

***Individualreligiosität  
im religionspädagogischen Raum.***

***Konfigurationen religiöser Biographien und institutionell  
verankerter Lehrkonzepte in deutschen Schulen***

**Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

der Philosophischen Fakultät  
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg  
Institut für Religionswissenschaft

vorgelegt von

Alexandra Heidle

69120 Heidelberg

Erster Gutachter: Prof. Dr. Gregor Ahn  
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Inken Prohl

Heidelberg im April 2009

<b>Einleitung</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Theoretischer Rahmen – Gegenwartsreligiosität als Forschungsfeld der Religionswissenschaft</b> .....	<b>7</b>
1.1 Religionsdynamik – ein Versuch der Konzeptionierung .....	11
1.1.1 Ritualdynamik als erste Säule und Konzeptionierungsgrundlage einer Religionsgeschichtsschreibung .....	12
1.1.2 Synkretismustheorien als zweite Säule der Religionsgeschichtsschreibung.....	14
1.1.3 Individualisierungstheorien als dritte Säule einer Religionstheorie ..	16
1.1.4 Individualreligiosität und Religionsdynamik – Eine Religionstheorie .....	17
<b>2 Spezifikation – Beschreibungsmuster von Religion(en) im bildungswissenschaftlichen Diskursfeld</b> .....	<b>18</b>
2.1 Die Begriffsproblematik.....	18
2.1.1 Das Religionsverständnis in substantialistischer Perspektive .....	18
2.1.2 Funktionalistische Definitionenversuche .....	20
2.1.3 Religion als Sammlung kultureller Subsysteme .....	20
2.2 Standardisierung von Bildungsinhalten – Die Ursprünge.....	22
2.2.1 Kompetenz als kognitive Fähigkeit und Fertigkeit.....	22
2.2.2 Diakrisis zweier Begriffe: Religion und Kompetenz .....	23
<b>3 Forschungsdesign</b> .....	<b>24</b>
3.1 Textdesign als Zugang institutionell verankerter Bildungskonzepte.....	26
3.2 Interviewdesign als Zugang religionsbiografisch fokussierter Bildungskonzepte.....	27
<b>4 Methode</b> .....	<b>29</b>
4.1 Der qualitative Forschungsprozess als Erhebungs- und Evaluationsmethode .....	30
4.2 Die Erhebung qualitativen Datenmaterials im vorliegenden Forschungsszenario .....	32
4.2.1 Der Text.....	32
4.2.2 Das Interview.....	33
4.3 Die Auswertung des qualitativen Datenmaterials.....	41
4.3.1 Aufbereitung des Datenmaterials.....	41
4.4 Methodologische Grundlagen der Textanalyse an vorstrukturierten Textformen: <i>Interviewtranskripte und Bildungspapier</i> .....	42
4.4.1 Verknüpfungspunkte eines multimethodologischen Ansatzes .....	48
<b>5 Textdesign als Zugang zu institutionell verankerten Lehrkonzepten</b> .....	<b>51</b>
5.1 Beschreibungsmuster im religionspädagogischen Umfeld .....	51
5.2 Positionierung der Quellen.....	52
5.2.1 Bildungsstandards als Instrument .....	53
5.2.2 Zuschreibungsmuster im Spektrum eines an Kompetenz orientierten Bildungsverständnisses.....	55
5.3 Fokussierung bildungsanalytischer Ausführungen: Das Fach Religionslehre .....	59

5.3.1	Privilegierungen eines Faches im Bildungskanon.....	59
5.3.2	Positionierung des Faches in interregionaler Komparatistik.....	61
5.4	Evangelische Religionslehre .....	64
5.4.1	Dimensionierung der Lernziele .....	66
5.5	Katholische Religionslehre.....	66
5.5.1	Dimensionierung der Lernziele .....	67
<b>6</b>	<b>Evaluation des Forschungsdesigns Phase I .....</b>	<b>68</b>
6.1	Religiöse Beschreibungsmuster im Verwendungsrahmen des ersten Studienzweigs – Evangelische Religionslehre .....	69
6.1.1	Lehrdimension „Mensch“ .....	69
6.1.2	Lehrdimension „Welt und Verantwortung“ .....	70
6.1.3	Lehrdimension „Bibel“ .....	71
6.1.4	Lehrdimension „Gott“ .....	71
6.1.5	Lehrdimension „Jesus Christus“ .....	72
6.1.6	Lehrdimension „Kirche und Kirchen“ .....	72
6.1.7	Lehrdimension „Religionen und Weltanschauungen“ .....	73
6.2	Religiöse Beschreibungsmuster im Verwendungsrahmen des ersten Forschungszweigs – Katholische Religionslehre .....	73
6.2.1	Lehrdimension „Mensch sein – Mensch werden“ .....	73
6.2.2	Lehrdimension „Welt und Verantwortung“ .....	74
6.2.3	Lehrdimension „Hermeneutik: Bibel und Tradition“ .....	75
6.2.4	Lehrdimension „Die Frage nach Gott“ .....	76
6.2.5	Lehrdimension „Jesus der Christus“ .....	76
6.2.6	Lehrdimension „Kirche, Kirchen und das Werk des Geistes Gottes“ .....	77
6.2.7	Lehrdimension „Religionen und Weltanschauungen“ .....	78
6.3	Inhaltsanalytische Ergebnisse im Spektrum interdisziplinärer Komparatistik .....	78
6.3.1	Formulierungen eines idealtypischen Bildungsmusters.....	78
6.4	Spezifikation inhaltsanalytischer Ergebnisse am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts.....	79
6.4.1	Erwerb von Kompetenzen – Erwerb einer institutionell verankerten „Grundbildung?“.....	80
6.5	Spezifikation inhaltsanalytischer Ergebnisse am Beispiel des katholischen Religionsunterrichts.....	81
6.5.1	Erwerb von Kompetenzen – Religiöse Kompetenz als Grundlage jeglichen Handelns? .....	82
6.6	Zur Konstruktion von individueller Religiosität im Verwendungsrahmen des Forschungsdesigns Bildungsplananalyse.....	83
<b>7</b>	<b>Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien .....</b>	<b>85</b>
7.1	Konzeptionierung des qualitativen Forschungsdesigns im Sinne einer Grundlagenforschung.....	91
7.2	Biografische Religiositätskonstruktionen im Verwendungszusammenhang des zweiten Studienzweigs.....	92
7.2.1	Interview mit Dr. M. ....	92
7.2.2	Interview mit Herrn H.....	110

7.2.3	Interview mit Frau L. ....	128
7.2.4	Interview mit Frau R. ....	140
7.3	Zuschreibungsmuster im Kontext von biografisch verorteter Religiosität – Prägungen in zeitlicher Abgrenzung von Kindheit bis Studiumsbeginn .	158
7.3.1	Beschreibungsmuster familiärer Prägungen.....	158
7.3.2	Beschreibungsmuster Schüler-Lehrer-Beziehungen – Prägungen in zeitlicher Abgrenzung von Kindheit bis Studiumsbeginn.....	160
7.4	Zuschreibungsmuster im Kontext von biografisch verorteter Religiosität – Prägungen seit Studiumsbeginn.....	160
7.4.1	Beschreibung von Prägungen des sozialen/kulturellen Umfelds....	160
7.4.2	Konkretisierungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses .....	161
7.4.3	Umsetzung klassischer Topoi – Die Weg-Metapher .....	163
7.4.4	Zuschreibungsmuster Institution/Lehrer .....	163
7.4.5	Emische Begriffskonstruktionen.....	164
7.4.6	Einzelaspekte der Religiositätskonstruktion.....	165
<b>8</b>	<b>Conclusio .....</b>	<b>168</b>
8.1	Religiositätskonstruktionen im Licht der aktuellen Bildungsdebatte .....	168
8.2	Die Auflösung des Religionsbegriffs im Ethikbegriff – ein dominanter Faktor?.....	170
8.3	Die Auflösung der Konfessionsgrenzen – Bedeutungs- und Abgrenzungsmuster institutioneller Religion, Bildungsplan und Interviewdesign als Ausdruck einer Konfessionsdynamik?.....	172
<b>9</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>175</b>
9.1	Literaturverzeichnis .....	175
9.2	Leitfaden des problemorientierten Interviews.....	190
9.3	Transkriptionszeichen, welche in den Transkripten ihre Anwendung finden .....	191

## Einleitung

Die akademische Disziplin Religionswissenschaft ist zurzeit von tief greifenden Veränderungen geprägt, die die Ausrichtung des Fachs entscheidend beeinflussen.<sup>1</sup> Ursache dieser Transformationen sind methodisch-theoretische Entwicklungen, die neben den Disziplinen der Philosophie und der Sprachwissenschaften gerade die Sozialwissenschaften in den Fokus neuer religionswissenschaftlicher Forschungen bringen.<sup>2</sup> Bereits in der Ethnologie intensiv diskutiert kommen in der Disziplin Religionswissenschaft verstärkt qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz.<sup>3</sup> Von zentraler Bedeutung ist neben dem so genannten „*linguistic turn*“<sup>4</sup>, der die Funktionen und Wirkungen von Sprache in den Mittelpunkt geisteswissenschaftlicher Forschung stellt, deswegen auch die Fokussierung auf „Subjektivität“ und emische Zuschreibungsprozesse<sup>5</sup> als zentrale Kategorien einer neuen religionswissenschaftlichen Positionierung.<sup>6</sup> In neuesten religionswissenschaftlichen Ansätzen taucht daher in diesem Zusammenhang der Begriff der „Religionsdynamik“ auf, der einen religionswissenschaftlichen Ansatz fassen möchte, indem er vorrangig individuell ausgehandelte religiöse Zuschreibungsprozesse implementieren möchte, die sich fern von institutionell verankerten Religionssystemen konstituieren, nicht aber durch einfache Individualisierungskonzepte erklärt werden können.<sup>7</sup>

Prof. Dr. Gregor Ahn und Dr. Gernot Meier vom Institut für Religionswissenschaft der Universität Heidelberg etwa sehen die vorrangige Aufgabe der Religionswissenschaft darin, öffentliche – kommunikative und diskursive –

---

1 Vgl. Alberts 2008 u. Bachmann-Medick 2006.

2 Vgl. Knoblauch 1999 u. Kron 2000.

3 Vgl. u.a. Miczek 2008 u. Radde 2008.

4 Kippenberg/von Stuckrad 2003, 14.

5 Vgl. Baumann 1995 und Headland 1990.

6 Vgl. Baumann 1995.

7 Vgl. hierzu das Forschungsprojekt CERES (Center for Religious Studies/Universität Bochum) unter <http://www.ruhr-uni-bochum.de/relwiss/Ceres/Forschung/Themen.html> oder. Keupp 1997 u. Knoblauch 2003 u. Kron 2000 u. Bochsinger 2005 o. u.

Aushandlungsprozesse über religiöse Vorstellungen und Zuschreibungsprozesse zu analysieren.<sup>8</sup>

Wie zu zeigen sein wird, lassen sich gerade jene Tendenzen paradigmatisch in meinem Forschungsvorhaben und dem zugrunde liegenden Quellenmaterial nachzeichnen. Meine Quellen, der Bildungsplan für das Fach Religionslehre sowie qualitative Interviews mit ausgewählten Religionslehrern als Korrelationspunkten unterschiedlicher religionsgeschichtlicher „Trends“ und Strömungen ihrer Zeit, zeigen sich als besonders gut geeignet, um derartige Zuschreibungsprozesse zu verdeutlichen. Zunächst soll jedoch kurz vorgestellt werden, was hinter den theoretischen Konstrukten namens „Religionsdynamik“ und dem im Forschungsfeld der Religionspädagogik angesiedelten Begriff der „Bildungsdebatte“, in dessen Umfeld mein Forschungsvorhaben angesiedelt wird, zu verstehen ist und inwieweit religionswissenschaftliche Konzepte korrelativ ihre Anwendung finden können.

Die Arbeit ist dafür wie folgt aufgebaut: In einem ersten Kapitel wird zunächst der theoretische Rahmen abgesteckt, in die das Dissertationsvorhaben eingebettet ist. Daneben wird im folgenden Kapitel eine Spezifikation des rezenten Forschungsdiskurses vorgenommen, welcher sich auf die Problematik um die Begriffsverwendung „Bildung“ und „Religion“ einlässt und in eine Erläuterung des Forschungsdesigns (Kapitel 3) überleitet.

In der anschließenden Diskussion (Kapitel 4) wird in die sozialwissenschaftliche empirische Methode eingeführt. Hierbei werden die Problematiken der Datenerhebung, Datenauswertung und Interpretation erfasst. Mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring<sup>9</sup> und Lucius-Hoehne/Deppermann<sup>10</sup> erfolgt im Anschluss eine erste Evaluation des Quellenmaterials des Bildungsplans (Kapitel 6). Im Fokus der Interpretation eines narrativen Moments werden im Anschluss anhand durchgeführter qualitativer Interviews Konfigurationen individuell-konzipierter religiöser Konstellationen nachgewiesen (Kapitel 7).

---

8 Vgl. u.a. Ahn 2002b.

9 Mayring 2002.

10 Lucius-Hoehne/Deppermann 2004.

In einem letzten Kapitel werden die erarbeiteten Analyseergebnisse zusammengefasst und abschließend im Hinblick auf die Forschungsfragen interpretiert (Kapitel 8).

## **1 Theoretischer Rahmen – Gegenwartsreligiosität als Forschungsfeld der Religionswissenschaft**

*„Wenn man die Lernleistungen verbessern will, muss man nicht die Ziele definieren und den gleichen Unterricht erteilen. Stattdessen ist zu klären und im nationalen Konsens zu vereinbaren, was der Unterricht bewirken soll.“<sup>11</sup>*

In den nationalen Bildungsdebatten um die Beschreibung der Grundziele eines Unterrichts der „Religionslehre“ bewegen wir uns wissenschaftlich im Diskussionsfeld der Religionspädagogik, die institutionell meist an theologischen Instituten öffentlicher Universitäten angesiedelt ist. Beschreiben wir „religiöse Bildung“ als Zielorientierung des Unterrichts im Kontext einer theologisch ausgerichteten Religionspädagogik, so zeigt sich, dass eine klassische Definition unweigerlich in traditionell-theologischen Topoi wie beispielsweise dem protestantischen Katechismus<sup>12</sup> verwurzelt sein muss. Oftmals wird hierbei auf theologische Beschreibungsmuster zurückgegriffen, die als Ziel letztendlich vielmehr weitreichende Positionierungsversuche einer Institution im öffentlichen Leben auszudrücken scheinen als sich auf den „Sitz im Leben“ eines Unterrichtsfaches einzulassen. Als systemisch konzipierten Endpunkt jener Argumentationslinie wird das Erreichen einer „religiösen Grundbildung“ angegeben.

Der Begriff der „religiösen Grundbildung“ wird weithin mit dem Begriff der „religiösen Kompetenz“ gleich gesetzt. Die Beschreibung dieses in der theologischen Debatte fest verwurzelten Begriffes kann Schröder zufolge grundlegend an drei Charakteristika festgemacht werden<sup>13</sup>:

- 1) Das Verständnis von „religiöser Grundbildung“ folgt keinen subjektiven Zuschreibungsprozessen, sondern ist an eine theologische Tradition gebunden.
- 2) Luthers Katechismen gelten in der Aushandlung der Begriffsdefinition als dominante Richtlinie.
- 3) Im Sinne einer theologischen Deutungsweise und unter Berücksichtigung eines traditionellen Bezugs erhält der Begriff der „Kognition“ eine besondere Bedeutung.

---

11 Fischer/Rothnagel 2005.

12 Vgl. Luther 1954 u. Luther 1980.

13 Vgl. Schröder 2003.

## Theoretischer Rahmen – Gegenwartsreligiosität als Forschungsfeld der Religionswissenschaft

„Kognition“ wird im Kontext der Formulierung einer „religiösen Grundbildung“ als zentrales Element einer „religiösen Kompetenzerfahrung“ interpretiert: Kognition wird nicht als schlichtes Auswendiglernen gefasst, sondern als Möglichkeit des „Nach-empfindens“ und „Verstehens“ definiert.

*„Simulierung von Religion im Unterricht?“<sup>14</sup>*

Die Religionswissenschaft muss sich der theologisch verwurzelten Diskussion um Vermittlung von Religion stellen. Peter Antes fragte bereits 1999 provokativ nach einer „Simulierung von Religion im Unterricht“ im Sinne eines fehlenden Bezugs des Lehrgegenstands zum wirklichen Leben der zu Unterrichtenden und deutet die divergierenden Perspektiven zweier Forschungsstandpunkte deutlich an. Der Verschiedenheit der Religionen und des schülerischen Umfelds Rechnung tragend, proklamiert er den Erwerb einer „religiösen Grundbildung“ als Erwerb empirisch-deskriptiven Wissens, welches sich nicht allein aus theologischen Grundkonzepten speist, sondern mithilfe der „Simulierungsfunktion einer Religionswissenschaft“<sup>15</sup> ideologiekritisch und aufklärend wirkt. Hiermit bestätigt er Gladigow, der gesellschaftliches Zusammenleben ohne „Wissen“, Erlerntes, und eine „Beschäftigung mit Traditionen und Prägungen durch die Religionen Christentum und Judentum“ als nicht möglich erachtet und somit auf eine grundlegende Notwendigkeit von Vermittlung einer „Lehre über Religion“ zuarbeitet. In säkularisierten Ländern, führt Gladigow aus, würde damit gerade die Suche nach Formen der Sinnsuche aufgegriffen und neuen Formen von *Religiosität* und *Spiritualität* Raum gegeben, welches für religionswissenschaftliche Aufklärungsarbeit als unabdingbar gelten müsse.<sup>16</sup>

Eine zunehmende religiöse Pluralität in unserer Gesellschaft erfordere gar im Sinne einer Haltung von aufgeklärtem Interesse einen Unterricht, der religionskundlich fundiert sein sollte.

Anhand dieser kurzen Ausführung wird deutlich, welches Spannungsfeld meinem Dissertationsvorhaben zugrunde liegt. In den folgenden Kapiteln möchte ich mich

---

14 Vgl. Antes in: Grötzinger u.a. 1999 187.

15 Ebenda, S. 193.

16 Vgl. Gladigow in: Görtzinger u.a. 1999 9f.

## Theoretischer Rahmen – Gegenwartsreligiosität als Forschungsfeld der Religionswissenschaft

explizit von einer theologischen Meinung abgrenzen, die religiöse Grundbildung als an theologische Traditionen gebunden und unabhängig von den subjektiven Zuschreibungsprozessen versteht. Vielmehr konstatiere ich, dass dem Individuum eine besondere Bedeutung im religiösen Feld für den rezenten Forschungsdiskurs zukommt.

Dabei haben zwei Themengebiete eine besondere Bedeutung.

Neben der Frage nach einer institutionell verankerten Bildungsinterpretation, lässt sich die vorliegende Arbeit auf die Frage nach individuell-konzipierter Religiosität im rezenten Bildungsdiskurs ein. Ein Vergleich der beiden Felder wird im Anschluss die Dynamik der religiösen Konfigurationsprozesse offen legen.

Das folgende Kapitel stellt die Einbettung meines Forschungsgegenstands in den rezenten Forschungsdiskurs dar.

Definierte sich Religionstheorie Anfang des 20. Jahrhunderts meist als substantieller Ansatz, der Kontinuitäten und einen unverbindlichen Kern in der Entwicklung von Religion nachzuweisen versuchte, mussten in den letzten Jahrzehnten die theoretischen Konzeptionen eine „Reduzierung“ des Substantiellen und Kontinuierlichen auf die emische Perspektive erfahren, um einer Erfassung von pluralen religiösen Phänomenen in der religionswissenschaftlichen Auseinandersetzung gerecht zu werden.

Formulierte erstmals R. Grimes einen Ansatz, der Religionstheorie als Äquivalent zur Ritualtheorie konzipierte<sup>17</sup>, widmete sich Gregor Ahn in einem Artikel aus dem Jahre 2003 am Beispiel von Manichäismus und Zoroastrismus dieser Thematik und explizierte herausragend einen religions- und ritualgeschichtlich theoretischen Ansatz mit dem Ziel, eine „bessere Gesamtbeschreibung“ der religiösen Landschaft zu erreichen, die das Konzept der „Lokalen Religionsgeschichte“<sup>18</sup> im Allgemeinen und der „Europäischen Religionsgeschichte“<sup>19</sup> im Besonderen übersteigt und im Kontext eines „dynamisierten Verständnisses von religionsgeschichtlichen Kontinuitäten fruchtbar macht“<sup>20</sup>. Im Fokus der Untersuchungen liegen dabei

---

17 Vgl. Grimes 1994.

18 Kippenberg 1995.

19 Gladigow 1995.

20 Ahn 2003 59.

## Theoretischer Rahmen – Gegenwartsreligiosität als Forschungsfeld der Religionswissenschaft

besonders Synkretismus- und religiöse Austauschprozesse, die auf der emischen Ebene zu einer beinahe beliebig scheinenden Vielfalt an religiösen „Patchwork-Konstellationen“<sup>21</sup> führen und eine konzeptionelle Erfassung individueller religiöser Beschreibungsmuster ermöglichen, die nur eine partielle Überschneidung zur institutionalisierten Religion vorweisen. Ahn entwickelte demnach in Anlehnung an das religionssoziologische Konzept des „Patchwork(ing)“ als „temporäre oder dauerhafte Verschmelzung von Vorstellungen, Motiven, Elementen aus unterschiedlichen religiösen Traditionen“ ein Paradigma der Religionsgeschichtsschreibung, das traditionsexterne vor allem aber auch – interne Ausdifferenzierungen zu beschreiben vermag. Galten Synkretismusprozesse lange als singuläre Verschmelzungsprozesse und Sonderfall in der Religionsgeschichte, dekonstruierte Ahn diese Theorie mit einer Argumentation, die sowohl auf jenen Patchwork-Mustern als auch unter anderem auf einem Verständnis von Geschichtsdynamik beruht, deren Ausprägungen bereits seit der hellenistischen Zeit nachvollziehbar sind. Religionskontakte stellen diesem zufolge bei einem großen globalen Austausch nicht den Sonderfall, sondern die Regel dar. Aktuelle religionswissenschaftliche Forschungen suchen demnach nach einem Beschreibungsmuster, welches religiöse Rezeptions- und Fusionsprozesse, die zwar temporär, aber durchaus nicht beliebig ablaufen, erfasst und die Frage nach individuell religiös konzipierter Religion in aktueller wissenschaftlicher Forschung als Normalfall, nicht als Sonderfall bezeichnet.

### **Ausgangssituation**

Sozialwissenschaftlich arbeitende Wissenschaftler, gerade auch aus der Ethnologie, prägten auf der Suche nach einem Beschreibungsmuster den Begriff des `Habitat of Meaning` (Hannerz<sup>22</sup>). Der Begriff des „Habitat“, unter dem das Spektrum erfasst wird, in welchem sich das Individuum positioniert, identifiziert und dessen Diskursfeld einschließt, nimmt im momentanen Stand der Forschung eine zentrale

---

21 Radde 2008.

22 Hannerz kann im Kontext der Konzipierung als Ausgangspunkt der Überlegung gedeutet, nicht jedoch als Basis interpretiert werden. Ethnologische Untersuchungen legen vielmehr Musterbeispiele für Identitätsprozesse bei Individuen offen, die von Ahn gewinnbringend in eine religionswissenschaftliche Theorie um Gruppendynamik umgesetzt werden. Hannerz 1993 u. Hannerz 1996 22ff.

Rolle ein. Doch ebenso wie klassische Erklärungsmuster vermochten auch ethnologische Theorien zwar, religiöse Konstellationen in einer Weise zu beschreiben, da die eine individuelle Ebene der Patchwork-Prozesse befriedigend erfasst und Prozesse beschrieben wurden, wie ein Individuum „patchwork“, nicht aber den exklusiven Oberschichtendiskurs und die Interdependenzen zwischen Laien und Spezialisten/Institutionen sowie den Faktor des Individuums bei der Bildung von Gruppenidentitäten einschließt.

### **1.1 Religionsdynamik – ein Versuch der Konzeptionierung**

Bereits seit der hellenistischen Zeit lassen sich Pluralisierungsphänomene konkurrierender Religionen nachweisen, die auf eine individuelle Wahlmöglichkeit, also soziologische Individualisierungstendenzen, schließen lassen und individuelle oder gruppenspezifische Ausdifferenzierungen von Religiosität oder religiöser Praxis im Spektrum von Tradition bis Innovation – wie beispielsweise aus synkretistischem Ritualdesign bekannt<sup>23</sup> –, nachzuziehen vermögen. Zwar zeichnen sich religionswissenschaftliche Forschungen der vergangenen Jahre stets durch die Darstellung von Religionen als ein buntes, vielfältiges Spektrum aus, welches gerne durch die Metapher „Markt“ als Spiegel einer religiösen Vielfältigkeit ausgedrückt wird, doch erfassen aktuelle Religionsgeschichtsschreibungsmodelle allenfalls die lokale Ausdifferenzierung von Religionsgemeinschaften und deren Pluralisierung, nicht aber individuelle Konstellationen religiöser Beschreibungsmuster. Dies verwundert angesichts einer Vielzahl von nachzuweisenden Beispielen.<sup>24</sup>

In Ablösung von essentialistischen Systemen und in Verpflichtung zu den „Cultural Studies“<sup>25</sup> versuchen Gregor Ahn und Gernot Meier gerade in den vergangenen Jahren eine religionsgeschichtliche Theorie von Religiosität und Religion zu konzipieren, die sich von jenen Systemen lösen möchte und unter anderem

---

23 Vgl. Radde 2008 für die rezente empirische Religionsgeschichte.

24 Vgl. Ahn 2008.

25 Der Begriff der „Cultural Studies“ darf hierbei nicht in der Linie der Frankfurter Schule interpretiert werden, sondern muss vielmehr als diskursive „Formation“ in einem diskursiven Forschungsfeld gedeutet werden. Vgl. Hall 1992.

## Theoretischer Rahmen – Gegenwartsreligiosität als Forschungsfeld der Religionswissenschaft

theoretische Ansätze der Ethnologie (‘Individuelle Adaptionen’) und der Geschichtswissenschaften einschließt, um sich letztendlich einer Analyse von Konstruktionskriterien für Identitätsmarker von Traditionen auf emischer wie etischer Ebene distinktiv zu nähern.<sup>26</sup>

### **Individualisierungsdiskurse als Grundlage einer Religionsgeschichtsschreibung**

*“Das Individuum ist ein beständiges Werden”<sup>27</sup>*

Bereits mit Einsetzen des 17. Jahrhunderts zeichnet sich die Diskussion um Individualisierungsphänomene als signifikant ab.<sup>28</sup> Bis heute jedoch findet sich kaum eine Konzeption, die die Notwendigkeit der Beschreibung der Interdependenzen von Individuum und kulturell-sozialem Kontext aufgreift. Als Paradigma konzipieren Gregor Ahn und Gernot Meier den theoretischen Ansatz einer „Individualreligiosität“, welcher Individualisierungsprozesse erfasst und eine Schnittstelle von makrohistorischen Entwürfen und mikrosozialen Identitätsdiskursen zum Ausdruck bringt. Hierbei geht es nicht um eine Ersetzung dominanter Handlungssubjekte durch eine Vielzahl religiöser Biografieanalysen, sondern um die Bestimmung der Bedeutung einer von vielen Individuen verflochtenen Religionsgeschichtskonstruktion, welche Ahn mit dem Begriff der „Religions-dynamik“ im Sinne einer Religionsgeschichtsschreibung verstanden wissen will und welche interdependente Identitätsbildungsprozesse zwischen Individuum und Gruppe erfasst.

#### **1.1.1 Ritualdynamik als erste Säule und Konzeptionierungsgrundlage einer Religionsgeschichtsschreibung**

Das Konzept eines Verständnisses von *Religionsdynamik* lässt sich auf drei Säulen

---

26 An dieser Stelle sei auf die ethnologische Relativierung der Begrifflichkeiten hingewiesen. Diese beruhen auf einer seit den achtziger Jahren andauernden Diskussion um die Definition der Begriffe „emisch“ und „etisch“. Im Kontext meiner Arbeit bediene ich mich lediglich der heuristischen Arbeitsdefinition des Konzepts im Sinne einer „Insider“ versus „Outsider“ Perspektive. Vgl. hierzu Headland u.a. 1990 16.

27 Schlegel 1800/1801 Fragment 95.

28 Vgl. Descartes 1637.

## Theoretischer Rahmen – Gegenwartsreligiosität als Forschungsfeld der Religionswissenschaft

aufbauen. Dem Konzept der *Ritualdynamik* als Grundlage eines dynamischen Verständnisses bislang statisch konzipierter Phänomene, dem Synkretismuskurs als Erfassung einer pluralen religiösen Landschaft und Identitätskonstruktionen, die über den Standpunkt der Religionssoziologie hinausgehen.

Der Begriff der „Religionsdynamik“ ist äquivalent dem Begriff der „Ritualdynamik“ konzipiert.<sup>29</sup>

Um das Methodenproblem der aktuellen religionswissenschaftlichen Diskussion zu erfassen, ist es nötig, sich die frühesten systematischen Begründungen der Ritualforschung anzuschauen, die in einem empirischen Charakter der Religionswissenschaft verwurzelt sind.

Verstand man in der Religionsdebatte des 20. Jahrhunderts ein *Ritual* als religiöses Phänomen – ähnlich wie die Religion im Erfahrungsbereich *sui generis*<sup>30</sup> –, fordert man heute parallel zur Entwicklung innerhalb der Religionswissenschaft eine kulturwissenschaftliche Ausrichtung ein.<sup>31</sup> Auf dieser Basis konnte sich eine ritualtheoretische Diskussion etablieren, die diskursiv, den Begriff *Ritual* zu interpretieren versuchte. Dabei vollzog sie eine Schwerpunktverlagerung von einer distinktiven religionswissenschaftlichen, einer distinktiven funktionalistisch-soziologischen oder auch symbolistischen Konzeption hin zu einer Perspektive der Multimethodologie.<sup>32</sup> Im Kontext der Betrachtung eines Rituals, einer rituellen Handlung oder einer Ritualisierung konnten infolgedessen die Bedeutungen und Funktionen religiöser Weltdeutungen im kulturellen Gesamtzusammenhang einer Gesellschaft sowie unter anderem das soziale, politische und wirtschaftliche Leben der Menschen berücksichtigt und vor allem die Handelnden durch die Erfassung der emischen Perspektive als interpretierende und interagierende Akteure in eine Ritualbeschreibung eingebunden werden.

Der aktuelle Forschungsansatz in der ritualtheoretischen Diskussion distanzierte sich von der klassischen Ritualforschung, fokussiert demnach aber geschichts-, sozial-

---

29 Siehe dazu u.a. die Angaben des Sonderforschungsbereichs 619 „Ritualdynamik“ unter [www.ritualdynamik.de/](http://www.ritualdynamik.de/), Zugriff: 08.04.2009.

30 Vgl. zum Phänomen *sui generis*: Otto 1917 7ff.

31 Vgl. Gladigow u.a. 2005.

32 Siehe dazu u.a. die Angaben des Forschungsprojekts C2 des Sonderforschungsbereichs 619 „Ritualdynamik“ unter <http://rituals-online.uni-hd.de/>, Zugriff: 08.04.2009.

## Theoretischer Rahmen – Gegenwartsreligiosität als Forschungsfeld der Religionswissenschaft

und strukturdynamische Aspekte und strebt in deren Ergänzungsfähigkeit in einem Spektrum von Ritualdynamik bis Ritualkonstanz<sup>33</sup> vor allem nach Beschreibungsparadigmen, die auch individualrituelle Tendenzen zu analysieren vermögen.<sup>34</sup>

Im geschichtsdynamischen Verständnis geht es hier vor allem um die Beobachtung und Analyse von Elementen des Traditionsbezugs und Modernisierungsschüben, Reinterpretation, Transfer und Transformation auch über Mediengrenzen hinweg oder gar um Ritualdesign, die auch in einer Konzeption von „Religionsdynamik“ eine wesentliche Rolle spielen. Der sozialdynamische Ansatz hinterfragt komplementär im Kontext der Ritualveränderungen vor allem die Urheber der Ritualpraktiken, deren Rollenzuteilungen und die daraus resultierende individuelle oder kollektive Handlungsmacht<sup>35</sup>, während die strukturdynamische Perspektive letztendlich Struktur und Ereignis im Kontext von Zeit- und Raumvorstellungen in Bezug setzt.

### 1.1.2 Synkretismustheorien als zweite Säule der Religionsgeschichtsschreibung

Unter Berücksichtigung der in der aktuellen Diskussion immer bedeutender werdenden Komponente der Ritualdynamik, einer Dynamik, die auf rituelle

---

33 Als Literatur zur Einleitung in die Ritualtheorie sei an dieser Stelle auf A. Michaels Artikel im Heidelberger Online-Journal Forum Ritualdynamik (2002) hingewiesen. Michaels vertritt ein Verständnis von Ritualdynamik, welche sich aus folgenden Thesen paraphrasieren lässt:

1. Exogene Einflüsse: Bei exogenen Einflüssen handelt es sich meist um kulturell-politische Fremdeinflüsse wie z.B. eine Exilsituation eines Kollektivs o.ä., die dezidiert Ritualtransfer hervorrufen.
2. Endogene Einflüsse: Unter endogenen Einflüssen fasse ich internes Veränderungsstreben wie u.a. Reformen und Revolution zusammen.
3. Erfindung: Exogene und endogene Veränderungen können den Wunsch nach Ritualveränderung bis hin zur Ritualinvention oder Innovation mit sich führen.
4. Diffusion: Im Zuge der Zeit können Rituale einer natürlichen Veränderung unterliegen und allmähliche Performanzveränderungen mit sich führen.

Bei der Gratwanderung zwischen Drang nach Bewahrung und Drang nach Veränderung tritt als Ausgangspunkt jeglicher Veränderung der Mensch auf. Geleitet von materieller, sozialer oder persönlicher Motivation und sonstiger kontextueller Einflüsse sind Rituale in ein unermessliches Spektrum von Dynamik einzuordnen, was hinsichtlich der klassischen ritualtheoretischen Ansätze eine Überarbeitung nötig macht.

34 Vgl. Miczek 2008.

35 Vgl. Sax 2006.

## Theoretischer Rahmen – Gegenwartsreligiosität als Forschungsfeld der Religionswissenschaft

Handlungskomplexe wirkt, erfährt auch ein religionsgeschichtliches Verständnis einer Religionsgeschichtsschreibung, die sich einer Dynamik verschreibt, nach Gregor Ahn und Gernot Meier eine neue Ausrichtung. Diese lässt sich grundsätzlich an zwei weiteren entscheidenden Kriterien festmachen, die Religion zum einen nicht als isoliert, sondern in einen religiösen, aber auch nicht-religiösen Kontext eingebunden, betrachtet. Damit berücksichtigt sie sowohl das horizontale, korrespondierende Potential von Religiosität und Religion in seiner Interdependenz mit Kontext und unter Berücksichtigung etischer wie emischer Perspektiven, als auch die vertikale Vernetzung, die zeitgleich oder zeitnah ausgeführt werden<sup>36</sup>, eine neue Konzeption, die sich vor allem von bereits diskutierten Individualisierungstheorien abzugrenzen versucht.

Aus dieser Notwendigkeit heraus, einen Beschreibungsrahmen für interdependente Verhältnisbestimmungen von Individuen und kulturellem, sozialem, religiösem Umfeld unter spezifischen historischen, geographischen, klimatischen Umweltbedingungen zu konzipieren, berücksichtigen Ahn und Meier – wie bereits erwähnt – vor allem Ansätze aus der Ethnologie, die das Handeln von Akteuren fokussieren und damit auch Adaptionen-, Transformationsprozesse und die Synthetisierung von Vorstellungen und Handlungsmustern durch Individuen beschreiben und auch makrosoziologische Entwicklungen im Spektrum der Theoriebildung zu erfassen vermögen.<sup>37</sup>

Dabei distanzieren sich Ahn wie bereits Stewart/Shaw u. a. von einem klassischen „Synkretismus“-Paradigma<sup>38</sup>, welches sich auf Essentialismen beruft, und entwickelt in Anlehnung an ein dynamisches Adaptionmodell ein innovatives Religionsgeschichtsschreibungsmodell. Ahn beruft sich hierbei auf Hannerz<sup>39</sup> Konstruktion individueller „Habitats of meaning“ und bezieht sich auf Adaptionen- und Synthetisierungsprozesse als Identitätsbildungsgrundlage.

---

36 Die Komplexität der Ritualstruktur kann beispielsweise als Ausdruck einer immer stärkeren Professionalisierung von Religion angesehen werden, deren Anspruch bezüglich Ritualperformanz und Ritualdesign meist nur noch von Ritualspezialisten erfüllt werden kann. Vgl. Gladigow 2000 76, 107-124 u. Radde 2005 u. Radde Dissertation 2009.

37 Vgl. Ahn 2008.

38 Vgl. Stewart/Shaw 1994.

39 Vgl. Hannerz 1993 u. Hannerz 1996.

Um die Genese divergierender Interpretationen innerhalb von Gruppenkontexten wie beispielsweise kontradiktorische Bibelauslegungen im Christentum zu erfassen<sup>40</sup>, bedarf es demnach einer Erweiterung der Synkretismusmodelle, welche Ahn in der Berücksichtigung einer dynamischen Religionsgeschichtskonzeption beschreiben möchte.

### 1.1.3 Individualisierungstheorien als dritte Säule einer Religionstheorie

Ahn setzt hierbei wie Radde-Antweiler zunächst bei Heiner Keupps Individualisierungsthese<sup>41</sup> an, die im Rekurs auf individuelle Narrationen als Konstruktionsmodell von Welt und Identität konzipiert ist und kombiniert in einem ersten Schritt die Theorie einer sozialen Wirklichkeitskonstruktion nach Berger/Luckmann<sup>42</sup>. Im Fokus auf die Konstruktion von Wirklichkeit durch das Individuum im Rekurs auf vorgefundene kulturelle Bedingungen erklärt er individuelle Konzeptionen von Realität und makrosoziologischer Wirklichkeitskonstruktion. Dabei bezieht sich Ahn zwar auf Individualisierungsthese<sup>43</sup>, welche unter anderem eine in der Moderne zunehmende Segmentierung von Gesellschaftsbereichen stigmatisiert.

Bochinger<sup>44</sup> stellte auf der Suche nach einer Konzeption grundlegende Weichen, indem dieser eine Verdichtung eines Idealtyps von religiösem Individuum zu fassen versuchte. Ahn und Meier möchten darüber hinaus gerade eine Theorie konzipieren, welche Interdependenzen von Individuum und Umfeld erfassen soll, die gruppen-, individuell- und institutionelldynamische Aushandlungsprozesse als fluktuierend, generell dynamisch versteht, und über den Ansatz von Bochinger u. a. hinausgehen möchte.<sup>45</sup>

---

<sup>40</sup> Vgl. Berner 2007.

<sup>41</sup> Vgl. Keupp 2006 u. Keupp 1997 u. Keupp/Höfer 1997.

<sup>42</sup> Vgl. Berger/Luckmann 1980.

<sup>43</sup> Vgl. dazu exemplarisch Hitzler 1994 u. Hitzler u.a. 2008.

<sup>44</sup> Vgl. Bochinger 2005.

<sup>45</sup> Ahn weist in seiner Argumentationsführung auf Augustinus Manichaicus. Dessen Bekenntnisschriften könnten unter Umständen als frühes und damit sehr seltenes Dokument der Ausformung individueller Religiosität gelesen werden. Diese sind biographisch orientiert und bieten damit eine narrative Konstruktion von Religiosität. Vgl.

#### **1.1.4 Individualreligiosität und Religionsdynamik – Eine Religionstheorie**

Das Konzept der Individualreligiosität stellt ein konsequentes Ergebnis einer Religionsgegenwartsdiagnostik dar<sup>46</sup>, deren Grundstein auf den bereits benannten Punkten liegt, entscheidende Veränderungen und vor allem Erweiterungen in den bereits vorgestellten Theorien einer Individualisierungs- und Synkretismusthese vorstellt.

Die Berücksichtigung einer historischen Perspektive erlaubt es, Individualisierung als Teilmenge von einer individuell konzipierten Religiosität, einer Individualreligiosität, zu definieren und auch Bereiche im Spektrum von Ausdifferenzierungen und Selektionen innerhalb religiöser Traditionen und Institutionen in den Fokus zu nehmen, die mit synkretistischen Patchwork-Prozessen einher gehen können. Forschungspragmatisch verdanken wir dem Instrument der Individualreligiosität damit eine auf wechselseitige Interdependenzen von Individuen und kulturell religiösem Feld abzielende Theorie, die auf christozentrische Religionsmodelle, Exklusivitätsansprüche einer Mentalität sowie systemische Unterscheidungsmodelle von Religions- und Religiositäts-Verständnis nach Luckmann verzichtet<sup>47</sup>.

---

Ahn 2008.

46 Vgl. Ahn 2008.

47 Vgl. Radde-Antweiler Dissertation 2009.

## Spezifikation – Beschreibungsmuster von Religion(en) im bildungswissenschaftlichen Diskursfeld

### **2 Spezifikation – Beschreibungsmuster von Religion(en) im bildungswissenschaftlichen Diskursfeld**

Beschreibungsmuster im Spektrum von Religion(en)/Religiosität erweisen sich besonders in öffentlich diskutierten Debatten beim Umgang mit dem Religionsbegriff als problematisch. Im Fokus der Vermittlung von Religionslehre zeichnet sich dies vor allem auf der Ebene der Frage nach Definition von Religion und der Möglichkeit nach Standardisierung von Bildung insbesondere der Standardisierung der Vermittlung von einer so genannten „religiösen Kompetenz“ ab.

Hinsichtlich dessen möchte ich zunächst in die Begriffsproblematik, die sich in der Verwendung des Religionsbegriffs als ständiger Begleiter zeigt und die wie keine andere Diskussion die Disziplin der Religionswissenschaft prägte, einführen, um anschließend der Frage nach Standardisierbarkeit von Bildung und der Bedeutung von „religiöser Kompetenz“ nachzugehen.

#### **2.1 Die Begriffsproblematik**

Die Problematik in der Verwendung des Begriffs „Religion“ spiegelt sich in einer Jahrhunderte andauernden Diskussion der Disziplin Religionswissenschaft, deren Ende bislang nicht abzusehen ist und sich in diversen Definitionsversuchen ausdrückt, deren Spektrum von funktionalistischen bis essentialistischen Ansätzen differenziert. Heinrich von Stietencron formuliert in diesem Zusammenhang treffend: „Wir benutzen diesen Begriff zwar und haben keinen besseren, vermögen es aber nicht, seinen Gegenstand präzise zu fassen.“<sup>48</sup>

##### **2.1.1 Das Religionsverständnis in substantialistischer Perspektive**

Der substantialistische Ansatz, „Religion“ zu definieren, bewegt sich auf der Suche danach, die Inhalte verschiedener „Religionen“ auf den kleinsten gemeinsamen Nenner zu bringen. Dabei überrascht es aufgrund der Korrelation der Disziplin zur

---

<sup>48</sup> Stietencron 1993 111.

## Spezifikation – Beschreibungsmuster von Religion(en) im bildungswissenschaftlichen Diskursfeld

abendländischen Kultur- und Geistesgeschichte nicht, dass der Religionsbegriff zum einen als systemische Instanz, zum anderen aber auch oftmals durch das anscheinend konstitutive Element „Gott, Gottheit, Götter“ als „das Heilige“ oder eine „Macht“ kategorisiert wird.

Selbstbezeichnend wurde im 3./4. Jahrhundert der Begriff der „religio“ (lat. „rücksichtsvolles Tun, gewissenhaftes Beobachten“ auf das Christentum übertragen. Das Christentum positionierte sich damit unweigerlich als „vera religio“ gegenüber so genannten „heidnischen“ Bewegungen und legte den Grundstein für wissenschaftliche Auseinandersetzungen der Disziplin Religionswissenschaft, die den religionswissenschaftlichen Diskurs der letzten 120 Jahre entscheidend prägten.

Günter Lanczkowski definierte Religion als „unableitbares Urphänomen, eine Größe sui generis, die konstituiert wird durch die existentielle Wechselbeziehung zwischen Mensch und Gott“<sup>49</sup>, und repräsentierte mit dieser Aussage eine dominante Forschungsrichtung des gesamten letzten Jahrhunderts, welche die Entwicklung der akademischen Disziplin entscheidend lenkte. Beeinflusst durch aufkommende naturwissenschaftliche Evolutionstheorien des industriellen Zeitalters setzten sich bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts evolutionistische Theorien im Bereich der Religionsforschung durch. Große Aufmerksamkeit erhielten Theorien, die den Ursprung der Religion zu finden suchten. 1871 veröffentlichte der britische Anthropologe Edward Burnett Tyler (1832-1917) sein Lebenswerk „Primitive Culture“ und manifestierte eine Animismustheorie, die eine Definition von Religion als „Glaube an geistige Wesen“<sup>50</sup> einforderte. Anhand dieser „Seelenvorstellungen“ vermochte er, die Entwicklung der Menschheit, beginnend beim Animismus über den Polytheismus, kulturvergleichend nachzuvollziehen und leitete eine Phase der spekulativen Evolutionstheorien ein, deren Ziel angesichts der komplexer gewordenen religionshistorischen Befunde eine Minimaldefinition von Religion war. Nicht-personale Gottesvorstellungen, die vom substantialistischen Ansatz nicht erfasst werden konnten, versuchten der Theologe Nathan Söderblom (1866-1931) und der Religionsethnologe Rudolph Marett (1866-1943) in der folgenden

---

49 Hock 2002 15.

50 Tyler 1873 418.

## Spezifikation – Beschreibungsmuster von Religion(en) im bildungswissenschaftlichen Diskursfeld

religionswissenschaftlicher Entwicklung durch eine Definition von Religion als Heiligkeit und Transzendenzerfahrung auszugleichen.

### **2.1.2 Funktionalistische Definitionsversuche**

Verwendete man in der Religionssoziologie Begriffe wie heilig und profan, verortete man diese nicht als theologische Konstanten, sondern als empirische Kategorien. Nach Herbert Spencer (1820-1903) griff Emile Durkheim die Dichotomie der Begriffe heilig und profan auf, um diese zur Grundlage einer funktionalistischen Theorie zu machen, die den Begriff der Religion als folgendes definierte:

„Eine Religion ist ein solidarisches System von Überzeugungen und Praktiken, die sich auf heilige, d.h. abgesonderte und verbotene Dinge, Überzeugungen und Praktiken beziehen, die in ein und derselben moralischen Gemeinschaft, die man Kirche nennt, alle vereinen, die ihr anhören.“<sup>51</sup>

Im Rahmen dieses Verständnisses spielte vor allem die Frage nach der Leistung der Religion für eine Gesellschaft eine Rolle. Die Antwort vollzog und vollzieht die Religionssoziologie bis heute in einem Spektrum an Antworten: Religion wurde als sozialer Integrationsfaktor, Orientierungsmuster und Sinngebungskonstante gedeutet.<sup>52</sup>

### **2.1.3 Religion als Sammlung kultureller Subsysteme**

Konzipierte man in der Historie den Religionsbegriff vom substantialistischen, der Religion als Glaube an Gott definierte, bis hin zum funktionalistischen Ansatz, der Religion als Integrationskraft, Sinnstiftungsinstanz oder Möglichkeit der Kontingenzbewältigung auffasst, positioniert man den Begriff in der aktuellen Diskussion in einem diskursiven Feld. Hans Kippenberg beschreibt das Diskussionsfeld gar als „offenes Konzept“<sup>53</sup>, welches gänzlich auf eine Definition von Religion verzichten könne. Religionskonzepte jedoch, die das Forschungsfeld

---

51 Durkheim 1981 75.

52 Vgl. Hock 2002 17f

53 Waardenburg 1993 33.

## Spezifikation – Beschreibungsmuster von Religion(en) im bildungswissenschaftlichen Diskursfeld

„Religion“ im Kulturbegriff aufgehen lassen und die Bedürfnisse der Wissenschaft nach Fassbarkeit des Forschungsgegenstandes ausdrückten, scheiterten an der Abgrenzung zu anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens: Während Clifford Geertz „Religion“ nicht mehr als Teil von Kultur, sondern als unabtrennbaren Bereich, der mit allen Bereichen der Gesellschaft verwoben ist, deutete, ging Dario Sabbatucci soweit, den Begriff völlig im Kulturbegriff auflösen zu wollen.<sup>54</sup>

Aufgrund der hohen Komplexität und der vielen divergierenden Definitionsversuche von Religion zeichnete sich bald ab, dass kein Ansatz dem „Phänomen“ Religion(en) gerecht werden konnte. Burkhard Gladigow leitete mit einem Konzept, welches Religionen in einem kulturwissenschaftlichen Ansatz ähnlich wie Jacques Waardenburg „als einen besonderen Typ eines kulturspezifischen Deutungs- und Symbolsystems,[...], als Kommunikationssysteme mit einem bestimmten Zeichenvorrat und einer Reihe abgebarer Funktionen“<sup>55</sup> eine Wende im religionswissenschaftlichen Diskurs ein. Als entscheidende Bedeutung für die Abgrenzung zwischen Religionen und anderen kulturellen Subsystemen trat erstmalig auch die emische Perspektive der „Benutzer“ auf, mit der auf „unbezweifelbare, kollektiv verbindliche und autoritativ vorgegebene Prinzipien“<sup>56</sup> verwiesen und der Boden für eine Religionswissenschaft als historisch-empirische Wissenschaft gelegt wurde. In seinem Konzept „Europäische Religionsgeschichte“ forderte Gladigow Untersuchungen des gesamten Spektrums an religiösen Orientierungen („Markt der Religionen“<sup>57</sup>), die nicht nur institutionell manifestiert sein müssen. Somit formte Gladigow ein Verständnis von Religionen als Sammlung von „kulturellen Subsystemen“<sup>58</sup>, die eigene Deutungs- und Sinnsysteme miteinander verrechnen. Damit legte er den Grundstein für eine Theorie der Religionsdynamik, deren Bedeutung anhand mannigfaltiger qualitativer, rezeptionsgeschichtlicher Forschungen manifestiert wird (vgl. hierzu Kapitel 1) und Raum für Diskursivität und individuelle Konzeptionierung religiöser Zuschreibungsprozesse eröffnet.

---

54 Vgl. Sabbatucci 1988 46.

55 Gladigow 1988 33.

56 Ebenda, S. 34.

57 Ebenda, S. 24 u. Zinser 1997.

58 Ebenda, S. 26.

## 2.2 Standardisierung von Bildungsinhalten – Die Ursprünge

Standardisierung von Bildung geht, betrachten wir den Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg, Hand in Hand mit dem Begriff der Kompetenz. Die zunehmende Bedeutung des Kompetenzbegriffs erklärt sich in Deutschland als eine wesentliche Reaktion auf die PISA-Studie von 2000/2001, die nicht wie bislang Sach- oder Methodenwissen der Schülerinnen und Schüler abprüfte, sondern Fähigkeiten wie Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche „Kompetenz“, erfragte.

Die von der Öffentlichkeit meist mit Erschrockenheit und Unverständnis aufgenommenen Ergebnisse der Studie lösten eine Debatte um die Organisation des Bildungswesens aus, welches sich in einer Bildungsplanreform 2003 umgesetzt und mithilfe eines Konzeptes, welches Bildung mittels Bildungsstandards strukturierte, die jeweils eine ausgearbeitete Modellierung von Kompetenzen voraussetzt, dargestellt fand. Eine Expertise der Kultusministerkonferenz 2003<sup>59</sup>, die als Ausgangspunkt der Bildungsreformen tituliert werden kann, lässt Aufschlüsse über die Ursprünge des „Kompetenzkonzeptes“ zu, welches deutsche Bildungspläne wie kein anderes einer stetigen Debatte aussetzt: „Kompetenzen“ werden nunmehr in unterschiedlichen "Domänen", Schulfächer beziehungsweise Lernbereiche, ausdifferenziert. Galt diese Übertragung des Kompetenzbegriffes zunächst nur für ausgewählte Domänen wie moderne Fremdsprachen, Deutsch und Naturwissenschaften, zogen in den folgenden zwei Jahren auch die übrigen Fächerdomänen nach, da sie eine Abwertung des jeweiligen Faches im schulischen Fächerkanon befürchteten.

### 2.2.1 Kompetenz als kognitive Fähigkeit und Fertigkeit

Der Begriff der „Kompetenz“ findet seinen etymologischen Ursprung im Lateinischen *competere* = zusammentreffen, ausreichen, zu etwas fähig sein, zustehen. Folgen wir pädagogischen Veröffentlichungen, findet man den Begriff der „Kompetenz“ als eine „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive

---

<sup>59</sup> Vgl. Klieme u.a. 2003 u. Klieme 2004 u. Körber 2007.

## Spezifikation – Beschreibungsmuster von Religion(en) im bildungswissenschaftlichen Diskursfeld

Fähigkeit und Fertigkeit“<sup>60</sup> beschrieben, die es vermag „bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, [...] in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>61</sup>

### **2.2.2 Diakrisis zweier Begriffe: Religion und Kompetenz**

Konnte zunächst der problematische Hintergrund einer Begriffsdebatte im Kontext einer im öffentlichen Fokus stehenden Bildungskonstruktion thematisiert werden, bewegt sich des weiteren die öffentliche Debatte partiell um die Möglichkeit der Vermittlung von Religionslehre und auf der Suche nach Antwort einer grundlegenden Frage, die die Grundfeste des Bildungsplans in Baden-Württemberg ins Wanken brachte: Vermag die Konzipierung von „Bildungs“-Standards im Fach Religionslehre befriedigend umgesetzt zu werden? Kann die Vermittlung von Religionslehre in Kompetenzen mess- und vergleichbar gemacht werden? Und eine der grundlegenden Fragen: Wie beschreibt sich religiöse Kompetenz?

