



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Glaubensbiografie einer Religionslehrerin und ihr
Einfluss auf den Unterricht“

Eine qualitativ-empirische Fallstudie und ihre Bedeutung für die
Religionspädagogik

Verfasserin

Katja Schwaigerlehner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Theologie (Mag. Theol.)

Wien, im Juli 2015

Studienkennzahl lt.

A 190 344 020

Studienblatt:

Studienrichtung lt.

Lehramtsstudium UniStG

Studienblatt:

UF Englisch UniStG

UF Katholische Religion UniStG

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Einleitung	5
1. Theoretische Grundlegung I: Biografie und Religion	7
1.1. Biografie	7
1.2. Biografie und Religion	9
2. Theoretische Grundlegung II: Die Fallstudie	14
2.1. Die Forschungsfrage	15
2.2. Kontextuelle Einbettung	16
2.3. Relevanz der Studie	18
2.4. Limitationen	19
2.5. Die Forschungsmethode	22
2.5.1. Das narrative Interview	23
2.5.2. Interpretationsvorgehen	24
2.6. Die Probandin	27
3. Auswertung des Interviews	29
3.1. Paraphrasierende Sequenzanalyse	29
3.2. Struktur des Interviewgesprächs	35
3.3. Detailanalyse	37
3.3.1. Thematische Inkonsistenzen und Argumentationsmuster	37
3.3.2. Interpretation der Zusammenhänge	42
3.3.3. Ein erstes Fazit	58
3.4. Die Eigeneinschätzung der Probandin	59
4. Ergebnisse	61
4.1. Der Bewusstseinsgrad	61
4.2. Die Haltung	63

4.3. Die Vorliebe für Themen.....	65
5. Vergleich und Typenbildung.....	66
5.1. Vergleich	66
5.2. Typenbildung.....	70
6. Beantwortung der Forschungsfrage und Relevanz der Ergebnisse	72
7. Schlussfolgerung und Ausblick.....	78
Literaturverzeichnis.....	80
Anhang A: Interviewtranskription	83
Anhang B: Lebenslauf.....	100
Anhang C: Abstracts	101
Deutsch.....	101
Englisch.....	101

Vorwort

Seit längerer Zeit hege ich ein unersättliches Interesse an Menschen und ihren Geschichten – was bewegt sie? Welche Hintergründe veranlasst sie zu Entscheidungen, zu Haltungen, zu Ansichten? Ich glaube, nur wenn man den einzelnen Menschen verstehen kann, kann man die Welt verstehen und warum sie so ist wie sie ist. Im Einzelnen kann man das Antlitz Gottes erkennen und vorurteilsfreier anstatt vorschnell urteilend werden. Außerdem geben uns Einsichten in das Leben des Subjektes Aufschluss darüber, wie die Gesellschaft im Großen und Ganzen funktioniert und zeigen, wo angesetzt werden kann, um wieder mehr Menschlichkeit und Friede anstelle von Unsicherheit und Egoismus wachsen zu lassen. Nachdem ich selbst bald Religionslehrerin sein werde, stellte ich mir die Frage, wie sehr ich wohl meine eigene Geschichte in den Unterricht einbringen würde – in welchem Maß ich es wollen würde und in welchem es einfach passieren würde. Ich reflektierte darüber, wie meine eigene Geschichte mich zur Behandlung von gewissen Themen beeinflussen würde und wie sie dafür verantwortlich ist, dass andere nie in demselben Ausmaß behandelt werden würden, weil ich selbst weder Erfahrungen damit noch großes Interesse daran habe. Ich stellte mir die Frage: Ist das fair den Schülerinnen und Schülern gegenüber? Ist es gut, wenn meine Geschichte direkt oder indirekt systematisch den Unterricht und damit auch die Kinder und Jugendlichen „manipuliert“? Könnte ich hier ablaufende Prozesse überhaupt steuern? Oder spielen biografische Erfahrungen generell gar nicht die Rolle, die ich vermute, dass sie haben?

Es lag nahe, dass diese Fragen ein Diplomarbeitsthema ergeben würde, welches ich sowohl als wissenschaftlich relevant als auch persönlich interessant erachte sowie wichtig für meine Kolleginnen und Kollegen in spe darüber ebenso nachzudenken. Ich denke, in dieser Frage gibt es am Ende kein richtig oder falsch, aber hoffentlich ein vertieftes Bewusstsein über sich selbst in der Rolle als Religionslehrer oder -Lehrerin, über den Bildungsauftrag und die Berufsp Professionalität und über die Verantwortung an Mensch und Welt generell.

An dieser Stelle möchte ich mich bei diversen Personen bedanken, ohne die ich heute nicht dort wäre, wo ich jetzt bin. Allen voran gilt dieser Dank meiner Familie: meiner Großmutter Elisabeth, meinen lieben Eltern Linde und Wilhelm und meinem Bruder Stefan und seiner Selina, die alle immer für mich da waren und mir mehr für das Leben lehrten als jede Schule das kann. Meiner Mutter sowie meinem guten Freund Dieter Fugger sei für das Korrekturlesen dieser Arbeit herzlichst gedankt.

Auch danke ich meiner Diplomarbeitsbetreuerin Dr. Andrea Lehner-Hartmann, die mich konstruktiv-kritisch forderte und förderte und wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beitrug; der Interviewpartnerin der hierin verarbeiteten Fallstudie für ihre Zeit und die vielen Einsichten in ihre Geschichte, die sie so großzügig mit mir und zuletzt auch mit Ihnen allen teilte, sowie dem Diözesanschulamt St. Pölten und MMag. Christian Ebner für die Vermittlung. Schließlich sei noch noch Regens Dr. Richard Tatzreiter mein Dank ausgesprochen für seine Unterstützung, sein Gehör und seine ermunternden und dennoch immer ehrlichen Worte und nicht zuletzt allen Freunden für Ablenkung wenn nötig, Beistand wenn wichtig und Verständnis wenn erforderlich.

Diese Arbeit möchte ich Sandiwaan (Batch 2015) widmen – mir wurden die Augen auf so unbeschreibliche Weise geöffnet, dass ich gar nicht genug dafür danken kann!

Herzogenburg, am 24.07.2015

Katja Schwaigerlehner

Einleitung

„Rhythmisierten früher die Feste der Kirchen den Lebenslauf und definierten die Kirchen den Glauben, der die Lebensspanne eines Menschen von der Wiege bis zur Bahre begleitete, so sind es heute die Lebensgeschichten, individuellen Lebensschicksale, Kindheits- und Familiengeschichten und ihre Verstrickungen in gesellschaftlich organisierte Kontexte, Generationenschicksale, zeit- und kirchengeschichtliche Umstände, die darüber entscheiden, ob und wie Religion im Leben eines Menschen überhaupt vorkommt.“¹

Karl Rahners bekannte „Wende zum Subjekt“², wie sie Kuld in diesem Zitat umschreibt, versucht die individuellen Lebensgeschichten von Menschen in den Vordergrund zu rücken. Personen müssen deshalb vor allem auch in der Religion als Ganzes wahrgenommen und von ihrem biografischen Hintergrund her verstanden werden, damit eine zeitgemäße Theologie im Lichte der christlichen Botschaft möglich wird. Vor allem für die Praktische Theologie wird es zur Aufgabe, an den Biografien der Subjekte anzusetzen, ihre Geschichte verstehen zu lernen und darüber wissenschaftlich zu reflektieren, um Fortschritte zu erzielen und nicht in ihrer Wissenschaft stehen zu bleiben. Das „Signal, nicht nur ein funktionaler Leistungsträger, sondern eine Ganzheit zu sein, kommt dem modernen Subjekt nicht von außen durch Gesellschaftssignale zu, sondern muss von ihm selbst organisiert werden.“³ Genau darin besteht die Chance der Religion, hier anzusetzen und der Würde des Menschen Anerkennung zu schenken, indem jener in seiner Individualität mit all seinen Stärken und Schwächen, Ansichten und Haltungen wahr- und angenommen wird.

Diese Arbeit stellt eine Fallstudie dar, beschäftigt sich ergo mit einer einzigen Person als Repräsentantin der religiösen Biographieforschung. Anhand ihr soll festgestellt werden, inwieweit die eigene Glaubensgeschichte ihr Leben heute, die Haltungen, die sie prägt, die Ansichten, die sie teilt, und die Entscheidungen, die sie trifft, mitbestimmt. Um exakter forschen zu können, wird auf den Beruf spezialisiert und dafür eine kirchliche Angestellte, nämlich eine Religionslehrerin, herangezogen. Besonders bei Religionslehrenden bekommt die Frage nach biografischen Einflüssen in der Arbeitswelt noch einmal eine besondere

¹ Lothar KULD: Lebensgeschichte(n) – Glaubensgeschichte(n), in: BITTER, Gottfried u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München ²2006, 176; [in Folge: L. KULD, Lebensgeschichte(n) – Glaubensgeschichte(n)].

² Vgl. A. RAFFELT/K. RAHNER, Anthropologie und Theologie, in: Franz BÖCKLE u.a. (Hg.), Christlicher Glaube in der modernen Gesellschaft 24, Freiburg 1981, 6-55 [in Folge: A. RAFFELT/K. RAHNER, Anthropologie und Theologie].

³ Matthias SELLMANN, Christsein als Lebenskunst. Eine pastoralth theologische Phänomenanalyse, in: ThPQ 157(2009), 351-358.

Relevanz, da ebendiese Einflüsse wiederum auf weitere Menschen der nächsten Generation einwirken können.

Im ersten Teil dieser Arbeit wird daher eine theoretische Grundlegung vorgenommen und die Begriffe Biografie und Religion sowie deren Zusammenhang in bestehender Literatur näher definiert. Dabei sollen auch kurz die geschichtlichen Verläufe zur Sprache kommen hinsichtlich des Wandels, dem die Biografieforschung und die Bedeutung des Individuums im kirchlichen Kontext unterliefen. Der darauffolgende zweite Abschnitt beschäftigt sich dann zuerst mit der Konkretisierung der Forschungsfrage, die mithilfe der empirischen Fallstudie beantwortet werden soll, ehe die theoretische Grundlegung der Forschungsmethodologie und –Methode, die angewandt wurde, beschrieben wird. Schließlich findet dann in einem dritten Kapitel die Auswertung des Interviews statt, aus welchem die Ergebnisse abgelesen werden, die im nächsten Abschnitt zusammengefasst und folglich mit Resultaten anderer qualitativ-empirischer Studien auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede abgeglichen werden, um durch den direkten Vergleich die Kreditibilität der Ergebnisse und Antworten zu erhöhen und die Forschungsfrage dadurch so präzise wie möglich zu beantworten. Das Ziel der letzten beiden Abschnitte besteht schließlich noch darin, erstens eine Erklärung abzugeben, warum die in dieser Studie erlangten Einsichten Relevanz für die Religionslehrerinnen und –Lehrer aber auch für die Religionspädagogik an sich und die Theologie generell haben, und zweitens eine vorsichtige Prognose abzugeben, ob und welche Veränderungen die nächste Zeit mit sich bringen wird.

1. Theoretische Grundlegung I: Biografie⁴ und Religion

1.1. Biografie

Zu Anfang stellt sich die Frage, was überhaupt unter Biografie verstanden wird. Henning Luther bezeichnet diesen Begriff als „sowohl jene *Lebensdarstellungen* und *Lebensbeschreibungen*, die in einer entäußerten, gestalteten Form anderen Einblick in ein (mein) Leben geben, als auch das gelebte Leben in seinem wie auch immer gearteten Zusammenhang selber“⁵. Nassehi hingegen definiert Biografie als „Temporalisierung von Lebenslagen und [...] Beobachtungs- und Beschreibungsleistung, die das ‚Material‘ erlebten Lebens zu mehr oder weniger elaborierten innerpsychischen Identifikationsmustern bzw. zu alltagsweltlichen oder verschrifteten Texten kondensieren läßt [sic]“⁶. Sowohl Luther als auch Nassehi unterstreichen in ihren Definitionen, dass eine wesentliche Komponente der Biografie die Vermittlung nach außen auf einen Adressaten hin ist. Dies kann einerseits eine Selbstbetrachtung aus Distanz sein, wie Schüle elaboriert:

Biographie [erscheint] als adäquates Ausdrucksmittel, durch das dieses Bewußtsein [sic] zu Klarheit über Sinn und Zusammenhang der vielgestaltigen Erfahrungen seiner selbst kommt – oder aber sich damit konfrontiert findet, daß [sic] dies allenfalls in idealtypischer Näherung gelingt, faktisch aber Stückwerk und Fragment bleibt. In dieser Perspektive bewegt sich Biographie zwischen erreichter und verfehlter Identität.⁷

Andererseits kann sie aber auch dem Zweck dienen, anderen Einsicht in die persönliche Geschichte zu gewähren. Aus psychologischer Perspektive betrachtet verankert sich die Neigung in Menschen, ihre Mitmenschen „in einem umfassenden Sinne biographisch wahrnehmen und verstehen zu wollen“⁸, vor allem, wenn die Selbstrepräsentation durch kontextuelle Gegebenheiten einseitig ist.⁹ Das wiederum führt auf einer Metaebene dazu, dass gegenseitig Handlungsweisen, Normen, Orientierungsmuster, etc. verglichen und schließlich

⁴ Alle im Zuge dieser Arbeit formulierten Formen des Wortes ‚Biografie‘ wurden gemäß der Neuen Deutschen Rechtschreibung mit ‚f‘ geschrieben, ältere Schreibweisen mit ‚ph‘ in Zitaten jedoch auch unvermerkt stehen gelassen zugunsten der Leserlichkeit des Textes.

⁵ Henning LUTHER, Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 111; [in Folge: H. LUTHER, Religion und Alltag].

⁶ Armin NASSEHI, Religion und Biographie. Zum Bezugsproblem religiöser Kommunikation in der Moderne, in: Karl GABRIEL (Hg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh 1996, 41; [in Folge: A. NASSEHI, Religion und Biographie].

⁷ Andreas SCHÜLE (Hg.), Biographie als religiöser und kultureller Text, Münster 2002, 2f; [in Folge: A. SCHÜLE, Biographie als religiöser und kultureller Text].

⁸ Ebd., 1.

⁹ Vgl. Ebd., 1.

