

Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln

Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung

Stefan Heil

Das Habitusmodell ist ein empirisch fundiertes Modell, das im Kontext von Professionalisierungsprozessen wie der Lehrerbildung entstanden ist. Es rekonstruiert konstitutionelle Strukturen, mit denen religionspädagogische Profis die Anforderungen ihres Berufsfelds bewältigen. Daher dient es als Diagnoseinstrument, vorhandene Kompetenzen zu analysieren und zu erweitern.

Der Beitrag entwickelt das Modell für das professionelle Handeln von Religionslehrerinnen und Religionslehrern im Religionsunterricht (RU) weiter. Damit wird deutlich, wie die Strukturen des Habitus ‚in action‘ eingesetzt werden. Das erste Kapitel gibt einen kurzen Überblick über Entstehung und Rezeption des Habitusmodells und modifiziert es leicht. Das zweite Kapitel entwickelt ein Handlungsmodell, wie die Strukturen des Habitus in der Durchführung von Religionsunterricht eingesetzt werden können. Dies wird am Beispiel von Unterrichtsstörungen im Religionsunterricht im dritten Kapitel verdeutlicht. Ein Fazit rundet den Artikel ab.

1. Das Habitusmodell: empirische Theoriebildung und professionstheoretische Verwendung

1.1 Habitus und Professionalität

Was ist eigentlich ein Habitus? Und warum ist die Habitus Theorie geeignet, Professionalisierung zu beschreiben? Die Habitus Theorie wurde von dem Soziologen Pierre Bourdieu entwickelt – wengleich der Begriff Habitus in der philosophischen Tradition beheimatet ist, z.B. bei Thomas von Aquin.¹ Habitus bedeutet strukturierte und strukturierende Dispositionen des Menschen. Dispositionen² meint die Summe

1 Eine fundierte Übersicht über den Habitusbegriff liefern *Krais, Beate/Gebauer, Gunter*: Habitus, Bielefeld 52013.

2 Der Begriff ‚Disposition‘ ist für das Habituskonzept (*Bourdieu, Pierre*: Sozialer Sinn, Frankfurt a.M. 1987, 98) und zur Beschreibung von Kompetenzen (*Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg*: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Mendl, Hans* u.a.: Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 65–77, 65f.) zentral, um die Konzepte Habitus und Kompetenz empirisch rekonstruieren zu können.

der handlungsermöglichenden Fähigkeiten eines Menschen. Strukturiert bezieht sich auf die Konstitution des Habitus aus den Erfahrungen der Vergangenheit, aus der geschichtsbio-graphischen Prägung in einem bestimmten sozialen Raum. „Der Habitus ist ein System von Grenzen“³ fasst Bourdieu prägnant zusammen. Diese Prägung ist inkorporiert, d.h. gehört konstitutiv zum Menschen (*opus operatum*). Gleichzeitig ist genau dieser Habitus strukturierend, d.h., die Dispositionen ermöglichen es, aktuelle Praxis zu bewältigen (*modus operandi*). Diese Reziprozität von äußerem Gehabe (lat.: *habere, habitus*) und inneren Dispositionen macht den Habitus aus.

Der Habitus ist zugleich individuell einmalig und sozial ähnlich – Menschen, die sich in einem gleichen sozialen Raum bewegen, zeigen ähnliche Habitusformen, die aber nach eigenen personalen Voraussetzungen gestaltet sind. Wenn zwei Religionslehrer/-innen an einer Schule für die gleiche Klasse Unterricht planen würden, würden sie wahrscheinlich nicht die gleiche Stunde halten (personale Voraussetzungen), sie würden aber auch keine völlig unterschiedliche Stunde konzipieren (Gemeinsamkeit des sozialen Raums). Der soziale Raum Schule und speziell der Religionsunterricht bedingen somit einen eigenen Habitus, den Religionslehrer/-innen ausbilden und der empirisch rekonstruierbar ist. Damit kann erklärt werden, wie Religionslehrer/-innen einerseits durch den sozialen Raum geprägt werden,

andererseits diese Prägung individuell gestalten. Dadurch werden rein personenzentrierte (der ‚geborene‘ Lehrer) und rollentheoretische (die Lehrerrolle) Professionalitätstheorien überwunden. Die Habitus-theorie zeigt vielmehr, wie Religionslehrer/-innen durch ihr Fach geprägt sind und wie sie diese Prägung entwickeln können.⁴ Der Link zur Professionalität wird hier deutlich: Um die Aufgaben des professionellen Feldes bewältigen zu können, braucht der Profi bestimmte Dispositionen, die ihn befähigen, professionell zu handeln.

1.2 Habitusmodell

Woraus besteht nun der Habitus von Religionslehrerinnen und Religionslehrern? Dazu ist das folgende Modell empirisch rekonstruiert worden (s. Abb. 1).

Das Modell ist die überarbeitete Fassung eines früheren Modells.⁵ Grundlage des Modells ist eine Kombination aus strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Professionalitätstheorien.⁶

3 Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, hg. v. Steinrück, Margareta, Hamburg 2005, 33; vgl. auch Ders.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M. 1982; Ders.: Sozialer Sinn, Frankfurt a. M. 1987. Durch Veränderung des sozialen Raums kann sich der Habitus entwickeln, jedoch nur unter Berücksichtigung seiner bisherigen Determiniertheit und der zur Verfügung stehenden Ressourcen, nach Bourdieu unterschiedliche Kapitalarten wie kulturell, sozial, ökonomisch und übergreifend symbolisch.

4 Je länger sich Lehrer/-innen im sozialen Raum Schule und RU bewegen, umso ausgeprägter wird ihr professioneller Habitus. Diese Prägung besteht für die jeweilige Schulform, z.B. Habitus für Grundschule, Hauptschule, Realschule, Förderschule, Gymnasium, Berufsschule usw. Für die Professionalisierung wichtig ist: Die Anforderungen des Berufsfelds bilden den Maßstab, woraufhin der Habitus ausgebildet werden soll – ein impliziter Vorwurf an frühere Lehrerbildung, der unter dem Stichwort ‚Ende der Beliebigkeit‘ bekannt geworden ist (vgl. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, hg. v. Ewald Terhart, Weinheim / Basel 2000).