---

60 Vgl. Weinert 2001 17-31.

61 Ebenda, S. 17f.

### 3 Forschungsdesign

Auf den Ebenen qualitativer empirischer Studien greife ich zur Umsetzung meiner Forschungsfragen auf eine Bildungsplananalyse sowie die Durchführung qualitativer Interviews zurück. Im Spektrum religionspädagogischer Untersuchungen möchte ich erstmalig aus religionswissenschaftlicher Perspektive religiöse Beschreibungsmuster institutionell verankerter Lehrkonzepte mit biografisch-konzeptionierten Identitätskonstruktionen interpretieren und vergleichen.

Seit die Pisa-Studien<sup>62</sup> seit dem Jahr 2000 vor allem in Deutschland großen Wirbel um das Thema Bildung verursachten, finden sich Schüler, Lehrer und Staat in einer Diskussion um Bildungsinhalte wieder, die Raum für Reformen zu eröffnen scheint. So ist es in diesem Kontext nicht erstaunlich, dass es nach langer Vorbereitung letztendlich 2003 zur Umsetzung einer neuen Bildungsreform kam, die versuchte das Bild vom deutschen, „verstaubten“ und ineffizienten, im internationalen Vergleich hinterherhinkenden Schulsystem zu kitten.

So wurde unter der Kooperation von Bundesländern und Landeskirchen ein Bildungskonzept entwickelt, das die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler in „sozialer Verantwortung“<sup>63</sup> stärken soll und auf einen Kompetenzerwerb zielt, der vor allem neben einer qualitativ hoch angesiedelten Fach- und Methodenkompetenz als zweite Fokussierung den Erwerb der Sozialkompetenz und der personalen Kompetenz anstrebt.<sup>64</sup>

#### *Schule*

Die Reform verfolgte vor allem die Idee, den Schulen und Lehrern weniger staatliche Vorgaben zu machen und ihnen damit größere Freiräume für kreative

---

62 Pisa: Bei den PISA-Studien handelt es sich um internationale Schüler-Untersuchungen, die seit dem Jahr 2000 in dreijährigem Turnus unter Aufsicht der OECD, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, en.: Organisation for Economic Co-operation and Development), durchgeführt werden. Sie haben das Ziel, alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schüler zu messen. Das Akronym PISA steht hierbei für: Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung).

63 Bildungsplan 2004 7.

64 Vgl. Ebenda, S.14.

Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen. Der Fokus soll dabei auf die Stärkung von Grundlagenwissen und Allgemeinbildung gelegt werden, um somit eine Konzentration auf das „Wesentliche“<sup>65</sup>, nämlich auf die Lerninhalte, zu gewährleisten.

Aufgrund geringerer vorgegebener Stofffülle soll den Schulen und Lehrern fortan die Möglichkeit einer Spezialisierung auf spezifischen Fachgebieten verbleiben und eine dezidierte Weiterentwicklung der Unterrichts- und Prüfungskultur erreicht werden.

### *Schüler*

Von dieser auf die innere Differenzierung zielenden Reform verspricht sich das Reformkomitee vor allem eine Schulentwicklung, die sich als Qualitätsentwicklung versteht und letztendlich dem Schüler eine qualifizierte Ausbildung als Antwort auf einen immer stärker zunehmenden Leistungsdruck der Arbeitswelt zu ermöglichen versucht.<sup>66</sup>

### *Inhalte*

Die inhaltlichen Schwerpunkte des Bildungsplans lassen sich auf einer Ebene des Kompetenzerwerbs fassen, in dessen Gefüge sich Schule, Lehrer und Schüler positionieren müssen. Bildungsstandards beschreiben fachliche und überfachliche Kompetenzen, die der einzelne Schüler bis zum Ende eines Bildungsabschnitts erworben haben sollte. Die Einteilung in Bildungsabschnitte und die damit zusammenhängende Gesamtstruktur der Schulform bleibt zunächst von den Reformen unberührt. So differenziert sich auch der „neue“ Bildungsplan in folgende Stufen:

- Grundschule (Klassenstufen 2, 4)
- Hauptschule/Werkrealschule (Klassenstufen 6, 9, 10)
- Realschule (Klassenstufen 6, 8, 10)
- Gymnasium (Klassenstufen 6, 8, 10, 12)

---

65 Vgl. Bildungsplan 2004 9.

66 Vgl. Ebenda, S. 10ff.

### 3.1 Textdesign als Zugang institutionell verankerter Bildungskonzepte

Das Bildungspapier lässt sich grundlegend in drei Ebenen untergliedern. Die Ebene der Bildungsstandards, eine Ebene der Niveaunkretisierung sowie eine Ebene, die Beispiele für die praktische Umsetzung der Lerninhalte darlegt.

#### *Bildungsstandards*

Die einzelnen Schulabschnitte fokussierend, beschreiben Bildungsstandards nun die fachlich und überfachlich zu erwerbenden Kompetenzen. Diese wiederum werden in so genannten Kerncurricula spezifiziert, die das Anforderungsniveau für die einzelnen Fächer und Fächerverbünde widerspiegeln und mithilfe von Beispielen die Niveaunkretisierung verdeutlichen möchten.

#### *Kerncurricula*

Kerncurricula sind demnach wesentlicher Bestandteil der Bildungsstandards und weisen die verpflichtenden Inhalte eines Faches oder Fächerverbundes aus, die der Erreichung der Kompetenzen dienen.

Sie legen Lerninhalte fest, die so ausgewählt sind, dass sie in 2/3 der Unterrichtszeit erarbeitet werden können.<sup>67</sup>

#### *Schulcurricula*

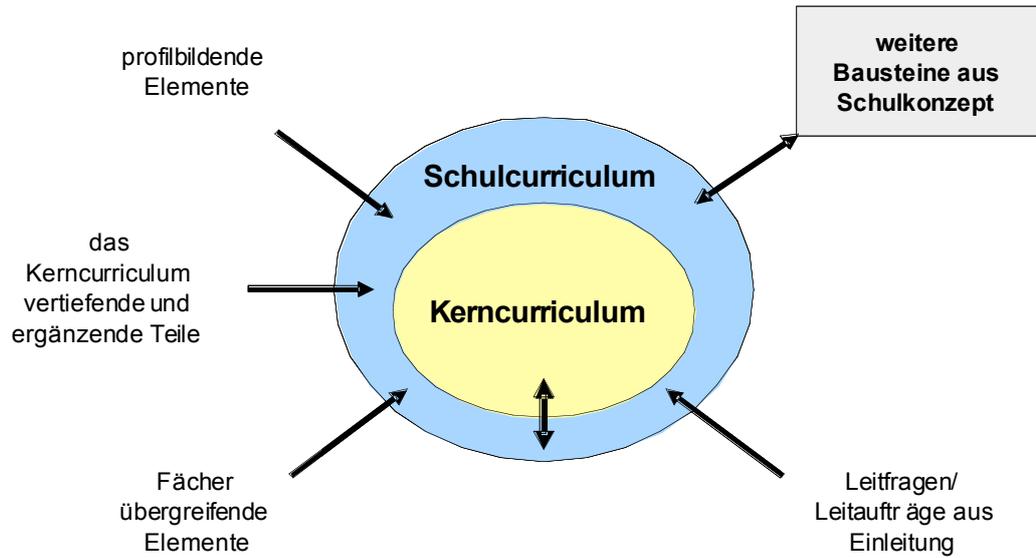
Neben den Kerncurricula finden sich als weiterer Kernbestandteil der Bildungsstandards die Schulcurricula.

Diese vertiefen und erweitern das Kerncurriculum und enthalten Fächerübergreifende und profilbildende Elemente, die einen zentralen Bestandteil der Schulentwicklung ausmachen. Schulcurricula haben dezidiert die Aufgabe inne, zu einem neuen Schulkonzept zu führen, die die Schule mittels einer Profilstärkung in ihrem Umfeld zu positionieren vermag, indem sie beispielsweise projektorientiertes Lernen und Arbeiten fördert.<sup>68</sup>

---

67 Vgl. Bildungsplan 2004 18.

68 Schulcurricula werden in Zusammenarbeit mit den (Fach)lehrern/innen, Lehrerarbeitsgruppen und aus gemischten Arbeitsgruppen von Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen, Fachleute sowie außerschulischen Partnern und Schulträgern konzipiert und nach einem Entscheidungsprozess mit (Fach)lehrer/in, Fachgruppe, -konferenz, Lehrerteam, Klassenkonferenz, Gesamtlehrerkonferenz, Elternbeirat (Anhörung), SMV (Information, Beratung empfohlen), Schulkonferenz (Zustimmung) konstituiert.



69

## *Evaluation*

Die Bildungsreform zielt auf eine langfristige Qualitätsentwicklung und -verbesserung. So erklärt sich, dass die Schulen und Lehrer nicht nur zentral und periodisch evaluiert werden, sondern zur Selbstevaluation angehalten, befugt und befähigt werden.

### **3.2 Interviewdesign als Zugang religionsbiografisch fokussierter Bildungskonzepte**

Die Erfassung sozialer Prozesse und religiöser Zuschreibungsprozesse stellt einen zentralen Punkt qualitativ-biografischer Forschung dar: Mittels Interviews gelingt es hierbei, biografische Beschreibungsmuster induktiv aus dem Gegenstand nachzuzeichnen und individuelle Fallstrukturen zu rekonstruieren, die eng an Intentionalitätsstrukturen gebunden sind. Interviews lassen demnach zu, latente Sinnstrukturen offen zu legen, die beispielsweise Rückschlüsse auf Kollektivität zulassen.

---

<sup>69</sup> Quelle: Ministerium für Kultus und, Jugend und Sport.

Sequenziell interpretiert, legen die Interviews inneren und äußeren Kontext offen und erhellen „Lebensgeschichte“, was im Kontext qualitativer Forschungen eine zentrale Fragestellung darstellt.<sup>70</sup> (vgl. hierzu Kapitel 4)

---

<sup>70</sup> Vgl. Lucius-Hoehne/Deppermann 2004 u. Deppermann 1999 u. Deppermann 2000 u. Deppermann 2002.

### 4 Methode

Im Rahmen meines Forschungsdesigns beziehe ich mich auf zweierlei Quellenmaterialien: den Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg sowie eine Intervieweinheit mit Lehrern, die an Gymnasien in Baden-Württemberg evangelische und katholische Religionslehre unterrichten. Zur Erhebung, Analyse und Interpretation des damit vorliegenden Textmaterials habe ich mich im Zuge meines Erhebungs- und Auswertungsverfahrens ausschließlich qualitativer Forschungsmethoden bedient. Die Verwendung qualitativer Forschungsmethoden zeigte sich als konstruktiv und konnte letztendlich das meinen Forschungen zugrunde liegende Quellenmaterial effizient auswerten. Tragende Bedeutung kam hierbei vor allem der Auswertungsmethode der qualitativen Textanalyse nach Gabriele Lucius-Hoehne und Arnulf Deppermann zu, die ich im Folgenden vorstellen möchte.

Zuvor sei jedoch betont, dass qualitativ-empirische Arbeit differenziert betrachtet werden kann und muss. Zum einen umfasst qualitative Arbeit einen spezifischen Erhebungsprozess wissenschaftlicher Daten, zum anderen lässt sich mittels qualitativer Methoden bereits erhobenes oder vorliegendes Textmaterial empirisch auslegen. Dieser Differenzierung kommt in meinem Forschungsvorhaben besondere Bedeutung zu: So liegt beispielsweise die Datenquelle meiner ersten Studienphase, der Bildungsplan, in ausformulierter, vorstrukturierter Textform vor. Datenmaterial zur religionsbiografischen Identitätskonstruktion ausgewählter Religionslehrer galt es in einem zweiten Forschungsabschnitt mithilfe qualitativer Interviews zu erheben. Das bereits vorliegende Text- wie auch das erhobene Interviewmaterial konnte in einer anschließenden Auswertungsphase ausführlich qualitativ-empirisch ausgewertet werden.

#### **4.1 Der qualitative Forschungsprozess als Erhebungs- und Evaluationsmethode**

*„If men define situations as real they are real in their consequences.“<sup>71</sup>*

Der qualitative Forschungsprozess zeigt sich im Gegensatz zum quantitativen Vorgehen nicht als reine mathematische Prozedur eines Signifikanzniveaus, welches durch eine spezifische Messprozedur quantitative Daten erhebt, sondern definiert sich durch die Grundannahmen des interpretativen Paradigmas. Der erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Hintergrund erklärt sich demzufolge dadurch, dass Wirklichkeit nie objektiv vorgefunden wird, sondern sich vielmehr sozial herstellt oder durch ein Individuum konstruiert wird und mitunter zur Konsequenz hat, dass der Forscher durchaus ein Teil des Prozesses – nämlich der Wirklichkeitskonstruktion im Forschungsszenario – wird.<sup>72</sup>

##### *Kommunikation als Grundstein qualitativer Forschung*

Die Kommunikation erfährt hierbei im qualitativen Forschungsprozess besondere Bedeutung.

So macht erst das Kommunizieren – im Besonderen durch Sprache und in der Abstraktionsform Text – die Rekonstruktion von „Sinn“<sup>73</sup> auf der Ebene der handelnden und erlebenden Subjekte oder schlicht im vorliegenden Textmaterial sichtbar. Kommunikation kann auch mithilfe der Beschreibung von Sinnstrukturen, der Darlegung von Austauschprozessen eine sozial verhandelte Wirklichkeit darstellen, in der Relevanzstrukturen des Forschers nicht mit denen der Interviewten identisch sind.

Ziel der qualitativen Forschungsmethode bleibt es demnach, einen Zugang zur Konstruktion von subjektivem Sinn aufzubauen und beispielsweise in einer Interviewsituation mittels interaktiv hergestellter Kommunikation möglichst dichte und vollständige individuelle Sinnbedeutungen – Selbstverständnis, Handlungs-

---

71 Thomas/Thomas 1928 572.

72 Vgl. Diekmann 2000 u. Flick 2002 u. Knoblauch u.a. 2005 u. Knoblauch 2003.

73 Vgl. Deppermann 2002.

orientierungen, Deutungsmuster und soziale Praktiken – sichtbar zu machen. Mittels Sprache und stetiger Reflexion des Prozessvorgehens kann so dem Forscher eine Darstellung von individuellen „Lebenswelten“ und Biographie- und Identitätskonstruktionen gelingen, die in der quantitativen Forschung verdeckt bleiben würden. Entscheidungsprozesse in der qualitativen Forschung finden demzufolge auf vielen verschiedenen Ebenen statt: auf der Ebene der Formulierung der Fragestellung, die einem jedem Forschungsvorhaben zugrunde liegt, auf der Ebene der Datenerhebung, der Datenbearbeitung, sowie auf der Ebene der Datenpräsentation, die den qualitativen Forschungsprozess zu einem Entwicklungsprozess werden lässt, in der Theorie und Gegenstand ständig aneinander und an die Methode angepasst werden müssen.<sup>74</sup>

Die Vorteile einer qualitativen Vorgehensweise lassen sich zusammenfassend an 13 Säulen festmachen und begründen ihr Vorgehen an einer Einzelfallbezogenheit, die als Ansatzpunkt die Klärung konkreter praktischer Fragestellungen bzw. Problemorientierungen zugrunde legt, auf die im zweiten Schritt die Ergebnisse der Forschungen bezogen werden können.<sup>75</sup>

Bei der Durchführung der qualitativen Methode wird daher stets bedacht, dass die Chance der Methode im Einzelfall an sich liegt. So können anhand einzelner Fälle durchaus Theorien widerlegt, Alternativerklärungen verglichen und Interaktions- und Kontextannahmen überprüft werden.

Der qualitative Forschungsansatz erwartet demnach so offen und so wenig festgelegt wie möglich an den Gegenstand heranzutreten, auch wenn es durchaus im Laufe des Forschungsprozesses zu Kodierungsmustern kommen kann.

Durch die Grundcharakteristika der qualitativen Arbeit ist es dem Forscher infolgedessen erlaubt, Verfahren zu explizieren und neu zu dokumentieren, dabei aber Interpretationen für humanwissenschaftliche Gegenstände nie vorbehaltlos vorauszusetzen. Zu Beginn jeder Analyse ist infolgedessen unweigerlich eine Beschreibung der kontextuellen Diskurse notwendig.

Dies erklärt auch, dass qualitative Arbeit immer auch historisch sein muss, um nicht ein verfälschtest Ergebnis vorgeben zu können. Es darf dabei nicht der Gefahr

---

<sup>74</sup> Vgl. Glaser/Strauss 1998.

<sup>75</sup> Vgl. Lucius-Hoehne/Deppermann 2004 u. Mayring 2002 75.

erleget werden, vorschnell zu verallgemeinerten Forschungsergebnissen zu kommen, sondern Forschungsergebnisse müssen stets explizit und argumentativ begründet werden. Dies kann mithilfe induktiver Verfahren geschehen, die mitunter Gleichförmigkeiten mit kontextgebundenen Regeln abbilden. Entgegen der wörtlichen Bedeutung dürfen qualitative Forschungsvorhaben dabei auch durchaus auf sinnvolle quantitative Aussagen zur Absicherung der Ergebnisse zurückgreifen. Zu bedenken ist hierbei allerdings, dass Untersuchungen letztendlich nur dann als qualitative Methoden gelten, wenn auch Einzelfallanalysen in den Forschungsprozess mit eingebaut sind, die grundsätzlich für Ergänzungen und Revisionen offen sind und methodisch kontrollierbare Verfahrensschritte explizieren. Unumgänglich erscheint dabei die Konkretisierung der Kontexte und Vorverständnisse, wie im Falle des Bildungspapiers bereits geschehen, um eine möglichst umfangreiche Gegenstandserfassung sichtbar zu machen.

### **4.2 Die Erhebung qualitativen Datenmaterials im vorliegenden Forschungsszenario**

Meiner Forschungsarbeit liegen zweierlei Datenmaterialien zugrunde: Die vorstrukturierte Textform Bildungspapier sowie transkribierte Interviews mit einer Auswahl an Lehrern der evangelischen und katholischen Religionslehre des Bundeslandes Baden-Württembergs.

#### **4.2.1 Der Text**

Der Textbegriff findet in geisteswissenschaftlicher Forschung eine vielfältige Anwendung.<sup>76</sup> Wie bereits beschrieben, liegt meiner Forschungsarbeit das Konzeptpapier Bildungsplan des Bundeslandes Baden-Württembergs zugrunde. Hierbei handelt es sich um ein vorstrukturiertes Textdokument, welches ich mittels qualitativer Forschungsmethoden analysiere. Wie im folgenden Kapitel zu beschreiben sein wird, erfährt jene Bearbeitung gerade durch einen

---

<sup>76</sup> Vgl. Adamzik 2000 u. Heinemann 2000.

multimethodologisch gewählten Ansatz ihr Ziel. Methodisch sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass auf jene Analysemethoden zurückgegriffen wird, welche auch bei der Analyse der Interviewtranskripte zu tragen kamen.

### 4.2.2 Das Interview

Der Kommunikationsform Interview kommt innerhalb der qualitativen Sozialforschung eine besondere Bedeutung zu, da diese einen kaum vergleichbaren Zugang zur individuellen Meinung ermöglicht und komplexe soziale Sachverhalte aus der Perspektive des Subjekts verständlich macht.

Ein Interview unterscheidet sich von einem alltäglichen Gespräch durch seinen spezifischen Verwendungszweck. So ist es zu Beginn eines Interviews unumgänglich, dem Interviewpartner zu einem die Forschungssituation offen zu legen<sup>77</sup>, damit zu legitimieren und die vertrauliche Behandlung der Person und des zu erwerbenden Datenmaterials zuzusichern. Diese spezifische Vorgehensweise verweist auf die typische Rollenverteilung der Kommunikationsform. Sie legt zu Beginn die ungleichen Aufgaben, aber auch die ungleichen kommunikativen Rechte während des Interviews dar<sup>78</sup> und formuliert die zugrunde liegenden Handlungsmuster. Ohne diese spezifische Rahmung würde ein Interview nicht als solches erkannt werden können und unweigerlich zu Irritationen während des Interviews führen. Durch das Wechselspiel von Stimulus und Response möchte das Interview zu bedeutungstiftenden Aushandlungsprozessen stimulieren, um so gemeinsame Bedeutungskonstitutionen zwischen Interviewer und Interviewten herauszukristallisieren. So bewegt sich die Kommunikationsform Interview immer in einem Dreischritt aus Interpretandum, Interpretation und Qualifikation.<sup>79</sup>

---

77 Einwendend sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass der Grad der Offenheit gegenüber dem Interviewpartner je nach Situation abgewägt werden muss. Damit plädiere ich nicht für eine Vorgehensweise, die den Interviewpartner im Dunkeln über das eigentliche Forschungsthema lassen möchte, doch vermag ein zu hoher Grad an Aufklärung über das Forschungsthema den Interviewpartner in seiner Argumentation oftmals in einem hohen Maße zu beeinflussen und die Forschungsergebnisse zu manipulieren. Diese Form der Kontextualisierung sollte berücksichtigt werden.

78 Die Verteilung der Gesprächsrechte variiert je nach Interviewform. Vgl. Deppermann/Spranz-Forgay 2001.

79 Vgl. Lucius-Hoehne/Deppermann 2004 9f.

Als wichtiges Element der Kommunikation gilt im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Vorgehensweise das „Verstehen“.<sup>80</sup> Der Verstehensprozess innerhalb einer Kommunikation zeigt sich abhängig vom Selbst- und Fremdverstehen, das sich aus eigenem Vorwissen, dem Verstehenshorizont, aus der Kontinuitätsidealisation und einer Reziprozitätsidealisation aufbaut. Da jede Äußerung letztendlich neben vielen anderen Aspekten meist nur wenig bestimmte Mitteilungsentention enthält, gilt es, das Gesprochene zunächst in einen Sinnzusammenhang einzuordnen, um den Prozess des Verstehens und des Interpretierens pragmatisch möglich zu machen. Die Reduktion von Bedeutungsüberschüssen, die erst durch den Verstehensprozess selektiert werden können, stellt demnach das entscheidende Kriterium für das Gelingen eines Interviews dar.

### 4.2.2.1 Narrative Identität

Im Verständnis dieser Forschungsdiagnostik erklärt sich die Bedeutung des Narrativs bzw. die Bedeutung der narrativen Identität, die ich im Folgenden erläutern möchte. Der Begriff des Narrativs prägt die sozialwissenschaftliche Forschung wie kaum ein anderer<sup>81</sup>. Entscheidend für die Ausprägung des Begriffs, dessen Ursprung sowohl in der Sozialphänomenologie, der konversationsanalytischen Erzählforschung als auch in der Ethnologie und Ethnographie ihren Ursprung fand, gilt das heute in ihren Ansätzen immer noch definierte Verständnis von „narrative mode“ in Differenzierung zu „paradigmatic mode“, ein Begriffsverständnis, welches auf Jerome S. Bruner zurückzuführen ist. Bruner unterschied zwischen der systematischen, Kategorien bildenden, proportional und logisch organisierten, indikativen Forschungsmethode und jener, die sequentielle Zeiterfahrungen, implikativ, Geschichten und Dramen, konjunktivisch zugrunde legt.

Diese narrative Wende gestattete es erstmalig der Konstruktion von Ereignis, „Welt“ und Identität eine entscheidende Rolle zuzuschreiben. Erzählen, die Narration, wird fortan als sprachliche Vergegenwärtigung einer so genannten „Transzendierung“ von

---

<sup>80</sup> Ebenda, S. 25 u. Keupp 2006.

<sup>81</sup> Bruner 1987 u. Gergen/Gergen 1983 u. Gergen/Gergen 1988 u. Habermas/Paha 2001.

Zeit, Raum und individueller Identität verstanden und zum Ereignis für sich umgedeutet.<sup>82</sup> Ein Narrativ gibt also nicht bloß Geschichte, sondern auch die individuelle Erfahrung von Wandel in der Zeit wieder. Damit erfährt der Narrativ eine Bedeutungszuschreibung als Sinnstiftung – ähnlich dem Verständnis des durch Jan Assmann geprägten Begriffs des kulturellen Gedächtnisses.<sup>83</sup>

Das Verständnis der Sinnstiftung birgt eine doppelte Zeitperspektive der Erzählung in sich. So sprechen wir im Bezug auf den Erzähler von einem *erzählenden Ich*, der in der *Erzählzeit* mit dem Forscher kommuniziert und diesen durch beispielsweise episodische Einblicke in seine Vergangenheit in eine erzählte Zeit über das erzählte Ich eintauchen lässt.<sup>84</sup> Diese Dopplung der Perspektive führt zwei Orientierungszentren mit sich und berücksichtigt auf einer weiteren Ebene die Hörerorientierung, d.h. die Interessen, die Erwartungen, das Vorwissen samt der Reaktionen des Hörers (Interviewers). Die retrospektive Teleologie erklärt demnach auch das Erkenntnisprinzip des „neuen“ Verständnisses des Erzählens: Erzählen wird nunmehr nicht als schlichtes Wiedergeben von Ereignissen verstanden, sondern als situationsbezogener Prozess der Selektion und Bewertung von Erinnerungen. Erzählen wird also nicht mehr als eine Reproduktion, sondern eine teils bewusste, teils unbewusste Konstruktion von Ereignis, Welt und Selbst in einem Prozess der Sinnstiftung ausgelegt.<sup>85</sup>

Dem Narrativ kommt demzufolge ein Mehrwert an organisierender und Welterzeugungsfunktion, aber auch eine interaktive wie epistemologische Bewältigungsfunktion zu:

### *Organisierende und Welterzeugungsfunktion*

Eine Erzählung beinhaltet eine durchaus auch manipulative Organisation der Reihenfolge der Ereignisse, schafft sozialen Raum und kreiert Kontext/Welt. Der Narrativ leistet mitunter auch Beziehungs-, meist aber vor allem Identitätsarbeit,

---

82 Vgl. Alasuutri 1997 u. Bamberg 1999.

83 Jan Assmann, emeritierter Professor der Ägyptologie der Universität Heidelberg, geht der Frage nach, welche Rolle die Erinnerung bei der Herausbildung kultureller Identitäten einnimmt. Dabei fokussiert er vor allem, welche Ausprägungen das kulturelle Erinnern auf die Konstruktion von Vergangenheit hervorbringen kann. Vgl. Assmann 2008.

84 Vgl. Ricoeur 1991.

85 Vgl. Bruner 1994.

zeichnet Relevanzstrukturen, Bedeutungen und Evaluationen ab und lässt eine moralische Ordnung von Werten, Verantwortlichkeiten, Rechtfertigungen und Handlungsorientierungen erkennen, die sich zum einem in der erzählten Zeit aber auch in der Erzählzeit zeigen.<sup>86</sup>

### *Interaktive Funktion*

Die interaktive Funktion einer Erzählung versteht sich als Herstellung eines gemeinsamen „Erzählraums“ für Erzähler und Zuhörer (Interviewer).<sup>87</sup> Meist handelt es sich dabei um eine manipulative Gestaltung, der durch den reinszenierenden Charakter der Erzählung hervorgerufen wird. Meist greift der Erzähler unbewusst auf Stilmittel zurück, die auch eine Reinszenierung des Vergangenen mit sich bringen. Dies verstärkt vor allem den Authentifizierungsaspekt, einen Empathieappell, schafft aber auch Solidarisierung in Form einer moralischen Verpflichtungsempfindung seitens des Zuhörers.

### *Epistemologische und Bewältigungsfunktion*

Vor allem im therapeutischen Bereich wird dem Narrativ als Bewältigungsfunktion in der individuellen Identitätsarbeit große Bedeutung zugemessen, die vor allem in der Herstellung von Ordnung und Kohärenz, einer individuellen Sinnstiftung, zu finden ist. Erzählen schafft in diesem Verständnis soziale Anerkennung dessen, was geschehen ist und stimuliert, Zukunft zu antizipieren, vor allem aber Bedeutung zu stiften, die es dem Erzähler ermöglicht „weiterzumachen“.

### *Identitätsarbeit*

Identität findet im Narrativ eine sprachlich-symbolische Struktur, die darauf abzielen kann, Integration zwischen Innen- und Außenerfahrung der Person zu erreichen, und sich im Gespräch zwischenmenschlich aushandeln lässt.<sup>88</sup> Der Narrativ wird diesem Bedeutungshintergrund zu Folge in einem evaluativen Prozess der Identitätsarbeit instrumentalisiert, innerhalb dessen die Person ihre Erfahrungen integriert, interpretiert und bewertet. Die Bedeutung des Erzählens für die Identitätsarbeit

---

<sup>86</sup> Vgl. Bamberg 1997a u. Bamberg 1997b.

<sup>87</sup> Vgl. Auer 1999 u. Abels 2004.

<sup>88</sup> Vgl. Antaki/Widdicombe 1998.

besteht demnach in der Gestaltungsmöglichkeit des Erzählers, sein Gewordensein, seine Welt, seine soziale Einbindung und das Verhältnis zu sich selbst aus der Gesamtperspektive und der Erzählsituation darzulegen. Dabei unterscheidet sich die alltägliche narrative Identitätsarbeit in ihrer Monologie und dialogischen Qualität durch ihre soziale Ausgehandeltheit von der biografischen Gesamterzählung, die dank der durchgeführten Interviewmethode sich selektiv, ordnend und sprachlich verdichtet darstellt.<sup>89</sup>

### **4.2.2.2 Das Interview als Datenzugang**

Das Interview dient innerhalb der qualitativen Forschung als möglicher Datenzugang, dessen Intention es ist, Informationen der subjektiven Perspektive der befragten Person zu erhalten, die meist im wissenschaftlichen aber auch medialen, gesellschaftspolitischen Interesse steht.

Je nach Fragestellung variiert die verwendete Technik im Grad der Strukturierung.<sup>90</sup>

### **4.2.2.3 Methodologische Vorbemerkungen zum Forschungsszenario Interviewerhebung**

Aus der Vielzahl der qualitativen Interviewmethoden<sup>91</sup> möchte ich mich in der Durchführung meiner Forschungsarbeit der problemzentrierten Interviewmethodologie bedienen.

#### *Das problemzentrierte Interview*

Im Rahmen meiner Fragestellung erwies sich die Methode des problemzentrierten Interviews (PZI) am geeignetsten, da sie episodische wie fokussierte methodologische konzeptionelle Elemente zu vereinen vermag. Das problemzentrierte Interview ist den Leitfadenterviews zuzuordnen und eine theoriegeleitete Methodenidee, die durch ihre Kommunikationsstrategie die offene narrations-

---

<sup>89</sup> Vgl. Lucius-Hoehne/Deppermann 2004 78f.

<sup>90</sup> Vgl. Nohl 2006.

<sup>91</sup> Vgl. Reinders 2005 132.

anregende Frage – wie zuvor vorgestellt – dialogisch leitfragengestützten Nachfragen gegenüberstellt. Diese Interviewmethode geht auf Witzel 1982 zurück, der die Kommunikationsmethode im Rahmen eines Projekts über vorberufliche Sozialisationsprozesse von Jugendlichen aus Haupt- und Realschule etablierte.<sup>92</sup>

Witzel 2000 bezeichnet ein problemzentriertes Interview passenderweise als ‚induktiv-deduktives Wechselspiel‘, das auf die „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektive Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ zielt.<sup>93</sup> So erkennt ein Forscher ein „gesellschaftliches“ Problem und generiert aus diesem Vorwissen Annahmen, aus denen Sondierungsfragen für das Interview abgeleitet werden. Zum anderen aber dient das durch das Interview gewonnene Datenmaterial dazu, Fragestellungen stetig zu modifizieren und zu revidieren.

Diese Zielsetzung verfolgend, scheint mir die ausgewählte Methode Antwort auf die komplexe Frage zu geben, auf welchen Pool an Einflüssen, ob biografischer oder anderer kontextueller Natur, Lehrer und Lehrerinnen zurückgreifen, um ihren Unterricht auszugestalten<sup>94</sup>.

Dieser Fragestellung kommt es in höchster Weise entgegen, dass die Methode der PZI durch das theoriegenerierende Verfahren der Grounded Theory von Glaser und Strauss (1998) beeinflusst wird, indem es sukzessive eine Präzisierung der Fragestellung anstrebt, die im Verlauf des Interviews aus dem Material stetig entwickelt wird, sich aber auch durch prinzipielle Offenheit gegenüber dem Interviewten und dem erhobenen Datenmaterial kennzeichnet. Dabei klammert die Methode explizit das theoretische Vorwissen des Interviewers aus, um einen heuristischen Rahmen für eine dialogische Narration zu schaffen, die nicht die Problemsicht der Befragten überdeckt und sich nicht durch Nachweisen einer schon vorangelegten Theorie auszeichnet.

---

92 Vgl. Reinders 2005 117.

93 Witzel 2000 1.

94 Vgl. Fuchs-Heinritz 2005.

Ich folge Andreas Witzel 2000 in seiner Skizierung dreier Grundpositionen, die die PZI gegenüber anderen Interviewmethoden differenziert und zusammenfassend meine Entscheidung für die angewandte Methode argumentativ stützt:<sup>95</sup>

- Die Methode gewährleistet ein Vorgehen, welches an relevanten Problemstellungen unter möglichst objektiven Rahmenbedingungen orientiert ist.
- Im Sinne dieser Gegenstandsorientierung können flexibel Gesprächstechniken eingesetzt werden, die beispielsweise direkt auf biographische Äußerungen des Interviewpartners reagieren können und sich demnach auch für Feldvisiten eignen.
- Das Interview wird hierbei als ein Reflexionsprozess des Befragten interpretiert, indem auch Widersprüchlichkeiten individueller Ambivalenzen akzeptiert werden und die Leitfragensituation von einem künstlichen Forschungsszenario wegzuführen ist.

Das problemzentrierte Interview bedient sich eines Spektrums an Methoden, die zunächst auf zwei Ebenen zu betrachten sind. Zum einem der Ebene des Forschungshorizonts, zum anderen der Ebene der Interviewdurchführung. Anhand der Ebenen wird deutlich, dass für die gesamte problemorientierte Methodologie die Identifikation und Analyse des Problemfelds eine bedeutende Rolle einnimmt und sich entscheidend auf die Formulierung des Interviewleitfadens sowie auf die Interviewdurchführung auswirkt. Die Umsetzung identifizierter Teilaspekte meines Forschungsfeldes spiegelt sich demnach in meinem Interviewleitfaden wider, der sich demnach besonders durch explorative Fragestellungen, die eigene Identität betreffend, auszeichnete, vor allem aber auf schwer abfragbare subjektive Sinnstrukturen abzielte.

Sehr bewährt hat sich die Durchführung einer Pilotphase, innerhalb derer der Leitfaden überprüft und weiterentwickelt werden konnte.

---

<sup>95</sup> Vgl. Witzel 2000 2ff.

### **Vorstellung meines Leitfadens**<sup>96</sup>

Der Leitfaden, welcher im Anhang zu finden ist (siehe dazu S. 190), beinhaltet einen Kurzfragebogen zur Ermittlung von Sozialdaten und wird durch Leitfragen ergänzt, die dem Forschungsthema einen Orientierungsrahmen geben und somit auch eine Vergleichbarkeit der Interviews zulassen. Der Leitfaden umfasst einige spezifische Sondierungen, Frageideen, die in einzelne Themenbereiche einführen und letztendlich durch eine vorformulierte Einleitungsfrage zur offenen Narration hinführen.<sup>97</sup>

### *Erläuterungen zum Interviewleitfaden*

Bei der narrativ-konzipierten Einleitungsfrage handelte es sich um eine frei formulierte Eingangsfrage („Aus welchem Pool schöpfen Sie, um die Bildungsinhalte des Lehrplans im Unterricht zu vermitteln? Greifen Sie dabei ruhig auf biografische oder andere beliebige Einflüsse zurück.“), die den Interviewpartner zum freien Erzählen animieren sollte, sodass subjektive Bedeutungsstrukturen zu meinem Forschungshorizont freigelegt werden konnten, die in systematischen Leitfrageninterviews verborgen geblieben wären.

Die Strukturierung des Interviews lässt sich demnach durch einen Ablauf von Erzählungen beschreiben, die stetig durch Stimulanzen animiert wurden. Dieses Vorgehen zielte auf eine Definition des Gegenstands, schloss aber eine Intervention des Interviewers, meiner Person, aus. Ich trug lediglich stimulierend zum Fortlauf des Erzählens bei, höchstensfalls durch kurze Nachfragen, um den Erzähler zum roten Faden zurückzuführen. Ein Nachfragen mithilfe sogenannter Sondierungsfragen, welche intendierte Sinn- und Bedeutungsstrukturen offen legen sollten, fand erst zum Ende des freien Erzählens statt. Als Sondierungsfragen wurden Fragenelemente nach

---

96 Mithilfe des knappen und offenen Frageleitfadens sollten die Befragten auf die bestimmte Fragestellung hingeleitet, nicht aber zu einer gezielten Antwort manipuliert werden. Eine solche Interviewmethode konnte daher nicht isoliert betrachtet werden, sondern verstand sich in einen komplexen Forschungsprozess eingebettet. Der erste Schritt der Leitfadententwicklung bestand demzufolge vor allem in einer Formulierung und Analyse des Problems, um daraus zentrale Aspekte für die Interviewstruktur zusammenstellen zu können.

97 Ad-Hoc-Fragen werden im Laufe des Interviews notwendig, wenn bestimmte zur Vergleichbarkeit dienende Fragekomplexe vom Befragten ausgelassen werden oder zur Klärung spezifischer Sachverhalte dienen. Vgl. Witzel 2000 5.

Bildungsweg und Studienfachwahl ausgeführt, die narrativ konzipiert, den Interviewten zum Erzählen stimulieren konnten.

Als besonders konstruktiv stellten sich die Fragen nach allgemeinen Vorstellungen über den Bildungsbegriff, Stellung in der Schule, Involviertheit in der Institution Kirche sowie generelle Reflexionsstimulanzen zum Thema Bildungsplan heraus.

Die Interviews wurden mit der Einverständniserklärung der Befragten auf Tonband aufgenommen und später transkribiert.

### **4.3 Die Auswertung des qualitativen Datenmaterials**

#### **4.3.1 Aufbereitung des Datenmaterials**

Im Kontext meines Forschungsvorhabens kam der Aufbereitung der durchgeführten qualitativen Interviews eine privilegierte Rolle zu. Diese erklärte sich aus der Natur des vorliegenden Audio-Quellenmaterials, welches, um methodisch analysiert werden zu können, in eine Textform transferiert werden musste.

##### *Wörtliche Transkription*

Bei den durchgeführten Interviews bot sich zunächst eine wörtliche Transkription des Audio-Materials an, um eine vollständige Texterfassung zu gewährleisten und eine Basis für eine interpretative Auswertung zu ermöglichen.

##### *Kommentierte Transkription*

Durch den Zusatz von Informationen, wie Pausen, Betonungen oder zusätzliche Kommentare konnten Sprachbesonderheiten festgehalten werden. Folgendes Beispiel soll die Vorteile der kommentierten Transkription verdeutlichen: „ziemlich lineAr <<lachend>gAnz> klAssisch“. <sup>98</sup> Anhand der Aussage der Probandin zur Frage nach ihrer religiösen Sozialisation lassen sich aufgrund der eingefügten Kommentare und Kennzeichen der Wortbetonungen, die hier durch die Heraushebung der Einzel-Vokale zum Ausdruck gebracht wird, Rückschlüsse auf die individuelle Bedeutungszuschreibung nachvollziehen. Das Lachen der Probandin könnte in

---

98 Die Transkriptionen sind nach Regeln des Gesprächstranskriptionssystem GAT vorgenommen. Vgl. Lucius-Hoehne/Deppermann 2004 355.

diesem Kontext als ein Ausdruck der Selbstverständlichkeit gedeutet werden, bestätigt im Gesamtzusammenhang die Zufriedenheit mit dem eigenen Sozialisationsweg.

### *Zusammenfassendes Protokoll*

Um die Fülle des Materials zu reduzieren – meist dauerte ein Interview bis zu 2 Stunden – wurde an das Ende des Transkripts ein zusammenfassendes Protokoll gefügt, welches ich jeweils im Anschluss mittels qualitativer Inhaltsangabe abstrahierte. Dabei galt es, die Generalisierung der Abstraktionsebenen und Bedeutungseinheiten zu Beginn der Aufbereitung zu benennen, um etwaige Selektionsmechanismen, Bündelungsprozesse von bedeutungsgleichen Einheiten und das Zusammenstellen von neuen Aussagen in Form eines Kategoriensystems zu erklären. Eine Rücküberprüfung des Ausgangsmaterials sollte jedoch dennoch jederzeit durchführbar sein.

### *Selektives Protokoll*

War die Materialfülle unüberschaubar und geprägt von viel überflüssigem Material, bediente ich mich als Form der Selektion einer strukturierenden Inhaltsanalyse. Mithilfe deskriptiver Begriffe konnte ich beispielsweise das Material in durch Überbegriffe zusammengefasste Kategorien ordnen. Die Selektionskriterien sollten aber auch in diesem Fall genau definiert werden.

## **4.4 Methodologische Grundlagen der Textanalyse an vorstrukturierten Textformen: *Interviewtranskripte und Bildungspapier***

Zur Textanalyse meines Datenmaterials bediente ich mich der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse.<sup>99</sup> Diese zeichnet sich besonders durch ihre methodische Grundsteinlegung durch den Soziologen Thomas Mayring aus, welcher eine Textanalysemethode propagiert, die sich bei der Analyse eines Textdokuments

---

<sup>99</sup> Vgl. Mayring 2001 u. Mayring 2003.

deduktiver und induktiver Kategorienbildung bedient, die das analysierte Textmaterial abstrahiert benennen können.<sup>100</sup>

---

100 Um die Fülle des Datenmaterials insbesondere bei qualitativen Interviews zu fassen, bieten mittlerweile immer mehr Software-Hersteller Programme an, die die Analyse von Textquellen zu erleichtern versuchen. (Vgl. Kuckartz 2007 17.)

Zwar vermag eine Software lediglich eine Unterstützung für den Forschenden darstellen, doch wird die Analyse durch den Einsatz von Computern und deren Schnelligkeit in der Exploration erheblich erleichtert. Mithilfe der Software können unter anderem – vor allem synchron – mehrere Texte eines Projekts verwaltet, Texte benutzerdefiniert organisiert und kategorisiert werden. Bedeutsam ist hierbei, dass Software keine bestimmte Analysemethode determiniert, sondern lediglich ein Werkzeug zum Umgang mit einem Text zur Verfügung stellt.

Die Arbeitsschritte mit einem Computer-Programm sind im folgenden aufgeführt:

Im Zentrum des Auswertungsprozesses steht ein digitalisierter Text, der zunächst in das Programm importiert werden muss. Gewöhnlicherweise wird nicht mit einem Einzeltext gearbeitet, sondern mit mehreren Texten, die einem Forschungsvorhaben zugeordnet werden können. Diese synchrone Bearbeitungsoption erleichtert es, die Texte miteinander zu vergleichen und zu kontrastieren. Eine regelmäßige Abfolge von Arbeitsschritten lässt sich dennoch nicht definieren. Im Folgenden möchte ich aufgrund dessen Arbeitsschritte vorstellen, deren Abfolge parallel, hintereinander aber auch zirkulär ablaufen können:

1. Import von Texten in das Programm
2. Textexploration

Qualitative Datenanalysesoftware ermöglicht es, Texte zu explorieren, nach Begriffen zu suchen, diese kenntlich zu machen und kontextuelle Zusammenhänge offen zu legen.

3. Textsegmentierung und die Zuordnung von Codes

Innerhalb der Analyse kommt der Segmentierung und der Codierung einzelner Textsegmente eine zentrale Bedeutung zu.

4. Verknüpfung von Textstellen

Die Analysesoftware macht eine Verknüpfung einzelner Textstellen oder Texte möglich, die eine vermeintlich inhaltliche Verknüpfung offen legt.

5. Fixierung von Ideen, Hypothesen und Theorien

Als eines der wichtigsten Analysewerkzeuge gelten so genannte Memos. Dabei handelt es sich um digitalisierte Notizen, die ähnlich wie ein Karteikartensystem Gedankengänge, Ideen und Bemerkungen am Rand des Textes festhalten und später ausformuliert werden können.

6. Entwicklung eines Kategoriensystems

Wie schon zuvor angerissen, stellt die Kategorienbildung (Codes) den wesentlichen Bestandteil der Analyse dar.

7. Verdichtung und Integration von Memos

Aufgrund der meist enormen Fülle an Datenmaterial steigt auch die Zahl der vorhandenen Memos. Um die Übersicht zu behalten, empfiehlt es sich, Codememos anzulegen, die Ankerpunkte der Analyse markieren und später in einem Forschungsbericht ausformuliert werden können.

8. Materialauswertung mit Text-Retrieval

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse zeigt sich besonders durch die methodologischen Konzepte von den Sozialwissenschaftlern Glaser und Strauss sowie die Propagierung der Methode des Thematischen Kodierens nach Höpf und Schmidt beeinflusst, die ich im Folgenden vorstellen möchte.

### *Methodologische Einflüsse auf die qualitative Textanalyse*

Propagierten Glaser und Strauss in den ersten Jahren ihrer Forschungen eine induktivistische, da “theorielose“ Herangehensweise in einem Forschungsprozess, welcher sich von allen zuvor bekannten Theorien zu lösen versuchte, sprechen Wissenschaftler im Bezug auf die Grounded Theory von einer auch auf klassische Analysemethoden zurückgreifenden Methodologie. Im Zentrum des Analysestils der Grounded Theory, folgen wir Strauss und Glaser, kommt dem Codieren und Organisieren von Daten in Kategorien eine besondere Bedeutung zu. Glaser und Strauss unterscheiden hierbei drei Typen der Kategorienbildung:

### *Das offene Codieren*

Das offene Codieren wird als Prozess des Aufbrechens des rohen Datenmaterials beschrieben und eröffnet den Analyseprozess: Die Daten werden einer meist großen Zahl an Kategorien zugeordnet. Im Stadium des offenen Codierens sprechen wir zum einem von der Zuweisung eines konzeptuellen Codes, die auf einem theoretischen Konzept basieren, zum anderen von In-Vivo-Codes, Codes, die direkt aus dem Datenmaterial hervorgehen. Ziel des ersten Analyseschritts ist es, eine Liste an Kategorien, eine „Klassifikation von Konzepten“<sup>101</sup>, anzulegen, die in den folgenden Schritten in Kategorien zusammengefasst werden sollen. Unter Kategorien möchte Strauss Eigenschaften und Merkmale verstanden wissen, die theoretisch bedeutsame

---

Mittels eines Text-Retrievals lassen sich semantische Überschneidungen von Code-Memos und Kategorien selektieren und thematisch ordnen.

#### 9. Definition und Bewertung von Klassifikationen

Fallvariablen ermöglichen es, einzelne Textmerkmale festzuhalten und beispielsweise mithilfe des Text-Retrievals zu selektieren.

#### 10. Komplexe Analyse

Mithilfe des Werkzeugs der komplexen Analyse können Hypothesen gezielt überprüft werden. So ist es möglich, mit Entfernungsooperatoren festzustellen, ob bestimmte Themen im Umkreis einer Kategorie erörtert werden. (Vgl. Kuckartz 2007 27)

101 Strauss/Corbin 1996.

Aspekte darstellen. Bemerkenswert sei hierbei, dass Strauss nicht zwischen Merkmal und Subkategorie unterscheidet.<sup>102</sup>

Eine wichtige Komponente der Kategorienentwicklung stellt neben der Konzeptionalisierung der Daten die Dimensionalisierung und damit Identifizierung der Kategorien dar. Unter Dimensionalisierung haben wir den Prozess der Einschätzung von Eigenschaften von Kategorien zu verstehen.<sup>103</sup>

### *Das Axiale Codieren*

Als nächster Schritt des Kodierens folgt der Prozess des *Axialen Codierens*. Strauss möchte dies durch den Einsatz eines „Codierparadigmas“ erreichen, „das die Bedingungen erfüllt, Kontext, Handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen zu beschreiben.“<sup>104</sup> Strauss und Corbin führen hierzu ein Handlungsmodell von *axialem Codieren* vor, welches nach Kuckartz 2007 auf sechs Perspektiven hin untersucht werden soll:<sup>105</sup>

1. Phänomene, auf die sich das Handeln richtet
2. Kausale Bedingungen für diese Phänomene
3. Eigenschaften des Handlungskontextes
4. Intervenierende Bedingungen
5. Handlungs- und Interaktionsstrategien
6. Konsequenzen

### *Das selektive Codieren*

Auf den Vorgang des *Axialen Codierens* folgt der Prozess des Selektiven Codierens, der den Analyseprozess, der einer stetigen Abstraktion folgt, abschließt. Der Prozess des axialen Codierens definiert sich durch das Auswählen von „Kernkategorien“, welcher sich durch das Gruppieren von Daten ergibt, die Muster und Dimensionalisierungen der verschiedenen Kategorien aufdecken und gewichten.

Entscheidend ist angesichts der verschiedenen Abstraktionsschritte jedoch nicht das Vorgehen, sondern die Zielrichtung, die sich vor allem durch die Theoriegenerierung definieren lässt.

---

102 Vgl. Kuckartz 2007 74.

103 Vgl. Ebenda, S. 75.

104 Vgl. Strauss/Corbin 1996 75.

105 Vgl. Kuckartz 2007 76.

### *Modifizierungen im Kodierparadigma – das Thematische Kodieren*

Im Zuge der sozialwissenschaftlichen Diskussionen der vergangenen Jahre erfuhren die Kodierparadigmen nach Glaser und Strauss vielfältige methodische Modifikationen. Folgende lassen sich in meiner Forschungsarbeit als grundlegend nachweisen:

#### *Das Thematische Kodieren*

Das thematische Kodieren ist bislang die wohl am weitesten verbreitete Methodik der Datenauswertung und gleichermaßen die wohl am wenigsten in der Literatur diskutierte.<sup>106</sup>

Im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Diskussion um das thematische Codieren möchte ich mich im folgenden auf die Arbeiten und das Werk von Höpf und Schmidt 1993 beziehen, die sich anhand qualitativer Studien ausführlich mit der Methode des thematischen Kodierens befassen.

Das Auswertungsverfahren des thematischen Kodierens basiert auf einer Kombination von theoriegeleiteter und offener Herangehensweise, die sich gerade in meiner Forschungsarbeit als besonders hilfreich herausstellte. Wesentlich stärker als bei der Methode der Grounded Theory integriert diese das Vorwissen des Forschenden in den Forschungsprozess und setzt die Analyse als Überprüfungsmodell oder Weiterentwicklungskatalysator einer Theorie ein. Dabei geht die Methode nicht von einer Allgemeingültigkeit ihrer Ergebnisse aus, sondern fokussiert vielmehr Einzelfälle, anhand derer sie Theorie oder Hypothese überprüfen möchte. Besonders eignet sich die Methode der Thematischen Codierung demnach für Leitfadeninterviews, die einen formulierten Forschungshorizont voraussetzen.

Höpf und Schmidt stellen zum Ablauf des Forschungsprozesses ein vierschrittiges Verfahren vor:

1. Entwickeln der Auswertungskategorien
2. Codieren des Materials
3. Erstellen von Fallübersichten
4. Vertiefende Analyse von ausgewählten Fällen

---

<sup>106</sup> Nach Kuckartz erklärt sich dies aus der selbstverständlichen Annahme, dass Wissenschaftler in der Lage sein sollten, Daten thematisch zu ordnen. Vgl. Kuckartz 2007 83.

Hopf und Schmidt gehen ähnlich wie bei der Methode der Grounded Theory davon aus, dass alle Schritte direkt am Datenmaterial vollzogen werden müssen. Dies setzt nach Hopf und Schmidt allerdings eine vollständige Transkription des Datenmaterials voraus.

Um eine Kategoriengenerierung zu vollziehen, schlagen Hopf und Schmidt folgendes Vorgehen vor:

### *I. Entwicklung der Auswertungskategorie*

Folgen wir Hopf und Schmidt, beginnt der Schritt der Entwicklung der Auswertungskategorie schon mit Beginn der Planung einer Datenerhebung, welche nur mit einer präzisen Formulierung der Forschungsfrage einhergehen kann. Dies erklärt, dass der Generierungsprozess schon mit der Entstehung eines Interviewleitfadens einhergehen sollte. Angelehnt an die Methode der Grounded Theory integriert die Methode des Thematischen Kodierens neben einem theoriegeleiteten Vorgehen auch eine induktiv orientierte Kategoriengenerierung. Kategorien repräsentieren hierbei vor allem themenfokussierte Überschriften, die im Laufe der Forschungsentwicklung und des Analyseprozesses überprüft werden können – dies ist jedoch nicht im Sinne der Grounded Theory als Weiterentwicklung der Kategorien zu verstehen, sondern vielmehr als Veränderung der Zuordnung zu thematischen Feldern zu deuten<sup>107</sup>:

1. Durch Theorieleitung und erste Felderkundungen werden erste Kategorien abgesteckt, die als Grundlage des Interviewleitfadens angewandt werden können.
2. Mithilfe von Probeinterviews wird die grobe Kategorienformulierung zu einem Codierleitfaden zusammengefasst.
3. Gemeinsame Gruppendiskussionen innerhalb einer Forschergruppe überprüfen die angewandten Kategorien in einem fortlaufenden Prozess.

### *II. Codieren des Materials*

Im folgenden Schritt, welcher von Hopf und Schmitt als „konsensuelles Kodieren“ bezeichnet wird, werden alle Textstellen, die über eine Kategorie oder ein definiertes Themenfeld Auskunft geben, selektiert.