übernommen oder verworfen werden, woraus in weiterer Folge am Individuum soziale Trends wie aktuelle Normorientierungen ersichtlich werden.¹⁰

Warum erscheint es jedoch als wichtig, den Einzelnen in den Fokus zu rücken, wenn doch auch kollektive Normen und Orientierungen gesamtheitlich an Gesellschaften abgelesen werden können? Zwar ist die zwischenmenschliche Wertschätzung essenziell für die Identitätsbildung des Einzelnen, wird die individuelle Person jedoch nicht als solche sondern immer im Vergleich mit anderen Menschen gesehen, so wird gerade die Einzigartigkeit abstrahiert um Klassifizierungen oder Typisierungen vornehmen zu können. Das Individuum wird unter der Lupe der (Gesamt-)Gesellschaft betrachtet und kann so nie in seinem tatsächlichen, einzigartigen Wert wahrgenommen werden.¹¹ Nassehi geht sogar so weit, die Perspektive umzudrehen und betont, dass nicht (nur) die Gesellschaft die Individuen verbindet, sondern im einzelnen Menschen „die disparaten Teile der Gesellschaft verbunden werden, [...] [der] die unterschiedlichen sozialen Ansprüche in Einklang zu bringen hat“¹². Genau dort setzt in weiterer Folge auch die Biografiearbeit an, da in Selbstbeschreibungen der Raum geboten wird, den die Subjekte benötigen, um sich, ihren Platz und ihre Rolle in einer pluralen Gesellschaft zu finden.¹³ Darüber hinaus muss bedacht werden, dass eine solche plurale Gesellschaft einerseits eine Vielfalt in den Lebensstilen der Einzelnen bedingt, andererseits aber auch von ihr beeinflusst und konstruiert wird. Ein wechselseitiges Durchdringen entsteht, das die Komplexität steigert und den Blick auf die Konstruktion der Gesellschaft, aber vor allem auch auf das Individuelle im Menschen erschwert. Gerade hier kann Biografiearbeit aber gut ansetzen, denn, so Kaupp, „um einen Zugang zu Lebensentwürfen in ihrer der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen geschuldeten Vielfalt wie auch zu ihren Begründungsmustern zu erlangen, ist die Erforschung von Einzelfällen mittlerweile unabdingbar“¹⁴, und das besonders in Zeiten in denen gesellschaftlicher Wandel sich so rapide vollzieht wie heute. Durch qualitativ-empirische Forschungsmethoden ist es der Wissenschaft möglich, das tägliche Leben,

¹⁰ Vgl. Ebd., 2.

¹¹ Vgl. H. LUTHER, Religion und Alltag, 35.

¹² A. NASSEHI, Religion und Biographie, 50.

¹³ Vgl. Michael KRÜGGELER, „Ein weites Feld...“ Religiöse Individualisierung als Forschungsthema, in: Karl GABRIEL (Hg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh 1996, 221; [in Folge: M. KRÜGGELER, Religiöse Individualisierung als Forschungsthema].

¹⁴ Angela KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick: Welche Bedeutung hat der Einzelfall für die Religionspädagogik?, in: Reinhold BOSCHKI/ Matthias GRONOVER (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Berlin 2007, 176; [in Folge: A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick].

Routinehandlungen und –haltungen zu untersuchen und Wandel jener in den biografischen Geschichten des Einzelnen zu erkennen. Besonders in der Theologie eignen sich religiöse Biografien von Individuen daher auch, um religionspädagogische und kirchliche Paradigmenwechsel generell aufzuzeigen, Motivationskatalysatoren zu identifizieren und den Einfluss der persönlichen Glaubensgeschichte des Einzelnen im (religiös-)gesellschaftlichen Umfeld ins Bewusstsein zu rufen. Dies bewirkt eine Vielzahl an Chancen für die Theologie und Kirche heute, da sie an der Wirklichkeit, an den Einzelnen als Repräsentanten einer Gesamtheit lernen können und ihrem Grundsatz, den Menschen als Ebenbild Gottes in seiner Individualität zu würdigen, nachkommen.

1.2. Biografie und Religion

So kann generell über den Zusammenhang von Religion und Biografie gesagt werden, dass eine ‚Umgewichtung‘, ja wenn nicht sogar eine Umpolung stattgefunden hat. Bis spät in die 1970er Jahre hinein „galt das Eingehen auf persönliche Lebensgeschichten und Erfahrungen der Menschen entweder als unwichtig gegenüber dem 'Wesentlichen' des christlichen Glaubens oder gar als gefährlich“¹⁵. Einerseits herrschte also eine Gleichgültigkeit, andererseits sahen kirchliche Vertreter die Gefahr, dass die Gläubigen vom ‚wahren Glauben‘ abfallen und sich eine eigene Religion zusammenschmieden würden. So wurde vermittelt, dass die eigene (Glaubens- und Lebens-)Biografie unter keinen Umständen die Möglichkeit in sich birgt, zu Gott zu finden, da gerade jener zur Umkehr und zum Glauben an das Evangelium aufruft.¹⁶ Schließlich jedoch fand die „anthropologische Wende“ bzw. „Wende zum Subjekt“¹⁷ statt und es wurde erkannt, dass „Theologie keine abstrakten, zeitenthobenen ‚Wahrheiten‘ verkündet, sondern konkrete, fleischgewordene, die Existenz jedes einzelnen lebenspraktisch betreffende, ansprechende und herausfordernde Wahrheit sein will“.¹⁸ Zentrale biblische Motive wie die Gottebenbildlichkeit werden als Marker der Einzigartigkeit jedes und jeder Einzelnen erkannt¹⁹ und Stimmen in der theologischen Wissenschaft laut, die für Forschungsansätze auf der Ebene des Individuums plädieren, wie etwa auch Krüggeler in seinem Anliegen formuliert:

Der Religionsbegriff sollte neben der Perspektive von Experten aus den verschiedenen Weltreligionen auch die Eigenperspektive nicht-professioneller

¹⁵ H. LUTHER, Religion und Alltag, 37; Vgl. auch: Stephanie KLEIN, Theologie und empirische Biographieforschung, Stuttgart 1994, 103; [in Folge: S. KLEIN, Theologie und empirische Biographieforschung]

¹⁶ Vgl. Ebd., 37.

¹⁷ Vgl. A. RAFFELT/K. RAHNER, Anthropologie und Theologie, 6-55.

¹⁸ H. LUTHER, Religion und Alltag, 38.

¹⁹ Vgl. A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick, 187.

religiöser Akteure zu artikulieren ermöglichen. Das schließt nicht aus, sondern ausdrücklich ein, daß [sic] dabei gegenüber der jeweiligen religiösen Eigenperspektive die distanzierte soziologische Betrachtungsweise zur Anwendung gelangt, die im „Rücken der Akteure“ liegende soziale, historische und andere Faktoren zur komparativen Rekonstruktion religiöser Einstellungen und Aktivitäten heranzieht.²⁰

Darüber hinaus, während lange Zeit hindurch auch die Religion die soziale Wirklichkeit legitimiert hatte, macht sie es sich heute nicht mehr zur Aufgabe, das Sakrale in und an der Gesellschaft aufzuzeigen, sondern den Individuen als solchen bei ihren Prozessen der Selbstfindung zu helfen, wobei der Bewahrung genau dieser Einzigartigkeit der Vorrang eingeräumt wird und die als Referenzpunkt für sämtliche Glaubensangelegenheiten herangezogen werden muss.²¹ Wenn also für die Gesellschaft als Ganzes die Berücksichtigung der Individualität ihrer Mitglieder unumgänglich ist, so gilt es auch für die Religion dies zu tun, wenn „sie als funktionales Teilsystem der Gesellschaft anschußfähig [sic] bleiben“²² will. Der dafür einfachste Weg liegt in der Kommunikation, wie Luther betont: „Die kommunikative Verständigung vermittelt nun jenen gesellschaftlichen Zusammenhalt, den zuvor ein kollektiver religiöser Glaube vorausgesetzt hatte. Diskursive Kommunikation tritt an die Stelle ritueller Kommunikation“²³. Kommunikative Interaktion kann auf basaler Ebene in täglichen Gesprächen stattfinden und birgt ebenso die Möglichkeit in sich, reflexiv Ansichten und Orientierungsmuster des Glaubens und über die Glaubensbiografie generell aufzudecken, in struktureller Vorgehensweise findet dies aber über die zumeist qualitativ-empirische Biografieforschung statt. Inwiefern diese wesentlich für die Theologie als Wissenschaft sowie für die Kirche als Institution ist, elaboriert Luther in drei Argumenten, die durch Rezitationen bei anderen Forschern wie etwa Kaupp große Anerkennung finden und sich daher auch lohnen, hier ausführlich dargelegt zu werden.²⁴

Als erstes Argument nennt Luther das „religions- und kirchensoziologische Argument“. Wie bereits oben angeklungen, zwingt die Vielfalt an Möglichkeiten in der Gesellschaft auch zu einer Entscheidung die persönliche Lebensgestaltung betreffend. Diese Qual der Wahl inkludiert auch die Religion als Teilsystem des individuellen Lebens, denn es „vervielfältigen sich zugleich die möglichen Ausdrucksformen des Lebens und Glaubens [...] Lebensgeschichten sind nicht länger vorgegeben, sondern werden zunehmend von den

²⁰ M. KRÜGGELER, Religiöse Individualisierung als Forschungsthema, 219.

²¹ Vgl. H. LUTHER, Religion und Alltag, 30ff.

²² A. NASSEHI, Religion und Biographie, 56.

²³ H. LUTHER, Religion und Alltag, 32; Vgl. auch: Jürgen HABERMAS, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Frankfurt 1981, 118f.

²⁴ Vgl. den gesamten folgenden Abschnitt: H. LUTHER, Religion und Alltag, 38-44; bzw. auch A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick, 185.

betroffenen Subjekten allererst in Prozessen der Auseinandersetzung erarbeitet²⁵, weil der Wandel der Gesellschaftsstruktur und Rollenzuschreibung den Rahmen einer fix vorgeschriebenen Lebensgeschichte nicht mehr stellt. Die Kirche verliert den Status als Lebensmittelpunkt im Menschen, von dem aus jegliche Handlungen, Sichtweisen und Zugänge aus geschehen. Stattdessen sind es umgekehrt die lebensweltlichen Handlungen, Sichtweisen und Zugänge, die Geschichte des Menschen, die den Glauben, die Sicht auf die Kirche u. Ä. formen. Auf diese einzelnen Biografien hat die Kirche einzugehen, wenn sie nicht an Aktualität und zeitgemäßem Verständnis und folglich auch ihre Mitglieder verlieren will.

Das zweite, „religionspädagogische Argument“ unterstreicht die Dynamik der Religion in der Lebensgeschichte der Subjekte. Es wäre falsch anzunehmen, dass der Glaube eines Menschen allgemein definiert werden und aus jeglicher Geschichtlichkeit herausgetrennt werden könne. Vielmehr sieht Luther ihn als auf einer Reise im Individuum, der sich durch konkrete Glaubenserfahrungen, Krisen, die Beendigung und den Beginn von neuen Lebensabschnitten, Ereignissen etc. wandelt, verändert, reift, Stärke- und Schwächephasen durchlebt. Die Glaubensgeschichte einer Person ist zu keiner Zeit starr, sondern durchläuft stets Prozesse. Diese Prozesshaftigkeit sprach die Religionspädagogik den Menschen lange Zeit ab, da davon ausgegangen wurde, dass ein Abschluss der geistigen und spirituellen Entwicklung mit dem Erwachsenenalter stattfindet. Diese These wurde später verworfen, und heute kann mit Sicherheit gesagt werden, dass der Mensch nie auslernt, nie zu einem Abschluss geistiger Entwicklung kommt und so immer die Chance hat, dazuzulernen, sich zu verbessern, sich weiterzuentwickeln. Einsichten in diese Dynamik und die Bekräftigung dieser relativ neuen Sichtweise werden wiederum durch die Biografieforschung, wie sie beispielsweise in dieser Arbeit geschieht, sichtbar.

Als drittes „theologisches Argument“ betont Luther noch einmal die Würde des Individuums, die ihm in seiner Einzigartigkeit zukommt. Sie begründet sich darin, dass „jeder einzelne Mensch vor Gott unendlichen Wert hat. Die Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte ist gedeckt durch den Glauben, daß [sic] vor Gott mein Leben nicht gleichgültig und sinnlos ist.“²⁶

Zusammengefasst betont Luther also die Wichtigkeit der Biografieforschung, da erstens die Vielfalt an Möglichkeiten die Menschen zur Wahl von für sie am bestgeeignet erscheinenden

²⁵ Ebd., 39.

²⁶ Ebd., 43.

Formen der Lebensgestaltung drängt und sich diese auch im Bereich der Religion wiederfindet, zweitens die Vielschichtigkeit und Dynamik der Glaubensgeschichten keine einseitige Definition und Klassifizierung zulässt, die drittens auch die Individualität des Menschen wider christlicher Art verkürzen würde. Ergo, um den einzigartigen, vielseitigen und wertvollen Menschen angemessen und unverkürzt im Lichte des Glaubens wahrnehmen zu können, tut die Theologie heute gut daran, vermehrt Biografiearbeit zu leisten.

Ausgehend von diesen drei Gründen wäre es nun auch interessant, die Biografien von berufstätigen Menschen in diversen Branchen zu betrachten, da nach Feige ein Ziel der Biografiearbeit darin liegt, die „zu vermutenden Antriebskräfte, ‚Wirkmächtigkeiten‘ für den gewählten, zumindest den tatsächlich gegangenen Berufsweg systematisch-kontrolliert aufzudecken.“²⁷ Dies erachte ich bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern als besonders interessant, denn „nur in der gelebten Religion sind jene Anhaltspunkte und Motive aufgehoben, die Religion überhaupt erst lehrbar machen“²⁸. Weiters haben jene besonders stark bewusst oder unbewusst die Möglichkeit, ihre (Glaubens-)Biografie in ihrem Beruf zu kommunizieren und in der Bildungs- und Erziehungsarbeit miteinwirken zu lassen und können außerdem durch reflexives Arbeiten im Religionsunterricht dazu beitragen, Schülerinnen und Schülern ihre eigene (Glaubens-)Biografie bewusst zu machen und damit gut umgehen zu lernen. Außerdem geben „[b]iografische Untersuchungen [...] Aufschluss darüber, welches berufliche Selbstverständnis Menschen in kirchlichen Berufen haben und mit welchen Strategien sie ihr Selbstverständnis begründen. Darüber hinaus werden professions- oder kohorten[s]pezifische Unterschiede sichtbar.“²⁹

Bereits in diesem Einfluss der Biografie auf das Zusammenspiel zwischen erstens Religionslehrende/r und Schüler und Schülerinnen, zweitens Lebensgeschichte und Beruf und drittens Selbstverständnis und Betrachtung von Gesellschaft, Kirche, etc. wird ersichtlich, dass die Biografie eines Menschen nie für sich bleibt, sondern immer auch an ein Gegenüber, an einen Adressaten gerichtet ist. Bereits in der Definition am Beginn dieser Arbeit wurde angemerkt, dass das psychologische Gründe haben kann. Darüber hinaus kann der Adressat jedoch auch das Subjekt selbst sein, das sich um der Selbstreflexion willen versucht, zu sich selbst in Distanz zu treten. Feige betont sogar, dass die „professionelle Kompetenz der Religionslehrenden [...] deshalb gerade darin [besteht], dass sie sich eine *reflexive Distanz* zu

²⁷ Andreas FEIGE/ Bernhard DRESSLER/ Werner TZSCHEETZSCH (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmung, Ostfildern 2006, 9; [in Folge: A. FEIGE u.a., Religionslehrerin oder Religionslehrer werden].