5 Das Konzept wurde zuerst veröffentlicht in Heil, Stefan / Ziebertz, Hans-Georg: Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung. In: Ziebertz / Heil / Mendl 2005 [Anm. 2], 41–64.

6 Vgl. Heil, Stefan: Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis, Stuttgart 2013.

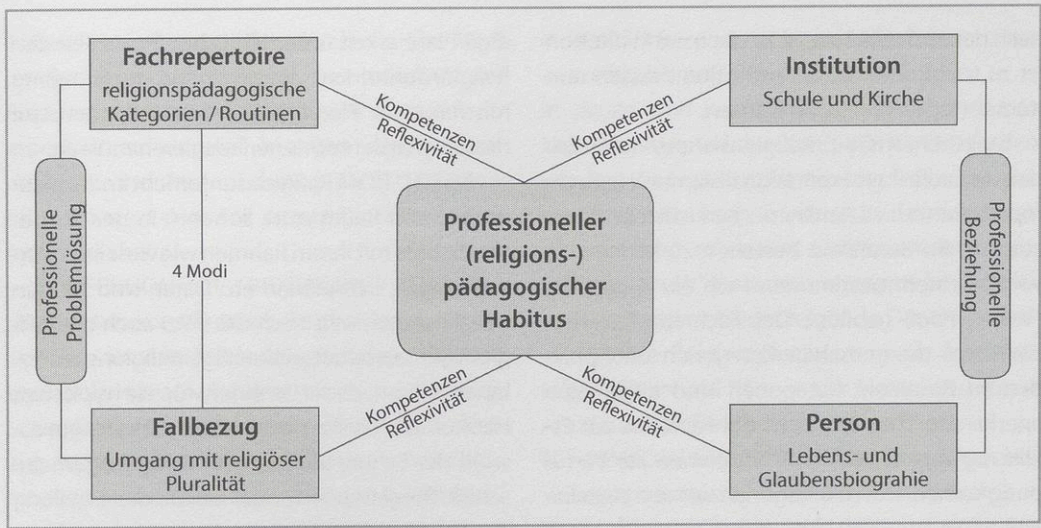


Abb. 1: Professioneller religionspädagogischer Habitus

Professionalität ist danach die Transformation des bereichsspezifischen Repertoires auf einen Fall aus der Lebenswelt auf der Grundlage eines Arbeitsbündnisses zwischen Profi und Klienten, um den Fall zu lösen. Professionalität besteht aus drei ineinander greifenden Strukturen:

- Bereichsspezifisches Fachrepertoire
- Transformation auf den Fall
- Arbeitsbündnis

In jedem professionellen Prozess werden diese drei Strukturen aktiviert, so auch in religionspädagogischen Lehr-Lernprozessen. Diese Strukturen werden mit einzelnen Kompetenzen gefüllt, um im Berufsfeld bestehen zu können.⁷ Professionalität besteht also aus der Verbindung der drei Strukturen unter Füllung mit für das Berufsfeld notwendigen Kompetenzen.

Das Modell nimmt die Strukturen des strukturalistischen Ansatzes auf und erweitert sie im Hinblick auf den RU: Das bereichsspezifische Repertoire besteht aus dem religionspädagogischen Fachrepertoire mit Kategorien und Routinen; die Transformation auf den Fall, der Fallbezug wird im Hinblick auf religiöse Pluralität⁸ spezifiziert; das Arbeitsbündnis wird differenziert in Institution und Person. Im Einzelnen bedeuten die Kategorien des Modells Folgendes:

Im Zentrum des Modells steht der professionelle religionspädagogische Habitus. Plastisch kann man sich dies so vorstellen: Der Habitus bildet den Mittelpunkt, der die einzelnen Bereiche ausbalancieren muss. Kippt er nach einer Seite, kommt er ins Ungleichgewicht. Das Kriterium für eine gelungene Balance ist der Aufbau von Kompetenzen und Reflexivität in allen vier Bereichen. Hat der Habitus z.B. zu wenig institutionelle Kompetenz, kippt er bildlich gesprochen

7 Religionslehrer/-innen müssen in ihrem Berufsfeld vier professionelle Aufgaben bewältigen: RU planen – RU durchführen – RU reflektieren – RU im System Schule und Kirche entwickeln. Für jede der vier Aufgaben kann eine Liste an Kompetenzen erstellt werden; vgl. dazu Heil, Stefan: Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch fundierte Berufstheorie, Berlin 2006.

8 Vgl. zum Leitbegriff der Pluralität Schweitzer, Friedrich u. a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh u. a. 2002; Englert, Rudolf u. a.: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i. Br. 2012.

nach der anderen Seite, d. h., die Seite Institution ist zu leicht. Im Bereich Institution müssen nun Kompetenzen erworben werden.

FACHREPERTOIRE: Religionslehrer/-innen bilden im Laufe ihrer Professionalisierung ein Fachrepertoire (oder Domänen-, Bereichsrepertoire) aus, um im Berufsfeld bestehen zu können; es wird in einem bestimmten Fach ein Repertoire (Vorrat, Pool) gebildet. Das Fachrepertoire besteht aus theoretischen Kategorien und praktischen Routinen. Kategorien sind allgemeine anerkannte Theorien in einem Fach, die zur Erklärung von einzelnen Phänomenen zur Verfügung stehen. Durch Kategorien werden einzelne Ereignisse aus der Lebenswelt in einen allgemeinen Deuterahmen gestellt. Routinen sind hochverdichtete Bausteine, sog. „chunks“ oder „skripts“⁹, die ein schnelles Handeln unter Handlungsdruck ermöglichen. Routinen entstehen an der Bearbeitung von Fällen aus dem jeweiligen Fach mithilfe der Kategorien. Je mehr Fälle die Kategorien stützen (oder erweitern), umso stärker werden die Routinen. Wenn eine Religionslehrerin oder ein Religionslehrer z. B. jedes Jahr die gleiche Klassenstufe unterrichtet, entwickelt sie bzw. er Routinen für den Umgang mit dieser Klassenstufe.