---

<sup>107</sup> Vgl. Kuckartz 2007 90 u. Gerhardt 1995.

### *III. Erstellen von Fallübersichten*

Innerhalb der Methodik des thematischen Kodierens spielen – wie bereits angedeutet – Einzelfallstudien eine bedeutende Rolle. Daher gilt es im nächsten Schritt durch eine tabellarische Darstellungsform, empfohlen von Hopf und Schmitt, eine Materialzusammenschau anzulegen, die einen Überblick über Merkmal- und Personenkonstellationen offen legt.

Des Weiteren hat die tabellarische Anordnung der vorläufigen Forschungsergebnisse die Aufgabe, den Analyseprozess hinsichtlich etwaiger Besonderheiten der Kategorien zu eruieren. Damit bieten sie den Ausgangspunkt der vertiefenden Analyse von ausgewählten Fällen.

### *IV. Vertiefende Analyse von ausgewählten Fällen*

Der abschließende Schritt der Methode des „thematischen Kodierens“ besteht in einer Einzelfallanalyse, welche die besonderen Kennzeichen der Methodik noch einmal vereint:

- Die explizit nicht gewollte Repräsentativität der Analyseergebnisse.
- Das Überprüfen von generierten Theorien und Hypothesen.
- Letztendlich die Zuordnung von Material zu Auswertungskategorien und die Überprüfung von deren Identität und Qualität.

#### **4.4.1 Verknüpfungspunkte eines multimethodologischen Ansatzes**

Im Zuge meiner vertiefenden Auswertungen erwies sich eine Ergänzung des beschriebenen methodologischen Ansatzes des Thematischen Codierens mit der Textanalyse-Methodologie nach Lucius-Hoehne/Deppermann als effizient:

Anders als bei Grounded Theory und bei der Methodik des thematischen Codierens verstehen Lucius-Hoehne/Deppermann die Textanalyse als gesonderten und bedeutenden Auswertungsprozess. Gemäß jener Vorlage legte ich bei der Analyse meines Textmaterials stets eine klare Abfolge fest: Festlegung des Materials, Bestimmung der Codiereinheiten und Paraphrasierung der inhaltlich subjektiven,

interessanten Abschnitte.<sup>108</sup> Alle subjektiv-verorteten gering-inhaltstragenden Textstellen durften hierbei gestrichen werden. Alle inhaltstragenden Stellen wurden auf eine einheitliche Sprachebene gehoben und anschließend in eine grammatikalische Kurzform transformiert.

Dabei legte ich entgegen der Methode der Grounded Theory besonderen Wert auf ein möglichst genau fixiertes Abstraktionsniveau, das sich sehr eng an den Text hält. Dies hat zur Folge, dass die Exploration im Vordergrund steht. In der Kombination mit der Methode des thematischen Codierens habe ich im Anschluss an die Textanalyse aus der Paraphrase eine zunächst fallbezogene Kategorie generiert, die im weiteren Prozess fallübergreifend ausgeweitet wurde. Die Kategorien haben somit einen völlig anderen Charakter als bei den bereits genannten Methoden: Sie sind keine kurzen Beschreibungen oder Überschriften, sondern enthalten durchaus komplexe inhaltliche Aussagen. Im weiteren Verlauf der Auswertung wandeln sich somit induktive Kategorien beispielsweise zu deduktiven.

Zusammenfassend geht die Komposition damit methodisch wesentlich kontrollierter vor, da sie stärker beschreibend und nicht theoriegeleitet orientiert ist.

### *Exkurs*

#### *Die Bedeutung von Kategorien*

Die Definition von Kategorien<sup>109</sup> und Subkategorien, von Glasser und Strauss auch Codes genannt, spielen im Rahmen der Textanalyse eine bedeutende Rolle.

Kategorien dienen der Organisation und Selektion des Datenmaterials und möchten Phänomene auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsniveaus benennen. Oftmals wird aufgrund der meist hohen Anzahl an Kategorien, in die ein Text organisiert wird, von einem System gesprochen, doch dieser Begriff muss nicht zuletzt auch aufgrund der Anlehnung der Kategorienbildung an die Grounded Theory mit Vorsicht verwendet werden.

---

108 Vgl. Mayring 2003 62.

109 Kategorien sind von Typen zu unterscheiden. Nach Kuckartz fasst der Begriff des „Typus“ eine Haltung, eine Kombination von spezifischen Merkmalen zusammen. Somit stellt ein Typus ein Grundelement einer Typologie dar, eine Typologie allerdings mehr als die Summe vieler Typen, da sie einen Gegenstandsbereich strukturiert. Vgl. Kuckartz 2007 97.

Die Konstruktion von Kategorien unterliegt der Entscheidung des Forschenden. So können Kategorien induktiv, d.h. direkt aus dem Material abgeleitet, aber auch deduktiv aus einer vor Beginn der Analyse vorliegenden Theorie des Betrachters, entwickelt werden. Formal lassen sich drei verschiedene Formen an Kategorien“systemen“ festhalten:

*Das lineare, das hierarchische und das netzwerkstrukturierte Kategorien“system“*

Unter einem linearen Kategoriensystem ist eine Liste an Kategorien, welche untereinander nicht in offensichtlicher Verbindung und durchaus gleichrangig entwickelt wurden, zu verstehen.

Unter hierarchischen Kategorien sind Kategorien zu verstehen, deren Codes miteinander in Beziehung stehen und in Form von Ober- und Unterkategorien visuell in einer Baumstruktur dargestellt werden können.<sup>110</sup> Die Form der hierarchischen Kategorienbildung ist die meist verbreitete Art innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung.

Netzwerkstrukturierte Kategorien verzichten auf eine hierarchische und lineare Ordnung und sind im Besonderen durch eine Determinierung der Beziehungen der einzelnen Kategorien untereinander gekennzeichnet. Dabei verlieren sie in ihrer visuellen Darstellung an Übersicht, zeichnen sich jedoch durch eine höhere Flexibilität aus.

---

<sup>110</sup> Vgl. Kuckartz 2007 198 u. Kelle/Kluge 1999 u. Kluge 1999.

## 5 Textdesign als Zugang zu institutionell verankerten Lehrkonzepten

### 5.1 Beschreibungsmuster im religionspädagogischen Umfeld

Im Rahmen der Bildungsreform können wir von einer inhaltlichen Umpolarisierung der Bildungsziele sprechen. So findet eine Verschiebung von der inhaltlichen Fokussierung des zu Lehrenden, des Lehrstoffs, auf das, was gelernt werden soll, statt. Diese Verlagerung des zentralen Fokus auf das zu Lernende legt die Frage nach den Absichten solch einer aussagekräftigen Zentralisierung nahe.

Zwar scheinen Pisa und TIMSS<sup>111</sup> nicht alleine Auslöser einer so weitgreifenden Reform zu sein, vielmehr erlauben sie jedoch eine Richtung auszumachen, die für die folgeträchtigen Veränderungen verantwortlich ist.

Eine sich schnell verändernde Welt und Wahrnehmungsfähigkeit scheint sich im Anspruch an die öffentlichen Einrichtungen der zentralen Bildungsgewalt widerzuspiegeln und vom Bildungsplan 2004 aufgegriffen worden zu sein. Er appelliert an eine Positionierung des Individuums im stetigen Wandel und möchte die Akzeptanz und Berücksichtigung neuer Erkenntnisse fördern.<sup>112</sup>

Als aussagekräftigste Argumente bei diesem Versuch gelten, folgt man den Ausführungen des Bildungsplans, vor allem die Förderung und das Einbinden von Wissenschaft und Technik in das Schriftstück und die Berücksichtigung des wirtschaftlichen und politischen Zusammenwachsens der Welt-Globalisierungsphänomene – samt ihrer Heterogenität bei der Ausarbeitung des Reformpapiers. Globaler und wissenschaftlicher Fortschritt soll fortan nicht als Gegner von Bildung, sondern als Partner von Bildung auslegt und mit in die Bildungsausführung

---

111 Bei der Third International Mathematics and Science Study (kurz: TIMSS) – Impulse für Schule und Unterricht – handelt es sich um eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte Forschungsreihe, deren Ziel es war, mithilfe von gesammelten Forschungsbefunden fundierte Reformen ins Leben zu rufen, die Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungswesen anstreben können. Zunächst am Beispiel der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung versuchte TIMSS als Instrument für Schuldiagnostik und -entwicklung aufzutreten und erstmalig seit 20-jähriger Pause wieder im Rahmen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement, einer weltweit arbeitenden Forschungsorganisation, mitzuwirken.

112 Vgl. Bildungsplan 2004 7ff.

eingebunden werden.<sup>113</sup> Als wichtigstes Schlagwort des Bildungsplans tritt der Begriff der Kompetenz hervor, auf dessen Verwendungsschemata bereits eingegangen wurde.

*Kompetenz: Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnisse*

Der Bildungsplan knüpft an den Begriff der Kompetenz eine große Zahl von Erwartungen. So beinhaltet er eine allgemeine Vorstellung vom Auftrag der Schule, führt Ziele auf, die die Schüler erreichen sollen, listet Erfahrungen und Fähigkeiten auf, die die Schüler gewinnen sollen, benennt die didaktischen und methodischen Prinzipien und kündigt die Einrichtungen und Maßnahmen an, die zur Sicherung und Kontrolle des Bildungssystems entstehen werden.

## **5.2 Positionierung der Quellen**

Besondere Bedeutung kommt den didaktischen und methodischen Prinzipien zu, die sich in einem weiteren Abschnitt des Bildungsplans formuliert finden. Sie verstehen sich als eine Antwort auf die pädagogische, wissenschaftliche aber auch gesellschaftliche Entwicklung der letzten zwanzig Jahre.<sup>114</sup> Ausgedrückt wird diese Entwicklung auf der Ebene des Bildungsplans in erster Linie durch das Ablösen des „schlichten“ Abarbeitens der Stoffvorgaben hin zu einer Anstiftung zum kreativen Erwerb von Fähigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensregeln und das Einbinden neuer Medien in den Unterricht.<sup>115</sup> In der Entwicklung von einer „Belehrungsanstalt“ zu einer „Lernanstalt“, die sich als Teil eines Bildungssystems versteht, das unbedingt die „Unterstützung von Familie, Medien und jenen Einflussfaktoren, die heute die Kindheit und Jugend prägen“,<sup>116</sup> bedarf, scheint der Bildungsplan 2004 „nur“ nachzuziehen. Mit der Formulierung didaktischer und methodischer Prinzipien leitet er die Lehrerschaft nicht zu bestimmten Vorgehensweisen an, sondern möchte vielmehr der kreativen Lehrgestaltung zustimmend Ausdruck verleihen.

Die zuvor schon angesprochene Anstiftung zum selbstständigen Erwerb von

---

113 Vgl. Bildungsplan 2004 9.

114 Vgl. Ebenda, S. 8.

115 Vgl. Ebenda, S. 9.

116 Bildungsplan 2004 7.

Fähigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensdispositionen vollzieht sich vermutlich eher aufgrund der hier angesprochenen Prinzipien.

#### *Verbindlichkeiten des Bildungsplans*

Diese Verbindlichkeiten des Bildungsplans sind ihrerseits methodologisch in drei Ebenen zu differenzieren. Zum einen umfassen sie die Ebene der staatlichen Vorgaben, die für die einzelnen Schulen verpflichtend gelten, zum anderen werden auf einer weiteren Ebene die Vorgaben anhand ausgewählter Beispiele veranschaulicht. Die dritte Ebene beschreibt Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung.

### **5.2.1 Bildungsstandards als Instrument**

Bildungsstandards gelten strukturell im Zuge der Reform als Instrument der Vereinfachung und Ordnung des Papiers. Sie formulieren Erwartungen an spezifische Altersstufen und an spezifische Schultypen und Fächer bzw. Fächerverbünde.

#### *Schule*

Der Schule kommt die entscheidende Bedeutung innerhalb der Bildungsreform zu. Zwar bleibt die Struktur der Schule zunächst von den Reformen unberührt, es ist aber gleichwohl offensichtlich, dass die Umsetzung des neuen Bildungsplans nur als Teil einer gesamten Bildungsreform verstanden werden muss, deren Tragweite durchaus Strukturveränderungen erfordert. Der Bildungsplan im eigentlichen Sinn wird durch diese Maßnahmen in sich dynamisiert ausgelegt, deren Veränderungsmotor vor allem in der den Schulen auferlegten Aufgabe zum Ausdruck kommt, ein eigenes Schulcurriculum zu konstituieren.<sup>117</sup>

Ist die Aufgabe eines verbindlich vorgegebenen Kerncurriculums Lern- und Unterrichtsleistungen zu definieren und damit kreativen Freiraum für das schuleigene Curriculum zu sichern, sollen gerade Schulcurricula von den Schulen selbst erarbeitet werden. Als Motive werden im Bildungsplan 2004 die „Erweiterung des Repertoires“ und „Vertiefung/Intensivierung“<sup>118</sup> des Umgangs mit bestimmten

---

117 Vgl. Bildungsplan 2004 11.

118 Ebenda, S.12ff.

gewünschten, in den örtlichen Gegebenheiten angelegten Lernmöglichkeiten genannt, welche sich an spezifischen Leitfragen orientieren, die ich im Folgenden auflisten möchte. Die Leitfragen finden sich einzelnen Themengebieten zugeordnet, die die thematische Zielorientierung einkreisen möchten und sind direkt dem Bildungspapier entnommen<sup>119</sup>:

*„Lernen und Arbeiten*

Welche Möglichkeiten eröffnet die Schule für eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten?

Wie werden wir der Rolle der Sprache (insbesondere der deutschen) in allen Unterrichtsfächern und Fächerverbänden gerecht?

Mit welchen schulinternen Konzepten stärken wir die muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler?

Wie tragen wir der Vielsprachigkeit im Hinblick auf die Bedeutung der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler Rechnung?

Wie unterstützen wir bilinguales Lernen und Arbeiten?

Wie können leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler erkannt, beraten und differenziert gefördert werden?

Wie wird das kreative künstlerische Potenzial (zum Beispiel durch Chor, Orchester, Theater) gefördert?

Wie gestalten wir ein schulspezifisches Curriculum zur Entwicklung der Kompetenzen?

*In Gemeinschaft leben*

Welche Vereinbarungen treffen wir, um die Beziehungen untereinander zu gestalten und Orientierung zu geben?

Welche pädagogischen Möglichkeiten nutzen wir zur Lösung von Konflikten?

Welche Hilfen bieten wir zur Bewältigung von Lebensproblemen unserer Schülerinnen und Schüler?

Wie kann die schulische Gemeinschaft besonderen Lebensumständen von Schülerinnen und Schülern und unterschiedlichen Lebenswelten im schulischen Umfeld Rechnung tragen?

---

119 Bildungsplan 2004 20f.

Wie kann in der Schule erreicht werden, dass Mädchen und Jungen sich bei aller Verschiedenheit als gleichberechtigt und gleichwertig wahrnehmen, um zu einer geschlechtlichen Identität zu finden?

*Demokratie lernen*

Welche Formen der Mitsprache und Mitgestaltung gibt es auf der Ebene der Klasse und der Schule?

Wie fördern wir die Übernahme von Verantwortung und die Sprachfähigkeit so, dass Schülerinnen und Schüler an der Ordnung der gemeinsamen Angelegenheiten mitwirken können und wollen?

Welche Unterstützung erhält die Schülermitverantwortung?

Welche Anschauung geben wir von der politischen Demokratie „draußen“?

*Mit Eltern und außerschulischen Partnern kooperieren*

Wie gestalten wir die Erfüllung des gemeinsamen Erziehungsauftrags mit den Eltern?

Wie beteiligen wir Eltern und außerschulische Partner an der Entwicklung und Umsetzung unseres Schulkonzepts?

Wie wird die außerschulische Jugendarbeit in den Unterricht/Schule integriert?“

**5.2.2 Zuschreibungsmuster im Spektrum eines an Kompetenz orientierten  
Bildungsverständnisses**

Folgen wir den vorangegangenen Analyseergebnissen, wird deutlich, dass die Ziele, die die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen, einen der bedeutendsten, eng an die Erwartungen geknüpften Schwerpunkt des reformierten Bildungsplans darstellen und sich nach den zu erwerbenden Kompetenzen ausrichten.

Zwar erweisen sich die Ausführungen der Ziele – und damit der gesamte Kompetenzerwerb – als idealtypisch, doch kann der Bildungsplan lediglich als Orientierungshilfe interpretiert werden.

*Kompetenzerwerb*

Diese Einflussnahme der Schule auf „die“ *Kompetenzen*, nämlich Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, ist als systemisch zu betrachten und nicht

auf einzelne Lehrveranstaltungen o.ä. anzuwenden. Eine Überprüfung dieser Kompetenzen erweist sich als nicht durchführbar, vielmehr gilt es, diese im Sinne des Lehr- und Erziehungsauftrages bewusst zu machen und zu pflegen.

#### *Erwerb von Einstellungen*

Die Auflistung der folgenden im Bildungsplan formulierten Einstellungen belegen diese These. Jede Schule soll demnach durch das Verhalten der Erwachsenen – insbesondere der Lehrer – gegenüber den Schülern eine „freundliche und geduldige Ermutigung“ signalisieren und folgende Erfahrungen mit auf den Lebensweg geben<sup>120</sup>:

1. So sollen – in idealer Weise – Lehrer „Lebenszuversicht“ vermitteln, sodass Schülerinnen und Schüler „mitgebrachte“ Ängste überwinden können und Freude am Lernen entdecken. Dabei sollen Schüler lernen, ihre Neugier zu entfalten, und die Bereitschaft entwickeln, weiter zu lernen.
2. Lehrer sollen die Schülerinnen und Schüler animieren und dazu sensibilisieren, Freude am Bewahren und Schützen der Natur, von Schwächeren und Verletzlichen sowie von der vorgefundenen Ordnung zu entwickeln.
3. In der Freude und der Gewissheit um die Verlässlichkeit anderer sollen Schülerinnen und Schüler lernen, ebenfalls Verantwortung und Verlässlichkeit aufzubringen und eigene Aufgaben zu übernehmen, die sie nachempfinden lassen sollen, wie es ist, gebraucht zu werden.
4. Erst im Empfinden des Vertrauens, der Verlässlichkeit und der Zuversicht sollen Schülerinnen und Schüler eine Pflicht für die Gestaltung und Verbesserung der gemeinsamen Lebensverhältnisse entwickeln und nun aktiv das Leben einer Gemeinschaft verantwortungsvoll gestalten.
5. In der Schule sollen Schülerinnen und Schüler außerdem lernen, dass sie Wertvorstellungen, Maßstäbe und Ordnungen brauchen – dass ihnen zusteht, Kritik zu üben und in Konflikten bestehen zu können, indem sie zwar mit Gelassenheit, aber durchaus auch mit Leidenschaft im Streit auftreten und somit erfahren, dass es sich lohnt „durchzuhalten“, aber auch manchmal angebracht ist nachzugeben. Dazu liegt es am Lehrer, den Schülerinnen und Schülern die Erkenntnis zu vermitteln, dass

---

120 Vgl. Bildungsplan 2004 13.

Demokratie und Toleranz – besonders auch gegenüber Randgruppen (-personen) die zugrunde liegende Ordnungsform ist und als Prinzip in schwierigen Situationen weiterhilft.

6. Gerade hinsichtlich aktueller Proklamationen von Gewalt im Schulalltag sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, sich von Gewalt zu distanzieren, und die Erfahrung zu machen, dass eine friedens- und sicherheitsgebende Funktion des Rechtes und des staatlichen Gewaltmonopols ihre Berechtigung erfahren müssen und „Zivilcourage“ zwar eine außerordentliche Wirksamkeit und Notwendigkeit begleitet, nicht aber alleiniges Instrument in Auseinandersetzungen sein muss und kann.

7. Die Lehrer sollen die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu einem klaren Verhältnis zum eigenen und zum anderen Geschlecht begleiten, biologische und seelische Funktionen der Geschlechtlichkeit erklären, um so den Aufbau und die Pflege von Beziehungen zu Freundschaft und Familie, aber auch zu den Lebensphasen zu erleichtern. Dabei scheint es besonders wichtig, dass sie den Unterschied zwischen privatem und öffentlichem Leben kennen und respektieren lernen.

8. Dabei sollen den Schülerinnen und Schülern Ruhe, Bewegung, Spiel, Schönheit, Natur, Kunst nahe gebracht und die Zweischneidigkeit des Genusses – in Maß und Überfluss – aufgeführt werden.

9. In einer „globalen“ Umwelt sollen die Schülerinnen und Schüler ihren Blick über Grenzen hinaus und einen „Sinn“ für die Besonderheit ihrer eigenen Kultur, ihrer eigenen Sprache und ihres eigenen Landes entwickeln lernen.

10. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich „letzten Fragen“ zu öffnen – sie entscheiden sich zwischen „Aufklärung“ und „Glaube“ oder für eine Verbindung von beidem.<sup>121</sup>

---

121 An dieser Stelle sei angemerkt, dass im Sinne einer religionswissenschaftlichen Forschung eine Distanzierung zu den christo-zentrischen Kategorien Glaube und Aufklärung vorgenommen wird. Glaube wird in religionswissenschaftlicher Perspektive daher keinesfalls als Distinktionsfolie zu dem Begriff der Aufklärung interpretiert. Der Blick auf andere religiöse „Alternativen“ ist hier bereits ziemlich verbannt. Vgl. Gladigow 1986.

### *Erwerb von Fähigkeiten*

Der Erwerb von Fähigkeiten ist also nicht absolut zu verstehen und in Korrelation zu dem Erwerb von Einstellungen zu deuten. Die Begrifflichkeit von Einstellungen und Fähigkeiten sind im Kontext des Wortes Kompetenz anzusiedeln. In der kategorischen Entfernung der Differenzierung der beiden Wortfelder, beschreitet der Bildungsplan die Reform im Verständnis und mit dem Ziel, dem Schüler personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Fach- und Sachkompetenz zu vermitteln.

### *Erwerb von Kenntnissen*

Mit der Einführung von Kerncurricula und Kontingenzstundentafeln scheinen sich die Bildungsreformer größere Übersicht sowie eine Vereinfachung des Bildungsplans, der vor allem Raum zur kreativen Unterrichts- und Schulgestaltung bietet, zu erhoffen. Eine Ausführung der Themenangaben, die die Grundtendenz des Bildungsplans 2004 veranschaulichen, sich mit den Begriffen Konzentration, Konsistenz, Kontur<sup>122</sup> beschreiben ließe und sich von zu erwerbenden Kenntnissen der Anthropologie über Herrschaftsformen, gesellschaftsprägende literarische Werke bis hin zu religiösen Weltanschauungen strecken soll. Von Hentig fasst in einer Einleitungsschrift zum Bildungsplan 2004 für das Land Baden-Württemberg, die Themenangaben – damit sind die zu erwerbenden Kenntnisse gemeint – in folgendem Wortlaut treffend zusammen<sup>123</sup>:

- „Der Mensch, seine Anlagen und seine Kultur.
- Welt, Zeit, Gesellschaft.
- Geschichtlichkeit, Geschichtsbilder, geschichtliche Gestalten
- Materie, Natur, Technik.
- Wirtschaft, Arbeit, Gesundheit.
- Mathematik als Geisteswissenschaft.
- Sprache und Sprachen.
- Die Literatur.
- Die Künste.

---

122 Vgl. Bildungsplan 2004 16.

123 Vgl. Ebenda, S.9.

- Alle Schülerinnen und Schüler sollten eine Vorstellung von der Vielfalt der Religionen in der Welt haben.“

### **5.3 Fokussierung bildungsanalytischer Ausführungen: Das Fach Religionslehre**

Im Rahmen meiner Dissertation möchte ich die zuvor gesammelten Kenntnisse der allgemeinen Bildungsplananalyse auf das Fach Religionslehre fokussieren. Dabei gilt es zunächst eine Einordnung des Faches Religionslehre in den gesellschaftspolitischen und bildungspädagogischen Kontext vorzunehmen, um eine Strukturanalyse des Bildungspapiers der Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre anzuschließen. Es folgt somit letztendlich eine qualitative Inhaltsanalyse vor dem Hintergrund einer sozialwissenschaftlichen, qualitativen Bildungsforschung, die eine Einordnung des vorliegenden Datenmaterials unter der Ausrichtung der aktuellen religionswissenschaftlichen Forschung einleiten soll.

#### **5.3.1 Privilegierungen eines Faches im Bildungskanon**

Der Religionsunterricht genießt nicht nur im Rahmen des Bildungspapiers – er wird als einziges Lehrfach mit einer Auswahl an Unterrichts-/Themenvorschlägen bedient – eine privilegierte Stellung. Er ist das einzige Fach in Deutschland, welches im Grundgesetz als ein ordentliches, damit versetzungsrelevantes Lehrfach abgesichert ist (Art.7)<sup>124</sup>:

- (1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
- (2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.

---

124 Rechtlich relevante Grundlagen im GG zum RU, Grundgesetz Artikel 3 (3) [Gleichheit vor dem Gesetz; hier: Verbot der Benachteiligung auf Grund des Glaubens], Grundgesetz Artikel 4 (1) [Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit], Grundgesetz Artikel 7 Abs. 3 [Schulwesen], Grundgesetz Artikel 136 (Weimarer Verfassung) [Individuelle Religionsfreiheit], Grundgesetz Artikel 137 (Weimarer Verfassung) [Religionsgesellschaften], Grundgesetz Artikel 141 „Bremer Klausel“.

(3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen – mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen – ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.<sup>125</sup>

Daraus ergibt sich, dass der Unterricht, der sich inhaltlich mit dem Thema Religion auseinandersetzt, in Zusammenarbeit mit den Ländern ausgehandelt wird, nicht also in reiner Delegation der Großkirchen – insbesondere der Evangelischen Kirche Deutschland und der Katholischen Kirche – ausgeführt werden darf und zur weltanschaulichen Neutralität verpflichtet ist. Dies hat wiederum zur Folge, dass die Stellung des „Religionsunterrichts“ von Bundesland zu Bundesland differiert.

#### *Lehrorgane*

Der Religionsunterricht wird grundsätzlich von staatlichen Lehrern unterrichtet, die

1. in 2 Staatsexamen graduiert sind,
2. auf die Verfassung vereidigt sind und
3. über die Zulassung (Vocatio/Missio Canonica) der jeweiligen Religionsgemeinschaft verfügen.<sup>126</sup>

#### *Erteilung von RU*

Auch wenn Artikel 7 Abs. 3 des Grundgesetzes die Sicherung des Bestands des Faches RU als ordentliches Lehrfach zusichert, erteilt das Gesetz kein individuelles Grundrecht auf RU, die Erteilung des RU ist damit keineswegs nur christlichen Kirchen vorbehalten, sondern wird im Einzelfall, neben der Körperschaftsprüfung, geprüft werden müssen.

#### *Teilnahme am RU*

Grundsätzlich haben Schüler einen Anspruch auf RU in ihrer Konfession. Ein individueller Rechtsanspruch ist aber umstritten. Laut Grundgesetz ist die Teilnahme am RU ab dem 10. Lebensjahr individuell regelbar: Ab dem 10. Lebensjahr ist das Kind zu hören, wenn es in einem anderen Bekenntnis als bisher erzogen werden soll.

---

<sup>125</sup> Der Begriff der „öffentlichen Schulen“ umfasst staatliche und kommunale Schulen.

<sup>126</sup> In Abstimmung mit den Religionsgemeinschaften kann auch eine Person, die keine Lehrerausbildung hat, Religionsunterricht erteilen. In jedem Fall besteht eine gegenseitige Evaluationsberechtigung.

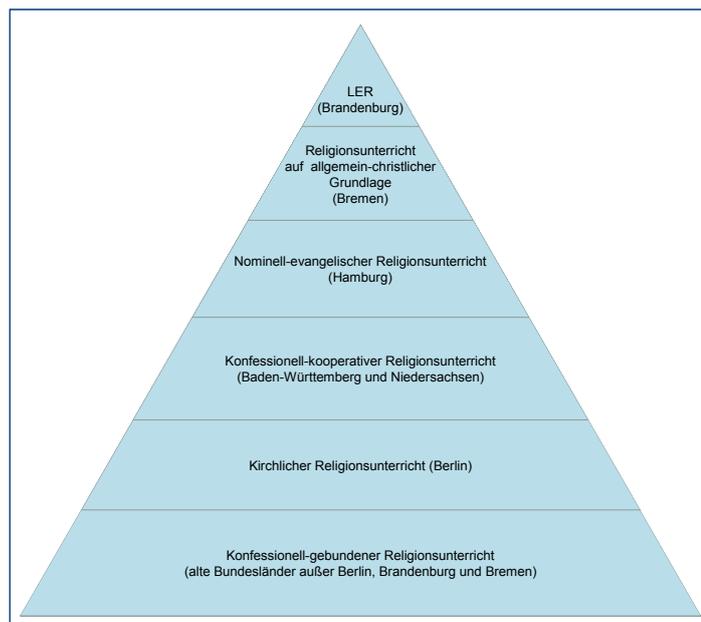
Bis zum 12. Lebensjahr entscheiden die Eltern des Kindes über seine Teilnahme am Religionsunterricht. Vom 12. Lebensjahr an bedarf diese Entscheidung der Zustimmung des Kindes.

Nach dem 14. Lebensjahr ist das Kind „religionsmündig“ und entscheidet allein über seine Religionszugehörigkeit sowie seine Teilnahme am Religionsunterricht (§ 5 RKERzG), in Bayern erst nach dem 18. Lebensjahr.

### 5.3.2 Positionierung des Faches in interregionaler Komparatistik

Ein Modell des evangelischen Religionspädagogen Meyer-Blanck, Evangelische Hochschule Bonn, versucht sich der bundesweit divergierenden Umsetzung der gesetzlichen Vereinbarungen anzunehmen.<sup>127</sup>,

So scheint auf den ersten Blick in der Ausgestaltung des Faches Religionslehre der Unterrichtsgegenstand *Religion* von sozialen Lebenszusammenhängen abgelöst verstanden zu werden und die Lehre von „Weltsicht“, „Glaube“ und Werte- und Normensystemen in Differenz zur institutionell-definierten Religion konzipiert zu sein. Meyer-Blanck führt folgendes Modell auf, welches die Situation des Faches und dessen systematisch-thematische Öffnung problematisieren soll:



127 Vgl. Meyer-Blanck/Weyel 1999.

In interregionaler Komparatistik differenzieren wir die Vermittlung der Religionslehre in den Modellen des kirchlichen, des konfessionell-gebundenen, des konfessionell-kooperativen, nominell-evangelisch Religionsunterrichts, Religionsunterricht auf rein christlicher Grundlage und in einer Verbindung mit dem Unterrichtsfach Ethik.

#### *Kirchlicher Religionsunterricht – Berlin*

Kirchlicher Religionsunterricht unterliegt der alleinigen Angelegenheit der Kirchen. Die Schule trägt bei der Ausführung 90 Prozent der Kosten.

Nach § 23 des Berliner Schulgesetzes vom 26. Juni 1948 ist der Religionsunterricht Sache der Religions- und Weltanschauungsgemeinden (Berliner Schulmodell). Für Berlin gilt die Bremer Klausel; sie besagt, dass Art. 7 Abs. 3 GG keine Anwendung in einem Land findet, in dem am 1. Januar 1949 eine andere Regelung galt (Bremen und Berlin). Der Religionsunterricht wird hier derzeit noch von Personen mit der Befähigung für ein Lehramt und einer Prüfung im Fach Religionslehre oder von Personen, die ein fachwissenschaftliches Studium an einer Hochschule oder eine vergleichbare Ausbildung abgeschlossen haben, erteilt. Der Religionsunterricht hat eine Anmeldepflicht inne, die Benotung ist nicht versetzungsrelevant, alternative Wahlfächer sind bisher muslimischer Religionsunterricht oder „Lebenskunde“.

Am 23. März 2006 hat das Berliner Abgeordnetenhaus mit den Stimmen von SPD und PDS sowie einem Teil der Grünen beschlossen, dass Ethik ab dem Schuljahr 2006/2007 für die Sekundarstufe I Teil des Pflichtunterrichtes für alle Schüler wird. Angesichts fehlender Lehrkräfte wird dieser Ethikunterricht jedoch vorerst nur in den 7. Klassen erteilt und soll in den folgenden Jahren nach und nach auch in den höheren Klassenstufen unterrichtet werden. Der Religionsunterricht kann daneben nach wie vor freiwillig besucht werden.

#### *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – Baden-Württemberg und Niedersachsen*

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht setzt den Schwerpunkt seiner Ausführung in einer engen Verknüpfung der Fächer evangelische und katholischer Religionslehre und wird als Modell in den Bundesländern Baden-Württemberg und Niedersachsen umgesetzt.

In Niedersachsen gibt es die Möglichkeit, auf Antrag einen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht (evangelisch/römisch-katholisch) durch die evangelischen oder katholischen Religionslehrkräfte erteilen zu lassen. An sehr vielen Schulen wird hiervon Gebrauch gemacht, so wird z. B. an den Berufsbildenden Schulen fast nur noch der konfessionsübergreifende Religionsunterricht erteilt.

### *Nominell-evangelischer Religionsunterricht – Hamburg*

In Hamburg haben mehrere Umstände zu der außergewöhnlichen Etablierung eines Hamburger Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung geführt. Formal ein bekenntnisgebundener Religionsunterricht nach Artikel 7 GG, wendet er sich jedoch an alle Schüler/-innen jedweder Glaubensvorstellung. Während dies formal auch für andere Bundesländer gilt, unterscheidet sich der Hamburger Unterricht dadurch, dass er auch inhaltlich einen interreligiösen Ansatz verfolgt. Dieses Angebot der evangelischen Kirche hat in Hamburg nicht zuletzt auch deshalb große Bedeutung erlangt, da die katholische Kirche als Diasporagemeinschaft bislang lediglich an ihren eigenen Schulen Religionsunterricht anzubieten vermochte.

### *Religionsunterricht auf allgemein christlicher Grundlage – Bremen (Biblische Geschichte)*

Die sogenannte „Bremer Klausel“ (Art. 141 GG) regelt die Lehre des Faches Religion im Bundesland Bremen. Unter dem Namen der „Biblischen Geschichte“ strebt das Bundesland eine Vermittlung von religiösem Wissen an, welches in den christlichen Traditionslinien verwurzelt ist.

### *Religionsunterricht wird mit Ethik gemeinsam unterrichtet – Brandenburg*

In Brandenburg gibt es lediglich einen „kirchlichen Religionsunterricht“ in schulischen Räumen, der kein Bestandteil des Schulcurriculums ist. Anfang der 1990er Jahre lief ein auf drei Jahre befristeter Modellversuch LER (Lebensgestaltung/Ethik/Religion) in 44 Schulen an, der als erfolgreich bewertet wurde. Mittlerweile wird der Unterricht bei insgesamt zwei zur Verfügung stehenden Wochenstunden über das gesamte Schuljahr verteilt und in eine Integrations- und in eine Differenzierungsphase gegliedert. Die Integrationsphase umfasst „bekenntnisfreien“ Unterricht in Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde/Religions-

wissenschaft. In der Orientierungsphase wird der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach angeboten, in der Differenzierungsphase angelehnt an das Grundgesetz „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirchen“. Eine Leistungsbewertung durch Noten findet erst seit 2005 statt. Alle Schüler sind in Brandenburg zur Teilnahme an LER verpflichtet und müssen sich bislang ausdrücklich davon abmelden, um stattdessen an dem eigenständig von den christlichen Kirchen angebotenen Religionsunterricht teilnehmen zu können. Die Verfassungsmäßigkeit ist insoweit umstritten, als unklar ist, ob die „Bremer Klausel“ auf Brandenburg Anwendung findet (andernfalls läge ein Verstoß gegen Art. 7 GG vor). Ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) zu dieser Frage ist nicht mehr zu erwarten, nachdem die Beschwerdeführer auf einen Vergleichsvorschlag eingegangen sind und das BVerfG deshalb das Verfahren mit Beschluss vom 31. Oktober 2002 für beendet erklärt hat.

#### *Konfessionell-gebundener Religionsunterricht*

Der konfessionell gebundene Religionsunterricht nach Art. 7, 3 des GG findet in allen Bundesländern außer Berlin, Brandenburg und Bremen seine Ausführung.

Mit diesem Modell möchte der Religionspädagoge Meyer-Blanck vor allem die konfessionelle Öffnung und das stetige Abnehmen der Einflussnahme der kirchlichen Institutionen verdeutlichen. In meiner eigenen Untersuchung geht es im folgendem weniger um solche großräumigen Beobachtungen und Schlussfolgerungen als vielmehr um eine detaillierte Analyse der momentanen Situation im Land Baden-Württemberg.

#### **5.4 Evangelische Religionslehre**

Das Fach Evangelische Religionslehre versteht sich als Förderer religiöser Bildung und unverzichtbarer Bestandteil des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags.<sup>128</sup> Im Spannungsfeld von „gegenwärtiger Lebenswirklichkeit und jüdisch-

---

128 Vgl. Bildungsplan 2004 24ff..

christlicher Tradition“ expliziert der Bildungsplan seine Offenheit gegenüber Schülerinnen und Schülern anderer Überzeugungen und möchte gerade damit einen Beitrag zum religiösen Dialog bzw. zur Pluralität leisten.

*Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichts „Evangelische Religionslehre“ in Baden-Württemberg*

Der Religionsunterricht ist nach Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und nach Art. 18 der Verfassung des Landes Baden- Württemberg als ordentliches Lehrfach anerkannt und wird von Staat und Kirche gemeinsam verantwortet. Demnach beruht die Aushandlung des Lehr- bzw. Lernplans für das Fach Evangelische Religionslehre auf einer Zusammenarbeit des Landes Baden-Württemberg und der Evangelischen Landeskirche Baden und Württemberg, in „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Evangelischen Landeskirche in Baden und Württemberg“ erfolgt, die in der Kirchenverfassung „Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts vom 7. Juli 1971“ und in der „Entschließung der Württembergischen Evangelischen Landessynode zu Grundfragen des Religionsunterrichts vom 15. Juli 1976“ niedergeschrieben und in den Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland „Identität und Verständigung“ (1994) und „Maße des Menschlichen“ (2003) erläutert wurden.

Im Bundesland Baden-Württemberg wird das Fach Evangelische Religionslehre an öffentlichen Schulen konfessionsgebunden gelehrt. Ab der 8. Klasse steht den Schülerinnen und Schülern das Ausweichfach Ethik als ordentliches Schulfach zur Alternative. Religionsunterricht der Evangelischen Religionslehre wird landesspezifisch von 75% staatlich ausgebildeten Lehrkräften und von 25% kirchlichen Mitarbeitern ausgeführt.<sup>129</sup>

Das Fach Evangelische Religionslehre wird der Religionspädagogik untergeordnet, die an der Fakultät für Evangelische Theologie im Fachbereich Praktische Theologie angesiedelt ist.

---

129 Vgl. Bildungsplan 2004 25.

#### **5.4.1 Dimensionierung der Lernziele**

Strukturell greift der Bildungsplan zur Formulierung der zu erwerbenden Kompetenzen auf sieben Dimensionen zurück, die inhaltlich auf eine christliche, theologische Grundstruktur schließen lassen:

1. Mensch;
2. Welt und Verantwortung;
3. Bibel;
4. Gott;
5. Jesus Christus;
6. Kirche und Kirchen;
7. Religionen und Weltanschauungen.

Die sieben Dimensionen der Evangelischen Religionslehre an Gymnasien scheinen sich demnach mit den Spannungsfeldern und wechselseitigen Beziehungen um theologische Inhalte der Diskursfelder Lebenswirklichkeit und jüdisch-christliche Tradition, emotionale Beteiligung und kritische Reflexion, Wissenschaftspropädeutik und Altersgemäßheit, Sachorientierung und personale Begegnung; eigener Standpunkt und Offenheit für Fremdes; Handlungsorientierung und Lernen in der Distanz, fachbezogene Unterrichtsorganisation und fachübergreifende Kooperation auseinanderzusetzen.

#### **5.5 Katholische Religionslehre**

Der Unterricht der katholischen Religionslehre versteht sich ebenso wie der Unterricht der Evangelischen Religionslehre als unverzichtbarer Bestandteil des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags und eigenständiges Proprium. Im Zentrum des Unterrichts sollen die Frage nach Gott und deren Erschließung aus der Erfahrung der kirchlichen Glaubensstraditionen stehen.<sup>130</sup>

---

130 Bildungsplan 2004 37.

*Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*

Im Bundesland Baden-Württemberg wird das Fach Katholische Religionslehre ebenso wie das Fach Evangelische Religionslehre an öffentlichen Schulen konfessionsgebunden gelehrt. Ab der 8. Klasse steht den Schülern und Schülerinnen das Ausweichfach Ethik als ordentliches Schulfach als Alternative zur Verfügung. Theologische Grundlage ist das Selbstverständnis des katholischen Religionsunterrichts im Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974). Die Erklärung der deutschen Bischöfe „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (1996) beruft sich ausdrücklich auf diesen Synodenbeschluss und bestätigt ihn.

**5.5.1 Dimensionierung der Lernziele**

Ebenso wie im Fach Evangelische Religionslehre findet sich der Bildungsplan zum Fach Katholische Religionslehre in sieben Dimensionen untergliedert:

1. Mensch sein – Mensch werden
2. Welt und Verantwortung
3. Hermetik: Bibel und Tradition
4. Die Frage nach Gott
5. Jesus der Christus
6. Kirche, die Kirchen und das Werk des Geistes Gottes
7. Religionen und Weltanschauungen

## 6 Evaluation des Forschungsdesigns Phase I

Im Folgenden findet die Methode der qualitativen Textanalyse nach Lucius-Hoehne/Deppermann ihre Anwendung. Im Rahmen meiner Dissertation soll mittels dieser Methode und den zu erwartenden Ergebnissen eine Vergleichsfolie geschaffen werden, die es erlaubt, die im Bildungsplan formulierten Lehrschwerpunkte der Frage nach der praktischen Umsetzung gegenüberzustellen.

Als Teil der qualitativen Forschung vermag die qualitative Textanalyse als eine seit über 20 Jahren etablierte Methode, Texte und andere Kommunikationsarten zielorientiert zu analysieren. Ebenso wie die gesamte qualitative Forschung ist auch sie einer immer fortwährenden Kritik ausgesetzt, die sich vor allem an der mangelnden intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, der Verletzung klassischer Gütekriterien wie Reliabilität und der unzureichenden Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse stößt.

Die Ergebnisse dieser Analyse werden quantitativ verarbeitet, im Folgenden ausgewertet dargestellt. Dabei spielt vor allem die Reliabilität eine wichtige Rolle, obwohl die eigentliche Zuordnung von Textmaterial zu inhaltsanalytischen Kategorien ein Vorgang der Interpretation bleibt.

### *Legitimation der Methode*

Die formalen Aspekte lassen sich in einigen wichtigen Punkten zusammenfassen. So ist vor allem zu betonen, dass bei einer qualitativen Inhaltsanalyse das auszuwertende Material nicht isoliert betrachtet werden darf, sondern als Teil einer Kommunikationskette gedeutet werden muss. Aufgründessen darf und muss auch eine qualitative Inhaltsanalyse auf Grundelemente der quantitativen Methode zurückgreifen. Die Anwendung eines Kategoriensystems ist hier durchaus sinnvoll und nötig. Unter Berücksichtigung der genannten Punkte ist letztendlich die qualitative Inhaltsanalyse zunächst als Quellenkunde zu beschreiten, um mithilfe einer Kontextanalyse den Untersuchungsgegenstand in Sinnstrukturen einzuordnen.

## **6.1 Religiöse Beschreibungsmuster im Verwendungsrahmen des ersten Studienzweigs – Evangelische Religionslehre**

Wie zuvor erläutert, kann durch die Schulstufen hindurch eine einheitliche Struktur der Themenfelder, als „Dimensionen“ bezeichnet, beobachtet werden. Bezogen auf das Fach Evangelische Religionslehre finden sich 7 Dimensionen beschrieben. Im Folgenden werde ich die Dimensionen samt ihrer inhaltlichen Schwerpunkte vorstellen, um letztendlich Beschreibungsmuster von Religion(en)/Religiosität offen zu legen. Die folgenden Ausführungen greifen den Wortlaut des Bildungsplans auf. In religionswissenschaftlicher Perspektive sei daher auf die theologisch-konnotierten Wortfelder hingewiesen.

### **6.1.1 Lehrdimension „Mensch“**

Unter der Lehrorientierung „Mensch“ sollen vor allem die Bedeutsamkeit von Festen und Feiern – im privaten, öffentlichen und kirchlich-institutionellen Rahmen – sowie Berührungspunkte der Menschen mit Gott thematisiert werden. Die Schüler sollen hierbei die Grundstruktur eines christlichen Kirchenjahres kennenlernen, um so im folgenden Schritt mithilfe von Kenntnissen über Geschichten aus der Bibel, in der Naherfahrungen mit Gott beschrieben und Gebete vermittelt werden, einen „Zugang“ zu Gott im alltäglichen Leben aufzuzeigen. Einem dritten Themenblock kommt besondere Bedeutung zu. So sollen den Schülern Kenntnisse über unterschiedliche Religionen und Konfessionen vermittelt werden, die laut Bildungspapier einen integralen Bestandteil der heterogenen religiösen Landschaft der heutigen Jugend darstellen. Ab der Klassenstufe 8 soll unter der Lehrorientierung „Mensch“ vor allem ein „Wahrnehmen“ von menschlichen Beziehungen problematisiert werden.<sup>131</sup>

Die Schüler sollen lernen, dass in christlicher Auffassung, Seele und Leib von Gott erschaffen wurden und – im christlichen Verständnis – Menschen von Gott Selbstbejahung und Selbstverantwortung erfahren und somit in Abhängigkeit von der Barmherzigkeit Gottes leben. Beispielhaft soll diese Kenntnis anhand biblischer Heilungsgeschichten und deren Hoffnungsaspekt aufgezeigt werden. In der zehnten

---

131 Vgl. Bildungsplan 2004 27.

Klassenstufe liegt der Fokus der Dimensionen in der Erkenntnis der Begrenztheit menschlichen Lebens als Deutungsmöglichkeit von Angst, Leid und Tod. Die Schüler sollen lernen, dass menschliches Leben eine „verantwortliche Gestalt“ braucht, deren Rahmen sich durch christliche Werte und Normen definiert.

Des Weiteren sollen sie mithilfe der Kenntnis christlicher Bilder der Hoffnung, im Besonderen der Thematik der Auferstehung, den Vergleich zu anderen Religionen erkennen und die Fähigkeit erarbeiten, Grundzüge des christlichen Menschenbildes auf diese begründende biblische Texte zu beziehen.

### **6.1.2 Lehrdimension „Welt und Verantwortung“**

Als weitere Lehrdimension des Bildungsplans steht die Thematik „Welt und Verantwortung“ im Mittelpunkt. Die Schüler sollen lernen, religiöse Ausdrucksformen zu erkennen, die sich beispielsweise in kirchlichen Festen ausdrücken können. Sie sollen über den Wert des Sonntags aufgeklärt werden und an Gleichnissen eine mögliche Bedeutung für die Gesellschaft ablesen lernen. Unter dem Aspekt „Welt und Verantwortung“ soll den Schülern Kenntnis von Ungerechtigkeit und deren Folgen und – mithilfe von biblischen Weisungen –, ein Gerechtigkeitsempfinden vermittelt werden. In diesem Rahmen soll den Schülern die Bedeutung von Hilfsbereitschaft nahe gebracht und der Sinn von diakonischem Handeln als Grundfunktion der Kirche erklärt werden. Besonderer Schwerpunkt der Lehre soll in der Vermittlung der Fähigkeit liegen, ethische Aussagen der Bibel (Bergpredigt) in eine normenkritische Urteilsbildung einzubinden und sich daraus ergebende Herausforderungen für die eigene Lebensführung zu erkennen. In der Kursstufe sollen die Schüler die Fähigkeit weiterentwickeln, „Wirklichkeit“ als Schöpfung Gottes zu interpretieren und entsprechende biblische Texte dazu in Korrelation zu setzen. Damit soll erreicht werden, dass die Schüler in der Lage sind, unterschiedliche Deutungen von „Wirklichkeit“ vergleichen zu können und Möglichkeiten und Grenzen von Verantwortung abzuwägen.

### **6.1.3 Lehrdimension „Bibel“**

Die Lehrdimension „Bibel“ nimmt sich der Entstehungsgeschichte der „Bibel“ an. Mithilfe der Kenntnis über den Aufbau und die Überlieferungen der Bibel soll es den Schülern erleichtert werden, biblische Texte mit deren Entstehungssituationen ins Verhältnis zu setzen und im Besonderen die Bedeutung der „Heiligen Schrift“ für Christen und Christinnen in der heutigen Zeit abzulesen. Dabei ist eine Kenntnis von biblischen Erzählungen zu wichtigen Kirchenfesten und die Kenntnis von mindestens drei Jesus-Gleichnissen ebenso wie Psalmen, die Lob, Dank und Klage beschreiben, zu berücksichtigen. Als wichtiger historischer Aspekt soll Luthers Bibelübersetzung in dessen Biografie eingebettet werden, um Kenntnisse über die kulturelle Wirkung von „Lutherbibel“ und deren zentraler Bedeutung für die Entwicklung der neuzeitlichen Kirchengeschichte zu verstehen.

Am Beispiel der Deutungen von Wundergeschichten, Botenspruch und Visionsbericht als prophetische Rede soll „Gottes Wirklichkeit“ verdeutlicht und sollen unterschiedliche Methoden der Textauslegung auf die Bibel angelegt werden, die historische Informationen offenlegen und Aspekte der Wirkungsgeschichte darstellen.

### **6.1.4 Lehrdimension „Gott“**

Die Schüler sollen an Beispielen zeigen, wie Menschen sich in Klage, Dank und Lob an Gott wenden. Anhand mehrerer Gleichnisse soll Jesu Sprechen von Gott gezeigt werden können. Als weiterer Aspekt der Dimension Gott soll – am Beispiel Amos – Gottes soziale Gerechtigkeit verdeutlicht werden.

In dieser Unterrichtseinheit soll des Weiteren auf die Gemeinsamkeiten von Christentum und Islam eingegangen werden. Die Schüler sollen die Fähigkeit erlangen, Sprachformen der Bibel als Gotteserfahrungen zu deuten und christliche Hoffnungsbilder im Kontext „Tod“ im Glauben zu begründen.

In historischer Dimension sollen die Schüler am Beispiel „Auschwitz“ darstellen lernen, inwieweit der Nationalsozialismus die Kirche in eine Krise führte und der Glaube an Gott Wege zur Freiheit bedeutet kann.

In der Klassenstufe 10 soll der Fokus auf den Vergleich des christlichen mit dem hinduistischen oder buddhistischen Glauben gelegt werden. In der Kurstufe soll die Fähigkeit reifen, Grundzüge des Glaubens argumentativ zu erfassen und die Bedeutung Jesu bei der Frage nach Gott und dessen Wirkung für den Glauben darzustellen.

### **6.1.5 Lehrdimension „Jesus Christus“**

Die Schüler sollen Geschichten und Grundkenntnisse über Zeit und Umwelt Jesu wiedergeben können.

Bereits in der sechsten Klassenstufe sollte die Kenntnis über ein Gleichnis aus Lk 15 und Mk 4 vorliegen und in den historischen Kontext eingeordnet werden können.

War in der Klassenstufe 6 der Vergleich Judentum/Christentum Fokus der Dimensionen, soll nun die Bedeutung Jesu im Islam nahe gebracht werden.

Im Kontext der vermittelten Rezeptionsgeschichte soll das Erkennen des Zusammenhangs von Reformation, Kritik und Katholischer Kirche und anhand der Wundergeschichten Jesu Zuwendung zum Menschen verdeutlicht werden. Die Schüler sollen die Fähigkeit erlernen, an Menschen und Gemeinschaften die Wirkung des Glaubens und insbesondere am Beispiel der Bergpredigt den Vollmachtsanspruch Jesu aufzuzeigen.

### **6.1.6 Lehrdimension „Kirche und Kirchen“**

Die Schüler sollen über Gemeinsamkeiten der Katholischen und Evangelischen Kirche aufgeklärt und animiert werden, Ökumene zu praktizieren und Verhaltensweisen von Menschen fremder religiöser Traditionen verstehen lernen. Die Ursachen für die Kirchentrennung sollen dargestellt werden.

In kritischer Perspektive sollen die Schüler die Fähigkeit entwickeln, Haltungen zum Nationalsozialismus herzuleiten und zu erläutern, wie politischer Widerstand aus christlicher Überzeugung entstehen konnte. In der Kursstufe sollen die Schüler die Fähigkeit entwickeln, die grundlegende Bedeutung der Bibel und Jesu für das Selbstverständnis und die Botschaft der christlichen Kirche darzulegen.

### **6.1.7 Lehrdimension „Religionen und Weltanschauungen“**

Feste, Rituale und Symbole des jüdischen Lebens und Glaubens stehen im Fokus der Lehrdimension „Religionen und Weltanschauungen“. Die Schüler sollen hierbei Kenntnisse über jüdisches Leben in Deutschland in Geschichte und Gegenwart erlangen sowie Ausdrucksformen und Inhalte des Islam beschreiben. Die Schüler sollen über die Biografie Mohammeds aufgeklärt werden, um sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Gottesbild in Islam und Christentum zu erschließen. Dabei sollen die Schüler die Fähigkeit erlernen, religiöse und weltanschauliche Standpunkte im historischen Kontext darzustellen, um somit christliche und nicht-christliche Standpunkte dialogisch aufeinander beziehen und unterschiedliche Auswirkungen von religiös-weltanschaulichen Deutungen kritisch reflektieren zu können.

