingen: V&R unipress.
- Kühne-Bertram, G. (2001). Vorverständnis. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 11 (S. 1268–1271). Darmstadt: wbg.

- Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2012). Kindliche Präkonzepte im Sachunterricht. Empirische Forschung und ihr praktischer Nutzen. *Grundschulzeitschrift*, 26(252/253), 16–21.
- Negele, M. (2018). Maske – Simulation – Identität. Über den Zusammenhang von Maske und Simulation. In M. Riegger & S. Heil (Hrsg.), *Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik* (S. 49–68). Würzburg: Echter.
- Rank, A., Gebauer, S., Fölling-Albers, M. & Hartinger, A. (2011). Vom Wissen zum Handeln in Diagnose und Förderung. Bedingungen des erfolgreichen Transfers einer situierten Lehrerfortbildung in die Praxis. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(2), 70–82.
- Riegger, M. (2019). *Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 1: Haltungen, Wirkungen, Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegger, M., Negele, M. & Lehmann-Grube, S. K. (2019). *ReliProfi: Testverfahren zur Messung fachlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Grundlagen für den Umgang mit religionsbezogenen Unterrichtsstörungen*; entwickelt zur fachspezifischen Evaluation des LeHet-Seminars „ReliProfi werden“. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Augsburg.
- Riegger, M. (2018). Professionelle Simulation. Begriff – Ausdeutungen – Dimensionen – Handlungsfelder. In M. Riegger & Heil, S. (Hrsg.), *Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik* (S. 23–47). Würzburg: Echter.
- Rosenberg, F. von (2017). Ambivalenzen von Habitustransformationen. Praxeologische Bildungstheorie und Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu. In M. Riegger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 299–314). Wiesbaden: VS Verlag.