FALLBEZUG: Fallbezug bedeutet, dass das Fachrepertoire auf den einzelnen, immer individuellen Fall bezogen werden muss. Unterrichtliche Praxis kann, wie jede professionelle Praxis, nicht vollständig routinisiert werden.¹⁰ Durch die Interaktion zwischen Menschen entsteht immer unvorhergesehenes Neues, gerade in der pluralen Gesellschaft. Zur Lehrerverberufung gehören die alltägliche Unsicherheit und nicht vollständige

Planbarkeit unterrichtlicher Praxis. Für den Religionsunterricht spezifisch ist der Umgang mit religiöser Pluralität der Schüler/-innen, auf die Religionslehrer/-innen reagieren müssen.

INSTITUTION: Religionsunterricht findet nicht im privaten Raum statt, sondern in der Institution Schule mit ihrem Rahmen wie Gesetzen, Verordnungen, Lehrplänen etc. Daran sind für den Religionsunterricht nach GG § 7.3 auch die Religionsgemeinschaften beteiligt. Religionslehrer/-innen bilden dadurch einen für sie typischen Habitus aus, da sie qua Beruf als Vertreter/-in sowohl der Schule als auch der Religionsgemeinschaft fungieren – formal durch die Erteilung der Lehrerausbildung und die Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts, inhaltlich durch den eigenen Bezug zur Kirche. Schule und Kirche sind demnach die beiden institutionellen Prägungen für den Habitus.

PERSON: Da der Habitus von den mitgebrachten und erworbenen Eigenschaften determiniert ist, ist die eigene Person im professionellen Habitus immer präsent.¹¹ Aussehen, Kleidung, Einstellungen, Gefühle, Eigenarten, Alter, Körper – dies alles geht in den Habitus mit ein. Die Person der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers ist geprägt durch ihre/seine Lebens- und Glaubensbiographie. Lebensbiographie bedeutet, dass Religionslehrer/-innen Kinder ihrer Zeit sind; Glaubensbiographie bezeichnet den Werdegang der eigenen Religiosität im Verhältnis zur Religion.

PROFESSIONELLE PROBLEMLÖSUNG: Routine und Fallbezug dienen dazu, ein bestimmtes Problem in diesem Bereich stellvertretend für einen Klienten zu lösen. Hierin besteht die eigentliche Leistung des Profis: Fachrepertoire und

9 Vgl. *Bromme, Rainer*: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern u. a. 1992.

10 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. 1996, 70–182.

11 Vgl. *Riegger, Manfred*: Persönlichkeit von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Religionspädagogische Professionalität durch biographische Selbstreflexion. In: *Theologische Quartalschrift* 192 (2012) 68–92; *Biesinger, Albert/Münch, Julia/Schweitzer, Friedrich*: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg i. Br. 2008.

Fallbezug sind verbunden durch die vier Modi der Bedeutungskonstitution. Dies meint, dass es bestimmte Arten und Weisen gibt, wie das Fachrepertoire auf den Fall bezogen werden kann: deduktiv, induktiv, abduktiv, Nicht-Schließen. Dadurch wird dem Fall unterschiedlich Bedeutung verliehen.¹²

PROFESSIONELLE BEZIEHUNG: Institution und Person konstituieren die professionelle Beziehung als Arbeitsbündnis zwischen Klienten und Profi. Hieran wird deutlich, dass trotz möglicher großer Kompetenz bei Routine und Fallbezug auch die persönliche Beziehung intakt sein muss; gerade diesem Aspekt wird in der Professionalisierung noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Beziehung ist zugleich regelgeleitet und diffus – beide Aspekte gehen in das Arbeitsbündnis mit ein.

Das Modell dient dazu, die eigenen Ressourcen zu ordnen, zu diagnostizieren und im Hinblick auf die Ausbildung eines professionellen religionspädagogischen Habitus' weiterzuentwickeln. Studierende, Referendarinnen und Referendare sowie Lehrer/-innen können dadurch analysieren, wo ihre Stärken liegen und woran sie weiterarbeiten können.

1.3 Parallelen zur pädagogischen Professionalitätsforschung

Das Modell weist erstaunliche Parallelen zu anderen Modellen der pädagogischen Professionalisierung auf, die unabhängig voneinander und von unterschiedlichen theoretischen Zugängen ausgehend entstanden sind. So bezeichnet Miller den Lehrerberuf als „Drei-Sparten-Beruf“¹³:

- „SELBSTTYP: Achtsamkeit für sich selbst;
- BEZIEHUNGSTYP: Achtsamkeit für andere;

- SACHTYP: Beherrschung der Sache, worunter auch die Vermittlung der Sache fällt.“

In diesen drei Bereichen sollen – ähnlich wie beim Habitusmodell – Kompetenzen erworben werden. Zu ergänzen ist hier der Fallbezug, der konstitutiv für Profis ist. Auch zu Fend's Modell „Primäre und sekundäre Kompetenzstrukturen im Lehrberuf“¹⁴ bestehen erstaunliche Parallelen. Fend unterscheidet folgende Dimensionen:

„Primäre Rekontextualisierung als methodisches Wissen und Können der Maximierung von Anschlussfähigkeit, bestehend aus

- FACHKOMPETENZ: Das Kulturprogramm beherrschen: Wissen und Können in ‚Fächern‘;
- PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE KOMPETENZ: Wissen und Diagnosefähigkeit zum ‚lernenden Subjekt‘, Synchronisierungsqualitäten.