## **6.2 Religiöse Beschreibungsmuster im Verwendungsrahmen des ersten Forschungszweigs – Katholische Religionslehre**

### **6.2.1 Lehrdimension „Mensch sein – Mensch werden“**

Unter der Lehrdimension „Mensch sein – Mensch werden“ soll das Wissen darüber vermittelt werden, dass der Mensch von Gott geschaffen und berufen ist.

In Kenntnis über die Bedeutung von Festen im christlichen und privaten-öffentlichen Raum soll die Konstituierung des Glaubens im Alltag verdeutlicht werden. Als wichtiger Lehrbestandteil gilt es in Klasse 6 vor allem, den Schülern die Fähigkeit zu vermitteln, über das eigene Verhalten zu sprechen und dieses zu reflektieren, um somit auch Konflikte lösen zu können, die im Kollektiv auftreten. In der Klassenstufe 8 soll die Fähigkeit vermittelt werden, an einem ausgewählten, individuellen Lebenslauf oder an einem biblischen Text persönliche Glaubenskonstellationen darzulegen und die damit verbundenen Konsequenzen aufzuführen.

Anhand eines Beispiels soll des Weiteren die Bedeutung des „Gewissens“ erläutert werden, welches Menschen beim Erwachsenwerden christliche Verantwortung lehren soll. Dabei verlangt die Lernorientierung den Jugendlichen ab, sich mit den

Themen Partnerschaft, Liebesfähigkeit und eigene Identität auseinanderzusetzen. Im Kontext der Lehrdimension sollen die Schüler unter anderem den Stellenwert von Sexualität in der Gesellschaft reflektieren und verantwortlich damit umzugehen lernen.

In der zehnten Klasse wird von den Jugendlichen ein Verstehen darüber vorausgesetzt, dass zum Menschsein auch das Treffen von Entscheidungen – verbunden mit einer individuellen Verantwortung – gehört.

Die Schüler sollen erkennen, dass menschliches Leben durch Leid, Krankheit und Tod begrenzt ist und in christlichem Verständnis die Hoffnung auf Auferweckung – in Abgrenzung zu Wiedergeburtsvorstellungen anderer Weltanschauungen – Perspektive zu geben vermag. In Orientierung an der Dimension „Mensch sein – Mensch werden“ sollen in der Kursstufe die zentralen Aspekte des christlichen Menschenbildes vermittelt werden: Gottesebenbildlichkeit, Gemeinschaftswesen, Menschenwürde, Freiheit und Verantwortung sollen erläutert und anderen Konzeptionen des Menschenbildes gegenübergestellt werden.

Unter Berücksichtigung eigener Möglichkeiten und Grenzen sollen die Schüler für eigenverantwortliche Entscheidungen, die den Lebensweg prägen, sensibilisiert werden.

### **6.2.2 Lehrdimension „Welt und Verantwortung“**

Die Schüler sollen für die „Freude an der Schöpfung und Gefährdungen“ sensibilisiert werden und Möglichkeiten erläutern, die zum Erhalt der Schöpfung beitragen können.

Am Beispiel des Handelns Jesu soll ihnen „Gottes Liebe“ und auch ethische Forderungen aufgezeigt werden, die vor allem darin bestehen, Fremdem respektvoll zu begegnen.

Die Schüler sollen sich im Besonderen an den Zehn Geboten als „Goldene Regel“ der Nächsten- und Feindesliebe orientieren und deren Konsequenzen für menschliches Handeln herausarbeiten. In Klassenstufe 8 sollen die Schüler sich mit der Prägung der Gesellschaft durch die Religionen Christentum, Islam und Judentum auseinandersetzen und aufzeigen können, dass prophetische Menschen für humanes

Zusammenleben unentbehrlich sind und sich im Auftrag der Religion für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung engagieren, um am „Wachsen des Reichs Gottes“ mitzuarbeiten. Die Dimension „Welt und Verantwortung“ fokussiert in der Klassenstufe 10 das Anliegen konziliarer Prozesse. Anhand derer sollen die Schüler den Zusammenhang Werte und Normen aufzeigen und Schritte der ethischen Entscheidungsfindung darlegen.

Die Jugendlichen sollen dazu animiert werden, ethische Entscheidungen an Weisungen des Dekalogs Jesus-Lehre und kirchlichen Traditionen zu orientieren. Die Schüler sollen sich die Fähigkeit aneignen, Deutungen der „Wirklichkeit“ wie Materialismus und Ökonomismus zu erkennen und diese hintergründig bewerten zu können.

Dabei liegt der Fokus darauf, zu ethisch diskutierten Themen Stellung beziehen zu können und, ausgehend vom christlichen Weltverständnis und Menschenbild, den eigenen Lebensstil zu reflektieren und sich der Verantwortung gegenüber sich und anderen bewusst zu sein.

### **6.2.3 Lehrdimension „Hermeneutik: Bibel und Tradition“**

Im Kontext der Lehrdimension „Hermeneutik: Bibel und Tradition“ sollen die Schüler Wissen über die Korrelation christlicher Schrift „Bibel“ und Tradition lernen. In der Klassenstufe 6 gilt es zunächst, die Fähigkeit zu entwickeln, Bibelstellen zu finden und nachzuschlagen, sowie biblische Schriften in geschichtlichen Büchern, Lehrbüchern und prophetischen Büchern zu benennen. Es sollen die Grundzüge der Entstehungsstationen der Geschichte Israels und des Christentums erlernt werden und am Beispiel von ausgewählten biblischen Texte und Psalmen das Erkennen und Deuten von bildhafter Sprache erklärt werden. Unter dem Aspekt der Hermeneutik sollen die Schüler die Fähigkeit entfalten, an Zeugnissen des Mittelalters, religiöses Selbstverständnis und Lebensgefühl aufzuspüren und anhand verschiedenster Merkmale der biblischen Sprache – in Differenzierung von Rede, Gleichnis und Wundererzählung – die Ausdruckskraft und die Bedeutung von Jesu Worten erläutern. Die Schüler sollen hierbei verstehen lernen, dass Entstehungssituationen, wie im Falle des Landes Israel und des Judentums, zum

Verständnis eines Textes beitragen können.

In verschiedenen Beispielen sollen sie aufzeigen, wie Menschen sich in unterschiedlichen Ausdrucksweisen der „Wirklichkeit Gottes“ nähern können. Auf diese Weise sollen sie sich bibelpropädeutische Grundkenntnisse erarbeiten, die die Oberflächen- und Tiefenstruktur religiöser Ausdrucksformen unterscheiden helfen und gebräuchliche Symbole erkennen und verstehen lassen.

Anhand eines Werkes der Kunst, Poesie oder Musik sollen sie das „Geheimnis der Sakramentalität von Wirklichkeit“ deuten und religiöse Elemente und Impulse der Lebenswelt wahrnehmen.

### **6.2.4 Lehrdimension „Die Frage nach Gott“**

Die Lehrdimension „Die Frage nach Gott“ fokussiert die Auseinandersetzung Mensch/Gott in ihren Grundzügen. Den Schülern soll das Wissen darüber erläutert werden, wie ein Bekenntnis zu Gott, welches sich sowohl in Tat, Bild als auch in Symbol ausgedrückt finden kann, Antwort auf die Frage nach dem „woher alles kommt und wohin,alles geht“ geben kann.

Im Fokus dessen stehen vor allem Gleichnisse, anhand derer ein christliches, individuelles Gottesbild und Gottesverständnis herausgearbeitet werden soll. Am Beispiel zweier Evangelientexte sollen die Schüler des Weiteren in die Lage versetzt werden, Jesu Handeln und „Verkünden des Gottesreichs“ zu erläutern und Jesus in prophetischer Funktion zu interpretieren.

Augenmerk soll in diesem Kontext vor allem darauf liegen, wie „persönliche Geschichte“, Biografie, als Weg Gottes mit einem Menschen gedeutet, Nähe und Abwesenheit Gottes erfahren werden kann oder sich Menschen bedingungslos Gott zuwenden, um zentrale theologische Motive wie „Schöpfer“, „Befreier“, „Retter“ und „Vollender“ erläutern und darlegen zu können.

### **6.2.5 Lehrdimension „Jesus der Christus“**

Die Lehrdimension ist auf das Erlernen der Grundzüge der Jesus-Geschichte sowie

das Kennenlernen zentraler christlicher Feste der Ursprungsgeschichte des „Volkes Israel“ ausgerichtet.

Am Beispiel biblischer Texte sollen die Schüler erläutern, dass Jesus im Judentum beheimatet, den benachteiligten Menschen zugewandt war und somit ein Vorbild im Umgang mit Menschen ist. Anhand der Weisung in der Bergpredigt – einem Doppelgebot der Liebe und Hoffnung – sollen die Schüler die christliche Botschaft in ihrer aktuellen Relevanz aufzeigen und zentrale Aspekte der christlichen Glaubensbotschaft erläutern, die sich vor allem in den Motiven der Reich-Gottes-Botschaft und der Nächstenliebe ausgedrückt finden können. Des Weiteren orientiert sich der Unterricht der katholischen Religionslehre unter der Dimension „Jesus der Christus“ ausgehend von der Passionsgeschichte und Osterperikope daran, warum Jesus für Christen Grund für Hoffnung, im Besonderen aufgrund der „Menschwerdung Gottes“, ist.

### **6.2.6 Lehrdimension „Kirche, Kirchen und das Werk des Geistes Gottes“**

Die Lehrdimension „Kirche, Kirchen und das Werk des Geistes Gottes“ fokussiert in der Unterrichtsauslegung die Grundfunktionen der „christlichen Kirche“ mit ihren wichtigsten Festen. Im Kontext des Unterrichts der katholischen Religionslehre soll im Besonderen auch die Bedeutung der Eucharistie dargelegt werden.

Am Beispiel der Person Paulus sollen die Bedeutung der Kirche – mit ihren Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Gemeindelebens – darstellen, sowie die gottesgeschichtlichen und theologischen Ursachen für die Kirchenspaltung im 16. Jhdt. kennengelernt werden. Am Beispiel der Ökumene soll des Weiteren die Grundbedeutung und kulturelle Leistung der Kirche aufgezeigt und deren Anliegen erläutert werden. Die Schüler sollen die diakonischen, missionarischen Funktionen der Kirche in Deutschland kritisch darstellen lernen und die Kooperation zwischen Kirche und Staat im 3. Reich erläutern und bewerten, die in Verpflichtungen und Leistungen der Kirchen für die Gesellschaft konkretisiert werden können.

### **6.2.7 Lehrdimension „Religionen und Weltanschauungen“**

Unter der Lehrdimension „Religionen und Weltanschauungen“ sollen die Charakteristika des Judentums, Islams und Hinduismus kennen gelernt werden.

Im Wissen, dass der entscheidende Unterschied zwischen Christen- und Judentum im Bekenntnis zu Jesus liegt, sollen die Schüler darstellen können, dass das Christentum im Judentum verwurzelt ist und sich im Umgang mit der anderen Religion sensibilisieren. Des Weiteren soll die Bedeutung Mohammeds für muslimische Gläubige dargestellt und mit der Figur Jesu Christi verglichen werden. Auf dieser Grundlage sollen die Schüler die Gründe für das Entstehen von Vorurteilen gegenüber Muslimen verstehen lernen und sich mit diesen kritisch auseinandersetzen.

In der zehnten Klassenstufe soll der Hinduismus in seinen Grundzügen dargestellt und die Biografie Buddhas – mit seinen Überzeugungen und Lebenszielen – erläutert und mit der Vita Jesu verglichen werden.

Dabei soll die Fähigkeit geprägt werden, sich kritisch einem Vergleich und einem Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen zu stellen.

## **6.3 Inhaltsanalytische Ergebnisse im Spektrum interdisziplinärer Komparatistik**

### **6.3.1 Formulierungen eines idealtypischen Bildungsmusters**

Die Textanalyse des Bildungspapiers legt vor allem eines offen: Der Begriff und das Verständnis von „Glauben“ wird systemisch konzipiert und ist eng an den Begriff der Konfession und Institution gebunden. Grenzen erscheinen in diesem Kontext diffus. Die Konzeption „Glaube“ umfasst zwar eine historische Dimension sowie ein grundlegendes Verständnis über ein hetero-religiös definiertes Umfeld, in dem sich „Glaube“ aktuell wiederfindet, dieser ist jedoch stets monolithisch gedacht und formuliert. Selbstredend finden wir daher aus einem Absolutheitsanspruch heraus argumentierte Ausführungen zweier Institutionen, die den Bildungsplan als Vermittlungsgrundlage ihrer Theologie nutzen und Lehrdimensionen aus einer tief

institutionell verankerten Perspektive erläutern. Dies erklärt zum einen die durchwegs wiederzufindenden Soll-Formulierungen sowie das Aufgreifen explizit christlicher Motive wie beispielsweise „Begleiten“, „Nächstenliebe“, „Reich Gottes“. Konfessions-Unterschiede lassen anhand dessen kaum nachvollziehen und bestätigen eine These, die sich im Folgenden auch an den Biografieanalysen ablesen lässt: Konfessionsgrenzen werden als selbstverständlich gedacht, nicht aber formuliert und untermauern außerinstitutionell in ihrer Konsequenz ein diffuses Verständnis von Konfessionen. Als bedeutend sei an dieser Stelle zu ergänzen, dass in der Analyse einzelner Interviews ebenso innerinstitutionelle Diffusionen nachzuweisen sind. (Vgl. Kapitel 7)

### **6.4 Spezifikation inhaltsanalytischer Ergebnisse am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts**

Der Bildungsplan für das Fach Evangelische Religionslehre des Landes Baden-Württemberg lässt sich in drei inhaltlichen Schwerpunkten fassen, die die Ziele und Aufgaben des Unterrichtsfaches explizieren. Wie schon bei den einleitenden Bemerkungen zum Gesamt-Bildungsplan erläutert, stellen die aufgeführten Themenschwerpunkte keine zwingend zu behandelnden Themen, sondern lediglich der Orientierung dienende Elemente für den Unterricht dar. Somit ist der Bildungsplan zwar verbindliche Grundlage für Fachlehrer, eine unterrichtliche Ausgestaltung der ausgewiesenen Themenfelder obliegt aber letztendlich der Lehrkraft. Hier setzen im Folgenden biografische Interviewanalysen an.

Die Aufgaben des Unterrichts, die gemeinsam mit den im folgenden aufgeführten Zielen unter dem Begriff der Bildungsstandards zu bündeln sind, definieren sich im Fach Evangelische Religionslehre vor allem durch eine Begleitung der Kinder auf ihrem Weg nach Orientierung und Lebenssinn. Der Unterricht versteht sich demnach als Option, als eine Hilfestellung zur Deutung und Gestaltung des Lebens, indem er auf die Bedeutung Jesu Christi und der Evangelien verweist und deren Berührungspunkte für das alltägliche Leben vorführt. Differenziert wird diese Untergliederung auf den Ebenen des Wahrnehmens und Begleitens, des Wissens und Kommunizierens und des Gestaltens und verantwortlichen Handelns.

Wie diesen Ebenen zu entnehmen ist, soll ein evangelischer Religionsunterricht den Schülern Raum für „Wahrnehmung“ und den „Blick für christliche Prägung und biblisch-christliche Tradition“<sup>132</sup> öffnen. Im „verbindenden Glauben“<sup>133</sup> sieht er die Basis für einen Dialog und die Auseinandersetzung in einer pluralistischen Gesellschaft mit heterogenen Sinn- und Wertesystemen. Er betont seine Integrität im Schul- und Lebensalltag nicht zuletzt auch deswegen, weil er sich stets um die Einbindung in den Lehrplan bemüht und sich im Fächerverbund positionieren muss.

### **6.4.1 Erwerb von Kompetenzen – Erwerb einer institutionell verankerten „Grundbildung?“**

Der Religionsunterricht versteht sich als Teil des Bildungserwerbs und definiert sich als Vermittlung einer „Grundbildung“, die sich allerdings nicht an Konfession gebunden definiert.

Neben religiöser Kompetenz, „die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen einzulassen und sie mitzugestalten“<sup>134</sup>, möchte er gerade folgende weitere Kompetenzen fördern:

- Eine ethische Kompetenz, die als Fähigkeit begriffen wird, ethische Probleme zu identifizieren, zu analysieren, Handlungsalternativen aufzuzeigen, Lösungsvorschläge zu beurteilen und ein eigenes Urteil zu begründen, um auf dieser Grundlage verantwortlich zu handeln.
- Eine Sachkompetenz als Fähigkeit, über religiöse Sachverhalte, Kernstücke der biblisch-christlichen Tradition und des christlichen Lebens Auskunft zu geben und deren Bedeutung für unsere Kultur zu benennen.
- Die personale Kompetenz als Fähigkeit, sich selbst, andere Personen und Situationen einfühlsam wahrzunehmen, persönliche Entscheidungen zu reflektieren und Vorhaben zu klären.

---

132 Bildungsplan 2004 24.

133 Ebenda, S. 24.

134 Bildungsplan 2004 25.

- Eine kommunikative Kompetenz als eine Fähigkeit, eigene Erfahrungen und Vorstellungen verständlich zu machen, anderen zuzuhören, Rückmeldungen aufzunehmen, unterschiedliche Sichtweisen aufeinander zu beziehen und gemeinsam nach Handlungsmöglichkeiten zu suchen.
- Eine soziale Kompetenz als Fähigkeit, mit anderen rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst umzugehen, für andere, insbesondere für Schwache einzutreten, Konfliktlösungen zu suchen, gemeinsame Vorhaben zu entwickeln, durchzuführen und zu beurteilen.
- Eine methodische Kompetenz als Fähigkeit, Aufgaben zu erfassen, Sachverhalte zu recherchieren, Inhalte zu erschließen, Lernprozesse selbstständig zu organisieren sowie Erkenntnisse und Ergebnisse zu präsentieren.
- Eine ästhetische Kompetenz als Fähigkeit, Wirklichkeit, insbesondere Bildende Kunst, Musik und Literatur sensibel wahrzunehmen, auf Motive und Visionen hin zu befragen und selbst kreativ tätig zu werden.<sup>135</sup>

### **6.5 Spezifikation inhaltsanalytischer Ergebnisse am Beispiel des katholischen Religionsunterrichts**

Der Unterricht der katholischen Religionslehre hat es sich zur Aufgabe gemacht, die „religiöse Dimension des Menschseins“ zu erschließen. Dabei möchte er zunächst das Ziel verfolgen, die Schüler mit ihrer eigenen Religion vertraut zu machen. Er sieht sich als „Stütze“ und „Begleiter“ der jungen Menschen auf der Suche nach Lebenssinn und Identität und thematisiert Religion als prägenden Bestandteil von Gesellschaft und Geschichte. Dabei zielt er auf einen interreligiösen Dialog, der das Bewusstsein für andere Religionen und Kulturen fördert und an die Achtsamkeit untereinander appelliert. In diesem Kontext legt der Unterricht der katholischen Religionslehre den Fokus im Besonderen auf die Vermittlung von ethischer und moralischer Verantwortungspflicht des Einzelnen.

Somit versteht sich der Unterricht als Dienst an den Schülerinnen und Schülern. Er

---

<sup>135</sup> Vgl. Ebenda, S. 25.

möchte Lebenssituationen aufgreifen und diese mithilfe der christlichen Botschaft deuten. Thematisiert werden dabei vor allem menschliche Grunderfahrungen wie Angenommensein, Bejahung, Geborgenheit, Vertrauen und Liebe, aber auch Versagen, Schuld, Leid und Tod.

Über dieses „Unterrichtliche“ hinaus möchte der Unterricht der katholischen Religionslehre Schule als Lebens- und Erfahrungsraum gestalten und aktiv Feste und Feiern sowie Gottesdienste mitorganisieren.<sup>136</sup>

### **6.5.1 Erwerb von Kompetenzen – Religiöse Kompetenz als Grundlage jeglichen Handelns?**

Der Schwerpunkt des Erziehungs- und Bildungsauftrages, den sich der Unterricht der katholischen Religionslehre auferlegt hat, bildet die Förderung einer „religiösen Kompetenz“.

Entsprechend dem Synodenbeschluss möchte der Unterricht der katholischen Religionslehre die Frage nach Gott, nach Deutung der Welt und dem Sinn des Lebens im Schul- und Lebensalltag ‘wach halten’ und reflektieren. Mithilfe des Glaubens, der Offenbarung, der christlichen Botschaft soll im Unterricht Antwort darauf gegeben werden, wie in einem persönlichen Entscheidungsprozess auf der Suche nach Identität, Glaube unterstützen und wie „dem Glauben begegnet“ werden kann<sup>137</sup>. Der Unterricht der katholischen Religionslehre möchte die Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen und Weltanschauungen etablieren und Toleranz fördern. Mit der Förderung der folgenden Kompetenzen möchte er zum religiösen Leben und zu verantwortungsvollem Handeln in Kirche und Gesellschaft motivieren:

- Eine Fachkompetenz als eine Fähigkeit, nach dem Sinn der persönlichen Existenz zu fragen, unterschiedliche Deutungen der Wirklichkeit zu untersuchen und diese in Beziehung zur biblischen Rede von Gott zu setzen, deren existentielle Bedeutung zu erfassen und sich kritisch damit auseinanderzusetzen, geschichtlich und wirkungsgeschichtlich die Zeugnisse

---

136 Vgl. Bildungsplan 2004 38f..

137 Bildungsplan 2008 38.

früherer Generationen zu betrachten, fähig zu sein zum interreligiösen Dialog.

- Eine personale Kompetenz als Fähigkeit, Stärken und Schwächen seiner selbst zu erkennen und schrittweise den eigenen Standpunkt zu entwickeln, biblische, theologische und andere Lebenskonzepte zu bedenken und die Bedeutung für das persönliche Leben und die Gesellschaft zu erörtern, sensibel zu werden und für ethische Fragestellungen.
- Eine soziale Kompetenz als Fähigkeit, auf der Basis ihres eigenen Standpunkts andere zu achten und Verantwortung zu übernehmen.
- Eine Methodenkompetenz als Fähigkeit, fachübergreifende und fachspezifische Kompetenzen zu üben, u.a. fachgerecht Informationen zu beschaffen, zu bewerten, zu ordnen und zu präsentieren und hermeneutische Kompetenz im Umgang mit Texten der Bibel und Zeugnissen der Traditionen zu erwerben sowie mit Symbolen, Bildern und Begriffen umzugehen.

### **6.6 Zur Konstruktion von individueller Religiosität im Verwendungsrahmen des Forschungsdesigns Bildungsplananalyse**

Die textanalytische Vorgehensweise vermag es nicht, anhand des Bildungspapiers grundlegend differierende Konstellationen in der Konstruktion von Religiosität aufzudecken. Beide Lehrorientierungen bewegen sich um die Frage nach Gott und deren Erschließung aus der Erfahrung der kirchlichen Glaubensstraditionen. Die Analyse legt offen, dass gerade bei den Ausführungen des Bildungspapiers des Unterrichtsfachs Katholische Religionslehre ein Problembewusstsein hinsichtlich der heterogenen religiösen Landschaft an deutschen Schulen vorliegt. Religionsunterricht wird als Stütze und Begleiter der jungen Menschen auf der Suche nach Lebenssinn und Identität verstanden und thematisiert Religion als prägenden Bestandteil von Gesellschaft und Geschichte. Als integralen Bestandteil greifen beide Lehrkonzeptionen auf menschliche Grunderfahrungen wie Angenommensein, „Bejahung“, Geborgenheit, Vertrauen, Liebe aber auch Versagen, Schuld, Leid und Tod zurück.

Es zeichnet sich die interessante These ab, dass inhaltliche Grenzen bzw. Differenzierungen der Konfessionen Protestantismus und Katholizismus kaum nachzuziehen sind und sich als konstruiert erweisen. Es scheint sich hierbei vielmehr um formale Abgrenzungen der beiden Konfessionen zu handeln, deren natürlicher Ursprung in der Historie zu finden ist und deren „Auswirkungen“ lediglich in der Benennung der historischen Fakten dargestellt werden: Beschriebene strukturelle Dimensionen der beiden Unterrichtsfächer divergieren kaum, inhaltliche Ausrichtungen divergieren minimal und werden meist bei der Benennung der Kirchentrennung belassen.

## **7 Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien**

2001 gelang es nach intensiven Vorgesprächen zwischen der Erzdiözese Freiburg und der Badischen Landeskirche eine bislang einzigartige, interkonfessionell und interuniversitäre Fallstudie in Baden-Württemberg durchzuführen, die erstmalig eine umfangreiche und tiefgründige Biografieanalyse von Religionslehrern der Evangelischen wie Katholischen Religionslehre ermöglichte<sup>138</sup>. Anstoß dieser Studie war eine Feldforschungsarbeit des Professors Dr. Andreas Feige, ansässig am Institut für Soziologie der Universität Freiburg, die sowohl Medien als auch Institutionen aufrüttelte, weil es ihm – bislang einzigartig – gelang, durch soziologische quantitative Erhebung umfangreiche Biografieanalysen bei einer ganzen Berufsschicht zu erheben und Defizite sowohl des Berufsstandes als auch der Bildungssituation an deutschen Schulen aufzudecken<sup>139</sup>. Dabei fokussierte er, wie ich im folgenden auch anhand der Baden-Württemberg-Studie demonstrieren möchte, Wünsche, Unterrichtsziele, Gestaltungsvorstellungen, Unterrichtsbelastungen und Fortbildungsinteressen der Berufsschicht ReligionslehrerInnen, um anschließend mittels der pädagogischen Professionsforschung eine fallanalytische Auswertung der Datenbestände mit dem Ziel vorzunehmen, klare Vorstellungen des Berufsstandes formulieren zu können.

Erstaunliche Grundbefunde bestanden vor allem in der über Konfessionsgrenzen hinweg außerordentlich hohen Meinungshomogenität sowie ausgeprägten Urteilsübereinstimmungen – auch zwischen unterschiedlichen Schulformen. Bei 10500 durchgeführten Differenzierungsberechnungen je Konfession zeigten sich bei der Auswertung der Daten jeweils nur 6 Prozent bedeutsame Abweichungen hinsichtlich einzelner Untergruppen wie Alter, Geschlecht, Schulstufenzugehörigkeit, Ausbildungsherkunft usw., vor allem deckten tiefergehende, statistisch komplexere Analysen bei der Frage nach “dem, was am Herzen liegt” tiefergehende Abweichungen auf.

---

138 Vgl. Feige u.a. 2005.

139 Vgl. Bochsinger 2001 u. Bochsinger 2002.

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Ihren besonderen Stellenwert erlangte die Fallstudie aber vor allem durch ihre hohe Beteiligungsquote: von 8000 verschickten Fragebögen erreichten 53 Prozent wieder den Adressaten, somit konnten 4196 Bögen von einem Team bestehend aus Soziologen, Pädagogen und Mitarbeitern kirchlicher wie schulamtlicher Institutionen ausgewertet und interpretiert werden.

Die Baden-Württemberg-Studie wies folgende strukturierende Fragestellung auf:

- Was sie wollen: Welche Unterrichtsziele und Gestaltungsinteressen haben die Religionslehrer?
- Fühlen sich die Religionslehrer besonders belastet?
- Welche Fortbildungsbedürfnisse haben die Religionslehrer?
- Wo sie stehen: Einstellungen zur konfessionellen Kooperation, zum Verhältnis Kirche-Schule, zu religiösen Praxiselementen in der Schule sowie zu den Aufgaben der Kirche in der Gesellschaft
- Was sie meinen: Elemente christlichen Glaubens und die Haltung zur konfessionellen Akzentsetzung im Unterricht<sup>140</sup>

### *Beschreibungsmuster religiöser Entfaltung einer personalen Existenz*

Folgen wir den Ergebnissen der repräsentativen Studien, scheinen Religionslehrer der Evangelischen wie Katholischen Religionslehre übereinstimmend die Emanzipation ihrer Schüler zur christlich-religiösen Entfaltung ihrer personalen Existenz anzustreben.

Wichtig ist ihnen dabei, ein persönliches Verhältnis aufzubauen und aufrecht zu erhalten, um ihnen Hilfestellung für Lernprozesse auf der Suche nach der „eigenen Welt“ zu geben. Gemeinsam möchten sie mit den SchülerInnen Kriterien erarbeiten, die es ihnen ermöglichen, eine „christlich-praktische Lernethik“ von Lebens- und Glaubenswelt zu erschließen. Damit zielen sie vor allem auf eine Verinnerlichung dessen, was die christliche Tradition, die nicht als religiöse „Indoktrination“ verstanden werden soll, zur Verfügung stellt, sondern propagieren eine „religiöse

---

140 Vgl. Feige u.a. 2005.

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Bildung“, die sich als „begleitendes Entlassen“ der Schüler in die ”Freiheit“ definiert<sup>141</sup>.

In der Primarstufe wird unter den Befragten – Schulformen interdependent – die Meinung vertreten, Religionsunterricht sollte als “kirchlich-sozial gestaltliche Option” verstanden werden und “Bezüge zur gelebten Religion praktisch herstellen“, die normalerweise in der Kirche beheimatet sind, d.h. der Lehrer möchte die SchülerInnen in christliche Festlichkeiten sowie kirchliche Ereignisse einführen.

Mittels tiefergehender Analysen gelang es dem Team um Andreas Feige nachzuweisen, dass es den Religionslehrern dabei um einen komplex zu verstehenden Bildungsauftrag geht, der sich mittels folgender Kriterien formulieren lässt:

- Traditionsfundierte Orientierung an christlich-biblischer Tradition
- Christlich-handlungspraktische Ethik
- Ästhetik der Religion<sup>142</sup>

### *Konfessionelle Zuschreibungsprozesse innerhalb eines institutionell verankerten Lehrsystems*

Die Religionslehrer streben danach, den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung zu vermitteln, die Rückbindung zur konfessionellen Herkunft ermöglicht, aber nicht dominiert. Sie weisen ein intensives Interesse am Weg der Schüler auf und möchten als gebildeter und bildender Lehrer “religiös-kommunikativ” agieren, um den Schülern einen Zugang zu ihrer Identitäts- und Sinnsuche aufzuführen. Sie sehen sich damit konfrontiert, dass das Bildungssystem zunehmend „vernaturwissenschaftlich“ wird, und möchten die Frage nach Gott, nach dem Menschsein und wie man sich gegenüber der Welt „gewissenhaft“ verhält, wach halten. Eine konfessionell-dogmatische Prägung wird allerdings von der Mehrheit der Lehrer nachrangig behandelt.

---

141 Vgl. Bildungsplan 2004 24, 38.

142 Vgl. Feige u.a. 2007.

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

### *Beschreibungsmuster ökumenischer Tendenzen als Problemsensibilisierung im Unterrichtsalltag*

Die Hälfte der Zeit des Religionsunterrichts wird bereits aus organisatorischen Gründen gemeinsam unterrichtet. Allerdings findet sich bislang kein Kooperationsmodell, das “überschäumende” Begeisterung auslöst. Auf der Basis eines gemeinsamen Interesses an der Bewahrung des eigenen konfessionellen Bekenntnisses haben die Religionslehrer jedoch ein Gespür dafür entwickelt, dass der Religionsunterricht aus dem Schulalltag verschwinden könnte. Zur Aufrechterhaltung des Unterrichts wären sie demnach bereit, eine gemeinsame Variante zu tolerieren. Lediglich 25% der Lehrer glauben daran, dass der Religionsunterricht so bleiben wird, wie er ist. 86% wehren sich gegen die Vorstellung, das Thema Religion könne außerhalb eines fachspezifischen Unterrichts unter andere Themen “gemengt” werden.

### *Diffuse Zuschreibungsprozesse konfessioneller Differenzierungen*

Komplexe Analysen deckten auf, dass professionspolitische Problem-differenzierungen mit der konfessionellen Kooperationsfrage unter den Religionslehrern hochgradig übereinstimmen: Dabei unterscheiden Religionslehrer zwischen einem intern-konfessionellen Akzent des christlichen Religionsunterrichts mit der Tendenz zu einer unscharfen Trennung der konfessionellen Identität und dem bi-konfessionellen Kooperationsansatz auf der Basis der konfessionell-kirchlichen Identität. Zusammenfassend empfangen alle Lehrer Signale einer pragmatischen ökumenisch-konfessionellen kooperativen Weiterentwicklung, deren Fundament auf ihrer konfessionellen, biographischen Herkunft gebettet sein soll.

Als entscheidendes Charakteristikum kristallisierte sich darauf aufbauend ein Bedürfnis sozialer Manifestation in Gestalt der Institution heraus. Ohne diese sozialgestaltliche Basis sei Glaube nicht begründungs- und kommunikationsfähig.

75% der evangelischen Religionslehrer richten ihr Handeln daher nach dem Anliegen, grundlegende konfessionelle Akzente im Religionsunterricht zu vermitteln. Dabei legen sie ihren Fokus vor allem auf die Vermittlung des Grundsatzes, dass Christen im Verhältnis zu Gott durch nichts und niemanden vertretbar seien. Begleitet wird diese Maxime von den Vorstellungen vom

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

“allgemein gültigen Priestertum aller Gläubigen”<sup>143</sup> sowie der Vorstellung, dass “die Bibel als alleiniger Maßstab” allen Handelns gelte.<sup>144</sup> Sie betonen die unbedingte Wichtigkeit von Kirche und Gemeinde bei gleichzeitiger Nicht-Heilsnotwendigkeit der Institution Kirche. Vielmehr streben sie ein persönliches Verhältnis zu Jesus an. Des Weiteren sehen sie ihren Unterricht als geprägt von der Maxime, dass für Christen kein allgemeines Priestertum aller Gläubigen existiere, durch das sich die Gleichheit aller Christen verwirklichen ließe. Gemeinde und Kirche halten die Lehrer für unbedingt wichtig, aber ebenso wie die Lehrer der Evangelischen Religionslehrer für nicht heilsnotwendig. Sie betonen, dass kirchliche Bräuche, Feste und sonstige Frömmigkeitsformen zum Vollzug des Glaubens gehören. Institutionelle Prärogative wie das Papsttum und die Trennung der Konfessionen im Status des theologischen Wahrheitsanspruches werden von den Religionslehrern im Kanon der Akzentuierungen als unbedeutend bewertet oder ausgeschlossen.

Scheinen bislang die Unterschiede der Konfessionen lediglich marginaler Natur, so decken tiefergründige Professionalitätsanalysen wichtige Unterschiede in der Zielsetzung auf, die tief in der spezifischen Konfessionalität verwurzelt sind. Die Datenauswertung im Spektrum der Religionslehrer der Katholischen Religionslehre lässt auf eine explizit stärkere Wahrung der Existenz der Institution schließen. Das Ineinander-verwoben-Sein von Theologie als solcher und der Theologie in Gestalt des Lehramts versteht sich als Proprium des katholischen Wahrnehmungsverständnisses. So stellt eine Trias von Individualität, Transzendentalität und Institutionalität den Schwerpunkt des Bildungsauftrags im katholischen Verständnis dar. Annähernd 85% der katholischen Religionslehrer stehen kritisch gegenüber kirchenamtlichen Versuchen, die derzeitige konfessionelle Trennungssituation in deutschen Schulen als einzig mögliche Form des Christseins darzustellen.<sup>145</sup>

---

143 Vgl. Feige u.a. 2005 17.

144 Vgl. Ebenda, 17.

145 Vgl. Feige u.a. 2005.

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

### *Problembeschreibungen im Spektrum religiöser Sozialisation*

Die Befragten vertreten die Überzeugung, dass der kritische Abstand durch die lebensweltliche Verankerung des Religionsunterrichts vielmehr aufgeschlossen werden sollte.

Durch weitere Professionsanalysen der Daten gelang es Andreas Feige bei der Frage um die Herzensangelegenheiten der Lehrer entscheidende Auskünfte zu erlangen, die erstmalig für die gesamte Befragung entscheidende Defizite innerhalb der Befragtengruppe zu Tage brachte. So antworteten die Frauen unter den befragten Religionslehrern auf die Frage, was ihnen am relativ wichtigsten sei, dass es ihnen in erster Linie in ihrem Unterricht an einer öffentlichen Schule darum gehe, unter den Schülern eine Öffnung gegenüber der christlichen Religion/Religiosität zu erreichen, die eine Dimension der Selbstfindung und der Persönlichkeitsförderung ermöglichen würde.<sup>146</sup> Die Erschließung einer allgemeinen Religiositätsdimension und eine kritisch-konstruktive Diskussion von Lehrtradition wird demgegenüber nur untergeordnet aufgeführt. Strebt die Mehrzahl der Frauen nach einer anthropozentrischen Orientierung mit sozial- und sakralkultureller Verankerung, legen die männlichen Befragten vor allem Wert auf eine theologisch-lehrmäßige Unterfütterung und eine institutsbezogene kognitive Aufmerksamkeitssteigerung des Anthropologischen, die sie als Grundkonstante „des Religiösen“ verstanden wissen möchten.<sup>147</sup>

### *Beschreibungsmuster im Spektrum eines „Bildungsauftrags“*

Eröffnete die durchgeführte Super-Dimensionen-Analyse Einblicke in das gesamt-konzeptionelle Verständnis von Religionsunterricht, brachte eine synchrone Präferenzanalyse defizitäre Eigenschaften hinsichtlich der spezifischen Schulformen zu Tage.

Die Datenanalyse ergab, dass sich Religionslehrer der Primarstufe vor allem als eine Art „Wegweiser – Hinführungsinstanz“ in Richtung Religion/Religiosität betrachten, um Schülern eine alltagspraktische Lebbarkeit von Religion nahe zu bringen. Diese Lebbarkeit konstituierte sich in den Augen der Lehrer im Besonderen auf der Ebene

---

146 Vgl. Feige u.a. 2005 42.

147 Vgl. Ebenda, S. 43.

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

der kirchlichen Sozialgestalt, die den Schülern außerhalb der Schule nicht selbstverständlich zugänglich sei.

Die Religionslehrer der Berufsbildenden Schulen sehen in diesem Kontext ihre Aufgabe beispielsweise im “sensibel machen einer per se angelegten Religiositätsdimension”.<sup>148</sup>

Während in der Sekundarstufe des Gymnasiums und der Realschule die selbst definierte Aufgabe der Religionslehrer in der Sensibilisierung der Dimension des Religiösen liege, das mit der Vermittlung von theologischem Wissen verknüpft werden sollte, explizieren die Religionslehrer beider Konfessionen ihre Intention sowohl in der Hauptschule als auch in der Förderschule dadurch, dass sie ihren Schülern bei der Persönlichkeitsbildung sowie bei der Förderung der Selbstfindungs- und Persönlichkeitsbildungsprozesse unterstützend zur Seite stehen. Eine konfessions-spezifische Ausrichtung des Unterrichts tritt hinter diesem Aspekt zurück.

Jenseits der konfessionellen Deklination im Bewusstsein der kultur- und politikprägenden Kraft der sozial-religiösen Praxis möchten die Religionslehrer zunächst einen Umgang mit Religiosität ermöglichen, der darin bestehen sollte, sich als Person und in Relation zum Nächsten wahrnehmen zu können. Katholische Priester – mehr als evangelische Pfarrer – streben danach, eine Transzendenz-Dimension erfahrbar zu machen, die ein Potenzial in Richtung konfessioneller Identität in sich trage.<sup>149</sup>

### **7.1 Konzeptionierung des qualitativen Forschungsdesigns im Sinne einer Grundlagenforschung**

Die Baden-Württembergstudie weist beeindruckende Ergebnisse auf, die sich vor allem in der anscheinend über die Konfessions- und Schulgrenzen hinweg nachzuweisenden Meinungshomogenität ausdrückt, doch vermag sie es aufgrund der durchgeführten Forschungsmethode, die ihre Ergebnisse auf quantitativ-erhobene

---

148 Feige u.a. 2005 19.

149 Vgl. Ebenda, S. 123.

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Daten stützt, nicht, individuell-fokussierte Aussagen zu treffen. Die Studie beruft sich auf ihre Repräsentativität.<sup>150</sup>

Im Rahmen meiner Dissertation möchte ich mittels einer qualitativen, sozialwissenschaftlichen Methodenanwendung Einblicke in religiöse Biografien einzelner Lehrerinnen und Lehrer bieten und der Frage nachgehen, aus welchen Ideen, Lehren und anderen Einflüssen Lehrer in der individuellen Gestaltung ihres Unterrichts schöpfen. Dieses Vorgehen soll erstmalig auch individuell-konzipierte Religiosität institutionell verankerten Lehrkonzepten gegenüberstellen und deren Verknüpfungspunkte offen legen. Dabei bediene ich mich des durch Interviews erhobenen Datenmaterials, welches ich im Anschluss vorstellen werde. Im Rahmen der Datenschutzpflicht ist dabei eine umfassende Anonymisierung gewährleistet. Die befragten Probanden werden im Verlauf der Analyse mit der Abkürzung „IP“ für „Interviewpartner“ benannt. Originaltranskriptionen sind in den jeweiligen Fußnoten nachzulesen.

### **7.2 Biografische Religiositätskonstruktionen im Verwendungszusammenhang des zweiten Studienzweigs**

#### **7.2.1 Interview mit Dr. M.**

##### **7.2.1.1 Fallorientierte Erzählanalyse des Interviews mit Dr. M.**

Auf der Ebene des Gesamtprojekts fokussiere ich die Fragestellung auf die Offenlegung von Einflüssen, seien sie biografischer oder umweltspezifischer Natur, die die Unterrichtsgestaltung des Lehrers beeinflussen. Dabei möchte ich Rezeptionslinien aufdecken, die zum einem mit anderen Einzelfallanalysen verglichen, zum anderen aber auch mit den im Bildungsplan gesetzten Lehrschwerpunkten gespiegelt werden sollen.

Davon erhoffe ich mir die Aufdeckung spezifischer Musterbildungen und Antworten auf die soziologisch wie religionswissenschaftlich bedeutsame Frage nach religiösen

---

<sup>150</sup> Vgl. Feige u.a. 2006 u. Feige u.a. 2007.

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Zuschreibungsprozessen und individualreligiösen Konstellationen. Entgegen dem Ansatz der Projekte in Niedersachsen und Baden-Württemberg, deren Ergebnisse auf der Analyse von narrativen Interviews beruhen, wählte ich explizit die problemzentrierte Interviewmethode nach Witzel aus, um eine interpretative Eigenleistung mit einem möglichst niedrigen Grad an Fremddeutung zu belatsen und Ergebnisse induktiv aus dem Text zu ziehen.<sup>151</sup>

### *Die Eingangssequenz*

Die Eingangssequenz meiner Interviews lässt sich auf eine Frage nach dem sozialen Hintergrund reduzieren, die darauf angelegt ist, grundsätzliche Informationen über den persönlichen, sozialen wie religiösen Status offen zu legen.

Wir erfahren zu Beginn, dass der Interviewpartner mittleren Alters, noch ledig ist, aber ein Kind erwartet. Der Interviewpartner nutzt die Eingangssequenz, um an dieser Stelle eine grobe Einordnung in sein berufliches Umfeld und dessen Wurzeln im Studium der evangelischen Theologie, welches er mit einer Dissertation im Fach *Neues Testament* abschloss, zu vollziehen. Dr. M. ist Religionslehrer zweier Gymnasien.

*„hab ich was Wesentliches vergessen?“<sup>152</sup>*

Obwohl zu Beginn der Eingangssequenz explizit nach dem religiösen Hintergrund der Familie gefragt wurde, setzt der Interviewpartner den Erzählfokus zunächst auf seinen Familienstatus wie sein soziales Umfeld. Erst eine Nachfrage ruft ihm die Erinnerung an die Zielrichtung hervor.

*„meine Familie is durch die Bank katholisch!“<sup>153</sup>*

Auffällig ist, dass eine sprachliche Verlegenheitsformel den Passus über die Konfessionszugehörigkeit seiner Familie einleitet, und durch eine humoristische Ausführung seiner eigenen Religionszugehörigkeit überspielt wird. Mit einer fast

---

151 Vgl. Mayring 2003 56; 74f.

152 Originaltranskription: „hab ich was wEsentliches vergessen“

153 Originaltranskription: „meine famIEIIE is durch die bAnk kathOlisch!“

Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell  
konfigurierter religiöser Biografien

beiläufig scheinenden, pointierten Aussage „vor dem Studium bin ich konvertiert“<sup>154</sup>  
wird die Sequenz fixiert.

*„es kursiert eine Anekdote“<sup>155</sup>*

Nach der erzählungsstimulierenden Nachfrage zum Konfessionshintergrund holt der Interviewpartizipant zu einer ausschweifenden Erklärung seines Konfessionswechsels aus. Dabei bedient er sich zur Selbstpräsentation einer sehr blumigen Sprache. Zunächst beschreibt sich Dr. M. als aktiven Zuschauer im Entscheidungsprozess, der ihn zur Wahl seines Studienganges „Evangelische Theologie“ bewegte, und signalisiert dem Zuhörer scheinbar beiläufig, dass er sich eigentlich gar nicht mehr an die Beweggründe zu seiner Studienwahl und seiner dennoch – beiläufiger – stattfindenden Konversion erinnern kann. Darauf folgt eine ausführliche Einführung in seinen katholischen Sozialisationshintergrund, welcher sprachlich geschickt Spannung aufbaut, letztendlich den Zuhörer aber in Unklarheit über den Konfessionswechsel lässt.

*„als es dann darum ging den entsprechenden Beruf zu ergreifen“<sup>156</sup>*

Folgende Ausführungen legen offen, dass Dr. M. die Konversion als pragmatische Entscheidung gedeutet wissen möchte: So konnte er sich nicht vorstellen als katholischer Priester zu arbeiten, wusste aber, dass er gerne Theologie studieren wollte. Eine Konversion scheint eine notwendige Konsequenz.

*„theologische Unterschiede sind, würde ich mal behaupten, einem 18-/19-Jährigen in dieser Zeit schlicht nicht präsent“<sup>157</sup>*

Im Fluss der Erzählung führt Dr. M. eine Erläuterung an: Er betont explizit, dass keine theologischen Präferenzen zu seiner Konversionsentscheidung geführt haben. Vielmehr setzt er in seiner Argumentation auf sein soziales Umfeld und betont einen

---

154 Originaltranskription: „vor dem stUdium bin ich konvertiert“

155 Originaltranskription: „also es kuslert eine anekdOte die“

156 Originaltranskription: „als es dann drUm gIng mh den entsprEchEnden berUf zu ergreifen“

157 Originaltranskription: „thEOlOgische unterschIEde sind würd ich mal behaupten sin nem achzEhn neunzEhnjährigen in dieser zeit schlicht nicht präsent“

Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell  
konfigurierter religiöser Biografien

persönlichen Relevanzhorizont: Er lebte zu jener Zeit in einem ökumenischen Umfeld, welches die Grenzen des katholischen und evangelischen Glaubens diffus wahrnahm und somit einen Grundstein zur Konversion legte.

*„großartige Öffnung meines Horizontes“<sup>158</sup>*

Auf Nachfrage hin deutet Dr. M. den Konfessionswechsel als emotional-intuitive Entscheidung, die auf einem Gefühl der Freiheit, welches er mit dem evangelischen Glauben verbindet, beruht.

*„meinen Katholizismus glaub ich, des kann ich auch nicht, ( ) habe ich wahrlich nicht über Bord geworfen“<sup>159</sup>*

Obwohl der Argumentationsstrang der Konversion beendet zu sein scheint, beginnt er nach einem signifikanten Verlegenheitssignal, zu erzählen und sagt von sich, dass er den katholischen Glauben nie völlig aufgegeben hat, sondern ihn die religiöse katholische Sozialisation, die er scheinbar abtuend als „wenig intensiv“ bezeichnet, immer noch prägt. Er verweist in diesem Zusammenhang auf seine jahrelangen Erfahrungen als katholischer Messdiener. Auffallend ist, dass Dr. M. seiner katholischen Sozialisation eine Qualitätszuschreibung, ein jahrelanges Messdiener-Amt, impliziert, die von einem Außenstehenden als traditionell gedeutet werden würde.

Die Hypothese der Ableitung einer traditionellen Sozialisation scheint sich in folgenden Ausführungen zu bestätigen: Er betont ausdrücklich, dass es einige Elemente des katholischen Glaubens gibt, die ihm imponieren. Es folgt eine eingeschobene Anekdote, mit der er versucht, die Komplexität des eigenen Konversionswechsels am Beispiel der Biografie eines populären Theologen zu erklären. Dieser wechselte als Benediktinermönch zum evangelischen Glauben.

*„ich wollte mir selber einfach Klarheit verschaffen über die (-) über des neue und über des alte Testament – was da drin steht und wie man damit“<sup>160</sup>*

---

158 Originaltranskription: „grÖßartige Öffnung mEInes meines hOrizontes“

159 Originaltranskription: „ja meine katholoZismUs glaub ich des kAnn ich jA auch nich aber ich hab mich ja wAhrlich nich über bOrd gewOrfen“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Die Schilderung seines theologischen Interesses, das sich vor allem auf die exegetischen Fächer fokussiert, wird durch eine Anknüpfungsformel an die vorangegangene Konversionsargumentation ergänzt: So erklärt Dr. M. auch die Wahl seiner Studienschwerpunkte durch das fehlende Bibelwissen, welches er als Konsequenz seiner fehlenden evangelischen Sozialisation sieht.

### *Analyse der erzählgenerierenden Sequenz*

Die offen formulierte Eingangsfrage soll im Rahmen des Interviews erzählgenerierend wirken und den Interviewpartizipanten zu einer umfangreichen Beschreibung seiner religiösen Biografie, seines spezifischen Umfelds stimulieren, vor allem aber die Erkenntnisfrage klären, was die Unterrichtsgestaltung des Lehrers beeinflusst. Die Frage setzt kein Grundwissen über den Befragten voraus, erwartet aber gleichermaßen eine offene und großflächige Einordnung der interviewten Person innerhalb des jeweiligen religiösen Sozialisationskontextes.

Die Frage ist aufgrund des Bekanntheitsgrades in Sie-Form formuliert, vermag aber dennoch eine Vertrauensbasis sowie einen respektvollen Umgang mit den sensiblen Erzählungen zu suggerieren.

Jenes Signal wird durch die Aufforderung *Beschreiben Sie* verstärkt und überwindet in den ersten Sekunden des Interviews anscheinend jede Kontaktscheuheit.

Dr. M. zeigte sich im Vorfeld der erzählgenerierenden Frage äußerst sprachgewandt und erzählungsinteressiert.

### *Die Erzähleröffnung*

Auf die narrativ konzipierte Eröffnungsfrage antwortet er – nach einem kurzen Reflexionsmoment – prompt.

Dr. M. öffnet die Argumentation sehr reflektiert und auf verschiedenen Ebenen. Als selbstverständlich setzt er die fachliche Kompetenz als wichtigsten Gesichtspunkt in der Unterrichtsgestaltung voraus. Diese setzt sich in seinen Augen zum einem aus dem Wissen zusammen, welches er sich in seinem Studium aneignen konnte, zum anderen aber betont er, dass er auf eine wissenschaftliche Weiterentwicklung stets großen Wert legte. So erläutert er, dass er sich mit alltäglichen wissenschaftlichen

---

160 Originaltranskription: „also ich wollte mir selber einfach klarheit verschaffen über die (-) über des neue und über des alte testament was da drin steht und wie man damit“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Diskussionen, beispielsweise um die Verbannung theologischer Traditionen aus dem Religionsunterricht, auseinandersetzt.

*„theologisch einigermaßen am Ball bleiben“<sup>161</sup>*

Eine theologische Weiterentwicklung seiner eigenen Person, aber auch seines Wissensbestands ist ihm überaus wichtig. Durch vielfältige Ämter als Referendariatsbetreuer, als promovierter Prüfungsbeisitzer in der Nachwuchsausbildung und in diversen Weiterbildungsgremien, vor allem im Bereich der Themenzentrierten Interaktion (TZI)<sup>162</sup>, scheint er seinen persönlichen Anforderungen gerecht werden zu wollen.

Auf eine Erzählstimulanz, die nach weiteren Einflüssen in seiner Unterrichtsausübung sucht, antwortet Dr. M. zögerlich. Er überspielt die Überraschung gegenüber der Frage mit einer Verlegenheitsformel. Es scheint fast als ob die Nachfrage für ihn überflüssig sei, weil sich seine Argumentation im Vorausgegangen erschöpft. Vollkommen irritiert sucht er nach Wegen, eine weitere Antwort aufzubauen. Weitere Einflüsse, die seine Unterrichtsgestaltung lenken, scheint er bisher in seinem Denk- und Reflexionshorizont nicht berücksichtigt zu haben.

*„mir gehts darum, Schülerinnen und Schüler zu begleiten (-) und bei dieser Begleitung sind die Inhalte des Lehrplans oder das, was unterrichtet werden muss, praktisch die Transportmittel“<sup>163</sup>*

Nach längerem Zögern bewegt sich Dr. M. wieder auf „sicherem Terrain“. Er besinnt sich die ihm zugeschriebene Rolle und greift den zentralen Aspekt des Lehrauftrags seitens der Landeskirche auf: das Begleiten.

---

161 Originaltranskription: „theologisch einigermaßen am Ball zu bleiben“

162 Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) ist ein Methodenkonzept, welches sich mit der Thematik der Gruppenarbeit auseinandersetzt. Dabei beruft es sich auf das Ziel des „sozialen Lernens“ und der persönlichen Entwicklung. Die TZI hat ihre Wurzeln in der Psychoanalytik und der Humanistischen Psychologie und wurde vor allem durch die Psychoanalytikerin und Psychologin Ruth Cohn, von den Therapeuten Norman Liberman, Yitzhak Zeman in den USA sowie später in Europa und Indien entwickelt. Vgl. Reiser 1995.

