



Heil, Stefan/Riegger, Manfred: *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf. Würzburg (Echter Verlag) 2017 [176 S., ISBN 978-3-429-04361-2]*

Auch in der Religionslehrer/-innenbildung ist – auf Basis empirischer Untersuchungen – eine Professionstheorie entwickelt worden. Heil/Riegger richten diese Publikation an Studierende, aber auch an Kolleginnen und Kollegen, indem sie sowohl die Strukturen des religionspädagogischen Habitus beschreiben als auch das von ihnen entwickelte Konzept der simulationsbasierten Kompetenzentwicklung als eine Methode zur Professionalisierung vorstellen.

Das Buch besteht aus insgesamt fünf Kapiteln. Die einzelnen Kapitel sind von den Autoren so verfasst, dass sie aufeinanderfolgend, aber auch singulär zu verstehen sind: Das 1. Kapitel gibt einen Überblick über Strukturen des professionellen religionspädagogischen Habitus. Das 2. Kapitel dient der Entwicklungsbeschreibung des Habitus. Im 3. Kapitel wird die Religionslehrer/-innenbildung als Habitusbildung thematisiert. Im Zentrum des 4. und 5. Kapitels steht die Methode der simulationsbasierten Kompetenzentwicklung. Ausgehend von einer einführenden Erläuterung (Kap. 4), wird in Kapitel 5 das religionsdidaktische Potenzial von Simulationen in der Religionslehrer/-innenbildung unter Bezugnahme auf Fallbeispiele herausgestellt. Von den Autoren durchgeführte Simulationen – Unterrichtsstörungen konkret (137f.) / Simulation gelingender Kommunikation (145f.) – werden beschrieben, sodass es dem/der Leser/-in möglich ist, diese Simulation nachzuvollziehen, zu modifizieren und durchzuführen. Nachdem voranstehend die Struktur des Buches beschrieben ist, wird folgend die inhaltliche Ausrichtung resümiert:

Im 1. Kapitel wird der professionelle religionspädagogische Habitus erklärt, indem Begrifflichkeiten eingeführt und erläutert werden (10f.). Als Strukturen von Professionalität werden das Fachrepertoire, der empirische Fallbezug sowie das rollenförmige, diffuse Arbeitsbündnis benannt (12f.). Für studentische Leser/-innen wäre es u.U. hilfreich, die Ausführungen zu illustrieren.

Das Habituskonzept wird dargestellt, nachdem auch dieser Begriff mit besonderem Fokus auf seine Doppelstruktur eingeführt wird (18f.). Anschließend wird das Strukturmodell des religionspädagogischen Habitus beschrieben und erklärt: Das Modell fungiert, so Heil, als Diagnosemodell, um kompetenzorientiertes professionelles Handeln in den Blick nehmen zu können. Professionalität von Lehrkräften besteht demnach darin, Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass es zur Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern kommt. Heil stellt weiterhin heraus, dass Professionalität als Kriterium dient, um ‚Profis‘ zu beschreiben und ihr Handeln zu bewerten. Professionalität ist die Verbindung des Fachrepertoires mit einem empirischen Fall auf Grundlage eines Arbeitsbündnisses.

Das Habituskonzept (13) eignet sich, um die Professionalität und Profession eines ‚Profis‘ zu beschreiben, weil auf dieser Grundlage erklärt wird, wie das Umfeld beides determiniert/prägt. Das Konzept zeigt zudem, welche Kompetenzen ‚Profis‘ in einem Berufsfeld erwerben, ordnen und integral zur Problemlösung einsetzen müssen. Herausgestellt wird, dass der Habitus das Handeln beeinflusst. Dieser kann jedoch in sozialen Räumen verändert werden, in denen dann wiederum agiert wird (20). Der professionelle Habitus wird durch Kompetenzerwerb in einem für die Profession relevanten Raum erworben. Am Ende des 1. Kapitels wird deutlich, dass die Integration verschiedener Habitusformen zu einem religionspädagogischen Habitus notwendig ist: Der Habitus besteht aus einem wissenschaftlich-reflexiven, reflexiv-pragmatischen und professionsbiographisch-reflexiven Habitus (29). Problematisiert wird in diesem Zusammenhang, dass die verschiedenen Phasen der Lehrer/-innen(aus)bildung immer nur die Entwicklung einer Form des Habitus intendieren.

Riegger differenziert zwei Arten von Theorie (41) und stellt heraus, dass, obwohl Handeln in der Schule auch ohne wissenschaftliche Theorie möglich sei, von einem professionellen Handeln im engeren Sinne nur die Rede sein könne, sofern wissenschaftliche und handlungspraktische Theorien (43) integriert werden. Er hält fest, dass „neben Fachwissen v.a. praktische Fertigkeiten und Können [...] für eine Erfolg versprechende Arbeit nötig sind.“ (57) Auch notwendig sind ein „bestimmtes Repertoire an Schemata oder Handlungsmustern“ (ebd.), die am Berufsbeginn nicht vorhanden sind und erst ausdifferenziert/entwickelt werden (58). Riegger erklärt die Entwicklung des professionalisierten Habitus, in dem er herausstellt, dass der wissenschaftlich-reflexive im Kontext von Hochschule, der reflexiv-pragmatische im Zusammenhang mit Religionsunterricht geformt und von Hochschule bzw. Religionsunterricht geprägt werde. Wenn diese Prägungen reflexiv zugänglich gemacht werden, formt sich der reflexionsbiografisch-reflexive Habitus. Dieser enthält lediglich die Aspekte des Habitus, die für die Profession von Bedeutung sind (58). „Zusammen-

fassend kann festgehalten werden: Professionelle Lehrerinnen und Lehrer müssen ‚Reflexions- und Handlungskompetenz‘ erwerben und zwar im Sinne eines zweifach ausgerichteten Habitus, als wissenschaftlich-reflexiver und als reflexiv-pragmatischer Habitus ‚dessen beiden Seiten sich gegenseitig relativieren und somit nur als antimomische Einheit fungieren können‘ (60).