Sekundäre Rekontextualisierung als Kompetenz zur Anschlussfähigkeit an soziale Erwartungen, bestehend aus

- INSTITUTIONELLE KOMPETENZ: Anschlussfähigkeit an Rahmenvorgaben: Lehrplankonvergenz, Standards, Prüfungssysteme;
- PERSONALE KOMPETENZ: Anschlussfähigkeit an die innere Umwelt.“

Das Modell enthält vier Dimensionen in zwei Bereichen – genau wie das Habitusmodell –, die die Bewältigung pädagogischer Praxis beschreiben. Diese Parallelen deuten auf die empirische Evidenz des hier vorgestellten Modells hin.

1.4 Religionspädagogische Rezeption

Das Habitusmodell ist in der religionspädagogischen Forschung rezipiert worden, es bietet „Kriterien für Inhalte und Zielhorizonte eines professionellen reflektierten Lehrerhandelns“¹⁵. Durch

12 Zur genaueren Unterscheidung der vier Modi im Anschluss an Peirce vgl. Heil 2006 [Anm. 8].

13 Miller, Reinhold: 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen, Seelze 2005, 18.

14 Fend, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008, 331.

15 Burricher, Rita u. a.: Einführung. In: Dies. u. a.: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 7–12, 9.

das Modell wird es möglich herauszuarbeiten, welche Kompetenzen aufgebaut werden müssen.¹⁶ Dies impliziert sowohl die Reflexion auf die eigenen Prägungen als auch deren Erweiterung. Weiterhin kann das Habitusmodell dazu dienen, die Offenheit im professionellen Handeln deutlich werden zu lassen. Burrichter nennt dies das „Differenzkonzept“ des Habitusmodells. Dies bedeutet, „dass handlungsleitende Deutungs- und Praxiskonzepte vielfältige Bedingungsgefüge und Handlungsmöglichkeiten zu berücksichtigen haben“¹⁷. Professionelles Handeln impliziert mehrere Optionen, auf Praxis zu reagieren. Im Habitusmodell wird deutlich, welche dies sind. Anschließend ist das Habitus-Modell an den kompetenzorientierten Religionsunterricht, da es deutlich macht, welche Kompetenzen Lehrkräfte mitbringen müssen, um bestimmte Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern grundlegen zu können.¹⁸ Deutlich wird dies z. B. im Bereich Fallbezug. Wird diese Kompetenz nicht geschult, dürfte auch ein kompetenzorientierter Unterricht, der gerade auf den Transfer von Kompetenzen in neuen Situationen abzielt, nicht funktionieren.

16 Zu anderen Kompetenzmodellen vgl. z. B. *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland: Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung*, Hannover 2008; dazu *Heil, Stefan: Professionalitätstheoretischer Zugang zur Handreichung Theologisch-religionspädagogische Kompetenz*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 60 (2008) 272–281; *Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2011.

17 *Burrichter, Rita*: In komplexen Unterrichtssituationen handeln – zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz, in: *Dies.* u. a. 2012 [Anm. 16], 72–89, 83.

18 Vgl. *Sajak, Claus-Peter*: Bildungspläne – Bildungsstandards – Kompetenzen. In: *Michalke-Leicht, Wolfgang* (Hg.): *Kompetenzorientiert unterrichten*. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, 34–44.

2. Das Habitusmodell als Handlungsmodell im Religionsunterricht

2.1 Handlungsmodell

Das Habitusmodell ist im Kontext religionspädagogischer Professionalisierung entstanden. Das Kapitel zeigt im Anschluss daran, wie das Modell für religionspädagogische Professionalität, also für die professionelle Handlung selbst, erweitert werden kann.¹⁹ Religionsunterricht durchzuführen ist die zentrale professionelle Aufgabe von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Doch wie handeln religionspädagogische Profis in Unterrichtssituationen – speziell in Lehrer-Schüler-Interaktionen? Das folgende Handlungsmodell erklärt das Handeln von Profis auf der Grundlage des Habitusmodells:

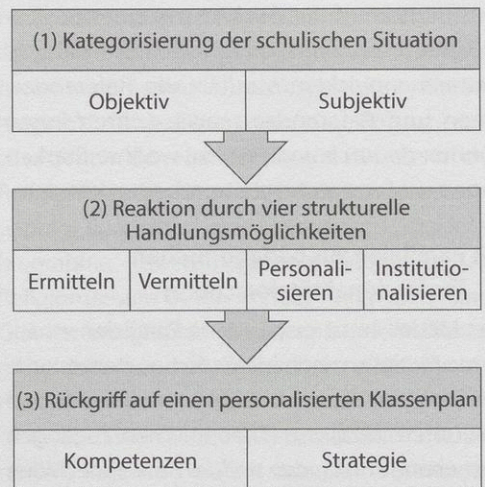


Abb. 2: Handlungsmodell Durchführung von RU

19 Zur Unterscheidung der Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung vgl. *Heil, Stefan* 2006 [Anm. 8]; *Ders./Ziebertz, Hans-Georg*: Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. In: *Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg*: *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, und Beruf*, München 2010, 577–585.

Das Handlungsmodell verdeutlicht, mit welchem Dreischritt Profis Lehr-Lernsituationen bewältigen. Die einzelnen Phasen setzen das Habitusmodell in ein Handlungsmodell um, was im Folgenden erläutert wird.

2.2 Kategorisierung der schulischen Situation

Das Berufsfeld von Lehrkräften ist primär der schulische Raum. Sobald sie die Schule betreten, gewinnen sie Eindrücke. Das Gebäude, die Schüler/-innen, die Kolleginnen und Kollegen, anderes Personal, Medien, Anzeigetafeln u. a. – all dies sind Phänomene, die im Berufsfeld Schule auf Lehrer/-innen wirken. Laien können von diesen Phänomenen verwirrt werden. Ihnen gelingt es nicht, die Phänomene in eine sinnvolle Ordnung zu bekommen, um ihre Bedeutung zu analysieren. Im Unterschied zu Laien können Profis diese Deutungsleistung vollziehen. Sie bewältigen Situationen in ihrem Berufsfeld, indem sie den Phänomenen Bedeutung verleihen. Dies geschieht mittels theoretischer Kategorien sowie fallbasierter Routinen – beide Formen werden mit der Situation in Verbindung gebracht, um sie zu deuten.