²⁸ Ebd., 12.

²⁹ A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick, 188.

ihrer eigenen ‚gelebten Religion‘ erarbeiten (müssen), wofür sie sehr wohl auch ‚auf ihre eigene Biografie verwiesen‘³⁰ sind. Anhand des Beispiels Religionslehrende/r kann aber auch gesehen werden, dass die Biografie eines Individuums von einer ganz anderen Zielgruppe analysiert wird, in diesem Fall vor allem aber nicht nur die Schülerinnen und Schüler und zum Teil sicherlich auch die Eltern und Erziehungsberechtigten, Kolleginnen und Kollegen oder auch Vorgesetzten. So unterstreicht Schüle, dass Lebensgeschichten „erzählt und gelesen [werden], sie werden medial angeboten und konsumiert, prägen Haltungen und haben darin kulturdefinierendes Gewicht“³¹. Er argumentiert des Weiteren, die

[...] Überzeugungskraft, mit der sie [die Biografien, Anm.] Weltbilder und Sinnangebote vermitteln, hängt daran, daß [sic] diese in *einer* Lebensgeschichte verankert, in einer spezifischen Gestalt ‚verleiblicht‘ sind, die Anschluß [sic] an die Erfahrungswirklichkeit anderer erlaubt, eine gewisse Vertrautheit suggeriert und insofern Identifikationsräume eröffnet. Norm- und Wertvorstellungen können auf dem Wege der Biographie freier, unbelasteter, freilich auch unverbindlicher kommuniziert, auf gesellschaftliche Resonanz hin getestet oder gezielt als Kontrast verwendet werden.³²

Aus dieser Betrachtungsweise wird die Relevanz der Biografien nicht nur für die (Religions-) Lehrenden in Bezug auf sie selbst sowie ihren Beruf und ihre Schülerinnen und Schüler ersichtlich, sondern sie stellen auch für letztere „Ressourcen gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Lebens“³³ dar.

So viele Vorteile und Chancen die Biografieforschung auch in sich birgt, vor allem im Bereich der Religionspädagogik, so gilt es auch Limitationen und mögliche Stolpersteine im Blick zu behalten, bei denen besondere Aufmerksamkeit verlangt ist. Erstens spricht Feige an, dass in der Forschung der Unterschied zwischen der Religion, die gelehrt, und jener, die gelebt wird, beachtet werden muss. Ein Ausklammern dieses Aspektes würde zu einer Verfälschung der Ergebnisse der Studien führen, denn das „Verhältnis zwischen der ‚gelebten‘ und der ‚gelehrten‘ Religion ist insoweit einzuschätzen, als dadurch deutlich werden können soll, in welcher Weise biografische Gegebenheiten jeweilige Präferenzen für bestimmte Unterrichtskonzeptionen beeinflussen“³⁴. Dieses Verhältnis sowie die Auswirkungen auf den Unterricht werden hier als eines der zentralen Themen behandelt, da auf die Relevanz der Beachtung dieses Aspektes zwar hingewiesen wird, ihr aber noch nie eine eigene Forschungsfrage gewidmet und sie daher immer nur peripher tangiert wurde.

³⁰ Vgl. A. FEIGE u.a., Religionslehrerin oder Religionslehrer werden, 10.

³¹ A. SCHÜLE, Biographie als religiöser und kultureller Text, 4.

³² Ebd., 6f.

³³ Ebd., 7.

³⁴ A. FEIGE u.a., Religionslehrerin oder Religionslehrer werden, 12.

Zweitens weist Luther darauf hin, dass „auch theologisch, im Blick auf die Selbstausslegung der christlichen Religion, [...] Bedenken vorstellbar [sind], die hier Gefahren eines (heilsegoistischen) Individualismus oder den Herrschaftsanspruch neuzeitlicher Subjektivität sehen.“³⁵ So werden oftmals, wenn auch zum Teil unbegründet, Stimmen laut, die vor biografischer Einzelfallanalyse warnen, da ebenjene Kritiker die Gefahr sehen, dass Menschen sich Religion quasi gänzlich zur Privatsache machen, ihre eigene Religion ‚basteln‘ und so von der Frohbotschaft Jesu Christi abkommen.

Drittens gibt Kaupp noch zu Bedenken, dass, wenn in den Naturwissenschaften dem Einzelfall die Berechtigung zugesprochen wird, ganze Hypothesen zu verifizieren oder zu widerlegen, so gilt in den Sozial- und Humanwissenschaften ein anderes Prinzip, das nicht selten Einzelfälle als Ausnahmen oder zu individuell um eine allgemein gültige These zu bilden ansieht:

So kann auch der Ansatz der Biografieforschung weder für sich beanspruchen, umfassende Theorien zu falsifizieren noch aus sich allein heraus solche zu begründen. Gleichwohl bietet dieser Ansatz zum einen die Möglichkeit, unter Berufung auf widersprechende Einzelfälle erste Anfragen an Theorieentwürfe zu stellen. Zum anderen ist er insofern theoriegenerierend, als auf seiner Grundlage empirisch begründete Theorien zumindest mittlerer Reichweite formuliert werden können, die in weiterer Forschungsarbeit auf ihre Generalisierbarkeit hin zu überprüfen sind. Schließlich stärkt die empirische Erforschung des Einzelfalls die Sensibilität in religionspädagogischer Theorie und Praxis für die Unterschiedlichkeit der Erfahrungen, Entwicklungsverläufe Aneignungsformen und Selbstdarstellungen ihrer Adressatinnen und Adressaten.³⁶

Summa summarum lassen sich also klare Grenzen erkennen, über die die qualitativ-empirische Einzelfallstudie nicht hinauskann, um ihre wissenschaftliche Reichweite zu erhöhen. Auf der anderen Seite birgt sie jedoch viele Chancen, weshalb es als unumstritten gilt, dass dieser Zugang großes in der Biografieforschung zu leisten vermag und die Individuen in solch einer Nähe erreicht, die etwa quantitative Forschung durch ihre Methoden nicht erreichen kann.

2. Theoretische Grundlegung II: Die Fallstudie

„Biographien *beschreiben* und *erzählen*, und tun dies im Blick auf die Lebensgestalt *Einzelner*. Es geht nicht um Ausgriffe auf ‚das Ganze‘, ‚das‘ universale Menschsein

³⁵ H. LUTHER, Religion und Alltag, 32.

³⁶ A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick, 189.

schlechthin.“³⁷ Es steht das Individuum im Vordergrund, sein Alltag, seine Lebenswelt. Auf dieser Ebene versucht die qualitative Forschung anzuknüpfen und zu einem Verständnis zu gelangen, wie lebensgeschichtliche Erfahrungen das Leben, Entscheidungen, Haltungen, etc. des Subjektes beeinflussen.³⁸ Besonders die Fallstudie vermag hier gut anzuknüpfen, da sie im qualitativ-empirischen Kontext noch einmal den einzelnen Menschen ganz besonders in den Blick nimmt und ihn mit all seinen möglichen (für die Forschungsfrage relevanten) Facetten am Stärksten beleuchtet. Dementsprechend sind der Themenbereich Biografie und die Forschungsmethodologie Fallstudie in wissenschaftlichen Abhandlungen sehr häufig gekoppelt anzutreffen.

2.1. Die Forschungsfrage

Die Analyse von Biografie als einem sozialen Gebilde ermöglicht den Zugang zum Verhältnis von individueller Religiosität („gelebtem Glauben“) und kirchlich verfasster Religion: Biografische Zeugnisse geben sowohl den Blick auf die individuelle religiöse Lebensgeschichte frei als auch auf die Institutionalisierung von Religion und deren Wandlungsprozesse in der Gesellschaft.³⁹

Genau auf diesen Zusammenhang von der Religiosität des Einzelnen im Kontext der religiösen Institution, den Kaupp hier anspricht, soll in dieser Arbeit eingegangen werden. Die primäre Forschungsfrage, die sich durch den hermeneutischen Teil zieht und aus dem empirischen Teil beantwortet werden soll, fragt danach, ob und inwieweit die Glaubensgeschichte der Religionslehrerin ihren Unterricht beeinflusst. Dieser Einfluss kann aus einer intensiven religiösen Erziehung, einem religiösen Umfeld, dem eigenen Religionsunterricht, aber auch aus konkreten Ereignissen wie Gotteserfahrungen oder plötzlichen Einsichten etwa in einem Gespräch oder Gottesdienst resultieren. Des Weiteren kann genauer danach gefragt werden, ob die Lehrerin Themen intensiver behandelt, die für sie von besonderem Interesse sind und die ihr wichtiger als andere erscheinen, weil diese für sie in ihrer Lebensgeschichte relevant waren. Lässt sie die Schülerinnen und Schüler, zum Beispiel durch Erzählungen, an Ereignissen, die ihr in ihrem Leben wiederfahren sind, teilhaben? Und vor allem: inwieweit geschieht das bewusst oder unbewusst? Daraus ergeben sich weitere Überlegungen, was diese Ergebnisse für die praktische Theologie bedeuten und welche Aufgaben sich dadurch für jene ergeben. Zusammengefasst lautet die Forschungsfrage also: Welche Rolle spielt die Glaubensbiografie der Religionslehrerin in ihrem Unterricht, sind Einflüsse, Parallelen und Wechselwirkungen zu erkennen, und welche Relevanz hat das

³⁷ A. SCHÜLE, Biographie als religiöser und kultureller Text, 6.

³⁸ Vgl. A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick, 177.

³⁹ A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick, 186f.

für die weitere Vorgehensweise der Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin aber/und auch konkret in ihrem Teilbereich der Lehrerinnen- und Lehrer(fort)bildung?

Für diese Frage nach dem Einwirken der persönlichen Glaubensbiografie auf den Unterricht lässt sich kaum Literatur finden, mit der die Ergebnisse dieser Studie abgeglichen werden können. Ähnliche Studien über die Berufsbiografien von Religionslehrerinnen und Religionslehrern wurden publiziert und werden hier auch zum Vergleich herangezogen, da sie indirekt Informationen liefern, die mit dem gesetzten Schwerpunkt verglichen werden können. Und weil die hier gestellte Frage aus einem Themenfeld stammt, das offensichtlich noch kaum von Forschern betreten wurde, erachte ich es als relevant, diesen Zusammenhang zwischen Glaubensbiografie und Religionsunterricht aufzuzeigen und eine These aufzustellen, in der wiederum dann dennoch die Chance liegt, dass zukünftige Studien diese verifizieren, falsifizieren oder damit weiterarbeiten können.

2.2. Kontextuelle Einbettung

Betrachtet man die Menge an bereits publizierten Studien und Ergebnissen zum Thema theologischer Biografieforschung, so bemerkt man schnell deren verhältnismäßige Überschaubarkeit. Ein zentrales Werk in diesem Bereich stellt sicherlich das Werk von Feige, Dressler und Tzscheetzsch⁴⁰ dar, die mit einem gesamten Team anhand der Methode narrativer Interviews, wie auch hier eines gemacht werden wird, zwölf konfessionelle Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf ihre berufsbiografische Selbstwahrnehmung hin untersucht haben. Sie analysieren „einen Teil jener Gründe und Motivationen [...], die sie dazu geführt haben, den Religionslehrerberuf zu ergreifen“, und wollen sichtbar machen, „wie die Berufsbiografie mit der Lebensgeschichte verwoben ist“⁴¹. Gleiche Ansätze finden sich auch in dieser Arbeit wieder, weswegen die besagte Studie der drei Autoren auch herangezogen wurde, um Referenzpunkte herstellen zu können. Jedoch sind die Methoden der Auswertung der Interviews und die Forschungsfrage in dieser Arbeit in eine andere Richtung gehend. Während jene nach der berufsbiografischen Selbstwahrnehmung von Religionslehrenden fragen und dabei implizit Einsichten in den Einfluss der (Glaubens-)Biografie auf den Unterricht gewähren, so ist die Vorgehensweise dieser Studie umgekehrt. Darüber hinaus untersuchen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen katholischen und evangelischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern sowie regionale Unterschiede innerhalb der Bundesrepublik Deutschland. Zugunsten der Vergleichbarkeit, die speziell bei

⁴⁰ Vgl. A. FEIGE u.a., Religionslehrerin oder Religionslehrer werden.

⁴¹ Ebd., 9.

qualitativer Empirie von großer Wichtigkeit ist, werden also zu weiten Teilen Parallelen zur Publikation von Feige, Dressler und Tzscheetzsch vor allem im Bereich der Konzeption und Durchführung des narrativen Interviews hergestellt. Außerdem werden in Abschnitt 5 dieser Arbeit die hier erlangten Einsichten mit den Ergebnissen eines konkreten Falles der drei Autoren verglichen, der ähnliche Resultate aufweist und Grundlagen zur Typenbildung herangezogen. So wird ersichtlich, dass obwohl die hier bearbeitete Forschungsfrage in dieser Form nicht behandelt wird, die Studie von Feige, Dressler und Tzscheetzsch sich in vielen Punkten dennoch gut als Referenzwerk heranziehen lässt.