163 Originaltranskription: „mir gehts drUm schülerinnen und schüler zu begleiten (-) und bei dieser begleitung sind dann die (-) inhalte des lehrplans (-) oder des was unterrichtet werden muss des sind praktisch die transpOrtmittel bei dieser begleitung“

Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

*„was über meine Person im Unterricht vermittelt wird, (ist) mindestens genauso wichtig, ist (-) nicht sogar ein Tick wichtiger (-) als die Inhalte, denn die werden ganz schnell auch wieder vergessen“<sup>164</sup>*

Auf eine Ausführung der Parenthese wird an dieser Stelle zunächst noch verzichtet. Dr. M. deutet vielmehr auf die Rolle der eigenen Person im Unterricht hin. Es erstaunt, dass er an dieser Stelle zwar den Bildungsplan als Quelle inhaltlicher Themen nennt, dessen Stellenwert jedoch im Vergleich zum Lehrpersonal und zu den interpersonalen Schüler-Lehrer-Beziehungen sowie zu den vermittelnden Werten unwichtiger bewertet.

Wiederum spannt er den Bogen zu TZI. Diese Schilderung sprechen offenbar seine intellektuellen und persönlichen Bedürfnisse als wichtigste Topoi der Unterrichtsgestaltung an.

*„die Haltung, um die ich mich bemühe, (ist) die Wertschätzung jedem/jeder Einzelnen gegenüber“<sup>165</sup>*

Offenkundig beobachtbar ist an dieser Stelle, dass Dr. M. die Möglichkeiten des Unterrichts nicht schwerpunktmäßig in der Vermittlung von inhaltlichem Wissen sieht, sondern in der Wertevermittlung sieht. Den Begriff des Fachwissens definiert er in diesem Kontext als Vehikel bei der Wertevermittlung.

*„religiöse Bildung (-) ist der Versuch, (-)Schülerinnen und Schülern ( ) das nahe zu bringen, von dem Ich sage, dass (-) sich mein Leben daraus speist“<sup>166</sup>*

Diese Aussage Dr. M.s legt nahe, dass, auch wenn er zu Beginn des Interviews die fachliche Kompetenz als wichtige Komponente seines Unterrichts hervorhob, diese letztendlich nur ein Mittel darstellen kann, seinen Schülern „Religion“ nahe zu bringen. Er fokussiert in seiner Unterrichtsausrichtung auf die soziale Kompetenz der

---

164 Originaltranskription: „über meine persOn im unterricht vermIttelt wird (-) mindestens genauSO wichtIlg is wenn nich sogar n tick wIchtiger (-) als die inhAlte denn dIe werden gAnz schnEll auch wieder vergEssen das begl=beaglAgt sich ja jEder .h“

165 Originaltranskription: „Also die hAltung um die ich mich bemüHe .h wertschätzung jeden=dEder einzelnen gegenüber“

166 Originaltranskription: „religiÖse bildung denk ich is der versU:ch (-)schÜlerinnen und schÜler na=alsO dEs nah zu brIngen von dem Ich sAge dass (-) das sich mein lEBen daraus speist“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Schüler und möchte die Kinder und Jugendlichen auf das Leben, dessen Bedeutung und Sinn, vorbereiten. Er sieht sich als Religionslehrer „nah am Puls der Zeit“ und möchte die Schüler lehren, sich selbst und den Wert der anderen zu erkennen. Dabei schreibt er sich den Titel des ‚Sozialisationsbegleiters‘ zu, der die Schüler in ihren Fragen, auch über die Schulzeit hinaus, begleitet.

Der auf die soziale, von Dr. M. als religiös bezeichnete Kompetenz ausgelegte Ansatz des Religionsunterrichts, der seine Wurzeln in der Vermittlung von theologischem Fachwissen findet, bedingt eine Nachfrage in Richtung auf das Verständnis theologischen Wissens. Er versucht zunächst, die Defizite der theologischen Wissensvermittlung aufzuzeigen. Diese sieht er auf inhaltlicher Ebene, in der kaum beachteten Paulusexegese, dem Lutherischen Gottesgerechtigkeitsverständnis und der mangelnden Vermittlung von Religionsgeschichte sowie der fehlenden Einbindung von aktuellen Ansätzen der religions-zentrierten Forschung beispielsweise in der Hirnforschung.<sup>167</sup>

Eine pädagogische, wissenschaftliche Weiterentwicklung finde sich seinen Aussagen zufolge ebenso kaum in den Schulbüchern verarbeitet, er hebt aber hervor, dass die Bildungsplanreform 2003 erstmalig neuere Ansätze, wenn auch verspätet und äußerst vage, miteinbeziehe.

*„da find ich, werden die wahren Chancen vergeigt“<sup>168</sup>*

Dr. M. beginnt eine euphorische und emotionale Rede auf die Schwachpunkte des Bildungsplans. In seinen Augen setzt der Bildungsplan für das Gymnasium biblisches Wissen voraus, welches oftmals aufgrund von Traditionsbrüchen, mangelnder konfessioneller Sozialisation und auch Vergesslichkeit aufgrund von Lernfülle zurückzuführen ist. Die Aufgabe des Unterrichts sieht er in der Vermittlung theologischen Wissens, welches im zweiten Schritt als unabdingbares Instrument bei der Vermittlung von sozialer Kompetenz eingeschätzt wird. Explizit möchte er, auch wenn er Defizite aufführt, das Bildungspapier nicht angreifen,

---

167 Der Interviewpartner deutet an, dass er mit dem Topos der „Hirnforschung“ die Diskussion um die Bildung eines „Freien Willens“ verbindet, welche zum Zeitpunkt des Interviews die Medienlandschaft prägt. Nähere Angaben zur Mediendiskussion u.a. unter <http://www.stern.de/wissenschaft/mensch/Hirnforschung-Freier-Wille-Illusion/617174.html/>, Zugriff: 9.04.2009.

168 Originaltranskription: „=und dA find ich werden die wAhren chancen vergEIgt“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

sondern vielmehr eine Berücksichtigung gesellschaftssozialer und politischer Systeme proklamieren, auch wenn er betont die personale Verantwortung des Lehrkörpers hoch bewertet.

Im persönlichen intellektuellen Anspruch, der nicht zuletzt aus dem Empfinden von Verantwortung gegenüber den Schülern resultiert, zieht Dr. M. wiederum den Bogen zur TZI. Diese Lehre sähe er als Hilfsmittel an, um Kindern Antwort auf die Frage zu geben, was einen Mensch wertvoll und liebenswert mache.

*„Ich möchte eigentlich weniger (-) Anwalt von diesem Fach Religion sein, als zu sagen, dass ich viel stärker gelernt habe, anthropologisch (-) zu denken – also welche anthropologischen Aussagen stecken eigentlich in diesen biblischen Texten drin“<sup>169</sup>*

Im Verlauf des Interviews berichtet Dr. M. von den Einflüssen der Anthropologie, auf deren Schultern er die gesamte Vermittlung von theologischem, konfessionellem Wissen aufbaut.

*„diese klassische Antwort, dass ich es letztlich nicht selbst machen kann, geliebt zu werden oder angenommen zu sein, sondern das muss ich mir schenken lassen und dieses Geschenk anzunehmen, ist – glaub ich – die schwierigste“<sup>170</sup>*

In der Verbindung der Anthropologie mit der Theologie sieht Dr. M., dies erzählt er scheinbar beiläufig, die Antwort auf die zentrale Frage der Konfession, die Frage nach Gott. Dabei fügt er als Argumentationsgrundlage die Barthsche<sup>171</sup> Theologie ein und vermischt zwei zunächst kontrovers erscheinende Ansätze der Theologie und der Philosophie.

---

169 Originaltranskription: „Ich möchte eigentlich weniger son anwalt von diesem fach religIon sein als zu sagen .h ähm dass ich viel stärker gelernt hab anthropologisch letztlich zu denken also welche anthropologischen AUssagen stecken eigentlich in diesen blblischen tExten drin.“

170 Originaltranskription: „diese klAssische antwort dass ähm (-- ) dass ich es lEtztlich nIch sElbst mAchen kAnn gellebt zu werdEn ähm odEr angenOmmen zu sEIn sondern des mUss ich mir schEnken lAssen .h und dIEses geschEnk anzunEhmen is glaub ich die schwierigste“

171 Der Interviewpartizipant bezieht sich in näheren Erläuterungen auf Karl Barths Konzept der „dialektischen Wort-Gottes-Theorie“. Im Besonderen greift der hierbei den Aspekt des Empfangens von Gottesworte aus. Vgl. Barth 1969.

Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell  
konfigurierter religiöser Biografien

*“nachdem ich das (Fach Religionslehre) einmal unterrichtet habe, habe ich endlich gemerkt, dass es so nicht geht.. (-) Das liegt eben daran, dass sie (die Schüler) die Bibel so nicht kennen. Es geht auch darum, dass ich glaube, dass es letztlich Unfug ist – ( ) ein Wissen, mit dem sie (die Schüler) nichts (...) anfangen können (voraussetzen)“<sup>172</sup>*

Fast zirkulär findet Dr. M. in seinen fließenden Gedankengängen, die kaum durch narrative Fragen stimuliert werden müssen, wieder zur Kritik am Bildungspapier und der von ihm als überaus wichtig betrachteten Perspektive der TZI zurück. Seine Verbindung zu diesem Forschungsansatz wird als Grundlage seiner Unterrichtsgestaltung aufgeführt, um die Schüler existentiell auf das Leben samt seiner Werte, Ängste und Normen vorzubereiten: „Lehrplaninhalte (sind) für mich Vehikel dazu“<sup>173</sup>

Fast schon entschuldigend anmutend schließt er seine Argumentation mit der Aussage „ich hab keine pietistische Vergangenheit (-)“<sup>174</sup> ab und knüpft eine Definition seines Unterrichtsziel an: „aber ich glaube, unsere Aufgabe sollte sein, dass sie (die Schüler) wieder Vertrauen in Glauben und Welt bekommen und nicht zu sehr diesen Dingen kritisch gegenüber stehen“<sup>175</sup>

Die vorangegangenen Erläuterungen legen nahe, dass Dr. M. bei der Nachfrage der Bedeutung des Faches Religionslehre innerhalb des Bildungsplans nicht inhaltlich argumentiert, sondern vielmehr auf die strukturelle Integrität des Faches im Fächerkanon hinweist. Defizitär betont er anschließend, dass die Formulierung von Bildungsstandards die Gefahr in sich birgt, wesentliche Dinge in einem Begriff kürzen zu wollen und somit etwaige wichtige Ausführungen wegfallen: „Standards

---

172 Originaltranskription: “nAchdem ich des einmal unterrichtet hAb hab ich endlich gemErkt ähm dAss (-) dAss es sO net gEht .h alsO <<lachend>es=es> gEht so nIcht und des liegt eben drAn dass sie die bIbel sO nicht kEnnen .h es geht auch drum dAss ich glAUbe dass es lEtztlich unfUg is was alsO dEs is n wIssen mit dEm sie nichts anwE:ndE:n kÖnnen also mit=nIx anfangen können .h“

173 Originaltranskription: „wEnn ich jetzt sAg gesEhen zu werden angenOmmen zu sein .h dEs ist lEhrplan des is was die inhAlte da angEht eigentlich egAl (-)alsO des=des was ich dAnn mein dann sind die:lehrplaninhAlte für mich vehlkel dazu“

174 Originaltranskription: „ich hab keine pietistische vergAngenheit (-)“

175 Originaltranskription: „aber ich glaub unsre aufgAbe sÖllte sein dass sie: wieder vertrAUen in glAUben und wElte bekommen und nIcht zU sehr äh dIEsen dingen kritisch gegenÜber stehen“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

(sind) für das Fach Religion (-) eigentlich fast nur Wissensstandards und das finde ich eine (-) un gute Verengung“<sup>176</sup>.

Dr. M. ergänzt kritisch, warum die Lehrinhalte in Standards formuliert werden müssen, welche unweigerlich zu folgender Entwicklung führen müssen: „(...) der gesamte Unterricht (wird) darunter leiden (-), (das) heißt, dass man sich auf das beschränkt, was letztlich als Standard formuliert werden wird und das ist tragisch, weil ich denke, (dass) die Themen, um die es geht (wie beispielsweise) Auseinandersetzung mit dem Tod, Auseinandersetzung mit der Bergpredigt (-) gute Themen (sind und wegfallen)“<sup>177</sup>.

*„Lernen braucht Zeit – also Bildung braucht Zeit“<sup>178</sup>*

Dr. M. fasst in der prägnant-kurzen, aber doch vielsagenden These, Bildung braucht Zeit, eine formlose Kritik am Bildungspapier zusammen. Mit der offen formulierten, beinahe allgemeingültigen Aussage scheint er zunächst vom Bildungspapier abzulenken, knüpft jedoch im Anschluss direkt an die Kritik, dass im Bildungsplan durch eine Verdichtung der Lehrinhalte und eine Reduzierung auf Bildungsstandards oftmals wichtige Elemente des zu Vermittelnden herausselektiert würden. Diese These umschreibt er in der Kontroverse des Begriffs des „Zweckfreien“, was beim Zuhörer doppelte Aufmerksamkeit hervorruft und zum Reflektieren stimuliert. Gerade dieser „zweckfreie Moment“, dem Dr. M. die Bedeutung des „Ruhenden“, des „Verweilenden“ zuschreibt, erschließt sich im Kontext dessen, was er als Vermittlung des Glaubens der Funktion des Religionsunterrichts und der Rolle des Lehrers zuordnet.

Anhand des Beispiels der Psalmen möchte Dr. M. verdeutlichen, worauf es ihm in seinem Unterricht ankommt, und wiederholt damit seine Kritik am Bildungspapier und dessen auf die `Bildungsstandards reduzierten Lehrinhalte und Lerninhalte`. Er

---

176 Originaltranskription: „also man fokussiert sich nur noch auf das und was sind dann standards für das Fach Religion sind eigentlich fast nur Wissensstandards und das finde ich eine (-) un gute Verengung“

177 Originaltranskription: „aber es ist so! viel dass auch der gesamte Unterricht darunter leiden wird...leiden wird heißt dass man sich auf das beschränkt was letztlich als Standard formuliert werden wird und das ist tragisch weil ich denke die: die Themen um die es geht und Auseinandersetzung mit dem Tod, Auseinandersetzung mit der Bergpredigt sind gute Themen“

178 Originaltranskription: „Lernen braucht Zeit - also Bildung braucht Zeit“

Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell  
konfigurierter religiöser Biografien

betont die Schwerpunkte der Glaubensvermittlung, die weniger in der Vermittlung der Inhalte, sondern vielmehr in der Erhöhung der Inhalte auf eine transzendente, funktionsorientierte Bedeutung des Glaubens im Leben der Schüler zielten. Am Beispiel der religiösen Sprache greift er den Aspekt der vermeintlichen „Inhaltslosigkeit der Bildungsvorgaben“ abermals auf und verweist auf die Bedeutungshaftigkeit der Symbolik. In einer Phase der Selbstreflexion zieht Dr. M. einen Vergleich zum „alten“ Bildungsplan und bemerkt, dass auch die vorigen Lehrvorgaben hinsichtlich des Mehrwerts schlichter Lehrinhalte – er meint Themen – unbefriedigend gewesen seien.

*„was ich dieser Bildungsplan Reform am meisten vorwerfe ist, dass versäumt wurde, Bildung ganz neu zu denken – das wäre vielleicht eine Möglichkeit gewesen“<sup>179</sup>*

Im Zuge seiner Bildungspapierkritik greift Dr. M. in seinen Ausführungen den Begriff der „Bildung“ eigenständig auf und setzt ihn in Bezug zum Bildungsplan. Seine Worte lassen seine Enttäuschung zum Ausdruck kommen, dass im Zuge der Bildungsplanreform die Chance verstrichen sei, Bildung neu zu denken, strukturell wie inhaltlich. Wiederum greift er auf eine beispielhafte Erläuterung zurück, indem er auf die Schulsituation in der Oberstufe hinweist. Er bemängelt die Verknüpfung der Lehrinhalte mit den Lerninhalten. Er mahnt, dass der Bildungsplan versuche, Bildung zu systematisieren und Themen zu verengen, statt „Zeit zum Entstehen“ – gemeint ist wiederum das Verweilen – das Selbstentstehen von Lehrraum zu lassen.

*„(der Bildungsplan) hat diese unterschiedlichen Dimensionen: ( ) ich finde des alles (-) wohl durchdacht und alles systematisch geordnet (-), aber es will irgendwie nicht wirklich hinhauen – also ich denke, soviel kann man letztendlich nicht im Kopf haben, (-) diese ganzen Bereiche und dann ( ) kommen noch diese unterschiedlichen Kompetenzen dazu“<sup>180</sup>*

---

179 Originaltranskription: „was ich diesEr bildungsplAn ähm rEform am meisten vOrwerfE is dass wlr dass versÄumt wurde bildung gAnz neu zu denken dEs wÄr vielleicht ne mÖglichkeit gewEsen“

180 Originaltranskription: „also jEtzt hat des ja diese unterschiedlichen dImensiOne:n .h Also und ich f= ich finde des allEs (-) wOhl durchdAcht .h jA und AllEs sYstematisch geOrdnet (-) aber es willl irgendwie nicht

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Damit weist sich Dr. M. in wiederholter Weise als schnell reflektierend, mit einem sehr hohen Maße an gedanklicher Verknüpfungsfähigkeit aus, dem es jederzeit eigenständig gelingt Situationen und Fragen neu zu bewerten und spontan argumentativ auszuführen.

*„was ich merke, ist, Unterricht gelingt immer da wirklich gut, wo ich (beziehungsweise) wir von bestimmten Lernsettings auswählen – also wir konstruieren oder wir machen Setting“<sup>181</sup>*

Dr. M. zieht den Bogen zu einem zuvor benannten Aspekt. Es mutet an, als ob er auf dem Weg sei, eine Bildungskonstruktion vorzunehmen, sich jedoch hilflos gegenüber dem System, den institutionellen Vorgaben, sieht, welches ihn letztendlich mit seiner Fülle an Anforderungen, seien sie inhaltlicher oder struktureller Natur, zeitlich und menschlich überfordert.

Wiederum greift er auf ein Beispiel zurück. Es wird deutlich, dass er in seiner argumentatorischen Hilflosigkeit nach Formen sucht, um die akute Problematik um das vorliegende Bildungspapier zu greifen. Sprachlich auffallend ist die Häufung von Verzögerungselementen, die sich ähnlich einer Klimax zu einem Höhepunkt – parallel zu seiner Antwortlosigkeit – hochspielen und um die Aussage kreisen, dass „(das) zweckfreie ( ) beschäftigen mit Themen ( ) verloren gegangen (ist)“<sup>182</sup> und erst wieder mit einem vom Interviewer initiierten Themenwechsel enden.

Dr. M. beschreibt sich selbst als einen engagierten und gerne gesehenen Menschen innerhalb der Gemeinde. Sowohl von Seiten der Schulleitung als auch von Seiten der Gemeinde werde ihm Respekt entgegen gebracht, sowie auch auf seine Meinung zu schulpolitischen wie gesellschaftlichen Angelegenheiten großer Wert gelegt werde. Dabei verweist er auf sein Verständnis von Religion innerhalb der Gesellschaft: „Religion geht nicht darin auf, dass ich mein Gegenüber achte, dass ich achtsam mit

---

wirklich hinhaun also ich dEnk soviel kAnn man letztendlich nIch im kOpf hAben alsO diese gAnzen bereiche un=und dAnn di=dann kOmme noch dIese unterschiedlichen kompetenzen dazu .h“

181 Originaltranskription: „wAs ich mErk Is unterricht gelIngt immer dA wirklich gUt wO ich s= wO wir von bestImnten lernsEttings auswÄhlen also wir wir konstruieren oder wIr mAchen sEtting .h und dA: gucken wa wie wir dA drIn vorgehen (-) und Ob man dAraus n sYstem mAchen kAnn wEiB ich nEt“

182 Originaltranskription: „.h zwEckfreie sich beschÄftigen mit thEmen is verlOren gegangen“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

ihm umgehe, dass ich ihn nicht beschämen will, und trotzdem ist es natürlich Resultat einer religiösen Haltung (...)“<sup>183</sup>.

Nahezu in sich gekehrt, jedoch nicht äußerlich emotional ergriffen, fasst Dr. M. seine Rolle in der Vermittlung des Glaubens für die Menschen zusammen: „wir haben noch einen Schatz, der ( ) wesentlich tiefer geht (-): Dieses Grundvertrauen in Gott und die Welt“<sup>184</sup>.

Im Folgenden spezifiziert er die Rolle seines Glaubens in der Zielsetzung seines Unterrichts, dessen Basis er „als eine Balance von Wissen und Können, als ( ) Anwendungswissen“<sup>185</sup> bezeichnet wissen möchte, die eng an die Welt der Schüler samt ihrer Fragen und gesellschaftlichen Probleme geknüpft sei. Letztendlich möchte er den Schülern trotz seiner theologischen Grundintention der Glaubensvermittlung ein Gefühl von Aufgenommensein und Offenheit vermitteln: „Klarheit und Offenheit in einem – (...) Klarheit, dass ich (...) für was Bestimmtes (stehe) und (...) und die Offenheit, für das, was sie (die Schüler) denken, muss gleichermaßen gewahrt sein“<sup>186</sup>.

Gleichermaßen öffnet er an dieser Stelle die Bedeutung seines Unterrichts auch auf andere Fächer, indem er hervorhebt, dass jedem Fach eine gesellschaftliche Rolle zukomme.

Um die Reflexionsphase, die ein biografisches Interview stets darstellt,<sup>187</sup> zu berücksichtigen, stellt der Interviewer abschließend eine zusammenfassende, narrativ stimulierende Abschlussfrage, die bereits als narrative Einleitungsfrage fungierte.

Nach kurzer Reflexion fasst Dr. M. präzise eine Antwort zusammen und beschreibt jene Einflüsse, die ihn in seiner Unterrichtsgestaltung prägen würden, als folgende:

---

183 Originaltranskription: „rEligiOn gEht nIcht dadrin AUf dass ich mein gegenÜber AchTE dAss ich ähm AchtsAm mit ihm umgEhe dass ich ihn nIcht beschÄmen will und trOtzdem is es natürlich resultAt einer religiÖsen hAltung.“

184 Originaltranskription: „wIr hAben noch einen schAtz der äh dEr noch wesentlich tIEfer gEht ne alsO dieses .h grUndvertrauen in gOtt und die wElt ähm die: sich eben die eben sO! nicht ableitbAr is aus der reinen vernUnft“

185 Originaltranskription: „als sO ne balAnce von wIssen und kÖnnen also so kÖnnen so anwEndungswIssen“

186 Originaltranskription: „klArhEit und OffenhEit in einem alsO klArheit dass ich nIch hinterm= also ich stEH schon fÜR was bestImmtes und .h sAg des den schÜlerinnen und schÜlern auch und gleichzeitig dEnk ich alsO die OffEnheit fü:r das was sIe denken mUss gleichermAßen gewAhrt sein“

187 Vgl. Rosenthal/Fischer-Rosenthal 2000.

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Das fachliche Wissen, welches sich zum einen aus seiner Studienzeit nähre, zum anderen seine Tätigkeit am Seminar sowie vielerlei Fortbildungsmaßnahmen. Des Weiteren weist er seinem methodischen Wissen, welches er explizit von fachlichem Wissen trennt, eine bedeutende Rolle zu.

Als wesentlichen Aspekt der Einflüsse möchte Dr. M. seinen persönlichen Glauben verstanden wissen und greift zur Verdeutlichung seiner Einstellung von Glauben auf die Metapher des „Eisbergs“ zurück. Er führt aus: „ganz viel, was sich da unten angesammelt hat (bezogen auf den Eisberg) und (im Vergleich zu diesem) was ganz wichtig und sichtbar ist, ist dann ein ganz kleiner Teil von diesem – also dieser unbedingte Wert von einem Menschen – dass er eben nicht in seiner Leistung aufgeht, (...) die Sehnsucht nach Heil und Heilung – also das ist auch ein Pool – das ist Glauben“<sup>188</sup>.

### 7.2.1.2 Strukturelle Analyse des Interviews mit Dr. M.

Die bisherige Erzählanalyse stellte uns Dr. M. als einen sehr kommunikativen, offenen Menschen vor, dessen Kommunikationsstil vor allem durch einen hohen Grad an Biografiebewusstsein sowie eine erstaunlich schnelle Reflexionsfähigkeit geprägt war. Die Analyse offerierte uns damit folgende Themenbereiche und Fragen, die im Folgenden zusammenfassend aufgegriffen werden sollen: Die katholische Sozialisation des Dr. M., sowie das Zusammenspiel von intellektueller Auseinandersetzung und Persönlichkeit in der individuellen Ausgestaltung des Unterrichts.

#### *Religiöse Sozialisation*

Schon zu Beginn des Interviews fällt dem Hörer der blumige Sprachstil des Dr. M. auf, die er stets in jenen Augenblicken an den Tag legt, wenn ihn Fragestellungen seitens des Interviewers kurzzeitig über- oder seine eigene Reflexionsfähigkeit herausfordern. So sticht schon zu Beginn die Frage und deren anekdotische

---

188 Originaltranskription: „ganz viel was sich da unten angesammelt hat und was ganz wichtig ist . und sichtbar ist dann ein ganz ganz kleiner teil von diesem...also dieser unbedingte wert von nem menschen - dass er eben nicht in seiner leistung aufgeht...die sehnsucht nach heil und heilung - also das ist auch ein pool ne - das ist Glauben“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Argumentation hervor, aus welchem religiös sozialisierten Umfeld Dr. M. entstammt. Sehr humoristisch, beinahe die Umstände herunterspielend, lässt er auf eine Nachfrage einfließen, dass er zwar Religionslehrer der Evangelischen Religionslehre sei, er aber einer sehr traditionell-katholischen Familie entstamme. Typisch für Dr. M., folgt auf prägnante Aussagen stets eine Anekdote, um die Hintergründe näher zu erläutern. Diese wird jedoch meist in einem humoristischen Kontext gestellt, der den Kern der Aussage in den Hintergrund versetzt. Schon bald folgt eine Erklärung für den offenbar stattgefundenen Konfessionswechsel. Wie aus der Erzählanalyse zu entnehmen, greift IP auf eine für ihn charakteristische Argumentationslinie zurück: Er sucht einen Erklärungsansatz für sein Verhalten: Theologische Unterschiede waren in dieser Zeit schlicht nicht präsent – eine pragmatische Entscheidung für einen theologischen Beruf habe eine Konversion nötig gemacht, die durch ein ökumenisches Umfeld erleichtert worden sei.

Dr. M. spricht von einer großen Offenheit gegenüber der evangelischen „Kirche“, gemeint ist evangelische Konfession, die er durch die Konversion erfahren durfte und durch die sich ihm gedankliche „Horizonte“ eröffneten. In diesem Kontext hebt er stets hervor, dass er sich der katholischen Kirche durchaus verbunden fühle und deren Erbe in sich trage.

Im Zuge seiner Erzählungen wird deutlich, dass sich Dr. M. die Zugewandtheit zu den so genannten „Kirchen“ vor allem in einem wissenschaftlichen Umgang mit Glaubensinhalten manifestiert, eine Feststellung, die vor allem bei der Frage nach Einflüssen in seinem Unterricht eine bedeutende Rolle spielt. Er fokussiert zunächst eine individuelle Reflexion seiner wissenschaftlichen Weiterentwicklung, um – wie er es sagt – „theologisch am Ball zu bleiben“. Hierbei bedient er sich vor allem der wissenschaftlichen Methode um TZI. Zögerlich gelingt es ihm, die Ebene der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu verlassen und den Einfluss seiner Persönlichkeit in seiner Unterrichtsgestaltung zuzu lassen. Als typisch für diesen Kommunikationsstil zeichnet sich Dr. M.s Suche nach einer Manifestation seiner Thesen und Argumente an textueller Verankerung oder Bezugspunkten ab. So besinnt er sich nach oftmals zögerlichen, anscheinend verunsicherten Interviewpassagen, in denen er nach dem Einfluss seiner Individualität gefragt wurde und das Terrain der wissenschaftlichen Grundlagen verlassen werden musste, auf seine Bildungs-

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

grundlage. Dem Bildungspapier begegnet er in der Argumentation atypisch temperamentvoll und kritisiert es stark. Nach einer halben Stunde freier Interviewerzählung öffnet sich Dr. M. für die Frage nach den persönlichen Einflüssen einer Vermittlung von Religionslehre. Ausdrücklich hebt er hervor, dass die Vermittlung über das Individuum Lehrer in seinem Unterricht „wichtiger“ als die Vermittlung von Inhalten sei und führt so auf den entscheidenden Wendepunkt im Interviewverlauf hin: Die Rolle des Lehrers im Kontext des Unterrichts der evangelischen Religionslehre liege tief in der Vermittlung von ethischen und moralischen Wertschätzungen verankert, die entscheidend an die Persönlichkeit des Lehrkörpers geknüpft seien. Das Fachwissen, welches im Bildungsplan vorgegeben wird, könne diesbezüglich lediglich als Vehikel, als leere Worthülse, verstanden werden, die von Seiten des Lehrers durch das Einbringen der „eigenen“ Persönlichkeit gefüllt werden könne. Es folgt eine harsche Kritik am Schulbuchmarkt, der tatsächliche Bedürfnisse der Schüler, aber auch wissenschaftliche, aktuelle theologische Auseinandersetzungen erst „zwanzig“ Jahre später spiegele. Anschließend spannt Dr. M. den Bogen zu einem zentralen Aspekt der Wissensvermittlung: dem Bildungspapier.

Er sieht die Defizite des Bildungspapiers vor allem im mangelnden Bezug zur Schüler-Realität und Lehrmaterialdichte. Die Schülerrealität sei nach seinen Aussagen weder durch religiöse Sozialisation geprägt noch durch Vermittlung grundlegender Wertesysteme. Auf diesen Mangel proklamiert Dr. M. die Notwendigkeit einer Einbindung und Verknüpfung von Anthropologie und Theologie, um im Unterrichtsalltag den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können, nicht aber lediglich inhaltlicher Wissensvermittlung nachzueifern („Bildung braucht Zeit“). In den Interviewausführungen scheint sich somit der Fokus einer theologischen Unterrichtszielsetzung von der Theodizeefrage hin zur Frage nach einem „Angenommensein der eigenen Person“ zu verschieben. Dr. M. erklärt jene Verschiebung als eine notwendige Konsequenz, die Schüler in ihren existentiellen Fragen auf das Leben – auch nach der Schule – vorzubereiten und Werte, Ängste und Bedürfnisse aufzugreifen. Erstaunlich scheint in diesem Zusammenhang, dass er seine persönliche Einstellung als Lehrer in seiner persönlichen Sozialisation begründet und Pietät eine untergeordnete Rolle spielte.

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Dr. M. fasst seinen Anspruch an Religionsunterricht mit der These zusammen, dass Religionsunterricht „mehr“ sein muss als auf Bildungsstandards reduzierte Lehr- und Lerninhalte, die scheinbar hülsenlose Bildungsvorgaben zusammenfassen wollen. „Bildung“ sollte in diesem Zusammenhang nicht nur als Offenheit zugunsten von Inhalten, sondern als Offenheit für ethische Fragen und als Aufgreifen der Schülerrealitas verstanden werden, deren Vermittlung an den Glaubensgrundsatz des Lehrers geknüpft und als Anwendungswissen verstanden werden.

## **7.2.2 Interview mit Herrn H.**

### **7.2.2.1 Fallorientierte Erzählanalyse des Interviews mit Herrn H.**

#### *Die Eingangssequenz*

Der Interviewpartner wird zu Beginn des Interviews aufgefordert, einen kurzen Einblick in seinen sozialen Hintergrund zu geben. Zunächst nüchtern, anscheinend die einzelnen Fragepunkte abarbeitend, gibt Herr H. kurz und knapp Auskunft über seinen persönlich-familiären Hintergrund. Ohne weitere Aufforderung knüpft er eine Erzählung darüber an, dass er, obwohl seine Eltern beide katholisch waren – den Glauben jedoch nicht ausgeprägt lebten, erstmals mit dem Thema „Religion“ über sein Umfeld in Berührung kam: er spielte mit den Kindern des evangelischen Pfarrers und tauschte sich rege mit den Mitarbeiter des evangelischen Mitarbeiterkreises aus. Die bisherige Formulierung könnte vermuten lassen, dass es sich bei Herrn H. um einen Lehrer der evangelischen Religionslehre handele, doch fügt er beinahe als Legitimation für die eigene Konfession und die daran anknüpfende Berufswahl an, dass er in der Schule auch Freunde katholischer Konfession hatte, die er als Messdiener auch in seiner Freizeit traf und seine eigene Konfession, römisch-katholisch, nicht in Frage stellte.

#### *Die Erzähleröffnung*

Nach vergleichsweise schneller Eingangssequenz folgt die problemzentrierte erzählgenerierende Aufforderung.

Herr H. greift die Frage zögernd auf und weist zunächst auf sein grundsätzliches Naturell hin. Er sieht sich als Menschen, dessen grundlegende Charaktereigenschaft es ist, Dinge zu hinterfragen. So ist es für ihn nur selbstverständlich, dass er sich seit seiner Jugend auch der Frage nach dem Leben und der für ihn eng daran geknüpften Frage nach Gott stellt, die ihn zur Theologie geführt habe.

Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell  
konfigurierter religiöser Biografien

*„ich hab dann noch Philosophie studiert“<sup>189</sup>*

Im Studium der Philosophie findet Herr H. ein anscheinend komplementäres wie selbstverständliches Element zur Theologie, welches ihm auf fundamentaltheologische Fragen Antwort zu geben scheint.

*„die Jugendlichen heute haben mehr fundamentale Fragen“<sup>190</sup>*

Herr H. greift den zuvor genannten Aspekt der fundamentaltheologischen Orientierung seines Charakters auf und überträgt ihn auf seine Unterrichtsgestaltung. Es wird deutlich, dass sein Unterricht stark durch persönliche Annahmen geprägt sein muss. Der Gebrauch der klaren Sprache spiegelt dieses Selbstverständnis und die Richtung seiner Unterrichtsgestaltung wieder, die in der Verwendung von anthropologischen, theologischen wie philosophischen Aspekten die Nähe zum Schüler sucht, der in seinen Augen auf der Suche nach Antwort auf die Fragen nach Gott, nach Leben und nach dem Menschen sei.

Obwohl Herr H. explizit nach seiner Studienzzeit gefragt wird, eröffnet er die Erzählung mit der Schulzeit. Er hebt vor, dass er den Religionsunterricht bis zum Abitur besucht habe, Philosophie als Unterrichtsfach jedoch nicht angeboten worden sei. Die Wortwahl deutet darauf, dass er diesen Umstand zu bedauern scheint, verweist aber sofort – anscheinend erleichtert – darauf, dass auch im Religionsunterricht das Fach Philosophie als Lehrstoff mit aufgegriffen wurde.

Nach der „Ausmusterung“ konnte Herr H. mit dem Studium der katholischen Theologie und Sport beginnen, in dem er bei einem Studienaufenthalt in Innsbruck erstmalig – so betont er – der Philosophie als wissenschaftliche Lehre näher gekommen sei. Einige Zeit nach seiner Rückkehr an seinen Studienort Mainz begann er mit dem Studium der Philosophie.

Herrn H.s bisherige Erzählungen lassen erwarten, dass die Philosophie in seiner Unterrichtsgestaltung eine besondere Rolle spielt. Immer wieder greift er in seiner Argumentation als Antwort auf die erzählgenerierende Frage auf den Aspekt und die Einflüsse der Philosophie zurück. Während er stets um klare, reflektierte Antworten bemüht ist, kommt er aus dem Redefluss, als er gefragt wird, warum er denn nun

---

189 Originaltranskription: „ich hab dann noch philosophie studiert .h“

190 Originaltranskription: „die jUgendlichen hEUte haben mEhr fundamentAle fragen“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

katholische Theologie studiert habe, wenn er stets den Einfluss seines evangelischen Umfelds betone. Irritiert weicht er der Frage aus, für ihn scheint es nie eine Infragestellung des Glaubens bedeutet zu haben. Vielmehr zieht er den Bogen zu seinem stark an Austausch und Diskussion interessierten Charakter und beschreibt den Kontakt zu seinem evangelischen Umfeld als ein befriedigendes, weil diskussions- und austauschreiches Zustandekommen von Kontroversen. Die Frage nach Gott, nach Gottesbeweisen, nach der Entstehung der Erde und nach dem Zusammenspiel von Wissenschaft und Kirche habe seine innere Auseinandersetzung geprägt. Anhand der verschlungenen Wortwahl (Hendiadios) und der Wechsel zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit wird sehr deutlich, wie stark der Charakter in der Unterrichtsgestaltung mitwirkt: „das mache ich auch immer noch sehr gerne in der Schule nach wie vor, das war auch immer eine brennende Frage. Die Frage nach dem Menschen und die Frage nach dem Sinn des Lebens und die Frage nach dem Leid (-) – das waren so die die großen Fragen“<sup>191</sup>.

Erst eine weitere Rückführung zur Erzählgenerierung bringt Hr. H. zurück zur ursprünglichen Fragestellung. Anhand eines Beispiels möchte er Antwort auf die Frage geben. So beschreibt er die Lehrsituation in der Oberstufe als eine Diskussion um Glauben und Wissen über die Gottesbeweise bis hin zur biblischen Schöpfungsgeschichte, demgegenüber er sich zum Ziel gesetzt habe, Antworten auf die zuvor benannten, unterrichtsleitenden Fragen zu geben. Es folgt eine erzählstimulierende, nachhakende Frage, auf die Hr. H. durch seine vagen Formulierungen eine gewisse Distanzierung zur Konfession der Protestanten aufzuzeigen scheint: „ich denke in den Fragen (-) ist es – glaub ich – gar nicht so wichtig, ob es evangelisch oder katholisch ist, weil die Evangelischen da auch nicht so weit weg sind. Da spielt es keine Rolle – also bei der Frage nach dem Menschen weniger auch und – ja jetzt kommt noch ne spannende Frage – die Frage nach der Eschatologie, (-) Leben nach dem Tod. Das fand ich auch immer ganz wichtig. Da

---

191 Originaltranskription: „des mache ich auch immer noch sehr gerne in der Schule nach wie vor das war auch immer ne brennende Frage. Die Frage nach dem Menschen und die Frage nach dem Sinn des Lebens und die Frage nach dem Leid der ähm des waren so die die großen Fragen“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

sind schon Unterschiede, da möchte ich auch nicht evangelisch sein oder ( ), dass was die Evangelischen glauben, finde ich nicht so ok.“<sup>192</sup>.

Hr. H. versucht am Beispiel der Abendmahlslehre und des Arguments der Wortlastigkeit des evangelischen Gottesdienstes eine Differenzierung der beiden Konfessionen darzustellen – durchaus darüber bewusst, dass seine Konfessionsüberzeugung zunächst emotionaler, rational schlecht fassbarer, Natur ist. Um eine weitere Erzählphase einzuleiten, wird wiederum auf eine Erzählstimulanz zurückgegriffen. Herr H. greift diese auf und zeichnet vorbildhaft seine zuvor schon angerissene Argumentation um den Einfluss seiner Person auf die Unterrichtsgestaltung auf. So benennt er spontan den Aspekt seiner Diskussionsfreudigkeit als zentrales Element seines Unterrichts. Auf das eingeworfene Schlagwort der „religiösen Bildung“ reagiert er zögernd. Schnell jedoch findet Herr H. zum roten Faden zurück und weiß die Begriffe der „Diskussionen“ mit der der religiösen Bildung zu verbinden: „religiöse Bildung bei uns an der Schule oder für mich heißt, ( ) des ist immer kontextgebunden an die Schüler, die ich unterrichte eigentlich (-) – (Religiöse Bildung ist) Aufklärung stückweit, also ist eine Fragehaltung“<sup>193</sup>.

Mithilfe einer Anekdote aus einer achten Klasse versucht Herr H. seine Lehrtheorie zu festigen. So sieht er in der Entstehung von Fragen – einer grundsätzlichen Fragehaltung – stets eine enge Verbindung zur Diskussionsführung und die Chance, mit den Schülern ins Gespräch zu kommen. Er setzt dies mit dem Ansprechen von Schülern gleich, um „eine Chance zu bekommen“, Dinge – gemeint sind die Vermittlung von Christentum und Theologie – nahe zu bringen.

---

192 Originaltranskription: „ich denk in dE!n fragen (-) is es glaub ich gAr nich so wichtig ob des evangElisch oder kathOlisch is weil die evangElischen da auch nich so weit wEg sind .hh ähm (-) jA da spielt keine rOlle also bei der frAge nach dem mEnschen wEniger auch und jA jetzt kOMmt nOch ne spAnnende frAge die frAge nach der essatologIE halt ne leben nAch dem tOd .hh des fand ich auch immer gAnz gAnz wichtig .h dA sind schon unterschiede dA da möcht ich auch nich evangElisch sEIn oder sprich äh dass was die evnagellischen glauben find ich nIch so ok .hh und dA spielt des son blsschen mIt ne rOlle .h“

193 Originaltranskription: „also religiÖse bildung bei uns an der schUle oder fÜR mIch heißt ähm des is immer kontExtgebunden an die schÜler die ich unterrichte eigentlich (-) aufklÄrung n stückweit also dA sind is ne frAgehaltung jetzt dA“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Herr H. überrascht mit der kurzen Bemerkung „viele wissen auch gar nix“<sup>194</sup>, lässt diese jedoch nicht unkommentiert im Raum stehen, sondern schließt eine Problematisierung eines unterrichtlichen Problems an, welches er im Folgenden jedoch als Herausforderung seines Unterrichts verstanden wissen möchte: Der Wissensstand und religiöse Hintergrund der einzelnen Schülerinnen und Schüler zeigt sich als sehr heterogen. Die positive Deutung der Unterrichtssituation illustriert an dieser Stelle wieder einmal die starke Wirkung der Person IP im Unterricht. Er scheint beinahe Spaß daran zu haben, aufgrund einer religiösen Heterogenität Nährboden für Diskussionen zu finden: „dann geht’s halt zur Sache“<sup>195</sup>. Herr H. illustriert an einem Beispiel einer Unterrichtssituation der 8. Klasse, wie sich ein Diskussionsszenario um den Lehrinhalt Fegefeuer / Himmel und Hölle darstellen und zu einer Argumentation für oder gegen Wiedergeburt oder Jenseitsgedanke entwickelt werden könne.

Um seine Selbsteinschätzung der Unterrichtssituation und sein Vorgehen im Unterricht zu untermauern, schließt Herr H. eine Anekdote aus einer Unterrichtssituation in der zwölften Klasse an. In der Diskussion um den Begriff und Bedeutungsinhalt „Reich Gottes“ wurde er von seinen Schülern provoziert, persönlich zur Haltung und Einstellung der „Theologie“ Stellung zu beziehen und seinen persönlichen Glauben offen zu legen: „dann versuche ich schon von meiner Person ausgehend, das zu erklären, wie ich das so verstehe und versuche das in eine Sprache zu bringen, die sie (die Schüler) auch verstehen können. Es ist manchmal einfach ein bisschen komplex“<sup>196</sup>.

In diesem Kontext greift Herr H. ohne Erzählstimulanz die ursprüngliche Fragestellung wieder auf und fasst zusammen, dass er in seiner Unterrichtsgestaltung aus dem Wissen seines Studiums schöpfe. Ergänzend fügt er hinzu, dass er dieses Wissen durch stetige Fortbildungen (zentrale Fortbildung der katholischen Religionslehrer aus Baden-Württemberg im Einjahres-Rhythmus / Werkstattfortbildungen) auffrischen und weiterentwickeln würde.

---

194 Originaltranskription: „viele wIssen auch gAr nIx ne“

195 Originaltranskription: „dAnn geht’s halt zur sAche ja“

196 Originaltranskription: „und dAnn versUch ich schOn von meiner persOn ausgehend des zu erklären wie ich dEs so verstehe ja .h Und versUch des in ne sprAche zu bringen die sie auch ähm verstEhen kÖnnen es is mAnchmal einfach n bIsschen kOmplex“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Herr H.s Aussage, dass auch auf den genannten Fortbildungen eher ein methodischer als ein inhaltlicher Austausch stattfindet, überrascht.

Ein weiterer Frageeinwurf soll die Erzählung in eine andere Richtung lenken, die Herr H. kurz zuvor angerissen hatte. Es scheint, als fühle er sich in eine Frage-Antwort-Situation versetzt, da er kurze prägnante Antworten auf die Frage nach der Zusammensetzung des Kollegiums gibt und erst nach einer weiteren Erzählstimulanz wieder in eine flüssige Kommunikationsform findet. Der Interviewte deutet die Frageintention, indem er jene Gottesdienste aufzählt, die das Schuljahr umrahmen, bereichern und zu gesellschaftlich-problematischen Zeiten wie dem Irakkrieg Stellung beziehen. Scheinbar beiläufig erwähnt er, dass Gottesdienste wie jener zu Zeiten der Irakkriege auf Nachfrage der Schüler stattgefunden haben. Die Hypothese, dass Religionsunterricht Antwort auf menschenbewegende Fragen und Sorgen geben kann, scheint sich hiermit zu bestätigen.

In diesem Zusammenhang erstaunt die Bemerkung, dass dem Religionsunterricht – aus der Perspektive eines Religionslehrers – im gesamten Fächerkanon nur eine Randbedeutung zukommt. Zur Illustration greift er hierbei auf eine Anekdote aus seinem Unterrichtsalltag zurück: „Eine aus der neunten (Klasse) sagt auch, „Oh Herr X jetzt haben Sie schon wieder einen Test und Reli ist doch zur Erholung““<sup>197</sup>.

*„in den siebziger Jahren – ob man Religion benotet oder nicht – und die sind (sind sie) jetzt zu dem durchaus sinnvollen Entschluss gekommen, Noten zu geben, weil sonst wäre es komplett raus“*<sup>198</sup>

Die missliche Lage des Unterrichts als „einfaches“ Nebenfach scheint sich in den Augen von Herrn H. durch die Notengebung auszugleichen. Nach seiner Einschätzung bietet die Notengebung die große Chance, sich ernsthaft mit dem Thema Religion – eventuell ausgelöst durch den Notendruck – im Unterricht auseinanderzusetzen: „die Klausuren haben durchaus gute Ergebnisse, wo ich auch

---

197 Originaltranskription: „Eine aus der neunten sagt auch „Oh herr X jetzt ham sE schOn wieder n tEst und rEli=is doch zur erhOlung““

198 Originaltranskription: „in den siebzIger jahren ob man religiOn benOtet oder nich und die sInd jetzt zU dem durchaus slnnvollen .h entschlUss gekommen nOten zu geben weil sonst wärs komplett raus ja“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

merke, die (Schüler) setzen sich auch dahinter und setzen sich mit (dem Fach) auseinander“<sup>199</sup>.

In seiner Erzählung beschreibt Herr H. eine Intensivierung des Umgangs mit Religion ab der gymnasialen Oberschule. Zwar hebt er wiederum hervor, dass die Auseinandersetzung mit dem Fach Religion kausal verbunden sein könne, doch benennt er im gleichen Atemzug seinen engen sozialen – vertrauensvollen Umgang mit den Schülern und deren Problemen, der in den Ohren des Zuhörers durchaus eng an die Rolle des Religionslehrers geknüpft zu sein scheint, auch wenn dieser, so bedauert er, zeitlich sehr begrenzt sei.

Nach seiner Selbsteinschätzung ist Herr H. wenig an die Institution Kirche gebunden. Im Zuge seiner Erzählung erläutert er diese Aussage und führt sein – für den Hörer vielseitig erscheinendes – Engagement auf: „die KSJ – katholische Studierende Jugend und die soziale Mentorenausbildung“<sup>200</sup>.

*„eigentlicher Verbindungspunkt ( ) Bildungsplan ( ) das ist ( ) schon so eine Verzahnung (...) von Institution (und) Schule“<sup>201</sup>*

Möglicherweise durch ein vorangegangenes Informationsgespräch beeinflusst, leitet Herr H. daraufhin das Gespräch eigenständig zur Thematik Bildungsplan weiter.

Die vom Hörer gewonnenen Eindrücke, dass der Charakter sich stark in seinem Unterricht wiederfindet und diesen prägt, bestätigt IP mit einer prägnanten These: „zumindest bietet der Bildungsplan die Möglichkeiten. Er (der Bildungsplan) verbietet es nicht. Die (Unterrichtsgestaltung) hängt dann ab von meiner Person – wie ich den (Bildungsplan) wieder lese und was ich da unterrichte“<sup>202</sup>.

Am Beispiel der Liturgiereform, die durch Papst Benedikt aktuell nach einer Ruhezeit von einigen Jahren wieder aufgegriffen und diskutiert worden ist, illustriert Herr H. die Eigenschaften und Freiräume, die der Bildungsplan in der

---

199 Originaltranskription: „die klausuren ham dUrchaus gute ergEbnisse (-) ähm wO ich auch mErke die äh sEtzten sich auch dahinter und sEtzten sich mit außeinander .h“

200 Originaltranskription: „die k s j - kathOlische studierende jUgend und die soziAle mentOren ausbildung“

201 Originaltranskription: „eigentlichE: verbIndungspUnkt sAg ich mal ja bildungsplAn alsO das=s jA schon so ne v=verzAhnung sAg ich mal jetzt vOn institution schUle“

202 Originaltranskription: „zumindest bIetet der bIldungsplan die mÖglichkeiten .h er verbIetet es nIch des hÄngt dann ab von mElner persOn wie ich den wieder lese .h und wAs ich dA unterrichte“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Unterrichtsvorgabe lässt. Mit großem Selbstbewusstsein und nach Dankbarkeit und Erleichterung anmutender Rhetorik erklärt Herr H., dass der Bildungsplan in seiner Konzeption Raum zur freien Ausgestaltung lässt: „und dass da nicht versucht wird irgendwie kirchenkonformen Unterricht zu schaffen“<sup>203</sup>. Die Aussage überrascht nicht. Seit Beginn des Interviews konnte der Hörer erwarten, dass Herr H. der Freiheit im Umgang mit Schülern und Unterricht große Bedeutung zumisst. So erstaunt nicht, dass er wie selbstverständlich die generelle Dialogfähigkeit des Kardinals Lehmann aufgreift und in seiner Erzählung ein Plädoyer für die von der katholischen Kirche praktizierte Toleranz gegenüber Diskussion und uneingeschränkter Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen einbindet. Dies bildet in seinen Augen die Basis und Legitimation für die freie Gestaltung des Unterrichts und die Einbindung von gesellschaftspolitischen Problemen und Fragen, wie beispielsweise die Einnahme der Antibabypille.

Im Kontext der fließenden Erzählung erstaunt die Antwort auf die Frage, welche Rolle die Bildungsplanreform 2003 in dieser Hypothesenbeschreibung findet und ob sie Veränderungen einleitete. Die bisherige Erzählung könnte erwarten lassen, dass die Bildungsplanreform samt ihrer frei und kurz formulierten Bildungsstandards und Bildungsinhalte Grundstein für eine freie Unterrichtsgestaltung lege, doch überrascht Herr H. mit einer von Selbstbewusstsein geprägten Antwort.

Er relativiert seine Ausführungen und knüpft in einer Argumentationslinie an: „also vom meinem Gefühl her (...) hat sich da nichts geändert. Das ist mehr die Frage nach der Methodik und es gibt ein bisschen mehr Freiraum, ( ) wie ich ein Thema aufziehe“<sup>204</sup>.

In Rekonstruktion persönlicher biografischer Muster scheint sich die Vermutung zu bestätigen, dass die Bildungsplanreform entgegen der zunächst klar formulierten Ablehnungsäußerung doch größere Veränderungen mitbrachte: Herr H. stellt im Folgenden klar, dass mit der Einführung des neuen Bildungsplans das Spektrum an

---

203 Originaltranskription: „und dAss dA Ähm nIch versucht wird irgendwIE kirchenkonfOrme .h kirchenkonfOrm unterricht zu schAffen“

204 Originaltranskription: „also vom meinem gefÜhl her nIch ähm sOviel hAt sich dA nich geÄndert dEs is mEhr die frAge nach der methodIk .h und es gibt n BIsschen mEhr freiraum mh ähm wIe ich n thEma aufziehe dAss kann ich jEtzt etwas andErs machen .h alsO nIch mehr so mh InpUt outpUt sondern das=s=das zIel was wOlln wir erreichen“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Gestaltungsfreiheit erheblich erweitert wurde und dem einzelnen Lehrer wie der Schule in der Formulierung eines Curriculums neue Perspektiven und Möglichkeiten eröffnet wurden: „da hätten wir auch ein Thema: Sakramententheologie. Ein Thema, (das) Kirche stärker einbringen (sollte)“<sup>205</sup>.

Im Laufe der Kommunikationssituation verstärkt sich beim Interviewer der Eindruck, dass die Unterrichtsgestaltung durch das Studium der Philosophie beeinflusst worden ist. So schließt der Interviewer die Frage an: „wie beeinflusst Sie das oder (...) können sie die Fächer Philosophie (und) Religion trennen“<sup>206</sup>.

Nach einer kurzen Verzögerungsgeste scheint sich die Vermutung zu bestätigen. Der Einfluss der Philosophie auf die Unterrichtsgestaltung scheint in unterschiedlichen Aspekten feststellbar zu sein. Eine Manifestation des Eindrucks bleibt Herr H. bislang schuldig. Am Beispiel der Fundamentaltheologie und des „Sexdiskurses“ führt er vor, dass er es für unabdingbar halte, Schüler zu eigenständigem Denken, klarer Reflexion und Artikulation der eigenen Meinung zu animieren. Dies stärkt den Eindruck, dass Herr H. mit der Philosophie eine bestimmte Denkweise verbindet, deren Erwerb er auf der Ebene der rhetorischen und reflexiven Kompetenz verortet. Wie beiläufig knüpft er an, dass er in seinem Unterricht „philosophische“ Themen einbringe. So komplettiert er letztendlich die Kompetenzebene mit der inhaltlichen Lehrstoffebene der philosophischen Texte.