Der Begriff Kategorisierung beschreibt die professionelle Leistung von Lehrkräften zur Bedeutungszuschreibung von Situationen. Kategorisierung meint den Prozess, Phänomene wahrzunehmen und sie so zu bewerten, dass sie eine Bedeutung bekommen. In diesem Prozess greifen Profis auf vorhandene Kategorien zurück und ordnen die Situation darin ein (objektiv) – sie entwickeln aber immer auch neue Kategorien zu neuen Situationen und erweitern damit ihr Repertoire (subjektiv). Die Kategorien und bisherigen Fälle können von Profi zu Profi unterschiedlich sein – auch dies hat,

neben dem Konstruktivismus,²⁰ das Habitusmodell deutlich gemacht, je nach bisheriger Prägung. Durch den Habitus werden somit je eigene Kategorien und Routinen aktiviert.

2.3 Reaktion durch vier strukturelle Handlungsmöglichkeiten

Die Kategorisierung allein reicht im professionellen Handeln nicht aus; auf der Grundlage der Kategorisierungen müssen Profis Entscheidungen treffen und dementsprechend handeln. Das Handlungsmodell reduziert die Vielzahl der Handlungsmöglichkeiten auf vier. Darin liegt die Leistung des Modells für professionelles Lehrerhandeln. Ist dies erkannt und verinnerlicht, kann die Lehrkraft bewusst eine Möglichkeit auswählen oder wechseln, und zwar sehr schnell:

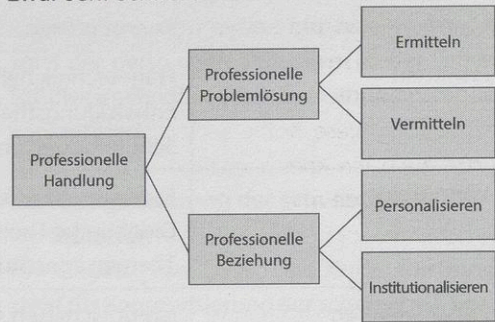


Abb. 3: Vier strukturelle Handlungsmöglichkeiten

Das Modell setzt die vier Strukturen des Habitusmodells in ein Handlungsmodell um. Die vier Handlungen Ermitteln, Vermitteln, Personalisieren und Institutionalisieren entsprechen den Strukturen Fallbezug und Fachrepertoire (professionelle Lösung) sowie Person und Institution (professionelle Beziehung). Sie sind Möglichkeiten, professionell zu reagieren. Die einzelnen Handlungen bedeuten Folgendes:

20 Vgl. Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011; Ders./Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg: Das Habituskonzept: ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion. In: Katechetische Blätter 130 (2005) 325–331.

Ermitteln meint, das Neue der Situation herauszufinden, sich auf den Fall einzulassen und ihn zu deuten. Ermitteln geht der Ursache von Phänomenen nach. Dies müsste jede professionelle Handlung leisten, könnte man einwenden. Doch im schulischen Alltag ist dies oftmals nicht möglich und auch nicht notwendig. Ist eine Situation klar, kann auch anders reagiert werden. Ermitteln bezieht sich daher auf überraschende und unklare Situationen. Der Vorteil des Ermitteln ist, der schulischen Situation auf den Grund zu gehen – Nachteil ist, dass es viel Zeit und individuellen Aufwand benötigt.

Vermitteln ist nicht an der Ursache interessiert, sondern stellt den Inhalt, das Stundenthema ins Zentrum. Auf die Lehrer-Schüler-Interaktion bezogen bedeutet dies, nicht nach dem

Prozess beteiligt sind und nie nur institutionelle Rollen. Personalisieren hat den Vorteil, die eigene Biographie in den Unterricht einbringen zu können, etwa auch durch Ich-Botschaften, Gefühle, Einstellungen u.a. – der Nachteil ist, dass es zu Abschweifungen kommen kann und auch die Verletzlichkeit zunimmt.

Institutionalisieren stellt die Rolle als Lehrkraft in den Mittelpunkt. Hier agiert der offizielle Vertreter der Institutionen Schule und Kirche mit der ihm eigenen Autorität. Institutionalisieren bedeutet die Verwendung der von der Institution zur Verfügung gestellten Mittel. Vorteil des Institutionalisierens ist, über systemische Mittel zu verfügen – der Nachteil ist, dass diese Mittel ausgenutzt werden können.

Handlungsmöglichkeiten	Kompetenzen
Ermitteln	Fragetechnik beherrschen Entwicklungstheorien von Kindheit und Jugend erkennen Schülerbogen erstellen ...
Vermitteln	Fachwissen beherrschen Didaktische Theorien anwenden Themen konstituieren – Unterrichtsgespräche leiten ...
Personalisieren	Ich-Botschaften senden Ethos aufbauen Einstellungen bewusst machen ...
Institutionalisieren	Regeln aufstellen Systematische Vorgaben umsetzen Klassenmanagement beherrschen ...

Abb. 4: Handlungsmöglichkeiten und Kompetenzen

Sinn einer Interaktion zu fragen, sondern das Thema in den Vordergrund zu stellen. Vermitteln hat den Vorteil, dass das Stundenthema akzentuiert wird – der Nachteil ist, dass der Ursache einer schulischen Situation nicht nachgegangen wird.

Personalisieren betont das Agieren der eigenen Person. Durch Personalisieren wird deutlich, dass immer Menschen im professionellen

2.4 Rückgriff auf einen personalisierten Klassenplan

Der dritte Schritt macht deutlich, welche Kompetenzen vorhanden sein müssen, um die vier Handlungsmöglichkeiten anzuwenden. Eine Auswahl zeigt Abbildung 4:

Mittels dieser angedeuteten Kompetenzliste ist es möglich, die eigenen Kompetenzen als Stärken aufzudecken und mögliche Erweiterungen

rungen durch Training oder Fortbildung anzugehen. Es wird deutlich, dass nicht jede Handlungsmöglichkeit für jede Person geeignet ist; die Handlungsmöglichkeiten erfordern Kompetenzen, die erworben und habitualisiert werden müssen. Daraus entwickelt sich dann eine Strategie, eine der vier Handlungen bewusst einzusetzen oder zu wechseln.