Des Weiteren widmet sich Stephanie Klein⁴² dem Thema qualitativ-empirischer Erforschung des Zusammenhangs von Theologie und Biografie, wählt aber einen theoretischen Zugang mit praktischem Beispiel als Veranschaulichung, mit dem Zweck, ein ‚Handbuch‘ zur theologisch- empirischen Biografieforschung für Wissenschaftler zu liefern. Auch Angela Kaupp⁴³ verwendet in diversen religionspädagogischen Publikationen die Methode der qualitativ-empirischen Biografieforschung bzw. veröffentlichte relevantes Hintergrundwissen und –Theorien dazu, das auch in dieser Arbeit immer wieder rezipiert und zur Anwendung kommen wird. Andreas Schüle⁴⁴ publizierte in seinem Sammelband Artikel verschiedener Autoren zum Thema „Biographie als religiöser und kultureller Text“, die Autobiografien und Beispiele von Biografien aus der christlichen, islamischen und buddhistischen Tradition zum Inhalt haben und einen wichtigen Beitrag zur Biografieforschung leisten, jedoch wird hauptsächlich hermeneutisch und nicht empirisch gearbeitet. Relevant zu nennen erscheint mir weiters noch Bettina Dausien⁴⁵, die ebenso konstruktive und viel rezipierte Beiträge in dieser Forschungsrichtung liefert, jedoch setzt sie ihren Schwerpunkt nicht auf Theologie bzw. Religion, sondern auf qualitative Empirie von Biografien zum Thema Gender- und Geschlechterforschung. Natürlich gibt es noch weitere, hier nicht genannte Publikationen, die Wesentliches dazu leisten, die lange Zeit offene Lücke wissenschaftlichen Materials vor allem zur theologischen Biografieforschung ein Stückweit zu schließen und die es wert wären, gelesen zu werden. Auch diese Arbeit soll sich dem Zweck widmen, einen weiteren Teil

⁴² Vgl. S. KLEIN, Theologie und empirische Biographieforschung.

⁴³ Vgl. u.a.: A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick; A. KAUPP, Biografisches Lernen in der Katechese, in: Angela KAUPP/ Stephan LEIMGRUBER/ Monika SCHEIDLER (Hg.), Handbuch in der Katechese. Für Studium und Praxis, Freiburg 2011, 157-172; [in Folge: A. KAUPP, Biografisches Lernen in der Katechese]; A. KAUPP, Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen (Reihe Zeitzeichen Bd. 18), Ostfildern 2005.

⁴⁴ Vgl. A. SCHÜLE, Biographie als religiöser und kultureller Text.

⁴⁵ Vgl. z.B. Bettina DAUSIEN, Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten, Bremen 1996.

unerforschtes Land in diesem Bereich wissenschaftlich-systematisch zugänglich zu machen und neue Einblicke zu erlangen.

2.3. Relevanz der Studie

Dementsprechend erweist sich diese Studie erstens deshalb als wichtig, um ein noch nicht explizit und detailreich erforschtes Thema wissenschaftlich zu behandeln. Zweitens sieht Klein Wichtigkeit darin, einzelne Biografien kennen- und verstehen zu lernen, denn in „der Lebensgeschichte sind Erfahrungen und das Wissen gesammelt, die in die Erkenntnis einfließen, und in ihr wird das Bezugssystem der Reflexion hergestellt. Die Lebensgeschichte ist die Bedingung der Möglichkeit wissenschaftlichen Erkennens.“⁴⁶ Das bedeutet konkret für sie, dass das „empirisch vorfindbare Leben des Menschen in seiner subjektiven, sozialen und geschichtlichen Dimension und der in dieses Leben heineinverwobene faktisch gelebte Glaube [...] Erkenntnisquellen für die Theologie“⁴⁷ sind.

Des Weiteren unterstreicht Schneider, die narrativen Schilderungen der qualitativ-empirischen Forschung befreie „die Theologie aus allen begrifflichen Fixierungen (der Vergangenheit) [...] und läßt [sic] nach einer überzeugenden Gestalt einer Theologie für heute suchen“⁴⁸. Die reflektierten Zeugnisse Gläubiger

[...] bezeugen, wie lebenswirksam und handlungsrelevant der Glaube ist, wie er situativ umgesetzt wird und die Wirklichkeit verändert. Würde die Theologie eindeutiger und ausführlicher die Erfahrung solcher Glaubensexistenzen erzählen, käme sie nicht nur zu neuen Erkenntnissen, sondern sie würde auch die Probleme der Gläubigen möglichst aktuell auf dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte ins Auge fassen.⁴⁹

Aus religionspädagogischer Perspektive beschreibt Schneider hier sehr treffend die Vorteile, welche eine ausführliche und aufrichtige Betrachtung der individuellen Glaubensgeschichten der Menschen für die Theologie haben kann. Klein geht sogar noch eine Stufe weiter, indem sie „erstens die Erhebung der empirisch vorfindlichen Wirklichkeit und die Erstellung von Situationsanalysen und zweitens die praktisch-theologische Theoriebildung und Erarbeitung von Handlungsimpulsen für die Praxis“⁵⁰ sowieso als eine Aufgabe der praktischen Theologie betrachtet:

⁴⁶ S. KLEIN, Theologie und empirische Biographieforschung, 67.

⁴⁷ Ebd., 66.

⁴⁸ SCHNEIDER, Michael, Theologie als Biographie, St. Ottilien 1997, 36; [in Folge: M. SCHNEIDER, Theologie als Biographie].

⁴⁹ Vgl. Ebd., 36.

⁵⁰ S. KLEIN, Theologie und empirische Biographieforschung, 72.

Praktische Theologie muß [sic] im Interesse der theologischen Reflexion und der Unterstützung einer christlich orientierten Praxis die empirisch vorfindbare Wirklichkeit methodisch erheben, damit die theologische Rede von der Wirklichkeit – von dem Glauben, der Erfahrung Gottes, dem Leben und dem Handeln der Gläubigen und der Menschen überhaupt – nicht in vorwissenschaftlichen Vermutungen hängenbleibt und das Verständnis der Wirklichkeit wissenschaftlich kommunikabel wird. [...] Diese Erhebungen und Situationsanalysen bilden einmal eine wissenschaftliche Grundlage für die Reflexion der anderen theologischen Disziplinen, zum anderen bilden sie den Ausgang für die praktisch-theologische Theoriebildung zur Unterstützung der Praxis der Gläubigen.⁵¹

Demnach muss die Theologie generell und die praktische Theologie im Speziellen nicht nur den kollektiven, sondern besonders auch den individuell erfahrenen und gelebten Glauben der Christinnen und Christen und die zeitgemäßen Veränderungen erkennen, verstehen und darauf reagieren zu versuchen. Denn diese Beziehung zwischen Individuum und dessen Glauben unterscheidet sich aufgrund des Einwirkens diverser soziologischer, politischer oder ähnlicher Faktoren von Subjekt zu Subjekt.⁵² Erst, wenn die einzelne Person und ihr Zugang zur Religiosität wahrgenommen wird, kann ein größeres Verständnis und eine zeitgemäße Theologie geschaffen werden, die für die Menschen erfahrbar und verständlich ist.

Kann der Glaube in seiner Vielfältigkeit aber überhaupt empirisch erfasst werden? Identifiziert man Glaube mit Gott in seiner Dreifaltigkeit, so besteht diese Möglichkeit nicht, hingegen „können die subjektiven Glaubenserfahrungen und Deutungen, die ein Mensch zum Ausdruck bringen kann, seine Symbolisierungen und Ausdrucksformen und die Praxis, die diesen Glaubenserfahrungen und –überzeugungen entspringt, erhoben werden.“⁵³ Genau das soll hier geschehen, um aufzuzeigen, welche Relevanz die Glaubensbiografie generell hat und besonders auch im Kontext Schule, denn dort wird sie durch religiösen und kommunikativen Austausch auch immer eine gewisse Rolle spielen. Ob und welche Chancen und Gefahren darin liegen, soll ebenso sichtbar gemacht werden.

2.4. Limitationen

Verständlicherweise muss auch auf die Grenzen dieser Studie eingegangen werden, die es wie bei jeder Studie zu beachten gilt. Erstens wurde konkret auf die Zusammenhänge zwischen der (Glaubens-)Biografie und dem Religionsunterricht eingegangen, der jedoch nicht in vollem Ausmaß in der Analyse ausgeschöpft werden konnte. Strukturen in diesem Bereich reichen noch viel tiefer und es würde einem längeren, ausführlicheren und tiefergehenden Interview mitsamt Interpretation bedürfen, die das Ausmaß dieser Arbeit jedoch sprengen

⁵¹ Ebd., 73.

⁵² Vgl. Ebd., 69.

⁵³ Vgl. Ebd., 70.

würden. Um ein erstes fundiertes Verständnis zu erlangen, sollten diese Ausführungen jedoch genügen, auf deren Basis in viele verschiedene Richtungen weitergearbeitet werden kann. Zweitens wurde außerdem ein Schwerpunkt auf ebenjene Zusammenhänge gesetzt, aber nicht explizit darauf, wo sich Biografie und Unterrichtsgeschehen nicht überschneiden. Natürlich spielt hier zu gewissen Teilen der Lehrplan mit hinein. Das wurde anhand einiger Erwähnungen und konkreter Exempel kurz aufgezeigt, genauere Untersuchungen würden jedoch einer anderen Forschungsfrage bedürfen.

Ebenso lassen sich Einschränkungen finden, die die empirische Biografieforschung ganz grundlegend betreffen und die in jeder Studie und so auch in dieser zutreffen. Hinsichtlich des Arbeitens mit Biografien gibt es Bedenken, denn schon „die Frage, was als Glaubensgeschichte zu gelten hat, ist unklar“, und auch der „Gattungsbegriff ‚Glaubensgeschichte‘ wie auch der Begriff ‚Lebensgeschichte‘ sind unscharf.“⁵⁴ Problematisch beispielsweise „ist die Frage nach den ethischen Implikationen der biographischen Methode. Durch die induktiven Forschungsmethoden kann den Forschenden ein Eindringen in sehr intime Räume [...] gelingen. Sie können zu Erkenntnissen gelangen, die gegen diese Gruppen verwendet wird.“⁵⁵ Dies kann laut Klein, die hier auf Niethammer⁵⁶ verweist, dreierlei Auswirkungen haben: Wenn erstens die Interpretation der Forschenden dem Gesagten und Gemeinten der Gruppe nicht gerecht wird, so kann diese Unzulänglichkeit zu Missverständnissen und Schwierigkeiten zwischen den Parteien führen. Des Weiteren besteht die Gefahr, die Subjekte zu Gunsten der Wissenschaftlichkeit zu Objekten zu reduzieren. Außerdem muss die politische Komponente beachtet werden, dass die erlangten Einsichten und Daten von ‚mächtigeren‘ sozialen Gruppen zur Machtausübung missbraucht werden könnten. Diese Gefahr besteht nach Niethammer aber vor allem dann, wenn mit „unterprivilegierten“⁵⁷ Gesellschaftsgruppen gearbeitet wird. Prinzipiell gilt es daher, diese Anmerkungen in der Forschung zu beachten. In dieser Studie bestand die Gefahr der Verobjektivierung jedoch nicht, da es ja gerade darum geht, das Subjekt als solches in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen und wertzuschätzen. Auch ein Machtmissbrauch kann von daher nicht stattfinden, da sich die Frage der Privilegierung zwar bei Gesellschaftsgruppen im Vergleich stellt, nicht aber bei Einsichten in das Leben einer einzelnen Probandin, und da außerdem nicht auf Verallgemeinerung zu Gunsten der Vergleichbarkeit abgezielt wird.

⁵⁴ L. KULD, Lebensgeschichte(n) – Glaubensgeschichte(n), 177.

⁵⁵ S. KLEIN, Theologie und empirische Biographieforschung, 89.

⁵⁶ Lutz NIETHAMMER, Einführung, in: Ders. (Hg.), Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“, Frankfurt/Main 1985, 7-33.

⁵⁷ Vgl. Ebd., 8.

„Kritische Anfragen an die Glaubwürdigkeit der Retrospektion und der autobiographischen Erzählungen“⁵⁸ können ebenso als Limitation solcherlei Studien betrachtet werden. Der biographisch empirischen Forschung wird es nie gelingen, vollständig die objektive Wirklichkeit zu rekonstruieren, so die Annahme.⁵⁹ Auch Jakob greift diese häufig vorgebrachte Kritik auf, wendet jedoch ein, dass dies nicht das Ziel dieser Studien darstellt. Wie bereits ausgeführt geht es darum, das Geschehene aus der reflexiven Betrachtung, Schilderung und Beurteilung des Individuums wahrzunehmen und daraus für die Wissenschaft zu profitieren.⁶⁰ Ziel ist nicht, darzulegen, wie Ereignisse tatsächlich stattfanden, sondern wie diese erlebt und verarbeitet wurden bevor sie sich einprägten. Ein weiterer Einwand gegen diese Kritik bringen Rosenthal und Fischer-Rosenthal vor und bekräftigen, dass es Wirklichkeit retrospektiv nicht gibt, sondern sich diese immer nur gegenwärtig abspielt: Somit kann sie „einem ständig stattfindenden Interpretationsprozess nicht entzogen werden, weil sie permanent aktuell aufrechterhalten werden muss, denn gemeinsam geteilte Wirklichkeit gibt es nur ‚jetzt‘.“⁶¹

Feige, Dressler und Tzscheetzsch sehen das „Problem der Generalisierbarkeit des Einzelfalls.“⁶² Es ist nachvollziehbar, dass aus einer einzelnen Fallstudie keine generell gültigen Thesen aufgestellt werden können, da die Subjektivität der Lebensgeschichte nicht zu objektiv geltenden Prinzipien führen kann. Außerdem verkürzt Biografieforschung auf gewisse Weise auch die Einzigartigkeit des Individuums. Hier setzt auch Luthers Argumentation an:

Subjektivität bildet sich zwar in der gegenseitigen Anerkennung durch andere heraus, geht aber gerade nicht in ihr auf. Die Unverwechselbarkeit der Individualität bliebe in ihr immer eine relative, relationale, die um der Vergleichbarkeit willen die Momente der Einmaligkeit notwendig kupieren müsste. [...] Die gesellschaftlich vermittelte Identität des einzelnen wäre immer eine reduzierte“.⁶³

Dennoch kann gesagt werden, dass je mehr Fallstudien zu religiös-empirische Biografieforschung durchgeführt werden, desto größer ist die Chance für den einzelnen, sich in den Kohorten wiederzufinden, aber auch für die Religionspädagogik, die Relevanz der

⁵⁸ S. KLEIN, Theologie und empirische Biographieforschung, 113.