*„der große Unterschied zur Philosophie ist eigentlich in der Stellung. (-)(In Bezug auf Religion) Ich stehe als Person da und das ist ein bisschen existenzieller, weil ich das ja auch glaube und in der Philosophie ist es mehr ein Abwägen, um zu gucken, wo sind die besseren Argumente, welche Position ist vernünftiger und das natürlich ist meine Person in der Religion“.*<sup>207</sup>

---

205 Originaltranskription: „dA hätten wir auch n thEma sakramententhEologIe... n thEma kIrche stÄrker einbrIngen .h dAs hAm wir dAnn nich gemAcht .h“

206 Originaltranskription: „wIe beeinflusst sie das oder beeinflusst sie dAs können sie die fÄcher phillosophie .h rEligion trEnnen“

207 Originaltranskription: „dEr grOße unterschied zur phillosophIe is eigentlich in der stEllung dA also ich stEh als persOn da .h und ähm dAs is n bIsschen existenzieller .h weil Ich das ja auch glAUbe mh und äh in der phillosopIe is es mEhr ein abwÄgen um zu gUcken wO sind die besseren argumente .h weilche possitiOn äh=Is vernÜnftiger jA und das <<ff>nAtürlich is meine persOn in der religiOn>>“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Sah der Interviewer bisher eine sprachliche Uneindeutigkeit, lässt sich anhand dieser Äußerung eine Klärung der Positionierung herleiten. Herr H. positioniert sich als Person „in der Religion“, deren Charakteristika er als „existentiell“, offenbar auch als emotional verortet zu definieren, beschreibt. Er eröffnet mit der Philosophie eine Gegenfolie, indem er diese als rational, argumentativ fassbar charakterisiert, sich zugleich aber durch die Betonung seines Standpunkts in der Religion distanziert. Möglicherweise handelt es sich hierbei um eine durch die Interviewsituation beeinflusste Aussage: Bisherige Äußerungen über die Wirkung seiner Person auf die Unterrichtsgestaltung lassen keine klare Differenzierung von philosophischen und theologischen Einflüssen zu, da Herr H. sich als ein stark durch Reflexion und Diskussion orientierter Charakter beschrieb, dessen Wirkung auf den Unterricht als intensiv zu deuten war.

*„die Philosophie is vernünftiger(...). Was natürlich nich heißen soll, dass der Glaube nicht auch vernünftig ist“<sup>208</sup>*

Auf eine Nachfrage hin kommt Herr H. ins Strudeln. Erstmals verzettelt er sich in seiner Argumentation um die Differenzierung seiner persönlichen Einschätzung von Philosophie und Theologie – von ihm wird der Begriff der Theologie unter dem Begriff Glaube zusammengefasst. Es scheint, als würden sich die Grenzen der beiden Lehren und Überzeugungen lediglich in den Aspekten der freien emotionalen Entscheidung für jene, vor allem aber in der Antwortgebung auf lebensbetreffende Fragen, unterscheiden. So beschreibt Herr H. folgendes: „den Sprung zum Glauben hin – das will ich auch deutlich machen, dass das durchaus vernünftig sein kann, aber das ist natürlich auch was, (was) mit Emotion zu tun hat, mit Entscheidung. In Philosophie muss ich diesen Sprung nicht machen. Da bleib ich halt stehen in der Fragehaltung, in der Fragestellung und in der Suche nach Antwort“<sup>209</sup>.

Kurz darauf relativiert er seine Äußerungen wieder: „das heißt jetzt nicht,

---

208 Originaltranskription: „die phillosophie is vernünftiger... <<ff>was natürlich nich heißen soll dass der glaube nich> Is auch vernünftig“

209 Originaltranskription: „dEn sprung zum glauben hIn d=das will ich auch deutlich mAchen dAss das dUrchaus vernünftig sEIn kAnn .h ähm aber dAs is natÜrlich auch wAs mit emotiOn zu tun hat mit entschEldung jA .h und in phillosophie m:Uss ich dEsen sprung nIch machen jA dA bleib ich halt stEhen i=in der frAge (-) hAltung in der frAgEstellung .h und in der sUche nach antwort.“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

dass Theologie auf alles Antworten gibt. Auch im Religionsunterricht nicht, aber natürlich stehe ich mit einer Position (-) da und das ist eine Antwort. (Ein) Weg vielleicht oder ein Antwortversuch, ein Weg, der sich zu gehen lohnt halt und das versuche ich schon deutlich zu machen. (-) Da gehört natürlich mehr dazu als nur die Ratio<sup>210</sup>.

Letztendlich wird klar, dass Herr H. die Unterscheidung der beiden Lehren in der emotionalen Fassbar- und Erlebbarkeit sowie in der Antwortfähigkeit auf transzendenzorientierte Fragen sieht.

*„dass Glaube nicht unvernünftig sein muss, (...) dass es sich lohnen kann, mit Gott und der Frage nach Gott, sich auseinander zu setzen, dass es eine Dimension von Leben ist, die mich jetzt unbedingt angeht (...) das hat schon was. Dass der Mensch eigentlich religiös ist und (-) eine Suche ( ) Menschsein bereichert und das, was ausgeklammert werden würde, wenn (-) das nicht da wäre“<sup>211</sup>*

Herr H. führt seine Argumentation fort, indem er versucht, generelle Unterrichtsziele zu formulieren. Dabei greift er auf ein Verständnis von Religion als *sui generis* zurück und findet damit offensichtlich wieder zu einer sprachlichen Eindeutigkeit zurück, die er kurzzeitig verloren hatte. Er beschreibt den Menschen als generell suchendes Wesen, dass Glaube in der Beantwortung von lebenssinnhaften Fragen suche und in der Beantwortung der Fragen, „Glauben“ rational greifbar mache. Diese voller Selbstverständnis geäußerte Hypothese spiegelt für den Zuhörer allerdings nicht nur den theologischen Standpunkt wider. Vielmehr scheint diese für Herrn H. selbstverständliche und klar reflektierte Aussage als Konstruktion seiner Persönlichkeit, die kaum von seinem zuvor benannten philosophischen Grundverständnis zu trennen ist. Durch beharrliches Nachfragen gelingt es ihm, den

---

210 Originaltranskription: „dAs heißt jetzt nIch dass theologIe äh oder mh auf AlIEs antworten glbt auch im rELigiOnsunterricht nIcht .h aber natÜrlich steh ich mit einer positiOn stEh ich halt dA und dEs is ein atwOrt wEg vielleicht jA .h (-) ähm oder n AntwOrtversUch n wEg der sich zu gehen lOhnt halt und des versUch ich schOn deutlich zu machen und da gehÖrt natürlich mEhr dazU .h als nur die rAtio jA .h“

211 Originaltranskription: „dAss glauBe nicht unvernÜnftig sein mUss ich glauB des iss on fOkus ähm (-) dAss es sich lOhnen kAnn mit gOtt un=dEr frAge nAch gOtt sich außeinandEr zu sEtzen dAss es ne dimensiOn von lEBen is die mich jetzt unbedingt angEht dA um mal (?) natÜrlich zu sprEchen jA .h dAs hat schOn was alsO dass der mEnsch eigentlich religiÖs ist und das und dAnn .h ne suche dA is die äh mEnschsein bereichert und das was ausgeklammert werden wÜrde wEnn wEnn das (-) nIcht dA wÄre“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

eigentlichen Kernpunkt seiner These herauszuarbeiten, die auch zentraler Angelpunkt seiner Unterrichtsstrategie zu sein scheint: „dass die existenziellen Dinge im Leben letztlich (-) nur von der Religion beantwortet werden können“<sup>212</sup>.

Herr H. stellt nun anhand einiger klimatisch angeordneter Aspekte klar, welche Elemente des Glaubens in seiner Unterrichtsgestaltung mitschwingen: „das Thema Geborgenheit, die Frage, wie kann ich das (Geborgenheit) überhaupt erfahren, die Frage nach Gott.“<sup>213</sup>

Im weiteren Verlauf des Interviews erläutert er, dass sein Unterricht in seinem Grundverständnis von einem anthropologischen Ansatz geprägt sei: „dieser anthropologische Ansatz, den Schülern deutlich zu machen, dass ich da, wo ich anfangen mich zu reflektieren, nach mir selber zu fragen, dass ich mich da schon auf den Weg zu Gott mache“<sup>214</sup>. Diese Aussage erinnert an Ausführungen über die Einflüsse von Philosophie und nährt beim Zuhörer die Vermutung, dass eine Trennung von Philosophie und Theologie kaum vorzunehmen ist. Beinahe verschwimmen auch die sprachlichen Grenzen seiner Erläuterung. So greift Herr H. auf einen nahezu identischen Wortlaut zurück, wenn er nun, im Vergleich zur früheren Erläuterung der Philosophie die Theologie folgendermaßen umschreibt: „und dass sie (Schüler) dann auch ein Sprachsystem haben, innerhalb dessen sie ihre Erfahrung reflektieren können, und dass sie zumindest auch mal sensibel werden dafür, dass es so etwas gibt“<sup>215</sup>.

Letztendlich könnte der Zuhörer vermuten, dass nur eine nachempfindbare Transzendenz, den eigentlichen Unterschied zwischen Religionslehre und Philosophie darstellt.

---

212 Originaltranskription: „dAss die existenziellen Dinge im Leben letztlich find ich nur von der religion beantwortet werden können“

213 Originaltranskription: „das Thema geborgenheit, die frage wie kann ich das überhaupt erfahren, die frage nach gott“

214 Originaltranskription: „dieser anthropologische ansatz .h den schülern deutlich zu machen dass ich da wo ich anfangen mich zu reflektieren nach mir selber zu fragen .h dass ich mich da schon auf den weg zu gott mache“

215 Originaltranskription: „und dass sie dann auch n sprachsystem haben innerhalb dessen sie ihre erfahrung reflektieren können .hund dass sie zumindest auch mal sensibel werden dafür dass es so etwas gibt .h“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Im Folgenden erweitert der Interviewer den Fragehorizont um den Aspekt der religiösen Heterogenität. Herr H. scheint keinerlei heteroreligiösen Einflüssen ausgesetzt. Interessanterweise benennt er den Begriff „Sekten“ wie „beispielsweise Scientology“ in einem Atemzug mit Buddhismus und Hinduismus. Dies spiegelt eine bemerkenswerte Unbedarftheit im Verständnis anderer religiöser Gemeinschaften wider. In diesem Kontext überrascht er mit der Antwort: „bei uns (gibt es) sehr wenige (muslimische Schüler), deswegen fällt es (die Auseinandersetzung mit dem Fach Islamische Religionslehre/der Religion Islam) grad wieder hinten raus“<sup>216</sup>.

Diese Antwort kann in zweifacher Hinsicht verstanden werden. Zum einem könnte es durchaus möglich sein, dass Herr H. die Tatsache der Berührungspunkte einfach vergessen hat, weil diese nicht in seinem Unterrichtsfach aufgenommen wurden, zum anderen scheint es möglich, dass er der Bedeutung der religiösen Einflüsse keine Bedeutung zumisst. Herr H. schildert, dass seit dem 11. September das Thema „Selbstmordattentäter“ im Unterricht Einzug gefunden habe. Er verwundert mit der Aussage, dass in seinem Religionskurs zwei Muslime teilnahmen – auch wenn er betont, dass dies eine seltene Begebenheit an seiner Schule sei. Dies nährt die Vermutung, dass er einer religiösen Heterogenität und Religionskontakten wenig Bedeutung zumisst.

Die Erinnerung an die zwei Muslime weckt eine Reihe an Erinnerungen, die Einblicke in inhaltliche Unterrichtsfelder eröffnen. So erzählt er, dass sowohl die Kopftuchdebatte, die Diskussion um Menschenwürde und der Moscheebau in Deutschland im Unterricht rege diskutiert worden seien.

Wie bereits im vorangegangenen Interview schließt auch dieses mit einer zusammenfassenden, narrativ stimulierenden Abschlussfrage, um im Laufe des Interviews entstandene Gedankengänge und Reflexionsprozesse abschließend aufzugreifen.

*„es is eigentlich im Schwerpunkt (-) die eigene Biographie (...) also meine Person“<sup>217</sup>*

---

216 „bei uns sEhr wenige deswegen fällts grAd wieder hInten raus ja .h“

217 Originaltranskription: „es is eigentlich im schwErpunkt is die eigene biogrAphie ... also mEine persOn“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Ohne Rückfragen reagiert Herr H. spontan auf die Abschlussfrage und fasst zusammen, dass in seiner Unterrichtsgestaltung seine Persönlichkeit die entscheidende Rolle spiele. Er spitzt diese Aussage in folgender Formulierung zu: „(die entscheidende Rolle spielt) nicht (-), was ich mache und wie ich das mache, sondern dass ich das mache und auf die Art und Weise, wie ich das eben als Person mache“<sup>218</sup>. Er hebt hervor, dass seine individuelle Einstellung zur Religion und die Art und Weise, wie er sich mit jener auseinandersetze, starke Einflüsse auf seine Lehre habe: „das sind schon die starken Einflüsse, die biographisch sind – ich würde schon sagen primär dann letztlich“<sup>219</sup>.

Um diese Aussage zu komplettieren, führt er scheinbar beiläufig aus, dass ein weiterer Aspekt in seiner Unterrichtsgestaltung das Studium sei. Für den Zuhörer überraschend erläutert er jedoch nicht das durch das Studium der Theologie vermittelte Fachwissen, sondern verweist auf latente, aber bedeutende Studienerfahrungen, die ihn in seiner Fähigkeit zu diskutieren und zu reflektieren geformt hätten. Als wichtiges Element führt er den Kontakt zum Studienfach Philosophie auf, das ihn nach eigener Aussage gelehrt habe, sich „rationaler“ mit „Fundamentaltheologie“ auseinandersetzen zu können.

Als weitere „Säule“ der ihn prägenden Einflüsse führt er spontan die Erfahrungen auf, die er durch seine jahrelange Jugendarbeit gemacht habe. Diese habe ihn nach eigener Aussage im Umgang mit seinen Schülern geformt.

Als weitere „Säule“ führt er kurz die Bedeutung der Professoren und seines Freundeskreises auf und entspricht somit seiner soliden spontanen Kommunikationsweise.

*„V. Säule (der Einflussnahme): Die Frage nach Gott – Theodizee – Eschatologie“<sup>220</sup>*

---

218 Originaltranskription: „nIcht is wA!s ich mAche und wLe ich des mAche .sOndern dAss Ich des mach und auf die art und weise wie ich dEs eben als persOn mach“

219 Originaltranskription: „und dEs sind schOn die: stArken einflÜsse die...biogrAphisch sInd; ich wÜrd schOn sAgen prImär dAnn letztlich“

220 Originaltranskription: „V. Säule die frAge nach gOtt – thEodizeE – esetologie“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Als zunächst letzte „Säule“ im Kontext der Einflussnahme führt Herr H. erstmalig eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Theologie auf und verweist auf seine Auseinandersetzung mit fundamentaltheologischen Fragestellungen:

„die Frage nach Gott  
dass es ein(en) Gott gibt  
der die Welt gewollt hat  
zu dem man in Kontakt kommen kann  
aus dem man vielleicht nicht herausfällt“<sup>221</sup>

In den letzten Minuten des Interviews überrascht Herr H. mit einer Antwort auf die Nachfrage: „und katholischer Glaube – das gleiche?“<sup>222</sup>.

Er antwortet nach einer kurzen Reflexionsphase spontan: „also der gleiche (Glaube) sicherlich nicht, aber von den Grundzügen her deckt sich das schon – (die Differenz) ist mehr so eine Gefühlssache. (-) Ich glaube, Ökumene ist mehr ein psychologisches Problem als ein theologisches“<sup>223</sup>.

### 7.2.2.2 Strukturanalyse des Interviews mit Herrn H.

Das Interview mit Herrn H. zeichnet sich sprachlich vor allem durch seine Lockerheit und die Verwendung von kurzen, aber prägnanten Sätzen aus. Er antwortet zügig, reflektiert und präzise auf die gestellten Fragen und beginnt ohne Aufforderung mit einer biografieorientierten Erzählung, welche schon zu Beginn des Interviews tiefe Einblicke in seinen persönlichen religiösen Hintergrund zulässt.

Die biografieorientierte Erzählung offeriert vor allem einen eigenständigen Themenbereich, der im Folgenden analysiert wird: Biografische Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung.

Die Kindheit ist von einem ökumenisch-orientierten Umfeld geprägt. Lediglich die Benennung traditionell-institutionell verankerter Sozialisationsstufen wie

221 Originaltranskription: „die frAge nAch gOtt, dass es ein gOtt glbt, der die wElT gewOllt hat, zu dem man in kontAkt kOmmen kAnn, aus dEm man vielleicht nIcht herausfÄllt“

222 Originaltranskription: „und kathOlischer glaube - das gleiche?“

223 Originaltranskription: „also der gleiche slcherlich nIch aber von den grundzÜgen her mh dEckt sich des schon - is mEhr so ne gefÜhlssache - ich glaub es is ähm - ökomEne is mEhr n psychologisches problEm als n theologIsches“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Messdienerschaft und Kommunion lassen bei Herrn H. auf eine katholische Sozialisationslaufbahn schließen. Eigenständig weist er schon zu Beginn des Interviews auf sein Naturell, Dinge zu hinterfragen, und somit auf die noch im Folgenden zu diskutierenden Einflüsse der Philosophie im Umgang und Verständnis von persönlichem Glauben und Religiosität hin. Herr H. deutet Philosophie als komplementären Baustein zur Theologie, was sich als zentrales Motiv durch das gesamte Interview zieht. Vor allem im Aufgreifen von fundamentalen Fragen, wie IP zitiert werden kann, geht er, nicht nur in der schulischen Auseinandersetzung, mit der Theodizeefrage und in seiner offensichtlichen Orientierung in Auseinandersetzungen um die Fundamentaltheologie auf. Im Laufe des Interviewgesprächs treten verstärkt die Einflüsse der Philosophie hervor, die sich sowohl in inhaltlicher Schwerpunktsetzung im Unterricht als auch im methodischen Ansatz der Philosophie, welcher Herr H. mit dem Begriff der „Reflexion“ zusammenfasst, orientiert. Dies lässt im Besonderen Rückschlüsse auf seine persönliche Grundeinstellung zu, die sich in einer Grundfragehaltung definiert, die sowohl die Frage nach dem Menschen, aber auch nach dem Sinn des Lebens umschließt.

Aus tiefem Selbstverständnis argumentiert und definiert sich Herr H. mit einer festen Glaubensüberzeugung. Eine Nachfrage nach Differenzierung zwischen katholischem und protestantischem Glauben bringt ihn beinahe aus der Bahn: Er vermag sich lediglich in der Antwortgebung auf die Abendmahllehre und Wortlastigkeit des evangelischen Gottesdienstes einer Antwort auf Differenzierung zu nähern.

Im Laufe des Interviews kristallisiert sich heraus, dass Herr H. vor allem dem Aspekt der *Diskussion* einen wesentlichen Bestandteil der Unterrichtsgestaltung zuschreibt. Zwar klärt sich dies aus seiner Argumentation für die Einflüsse der Philosophie, welche er als Fragehaltung und Grundeinstellung definiert, doch vermag er es nur schwer, eine Korrelation zu religiöser Bildung und Kompetenzvermittlung herzustellen. Wiederum versucht er, wie es für ihn typisch erscheint, den Bildungsbegriff auf eine philosophische Grundeinstellung herunterzubrechen, die durch eine grundlegende Fragehaltung und Diskussionsbereitschaft gekennzeichnet werden kann und entscheidende Bedeutung in der Vermittlung von „Christentum und Theologie“ für ihn einnimmt. Diese Argumentationslinie möchte Herr H. vor allem durch die defizitäre Unterrichtssituation belegen, die gerade durch heterogen-

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

religiöse Sozialisationshintergründe, weniger durch eine heterogene religiöse Landschaft definiert sei, und ein Eingreifen seiner Person unbedingt nötig mache.

Gerne bedient sich Herr H. zur Illustration anekdotischer Sprache, die stets die Bedeutung seiner Person und seines persönlichen Glaubens hervorhebt und in seinen Augen die Komplexität gemäß der Unterrichtssituation zu fassen versucht.

Heraus sticht zur Mitte des Interviews die Referenz zum Studium und zu den stetigen Fortbildungen, die er in seiner inhaltlichen Unterrichtsvorbereitung beeinflussen und die Legitimation des Faches Katholische Religionslehre anscheinend stärken. Nennenswert in diesem Zusammenhang erscheint die Tatsache, dass Herr H. die Legitimation des Faches Religionslehre an dieser Stelle nicht in ihrer Bedeutung als inhaltliche Fokussierung und lebensorientiertes Fach definiert, sondern durch die strukturelle Positionierung im Lehrplan legitimiert. Er geht noch einen Schritt weiter und expliziert den Status des Faches Religionslehre durch die Notengebung. Der daraus resultierende Umgang mit dem Fach Religion erweist sich demzufolge für den Hörer als sehr problematisch: Die Notengebung, so Herr H., erzeuge einen „äußeren“ Druck, der die Schüler anscheinend dazu zwingt, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, und deren Bedeutung, nicht wie bei anderen Fächern in der Wissensvermittlung, sondern tief in der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes verankert sei. Das kausale Dilemma versucht Herr H. vor allem durch das Einbringen seiner Person auszugleichen und an die Rolle des Religionslehrers, die Aufgabe des Vertrauenslehrers zu knüpfen, der für die Probleme der Schüler ebenso wie für die Vermittlung von theologischem Wissen verantwortlich ist. Interessanterweise hebt er hervor, dass die Rolle seiner Person – des Lehrers allgemein – in der Unterrichtsgestaltung weniger an Kirchenkonformität als am persönlich geprägten Unterrichtsstil orientiert ist. Beinahe ängstlich schränkt er diese These sofort wieder ein und stellt klar, dass mit Einführung des neuen Bildungsplans das Spektrum an Gestaltungsfreiheit erweitert wurde und dem einzelnen Lehrer ebenso wie der Schule neue Perspektiven im Umgang mit dem Thema Bildung eröffnet wurden. Für den Religionsunterricht entscheidend, kristallisiert sich an dieser Stelle die Klärung der Frage heraus, inwieweit nun die Philosophie eine Rolle in der Unterrichtsgestaltung des Faches Katholische Religionslehre spielt. Eine eindeutige Trennung der beiden Disziplinen besteht in der Zielsetzung der Theologie als „emotional ergriffen sein“,

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

welche sich von der Philosophie als methodische Grundfragehaltung differenziert. Thematisch führt dies zu einer anscheinend gleichen inhaltlichen Schwerpunktsetzung, deren Differenzierung in der Fächerlehre lediglich durch die klare individuell-religiöse Verortung seiner Person, der Vermittlung und Antwortfähigkeit von Transzendenz zu unterscheiden ist.

Zum Ende des Interviews bringt Herr H. die Folie der Anthropologie ein. Er sieht den von ihm so genannten anthropologischen Ansatz als Grundstein in seinem Unterricht. Generell gilt es an dieser Stelle ebenso wie zuvor bei der Philosophie, den wissenschaftlichen Diskurs um die Anthropologie zu erläutern, um deren Anknüpfungspunkte nachvollziehen zu können.

### 7.2.3 Interview mit Frau L.

#### 7.2.3.1 Fallorientierte Erzählanalyse des Interviews mit Frau L.

Die folgende Analyse umfasst ein Interview, welches sich in seiner Interviewsituation von den übrigen abgrenzt, da Frau L. auf eigenen Wunsch den Interviewleitfaden im Vorfeld zugesandt haben wollte. Die folgende Interviewsituation zeichnete sich aufgrunddessen auf den Leitfaden konzentriert aus. Da im Laufe des Interviews der Interviewer sich allerdings spontan auf den Interviewverlauf einstellen muss, was oftmals ein Verlassen der vom Leitfaden vorgegebenen Reihenfolge der Fragen zur Konsequenz hatte, fühlte sich Frau L. zur gesamten Interviewzeit sehr verunsichert, teilweise gar irritiert. Um auf die Interviewstimmung zu reagieren, bemühte sich der Interviewer um Beruhigungs- und Versicherungsformeln, welche das gesamte Interviewfragespektrum stark prägten.

#### *Die Eingangssequenz*

Das Interview beginnt mit der Frage nach dem persönlichen Status. Frau L. antwortet zielstrebig, indem sie in kurzen und prägnanten Sätzen, den Leitfaden stets in den Händen haltend, den familiären Hintergrund erläutert: Sie ist Mutter zweier pubertierender Kinder. Ohne Zögern schließt sie eine Erzählung ihres Bildungsweges an. Bereits an dieser Stelle betont Frau L., dass sie ihren Bildungsweg als „ziemlich linear klassisch“<sup>224</sup> bezeichnen würde. Inhaltlich illustriert die beschriebene Reaktion den Zuschreibungsprozess des traditionellen, katholischen Sozialisationsprozesses und dessen Affinität zum Bildungsweg. Dies lässt bereits jetzt Rückschlüsse auf ihr Selbstverständnis zum katholischen Glauben zu. Sie erwähnt beispielsweise nicht, dass sie verheiratet ist, weil sie diesen Umstand offenbar durch den Umstand des Kinderhabens glaubt abgedeckt zu haben.

Die Rekonstruktion der biografischen Muster scheint sich im Lebensumstand widerzuspiegeln. Frau L. stellt zunächst die Familiengründung dem Beruf hinten an und folgt ihrem Mann: Nach einem beruflich begründeten Umzug in den Odenwald,

---

224 Originaltranskription: „ziemlich linear <<lachend>> klassisch“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

entscheidet sie sich nach zweijähriger Arbeitspause für den Wiedereinstieg in den Beruf. Aufgrund der religiösen Umstände gestaltet sich der sofortige Einstieg in den Schuldienst an einer Heidelberger Schule als sehr schwer, da in Heidelberg zum damaligen Zeitpunkt lediglich evangelische Religionslehrer ausgebildet und – nach ihrer Aussage – eingestellt worden seien. Es folgt ein Referendariatseinstieg in Hessen, welcher nach einem Jahr durch die Geburt des zweiten Kindes unterbrochen wurde. Nach Beendigung des Referendariats und vierjähriger Kinderpause, konnte Frau L. im Raum Baden-Württemberg, letztendlich auch in Heidelberg, in den Schuldienst einsteigen und somit ihre zwischenzeitliche wöchentliche Schulvisite an einer Privatschule aufgeben.

### *Die Erzähleröffnung*

Die Erzähleröffnung greift im Interview mit Frau L. bereits in die Eingangssequenz mit ein. Grenzen sind an dieser Stelle kaum zu ziehen.

Um auf die Frage nach dem Studienschwerpunkt zu antworten, bedient sie sich überraschenderweise einer ausschweifenden Erzählung ihrer Studiererfahrungen. Ihre Studienzeit scheint einen Höhepunkt in der Arbeit als studentische Hilfskraft am neutestamentlichen Seminar zu haben. In großer Euphorie, die angesichts der angespannten Interviewsituation überrascht, schildert sie die Vorzüge dieser Arbeit ausführlich, die für sie vor allem in der direkten Auseinandersetzung mit einer Forschungsarbeit über neutestamentliche Exegese bestanden habe. Neben jenem Studienschwerpunkt entwickelte sich ein zweiter in Moralthologie.

Obwohl Frau L. ihren Ausbildungsweg formal ausführlich schilderte und erstmalig auch in ihren Erzählungen Einblicke in ihr Verhältnis zur „Theologie“, insbesondere zu dem Studium, eröffnete, blieb sie die Antwort auf die Frage nach der Motivation zunächst schuldig.

Erst eine Nachfrage lässt Rückschlüsse auf ihre religiöse Sozialisation zu. Ihr familiäres sowie freundschaftliches Umfeld ist anscheinend durch ein besonderes Verhältnis zur „Theologie“ geprägt. So sind sowohl ihr Vater als auch andere Familienmitglieder entweder Religionslehrer oder zeigen sich der „Theologie“ verbunden. Auffällig ist an dieser Stelle, dass Frau L. wiederholt den Begriff der „Theologie“ verwendet, jedoch keine eindeutige Zuordnung von „Theologie“,

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

„Institution Kirche“, „Glaube“ oder „Religiosität“ zulässt, was an späterer Stelle noch einmal näher analysiert werden muss.

*„das hat mir eigentlich gut gefallen, dass es (-) um das eigene Leben auch geht im Studium, dass man also nicht nur eine Wissenschaft, sondern, dass das viel auch mit dem eigenen Leben (-) zu tun hat“<sup>225</sup>*

Die Erzählung geht nun entgegen anfänglicher Vorbehalte und Unsicherheiten zielstrebig weiter. Sie hebt hervor, dass das besondere und für sie überzeugendste Kriterium für das Studium der Theologie die Nähe zum Leben war. Typisch erscheint an dieser Stelle, dass Frau L. ebenso, wie sie zuvor den Begriff der Theologie vage umfasste, dies nun mit dem Begriff des Lebens gleichermaßen tut. Während man erwarten würde, dass sie die Vorzüge des Faches zwar am „Leben“ oder an den Begriffen Mensch oder Gott aufzeichnet, belässt sie es zunächst lieber bei einer vagen Umschreibung.

Aufgrund einer Nachfrage öffnet sie stattdessen nach einigen Verlegenheitsformeln durch die Nutzung der Metapher „Weg“ ein neues Feld: „(das Theologie-Studium befasst sich mit) Fragen. (-) Der eigene (-) Weg, der reflektiert wird. Das hat mich eigentlich gereizt“<sup>226</sup>.

Ohne Aufforderung schließt sie den Bogen zum eigenen Religionsunterricht. Beispielhaft am Unterricht der Religionslehre führt sie auf, um was es in ihren Augen bei „der Theologie“ eigentlich geht: „das ist auch immer was, (was) man bei Schülern (anbringen kann). Es gilt oft (-), Religion als Nebenfach und die (Schüler) lächeln eigentlich immer, wenn man ihnen versucht, beizubringen, dass (es) um sie eigentlich geht, um ihr eigenes Leben, um Fragen, die sie haben (-)“<sup>227</sup>.

---

225 Originaltranskription: „dA hat mIr eigentlich äh gUt gefAllen dAss es sO um .h dAs eigene lEben auch gEht i=im stUdiUm dAss mAn also nIch nUr ne wIssenschAft sOndern dAss das vIel auch mit dEm eigenen lEben auch zu tUn hat“

226 Originaltranskription: „äh frAgen sO der eigenE (-) wEg der reflEktiert wIrd (-) äh dAs hat mich eigenlIch gereizt“

227 Originaltranskription: „Is das auch Immer wAs man äh bEI schÜlern es gIlt ja oft sO religiOn als nEbenfAch und die lÄcheln eigentlich immEr wEnn man .h ihnEn versUcht beizubrIngen dAss ja um sIe eigenlIch gEht um ihr eigenEs lEben um frAgen äh dIe sie hAben (-)“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Es folgt eine lange Phase der Verlegenheit. Möglicherweise ist Frau L. von ihrer eigenen Offenheit überrascht. Beinahe erschrocken klingt es, als sie sich spontan wieder dem Leitfaden zuwendet und versucht, ihre Äußerungen in die Reihenfolge der Interviewfragen einzuordnen.

Nach dieser plötzlichen Interruption der biografischen Erzählung, welche tiefere Einblicke in das Einflussfeld und den Kontext der Religionslehrerin und ihrer Motivation in der Unterrichtsgestaltung zuließ, versucht der Interviewer wieder zum inhaltlichen Schwerpunkt des Interviews zurückzufinden.

Auf eine Frage nach dem Verständnis von religiöser Bildung reagiert Frau L. irritiert. Nach mehreren Stimulanzen gelingt es ihr zur Erzählung zurückzufinden.

*„gerade bei der religiösen Bildung ist mir (-) sehr wichtig, dass die (Schüler) das (die Religionslehre) mit ihrem eigenen Leben verknüpfen können, was sie da lernen“<sup>228</sup>*

Durch die auffällig häufige Verwendung der „Leben“-Vokabel wird deutlich, dass es Frau L. sehr wichtig ist, das „Leben“ mit Religion, an dieser Stelle nicht mit der Vokabel „Theologie“ in Korrelation zu setzen. Diese Schwerpunktsetzung scheint sich wie ein roter Faden durch den Interviewverlauf zu ziehen. Sicher ist wohl, dass sie „die Religion“ als Antwort auf lebensbeeinflussende Sinnfragen bewertet. Ausführlich illustriert sie am Vergleich mit dem Lehrfach Physik, wie sich der Mehrwert „der Religion“ in Formen der „Lebenshilfe“ ausdrücke.

Der Interviewer greift diese Ausführungen auf und versucht einen Bogen zum zentralen inhaltlichen Schwerpunkt der Forschungsarbeit zu ziehen. Wiederum scheint es, als ob Frau L. von dieser Frage irritiert sei. Es folgt zunächst Schweigen. Nach nochmaliger Nachfrage kommt sie wieder in Redefluss.

Frau L. setzt jedoch mit ihrer Argumentation ausweichend ein. So beschreibt sie zunächst ausführlich die Unterrichtssituation, welche im Besonderen durch die heterogene religiöse Sozialisation der Schüler geprägt ist, in deren Umfeld Schüler „oftmals nicht einmal eine Kirche von innen gesehen haben“. Diese Hypothese weiterführend, knüpft sie wieder am Leitfaden an, der an dieser Stelle nach dem

---

228 Originaltranskription: „grAd bei der rEligiÖsen bildung ähm Is mlr hAlt sEhr wIchtig dAss die dAs mit ihrEm eigenen lEBen verknÜpfen kÖnnen wAs sie dA lernen“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Verständnis von religiöser Bildung fragt, welche sie im Folgenden als inhaltliche Vermittlung von christlichen Quellen und Grundlagenwissen verstanden wissen möchte.

*„in späteren Klassen kommen mehr (-) die existenziellen Fragen“<sup>229</sup>*

Der Interviewte könnte hier eine nähere Erläuterung der „existentiellen Fragen“ erwarten, doch wiederum schaut Frau L. irritiert auf den Leitfaden und bricht ihre Erzählung unvermittelt ab, relativiert gar ihre bisherigen Aussagen über die heterogene religiöse Sozialisation der Schüler. Es scheint sich eine Parallelität zu vorausgegangenen Sequenzen abzuzeichnen, in deren Verlauf das Interview zunächst eng an den Leitfaden geknüpft war, stets eine freie Erzählung folgte, welche durch eine offenbare Unsicherheit des Interviewpartners, ein anscheinendes Erschrockensein über die eigenen Aussagen, beendet wurde. Dem Interviewer gelang es zum wiederholten Male nicht, diese Unsicherheit aufzufangen, sodass er Frau L. entgegen kommen wollte und die folgenden Fragekomplexe anhand des Papiers durchzugehen versuchte.

Nach einem Verzögerungsmoment antwortet sie zielstrebig und prägnant auf die Frage, was unter dem Begriff der „religiösen Bildung“ zu verstehen sei: „Erziehung und Ausbildung“. Diese Antwort erstaunt vor dem Hintergrund, dass sie bisher zwar ausführlich ihren Bildungsweg beschrieb, Einflüsse der Erziehung jedoch lediglich vage andeutete. Frau L. bestätigt knapp, dass ihr Bildungsverständnis auf zwei Säulen ruhe, der Wissenschaft und den eigenen Erfahrungen.

Der Interviewer zu einem weiteren Fragekomplex über. Es folgt eine spontane, von Selbstsicherheit und Selbstverständnis geprägte Ausführung der Schulsituation. Diese blumige Ausführung erklärt sich möglicherweise durch den psychologischen Aspekt des Zurückführens zum bekannten Interviewleitfadens. Frau L. schildert eine positive Aufnahme ihrer Person im Kollegium sowie eine hohe Akzeptanz der Religionslehrer im gesamten Schulalltag.

Um wieder zum zentralen Aspekt des Interviews, der Frage nach religiöser Bildung zurückzukommen, leitet der Interviewer erneut zur Frage nach dem Verständnis von religiöser Bildung über, welche von Frau L. mittlerweile als weniger verunsichernd

---

229 Originaltranskription: „und dAnn i:n spÄteren klAssen äh kOmmen mEhr so dIe existenziEllen frAgen“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

wahrgenommen wird. Nach einigen Reflexionsgesten beginnt sie, zwar immer wieder für Nachfragen dankbar, über die Veränderungen in der inhaltlichen wie formalen Gestaltung des Unterrichts von der 5. Klasse bis zur Oberstufe zu berichten. Mit ihren Antworten scheint sie zu bestätigen, dass ihr Bildungsverständnis darin beruht, in den unteren Klassenstufen reines Grundlagenwissen zu vermitteln, während sie in der Oberstufe großen Wert auf den individuellen Erfahrungshintergrund der Jugendlichen legt – sie bespricht beispielsweise mit ihren Schülern über Ängste, die sie sich unter anderem in Arbeits- und Perspektivlosigkeit ausdrücken. Bemerkenswert erscheint hierbei das Phänomen der Äquivalenz zu ihrem eigenen Bildungsverständnis, welches sich nun offenbar chronologisch übersetzt im Unterricht widerzuspiegeln scheint.

Eine Nachfrage des Interviewers lässt deutlich werden, dass Frau L. in erster Linie am Erfahrungshorizont der Jugendlichen anknüpfen möchte. Zunächst bleibt offen, wie eine solche thematische Unterrichtsausrichtung in Korrelation mit dem Thema Religion als Lehrfach und dem Bildungsplan für Religionslehre gebracht werden kann.

*„gerade der neue Bildungsplan ist noch offener geworden (-) und das ist (-) der Vorteil, dass man eigene Schwerpunkte setzen kann“<sup>230</sup>*

Im Anschluss nährt Frau L. jene Frage durch die Äußerung, dass der neue Bildungsplan Freiraum für individuelle Unterrichtsgestaltung bieten kann. Sie bleibt eine Antwort, um welche Schwerpunkte es sich handele, schuldig.

*„unsere Erfahrung ist, (-) dass wir zeitlich eigentlich sehr gut hinkommen, das zu machen, was (-) das Pflichtpensum ist. (-) Dann haben wir noch ein Schulcurriculum und dann hat man aber trotzdem noch Zeit, eigene Schwerpunkte zu...“<sup>231</sup>*

Auch im folgenden Interviewverlauf bleibt die Frage nach den Schwerpunkten als offen zu registrieren. Frau L. antwortet ausweichend, indem sie zunächst die

---

230 Originaltranskription: „grAd dEr neue bIlldungsplAn is ja nOch offenEr gewOrden (-) und des is ja grAd der vOrteil dAss man eigene schwErpunkte sEtzen kAnn“

231 Originaltranskription: „also ich f=f unsrE erfAhrung is schOn so dAss wir zEitlich eigentlich sEhr gUt hInkommen äh dAss zu mAchen wAs so dAs pflichtpensUm ist (-) dAnn hAm wir nOch n schUlcurriculum und dAnn hat man aber trOtzdem nOch zEit eigene schwErpUnkte zu“

Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell  
konfigurierter religiöser Biografien

Schwerpunkte ihres Curriculums, auch des Schulcurriculums, mit Gottesdiensten und Exkursionen beschreiben möchte.

*„(damit) jede Konfession (-) eigene Schwerpunkte setzen konnte, haben die Evangelen zum Beispiel gesagt, „wir wollen aber noch die Königsgeschichten zum alten Testament mit reinnehmen (-) und wir konnten dann auch noch einige (andere biblische Geschichten in den Unterrichtskanon aufnehmen)“<sup>232</sup>*

Nach einem Zeitraum von 15 Minuten, welcher von großer Unsicherheit geprägt war, findet Frau L. wieder in ihre flüssige Erzählweise zurück.

Um die Situation aufzulockern, wechselt der Interviewer die inhaltliche Kommunikationsthematik und leitet zum Themenkomplex der Eingebundenheit in die Institution Kirche über.

Frau L. teilt unvermutet frei mit, dass sie samt ihrer Familie stark in das institutionelle Kirchenleben ihrer Heimatgemeinde involviert und engagiert sei. Neben Liturgieausschuss und Pfarrgemeinderat unterstützen sie und ihre Familie den örtlichen Pfarrer in der alltäglichen Gemeinde- und Jugendarbeit. So trage sie nach eigener Aussage zur Lebendigkeit der Gemeinde bei, die durch einen diasporischen Status stark um den Erhalt zu kämpfen hat.

*„(den) Bildungsplan sehe ich (-) als Gerüst an, dass man als Lehrer ungefähr weiß, was erwartet wird. (Der Bildungsplan) ist sehr gut (-) gegliedert. Die Dinge (Bildungs-/Lehrvorgaben) – wir (die Lehrer) sehen sie (Bildungs-/Lehrvorgaben) schon auch als Muss an. Das ist das, was wir machen müssen.“<sup>233</sup>*

In ihrer klaren Formulierung der Antworten deckt sie auf, dass sie sich auf die Interviewsituation vorbereitet hat. Ohne Nachfragen leitet sie eigenständig zum nächsten Fragenkomplex über. So folgt im unmittelbaren Anschluss an eine Phase

---

232 Originaltranskription: „jEde konfessiOn dAnn dOch eigene schwErpUnkte setzten kOnnte ham die evangElen zum beispiel gesAgT wIr wOlln aber nOch die äh kÖnigsgeschIchten zum alten testamEnt mit rein nEhmen (-) und wir kÖnnten dAnn auch noch einige (-)“

233 Originaltranskription: „alsO bIldungsplAn sEh ich sO als gerÜst an dAs man .h äh als lEhrer ungefÄhr weiß wAs äh erwARTet wird is ja sEhr gÜt dann auch gegllEdert äh die dInge a= Und wIr sehen sIe schon auch Als mUss ein äh an dAs ist dAs wAs wir mAchen mÜssen äh abEr wIe gesAgT wir ham trOtzdem noch die frEIheit dInge da einzU einfließen zu lAssen die uns AUch wIchtig sInd“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

der Unsicherheit eine klare und eigenständige Erzählung über ihre Einschätzung des Bildungsplans. Ihr persönliches Zeugnis bewirkt eine klare Verortung des Bildungsplans in der Unterrichtsgestaltung des Fachs Religionslehre: „(das Fach Religionslehre) hat ein bisschen mehr Freiheiten noch bekommen, als das vorher war, aber ob es wirklich eine echte Neuerung (oder/und) Bereicherung war, also da bin ich noch nicht so ganz überzeugt“<sup>234</sup>.

Im folgenden Interviewverlauf weist Frau L. auf inhaltliche Hintergründe ihres Unterrichts hin, welche ihre These untermauern sollen. Dabei bedient sie sich eines Beispiels aus ihrem Unterricht. Anhand ihrer Schilderung wird deutlich, wo Frau L. ihre Schwerpunkte in der Unterrichtsgestaltung setzt: „man kann auf die Schüler (-) eingehen“<sup>235</sup>.

Sicher ist anhand dieses Zitats wohl, was sich schon im Verlauf des Interviews abzeichnete: Sie schreibt der Vermittlung von einer „Meta-Kompetenz“, einer Kombination aus sozialer wie „religiöser“ Kompetenz, eine vordergründige Rolle in ihrer Unterrichtssituation zu.

Frau L. untermauert ihre Ansicht durch die neue Ausgestaltung des Bildungsplans, der in ihren Augen fragwürdige inhaltliche Neuerungen brachte, jedoch strukturelle Vorteile in der Unterrichtsgestaltung mit sich führen und dem Lehrer mehr Gestaltungsfreiheit überlassen würde.

An einem konkreten Beispiel bestätigt sich die Hypothese, dass Frau L. vor allem die Vermittlung von sozialer Kompetenz in den Fokus ihres Vorgehens stellt. So weist sie auf eine spezifische Thematik, die Biomedizin, hin, welche sie gerne zum inhaltlichen Schwerpunkt mache. Es scheint, als ob ihr daran gelegen sei, Schüler zu selbstmündigen Menschen zu erziehen. Dabei führt sie im beschriebenen Fall dogmatische Texte der katholischen Kirche auf: „da hab ich zum Beispiel vom katholischen Schulkommissariat in Bayern, (-) die haben in dem Bereich (Dogmatik) sehr gute Materialien (Lehrunterlagen) rausgegeben“<sup>236</sup>, zentriert sich jedoch in ihrer Unterrichtsgestaltung darauf, die Vermittlung von Meinungsfreiheit in den

---

234 Originaltranskription: „hAt n bisschen mEhr freiHEiten nOch bekOmmen als das vOrher wAr aber obs wRklich ne E!chte (-) nEUerung berEicherung wAr also (-) dA bin ich nOch nIch sO gAnz überzEUgt (-)“

235 Originaltranskription: „mAn kAnn auf dIE Ähm schÜler erstmA! eingEhen also es glbt jA äh“

236 Originaltranskription: „dA hab ich zUm beispEl vOm äh kathOlischen schUlKommisAriAt in bayErn zUm beispEl dIE hAm in dEm bereich sEhr gUte materiAlien rausgegeben“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Vordergrund zu stellen: „wenn wir (-) in diesen Dingen (-) entscheiden, welche Auswirkungen hat das? Das (Möglichkeiten der freien Meinungsäußerungen geben) (...), glaube ich, hat einige (der Schüler) auch zum Nachdenken (-) angeregt. (Nicht) diese pauschalen Meinungen immer wieder nacherzählen, sondern wirklich versuchen, sich selbst eine Meinung zu bilden“<sup>237</sup>.

Auf eine Nachfrage des Interviewers nach dem Lernziel der religiösen und sozialen Kompetenz bezieht Frau L. klar Stellung. Zum ersten Mal spricht sie im Laufe des Interviews die Bedeutung der inhaltlichen Vorgaben und deren Verknüpfung mit der Kompetenzvermittlung an.

Anstelle einer weiteren Ausführung tritt eine Schilderung einer pragmatischen Schwierigkeit, die sich im Hinblick auf die Unterrichtsführung ergibt: Sie weist auf das Problem hin, welches aufgrund der Lehrerrotation entsteht. So bedarf es einer offensichtlichen Absprache der behandelten Themenkomplexe im Unterricht, um eine Überschneidung des Lehrmaterials zu vermeiden.

*„man kann auch als Atheist eine eins in Religion bekommen. Es wird kein (-) der Glaube geprüft, sondern, wie gehe ich damit (mit dem Thema Glaube) um, wie argumentiere ich“<sup>238</sup>*

Auf eine Nachfrage hinsichtlich des Begriffes der religiösen Kompetenz und deren Vermittlung weist Frau L. spontan auf die Nicht-Überprüfbarkeit von Glauben hin. Es scheint für sie selbstverständlich, dass in ihrem Unterricht eine Vermittlung von Arbeitsmethoden und Fachwissen den Schwerpunkt bildet: „die religiöse Kompetenz können wir natürlich nicht abfragen – das ist das, was in der Kirche oder zuhause stattfindet“<sup>239</sup>.

Sie führt aus, dass die Kompetenz von Religiosität/Religion nicht benotbar ist und weist auf die in ihren Augen Selbstverständlichkeit dieses Faktums hin.

---

237 Originaltranskription: „wenn wir da in diesen dingen so entscheiden welche auswirkungen hat das äh also des war für die schüler glaub ich hat einige auch zum nachdenken dann angeregt so diese pauschalen meinungen immer wieder nacherzählen sondern wirklich versuchen sich selbst ne meinung zu bilden“

238 Originaltranskription: „man kann ja auch als atheist äh ne eins in religion bekommen (-) also es wird kein äh nicht der glaub geprüft sondern wer=wie geh ich damit um wie argumentiere ich zum beispiel“

239 Originaltranskription: „die religiöse kompetenz können wir natürlich nicht abfragen - das is ja das was in der kirche oder zu hause stattfindet“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Um das daraus resultierende Argument des „Fehlens“ von Religiosität im Unterricht auszugleichen, benennt Frau L. Schulgottesdienste als Ort, wo „religiöse Kompetenz“ stattfinden kann: „da kann man religiöse Kompetenzen erwerben, aber ohne, dass die benotet werden“<sup>240</sup>.

Anscheinend selbstverständlich leitet sie daraus ab, dass Bildungspläne in ihren Augen nie vollständig umgesetzt werden können.

Es folgt zum Abschluss des Interviews eine narrativ stimulierende Frage, welche Frau L. zu einer Zusammenfassung ihrer im Interview geführten Reflexionen und Ausführungen animieren soll.

*„also ich denke, das (sich der Einfluss in der Unterrichtsgestaltung aus einem) Konglomerat aus verschiedenen Dingen (zusammensetzt)“<sup>241</sup>*

Spontan führt Frau L. eine Antwort auf die zuvor gestellte Frage aus, die auf eine klare Reflexion schließen lässt. Für sie lassen sich die Einflüsse, die auf ihre Unterrichtsgestaltung wirken, vor allem durch den Austausch mit Kollegen in den Pausen und in Fortbildungskursen nachzeichnen.

Explizit schließt sie den Einfluss des Studiums auf ihre Unterrichtsgestaltung aus, lässt eine Erläuterung dieses Umstands jedoch offen.

Als bedeutsam für ihre spezifische Situation hebt Frau L. die Existenz eines Schulleiters hervor, der sich im Besonderen für die Fachschaft der Religionslehrer einsetzt. In diesem Kontext weist sie auf ein strukturelles Problem, die Vielzahl an ungetauften Kindern, hin.

(In den Klassen 5 und 6 fallen deshalb für viele Kinder die Unterrichtsstunden des Faches Religionslehre aus, da die Schule erst ab Klasse 7 Ethik-Unterricht als Alternative anbietet.)

---

240 Originaltranskription: „dA kAnn man religiÖse kOmpetEnzen erwErben aber ohne dAss die benOtet wErden“

241 Originaltranskription: „also ich dEnk des en kOnglOmerAt aus vErschIedenen dIngen“

### **7.2.3.2 Strukturanalyse des Interviews mit Frau L.**

Die Interviewsituation mit Frau L. zeigt sich durch die Tatsache geprägt, dass Frau L. im Vorfeld den Leitfaden anfragte und sich somit auf die Fragestellung vorbereiten konnte.

So zeichnet sich das Interview auf sprachlicher Ebene durch kurze, dennoch prägnante Sätze, auffallend viele Verlegenheits- und Reflexionsformeln in Kombination mit größeren Erzählpassagen aus, die Rückschlüsse auf eine intensive Vorbereitung erkennen lassen. Oftmals kommt es angesichts der komplexen Fragestellungen zu inhaltlichen Widersprüchen, die jedoch im Verlauf des Interviews eine Klärung finden, und werden immer, wenn Fragen vom Leitfaden abweichen, von einer großen Zahl an Unsicherheitsmomenten begleitet, die auf den ersten Blick zunächst von prägnanten und wichtigen Thesen auf Seiten des Interviewpartners ablenken.

Das Interview ist im Vergleich zu den vorangegangenen, analysierten Interviews schwer auf eindeutige Themenbereiche hin zu analysieren. Es offeriert zum einen den Analysekomplex der Berufsbiografie, zum anderen die Stellungnahme zum Bildungsplan.

Frau L. beschreibt sich als traditionell-katholisch sozialisierter Mensch, der durch das familiäre Umfeld stark theologisch geprägt wurde: der Vater war ebenfalls Theologe. Sie durchlief die traditionellen Stationen der Kommunion, Messdienerschaft und Firmung, bis sie sich aufgrund der vorangegangenen, offensichtlich als sehr intensiv wahrgenommenen Sozialisation mit großer Selbstverständlichkeit dem Studium der katholischen Theologie zuwandte. Ihr studentischer Schwerpunkt orientierte sich vor allem auf ihre Hilfskraftarbeit im neutestamentlichen Seminar, welches sie als Höhepunkt ihrer Studienzeit und große inhaltliche Prägung deutete.

Auffälligerweise spricht sie stets in ihrer Beschreibung von persönlichem Glauben als „Theologie“. Frau L. greift hierfür explizit, aber dennoch offensichtlich unbewusst, auf die Metapher „Weg“ zurück, um der Bedeutung der Theologie in ihrem Leben Ausdruck zu verleihen. Dabei macht sie deutlich, dass sie den Bezug zur Theologie in der Unterrichtssituation verwirklichen möchte. Auffällig stark greift sie hierbei wiederum auf die Metapher „Leben“ zurück, um die Schwerpunktsetzung

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

in ihrer Unterrichtsgestaltung hervorzuheben, die versucht „beizubringen, um was es wirklich geht“. Eng daran knüpft sie den Begriff der „Bildung“, der sich im Begriff der „religiösen Bildung“ aufzulösen scheint und wiederum durch die Umschreibung „Lebenshilfe geben“ definiert wird. Auf sprachlicher Ebene ist diese Schwerpunktsetzung vor allem durch die Wortverschiebung von Theologie zu Religion und die auffällige Verwendung der Vokabel „Leben“ zu beschreiben.