3. Störungen im Religionsunterricht als exemplarisches Handlungsmodell

Das Handlungsmodell ist wie das Habitusmodell ‚empirically grounded‘, d.h. eine Theorie der Praxis auf empirischer Grundlage. Die empirische Grundlegung des Handlungsmodells wurde an unterschiedlichen Gegenstandsbereichen vorgenommen.²¹ Exemplarisch werden Störungen vorgestellt; gerade im Umgang mit Störungen scheint es im Religionsunterricht einen Bedarf an empirisch fundierten Konzepten zu geben, die das Classroom-Management für den Religionsunterricht erweitern.²²

3.1 Begriff Störungen

Der Begriff Störung im schulischen Kontext bezeichnet die Unterbrechung des geregelten Ablaufs einer Stunde. Störungen entstehen zum einen aus personalen Verhaltensweisen in Interaktionen, zum anderen können sie institutionell verursacht sein.

Störung als personale Verhaltensweise ist eine bewusste oder unbewusste Übertretung von Regeln im ‚Spiel‘ Religionsunterricht, wodurch bestimmte Ziele des Unterrichts blockiert werden. Darin sind normative und funktionale Aspekte enthalten: normativ im Hinblick auf

den Verstoß gegen offene oder latente Spielregeln, funktional zur Behinderung von Stundenzielen.²³ Störungen haben daher eine zweifache Wirkung. Sie „sind einerseits eine starke emotionale Belastung für Lehrkräfte [...], sie sind andererseits ein Hindernis für die Erreichung der Lehrziele“²⁴. Die erste Wirkung zielt auf die Persönlichkeit des Lehrers, die zweite auf den professionellen Auftrag in der Institution Schule. Dieser Ansatz ermöglicht es, Störungen nicht isoliert zu betrachten, sondern den gesamten Habitus zu integrieren und sie umfassend anzugehen.

Institutionell verursachte Störungen führen ebenfalls zu Unterbrechungen des Unterrichts wie z. B. Lautsprecherdurchsagen, Lärm von der Straße, lautes Singen im Nebenzimmer etc. Diese Art von Störungen bezieht sich eher auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts. Am Beispiel der personalen Störungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion wird das Handlungsmodell konkretisiert.²⁵

3.2 Kategorisierung der schulischen Situation

Am Beginn von Lehrer-Schüler-Interaktionen steht die Kategorisierung der schulischen Situation durch den Profi. Objektive, d. h. beobachtbare und rekonstruktiv zugängliche Kategorien von Störungen sind verbale und nonverbale Störungen. Die Kategorien bilden ein Spektrum ab und stammen aus leitfadengestützter teilnehmender Beobachtung von Religionsunterricht sowie aus Experteninterviews mit Schülerinnen und

23 Vgl. *Nolting, Hans-Peter*: Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, Weinheim 192012, 13.

24 *Ders./Paulus, Peter*: Pädagogische Psychologie, Stuttgart u. a. 32004, 168.

25 Neben der Störung durch Schüler/-innen können Lehrkräfte auch selbst ihren Unterricht stören, indem sie den Unterricht unterbrechen oder nicht adäquate didaktisch-methodische Maßnahmen einsetzen.

21 Vgl. *Heil* 2013 [Anm. 7].

22 Vgl. *Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner* (Hg.): Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiographischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2005.

Schülern. Gerade die Interviews verdeutlichen, wie subtil Schüler/-innen als Experten Störungen einsetzen, von denen die Lehrerin bzw. der Lehrer z.T. nichts weiß, die aber bewusst als Störungen, d.h. als Unterbrechung des Unterrichts eingesetzt und von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern auch so gedeutet werden. Dies wird bei den nonverbalen Störungen evident, für die teilweise bestimmte Vorkenntnisse und Codes gekannt werden müssen, um überhaupt als Störung zu gelten.²⁶

VERBALE STÖRUNGEN sind z.B.:

- *Ablenken*: „Haben Sie gestern auch den Film gesehen?“
- *Assoziieren*: „Dazu fällt mir jetzt ein ...“
- *Beschimpfen*: „Das ist unfair von Ihnen.“
- *Kommentieren*: „Das finde ich jetzt nicht gut.“
- *Kritisieren*: „Beim Lehrer Müller dürfen wir das aber.“
- *Laute von sich geben*: „Uh“, „Ah“, rhythmisch klatschen oder auf den Tisch trommeln.
- *Missachtung ausdrücken*: „Ist ja eh nur Reli.“
- *Nachäffen*: „Ich setze dich gleich um.“
- *Nachsagen*: „Es ist Eva.“ (wiederholte Antwort eines anderen Schülers).
- *Nebengespräche führen*: „Das Thema interessiert mich nicht, reden wir über etwas anderes.“
- *Petzen*: „Die Lisa hat meine Eltern beleidigt.“
- *Provozieren*: bewusst etwas Falsches sagen, derbe Ausdrücke verwenden.
- *Reinreden*: „Was der Peter sagt, ist doch falsch.“
- *Singen*: im Unterricht singen oder summen.
- *Verweigern*: „Den Arbeitsauftrag führe ich nicht aus.“
- ...