⁵⁹ Vgl. Ebd., 115.

⁶⁰ Gisela JAKOB, Biographische Forschung mit dem narrativen Interview, in: Barbara FRIEBERTSHÄUSER/ Antje LANGER/ Annedore PRENGEL (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 2010, 223; [in Folge: G. JAKOB, Biographische Forschung mit dem narrativen Interview].

⁶¹ Gabriele ROSENTHAL/ Wolfram FISCHER-ROSENTHAL, Analyse narrativ-biographischer Interviews, in: Uwe FLICK/ Ernst VON KARDORFF/ Ines STEINKE (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg 2000, 457.

⁶² A. FEIGE u.a., Religionslehrerin oder Religionslehrer werden, 19.

⁶³ H. LUTHER, Religion und Alltag, 35.

Beachtung des Individuums zu verstehen. Darüber hinaus spricht Biografieforschung ja gerade dafür, den einzelnen Menschen in seiner unverwechselbaren Ganzheit wahrzunehmen und strebt damit gerade nicht diese Verkürzung an.

2.5. Die Forschungsmethode

Kaupp spricht von drei Grundzügen in der qualitativ-empirische Forschung die es ermöglichen, die Wirklichkeit zu rekonstruieren:⁶⁴

1. Die „Fallrekonstruktion als Ausgangspunkt“ zeigt auf, dass im ersten Schritt der Einzelfall analysiert werden muss, bevor dieser zu Vergleichen herangezogen wird und aus jenem allgemein gültige Schlüsse gezogen werden können. Ausgehend von der Betrachtung des Falles wird also aus dessen Perspektive die Wirklichkeit (re-) konstruiert.

2. Die „Konstruktion von Wirklichkeit als Ausgangspunkt“ deutet darauf hin, dass Wirklichkeit ein abstrakter Begriff ist, der per se nicht existiert, sondern ein Konstrukt der Gesellschaft, das „in Gesprächen und Diskursen interaktiv hergestellt wird. Latente Sinnstrukturen und Regeln tragen dazu bei, dass Kommunikation zustande kommen kann“. Dementsprechend entsteht das Konstrukt Realität einerseits durch Individuen, andererseits durch zugrunde liegende kollektiv-konstruierte Normen.

3. „Text[e] als empirisches Material“ sind das dritte Grundcharakteristikum in der qualitativ-empirischen Forschung. Ein Text in diesem Zusammenhang beläuft sich weit über Verschriftlichtes hinaus, da er zwar als finales Arbeitsprodukt zur Analyse verwendet wird, dieser aber erst durch die Transkription von zumeist Gesprochenem zustande kommt.

Kaupp selbst gibt bei Fallstudien zu beachten, dass zwischen der „erlebten, erinnerten und der erzählten Lebensgeschichte“⁶⁵ differenziert werden muss. Relevant für die Forschung ist nicht das, was tatsächlich geschah, vor allem, weil dies immer in den Bereich der subjektiven Betrachtungsweise fällt und daher nicht objektiv wiedergegeben werden kann. Es stellt sich die Frage, wie der Proband oder die Probandin das Geschehene erlebt hat und gemäß ihren Erinnerungen diese Erlebnisse nun erzählt. Dabei darf nicht vergessen werden, dass mögliche Details, die als irrelevant, unangenehm oder beschämend erinnert werden, in den Schilderungen ausgelassen werden, in manchen Punkten möglicherweise auch übertrieben wird, einiges verdrängt wurde an das sich der oder die Erzählende nun nicht mehr erinnern

⁶⁴ Im folgenden Abschnitt direkt und indirekt verwiesen auf: A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick, 187.

⁶⁵ Ebd., 184.

kann und für manches einfach Worte zu kurz kommen, was eine Beschreibung nicht oder nur verzerrt möglich macht.

Die Glaubensbiografie einer Probandin unter Eigenbetrachtung soll im Forschungsteil dieser Arbeit dargelegt und analysiert werden. Dabei erscheint eine angemessene Methode das narrative Interview zu sein, denn es bietet einerseits die Möglichkeit, die Probandin frei erzählen zu lassen und so im ersten Schritt sie selbst entscheiden zu lassen, was sie als relevant empfindet mitzuteilen, und andererseits können durch daran angeschlossene Folgefragen trotzdem noch Unklarheiten beseitigt oder auch in einem speziellen Bereich des Themas noch einmal Vertiefungen vorgenommen werden.

2.5.1. Das narrative Interview

Eine wesentliche Vorgangsweise bei empirischer Biografiearbeit ist es, zuallererst bei der Lebensgeschichte des Individuums anzusetzen, wie jene in Erinnerung behalten wurde und was von ihr zur Sprache kommt. So gibt es viele Forschungsmethoden, um in den Austausch mit Subjekten zu kommen, von denen eines das Interview darstellt. Dieses Interview kann nun aber wieder auf verschiedenste Weise aufgebaut werden. Für diese Studie wurde das narrative Interview ausgewählt, denn in „der Biografieforschung wurde deutlich, dass in Erzählungen eine narrative Bewältigung biografischer Erfahrungen geleistet werden kann und so auch ein Schritt zur Bewältigung religiöser Krisen und Fragen sein. Dies wiederum eröffnet möglicherweise einen neuen Zugang zur Religiosität als biografische Ressource“.⁶⁶ Dem Begriff Ressource kommt hier zweifache Bedeutung zu: einerseits als biografische Ressource für den Erzähler oder die Erzählerin selbst, darüberhinaus aber auch für die Forschenden die damit arbeiten und letztendlich die Forschung als solche.

Das Interview beginnt mit einem Erzählstimulus, also einer Aufforderung an die Probandin, persönliche Erfahrungen, Erlebnisse oder Geschehenes einer bestimmten Richtung zu erzählen. In dieser Arbeit wurde die Erzählaufforderung von Feige, Dressler und Tzscheetzsch⁶⁷ übernommen, da sie einen adäquaten Einstieg in das zu eröffnende Thema darstellt. Sie bietet bereits Einsichten in die Glaubensbiografie der Probandin und damit erste wesentliche Informationen, die im Weiteren mit den Einsichten in ihr berufliches Selbstverständnis abgeglichen werden. Mit dieser „Verknüpfung und Bewertung von Ereignissen werden Zusammenhänge hergestellt, die bereits neue Perspektiven für den

⁶⁶ A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick, 188.

⁶⁷ Vgl. A. FEIGE u.a., Religionslehrerin oder Religionslehrer werden, 23.

untersuchten Forschungsgegenstand eröffnen.“⁶⁸ Der Erzählstimulus wurde so formuliert, dass „ein möglichst großer Artikulationsraum für subjektive Relevanzstrukturen eröffnet wird.“⁶⁹

Anschließend an die Erzählung der Probandin werden noch Folgefragen gestellt. Wie Kaupp vermerkt, werden an „biografische Narrationen [...] häufig Leitfaden gestützte Interviews angeschlossen, die das Thema noch einmal explizit auf die Forschungsfrage zuspitzen.“⁷⁰ In dem für diese Arbeit geführten Interview wurden im Vorfeld Notizen zu möglichen Anschlussfragen gemacht, diese jedoch während des Gesprächs adaptiert an das im narrativen Teil Gesagte. Einige Fragen wurden zum genaueren Verständnis gestellt, andere gemäß Kaupp, um das Gespräch in eine bestimmte Richtung zu lenken, nämlich dem Blick auf den Religionsunterricht der Probandin.

Die Transkription des Interviews, in der die Erzählaufforderung, die daran anschließende Stegreiferzählung sowie die Folgefragen und jeweiligen Antworten der Probandin darauf verschriftlicht wurden, findet sich im Anhang.

2.5.2. Interpretationsvorgehen

Das geführte narrative Interview wurde gemäß der vorgeschlagenen Methode von Bernart und Krapp⁷¹ ausgewertet, analysiert und interpretiert. Sie schlagen nicht nur eine detaillierte und informative Vorgehensweise bei der Konzeption, Durchführung und Auswertung narrativer Interviews vor, sondern veranschaulichen das auch anhand eines Beispielinterviews, das sie zur besseren Nachvollziehbarkeit für den Leser führten und ausarbeiteten. Nach der Durchführung des Interviews in dieser Arbeit und dessen Transkription, die ebenso dem Vorschlag der beiden Autorinnen folgt⁷², wird eine Kurzbiografie der Probandin erstellt, die unter Punkt 2.5.2. dieser Arbeit angeführt wird, aber natürlich auch in der detaillierten Interpretation immer wieder fragmentarisch durchscheint. Aus Datenschutzgründen wurde der richtige Name der Probandin durch den beliebig ausgewählten Namen ‚Elisabeth‘ ersetzt. Auch wurden im Transkript Ortsnamen und sämtliche Namen weiterer vorkommender Personen zur Wahrung deren Anonymität geändert. Vornamen wurden durch andere Vornamen in alphabetischer Reihenfolge (Anna, Berta) ersetzt, Nachnamen in ebenso

⁶⁸ Vgl. G. JAKOB, Biographische Forschung mit dem narrativen Interview, 230.

⁶⁹ Vgl. A. FEIGE u.a., Religionslehrerin oder Religionslehrer werden, 23.

⁷⁰ A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick, 183.

⁷¹ Yvonne BERNART/ Stefanie KRAPP, Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung, Landau 2005; [in Folge: Y. BERNART/ S. KRAPP, Das narrative Interview].

⁷² Vgl. ebd., 41f.

alphabetischer Reihenfolge mit einem Großbuchstaben (A., B., C., etc.) und Ortsnamen mit einer Variabel und –Ortsbezeichnung (z.B. X-Stadt).

In einem zweiten Schritt, den Bernart und Krapp „paraphrasierende Sequenzanalyse“⁷³ bezeichnen, wurde das Interview in thematische Abschnitte geteilt, jene in weiterer Folge mit eigenen Worten zusammengefasst und abschließend mit einer kurzen, stichwortartigen Überschrift versehen. Alle diese Überschriften werden dann separat von den Sequenzen aufgelistet. Diese Maßnahmen dienen erstens einer besseren Übersicht und zweitens dazu, durch eine genauere äußerliche und inhaltliche Gliederung des Transkripts besser mit jenem weiterzuarbeiten und dieses infolge detaillierter analysieren zu können.

Nun werden die Sequenzen mithilfe der wesentlich von Ulrich Oevermann begründeten Methode der „objektiven Hermeneutik“⁷⁴ wie sie ebenso in Bernart und Krapps Handbuch beschrieben und Schritt für Schritt bei der beispielhaften Auswertung in ihrem Werk angeführt wird, analysiert. Mit dieser Methode soll es gelingen, „die verborgenen Strukturen oder ‚latenten Sinnstrukturen‘, die das menschliche Handeln bestimmen, zu entdecken und die Regeln ihrer Reproduktion und Transformation zu bestimmen.“⁷⁵ Klein skizziert überblicksmäßig die Grundzüge der objektiven Hermeneutik, die sich in drei grobe Schritte gliedern lassen: erstens wird nach dem Lesen des Textes versucht, das darin Gesagte auf so viele Arten wie möglich zu interpretieren und erklärbar zu machen. Je mehr Zugänge, umso größer ist der Rahmen, in dem sich bewegt werden kann, in dem plausible Erklärungen Platz finden und unschlüssige verworfen werden können. Erstere werden dann im weiteren Verlauf des Interpretationsvorgehens und zunehmenden Einsichten noch einmal geprüft. Im zweiten Schritt findet dann die „Sequenzanalyse“⁷⁶ statt, die im Abschnitt 3 dieser Arbeit kurz erklärt und veranschaulichend durchgeführt wird, ehe in der „Feinanalyse“⁷⁷ auf acht verschiedenen Ebenen versucht wird, ein Deutungsmuster zu erstellen, das Aufschlüsse über die im Interview (versteckten oder offensichtlichen) Sinnstrukturen und ihren Bedeutungen für die gestellte Forschungsfrage gibt. Diese Ebenen sind bei Klein besonders übersichtlich

⁷³ Ebd., 45.

⁷⁴ Ebd., 29.; Vgl. auch: Ulrich OEVERMANN, Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität, in: Thomas JUNG/ Stefan MÜLLER-DOOHM (Hg.), ‚Wirklichkeit‘ im Deutungsprozeß: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Frankfurt/Main 1993, 106-189; Detlev GARZ, Objektive Hermeneutik, in: Barbara FRIEBERTSHÄUSER/ Antje LANGER/ Annedore PRENGEL (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 2010, 249-263; Jo REICHERTZ, Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie, in: Uwe FLICK/ Ernst VON KARDORFF/ Ines STEINKE (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg 2000, 514-524.

⁷⁵ S. KLEIN, Theologie und empirische Biographieforschung, 151.

⁷⁶ Ebd., 154.

⁷⁷ Ebd., 154.

dargestellt und wurden in der folgenden Analyse der Fallstudie manchmal detailreicher, manchmal überblicksmäßiger, manchmal verwoben und an einigen Stellen konkreter behandelt.⁷⁸

Im Großen und Ganzen richtet sich die Interpretation also nach folgenden beiden „Hauptaspekten [...]“: einmal nach dem Inhalt, d.h. was wird erzählt, und zum anderen, wie erzählt der Proband diese Inhalte. Das ‚Was‘ gibt Informationen über einen biographischen Abschnitt aus dem Leben des Interviewpartners, das ‚Wie‘ über ihn selbst, seine Wahrnehmungs- und Deutungsmuster.⁷⁹ Auch werden die zur Orientierung vorgegebenen Leitfragen, die Bernart und Krapp von Fischer-Rosenthal und Rosenthal⁸⁰ übernommen haben, verwendet. Diese lauten:⁸¹

- 1) Weshalb wird dieses Thema an dieser Stelle eingeführt?
- 2) Weshalb wird dieses Thema in dieser Textart präsentiert?
- 3) Weshalb wird dieses Thema in dieser Ausführlichkeit bzw. Kürze dargestellt?
- 4) Was sind die möglichen thematischen Felder, in die sich dieses Thema einfügt?
- 5) Welche Themen (Lebensbereiche oder Lebensphasen) werden angesprochen und welche nicht?