Wie sich in vorausgegangenen Interviews herauskristallisiert hat, beschreibt auch sie die Unterrichtssituation für das Fach Religionslehre als suboptimal. Zum einen ist diese durch den Stundenplan und die Konkurrenz im Fächerkanon verursacht, zum anderen kann sie vor allem in der heterogenen religiösen Sozialisation gefasst werden, die den Lehrkörper herausfordert. Frau L. definiert den Begriff der Bildung als auf zwei Säulen basierend: der Wissenschaft und den eigenen Erfahrungen. Dieser prägnanten Aussage allerdings kann sie keine Ausführung folgen lassen. Ob mit Erfahrungen der Einfluss der eigenen Person, der Lehrer, am Unterricht gemeint ist, ist nur zu spekulieren. Im Interviewverlauf scheint sich allerdings abzuzeichnen, dass Frau L. eine chronologische Trennung der Bildungssäulen vornimmt. So beschreibt sie ihre Unterrichtsgestaltung in der Unterstufe als Wissensvermittlung, während sie in der Oberstufe Wert auf den individuellen Erfahrungshintergrund der Schüler legt. Argumentativ baut sie ihre Ausführungen auf die Neugestaltung des Bildungsplans auf, deren Ausrichtung Freiraum für individuelle Unterrichtsgestaltung zulässt. Diese zunächst positiv geschilderte Unterrichtsvoraussetzung findet sich im Folgenden allerdings wieder relativiert: „ob’s wirklich eine Bereicherung war, da bin ich noch nicht so ganz überzeugt“. Sie untermauert ihre Hypothese durch die in ihren Augen fragwürdigen inhaltlichen Neuerungen, deren Erläuterung sie vermissen lässt.

Es zeichnet sich ab, dass Frau L. ihren Unterrichtsschwerpunkt vor allem auf die Vermittlung von sozialer Kompetenz legt. Eine klare Trennung der Kompetenzen lässt sie offen.

## 7.2.4 Interview mit Frau R.

### 7.2.4.1 Fallorientierte Erzählanalyse des Interviews mit Frau R.

#### *Die Eingangssequenz*

Schon zu Beginn des Interviews zeigt sich Frau R. sehr kommunikativ und redefreudig. Sie setzt nach der bereits bekannten Eingangsfrage nach sozialem Status und biografischem Hintergrund zügig in die Erzählung ein und geht mit dieser Antwort auf Hintergründe zurück, die in anderen Interviews erst nach einiger Zeit des Redens aufgedeckt wurden.

#### *Die Erzähleröffnung*

Die Erzähleröffnung, welche auf den persönlichen und sozialen Status des Interviewpartners zielt, ist narrativ formuliert und wird von Frau R. stimulierend aufgenommen. Die Frage eröffnet ein Spektrum an Antwortmöglichkeiten, die sie anscheinend ausfüllen möchte. Zielstrebig beginnt sie daher mit ihrem Alter und steigt in einem Atemzug mit einer Erzählung über ihre Berufsbiografie ein. Sie gibt ein schnelles sprachliches Tempo vor und begeistert den Hörer schon zu Beginn durch ihre freudige, lebendige Art, die sich in Wortwahl und Tonlage ihrer Ausführungen widerspiegelt findet. Ihre Freude am Fach Evangelische Religionslehre, am Unterrichten in der Schule und am Leben unterstreicht sie durch ihren Augenausdruck und ihr stetiges Lächeln im Gesicht.

Geschickt verbindet Frau R. argumentativ ihren familiären Hintergrund mit ihren berufsbiografischen Erläuterungen: „ich bin verheiratet, habe eine Tochter, die jetzt dreizehn Jahre alt ist (und) in der achten Klasse. Insofern bekomme ich auch nochmal von einer anderen Seite mit, was Schule bedeutet“<sup>242</sup>.

Sie deutet an dieser Stelle auf ihre persönliche Einschätzung der Rolle des Lehrers hin. So scheint sie Anspruch an das Lehrersein auch im „Verstehen und Reinfühlen

---

242 Originaltranskription: „ich bin verheiratet. Ich habe eine Tochter, die jetzt dreizehn Jahre alt ist in der achten Klasse. Insofern bekomme ich auch nochmal von einer anderen Seite mit, was Schule bedeutet“.

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

in die Schülerwelt“ verankert zu sein, welches IP durch ihre Tochter erleichtert empfindet.

Durch eine kurze Nachfrage angeregt, führt Frau R. aus, dass sie aus einer Beamtenfamilie stamme. Ihre Sprache, die an dieser Stelle von häufigem Lachen und Lächeln unterbrochen wird, zeigt, dass sie offenbar ein großes humoristisches Selbstverständnis in sich trägt. Eine Erklärung ihres Verhaltens lässt sie an dieser Stelle jedoch offen.

Der Interviewer führt durch eine kurze, narrativ konzipierte Frage zum Leitfaden des Interviews zurück. Frau R. greift diese Frage wie zuvor zielstrebig auf und beginnt in offener Weise zu erzählen, dass eine Beeinflussung ihrer religiösen Einstellung vor allem durch zwei Personen, sie betont an dieser Stelle das Wort „Männer“, entscheidend geprägt worden sei:

*„im Grunde sind das zwei Männer, die mich stark geprägt haben für Religion. Das war zum einen der Pfarrer, bei dem ich Konfirmandenunterricht hatte. Ein sehr gebildeter Mensch, der aufgrund seiner Lebenserfahrung das (Religion) auch alles sehr glaubhaft auch jungen Leuten vermitteln konnte. Und zum anderen ein langjähriger Religionslehrer, der im Prinzip vom gleichen Schlag war“<sup>243</sup>*

Die Tonlage lässt auf die Schwerpunktsetzung in der Argumentation schließen und eröffnet tiefe Einblicke in die Lebensschwerpunktsetzung. So legt diese, folgen wir ihren eigenen Ausführungen, besonders Wert auf Bildung, Glaubhaftigkeit, Lebenserfahrung und setzt mit diesen explizit gewählten Motiven anscheinend einen roten Faden für den Interviewverlauf, der schon im folgenden Satz durch das Motiv der Innovation erweitert wird: „(Der Religionslehrer hat) mit uns Dinge gemacht, auch Unterrichtsformen ausprobiert hat, die damals sehr innovativ waren“<sup>244</sup>.

---

243 Originaltranskription: „im grUnde sind das zwEI mÄnner die mIch dA: äh stArk geprÄgt haben fÜR äh religiOn des wAr zum einen der pfArrrer bei dem ich konflrmantenunterricht hatte ein sEhr ähm gebIldeter mEensch der äh auf grUnd seiner lEBenserfAhrung ähm dAs auch alles sEhr glaubhAft auch äh jUngen lEUTen vermItteln kONnte .h und zum anderen ähm ein lAngjÄhriger religiOnslEhrer .h der im prinziP vom gleichen schlAg wAr“

244 Originaltranskription: „mIt uns dInge gemAcht hat auch äh unterrIchtSfOrmen ausprobiert hat die damAls sehr InnovatIev warn .h“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Sie knüpft an diese Ausführungen den argumentativen Bogen zu ihrer eigenen Studien- und Berufswahl, welche die zuvor benannte Hypothese zu belegen scheint.

*„und dann gab es eine Liste und ganz oben stand evangelische Theologie“<sup>245</sup>*

Ihre Erinnerung bestimmt die Didaktik. Mithilfe einer Anekdote unterstreicht Frau R. ihren bereits in kurzer Zeit mitreißenden Erzählstil. Mit einer Erzählung über den Besuch eines Berufsberaters beschreibt Sie ihre Wahl des Berufsziels Religionslehrer als zufälliges Ereignis. Diese Ausführung illustriert zum einen ihren blumigen Erzählstil, zum anderen widerspricht sie anscheinend der zuvor argumentativ lückenlos aufgebauten Szenerie der Berufsbiografie.

*„ich fühle mich mit Religion als Unterrichtsfach mit Sicherheit viel wohler als ich das mit biologie tun würde. Also das ist für mich! Ist wirklich meines! (-) Auch die Kombination mit Latein – das passt so schön zusammen. Also es geht mir gut“<sup>246</sup>*

Der Zuhörer könnte hier zu hören meinen, dass es sich um eine Selbstbestätigung handelt, doch scheint diese Ausführung weit mehr zu sein. Vielmehr erweckt sie beim Zuhörer das Gefühl, dass Frau R. mit sich ins Gespräch tritt und sich freut, mit welchem Glück und welcher Zufriedenheit ihr Leben „verfügt“ wurde. Erstaunend an dieser Stelle, das Fehlen des Wortes: Göttliche Fügung.

Im Interviewverlauf greift Frau R. eine Nachfrage des Interviewers auf und beschreibt die zuvor beschriebene Zufriedenheit mit ihrer Fächerwahl auf methodischer Ebene: „das Instrumentarium der Noten spielt da auch mal eine große Rolle. In Religion spielt das genau keine Rolle“<sup>247</sup>.

Typisch für ihren Erzählstil spricht Frau in ihrer Argumentation ein Spannungsfeld, das Instrumentarium der Notengebung, an, das entscheidend den Unterrichtsalltag zu beeinflussen als auch zu beleben scheint. Geschickt leitet sie von dort zu ihrer

---

245 Originaltranskription: „und dann gAbs ne lIste und gAnz oben stAnd .h evangElische theologIe“

246 Originaltranskription: „ich fÜhle mich .h mIt religiOn als unterrIchtSfAch mit sIcherheit vIel wÖhler als ich dAs mit äh biologIe äh tUn würde also das ist fÜR mich is wRklich mElnes die auch die kombinatiOn mit latEin das pAsst so schÖn zusammen .h und ähm jA also es gEht mir gut“

247 Originaltranskription: „das instrumentAriUm der nOten spielt da auch mal ne grÖße rÖlle äh in religiOn .h ähm spIelt das genAU kEI!ne rÖlle ich kAnn nicht“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Intention und Motivation im Unterricht der Evangelischen Religionslehre über und greift den roten Faden ihrer Erzählung auf:

„ich will (-) ganz Privates, ganz Persönliches von den Schülern erfahren. Also muss ich eine Atmosphäre schaffen. Eine vertrauensvolle Atmosphäre und umgekehrt fragen Schüler mich auch ganz persönliche Dinge. Also Religionsunterricht ist immer ein Geben und Nehmen im Sinne von 'ich gebe von mir Persönliches Preis und umgekehrt bekomme ich auch von den Schülern entsprechende Rückmeldung.' Und weil das eine sensible Angelegenheit ist, sind da auch sehr schnell Verletzungen. Da man muss also sehr behutsam mit Schüleräußerungen umgehen und die Schüler tun es umgekehrt mit meinen Äußerungen auch“<sup>248</sup>.

Mittels Bildung, Glaubhaftigkeit und Lebenserfahrung möchte Frau R. den Schülern begegnen und sich verstanden wissen. Durch ihre Wortwahl unterstreicht sie den sensiblen Charakter, der für sie die Besonderheit des Religionsunterrichts ausmacht. In einer kurzen These fügt sie den „Lernstoff“, gemeint sind Lehrinhalte, als komplementären Aspekt hinzu, macht jedoch durch ihre nun kurze und prägnante Wortwahl die Schwerpunkte in ihrem Unterricht deutlich. Sie scheut sich nicht, dies in einer kurzen These auf den Punkt zu bringen: „der eigentliche Religionsunterricht, der mir wichtig ist, ist der, dass ich versuche die Kinder da abzuholen, wo sie stehen“<sup>249</sup>.

Durch ihre ausdrucksstarke Wortwahl und stetige Wortwiederholungen macht sie den Fokus in ihrem Unterricht deutlich: vertrauensvolle Atmosphäre schaffen, Probleme ernst nehmen, Fragen, Privates erfahren, persönliche Dinge, Lösungswege aufzuzeigen und zeichnet so den für sie typischen Unterrichtsweg nach. Der Zuhörer könnte hier hören, dass Persönlichkeit und Sensibilität in einmaliger Weise ihren Unterricht ausmachen.

---

248 Originaltranskription: „ich will ja ganz privates ganz persönliches von den schülern erfahren .h also muss ich ne atmosphäre schaffen ne vertrauensvolle atmosphäre .h und umgekehrt .h ähm fragen schüler mich ja auch ganz persönliche dinge also äh religiionsunterricht ist ja .h äh immer ein ein geben und nehmen im sinne von .h ähm ich gebe von mir persönliches preis und umgekehrt .h äh bekomme ich auch von den schülern entsprechende rückmeldung ähm und weil des ne sensible angelegenheit ist ähm sind da auch sehr schnell verletzungen da man muss also sehr behutsam äh mit schüleräußerungen umgehen .h und die schüler tuns umgekehrt mit meinen äußerungen auch .h äh“

249 Originaltranskription: „so der eigentliche religiionsunterricht ähm der mir wichtig ist ist der .h äh dass ich versuche die kinder da abzuholen wo sie stehen“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Zu ihrer Unterrichtsmethodik befragt, zeichnet Frau R. eine Gegenfolie zum zweiten Lehrfach Latein auf.

Sie beschreibt ihren Unterrichtsstil im Fach Religionslehre als spielerisch und „näher“ an den Schülern. Diese Methodik erklärt sie durch ihre Unterrichtsmotivation und ihr -verständnis, welches zuvor nachgezeichnet wurde. Als weiteren zentralen Punkt betont Frau R. an dieser Stelle durch Erheben ihrer Stimme das gegenseitige „Anschauen“ und „Zuhören“. Beide Motive werden im folgenden Interviewverlauf wiederholt aufgegriffen und als zentraler Punkt und Ziel der Unterrichtsführung herausgearbeitet. Frau R. greift hier auf ein Beispiel aus ihrem Unterricht zurück, an dem sie illustrieren möchte, dass oftmals – besonders in unteren Klassenstufen – gelernt werden müsse zuzuhören und sich nicht „auf Kosten anderer zu profilieren“.

Frau R. baut an dieser Stelle ganz gezielt ein Gegenbild zu ihrer persönlichen Unterrichtsgestaltung auf, das sie mit gezieltem Stimmeneinsatz in Szene setzt.

Der Interviewer leitet an dieser Stelle zur zentralen Frage der Forschungsthematik über. Sie antwortet geschickt mit einer Gegenfrage, die ihre schnelle Auffassungsgabe und ihr flinkes Reflexionsvermögen wiedergeben.

So weist Frau R. in der Gegenfrage auf zwei zu erwartende Argumentationsstränge hin. Sie sieht eine Antwort in der Frage vor allem in den Kernpunkten, in der Wechselwirkung „Schüler auf Lehrer“ verwurzelt. Ihrer eigenen Persönlichkeit schreibt sie schon zu Beginn ihrer Ausführungen eine große Bedeutung zu, die sie mit der Metapher „Mutter“ auszudrücken versucht, welche sie mit dem Begriff der „Kinder“, sie meint Schüler, in Beziehung setzt. Gezielt differenziert sie wiederum mit der Gegenfolie Lateinunterricht und hebt hervor, dass sie die Rolle der Mutter lediglich im Religionsunterricht als angebracht erachtet: „ich denke, sie merken es auch, dass mir es wirklich um das einzelne Kind geht. Wenn ich jemandem (eine) Lateinarbeit zurückgebe und die fällt nicht gut aus, kann ich ihn hinterher nicht in (den) Arm nehmen und sagen: Du Armer! Ja, das geht nicht“<sup>250</sup>.

---

250 Originaltranskription: „ich denke sie merkEns auch dass mirs wIrklich um das einzelne kInd gE!ht ähm .hh wenn ich jemandem latEin arbeit zurÜck gebe und die fÄllt nicht gut aus kAnn ich ihn hinterhEr nicht in arm nEhmen und sAGen du armer (-) jA das = es gEht nicht“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Geschickt leitet Frau R. zur zentralen, persönlichen Auffassung des Lehrerseins über. Für den Zuhörer scheint diese Aussage jedoch widersprüchlich: „das heißt nicht, dass das jetzt das Kuschelige ist, aber die Möglichkeit ist da. Und das ist mir wichtig. Deswegen bin ich auch Lehrerin geworden, weil es mir wirklich um das einzelne Kind geht“<sup>251</sup>.

Ohne Nachfragestimulanz führt Frau R. aus, welche besondere Stellung die Schüler in ihrem Unterricht einnehmen. Wiederholt greift sie auf die Kind-Metapher zurück, was die Mutterrolle, in der sich die Lehrerin wiederfinden möchte, verstärkt zum Ausdruck bringt. Im Folgenden greift sie zur Unterstützung ihrer Argumentation auf die Leitmotive Bildung, Glaubhaftigkeit, Lebenserfahrung zurück und leitet zum Erziehungsauftrag der Schule über. Durch ein gezielt eingefügtes Lachen hebt sie die Stellung des Erziehungsauftrags vor den Bildungsauftrag hervor. Im unmittelbaren Anschluss schließt sie eine Rekonstruktion ihrer eigenen Schulbiografie an: „ich selbst habe das Glück gehabt, als Schülerin an einer Schule zu sein, die damals als Versuchsschule lief und Lehrer eben da auch ein besonderes Interesse hatten, an die Schule zu kommen – mit Schülern zu arbeiten. Und das war (ei)n ganz anderes Arbeiten“<sup>252</sup>.

Frau R. beschreibt ihre persönlichen Erfahrungen als positive Beeinflussung ihres eigenen Lebens sowie ihres Lehrerbildes. Nach einer kurzen Rückfrage des Interviewers illustriert sie ihre individuelle Schulsituation eindrucksvoll als durchweg positiv, durch „wirkliches Interesse“ des Lehrers am Einzelnen. Ihre Formulierungen wirken hierbei als Bestätigung der Leitmotive Bildung, Glaubhaftigkeit, Lebenserfahrung. Erstmals greift Frau R. auf ein zentrales Motiv des christlichen Bildungsauftrags zurück: die Begleitung.

Ihre Formulierung wirkt an dieser Stelle wie eine vergewissernde Subsumierung ihres Lehrerverständnisses.

---

251 Originaltranskription: „das heißt nicht dass das jetzt so des kuschelige ist aber äh die möglichkeit ist da .h und des ist mir w=wichtig mh deswegen bin ich auch lehrerin geworden weils mir wirklich um des einzElne kInd geht“

252 Originaltranskription: „ich selbst hAbe ((schluckt)) des glÜck gehAbt äh als schÜlerin an ner schUle zu sein die damals als versUchsschUle lIEf .h und äh lEhrer eben da auch äh ein besonderes interEsse hAtten an die schUle zu kOmmen mit schÜlern zu Arbeiten und des wAr n gAnz anderes arbeiten .h“

Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell  
konfigurierter religiöser Biografien

*„der schlimmste Fehler, den man auch machen kann ist“<sup>253</sup>*

Sicher ist wohl dies, dass Frau R. als authentischer Mensch mit eigenen Emotionen und Standpunkten auftritt, die sich durchaus nicht vorgabenkonform zeigen müssen.

*“Fast zwanzig Jahre Unterrichtserfahrung. Jetzt sehe ich viele Dinge gelassen. (Ich) kann dann auch, denke ich, relativ schnell einschätzen, wie was weiter läuft, wenn ich mich jetzt so verhalte, dann passiert wohl das, und wenn ich mich so verhalte, (-) geht es so weiter“<sup>254</sup>*

Im Interviewverlauf nährt Frau R. die Hypothese, dass sie sich als Person im Unterricht nicht zurücknehmen will und vollkommen authentisch und selbstsicher verstanden wissen möchte. Sie wiederholt innerhalb kürzester Zeit ihre zuvor vorgestellte These in verschiedenen Ausführungen, Formulierungen und beispielhaften Argumentationsträngen. Dabei zielt sie mittels des Stilmittels der Wiederholung vermutlich auf eine Steigerung der Aussagekraft ihrer Worte.

*„man muss sich auch dessen bewusst sein, dass es nie endgültige Antworten sind – dass (man) eben immer hinterfragen muss“<sup>255</sup>*

Frau R. überrascht und erstaunt in ihrem Selbstverständnis und im Umgang mit ihrem Lehrfach. Bisherige Erzählungen konnten, bis zu dieser Interviewsequenz, eine nüchterne Bewertungsvorgabe der Lehrsituation nicht erwarten lassen, die eine Theologie als antwortgebend einschätzt.

Frau R. zielt vermutlich auf die Unmöglichkeit eines direkten Gottesbeweises, mit der, wie sie andeutet, sie sich in der Vergangenheit stark auseinandergesetzt habe:

*„ich halte das mittlerweile auch für einen großen Vorteil“<sup>256</sup>.*

Nach einer Verzögerungsfloskel führt sie diese Hypothese aus, indem sie eine Unterrichtssituation aufgreift, welche jene „Flexibilität“ einfordert. So fordern die

---

253 Originaltranskription: „der schlimmste Fehler den man auch machen kann ist“

254 Originaltranskription: „fast zwanzig Jahre Unterrichtserfahrung jetzt .h sehe ich viele Dinge gelassenEr ähm 8-) kann dann auch denk ich relativ schnell einschätzen wie was weiter läuft wenn ich mich jetzt so verhalte dAnn passiert wohl das und wenn ich mich so verhalte passiert gehts so weiter .h“

255 Originaltranskription: „man muss sich auch dessen .h bewusst sein dass es nie Endgültige antworten sind ja des eben immer hinterfragen muss“

256 Originaltranskription: „ich halte das mittlerweile auch für einen großen Vorteil“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Schüler stets Antworten auf Fragen, geben Antworten Fragen vor, erwarten Reflexion.

*„(In der) fünften/sechsten Klasse ist es eher so das spielerische Hinführen, das Lernen miteinander umzugehen. Und dann in der Oberstufe aber auch wirklich (-) ganz intensive, existenzielle Fragen herkommen und es sind oft so entspannende Stunden“<sup>257</sup>*

Entgegen der Annahme, Unterricht der Religionslehre könnte aufgrund ihrer „Randexistenz“ als unbefriedigend bewertet werden, empfindet Frau R. diesen Umstand nicht als anstrengend, sondern schätzt ihn als entspannende Herausforderung ein.

Der Interviewer hakt an dieser Stelle ein und hinterfragt die Art der Fragen, mit welchen sich Frau R. auseinandersetzen muss. In einer Klimax führt sie aus, dass es sich um existentielle Fragen, um den Sinn des Lebens, soziale Gerechtigkeit und Fragen nach der Einordnung des biblischen Texts in den aktuellen Kontext ginge.

Frau R: überrascht damit, dass sie die Leitmotive – Bildung, Glaubhaftigkeit, Lebenserfahrung – aufgreift, um ihre Aussagen zu untermauern.

Auf eine Nachfrage, in welcher Weise sich Frau R. mit diesen Fragen auseinandergesetzt habe, antwortet sie wie gewohnt sehr offen. Sie weist in ihren Ausführungen auf biografische Muster hin, die sich um die Frage nach dem Sinn von Erlebtem und Erfahrenem drehen. Möglicherweise durch die mittlerweile sehr vertrauensvoll anmutende Interviewsituation deutet sie an, dass es ihr allerdings bislang nicht gelungen sei, sich bezüglich dieser Fragen weiter zu entwickeln, geschweige denn Antworten zu erfahren. Geschickt zeigt sie hier Parallelen zum Unterricht auf und lenkt anscheinend von ihrer eigenen Person ab. Diese Vorgehensweise überrascht, da sie sich stets selbstsicher und auch bei Nachfragen zu Informationen über ihre eigene Person mitteilungsfreudig zeigte.

---

257 Originaltranskription: „, fÜnfte sEchste klAsse ist es eher so da= das splelerische hinfÜhren das äh lEernen miteinander umzugehen .h äh und dann in der oberstUfe aber auch wlrklich auch ne gAnz intensleve ähm jA äh existenzielle frAgen <<pp>(?) herkommen und es sind oft so entspAnnende stUnden“

Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell  
konfigurierter religiöser Biografien

*„es war mir aber auch klar, wenn ich Theologie studiere – da hatte ich eben vorher auch mit Theologiestudenten gesprochen – dass man beim Theologiestudium nicht den Glauben lernt. Die Gefahr ist eher, dass man ihn verliert durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit entsprechenden Texten oder Themen. Sondern, dass man (es) so sehen muss, dass (es) ein Instrumentarium ist, eine Hilfestellung, um mit dem eigenen Glauben leben zu können oder auch Antworten selbst zu finden auf die Fragen, die einen beschäftigen. Also es ist nichts Abgeschlossenes“<sup>258</sup>*

Mit ihren Ausführungen knüpft Frau R. an eine grundsätzliche, als suchend zu beschreibende Lebenseinstellung an, die ihre Vergangenheit und auch die Auswahl ihres Studiums entscheidend beeinflusste. An dieser Stelle hebt sie überraschenderweise hervor, dass sie nicht glaubt, dass Theologie Antwort auf Fragen geben kann. Vielmehr vertritt sie die Position, dass Theologie als Instrumentarium verstanden werden muss, mit dem persönlicher Glauben „gelebt werden kann“ und welcher als eine dynamische, reflexive Komponente im Leben anzunehmen ist. Ihre Tonwahl hebt an dieser Stelle abermals „das Leben“ als Motiv hervor und unterstützt die These ihrer Unterrichts- und Lebensführung, Leben zum einen als Dynamik zu lehren, zum anderen persönliche Hilfestellung geben zu wollen.

Der Interviewer hinterfragt an dieser Stelle den Bildungsbegriff.

*„Bildung – viel wissen“<sup>259</sup>*

Frau R. verwendet einen breiten Bildungsbegriff, der anscheinend mit dem Begriff der Wissensvermittlung gleichgesetzt werden kann. Sie verlässt aufgrund der Nachfrage des Interviewers geschickt ihre Argumentationslinie. Implizierte sie bisher in ihrer Unterrichtsführung Bildungsverständnis als eine Vermittlung von sozialer

---

258 Originaltranskription: „es war mir aber auch klar wenn ich theologie studiere da hatt ich eben vorher auch mit .h äh theologiestudenten gesprOchen .h ähm dass man beim theologiestUdium nicht den glAUben lErnt äh die gefAhr is eher dAss man ihn verliert ähm dUrch die wissenschaftliche auseinandersetzung .h mit entsprechenden tExten oder thEmen .h ähm sondern es äh dAss man so sehen muss dass ne ähm ein instrumentarium is ein eine hIlfestellung um mit dem eigenen glauben lEBen zu kÖnnen oder auch antwOrten sElbst antwOrten zu fInden auf die frAgen die einen beschÄftigen jA also es ist nichts abgeschlOssenes“

259 Originaltranskription: „bIldung - viel wIssen“

Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell  
konfigurierter religiöser Biografien

und persönlicher Kompetenz, weicht sie nun zu einem Bildungsverständnis als Vermittlung von fachlicher Kompetenz aus. Damit lenkt sie erstmalig in Richtung Bildungsplan, ohne diesen im Wort zu erwähnen.

*„nicht nur, nicht zu hinterfragen, sondern ständig auch auf dem Laufenden zu bleiben, was sich eben in meinen Fächern und beziehungsweise wiederum in diesen Hilfswissenschaften tut, damit ich das, was ich zu vermitteln habe, auch richtig einordnen kann“<sup>260</sup>*

Frau R. verknüpft ihre fragende Grundeinstellung mit dem zu vermittelnden Fachinhalt, dessen Existenz, ohne seine Hilfswissenschaften nicht kontextualisiert, vermittelt und verstanden werden kann.

Im Anschluss an diese Argumentation versucht Frau R. ihre Ausführungen an einem Beispiel aus ihrem Unterricht zu belegen. Zwar bemüht sie sich, die inhaltliche Vermittlung in den Fokus ihrer Erläuterungen zu stellen, doch verlässt sie unbemerkt ihre Argumentationslinie in Richtung des Verständnisses von Unterricht als Vermittlung von sozialer und persönlicher Kompetenz: „alles, was das eigentliche Thema jetzt ist“<sup>261</sup>.

*„Dann muss ich, kann ich, entscheiden. Die Freiheit habe ich, weil auch der Rahmen des Religionsunterrichts relativ weit gefasst ist. Da bin ich sehr froh darum, dass ich jetzt sagen kann, „ok dann stell ich das, was ich mit euch (Schüler) heute machen wollte, zurück. Jetzt beschäftigen wir uns mit deiner Frage!“ (...) Dann bin ich weniger als Lehrerin gefragt, sondern dann bin ich auch wieder als Mensch gefragt“<sup>262</sup>*

---

260 Originaltranskription: „nicht nur nicht zu hinterfragen sondern ständig auch .h ähm auf dem lAufenden zu blEiben wAs äh sich eben in meinen ähm i=i=in meinen fÄchern äh und bezlehungsweise wiederum in diesen hilfswissenschaften tUt dAmit ich das wAs ich äh zu vermItteln hAbe auch richtig einordnen kAnn“

261 Originaltranskription: „als was es eigentliche thEma jetzt ist .h“

262 Originaltranskription: „jA und dann mUss ich kAnn ich entscheiden die freiheit hAbe ich weil auch der .h der rAHmen äh des religiOnsunterrichts äh relatlv ähm wEIt gefAsst ist dA bin ich sEhr frOh drum .h dAss ich jetzt sAgen kann ok dAnn stEll ich dAs was ich mit euch heute mAchen wollte zurÜck jEtzt beschÄftigen wir uns mit deiner .h frAge äh ... dAnn bin ich weniger als lEhrerin gefrAgt, sondern dann bin ich auch wieder als mEnsch gefrAgt“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Im folgenden Interviewverlauf wird deutlich, dass Frau R. in der Ausführung des Unterrichts der Evangelischen Religionslehre nicht nur Wert auf soziale Kompetenzvermittlung oder unterrichtsnahe Wissensvermittlung legt, sondern die Vermittlung von so genannter „Allgemeinbildung“ eine große Rolle in der religiös-situierter Meinungsbildung spielt. Um diese Hypothese zu untermauern, greift sie erstmalig im gesamten Interviewverlauf auf ein konkretes Zitat aus einer Unterrichtssituation zurück, welches das Spektrum ihrer Argumentationsbreite aufzuführen soll und die zeitweise auftretende Ratlosigkeit gegenüber akuten jugendlichen Aussagen/Problemen aufzeigt: „wie prunkvoll die Kirchen in Rom sind (-) und zwei, drei Schüler sagten dann auch, wenn man das so sieht, dann könnte man fast vom Glauben abfallen“<sup>263</sup>.

Frau R. greift an dieser Stelle auf ihre Leitmotive Bildung, Glaubhaftigkeit, Lebenserfahrung zurück, um ihren Sitz im Unterricht zu manifestieren und Schülern fern des Bildungsplans zu begegnen: „ich will zum einen mit den Schülern reden, sodass sie mich verstehen. (Ich) will aber auch mitteilen, warum mir das wichtig ist. Und oft kommt dann auch die Frage, was halten sie jetzt davon. Wie gehen sie damit um? Also, ich muss dann auch noch als eigene Person glaubhaft rüber kommen. Das ist nicht ganz einfach. Und wenn ich mich mit solchen Fragen vorher noch nie beschäftigt habe, bin ich in so einem Moment dann sprachlos (-). Das kann ich nicht einfach so aus dem Ärmel schütteln. Also da muss ich mich vorher mit beschäftigt haben“<sup>264</sup>.

Es wird deutlich, dass Frau R. aus ihrem persönlichen Umfeld, ihren Erfahrungen schöpft, um den Schülern zu begegnen. Sie erzählt an dieser Stelle von ihrer Tochter, die ihren Erfahrungshorizont im Fokus der Welt eines Jugendlichen entscheidend bereichert. Auffallend ist an dieser Stelle, dass sie durch ihre Sprachwahl eine

---

263 Originaltranskription: „wie prunkvoll die kirchen in rOm sind (-) und zwei drei schÜler sAgten dAnn auch .h wEnn man das so sieht ähm dAnn kÖnnte man fast vom glAUben abfAllen“

264 Originaltranskription: „i=ich will zum einen ähm mit den schÜlern rE:den so dass sie mich verstEhen will aber auch mItteilen warUm mIr des wIchtig ist jA und oft kOMmt dann auch die frAge was halten sie jetzt davOn wie gEhn sie damit Um jA .h also i=ich mUss dann auch noch als=s als eigene persOn glaubhaft rüber kOMmen .h also das Ist is nich ganz EInfAch jA .h und äh wEnn ich mIch mit solchen frAgen vorher noch nIe beschäftigt hAbE bIn ich in so nem moment dann sprAchlos (-) des kA!nn ich nI!cht einfach so ausm ärmel schÜtteln also da mUss ich mich vorher mit beschÄftigt hAben“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Gegenfolie „Tochter zu Schüler“ aufbaut, die auf eine Distanz zwischen Familie und Schule hinzudeuten scheint.

Die Aufgabe von Bildung sieht Frau R. darin, Antworten auf Fragen der Schüler zu finden.

Frau R. baut ihre Argumentation um den Bildungsbegriff auf 3 Säulen, Fragehorizonten, auf. Sie beschreibt deren Inhalte als ein Begegnen der Schüler im Antworten geben auf 'lebens sinnhaften', als 'moralisch' titulierte, Fragen, zu 'philosophischen' Fragestellungen, sowie Fragen, deren Antworten sich aus ihren persönlichen Lebenserfahrungen speisen: „(Was) ethisch moralische Fragestellungen anbetrifft, ist klar, dafür stehe ich als Religionslehrerin. Da bin ich Christin und insofern ist zunächst mal natürlich die Fragestellung, wie sehe ich das als Christ. Zum anderen geht es dann weiter in philosophische Antworten. Auch das habe ich ein Stück weit gelernt. Ich habe nicht Philosophie studiert, aber sowohl in Theologie als auch im Latein(ischen) beschäftigt man sich mit philosophischen Standpunkten bis hin zu ganz praktischen Lebenserfahrung(en)“<sup>265</sup>.

Unklar bleibt an dieser Stelle eine klare Differenzierung zwischen ihrem Moralbeziehungsweise Ethikbegriff und dem Begriff der Philosophie. Zwar verweist sie zur Beantwortung dieser Fragehorizonte auf ihre Studienzweige, doch erläutert sie keineswegs, in welcher Weise sich ethische/moralische Fragestellungen von philosophischen Fragestellungen unterscheiden lassen. Entscheidend ist hier, dass Frau R. an dieser Stelle in ihren Ausführungen eindeutig den Schwerpunkt auf ihre Lebenserfahrung setzt. Sie führt aus, dass sie sich in einer Lebensphase befindet, die es ihr erlaubt, dem Schüler bestmöglich zu begegnen: voller Energie, da noch jung genug, um das Schülerleben nachzuvollziehen, alt genug, um den Schüleralltag mit ihrer Lebenserfahrung zu bereichern.

Erst auf eine Nachfrage hin weist sie auf die Bedeutung des Bildungsplans im Unterricht. Frau R. reagiert zögerlich und reflektierend. Erst nach einem weiteren

---

265 Originaltranskription: „Ethisch moralischen Fragestellungen anbetrifft äh is klar dafür äh stehe ich als religionslehrerin ähm da bin ich christin und insofern is zunächst mal natürlich die fragestellung äh wie sehe ich das als äh als christ ähm zum anderen ähm pff geht= gehts dann äh weiter in äh philosophische antworten ähm auch das habe ich n stück weit gelernt äh ich hab nich philosophie studiert aber .h sowohl in theologie als auch im latein beschäftigt man sich mit ähm mit philosophischen standpunkten .h ähm ja bis hin zu ganz praktischen lebenserfahrung.“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Verzögerungsmoment sowie einer weiteren Nachfrage beginnt sie mit ihren Ausführungen: „an den (Bildungsplan) bin ich natürlich gebunden“<sup>266</sup>.

Frau R. zeigt sich vollkommen überrascht von der Situation. Nur langsam findet sie in ihren gewohnten Redefluss zurück. Sie verleiht ihren Gedanken Ausdruck und lässt den Hörer verfolgen, welchen Weg ihre Reflexion auf diese Frage geht: „da gab es ja eine Änderung vor ein paar Jahren, die jetzt so nach und nach in der Durchführung ist. Für das achtjährige Gymnasium ist es ja so, dass nur (-) zwei Drittel (-) des Planes vorgegeben sind und ein Drittel muss jeweils durch die Schule, durch die Fachkonferenz der Schule, dann noch festgelegt werden“<sup>267</sup>.

Durch einen Bruch in ihrem Erzählstil wird dem Hörer signalisiert, dass die Kommunikation an dieser Stelle ihr abruptes Ende finden könnte. Doch Frau R. führt ihre Gedanken weiter aus. Sie beschreibt den Bildungsplan ebenso wie die zuvor angesprochenen Frage- und Begegnungshorizonte als Rahmen ihres Unterrichts.

Durch ihre Wortwahl wird deutlich, dass sie das Bildungspapier als Pflicht und Vorgabe empfindet und damit eine Gegenfolie zu vorigen Ausführungen aufbaut: „auch um meine(n) Kollegen das Unterrichten nach mir nicht unnötig schwer zu machen, muss ich mich an diesen Rahmen halten und selbstverständlich auch diesem Rahmen gemessen gibt es Pflichtmodule (...) und es gibt Wahlmodule und die Pflichtmodule wie der Name sagt, die müssen gemacht werden“<sup>268</sup>.

Im Folgenden wird deutlich, dass Frau R. den Bildungsplan als eine Verlagerung von „Vermitteln von Inhalten“, zum „Vermitteln von „Kompetenzen“ empfindet. Ihre Wortwahl legt die Vermutung nahe, dass sie damit keine positive Verlagerung impliziert.

---

266 Originaltranskription: „an den bin ich natürlich gebunden ähm der bildungsplan .h.“

267 Originaltranskription: „da gabs ja ne äh (-) änderung vor ein paar jahre die jetzt so nach und nach in der durchführung ist .h der für des achtjährige gymnasium is es ja so dass nur äh drei viertel ne zwei drittel zwei drittel sinds des ähm planes vorgegeben sind und ein drittel .h muss jeweils durch die schule durch die fachkonferenz der schule dann noch äh festgelegt werden was in diesem drittel der zeit noch gemacht wird zusätzlich gemacht wird“

268 Originaltranskription: „auch um meine kollegen das unterrichten nach mir nicht unnötig schwer zu machen .h äh muss ich mich an diesen rahmen halten ((klingelt)) und selbstverständlich (?) auch diesem rahmen gemessen ja ähm es gibt pflicht ähm module heißt es mittlerweile .h und es gibt wahlmodule und die pflichtmodule wie der name sagt die müssen gemacht werden ähm“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Im Zuge ihrer Erzählungen findet Frau R. wieder zu ihrem unbeschwerten Erzählstil zurück. Auffallend ist, dass dies mit beschwichtigenden Ausführungen einhergeht, dass der Bildungsplan dem Lehrer durchaus viele Freiheiten lasse und sie eine Gegenfolie zu den zuvor zugeschriebenen Pflichten projiziert:

*„Viele Möglichkeiten habe ich nach meinen Schwerpunkten, nach meinen Interessen zu unterrichten. Also ich bin nicht gezwungen, das genau so zu machen oder ich bin auch nicht gezwungen ein bestimmtes Thema genau in der und der Woche zu unterrichten“<sup>269</sup>*

Zusammenfassend berichtet Frau R. von ihrem persönlichen Interesse am Religionsunterricht: „(Mein) persönliches Interesse ist, zunächst mal den Schüler da abholen, wo er steht, zweitens eine religiöse Grundbildung vermitteln auf eine Art und Weise, des wäre dann drittens, dass die Kinder damit etwas anfangen können und das in ihrem Leben verankern können, ohne dass ich belehrend wirken will“<sup>270</sup>.

Sie expliziert ihre These damit, dass sie als Vorbildfunktion für ihre Schüler dienen möchte, gleichermaßen betont sie, dass es nicht ihr Streben sei, ihre Schüler zum „Christsein“ zu erziehen. Entscheidend ist an dieser Stelle ihre Schwerpunktsetzung in ihrer Unterrichtseinstellung, die zum einem im Inhaltlichen verwurzelt ist, zum anderen sich auf einem besonderem Verhältnis zu den Schüler ausgedrückt findet. Sie synonymisiert an dieser Stelle des Interviews „ihre Schüler“ als „ihre Kinder“: „meine Kinder, meine Schülerinnen und Schüler müssen alle Christen werden“<sup>271</sup>.

Frau R. betont in nüchterner Weise, dass sie sich gebunden an den Bildungsplan, aber auch gebunden an ihre Rolle als Religionslehrer, als „Arm der Institution Kirche“, versteht.

---

269 Originaltranskription: „Viele Möglichkeiten habe ich nach meinen Schwerpunkten nach meinen Interessen zu unterrichten also ich bin nicht gezwungen das genau so zu machen oder ich bin auch nicht gezwungen ein bestimmtes Thema genau in der und der Woche zu unterrichten“

270 Originaltranskription: „persönliches Interesse ist .h zunächst mal den Schüler da abholen wo er steht .h zweitens .h eine religiöse Grundbildung vermitteln .h ähm ((schmatzt)) auf eine Art und Weise des wäre dann drittens dass die Kinder damit etwas anfangen können und das in ihrem Leben verankern können .h ohne dass ich belehrend wirken will oh“

271 Originaltranskription: „meine Kinder, meine Schülerinnen und Schüler müssen alle Christen werden“

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Im folgenden Gesprächsverlauf weist Frau R. auf die Unterschiede, die die Bildungsplanreform von 2004 mit sich führte, hin. Dabei beruft sie sich zunächst auf die Differenzen in den Formalia: In einer dreisäuligen Argumentation reißt sie die Veränderungen in den Punkten Bewertungskriterien, Anzahl der Arbeiten, Lehrinhalte und -ziele auf. Um ihre Ausführungen zu illustrieren, greift sie auf die Stilmittel Anapher und Parallelismus zurück: „(es) ändert sich die Anzahl der Arbeiten, die geschrieben wird (werden), es ändert sich die Inhalte ein bisschen, es ändert sich ein bisschen die also das, was hinterher raus kommen soll“<sup>272</sup>.

Auf Nachfrage führt Frau R. ein Beispiel einer Unterrichtssituation in der fünften Klasse auf: In der fünften Klasse sollen den Schülern die Unterschiede zwischen evangelischem und katholischem Glauben vermittelt werden, Einführung in die Bibel und Gruppenzusammenfindung am Beispiel religiöser Feste sowie „Vorstellung“ einer Prophetengestalt. Des Weiteren obliegt es der Schule, in der Aushandlung eines Schulcurriculums für das Fach Religionslehre weitere Unterrichtsschwerpunkte zu definieren. Dabei folgt, wie sie betont, die Ausprägung der Schwerpunkte zunächst in gemeinsamer Absprache und drückt sich beispielsweise in Lehrelementen wie dem „Kennenlernen der Welt Jesu“ aus. Zum anderen unterliegt die Ausgestaltung individueller Prägung: „Jeder (Lehrer) von uns hat ein bisschen andere Schwerpunkte. Klar, das ist Mann und Frau und verschiedene und wir sind in unterschiedlichen Altern. Insofern hat da jeder seine eigenen Schwerpunkte und das ist auch das Anregende“<sup>273</sup>.

Frau R. erläutert die Frage nach den zu vermittelnden Kompetenzen. Kompetenzen stellen in ihren Augen ein Lehrziel dar, gehen in ihrer Vermittlung offenbar ineinander über oder werden durch Kompetenzen ergänzt, die im Bildungsplan zunächst nicht eindeutig definiert wurden: „und ich kann jetzt nicht reduzieren und

---

272 Originaltranskription: „ändert sich die Anzahl der arbeiten die geschrieben wird es ändert sich die inhalte ein bisschen ähm es ändert sich n bisschen .h die ähm ((schmatzt)) ähm also das was hinterher raus kommen soll“

273 Originaltranskription: „jEder .h von uns hat n BIsschen andere schwErpunkte klAr äh des is mAnn und frau und verschiedene .h äh und wir sind in unterschiedlichen altE:rn jA .h ähm insofern hat da jEder seine eigenen schwErpunkte und des is auch des anrEgende“

Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell  
konfigurierter religiöser Biografien

sagen, heute üben wir jetzt die Kompetenz ein, in der nächsten Stunde machen wir die Kompetenz. Das funktioniert nicht“<sup>274</sup>.

Eine Nachfrage nach Bewertungskriterien für Kompetenzen bringt sie zunächst aus dem Redefluss. Zügig findet sie jedoch zum flüssigen Erzählstil zurück, obwohl sie nicht auf die gestellte Frage eingeht, sondern vielmehr eine Antwort auf die Frage nach Bewertungsinstrumenten gibt: Sie führt als Bewertungsinstrument, welches auch die Vergleichbarkeit zu anderen Fächern zulässt, die schriftliche Abfragemöglichkeit wie die mündliche auf und expliziert diese näher.

Es folgt eine weitere Nachfrage des Interviewers, um die Vereinbarkeit von Bewertung und Kompetenzvermittlung einordnen zu können.

Frau R. begegnet mit großer Verzögerung und lässt den Zuhörer an ihrer Selbstreflexion in Form eines Monologs teilhaben.

*„wie kriege ich die Bewertung und Kompetenz zusammen?“<sup>275</sup>*

Anhand ihrer Erläuterungen wird deutlich, dass Frau R. für eine Bewertung von Kompetenz eine Vermittlung von Wissensstoff voraussetzt. Damit weist sie auf ihr Unterrichts- und Bildungsverständnis hin: Bildung als Wissenserwerb und zugleich als Synonym zu Kompetenzerwerb.

*„Je nach Fragestellung kann ich nicht jetzt bewerten, das ist die richtige Haltung, das ist die falsche Haltung. Da maß ich mir etwas an, was ich mir nicht anmaßen kann. Je nach Fragestellung, sondern ich muss, kann oft nur bewerten, (ob der) Argumentationsgang (-) durchdacht (ist).“<sup>276</sup>*

Frau R. schließt aus, dass eine Vermittlung von religiöser Kompetenz überprüft werden kann, sondern vielmehr eine Überprüfbarkeit im Lehrstoff zu finden ist.

---

274 Originaltranskription: „und ich kann jetzt nicht .h reduzieren und sagen heute üben wir jetzt die kompetenz ein in der nächsten stunde machen wir die kompetenz des funktioniert nicht“

275 Originaltranskription: „wie krieg ich bewertung und kompetenz .h zusammen ähm“

276 Originaltranskription: „je nach fragestellung .h ähm kann ich nicht jetzt bewerten ähm des is die richtige haltung des is die falsche haltung .h da maß ich mir etwas an was ich mir nicht anmaßen kann je nach fragestellung sondern .h äh ich muss kann oft äh nur bewerten argumentationsgang .h äh is das durchdacht äh was da jemand... aber ich kann gucken hat er (-) anhand dieser texte oder an diesen kommentaren .h äh die ich an die hand gegeben habe oder die wir (?) unterrichtet behandelt haben hat er .h ähm diese fragestellung schlüssig .h (-) bearbeitet“

Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell  
konfigurierter religiöser Biografien

Ihrer Argumentationslinie folgend verweist sie an dieser Stelle auf die Vielzahl an ungetauften Kindern, die nicht unweigerlich auf eine fehlende religiöse Sozialisation hinweisen, sondern sich oftmals in der Position der Eltern, die den Kindern die alleinige Entscheidung über die Wahl ihrer Konfession überlassen möchten, erklärt. Dies führe meist zu einem latenten Interesse an Religion, nicht jedoch zu einem Verinnerlichungsprozess.

*„es is nicht meine Aufgabe als Relilehrer, zum Glauben zu führen – Interesse wecken Ja!“<sup>277</sup>*

Frau R. fasst ihr persönliches Verständnis von ihrer Rolle als Religionslehrerin zusammen: Sie vermag es zwar, Interesse an der Religion zu wecken, nicht jedoch zum Glauben zu führen.

In einem Spannungsfeld von nicht-konfessionellen und stark religiös-geprägten Kindern (bspw. freikirchlichen Einrichtungen) oder Kindern, deren Eltern auf eine strikte Trennung der Vermittlung von Religionslehre bestehen (jüdische Gemeinde), stellt sie sich ihren Aussagen zufolge einem steten Spannungsfeld, welches sie als Herausforderung zu deuten scheint.

Auf die abschließende narrativ stimulierende Frage antwortet Frau R. spontan, sehr reflektiert und folgt damit ihrer durch das gesamte Interview sehr souveränen Kommunikationsform:

*„Äußere Einflüsse: zum einen mein persönliches Erleben, meine familiäre Situation, Freundeskreis mit dazu, mein Alltag und dann ganz stark auch die Bindung oder meine Rückbindung an meinen eigenen Glauben, der auch wiederum geprägt ist durch persönliche Erlebnisse, durch Studium also durch Wissen zum einen und persönliche Erlebnisse zum anderen“<sup>278</sup>.*

---

277 Originaltranskription: „es is nich meine aufgabe als relilehrer .zum glauben zu fÜhren - interesse weEcken jA“

278 Originaltranskription: „äußere einflÜsse: zum einen mein persÖnliches erlEben, meine familiÄre situation, freundeskreis mit dazu, mein alltAg und dann gAnz stArk auch die bIndung oder meine rÜckbindung an meinen eigenen glaUBen dEr auch wiederrum geprÄgt ist dURch persönliche erlEbnisse dURch stUDium also dURch wIssen zum einen und persönliche erlebnisse zum anderen“

#### **7.2.4.2 Strukturanalyse des Interviews mit Frau R.**

Das Interview zeichnet sich in kaum vergleichbarer Weise durch die sprachliche, kommunikative und redefreudige Art des Interviewpartners aus. Frau R. scheut sich nicht, tiefe Einblicke in ihre Gedankenwelt zuzulassen. Schon zu Beginn des Interviews macht sie deutlich, dass sie Unterricht, insbesondere den Unterricht des Faches der evangelischen Religionslehre, als Begegnungsort mit Schülern und ihr Lehrersein als Verstehen und Reinfühlen in die Schülerwelt definiert. Diesbezüglich überrascht es, dass sie ihre Studiumswahl, ein Studium der Fächer Latein und Religionslehre, als zufällige Begebenheit darstellt. Scheinbar unauffällig weist sie schon zu Beginn des Interviews auf zwei Personen hin, die ihre Einstellung zu Religion und Schule maßgeblich beeinflusst haben. Die Beeinflussungen zeichnen sich anhand der Motive Bildung, Glaubhaftigkeit und Lebenserfahrung, aus und weisen beeindruckend auf ihre Grundposition zu Schüler, Schule und Leben. Sie stärken die Hypothese, dass Frau R. mit ihrer Studienfachwahl und der Möglichkeit, den genannten Motiven im Unterricht Ausdruck zu verleihen, überaus zufrieden ist. Die Wechselwirkung Schüler-Lehrer beschreibt sie eindrucksvoll mit der Metapher „Mutter“ und „Kind“ und weist damit auf ihr inniges Verhältnis zu den Schülern und ihr offensichtlich tiefes Bedürfnis nach Beschützen, Leiten und Lehren der Schüler hin. Eine Erklärung findet sich in ihrer eigenen Schulbiografie, die Frau R., nach eigener Aussage, stark in ihrem Leben und in ihrem Lehrerbild beeinflusste. Mithilfe dieser Authentizität, die ihr vollkommene Selbstsicherheit verleiht, gibt sie sich einer Begegnung im Unterricht hin, die bei den Schülern „gut“ anzukommen scheint und sich inhaltlich in Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen der Schüler, in Fragen nach dem Sinn des Lebens und nach sozialer Gerechtigkeit ausgedrückt findet. Insgesamt lässt sich damit für Frau R. in ihrer theologischen Grundeinstellung das Verständnis von Religionsunterricht als ein Instrumentarium, mit dem eigenen Glauben umgehen zu können, herunterbrechen.

Ihr theologisches Verständnis subsumiert sich jedoch nicht in dem Verständnis, dass Theologie Antwort auf Fragen geben kann, sondern ein Instrumentarium darstellt, sich mit Glauben reflexiv auseinandersetzen zu können. In diesem Kontext überrascht es nicht, dass Frau R. das Studium der Theologie nicht als Vermittlung von „Glauben“, sondern als reine, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Thematik „Religion und Glaube“ definiert. Dies beeinflusst ihr Bildungsverständnis in eindrucksvoller Weise: Sie versteht Bildung als aktive Wissensvermittlung, die im Fach evangelische Religionslehre nicht mit der Vermittlung von religiöser Kompetenz einhergeht, kann jedoch gleichzeitig einer Definition dieser Kompetenz nicht nachkommen. Frau R. interpretiert die Vermittlung von Religionslehre als Vermittlung von sozialer und persönlicher Kompetenz, deren sie nur mithilfe von „Hilfswissenschaften“ nachgehen kann und letztendlich als Vermittlung von so genannter Allgemeinbildung gedeutet werden muss.

Erfahrungen aus persönlichem Umfeld, Familien- und Freundeskreis, manifestieren einen Rahmen für Bildungsvermittlung, der es ermöglicht, den Schülern in der Auseinandersetzung mit „moralischen/ethischen“ Fragen, philosophischen Fragehorizonten und praktischem Lebenserfahrungsaustausch zu begegnen.

Die Bedeutung des Bildungsplans im Unterrichtsgefüge zu beschreiben, erweist sich daher als äußerst schwierig. In Unsicherheit und zögerlicher Reflexion befindet Frau R. den Bildungsplan als Rahmen, der durch sie vor allem zunächst als Pflichtvorgabe definiert wird, bevor er in seiner Konzeption als individuell gestaltbarer Lehrrahmen wahrgenommen wird. Frau R. hebt ihre Rolle als verlängerter Arm der Institution Kirche hervor. Eine weitere Einbindung in das institutionelle Gefüge lehnt sie aus – wie sie sagt – Zeitgründen, ab. Dies erstaunt nicht weiter, denn sie engagiert sich nebenberuflich stark in der humanitären Hilfe, ein Engagement, das eine starke Parallele zu ihrer Unterrichtsgestaltung darstellt.