NONVERBALE STÖRUNGEN sind z.B.:

- *Auf-Toilette-Gehen*;
- *Desinteresse zeigen* wie gähnen, aus dem Fenster schauen, den Kopf aufstützen;
- *Fehlende Selbstorganisation*, z.B. Stifte fehlen, Mappe ist nicht dabei;
- *Gewalt anwenden*;
- *Handy benutzen*;
- *Musik hören* (MP3/iPod);
- *Malen*;
- *Provozieren* mit Gegenständen, z.B. Mütze aufbehalten, essen oder trinken;
- *Simulieren* wie imaginär einen Hund ausführen (Stift an der Leine);
- *Spielen*, digital oder auf Papier;
- *Provozieren* durch Tafelanschrieb
- *Täuschen*: im Schulhaus umherlaufen anstelle des Toilettengangs;
- *Umherlaufen* im Klassenzimmer;
- *Unaufmerksam sein*;
- *Unruhe*, auf dem Stuhl wackeln;
- *Werfen* von Gegenständen;
- *Zu-Spät-Kommen*;
- ...

Die beiden Listen enthalten objektive Kategorien zur Einordnung von Störungen.²⁷ Man kann nun mit Dauber/Döring-Seipel die einzelnen Verhaltensweisen unter allgemeinere Kategorien inhaltsanalytisch zusammenfassen wie z.B. „Verhaltensauffälligkeiten, fehlende Erziehung, Undiszipliniertheit, Heterogenität sowie sinkende Lernmotivation.“²⁸ An dieser Stelle reicht jedoch die Unterteilung in verbale und

27 Neben diesen alltäglichen Störungen muss auf Störungen mit klinischem Hintergrund gesondert eingegangen werden; vgl. *Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara*: Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter, Wien 2007; *Nolting/Paulus* 2004 [Anm. 24], 97.

28 *Dauber, Heinrich/Döring-Seipel, Elke*: Sind gestaltpädagogisch arbeitende Lehrerinnen und Lehrer gesünder? In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik 20 (2009) 49–52, 50.

26 Siehe *Heil* 2013 [Anm. 7].

nonverbale Störungen, um zu zeigen, welche Kategorien Lehrer/-innen zur Verfügung haben. Lehrer/-innen sollten dabei ein möglichst breites Fachrepertoire besitzen, um es zielgenau auf den Fall anwenden zu können.

Subjektive Kategorien akzentuieren Störungen neu. Nicht alle rekonstruierten Störungen unterbrechen den Unterricht und werden subjektiv als Störung empfunden. Für manche Lehrkräfte z.B. ist die nonverbale Störung ‚Malen‘ keine Störung, da sich Schüler/-innen dadurch besser konzentrieren können. Störungen sind abhängig von der jeweiligen Interaktionsbeziehung. Als Störung wird das empfunden, was den geregelten Fortgang der Stunde unterbricht.

3.3 Reaktion durch vier strukturelle Handlungsmöglichkeiten

Je nachdem, welche Kategorie für die Störung ausgewählt worden ist, folgt eine der vier strukturellen Handlungsmöglichkeiten. Dies heißt nicht, dass die Handlungsmöglichkeit die richtige ist; die Viererstruktur gibt aber die Möglichkeit, bei evident falscher Handlung eine andere auszuwählen. Im Einzelnen meinen die vier Möglichkeiten hier Folgendes:

ERMITTELN bedeutet, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer die Ursache der Störung aufdeckt. Warum will die Schülerin bzw. der Schüler ablenken, warum assoziieren usw.? Was steckt dahinter? Zum Ermitteln gibt es eine Vielzahl von verbalen oder nonverbalen Methoden aus der Kommunikationsforschung. Verbale Methoden wie Interview, Dialog, Gespräch, Gruppendiskussion u.a. beziehen sich auf die Interaktion zwischen Menschen; nonverbale Methoden sind überwiegend für den Einzelnen gedacht, z.B. Fragebogen (Schülerfeedback). Ein Beispiel für verbales Ermitteln aus der Abduktionsforschung ist z.B. die Abfolge: (1) W-Fragen stellen, (2) sinnmachende Kontexte anbieten, (3) Zentrierung auf einen plausiblen Sinnkontext, (4) Ableitungen aus dem Kontext vornehmen im Sinne eines ‚Wenn-Dann‘, (5) Testing als Sammeln

empirischer Fakten dazu, (6) evtl. Neustart bei (1), falls der Sinnkontext nicht weiterführt.

VERMITTELN geht der Störung nicht auf den Grund. Stattdessen rekurriert die Lehrkraft auf das Thema der Stunde. Die Störung wird nicht aufgenommen, sondern der professionelle Auftrag akzentuiert. Durch das Vermitteln wird deutlich, dass Unterricht zur Vermittlung von fachlichen Kompetenzen führt. Die Lehrkraft signalisiert damit, dass die Störung nicht vom eigentlichen Thema wegführen kann. Die Inhaltlichkeit des Unterrichts wird ins Zentrum gerückt.

Durch PERSONALISIEREN wird die menschliche Seite der Lehrkraft eingesetzt, was jedoch auch als Schwäche ausgelegt werden kann. Suchen die Störenden bewusst und absichtlich nach Schwächen der Lehrkraft, führt das Personalisieren zu noch mehr Störungen; handeln die Störenden jedoch eher unbewusst, kann Personalisieren eine Möglichkeit sein, um auf Störungen zu reagieren. Beispiele sind die Aussendung von Ich-Botschaften wie „Ich habe mich extra vorbereitet, und du weißt das überhaupt nicht zu schätzen“; „Ich bin jetzt betroffen, ein Lehrer ist auch nur ein Mensch“. Solche persönlichen Ich-Botschaften müssen reflektiert und bewusst eingesetzt werden und setzen eine latent intakte Beziehung zur Lerngruppe voraus.

INSTITUTIONALISIEREN als vierte Handlungsmöglichkeit stellt die in der Institution Schule bedingte Rolle in den Vordergrund. Auf die Störung reagiert die Lehrkraft mit Rollenmustern, die sich aus der Institution ableiten lassen. Beispiele hierfür sind Erziehungsmaßnahmen wie Anweisungen (Sei jetzt ruhig; Hör auf zu reden), Ermahnen, Umsetzen, klärendes Gespräch u.a. Hinzu kommen Ordnungsmaßnahmen wie Mitteilung, Auszeit, Nacharbeit, Verweis u.a. Neben diesen beiden stehen eine Vielzahl an präventiven institutionellen Maßnahmen des Classroom-Managements zur Verfügung, um Störungen zu verhindern.