In diesem Schritt wird auch auf thematische Inkonsistenzen geachtet und worauf diese zurückzuführen sind. Bernart und Krapp sprechen an dieser Stelle von „Interpolarisationstendenzen“⁸²:

[Diese] finden dann statt, wenn etwas ‚beschönigend‘ umgewertet wird, was der Proband möglicherweise als einen biographischen Bruch empfindet, der in seinen Augen ‚geglättet‘ werden muß [sic] (das Wiederholen eines Schuljahres kann retrospektiv als notwendiges Jahr für die Entwicklung dargestellt werden [...]). Interpolarisationen finden sich oft da, wo der eigentlich sekundäre Aspekt (Hineinwachsen in einen neuen Klassenverband) als positiver Hauptaspekt aufgewertet wird. Auch was dabei explizit nicht geäußert wird [...], lässt sich so aus möglichen Interpolationen erkennen.⁸³

Aber nicht nur Inkonsistenzen sollen aufgedeckt werden, sondern auch die vielschichtigen Muster der Argumentation, Begründungen, Zusammenhänge und Verkürzungen, die im

⁷⁸ Vgl. Ebd., 153-156.

⁷⁹ Y. BERNART/ S. KRAPP, Das narrative Interview, 43.

⁸⁰ Wolfram FISCHER-ROSENTHAL/ Gabriele ROSENTHAL, Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation, in: Ronald HITZLER/ Anne HONER (Hg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen 1997, 153 [in Folge: W. FISCHER-ROSENTHAL/ G. ROSENTHAL, Narrationsanalyse].

⁸¹ Y. BERNART/ S. KRAPP, Das narrative Interview, 47.

⁸² Ebd., 48.

⁸³ Ebd., 48.

Interview versteckt liegen und weder in dieser Form von der Interviewpartnerin bewusst intendiert waren, sondern zumeist unbewusst geschahen, wie noch offensichtlich beim einfachen Lesen des Transkripts erkennbar ist. Wie bereits in den Fragen von Fischer-Rosenthal und Rosenthal ersichtlich, wird auch hinterfragt, welche Gewichtung welchen Themen zugeschrieben wird und welche gänzlich außen vor gelassen werden. Neben diesen Aspekten betonen Bernart und Krapp hier auch noch die Relevanz der sprachlichen Komponente, wie etwa Betonungen, Pausen, Pausenfüller und der Wechsel – in dem hier bearbeiteten Fall zwischen Niederhochdeutsch und niederösterreichischem Dialekt.⁸⁴

Im dritten und letzten Abschnitt des Interpretationsverfahrens werden die gewonnenen und protokollierten Einsichten insofern noch einmal weiterbearbeitet, als dass eine Typenbildung stattfindet. Hier wird eine so große Distanz von der Subjektivität des Einzelinterviews geschaffen, dass herausgefilterte Tendenzen ein theoretisches Modell konstruieren, das als Vorschlag gilt, der nun mit anderen Typen (ergo einzelnen oder mehreren einem Typus zugehörigen anderen Interviews) auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Ungereimtheiten abgeglichen wird.⁸⁵ Da diese Arbeit eine Fallstudie darstellt, die ein einziges Interview detailliert bearbeitet, kann dieses nicht direkt mit anderen verglichen werden, die dieselbe Forschungsfrage und –Methode heranziehen, sondern nützt dafür ähnliche Fallstudien, die in der Literatur bereits vorfindlich sind.

2.6. Die Probandin

Bei der Auswahl der Probandin wurden die Kriterien berücksichtigt, dass sie erstens weiblich, zweitens mindestens fünf Jahre im aktiven Dienst sein und drittens an einer AHS-Oberstufe oder BHS unterrichten sollte.

Der erste Punkt lässt sich mit den Worten von Kaupp folgendermaßen begründen:

„Bislang hat in der theologischen Biografieforschung die Thematik männlicher Religiosität kaum Berücksichtigung gefunden, weder im Blick auf deren religiöse Selbst- und Weltdeutung noch auf die Verbindung von Religion und Prozessen des *doing gender*, sodass ein Vergleich mit den vorliegenden Untersuchungen zur Religiosität von Frauen nicht möglich ist.“⁸⁶

Männliche Probanden heranzuziehen würde also dann Sinn machen, wenn mehrere Fallstudien durchgeführt und miteinander verglichen würden. Da in dieser Arbeit aber nur eine dieser mit bereits vorhandenen und von anderen Forscherinnen und Forschern publizierten Einzelfallanalysen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin verglichen wird,

⁸⁴ Vgl. Ebd., 50.

⁸⁵ Vgl. Ebd., 51f.

⁸⁶ A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick, 188.

würde ein männlicher Proband den direkten Vergleich mit dem hauptsächlich weiblichen Ist-Bestand in der Biografieforschung um eine zusätzliche Unbekannte erweitern. Der Geschlechtervergleich in religiöser Biografie hätte in einer eigenen Forschungsfrage und damit auch in einer eigenen wissenschaftlichen Abhandlung Platz, die an dieser Stelle zu weit vom eigentlichen Thema abweichen würde.

Das zweite Kriterium, dass die Probandin mindestens fünf Jahre im aktiven Dienst sein sollte, rührt daher, dass mit jedem Dienstjahr und besonders in der ersten Zeit die Sicherheit der Lehrperson steigt, dass das, was sie unterrichtet und wie sie unterrichtet, gut begründet und durchdacht ist. Mit jeder neuen Jahresplanung wird alles das verworfen oder revidiert, was sich während des Schuljahres nicht als zielführend, als unverständlich oder etwa zu schwierig erwiesen hat. Zusätzlich kommen noch mögliche neue Ideen, Materialien und Methoden dazu, auf die die Lehrkraft gestoßen sein könnte. Da im Idealfall mit jedem Dienstjahr vermehrt darüber reflektiert wird ob der Unterricht so wie er ist Sinn macht oder adaptiert werden muss, sollte von Lehrerinnen und Lehrern die mehr als fünf Jahre im aktiven Dienst sind, zu erwarten sein, dass sie ihren gesamten Unterricht in allen Komponenten (Themen, Methoden, Materialien) mit einer gewissen Sicherheit und einem Mindestmaß an Reflexion auch spontan in einem Interview begründen können.

Auch das dritte und letzte Kriterium hat mit der (Selbst-)Reflexion zu tun: Vor allem in Oberstufenbereichen wird vermehrt mit den Schülerinnen und Schülern auf einer Metaebene gearbeitet da sie (im idealtypischen Fall) aufgrund der vielen vorangehenden Jahre Religionsunterricht aber auch der zunehmenden Reife bereits ein religiöses und ethisches Fundament aufgebaut haben, um über tiefergehende Sinnzusammenhänge im individuellen Leben, in der Gesellschaft und in der Religion nachzudenken, diese kritisch zu hinterfragen und zu verwerfen oder aus eigenen Stücken anzunehmen. Das soll keineswegs den Kindern und Jugendlichen in der Primarstufe und Sekundarstufe I die Unfähigkeit zu reflektieren unterstellen, denn gerade das wurde vor allem in aktuellerer Forschung bestätigt, aber dennoch steigert sich der Level und die Intensität zunehmend mit der Entwicklung und jahrelanger Arbeit in diese Richtung der Schülerinnen und Schüler. Um auf diesem hohen Reflexionsniveau mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu arbeiten, bedarf es eines noch höheren Reflexionsniveaus der Lehrperson selbst. Sie muss wissen, was sie tut, worauf sie das Augenmerk lenken will, in welchen Bereich des Nachdenkens und Hinterfragens sie ihre ‚Schützlinge‘ leiten will, damit jene dort selbstständig und für sich zu Entscheidungen und zur Übernahme, Adaption oder eigenständiger Bildung von Haltungen und Normen

gelangen. Das verlangt von der Lehrkraft einen hohen Level an Eigenkompetenz in diesem Bereich der Reflexion, die folglich gut dafür geeignet ist, um mit dem Subjekt Biografieforschung zu leisten. Wahrscheinlich würde das dritte Kriterium auch auf viele Lehrerinnen der anderen Schulstufen zutreffen, aber um das Auswahlfeld ein Stückweit einzugrenzen, sollte durch die lehrstofflichen Anforderungen in der Sekundarstufe II das Begeben auf eine Metabene und die Selbstreflexion im Zusammenhang mit dem Beruf und dem Unterricht für alle Unterrichtenden gut möglich sein.

Eine Religionslehrerin, die sich als hervorragende Probandin erwies und alle Kriterien ausgezeichnet erfüllte ist Elisabeth. Sie wurde vom Diözesanschulamt auf Anfrage als Probandin vorgeschlagen und erklärte sich selbst per E-Mail bereit dafür, Details aus ihrer Lebens- und Glaubensgeschichte im Interview preiszugeben. Sie ist 53 Jahre alt, lebt in Niederösterreich und unterrichtet seit 27 Jahren Religion sowie – nach Besuchens des Ethiklehrganges - seit einiger Zeit auch Ethik in zwei Schulklassen. Elisabeth ist seit ihrer Studienzeit verheiratet, hat zwei erwachsene Kinder und zwei Enkelkinder.

3. Auswertung des Interviews

Gemäß den oben genannten Schritten der Auswertung findet nun zuerst eine paraphrasierende Sequenzanalyse statt, die durch die Bildung von thematischen Einleitungen ein leichteres und genaueres Interpretieren ermöglichen soll. Diese werden dann auch nach Schlagworten und Kategorien in einem Raster veranschaulicht und die Anzahl der Sequenzen zu den jeweiligen Kategorien gewichtet, um festzustellen, ob alleine aus der Häufigkeit der angesprochenen Themen schon erste Informationen abstrahiert werden können. Schließlich findet die detaillierte Analyse mithilfe der Sequenzen statt, aus der heraus im Letzten die Forschungsfrage beantwortet werden soll.

3.1. Paraphrasierende Sequenzanalyse

Sequenz 1: 1-12 Faszination Lehrerin-Sein

„Oiso der erste Gedanke als Kind woar bereits so immer, dass das Lehrerin-Sein was Faszinierendes ghobt hot, oiso grundsätzlich Lehrerin-Sein.“ (3-4)

Für die Probandin hatte das Lehrerin-Sein schon immer etwas Faszinierendes, da sie als ältestes Kind in ihrem kleinen Heimatdorf schon immer gerne mit den anderen Kindern „Schule“ gespielt hat. Aus dem Konsens geht hervor, dass sie dabei die Rolle der

Lehrerin innehatte, denn sie spricht an, dass es manchmal Probleme damit gab, dass nicht alle Kinder immer das tun wollten, was sie befahl.

Sequenz 2: 12-29 Der eigene Religionsunterricht

„Hob sehr ansprechende Lehrkräfte ghobt, vorzugsweise Frauen, vorzugsweise Frauen, ja, Männer hob i ned so // intensiv in Erinnerung.“ (13-14)

Elisabeth betont in dieser Sequenz, dass sie mit ihren Lehrkräften sehr zufrieden war und die stärksten Erinnerungen an weibliche Lehrkräfte hat. In der Hauptschule war ihr Religionslehrer ein strenger Priester, mit dem sie jedoch gut auskam, weil sie das Gefühl hatte, dass er sie mochte. Auch den Religionsunterricht im Gymnasium hat sie gut in Erinnerung, wobei aufgrund des mangelnden Durchsetzungsvermögens des Heimatpfarrers, der ihre Klasse unterrichtete, die Stunden von Chaos und Herumalbern der Schülerinnen und Schülern geprägt waren. Später in der Oberstufe unterrichtete sie ein Mann in Religion, der zwar methodisch nicht ansprechend, dafür aber thematisch immer zeitgemäß war und ihnen massenhaft Textmaterial aushändigte, das sie bis heute aufgehoben hat.

Sequenz 3: 30-46 Das eigene Pfarrleben als Kind

„[...] i kum aus ana Bauernfamilie und ah des woar bei uns im Dorf in der Pfarre, do woar des gaunz normal, do gherst afoch zur Pfarrgemeinde und des hot ma eigentlich, i kaun mi ned erinnern, dass des amoi fad woar oder irgendwie so [...].“ (31-33)

Das Leben in ihrer ländlichen Heimatpfarre charakterisiert sie dadurch, dass es ganz selbstverständlich für sie war, aktiv am Pfarrleben teilzunehmen. So sang sie im Kirchenchor, war Mitglied in der katholischen Jugend und der Jungschargruppe und war auch sehr interessiert an der Mission, von der sie jedoch schnell wieder abkam, als sie ihr Pfarrer für ein Leben im Kloster gewinnen wollte. Sie spricht davon, dass sie im Alter von etwa 13, 14 Jahren eine tiefe spirituelle Phase hatte. Ärgerlich in Erinnerung behielt sie jedoch, dass sie in ihrer Pfarre nicht ministrieren durfte, weil sie ein Mädchen war.

Sequenz 4: 47-74 Neue Erfahrungen

„[...] des woar nu die Zeit wos echte Jugendseelsorger geben hot, die jo, die wirklich a gaunz an gaunz an normalen und offenen Dialog gfiacht ham und dabei woan und alle Themen des Lebens und des Glaubens Plotz ghobt haum.“ (68-71)

Von ersten neuen Erfahrungen spricht sie, als eine Jugendleiterin im Dekanat angestellt wurde, die Elisabeth durch kreative Gruppenstunden, regelmäßigen Besuchens und Durchführens des monatlichen Jugendgebetes „Ort der Hoffnung“ in Maria Taferl und vertieftem Auseinandersetzens mit der Bibel und Glaubensthemen in schwierigen Lebensphasen faszinierte und begeisterte. Durch diese Jugendleiterin kam die Probandin auch dazu, Gruppenleiterschulungen für Jungschar und Jugendleitungen zu besuchen und auch dort vertieft Kirche als Ort der Gemeinschaft wahrzunehmen. Nachdem sie dann auch noch zweimal Taizé besuchte, beschloss sie endgültig, auch Theologie zu studieren.

Sequenz 5: 75-85 Relevanz der Familie

*„[...] die Bass denk i is sicher a in meiner Familie glegen, so dieses Glaube und Gottvertrauen ois was **total** Selbstverständliches zu erleben [...].“ (75-76)*

Ein wichtiger Zugang zum Glauben stellt für Elisabeth die Familie dar. Die religiösen Aspekte wie zum Beispiel Feiern waren immer ein wesentlicher und ganz selbstverständlicher Bestandteil im Leben ihrer von ihr als sehr bodenständig beschriebenen Eltern und Familie, aus dem heraus sie ein Urvertrauen auf Gott entwickelte, das nie fundamental erschüttert wurde.