Wie die einzelnen Formen zu einem religionspädagogischen Habitus verbunden werden, wird u. a. im 3. Kapitel (Riegger / Heil) expliziert. Die Autoren halten fest, dass Hochschule nur bedingt versuchen sollte, routinierte Handlungspraxis aufbauen zu wollen (66). „Gleichzeitig ist es auch keine Lösung, wenn ‚theoretische Reflexivität gewissermaßen auf ‚Vorrat‘ aufgebaut wird, ‚bevor in der zweiten Phase überhaupt etwas zu Reflektierendes ins Spiel kommt‘“ (66). Konstatiert wird, dass Fallarbeit einen Beitrag zur professionellen Habitusbildung leisten kann. Zudem wird darauf hingewiesen, dass das insbesondere dann der Fall ist, „wenn Fallarbeit in einer Simulation nicht nur theoretisch und gedankenexperimentell, sondern wissens- und erfahrungsbezogen erfolgt.“ (83)

Kapitel 4 und 5 fokussieren die simulationsbasierte Kompetenzentwicklung. Die Bedeutung von Simulation (88f.) für die Habitusbildung wird erörtert, das Konzept präsentiert und bezugnehmend auf den ‚Seminarbetrieb‘ konkretisiert. „Simulationsbasiertes Lernen wird als eine Komponente komplexer Lernarrangements eingesetzt und Reflexionsanteile erhalten einen [...] [hohen Anteil].“ (94) Die Autoren fassen den Forschungsstand zusammen und verdeutlichen, „dass mit Simulationen besonders interaktionsbezogene Aspekte der Unterrichtsexpertise weiterentwickelt werden können, sowie Reflexion und Transfer gewährleistet wird.“ (94) Im Unterschied zu einer wissensorientierten Kompetenzentwicklung, zielt Simulation auf die Verwendung des Wissens in professionellen Handlungen. Handlungen werden ausgeführt und reflektiert, wodurch sich der Habitus entwickelt (96f.). Die fünf Schritte der Simulation werden beschrieben (104f.). Gelungen ist die Integration der Fallbeispiele (Kap. 5), die auch die Perspektive Studierender enthalten, die an der Simulation teilgenommen haben.

Die Qualität (religiöser) Bildungsprozesse orientiert sich an Kompetenzen/Standards. Im Kontext der Lehrer/-innenbildung kann das Konzept der Autoren ein Zugang sein, einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung angehender Religionslehrkräfte zu leisten sowie die Entwicklung eines religionspädagogischen Habitus anzuregen oder zu unterstützen. Die Publikation ist eine komprimierte, solide, durch Beispiele und Abbildungen illustrierte Einführungs- bzw. Überblicksliteratur. Sie beinhaltet Anregungen zur Seminargestaltung. Die Ausführungen zum religionspädagogischen Habitus werden nicht in den fachübergreifenden Diskurs zur Professionalisierung von Lehrkräften eingeordnet.

Carina Caruso



Könemann, Judith/Sajak, Clauß P./Lechner, Simone: *Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie, Wiesbaden (Springer VS) 2017 [219 S., ISBN 978-3-658-13757-1]*

Fragen zur religiösen Bildung haben empirische und normative Aspekte: Religiöse Bildung will einerseits etwas erreichen, andererseits hat sie konkrete Wirkungen, gewollte und inzidentelle; das Verhältnis von Sollen und Sein ist jedoch ein Aspekt, der bisher noch nicht besonders im Fokus der Forschung lag.

Die vorliegende Studie ist eine qualitative Vorstudie zu einem größeren Forschungsprojekt der katholischen Bischofskonferenz, das die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit religiöser Bildung erheben will. Dafür werden in dieser Studie Voraussetzungen geschaffen. Vor allem ein Aspekt der religiösen Bildung in Deutschland steht im Zentrum: Die Unterscheidung von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese. Diese Unterscheidung, von der Würzburger Synode von 1974 grundgelegt, ist bis heute ein Grundsatz religiöser Bildung in Deutschland, doch das Zusammenspiel dieser beiden Lernorte ist bisher nicht empirisch in den Blick genommen worden.

Im ersten Teil werden anhand bischöflicher bzw. päpstlicher Verlautbarungen sowie wissenschaftlicher Literatur Ziele von Religionsunterricht und Katechese bestimmt. Deutlich wird an dieser Literaturübersicht, dass Religionsunterricht und Katechese einerseits getrennte Bildungsorte sein sollen, andererseits aber ihre Ziele konvergieren, etwa das Ziel der religiösen Identitätsentwicklung oder der religiösen Dialogfähigkeit. Durch die grundlegende Veränderung der religiösen Landschaft Deutschlands mit der Wiedervereinigung ist diese Trennung im Bischofswort „Die bildende Kraft des Religionsunterrichtes“ auch konzeptuell aufgeweicht worden. In den empirischen Untersuchungen zu Religionslehrerinnen bzw. -lehrern und Katechetinnen bzw. Katecheten zeigt sich ebenfalls eine Konvergenz der Ziele und der Interessen. Schließlich wird der Sachstand zur Forschung über die Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen erhoben. Diese Frage ist in der allgemeinen Pädagogik ein relativ neues Forschungsthema, im Bereich der