Die vier Handlungsmöglichkeiten wurden bisher alternativ als strukturelle Möglichkeiten aufgezeigt. In der jeweiligen Unterrichtssituation können die Möglichkeiten schnell wechseln oder beliebig kombiniert werden. Ein Beispiel ist das von Nolting beschriebene *Bewerten und Verlängern*,²⁹ meist in Form eines verbalen Impulses oder Imperativs wie „So, kehren wir jetzt nach deiner Störung zum Text zurück, fasse den Text mit eigenen Worten zusammen“. Hier wird Institutionalisieren und Vermitteln verbunden. Der schnelle Wechsel ist dann notwendig, wenn eine Handlungsmöglichkeit offenkundig nicht funktioniert – die Kombination dient der Bekräftigung und schafft zusätzlich Klarheit.

3.4 Rückgriff auf einen personalisierten Klassenplan

Der personalisierte Klassenplan fragt danach, wann es angebracht ist, eine bestimmte Handlung im Religionsunterricht einzusetzen. Die Handlungsmöglichkeiten basieren auf bestimmten Kompetenzen – im Habitusmodell durch die Querbalken ausgedrückt. Kompetenz bedeutet die Verfügung über „habituelle Dispositionen, die in einem Bereich geordnet sind und zur Bewältigung einer spezifischen Praxis befähigen“³⁰. Kompetenzen sind „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“³¹. Die Dispositionen befähigen, generell eine bestimmte Praxis zu meistern. Der kompetente Fahrradfahrer z. B. verfügt generell über die Disposition, sich aufs Fahrrad zu setzen und loszufahren. Welche Kompetenzen sind für die vier Handlungsmöglichkeiten notwendig?

29 Vgl. Nolting 2012 (Anm. 23).

30 Heil/Ziebertz 2005 [Anm. 2], 65f.

31 Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart² 2007, 23.

ERMITTELN erfordert hauptsächlich phänomenologische und hermeneutische Kompetenzen. Das Ermitteln intendiert, die Störung genau zu beschreiben, ihre Erscheinungsmerkmale wahrzunehmen und distinktiv darzustellen (phänomenologisch), um die dahinter stehende Ursache zu verstehen (hermeneutisch). Neben dieser rekonstruktiven Leistung zählt auch eine berufsethische Kompetenz als Interesse an den Schülerinnen und Schülern zum Ermitteln.

VERMITTELN benötigt fachliche und personale Kompetenzen. Fachlich bezieht sich auf die gerade bei Störungen notwendige inhaltliche Kompetenz. Wenn eine Störung durch Vermitteln unterbrochen wird und damit der fachliche Aspekt in den Vordergrund rückt, muss dieser klar und fehlerfrei sein, sonst bietet er neue Anschlussmöglichkeiten für Störungen. Personale Kompetenz meint hier die Fähigkeit, die Störung zurückzustellen. Dies erfordert Durchsetzungskraft, da ja eigentlich die Störung im Vordergrund steht, auf die aber bewusst nicht eingegangen wird.

PERSONALISIEREN enthält ebenfalls persönliche, v. a. auch kommunikative Kompetenzen. Mit persönlicher Kompetenz werden andere Fähigkeiten angesprochen als beim Vermitteln, wie Authentizität und Selbstreflexivität. Ein professioneller Umgang mit Gefühlen ist notwendig, um die persönliche Involviertheit angemessen zu kommunizieren.

INSTITUTIONALISIEREN schließlich enthält rollentheoretische Kompetenzen, die auf personalen Kompetenzen aufbauen. Rollentheoretisch meint, die Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Institution zu kennen und anzuwenden, um angemessen institutionell reagieren zu können. Hinzu kommen personale Kompetenzen, um die Regeln auch mit Maß anwenden zu können.

Bisher wurden die wesentlichen grundlegenden Kompetenzen überblicksartig geklärt. Diese müssen jedoch in konkrete Handlungs-

schritte umgesetzt werden, in Strategien. Hierbei kann unterschieden werden zwischen präventiven und intervenierenden Strategien: Präventive Strategien dienen dazu, Störungen nicht aufkommen zu lassen bzw. kleinere Störungen im Ansatz unwirksam werden zu lassen, bevor sie sich in einer Wellenbewegung in der Lerngruppe ausbreiten. Diese Strategien sind unter der Bezeichnung Classroom-Management bekannt und erlernbar. Es fällt auf, dass bei präventiven Strategien eher das Institutionalisieren in Verbindung mit dem Vermitteln betont wird. Die zwei weiteren Möglichkeiten Ermitteln und Personalisieren kommen stärker in intervenierenden Strategien zum Einsatz, ohne jedoch die beiden anderen zu vernachlässigen. An Modellen aus der Konfliktforschung wird dies deutlich.³²

4. Fazit

Der Beitrag intendiert, das aus der Professionalisierung heraus entstandene Habitusmodell weiterzuentwickeln und in ein Handlungsmodell zur Bewältigung professioneller religionspädagogischer Praxis zu transformieren. Damit wird deutlich, wie religionspädagogische Professionalisierung und Professionalität strukturell verbunden sind. Das Handlungsmodell ist empirisch neben den Störungen noch für drei weitere Gegenstandsbereiche getestet worden: Werte-Erziehung, Umgang mit Pluralität, Rahmenbedingungen.³³ Es wird zu zeigen sein, ob das Modell hilft, in der täglichen Praxis die richtigen Deutungen und Entscheidungen zu treffen, um professionell zu handeln.

Dr. Stefan Heil

*Apl. Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des katholischen Religionsunterrichts,
Julius-Maximilians-Universität
Würzburg, Paradeplatz 4, 97070 Würzburg*

aktuell

³² Vgl. Bründel, Heidrun/Simon, Erika: Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen, Weinheim u. a. ³2007.

³³ Vgl. Heil 2013 [Anm. 7].