Sequenz 6: 85-91 Studium I

„[...] hob daun heit dad is sogen leider ois aundare gschmissen und hob Theologie gmocht [...].“ (88-89)

Im ersten Jahr ihres Studiums begann die Probandin Germanistik, Kirchenmusik, was sich jedoch als schwierig herausstellte, da ihr die nötige Vorbildung fehlte, und Theologie zu studieren. Ab dem zweiten Jahr besuchte sie nur noch Theologie, da sie gemerkt hatte, dass sie das am meisten interessierte.

Sequenz 7: 91-98 Konflikte I

„[...] des woa daun a scho die Phase wo i mit meim Heimatpforra daun do öfters hengad worden bin, wei i hob hoit in der Jungschar daun die Kinder in der Jungschar hoit a kritische Frogn stön lossn [...].“ (93-95)

Um den Anfang ihres Studiums herum gründete die Probandin eine Jungschargruppe, mit der sie Gottesdienste, Kreuzwege, uvm. gestaltete. Durch ihre kritische Denkweise, die sie auch den Kindern lehrte, geriet sie jedoch öfters in Konflikt mit dem Heimatpfarrer, z.B. über das Frauenrecht in der Kirche, bis der Streit eskalierte und der Pfarrer im Wirtshaus laut Paulus zitierte, dass die Frau in der Kirche zu schweigen hätte.

Sequenz 8: 99-115 Kritisches Denken aus der Familie

„[...] mein Widerstandsgeist oder aufmüpfender Geist den i a von meiner Familie sehr stoak mitkriagt hob, oiso ned ollas für bare Münze zu nehmen sondern selbst zu denken [...].“ (99-100)

Dieses kritische Denken und Äußern kommt Elisabeths Angaben zufolge aus ihrem familiären Hintergrund. Da ihre Familie aus bäuerlichen Verhältnissen kommt, die Schulbildung aufgrund der vielen Arbeit nicht oberste Priorität hatte und vieles anders gesehen bzw. abgelehnt wurde, weil sich das Dorf von außen nicht alles einreden lassen wollte, diskutierte auch sie damals schon intensiv mit. Aus späterer Zeit berichtet sie auch, dass ihre Schwiegermutter, die selbst nur Söhne hatte, sich über die Schwiegertochter freute, um mit ihr Rezepte zu tauschen, sie aber lieber über Politik mit den Männern der Familie diskutierte.

Sequenz 9: 116-142 Arbeit auf Diözesanebene

„[...] bin daun in der Jungschar a immer aktiv blieben, bin daun a in der Diözesanleitung viele Joare Jungscharvorsitzende gwesen in der Diözese und hob natürlich da a nu moi gaunz aundere Seiten der Kirche kenna glernt, ah, so, a wos es haßt do Leitungsverantwortung zu übernehmen, dass daun plötzlich a, do woar i daun heilfrohd dass i Theologie studiert hob [...].“ (116-120)

Die Probandin übernahm auch den Leitungsvorsitz der Jungschar auf Diözesanebene für viele Jahre, wo sie sich nicht nur mit jungen Erwachsenen sondern auch älteren Menschen und vor allem älteren Geistlichen auseinandersetzte, und das auch oftmals sehr kritisch, wenn es zum Beispiel um Themen wie das Priesteramt und das Amtsverständnis von Priestern ging. Daneben nahm sie selbst noch an Schulungen und Fortbildungen teil.

Sequenz 10: 143-151 Studium II

„Oiso so Zugänge zu Bibel, des Verständnis der Bibel, oiso des Studium woar für mi im Du-im Großen oiso durchgehend echt eine faszinierende Welt die si do aufgetan hat.“ (149-151)

Während des Studiums plagte sie sich immer mit Philosophie, weil sie das selbst in der Schule nie wirklich unterrichtet wurde, hatte aber eine Vorliebe und Begeisterung für die Bibel und biblische Zugänge.

Sequenz 11: 152-172 Theologischer Austausch

„[...]und haum uns irgendwo so einen sehr, jo einen sehr offenen, weltoffenen kritischen Blick auf die Welt und auf die Kirche ent- erarbeitet.“ (159-161)

Mit dem Diözesanseelsorger traf sie sich mit einer Gruppe regelmäßig, die zum Teil heute noch befreundet sind, und tauschten sich über aktuelle Themen aus. Sie gründeten das sogenannte „Kogelsbacher Forum“, eine Gruppe, die auch auf Urlaub zusammen fuhr und dort gemeinsam theologisierte. Sie selbst sieht diese Zeit als ganz wichtige Phase in ihrer Glaubensbiografie.

Sequenz 12: 173-190 Das spätere Pfarrleben

„[...] haum daun des Glick ghobt in der Dompfarre zu sein, oiso ah duatn, uns dort einzuklinken und haum den Pfarrer G. ghobt ois Pforra und der woar natürlich ein Geschenk.“ (174-175)

Als in der Dompfarre ein engagierter und weltoffener Pfarrer die Leitung übernahm, engagierte sich Elisabeth sehr, z.B. als Pfarrgemeinderatsmitglied, und war begeistert vom Umgang des Priesters etwa mit wiederverheirateten Geschiedenen, mit Kindern usw.

Sequenz 13: 191-224 Konflikte II

„Do hauma die andere Seite, jo, in dem Foi hoit der Kirche kennengelernt. Hot mi zwar ned in meinem persönlichen Glauben erschüttert, owa in dem wie so Strukturen a Menschen eigentlich a riuniern kennan, ned.“ (218-220)

Als unter und am damaligen Bischof Kritik laut wurde, hatte die Probandin den Mut, federführend dabei zu sein, seinen Rücktritt zu fordern. Auch später, als ihr Trauungspriester sein Amt zurücklegte und heiratete, wofür die Kirche und ihre Mitarbeiter und Mitglieder ihn scharf kritisierten, setzte sie sich leitend für ihn ein und startete eine Unterschriftenkampagne zu Gunsten der Solidarität mit dem Priester. Als dies jedoch öffentlich bekannt wurde, wurde Elisabeth die Missio zunächst nicht gewährt. Es folgte ein Gespräch mit dem Bischof, mit dem sie rege darüber diskutierte. Dieser gab ihr dann doch ein Jahr Probe, um sich loyal zu erweisen, aber die Probandin beschloss, ihr noch nicht ganz abgeschlossenes Studium zu beenden und dann ein Kind zu bekommen. Diese negativen Erfahrungen erschütterten sie trotzdem nicht im Glauben, da sie von Freunden bestärkt und unterstützt wurde.

Sequenz 14: 225-242 [Befreiungstheologie](#)

„[...] do hob i gaunz vü Sochen nomoi aunders verstaunden, oiso glernt umzudenken [...].“ (236-237)

Als eine weitere Schlüsselerfahrung beschreibt Elisabeth, dass sie mit dem Thema Befreiungstheologie stärker in Berührung kam, das sie und ihr Verständnis von Theologie noch einmal sehr prägte und bereicherte.

Sequenz 15: 242-248 [Verhältnis Glaubensbiografie - Unterricht](#)

„[...] i glaub, dass ah // dass so manche Aussagen oder manche Themenbereiche woascheinlich a aufgrund der Biografie [...] sicher a Rolle spün.“ (243-245)

Die Probandin ist der Ansicht, dass ihre Biografie jedenfalls eine Rolle für den Unterricht spielt, vor allem hinsichtlich der Texte, die sie auswählt, dass es ihr aber wichtig sei, dass sie zuerst bei den Schülerinnen und Schülern ansetzt und dort, wo diese stehen.

Sequenz 16: 249-283 [Explizite Kommunikation der Glaubensbiografie im Unterricht](#)

„I man des is natürlich ned irgendwos des i den aundan vorschlog dass a tuan soin [...], owa, // owa erna Mut zu machen.“ (262-264)

Elisabeth gibt an, dass sie ihre Glaubensgeschichte bzw. Meinung manches Mal explizit kommuniziert, aber nur wenn Platz dafür ist und es zum Thema passt oder sie über etwas nicht schweigen kann, wie etwa die Flüchtlingsthematik oder Differenzierungen zu Fundamentalismus – Islam, oder, wenn sie möchte, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Meinung finden aber die Unterschiedlichkeit fehlt. Manchmal fragen sie explizit nach der Meinung der Lehrerin dazu, aber eher selten, und das sieht jene auch nicht als wichtig an. Besonders aktuelle Themen und Bereiche, die die Gesamtgesellschaft betreffen, erachtet sie als wesentlich im Unterricht zu behandeln.

Sequenz 17: 284-400 [Lehrplan und wesentliche Themen im Unterricht](#)

„Ich muss entscheiden. Ich muss entscheiden das tu ich jetzt oder nicht. [...] Oiso so dieses, dieses Feingefühl, dieses oiso diese Eigenverantwortlichkeit und diese, diese moralische Verantwortung ah jo, wieder die Leit wieder zu sensibilisieren dahingehend.“ (386-392)

Generell hält sich die Probandin an den Lehrplan und versucht, ihn jedes Jahr zu erfüllen, da dieser ihres Erachtens die Grundkenntnisse des christlichen Glaubens abdeckt und die Schülerinnen und Schüler ein Recht darauf haben, darin unterrichtet zu werden. Ein wesentlicher Bestandteil stellt für sie dabei die Bibel dar, einerseits als solche selbst und mit Schwerpunktsetzungen in ihr, andererseits als ‚Brille‘ durch welche sie weitere Themen wie etwa die Geschlechtergerechtigkeit betrachtet. Des Weiteren beschäftigt sie sich im Unterricht noch zentral mit Themen wie Wirtschaftsethik und Nachhaltigkeit, da tendenziell viele Schülerinnen und Schüler nach der Matura die Wirtschaftsuniversität besuchen. Außerdem behandelt sie Weltreligionen und aus aktuellem Anlass vermehrt den Islam, und arbeitet auch an Projekten mit den Jugendlichen, um etwa Syrien zu unterstützen. Im Spezifischen sind auch der Wirtschaftswachstum und der damit verbundene Entscheidungszwang sowie die Eigenverantwortlichkeit des/der Einzelnen wichtig für sie im Unterricht zu behandeln.

Sequenz 18: 401-426 Konflikte kirchliche Lehre - Glaubensüberzeugung

*„Wei, ah, i kau jederzeit argumentiern und begründen wos is unsere christliche Botschaft? Dass Menschen **glücklich, verbindlich, vertrauend** miteinander Leben, jo?“ (416-418)*

Elisabeth gibt an, dass die Spannung der offiziellen Lehre der Kirche und ihre eigene Glaubensüberzeugung für sie mittlerweile nicht mehr von Relevanz ist. Spricht sie aber die Lehre der Kirche als solche an, dann wird sie direkt von den Schülerinnen und Schülern nach ihrer Meinung gefragt, worauf sie als gläubige Christin so begründend antworten kann, wie auch viele zeitgemäße Theologen zu diesem Thema stehen, auch wenn die offizielle Lehre davon zu einem gewissen Grad abweichen möge.

Sequenz 19: 427-450 Eigenständiges Denken

„Und es hüft ma nix, waun i jetzt daun a Klass vor mir sitzen hob und denan die kirchliche Lehre, sprich Katechismus, owabet und des lernts jetzt brav und die sogn waßt eh wie weit du weg bist von meinem Leben.“ (443-446)

Das eigenständige Denken, vor allem auch das kritische Prüfen und Hinterfragen der Schülerinnen und Schüler ist für die Probandin wichtig, vor allem auch jetzt, wo die kompetenzorientierte Matura ihnen neben Fachwissen genau das abverlangt. Außerdem hat es ihres Erachtens keinen Nutzen, katechetisch zu unterrichten und dabei wesentlich an der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen vorbei zu zielen.

Sequenz 20: 450-491 Wechsel im Unterrichtsstil

„Und, ah, i man i hob gaunz aundas augfaunga vor sechs-siemazwanzg Joa zu unterrichten, ned, is jo gaunz kloa, owa, owa es haum si a die Leit verändert, es hot si a die Gesöschöft verändert, und, ah, und Glaube funktionier-, oiso funktioniert, funktioniert jo nur, ah, waun i, waun i mi eigenverantwortlich dafür entscheide.“ (450-454)

Des Weiteren gibt sie an, ihren Unterrichtsstil im Laufe der Dienstjahre verändert zu haben, da sich auch die Gesellschaft und ihre Mitglieder verändert haben und Glaube heute nur mehr als eigenverantwortliche Entscheidung funktioniert. Während sie damals etwa das Kirchenjahr auf einmal unterrichtet hatte, so teilt sie es heute auf in Weihnachts- und

Osterfestkreis, da den Schülerinnen und Schülern der Realitätsbezug fehlt und das Thema sonst nicht verständlich für sie ist. Außerdem feiert sie heute mit ihnen keine Schulgottesdienste mehr, da religiöse Alltagserfahrungen fehlen und dies nun hauptsächlich Aufgabe der Pfarre sei. In der Schule kümmert sie sich nur noch um Wort-Gottes-Feiern und Roraten, die beide jedoch sehr gut ankommen.

Sequenz 21: 492-509 Abwechslung zum Unterrichten

„[...] oiso a immer wieder aundare Dinge a dazua zmochen, ah, um ned dieses, ned so eng zu werden oder so eingefahrn zu werden oder zu seng es gibt a andere Welten als die Schulwelt.“ (499-501)

Als wichtig erweist sich für die Probandin noch der außerschulische Ausgleich im kirchlichen bzw. pfarrlichen Kreis. So arbeitet sie auch in der Erwachsenenbildung, z.B. dem Bildungswerk als Obfrau, um nicht in dem starren System Schule frustriert zu werden und darüber hinaus den Weitblick zu behalten.

Sequenz 22: 512-516 Vorzüge des Unterrichtens

*„[...] des is afoch so **schon** ständig afoch am jungen Leben zu sein und ständig a durch meine Fächer an den aktuellen Themen des Lebens beschäftigt zu sein“. (513-515)*

Zuletzt spricht Elisabeth noch davon, dass sie am Unterrichten genießt, dass es sie jünger hält, weil sie ständig sowohl mit jungen Menschen als auch mit aktuellen Themen umgeben ist.