### **7.3 Zuschreibungsmuster im Kontext von biografisch verorteter Religiosität – Prägungen in zeitlicher Abgrenzung von Kindheit bis Studiumsbeginn**

#### **7.3.1 Beschreibungsmuster familiärer Prägungen**

Alle Probanden weisen zunächst einheitlich scheinende Sozialisationswege auf. So beschreibt sich Dr. M. beispielsweise als stark katholisch sozialisiert und führt explizite religiöse Sozialisationsaspekte wie das Durchlaufen einer Messdienerkarriere als Zeichen einer Stringenz ein. Dieses Muster finden wir ebenfalls

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

von Herrn H. aufgegriffen und bei Frau R. in paradigmatischer Weise gespiegelt. Genannte Probanden weisen in ihren Ausführungen auf die Bedeutung ihrer Familien und insbesondere ihrer Eltern hin. Sie betonen des Weiteren ihre argumentativ auf ihre religiösen Sozialisationswege aufbauende Studienwahl. Dr. M und Herr H beschreiben vor allem ihre innere Auseinandersetzung mit dem Fach der Theologie, was bei beiden durch ein starkes ökumenisches Umfeld verstärkt worden zu sein scheint. Bereits vor Studienbeginn wartet Dr. M. mit einem in diesem Kontext überraschend anmutenden Konfessionswechsel (Katholizismus zu Protestantismus) auf. Dr. M. beschwichtigt die Aussagekraft dieses Wechsels angesichts seiner vorigen Schilderungen „eines klassischen“ Sozialisationsweges durch die pragmatische Grundlage seiner Entscheidung: Diese sieht er lapidar zunächst in einem Selbstverständnis, welches ihn nicht in einer Priesterrolle definiert. Nach einer kurzen Reflexion weist er auf weitere Beweggründe hin, die seinen Aussagen nach nicht in der Divergenz der Konfessionen Protestantismus oder Katholizismus wurzeln, sondern in einer emotionalen intuitiven Ansicht, dass der Protestantismus für ihn „größere Freiheiten“ bedeutet. Die biografischen Beschreibungen von Herrn H. weisen ebenfalls auf eine innere Auseinandersetzung und stringente Suchmechanismen auf fundamentaltheologische Fragen hin. Betonend sei zu erwähnen, dass Herr H. als Weg das Studium eines weiteren Studienfachs, der Philosophie, einschlägt, um der Frage nach Gott und dem Leben, die ihn prägen, „komplementär“ zu begegnen.

Frau R. greift entgegen der erläuterten Beschreibungsmuster, nicht auf eine Sozialisation durch ihre Eltern zurück, sie weist vielmehr spontan auf die große Einflussnahme ihres Pfarrers unter anderem während ihres Konfirmandenunterrichts sowie auf ihren Religionslehrer, der sie offensichtlich über Jahre hinweg in der Schule betreute, hin. Frau R. beschreibt ihre Studienfachwahl als Zufallsentscheidung, die ihrer Persönlichkeit jedoch nahe kommt. Parallelen lassen sich hinsichtlich ihrer Suche nach lebensfundamentalen Fragen aufzeigen, die jedoch bei Frau R. vor allem in der Suche nach Glaubhaftigkeit und Authentizität widergespiegelt werden.

### **7.3.2 Beschreibungsmuster Schüler-Lehrer-Beziehungen – Prägungen in zeitlicher Abgrenzung von Kindheit bis Studiumsbeginn**

In der Analyse der Interviews lassen sich keine eindeutigen Beschreibungsmuster über die Prägungen der Probanden zu ihrer eigenen Schulzeit insbesondere zu einem Kontakt mit ihren eigenen Lehrern des Faches Religionslehre nachweisen. Lediglich Frau R. weist – wie zuvor beschrieben – auf eine starke persönliche Prägung ihrer Lehrgestaltung hin. Diese zeigt sich bei näherer Analyse als sehr komplex. So erläutert Frau R. spontan, dass unter anderem der Religionslehrer maßgeblichen Einfluss auf ihren Unterricht, aber auch auf ihre Entwicklung individueller Charakteristika hatte, welche sie mit den Metaphern Bildung, Glaubhaftigkeit und Lebenserfahrung zusammenfassen möchte. Diese Einflussnahme zeigt sich, folgen wir ihren Ausführungen, im Laufe des Interviews als maßgebliche Leitlinie und Richtmuster ihres Handelns und weist auf einschneidende Handlungsmuster hin.

### **7.4 Zuschreibungsmuster im Kontext von biografisch verorteter Religiosität – Prägungen seit Studiumsbeginn**

#### **7.4.1 Beschreibung von Prägungen des sozialen/kulturellen Umfelds**

Trotz der relativ langen Interviewdauer lassen sich nur einige wenige, aber bedeutende Beschreibungsmuster sozialer und kultureller Prägungen ableiten, die die Interviewpartner in ihrer Ausführung der Lehre der evangelischen wie katholischen Religion erläutern. So hebt Dr. M. beispielsweise sein großes Engagement in der Studentenausbildung hervor, indem er auf seine Tätigkeit als Referendariatsbetreuer und seine Einbindung als „promovierter“ Prüfungsbeisitzer in der Nachwuchsausbildung pocht, die wechselseitig seine Unterrichtsgestaltung, wie er sagt, inspirativ begleite. Damit distanziert er sich in seinen Ausführungen explizit von den anderen ausgewählten Probanden. Diese heben wie Frau L. die große Bedeutung der Familie in ihrem Leben hervor. Frau L. beschreibt sich als Mutter zweier pubertierender Kinder, die für die Erziehung sogar ihren Beruf aufgab, obwohl sie sich bewusst war, dass sich ein Wiedereinstieg, wie bei ihr geschehen,

höchst problematisch darstellen könnte. Diese stark auf Familie fokussierte Einstellung führt sich in ihrem Privatleben, in dem sie sich als in großem Maße engagiert in ihrer Kirchengemeinde zeigt und dort als Mitglied des Liturgieausschusses und als Pfarrgemeinderätin fungiert, ebenso fort wie in ihrer Unterrichtsgestaltung. Sie fühlt sich als Lehrerin verantwortlich für ihre Schüler und deren Meinungsbildung. Jenes Beschreibungsmuster des Verantwortungsgefühls für die Schüler findet in Frau R. ihre Klimax. Frau R. spricht gar von ihren Schülern als „Kinder“ und lässt damit Spielraum für die Assoziation, dass das bedeutungsvolle Verhältnis zu ihrer pubertierenden Tochter, wie sie sagt, nicht nur das „bessere“ Einfühlen in die Kinderwelt ermögliche sowie ihr Verantwortungsgefühl prägt. Es zeichnet sich ab, dass hinsichtlich der Beschreibungsmuster keine interkonfessionelle Differenzierung getroffen werden kann, jedoch eine intergeschlechtliche Differenzierung abzulesen ist, die sich wesentlich in der Beschreibung eines Verantwortungsgefühls manifestiert. Proband Herr H. führt nämlich ebenso wie der ausgewählte männliche Proband den Fokus der Beschreibung seines sozialen, kulturellen Umfelds vom sozialen auf das kulturelle Umfeld, welches sich bei beiden durch eine starke Auseinandersetzung mit dem Fach Theologie auszudrücken scheint.

#### **7.4.2 Konkretisierungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses**

In der Analyse der Interviews zeichnet sich bereits zu Beginn ab, dass es starke Ähnlichkeiten in der Konkretisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses zu geben scheint. Dr. M. beschreibt seine Lehrintention als den Willen, seine Schüler zu begleiten, und die Vermittlung des fachlichen Wissens als „Vehikel“ dafür. Seine Prioritäten liegen in der Vermittlung von fachlichem Wissen, im Besonderen aber in der Ausführlichkeit in der Wertevermittlung. Wertevermittlung definiert er in diesem Zusammenhang als das Vorbereiten der Kinder und Jugendlichen auf den Sinn und die Bedeutung des Lebens. Damit beschreibt sich Dr. M. als nah am Puls der Zeit stehend, den Schülern Werte, sich selbst und andere Mitmenschen näher zu bringen, um letztendlich ein „Sozialisationsbegleiter“ über die Schulzeit hinaus zu werden. Eine besondere Rolle in der Darstellung seines individuellen Schüler/Lehrer-

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

Verhältnisses schreibt er Theorie der Themenzentrierten Interaktion (TZI) zu, Kindern Antworten auf ihre Fragen zu geben, sowie sie sich als liebenswert und wertvoll fühlen zu lassen. Dr. M. beschreibt sich eng an der Welt der Schüler orientiert, indem er sich das Feld von Glaubensvermittlung und Vermittlung von Gefühl und Angenommensein, Offenheit, ausnutzt. Damit bestätigt er die Analyse der Persönlichkeitszüge und unterstreicht die These, dass in der Ausübung der Vermittlung von Religionslehre die individuelle Persönlichkeit wirkt. Diese These scheint in den Beschreibungsmustern des Interviews von Herrn H. anzutreffen zu sein. Herr H. beschreibt sich diesbezüglich als Lehrer, der mit seinen Schülern ins Gespräch kommen möchte. Grundlage dieses Musters, so Herr H., ist nach eigener Aussage, seine eigene Diskussionsfreudigkeit, zu der er auch die Schüler anregen möchte. Dabei sieht er sich in einem Spannungsfeld, welches durch den individuellen Wissensstand der Schüler und den differenten religiösen Hintergrund geprägt ist. Um die Schüler anzusprechen, scheut sich Herr H. nicht, auch persönlich Stellung zu beziehen und den Schülern offen in der Darlegung seines eigenen individuellen religiösen Standpunkts zu begegnen. Damit strebt er, ähnlich wie bereits von Dr. M. beschrieben, das Vertrauen der Schüler an, deren Problemen er auch in einer philosophischen Diskussion begegnen möchte. Frau L. deckt jene Probleme, die als zentrales Beschreibungsmuster in einer Vergleichsanalyse dargelegt werden, als Sinnfragen auf, die lebensbeeinflussend wirken können. Im Aufgreifen des individuellen Erfahrungshorizontes möchte auch sie von den Schülern als „verstehende Hilfe“ angenommen werden. Frau R. geht in ihren Ausführungen einen Schritt weiter: Schüler bezeichnet sie als ihre „Kinder“ und weist damit auf ein inniges Verhältnis der beiden komplementären Elemente, die mittels ihrer Leitmotive Bildung, Glaubhaftigkeit und Lebenserfahrung ausgedrückt werden. Damit stützt sie die These, dass es in der Vermittlung von Religionslehre unabhängig von der Konfession, um die Vermittlung „eines grundlegenden Verständnisses vom Begleiten der Kinder geht“, welches nicht konfessioneller Natur sein muss.

### **7.4.3 Umsetzung klassischer Topoi – Die Weg-Metapher**

Aus dem Willen, Schüler zu „begleiten“, erklärt sich die über alle Interviews herauszulesende Metapher des „Weges“. Die Probanden sehen sich agierend, die Schülern auf ihrem „Lebensweg“ zu unterstützen und Halt und Achtsamkeit zu lehren. Sie setzen die Weg-Metapher in einen christlich konnotierten Kontext, dieser ist jedoch keinem konfessionellen Hintergrund zu weisen.

### **7.4.4 Zuschreibungsmuster Institution/Lehrer**

Die Analyse der Interviews macht deutlich, dass das Studium und der Beruf des Theologen nicht unweigerlich eine Einbindung in die Institution Kirche über die Grenzen der Schule hinaus nötig macht. Die Aussagen der Probanden erweisen sich unabhängig von Konfession und Gender als divergent. Dr. M. beschreibt sich, wie bereits erwähnt, stark eingebunden in die institutionelle Nachwuchsausbildung. Des Weiteren betont er, dass er gegenüber Schulleiter und Gemeinde großen Respekt in schulpolitischen wie gesellschaftskontextuellen Fragestellungen erfahre. Sein Engagement leitet er aus seiner persönlichen Haltung ab, seiner Überzeugung, dass Religion nicht allein darin aufgehen könne, dass man sein Gegenüber achtet, sondern als einen „Schatz“ der Menschen betrachtet, der sich als Grundvertrauen in Gott definiert. Damit lässt er Bezüge zu den Aussagen der Probandin Frau L. erkennen. Frau L. zeigt sich als ebenso stark engagierte Frau. In einer Diasporagemeinde lebend scheint sie, ihren Aussagen zufolge, für das Bestehen der Kirchengemeinde auch mittels ihrer mannigfaltigen Kirchenämter zu kämpfen. Dies erklärt sich aus der persönlichen Stütze, die sie, folgen wir ihren Aussagen, aus dem Glauben an Gott zu ziehen vermag und sich in ihrer Rolle als „verantwortungsbewusste“ Mutter spiegelt. Herr H. und Frau R. weisen auf ihre fehlende Bindung an die Institution Kirche hin, die sich andeutungsweise aus der fehlenden Zeit für weiteres außerschulisches Engagement zu erklären scheint.

#### 7.4.5 Emische Begriffskonstruktionen

##### *Bildung*

Die Konstruktion des Begriffes Bildung zeigt sich zunächst als sehr divergent und individuell ausgehandelt. Dr. M. beschreibt, während Herr H. eine Begriffsbeschreibung auslöst, Bildung als Versuch, das „nahe zu bringen, was man in sich spürt“. Bereits zu Beginn wird deutlich, dass er ebenso wie die anderen Probanden, den Begriff Bildung im Kontext des Faches Religionslehre definiert und eine allgemein anwendbare Definition kaum möglich macht. Dr. M. führt weiter aus, dass Bildung für ihn Vermittlung von jenem ist, woraus sich das Leben speist, und möchte sich mit seiner Haltung gesellschaftssozialen und politischen Systemen stellen. Er vertritt wie die übrigen Probanden die These, dass Bildung auf der Grundlage des Lehrens Zeit benötigt und einer Vermittlung von Lerninhalten verpflichtet ist, welche durch die Vermittlung von in seinen Augen „Wesentlichem“ ergänzt wird. Er schließt unaufgefordert eine Kritik am Bildungspapier an, in dem er Bildung lediglich als Wissensvermittlung stigmatisiert, zu finden vermeint und eine Neukonzeptionierung des Begriffes vermisst. Herr H. führt in diesem Kontext aus, dass Bildung meist als Vermittlung von methodischem Wissen gedacht wird. Frau L. differiert gegenüber den übrigen Probanden mit ihren Ausführungen, da sie Bildung mit religiösem Wissen gleichsetzt, welches sie mit der Vermittlung von christlichen Quellen und Grundlagenwissen auszutragen versucht. Ihr Bildungsverständnis konzipiert sie auf zwei Säulen, die sich aus der Wissenschaft und der eigenen Erfahrung speisen. In der Unterstufe und Mittelstufe, richtet sie ihren Unterricht nach der Vermittlung von „Grundlagenwissen“ und weist auf das Eingehen auf Erfahrung in der Oberstufe hin. Ähnliche Konstruktionen lassen sich bei Frau R. ebenso erkennen, die sich dem Konzept Bildung gar in ihren Unterrichtsmotiven verschreibt. Dabei divergiert ihr Bildungsverständnis deutlich von ihrem Fachverständnis. Zwar setzt sie Bildung mit dem Begriff der Wissensvermittlung gleich, führt aber in ihren Zuschreibungsprozessen Bildung als auf 3 Säulen ruhend auf: den Schülern in ihren „moralischen“ Fragen begegnen, Antworten auf philosophische Fragen finden, Fragen aus dem Schüler-Leben beantworten. Frau R. greift hierbei offensichtlich auf ein Bildungskonzept zurück, welches sie selbst als Kompetenzvermittlung, deutet

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

und verweist auf das Spannungsfeld von Ethik und Moral, welchem ich mich im Folgenden widmen möchte.

### 7.4.6 Einzelaspekte der Religiositätskonstruktion

Bei der Betrachtung der Interviewtranskripte fallen die divergierenden Beschreibungsmuster der Probanden ins Auge, die sich auffallend in einem entscheidenden Kriterium auszeichnen:

Dr. M konzipiert die Begriffe Religion/Religiosität eng am konfessionellen Verständnis und damit meist explizit am Begriff der *Theologie*. Hierbei betont er oftmals vor allem sein persönliches Empfinden, protestantische Theologie als Konfession mit mehr persönlichem Freiraum zu verspüren, obwohl er stets – wie beschrieben – hervorhebt, auch katholisch-theologische Elemente zu schätzen. Seine Affinität zur Theologie beschreibt er allgemein als Möglichkeit, mithilfe von Studien des Alten und Neuen Testaments dogmatischen und ethischen Fragestellungen zu begegnen. Es fällt auf, dass Dr. M. offensichtlich eine Differenzierung der Aspekte Dogma und Ethik aufführt, obwohl er in jenem Beschreibungsmuster stets auch die starken anthropologischen Einflüsse betont. Anthropologie scheint für ihn in der zentralen Frage zu stecken, welche dem Menschen dienende Aussage/n in biblischen Texten zu finden ist/sind. Dogmatisch-theologische Ansätze, die für ihn vor allem durch den Theologen Karl Barth geprägt sind, lassen sich an diesem Zusammenhang nachzeichnen, indem der Proband auf die bildliche Schenkung des Glaubens und der Liebe hinweist.

Tief verankert findet sich in seinen Ausführungen die Rolle seines Glaubens im Unterricht: Der persönliche Glaube wird vor allem als „Haltung“ definiert, welche mit dem Begriff der theologischen, synonymisierten, religiösen Grundintention gleichgesetzt wird und in gesellschaftlicher Verantwortung durch das Vermitteln von Angenommenheit seine Umsetzung findet.

Hr. H. ist demgegenüber davon abzugrenzen: Er scheint seine persönliche Religiosität eng an die Studien der Philosophie zu konzeptionieren. Anthropologische, philosophische und theologische Einflüsse ergänzen sich in

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

seinem persönlichen Glauben als Komplementarium, Antwort auf fundamental-theologische Fragestellungen zu geben. Sprachliche Ausführungen lassen nicht auf konfessionelle Differenzierungen schließen. Vielmehr beschreibt Herr H. Religiosität als einen unweigerlichen Zusammenschluss von Philosophie als „fragende“ Grundeinstellung und Theologie, die als eine mögliche Antwort gebende Quelle gedeutet wird.

Frau L. beschreibt ihr Verständnis von Theologie als Gegenfolie zur Wissenschaft. „Religion“ hingegen stellt für sie eine „Lebenshilfe“ dar, die mit dem Begriff der Theologie in Korrelation gesetzt wird. Ähnlich wie bei Herrn H. konzipiert Frau L. „Religion“ als Antwort auf eine lebensbeeinflussende Sinnfrage.

Frau R. weist zunächst latent auf ihr Verständnis von Religiosität hin und auf die Bedeutung von Vermittlung von „Religiosität“ als Vermittlung von Vertrauen, welches „Kindern“ Lösungs- und Begegnungswege in ihrem Leben geben soll. Erstmals bringt sie den Begriff des Bildungsauftrags ein und räumt ähnlich wie bereits Herr H ein, dass Theologie nie eine endgültige Antwort auf Lebensfragen geben kann. Damit stützt sie die Aussage, dass wissenschaftliche Auseinandersetzung einer Begegnung mit Theologie und Religiosität stets überlegen sei und gar zu einer Form des Glaubensverlustes führen kann. Theologie ist für sie wie bei den Probanden Herrn H. und Frau L. ein Instrumentarium des Antwortgebens, dessen Fähigkeit sie – wie zuvor beschrieben –, betont einschränkt. Sie spricht Glauben eine dynamische und reflexive Komponente zu, die diesen in ihren Augen überhaupt erst lebbar mache. Dabei verweist sie auf die synonymisierende Verwendung der Begriffe Moral und Ethik, welche von ihr zugleich mit christlicher praktischer Lebenshaltung identifiziert werden.

### *Kompetenz*

Die Probanden weisen in ihrer Beschreibung von Kompetenz ähnlich konzipierte Beschreibungsmuster zurück. Kompetenz wird ohne Nachfrage mit religiöser Kompetenz gleichgesetzt. Durchweg erschließen die Befragten den Begriff religiöse Kompetenz als „sozial“ konnotiert, deren Speisung durch die Vermittlung von theologischem Fachwissen erreicht wird. Defizite im Erlernen leitet beispielsweise Dr. M. auf die defizitäre Darstellung von Inhalten in Fach- und Lehrbüchern ab. Er verweist beispielsweise auf die mangelnde Behandlung der Paulusexegese, die in

## Evaluation des Forschungszweigs Phase II – Interviewdesign als Zugang individuell konfigurierter religiöser Biografien

seinen Augen grundsteinlegend in der Vermittlung von Religionslehre eine Rolle spielen sollte. Des Weiteren weisen alle Probanden auf die unterschiedliche religiöse Sozialisation ihrer Schüler hin, die eine Bewertung im Fach Religionslehre erschweren. Dr. M. expliziert sein Verständnis von religiöser Kompetenz als Instrument in der Vermittlung von sozialer Kompetenz. Frau L. geht weiter und synonymisiert religiöse Kompetenz mit Glauben, welches Muster Frau R. aufgreift. Dies erklärt, warum alle Befragten darin übereinstimmen, dass religiöse Kompetenz nicht abgefragt und bewertet werden kann, obwohl es als zu erlernende Fähigkeit im Bildungsplan angegeben wird.

## 8 Conclusio

### 8.1 Religiositätskonstruktionen im Licht der aktuellen Bildungsdebatte

Das akademische Forschungsvorhaben „Individualreligiosität im religionspädagogischen Umfeld. Konfigurationen religiöser Biografien und institutionell verankerter Lehrkonzepte“ zeigt exemplarisch, dass religiöse Beschreibungsmuster im Spektrum einer öffentlich diskutierten Debatte um das Thema „Bildung“ komplex analysiert werden müssen. So bewegten sich meine Studien vor allem um die Problematisierung und die Frage nach dem Umgang mit dem Religionsbegriff als auch um eine Darstellung der Konfigurationen des Religionsbegriffs in Blick auf eine Bildungsformulierung im Sinne eines Kompetenzerwerbs.

Es zeichnete sich ab, dass die Brisanz der Forschungsfrage, deren Fokus auf den Quellenebenen des Bildungsplans des Bundeslandes Baden-Württemberg sowie auf der Ebene ausgewählter qualitativer Interviews lag, vor allem im Vergleich der Analyseergebnisse zum Vorschein kam.

Im Hinblick auf das Bildungspapier des Landes Baden-Württemberg wird deutlich, dass Formulierung und Standardisierung von Bildung Hand in Hand mit dem Begriff der Kompetenz gehen. Die zunehmende Bedeutung des Kompetenzbegriffs erklärt sich in Deutschland, wie bereits beschrieben, als eine wesentliche Reaktion auf die PISA-Studie von 2000/2001, die nicht wie bislang Sach- oder Methodenwissen der Schülerinnen und Schüler abprüfte, sondern Fähigkeiten wie Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche „Kompetenz“, erfragte. Die Ergebnisse der Studie lösten eine Debatte um die Organisation des Bildungswesens aus, welches mithilfe eines Konzeptes, das Bildung mittels Bildungsstandards strukturierte, die jeweils eine ausgearbeitete Modellierung von Kompetenzen voraussetzt, dargestellt fand. Zunächst galt eine Übertragung des Kompetenzbegriffes nur für ausgewählte Fächerbereiche wie moderne Fremdsprachen, Deutsch und Naturwissenschaften. In den folgenden zwei Jahren allerdings vollzog sich eine Übertragung des

Kompetenzkonzeptes auf die übrigen Fächer des Fächerkanons, somit ebenso auf die Bildungsformulierung des Faches Religionslehre.

Dort führte das Konzept vor allem zu Zielrichtungen wie dem Erwerb einer moralischen, ethischen und religiösen Kompetenz.

Aufgrund eines ohnehin bereits problematischen Hintergrunds im Sinne einer Begriffsdebatte um „Religion“, fragte man sich nun, wie eine Konzipierung von „Bildungs“-Standards im Fach Religionslehre befriedigend umgesetzt und die Vermittlung von Religionslehre in Kompetenzen mess-, vergleich-, und benotbar, insgesamt also durchführbar gemacht werden kann.

Eine Antwort auf diese Frage bleibt bis heute offen. Vielmehr zeichnet sich bei der Analyse ein weiteres Problem ab: Konnte man sich damit abfinden, dass sich der Umgang mit dem Religionsbegriff als monolithisch formuliertes Synonym zu institutioneller Religion etablierte, wurde gerade bei der Bildungsplananalyse deutlich, dass die Begriffsbedeutung einer „religiösen Kompetenz“ völlig im Unklaren blieb. Meist einigte man sich darauf, wie auch bei der Interviewanalyse abzulesen ist, dass es sich hierbei um ein Fachwissen von Texten mit religiösem Inhalt halten müsse. Abgrenzungsversuche zu anderen Begriffsdefinitionen, beispielsweise der ethischen und moralischen Kompetenz, werde ich im Folgenden erläutern.

Eine Analyse qualitativer Interviews deckt auf, dass individuelle religiöse Beschreibungsmuster sich vor allem durch fließende Konfessionsgrenzen charakterisieren lassen sowie eine Auflösung des Religionsbegriffs bzw. eines Religiositätsverständnisses nachzuweisen ist. Als Ergebnis lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Religiositätskonstruktionen im Kontext aktueller Bildungsdebatten an vier wesentlichen Aspekten skizziert werden können:

- ein Verständnis von „Religion“ im Sinne eines institutionell verankerten Konfessionssystems
- ein Verständnis von „religiöser Kompetenz“ im Sinne einer „religiösen Grundbildung“, die sich durch eine Vermittlung von Fachwissen beschreiben lässt
- ein Verständnis von „Religion“ als Ethikinstanz

- ein Verständnis von „Religion“ als „waberndes“ Konfessionskonglomerat des Protestantismus und Katholizismus.

## **8.2 Die Auflösung des Religionsbegriffs im Ethikbegriff – ein dominanter Faktor?**

Erlaubt eine Analyse des Bildungspapiers in den Fächern Evangelische und Katholische Religionslehre eine Differenzierung der Begrifflichkeiten „religiöser“ wie „ethischer Kompetenz“ nachzuweisen, die sich in folgenden Definitionen niedergeschrieben finden, gestaltet sich eine Elaborierung und Differenzierung im Spektrum der Kompetenzdefinition bei der Untersuchung qualitativer Interviews als brisant.

*Definitionen gemäß dem Bildungspapier des Landes Baden-Württemberg*

Eine religiöse Kompetenz wird als Fähigkeit formuliert, „die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen einzulassen und sie mitzugestalten“<sup>279</sup>.

Ergänzend lässt sich die Zielsetzung des katholischen Religionsunterrichts entsprechend einem Synodenbeschluss durch die Frage nach Gott und nach Deutung der Welt interpretieren. Lehrer des Faches Katholische Religionslehre sollen mithilfe des „in Erinnerung Rufens von Glauben“ vermitteln, dass „die christliche Botschaft“ in einem persönlichen Entscheidungsprozess auf der Suche nach Identität unterstützen kann<sup>280</sup>.

Eine ethische Kompetenz wird als Fähigkeit begriffen, ethische Probleme zu identifizieren, zu analysieren, Handlungsalternativen aufzuzeigen, Lösungsvorschläge zu beurteilen und ein eigenes Urteil zu begründen, um auf dieser Grundlage verantwortlich zu handeln.

---

279 Bildungsplan 2004 25.

280 Bildungsplan 2008 38.

Die beschriebenen Definitionen legen nahe, dass in der praktischen Umsetzung kaum eine klare Trennung der Begrifflichkeiten vollzogen werden kann. Diese These sieht sich in den Interviewanalysen bestätigt.

Hinter den aus dem Material sichtbar gewordenen inhaltlichen Divergenzen und komplexen Individualisierungsprozessen lassen sich Synthetisierungsprozesse der einzelnen Probanden ableiten. Neben der programmatischen Raumeinforderung für individuelle Biografie und persönliche Motive konnten erstaunliche Ergebnisse offen gelegt werden.

Die Probanden weisen einheitlich den Begriff der „religiösen Kompetenz“ als Fachwissen über theologische Texte und Kirchengeschichte aus. Des Weiteren weichen sie in einer Erklärung von Religiosität und ihrer Vermittlung einheitlich auf eine Ethik-Definition zurück, welche folgendermaßen skizziert werden kann:

Ethik dient der „Erweckung“ eines Wertebewusstseins und beschreibt sich als eine Achtung der von Gott gegebenen Prinzipien. Einen wichtigen Schlüssel zur Umsetzung finden wir daher in der Vermittlung eines Verantwortungsbewusstseins beschrieben, welches sich auf der Suche nach der „Wahrheitsfrage“ expliziert und an theologischen Motiven orientiert ist. Hierbei sollen die als theologisch titulierten Prinzipien, das Gemeinwohl über den Eigennutz, Pflichtbewusstsein und Nächstenliebe, entfaltet werden.

Moral wird in diesem Kontext als normatives Regelsystem gegenübergestellt, welches durch theologische Auffassungen geprägt ist. Moral ist damit an Ethik orientiert, versteht sich sogar als Manifestation normativ.

Die vorliegenden Ergebnisse erinnern an den kulturwissenschaftlichen Ansatz „Kultur und Religion“ von Dario Sabbatucci<sup>281</sup>, welcher „die Auflösung des religiösen Spezificums im kulturellen Allgemeinen“<sup>282</sup> postuliert. Sabbatuccis Konzept einer „Religionsdefinition“ greift mit Einschränkungen die phänomenologiekritische Perspektive auf, den Status des Religiösen innerhalb der Kultur in Frage zu stellen und sogar eine Auflösung der Religions- im Kulturbegriffs zu unterstellen.

---

281 Sabbatucci 1988.

282 Ebenda, S. 57.

Gladigow forderte aufgrund dessen die Religionswissenschaft heraus, den religiösen Gegenstandsbereich im Verhältnis zu anderen kulturellen Gegebenheiten zu spezifizieren.<sup>283</sup> In diesem Kontext erstaunt es, dass im Besonderen Religionslehrerinnen/-lehrer als Ausgangspunkt einer Vermittlung von Religionslehre einen Auflösungsprozess der Begrifflichkeiten katalysatorisch zu beschleunigen scheinen.<sup>284</sup>

### **8.3 Die Auflösung der Konfessionsgrenzen – Bedeutungs- und Abgrenzungsmuster institutioneller Religion, Bildungsplan und Interviewdesign als Ausdruck einer Konfessionsdynamik?**

Das Forschungsvorhaben „Individualreligiosität im religionspädagogischen Umfeld. Konfigurationen religiöser Biografien und institutionell verankerter Lehrkonzepte“ zeigte sich als qualitative Studie, die sich in sinnvoller Ergänzung zur Baden-Württembergstudie der Sozialwissenschaftler Feige und Tzeetsch positioniert.

Wie beschrieben weist die Baden-Württembergstudie beeindruckende Ergebnisse auf, die sich vor allem in der anscheinend über die Konfessions- und Schulgrenzen hinweg nachzuweisenden Meinungshomogenität ausdrückte. Während diese in Freiburg durchgeführte Studie, die ihre Ergebnisse auf quantitativ erhobene Daten stützt, nicht, es nicht vermochte, individuell-fokussierte Aussagen zu treffen, konnte mein Forschungsvorhaben gerade an diesem Punkt ansetzen und neue Analyseergebnisse aufdecken.

Die Textanalyse des Bildungspapiers legt vor allem offen, dass ein Verständnis von „Glauben“ systemisch konzipiert und synonymisiert zum Begriff der „Konfession“ gedacht wird. Zwar weist sich darauf aufbauend „Glaube/Konfession“ als eng an den Begriff der „Institution“ gebunden aus, jedoch erscheinen Konfessionsgrenzen in diesem institutionell verankerten Kontext diffus.

---

283 Vgl. Gladigow 1988.

284 Eine anschließende qualitative Befragung von Schülern der Fächer der Evangelischen und Katholischen Religionslehre könnte nähere Erkenntnisse zur postulierten These eröffnen.

Selbstredend lassen sich die Ausführungen des Bildungspapiers als aus einem Absolutheitsanspruch heraus argumentierende Programme zweier Institutionen, die den Bildungsplan als Vermittlungsgrundlage ihrer Theologie nutzen und Lehrdimensionen aus einer tief institutionell verankerten Perspektive erläutern, definieren, doch vermögen es gerade jene Formulierungen nicht, klare, über strukturell-vorgegebene Konfessionsgrenzen hinweg, inhaltliche Grenzen zu ziehen. Der Rekurs auf christliche Motive wie beispielsweise „Begleiten“, „Nächstenliebe“, „Reich Gottes“ wird einheitlich vollzogen.

Der Religionsunterricht versteht sich konfessionell-interdependent als Teil des Bildungserwerbs und definiert sich als Erwerb einer „Grundbildung.

Neben „religiöser Kompetenz“, die sich durch die Fähigkeit definiert, „die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren“<sup>285</sup>, kommt der Vermittlung einer „ethischen Kompetenz“, die – wie beschrieben – als Fähigkeit skizziert wird, ethische Probleme zu identifizieren, zu analysieren, Handlungsalternativen aufzuzeigen, eine besondere Bedeutung zu.

Konfessionsunterschiede lassen sich anhand dessen kaum nachzeichnen und bestätigen die bereits ausgeführte These: Konfessionsgrenzen werden als selbstverständlich gedacht, nicht aber inhaltlich formuliert und untermauern außerinstitutionell in ihrer Konsequenz ein diffuses Verständnis von Gemeinschaftsgrenzen religiöser Institutionen.

Qualitative Inhaltsanalysen durchgeführter Interviews legen dar, dass gerade jener Aspekt der Bildungsvermittlungsgrundlage in der Unterrichtsgestaltung wesentlich mitwirkt. Einzelne Probanden zeigen sich auf konkrete Nachfragen nach Konfessionsgrenzen irritiert. In emischer Perspektive wird ein Verschwinden der Grenzen nicht als solches wahrgenommen.

Die Befragten unterscheiden sich, zu diesem Punkt befragt, in ihren Ausführungen über die Unterrichtsgestaltung marginal voneinander und beschreiben eine Zuwendung zu einer bestimmten Theologie als intuitive persönliche Entscheidung,

---

285 Bildungsplan 2004 25.

## Conclusio

die explizit meist nicht durch inhaltliche Aspekte geschildert wird.

## 9 Anhang

### 9.1 Literaturverzeichnis

Abels, H. (2006): Identität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Abels, H. (2004): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Adamzik, K. (Hrsg.) (2000): Textsorten: Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenberg.

Ahn, G. (2008): Powerpoint-Folien zur Vorlesung „Individualreligiosität und Ritualistik“ im Sommersemester 2008. Institut für Religionswissenschaft Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Ahn, G. (2002a): „Toleranz“ und Reglement. Die Signifikanz achaimenidischer Religionspolitik für den jüdisch-persischen Kulturkontakt. In: Kratz, R. (Hrsg.): Religion und Religionskontakte im Zeitalter der Achämeniden [Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 22]. Gütersloh: Güterloher Verlagshaus, 191-209.

Ahn, G. (2002b): „Zwei Prinzipien und drei Zeiten“. Divergierende Modelle von Religionsgeschichtsschreibung am Beispiel von Manichäismus und Zoroastrismus. In: Gantke, W./ Hoheisel, K./Klein, W. (Hrsg.): Religionsbegegnung und Kulturaustausch in Asien. Studien zum Gedenken an Hans-Joachim Klimkeit [Studies in Oriental Religions 49]. Wiesbaden: Harrassowitz, 49-62.

Alasuutri, Pertti (1997): The discursive construction of personality. In: Lieblich, A./Josselson, R. (Hrsg.): The narrative study of lives, Vol. 5. Thousand Oaks, Ca.: Sage, 1-20.

Alberts, W. (2008): Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 08/1,1-14.

Antaki, C./Widdicombe, S. (Hrsg.) (1998): *Identities in talk*. London: Sage.

Assman, J. (2008): *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 6. Auflage. München: Beck.

Auer, P. (1999): *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand 22 Klassikern*. Tübingen: Routledge.

Bachmann-Medick, D. (2006): *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Tübingen: Rowohlt.

Bamberg, M. (1999): Is there anything behind discourse? Narrative and the local accomplishment of identities. In: Maiers, B./Bayer, B./Esgalhado, B./Jorna, R./Schraube, E.: *Challenges to theoretical psychology. Selected and edited proceedings of the Biennial Conference of the International Society of Theoretical Psychology Berlin*. North York: Captus University Publications.

Bamberg, M. (1997a): Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History* 7, 335-342.

Bamberg, M. (1997b): Emotion talk(s): The Role of perspective in the construction of emotions. In: Niemeier, S./Dirven, R. (Hrsg.): *The language of emotion. Conceptualization, expression, and theoretical foundation*. Amsterdam: John Benjamins, 209-225.

Barth, Karl (1995): *Die kirchliche Dogmatik*. (1. Auflage 1969). München: Piper.

Baumann, M. (1995): *Deutsche Buddhisten*. Marburg: Diagonal-Verlag.

Bayer, K. (1999): *Argument und Argumentation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Berger, P./Luckmann, T. (1980): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt: Fischer.

Bernart, Y./Krapp, S. (1998): *Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung. Forschung, Statistik und Methoden, Bd. 2*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Berner, U. (2007): *Synkretismus. Begegnung der Religionen*. In: Piepke, J. (Hg.) (2007): *Kultur und Religion in der Begegnung mit dem Fremden (Veröffentlichungen des Missionspriesterseminars St. Augustin; Nr. 56)*, Nettetal: Steyler Verlag, 47-74.

Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

Bochinger, C. / Engelbrecht, M. / Gebhardt, W. (2009): *Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion. Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bochinger, C. (2005): *Die Selbstermächtigung des religiösen Subjekts. Der „spirituelle Wanderer“ als Idealtypus spätmoderner Religiosität (gemeinsam mit Winfried Gebhardt und Martin Engelbrecht)*, ZfR 13. Jg. 2005, Marburg: Diagonal-Verlag, 133-151.

Bochinger, C. (2003): *Zwischen Begegnung und Vereinnahmung. Interreligiöses Lernen in religionswissenschaftlicher Perspektive*. *Praktische Theologie* 38 (2003), 86-96.

Bochinger, C. (2002): *Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion. Zur Alltagsreligiosität evangelischer und katholischer Christen in Oberfranken*. In:

Heimbach-Steins, M. (Hrsg.) (2002): Religion als gesellschaftliches Phänomen. Soziologische, theologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen. Münster: LIT (Bamberger Theologisches Forum Bd. 3), 27-43 (vorab erschienen in: Bayreuther Beiträge zur Religionsforschung = [http://: www.bbrf.de](http://www.bbrf.de), Heft 5).

Bochinger, C. (2001): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Zum aktuellen Diskussionsstand. In: Renz, A./ Leimgruber, S. (Hrsg.): Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster u.a.: LIT (Forum Religionspädagogik interkulturell Bd. 3), 311-329.

Bruner, J. (1994): The „remembered“ self. In: Neisser, U./Fivush, R. (Hrsg.) (1994): The remembering self. Construction and accuracy in the self-narrative. Cambridge: Cambridge University Press, 41-54.

Bruner, J. (1987): Life as narrative. *Social Research* 54, 11-34.

CAQD (2005): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. winMAX/MAXQDA Anwenderkonferenz Philipps-Universität Marburg. Tagungsband mit erweiterten Abstracts der Tagungsvorträge. Verfügbar über: <http://caqd.de> (Zugriff: 31.10.2007)

CAQD (2006): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. winMAX/MAXQDA Anwenderkonferenz Philipps-Universität Marburg. Tagungsband mit erweiterten Abstracts der Tagungsvorträge. Verfügbar über: <http://caqd.de> (Zugriff: 31.10.2007)

Descartes, R. (1637) : *Discours de la Methode*. Paris.

Deppermann, A. (2002): Von der Kognition zur verbalen Interaktion – Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaft und der Gesprächsforschung. In: Deppermann, A./Spranz-Forgay, T. (Hrsg.): *be-deuten*. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Stauffenburg, 10-26.

Deppermann, A. (2000): Ethographische Gesprächsanalyse – Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung* 1, 96-124.

Deppermann, A. (1999): *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Opladen: Leske und Budrich.

Deppermann, A./Spranz-Forgay, T. (2001): Aspekte und Merkmale der Gesprächssituation. In: Antos, G./Brinker, K./Heinemann, W./Sager, S. (Hrsg.): *Text und Gesprächslinguistik*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter, 1148-1161.

Diekmann, A. (2000): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt.

Durkheim, E. (1912): *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*.

Durkheim, E. (1981): *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. 4. Auflage. Stuttgart: Suhrkamp.

Feige, A./Dressler, B./Tzscheetzsch, W. (2006): *Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen*. Stuttgart: Schwabenverlag.

Feige, A./Friedrichs, N./Köllmann, M. (2007): *Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik*. Stuttgart: Schwabenverlag.

Feige, A./Tzscheetzsch, W. (2005): *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?*. Stuttgart: Schwabenverlag/Kohlhammer.

Fielding, N./Lee, R.M. (2002): New patterns in the adoption and use of qualitative software. *Field methods* 14:2 (5), 197-216.

Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.

Fuchs-Heinritz, W. (2005): *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. 3., überarb. Aufl.. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gerhardt, U. (1995): Typenbildung. In: Flick, U./v. Kardoff, E./Keupp, H./v. Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PVU, 435-439.

Gergen, K./Gergen, M. (1988): Narrative and the self as relationship. In: Berkowitz, L. (Hrsg.): *Advances in experimental social psychology*. Hillsdale: Erlbaum,

Gergen, K./Gergen, M. (1983): Narratives of the self. In: Sarbin, T./Scheibe, K. (Hrsg.): *Studies in social identity*. Vol. 21. New York: Academic Press, 17-56.

Giegler, H. (1992): Zur computerunterstützten Analyse sozialwissenschaftlicher Textdaten: Quantitative und qualitative Strategien. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J.P. (Hrsg.): *Analyse verbaler Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 335-388.

Gladigow, B. (2004): Sequenzierung von Riten und die Ordnung der Rituale. In: Stausberg, M. (Hrsg.): *Zoroastrian Rituals in Context*. Leiden, Boston: Brill.

Gladigow, B./Auffarth, C./Rüpke, J. (2005): *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gladigow, B. (1995): Europäische Religionsgeschichte. In: Kippenberg, H./Luchesi, B. (Hrsg.): *Lokale Religionsgeschichte*. Marburg: Diagonal Verlag, 21-42.

Gladigow, B. (1988): Gegenstände und wissenschaftlicher Kontext von Religionswissenschaft. In: Cancik, H./ Gladigow, B./Laubscher, M. (Hrsg.): Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe I. Stuttgart: Kohlhammer: 16-40.

Gladigow, B. (1986): 'Wir gläubigen Physiker'. Zur Religionsgeschichte physikalischer Entwicklungen im 20. Jahrhundert, In: Zinser, H. (Hrsg.): Der Untergang von Religionen. Berlin: 321-336.

Glaser, B. (1992): Emergence vs. Forcing. Basics of grounded theory analysis. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B./Strauss, A. (1998): Grounded Theory. Bern: Hans Huber.

Grimes, R. (1994): Beginnings in Ritual Studies. Columbia: University of South Carolina Press.

Grimes, R. (1994): Religion on the Ground. Columbia: University of South California Press.

Grötzinger, K./Gladigow, B./Zinser, H. (1999): Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Habermas, T./Paha, C. (2001): The development of coherence in adolescents' life narratives. *Narrative Inquiry*, 11 (1), 35-54.

Hall, Stuart (1992): Cultural Studies and its Theoretical Legacies. In: Grossberg, L./Nelson, C./Treichler, P. (Hrsg.): Cultural Studies. London, New York: Routledge, 277-286.

Hannerz, U. (1996): Transnational Connections. Culture, People, Places. London: Routledge.

Hannerz, U. (1993): *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.

Hanisch, H./Pollack, D. (1997): *Religionsunterricht – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern*. Stuttgart: Calwer Verlag.

Headland, T., Pike, K. u.a. (Hrsg.) (1994): *Emics and Etics. The Insider/Outsider Debate*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications.

Heinemann, W. (2000): Aspekte der Textsortendifferenzierung. In: Brinker, K./Heinemann, W./Sager, S. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (1.Halbband)*. Berlin: De Gruyter, 523-546.

Von Hentig, H. (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004. In: *Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport*. Stuttgart, S. 9-22.

Hitzler, R./Honer, A. (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994): *Risikante Freiheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hitzler, R./Honer, A./Pfadhauser, M. (2008): *Posttraditionale Gemeinschaften: Theoretische und ethnografische Erkundungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hock, K. (2002): *Einführung in die Religionswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Junge, M. (2002): *Individualisierung*. Frankfurt am Main: Campus.

Kelle, U. (2000): Computerunterstützte Analyse qualitativer Daten. In: Fick, U./v. Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 485-501.

Kelle, U. (1997a): Capabilities for Theory Building and Hypothesis Testing. In: Software for Computer Aided Qualitative Data Analysis. Data Archive Bulletin, No. 65.

Kelle, U. (1997b): Theory building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data. Sociological Research Online Vol. 2, No.2.

Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkonstratierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich.

Keupp, H. u.a. (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt.

Keupp, H. (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Keupp, H./Höfer, R. (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kippenberg, H./v. Stuckrad, K. (2003): Einführung in die Religionswissenschaft. München: Beck.

Kippenberg, H. (1995): Einleitung. Lokale Religionsgeschichte von Schriftreligionen. In: Kippenberg, H./Luchesi, B. (Hrsg.): Lokale Religionsgeschichte. Marburg: Diagonal Verlag, 11-20.

Klein, W. (1980): Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 38/39, 9-57.

Klieme, E./ Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./ Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H./Vollmer, H. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise. Bonn: BMBF.

Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik* (2004) Nr. 6, S. 10-13.

Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Knoblauch, H./Flick, U./Maeder, C. (Hrsg.) (2005): Qualitative Methods in Europe: The Variety of Social Research. Sonderheft von *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research*. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-34-e.htm>.

Knoblauch, H. (2003): Qualitative Religionsforschung. Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh (UTB).

Knoblauch, H. (1999): Religionssoziologie. Berlin: De Gruyter.

Körper, A. (2007): Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Körper, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hrsg.): *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una, S. 54-86.

Kron, T. (Hrsg.) (2000): Individualisierung und soziologische Theorie. Opladen: Leske und Budrich.

Kuckartz, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kuckartz, U. (1996): Argumentationen und Leitbilder computergestützt analysieren. In: Historical Social Research. Historische Sozialforschung, Vol. 21, N0. 3, 115-136.

Leithäuser, T./Volmerg, B. (1979): Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Stuttgart: Suhrkamp.

Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Luckmann, T. (2005): Die unsichtbare Religion. Frankfurt: Suhrkamp.

Luther, M./Herrmann, G. (1954): Großer Katechismus. 11. Auflage. Leipzig: Evangelisches Vertriebshaus (ehemals Verlagshaus).

Luther, M. (1980): Kleiner Katechismus. Nürnberg: Verlag Medien und Kultur.

Lüders, C./Meuser, M. (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich, 57-79.

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (8. Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (5. Auflage). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse (31 Absätze). Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 2 (1). Verfügbar über : <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> (Zugriff: 15.12.2006).

Meier, G. (2005): Researchung Individual Religiosity in the Context of the Internet. In: Online- Heidelberg Journal of Religions on the Internet 1.1 (2005).

Merton, R./Kendall, P. (1979): The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures. Free press.

Meyer-Blanck, M./Weyel, B. (1999): Arbeitsbuch Praktische Theologie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Michaels, A. (2002): Grundlagen des SFB 619: Ritualdynamik – Soziokulturelle Prozesse in historischer und kulturvergleichender Perspektive. Forum Ritualdynamik Nr. 1.

Miczek, N. (2008): Visualität, Narrativität und Rituale – Eine Annäherung der Perspektiven am Beispiel des Clusters „Gegenwärtige Westliche Esoterik“. In: Ambos, C./Rösch, P. (Hrsg.): Bild und Ritual. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Nohl, A. (2006): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Otto, R. (1917): Das Heilige. Breslau.

Radde, K. (2009): Ritualdesign im rezentem Hexendiskurs. Transferprozesse und Konstruktionsformen von Ritualen auf persönlichen Homepages, Dissertation Heidelberg.

Radde, K. (2008): 'Wedding Design' Online: Transfer and Transformation of Ritual Elements in the Context of Wedding Rituals. In: Brosius, C./Hüsken, U. (Hrsg.): *Ritual Matters*. London: Routledge.

Reinders, H. (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Reiser, H./Lotz, W. (1995): *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Ricoeur, P. (1991): *Die erzählte Zeit (Zeit und Erzählung Band III)*. München: Fink.

Ritsert, J. (2001): *Soziologie des Individuums. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rosenthal, G./Fischer-Rosenthal, W. (2000): *Analyse narrativ-biografischer Interviews*. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 456-468.

Rothnagel, M./Fischer, D. (2005): *Standards für religiöse Bildung?: Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung*. 2. Auflage. Münster, Hamburg, Berlin: Lit-Verlag.

Sabbatucci, D. (1988): *Kultur und Religion*. In: Cancik, H./Gladigow, B./Laubscher, M. (Hrsg.): *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe I*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 43-58.

Sax, W. (2006): *Agency*. In: Kreinath, J./Snoek, J./Stausberg, M. (Hrsg.): *Theorizing Rituals. Issues, Topics, Approaches, Concepts (Numen Book Series: Studies in the History of Religions 114-1)*. Leiden: Brill.

Schlegel, F. (1800/1801): *Athenäum Frg. Nr. 95*. In: Behler E. (1966): *Friedrich Schlegel in Selbstzeugnis und Bilddokumentation*. Hamburg: Reinbek Verlag.

Schmidt, R. (1995): Metaphernanalyse und die Repräsentation biografischer Konstrukte. *Journal für Psychologie*, 4, 47-61.

Schorn, A. (2000): Das Themenzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-Line Journal], 1 (1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00schorn-d.htm> (Zugriff: 1.5.2006)

Schröder, B. (2003): Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns. *Zeitschrift für Religionspädagogik*. 2. Jahrgang 2003, Heft 2.

Schweitzer, F. (2007): Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Neukirchen: Neukirchener Verlag.

Stechmann, I. (2007): Religion und Kompetenz – Versuche der Standardisierung religiöser Bildung in den Bildungsplänen Baden-Württembergs. München: Grin-Verlag.

Stewart, C./Shaw, R. (Hrsg.) (1994): *Syncretism / Antisyncretism: The Politics of Religious Synthesis*. London, New York: Routledge.

Von Stietencron, H. (1993): Der Begriff der Religion in der Religionswissenschaft. In: Kerber (Hrsg.): *Der Begriff der Religion. Ein Symposium*. München, S. 111-58.

Strauss, A. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.

Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Tyler, E. (1873): *Primitive Culture*. London.

Thomas, W.I./D.S. Thomas, D.S. (1928): The Child in America.

Waardenburg, J. (1993): Perspektiven der Religionswissenschaft. Würzburg: Echter Verlag.

Weinert, F. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in der Schule. Weinheim: Beltz.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-Line Journal], 1 (1). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> (Zugriff: 1.5.2006)

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt: Campus.

Zifonun, G./Hoffmann, L./Strecker, B. et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bände. Berlin: De Gruyter.

Zinser, H. (1997): Der Markt der Religionen. München: Wilhelm Fink Verlag.

## 9.2 Leitfaden des problemorientierten Interviews

### *I. Interviewteil*

#### *Personaler Hintergrund*

Name etc.

### *II. Interviewteil eingeleitet durch Narrativ-konzipierte Einleitungsfrage*

Aus welchem Pool schöpfen Sie, um die Bildungsinhalte des Lehrplans im Unterricht zu vermitteln? Greifen Sie dabei ruhig auf biografische oder andere beliebige Einflüsse zurück.

### *III. Interviewteil: Sondierungsfragen*

Als Sondierungsfragen werden Fragenelemente nach Bildungsweg und Studienfachwahl ausgeführt, die narrativ konzipiert, den Interviewten zum Erzählen stimulieren können.

Als besonders konstruktiv zeichnen sich Fragen nach allgemeinen Vorstellungen über den Bildungs- und Kompetenzbegriff, Stellung in der Schule, Involviertheit in der Institution Kirche sowie generelle Reflexionsstimulanzen zum Thema Bildungsplan aus.

### 9.3 Transkriptionszeichen, welche in den Transkripten ihre Anwendung finden

(Grundlage: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem GAT, Selting et al. 1998)<sup>286</sup>

#### *Sequentielle Strukturierung*

[ ] Überlappungen/Simultansprechen

[ ]

= unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge

#### *Pausen*

(.) Mikropause

(-), (--), (---) Kurze, mittlere, längere Pause (ca. 0,25-0,75-1 sek.)

(2.0) Pause von mehr als einer Sekunde, die nicht durch eine Verlegenheitsformel oder einen Verzögerungsmoment dargestellt wird

#### *Sonstige segmentale Konventionen*

.h Aspiration

un=äh Verschleifung

::, :::, ::: Dehnung

äh, öh, etc. Verzögerungssignale, „gefüllte Pausen“

---

<sup>286</sup> Vgl. Lucius/Hoene/Deppermann 2004 355.

***Lachen***

((lacht)) Beschreibung des Lachens

***Akzentuierung***

akZENT Primär- bzw. Hauptakzent

akzEnt Sekundär- bzw. Nebenakzent

Ak!ZENT! extra starker Akzent

***Tonhöhenbewegung am Einleitende***

? hoch steigend

' mittel steigend

– gleich bleibend

; mittel fallend

• tief fallend

***Sonstige Konvention***

((hustend)) außersprachliche Handlung/Ereignis

<<hustend> sprachbegleitende außersprachliche Handlung/Ereignis mit Reichweite

<<erstaunt>> interpretierende Kommentare mit Reichweite

() unverständliche Passage

((...)), (-), (--) Auslassung im Transkript; kurzer oder mittlerer Länge

Ein- und Ausatmen sowie Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen finden sich durch Konventionen ausgedrückt.