3.2. Struktur des Interviewgesprächs

Sequenz	Thematik	Themenblockzuordnung	Zitat (Zeilennr.)
1	Faszination Lehrer-Sein I	Kindheit/ Beruf Lehrer	1-12
2	Der eigene Religionsunterricht	Kindheit/ Jugend/ Ausbildung	12-29
3	Pfarrleben als Kind	Kindheit/ Pfarre	30-46
4	Neue Erfahrungen	Jugend	47-74
5	Relevanz der Familie	Familie	75-85
6	Studium I	Ausbildung	85-91
7	Konflikte I	Pfarre	91-98
8	Kritisches Denken	Familie	99-115
9	Arbeit auf Diözesanebene	Jugend	116-142
10	Studium II	Ausbildung	143-151
11	Theologischer Austausch	Pfarre/ Theologie	152-172

12	Das spätere Pfarrleben	Pfarre	173-190
13	Konflikte II	Beruf RL	191-224
14	Befreiungstheologie	Theologie	225-242
15	Verhältnis Glaubensbiografie – Unterricht	Beruf RL	242-248
16	Explizites Vermitteln der Glaubensbiografie	Beruf RL	249-283
17	Lehrplan und wesentliche Themen	Beruf RL	284-400
18	Konflikte kirchliche Lehre – Glaubensüberzeugung	Beruf RL	401-426
19	Eigenständiges Denken	Beruf RL	427-450
20	Wechsel im Unterrichtsstil	Beruf RL	450-491
21	Abwechslung zum Unterrichten	Beruf RL	492-509
22	Vorzüge des Unterrichtens	Beruf Lehrer	512-516

Gewichtung:

➤ Beruf Lehrer: 2 Sequenzen ➤ Theologie: 2 Sequenzen ➤ Familie: 2 Sequenzen ➤ Jugend: 3 Sequenzen	➤ Kindheit: 3 Sequenzen ➤ Ausbildung: 3 Sequenzen ➤ Pfarre: 4 Sequenzen ➤ Beruf Religionslehrer: 9 Sequenzen
--	---

Fazit der Gewichtung: Am Häufigsten wird das Thema des Religionslehrerberufs angesprochen, über den Lehrberuf, Theologie und Familie spricht die Probandin in zwei Sequenzen. Auch die Themen Kindheit und Ausbildung und Jugend werden im Vergleich zu der Top-Gruppe Beruf Religionslehrer eher selten angesprochen. Es gilt jedoch zu bedenken, dass über jene Gruppe nur deswegen so häufig diskutiert wurde, weil in den Folgefragen von der Interviewenden direkt angesprochen bzw. über sie nachgefragt wurde, da sie expliziter und folglich wesentlicher Teil der Forschungsfrage ist.⁸⁷ Um diese zu beantworten, sollen nun die übrigen Themenfelder mit dem des Berufs Religionslehrer verglichen werden.

⁸⁷ Bernart und Krapp bezeichnen dies als „Verzerrung“, die durch den Einfluss des Forschers oder der Forscherin zustande kommt (Y. BERNART/ S. KRAPP, Das narrative Interview, 39).

3.3. Detailanalyse

Diese besteht aus zwei Schritten: erstens dem Aufzeigen von thematischen Inkonsistenzen und Argumentationsmustern, die dazu dienen, die für die Forscherin oder den Forscher unschlüssigen Stellen zu lokalisieren und aufzuarbeiten und jene nicht unbeachtet stehen zu lassen, da oftmals auch in ihnen wichtiger Informationsgehalt über die Probandin liegt. Im zweiten Schritt werden dann Parallelen aufgedeckt und interpretiert, die sich in der biografischen Erzählung sowie in den Schilderungen über ihren Religionsunterricht finden lassen.

3.3.1. Thematische Inkonsistenzen und Argumentationsmuster

Zu Beginn des detaillierten interpretativen Vorgehens sollen die thematischen Inkonsistenzen aufgezeigt werden, um ersichtlich zu machen, welche Stellen so wie sie erörtert wurden nicht analysiert werden können, da Information fehlt, biografische Glättungen vorgenommen wurden oder sich grundsätzliche Fragen zu Formulierung und kontextueller Einbettung zu dem Gesagten stellen. Dabei soll es aber nicht bleiben, sondern versucht werden, zu eruieren, woher und wieso sich diese Inkonsistenzen ergeben. Bernart und Krapp betonen hierzu, dass es keineswegs die Absicht der oder des Interviewenden ist und sein darf, Interviewpartnern mit dieser Methode nachzuweisen, an welchen Passagen Unwahrheiten erzählt wurden. Im Gegenteil „verweisen Inkonsistenzen auf tieferliegende Perzeptionsmuster des Interviewpartners, wie er Ereignisse verarbeitet und in seine Wahrnehmung der Wirklichkeit einordnet bzw. sie darstellt.“⁸⁸ Von diesen inkohärenten Abschnitten können also wieder Aussagen über das Argumentationsmuster der Probandin getroffen, sie in ihren Erläuterungen besser verstanden und folglich weitere Informationen zu Beantwortung der Forschungsfrage gefunden werden.

Die erste Inkonsistenz findet sich zu Beginn des Interviews. Elisabeth erzählt von ihrer eigenen Schulzeit und welche Erfahrungen sie vor allem mit den Religionslehrern machte. Den Abschluss dieser Sequenz bildet der Satz „Und // des is sicher a so, so meine Schulerfahrung so a Zugang warum i Lehrerin werdn wollte“ (Zeile 30f). Vorhergehend ließ sie aber nicht wirklich Zusammenhänge erkennbar werden, warum ebenjene Schulzeit oder auch die Lehrpersonen, die sie nicht explizit außergewöhnlich positiv in Erinnerung hat, dazu beitrugen, dass sie den Lehrberuf ergriff. Die einzigen Hinweise, die sich hierzu finden lassen, sind die Anmerkung ganz zu Beginn, dass sie „total gern ind Schui gangan“ (8) ist und sie „sehr ansprechende Lehrkräfte“ (13) hatte. Ob letzteres der Grund für ersteres war

⁸⁸ Ebd., 48.

bzw. warum sie gerne die Schule besuchte oder ihre Lehrkräfte ansprechend waren, wird nicht ersichtlich. Außerdem dürfte es sich bei diesen Lehrkräften um andere als ihre Religionslehrer handeln, da sie ebendiese Lehrkräfte als hauptsächlich weiblich (13f) und ihre Religionslehrer als ausschließlich männlich (23) in Erinnerung hat. Da jedoch in der Eingangsfrage danach gefragt wurde, wie und warum sie Religionslehrerin werden wollte, würde es nahe liegen, dass die Probandin sich mehr auf diesen Aspekt des eigenen Religionsunterrichts fokussierte. Tatsächlich könnte es also zum Beispiel auch sein, dass außer den sympathischen Lehrerinnen die Klassengemeinschaft besonders gut war, worauf etwa die Aussage hinweisen könnte, dass sie mit den Buben in ihrer Klasse Nachlaufen spielten (18f) oder – wenn auch aufgrund der Inkompetenz des Religionslehrers – die Kinder „a Gaude“ (20) hatten.

Ein thematischer Bruch findet in Zeile 39 statt. Elisabeth schildert: „[...] und daun worn so erste Knackpunkte wo i ma denkt hob do bin i auf andere Gedanken kuma, na ojo, i hob, mi hot die Mission, oiso die Entwicklungshilfe hot mi interessiert“ (38-40). Hier wollte sie offensichtlich einen ersten wichtigen Wendepunkt in ihrer Glaubensbiografie ansprechen, unterbrach diesen Gedanken jedoch, weil ihr offensichtlich noch ein Aspekt einfiel, der chronologisch vor besagtem Knackpunkt stattfand. Über acht Zeilen Interviewtranskription beschreibt sie folglich, was es zu jener Zeit in ihrem Leben mit dem Thema Mission auf sich hatte, ehe sie einen Themenwechsel vornimmt, und fortfährt mit „So die ersten gaunz anderen Begegnungen hob i ghobt wia ham eine Jugendleiterin kriagt im Dekanat [...]“. Es stellt sich die Frage, ob sie hier nun zurückkehrt zu besagtem ‚Knackpunkt‘, oder jenen fallen gelassen hat und bei ganz einem anderen Gedanken weitermacht, möglicherweise da ersterer nun nicht mehr thematisch konsistent ist, sie den anderen in der Zwischenzeit verdrängt hat oder ihn nun einfach nicht mehr behandelt. Wahrscheinlicher ist dennoch, dass sie ihn nach dem kurzen Einschub doch wieder aufgreift, da ähnliche Formulierungen verwendet werden (‚andere Begegnungen‘ – ‚andere Gedanken‘).

Wenig später findet sich eine weitere thematische Inkonsistenz:

[...] duat [bei Gruppenleiterschulungen, Anm.] hob i ah, oiso mein Mau hob i scho vuaher kennt, oiso jo, und ah der is duat a hongfoahn, der hot daun a auf da Diözese auf da Jugendstö zum oaweiten aufgaunzt und do hots des Jugendhaus Z-Ort nu geben und des woa oiso des woan für mi echte Erfahrungen, oiso heit ois Theologin ded i sogn von Kirche als Gemeinschaft [...]. (61-64)

Hier möchte die Interviewpartnerin offensichtlich zuerst sagen, dass sie bei den Schulungen ihren Mann kennenlernte, korrigiert sich aber dann selbst, da sie jenen schon zuvor kannte. Dann bringt sie die für diesen Kontext obsolete Information ein, dass jener später eine

Anstellung auf der diözesanen Jugendstelle erhielt. Außerdem spricht sie das Jugendhaus an, zu dem sie aber keinerlei Details erwähnt, noch, warum sie es hier und in diesem Zusammenhang erwähnt. Beachten wir hier noch einmal die Fragen von Fischer-Rosenthal und Rosenthal:⁸⁹

- 1) Weshalb wird dieses Thema an dieser Stelle eingeführt?
- 2) Weshalb wird dieses Thema in dieser Textart präsentiert?
- 3) Weshalb wird dieses Thema in dieser Ausführlichkeit bzw. Kürze dargestellt?
- 4) Was sind die möglichen thematischen Felder, in die sich dieses Thema einfügt?
- 5) Welche Themen (Lebensbereiche oder Lebensphasen) werden angesprochen und welche nicht?

Bezüglich ihres Gatten könnte für die erste Frage schlussgefolgert werden, dass sie an dieser Stelle fälschlicherweise das Kennenlernen mit ihm angesprochen hat, weil er für sie anscheinend in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielt, und sie sich die Begegnungen mit ihm dort in intensiver Erinnerung behielt. Nachdem sie sich korrigiert, gibt sie offensichtlich auch noch ein Detail am Rande dazu preis (Frage drei), nämlich seine zukünftige Arbeit in diesem Bereich und erlaubt damit bewusst Einblicke in den größeren Kontext dieser Situation. Dies schien deshalb für sie problemlos gewesen zu sein, da es sich um eine sehr angenehme und positive Erfahrung handelte sowie der Bezug zu der erwähnten Person (ihr Ehemann) damals wie heute ein guter ist (Frage vier). Zu dieser vierten und zum Teil auch fünften Fragestellung könnte auch gesagt werden, dass die thematischen Felder Eheleben, kirchliche Gemeinschaft, Beruf und Orte der Erfahrung hier in aller Kürze und Dichte eine Schnittmenge bilden. Lebensbereiche, die sie in ihrer Erzählung weglässt, sind genauere Schilderungen zum Kennenlernen ihres Mannes (sie gibt nur an, dass sie ihn bereits vorher kannte, doch woher und wie sie sich kennenlernten bleibt offen), genaueres zu seinem Beruf oder wie die gemeinsame Geschichte der beiden weiterging. Warum sie diese wegließ, dürfte einfach damit zu beantworten sein, dass sie diese Ausführungen als nicht relevant für ihre Erzählung erachtete und die Vermittlung des Verständnisses, welche Bedeutung die Erfahrungen, die sie in dieser Zeitspanne dort machte, hatten.

Dass sie sich korrigierte und die Information nicht einfach so stehen ließ und sich ausbesserte, obwohl es für sie keinerlei Folgen gehabt hätte, zeugt davon, dass sie dieses Interview sowie den tradierten Wahrheitsgehalt sehr ernst nahm und so authentisch und realitätsgetreu wie

⁸⁹ Vgl. W. FISCHER-ROSENTHAL/ G. ROSENTHAL, Narrationsanalyse, 153.

möglich ihre Erinnerungen erzählen wollte. Das indiziert, dass diese Intention vermutlich auch auf den Rest ihrer Schilderungen zutrifft und ein Indiz für den hohen Wahrheitsgehalt abgibt.

Weswegen sie das Jugendhaus anspricht, ist schwieriger zu beantworten. Hier korrigiert sie sich nicht und bricht den Satz nicht ab, macht keine Pausen, verwendet keine Füllwörter, sondern sagt klar und deutlich heraus, dass es damals besagtes Jugendhaus noch gab. Wahrscheinlich bringt sie es hier ein, da es von so großer Relevanz für sie war, dass es angesprochen wird, aber nicht so relevant für die gesamte Erzählung ist, um hier ins Detail zu gehen (Frage drei). Sie dürfte öfter dort gewesen sein und sehr fruchtbare Erfahrungen gemacht haben, wie gedeutet werden kann, wenn die nachfolgenden Worte *„des woan für mi echte Erfahrungen [...] von Kirche als Gemeinschaft, Kirche als Ort wo jede und jeder so willkommen san wie sie san“* (63-65) als damit im Zusammenhang stehend interpretiert werden (Frage 1). Interessant ist hier auch, dass sie hauptsächlich bei Nomen und Adjektiven in diesem Satz von Dialekt zu Hochsprache wechselt, offensichtlich um die Intensivität, die sie hier verspürte, zu unterstreichen (Frage zwei). Welche konkreten Erfahrungen sie dort machte, und wie diese in Relation zu ihrer Lebens- und Glaubensbiografie stehen, lässt sie aber offen. Von daher wären Fischer-Rosenthals und Rosenthals Fragen vier und fünf nicht präzise genug zu beantworten.

Zwei letzte Inkonsistenzen, die hier noch angesprochen werden sollen, finden sich in der zehnten Sequenz. Diese könnte grob in zwei Teile geteilt werden: Der erste Teil (143-146) beschäftigt sich damit, wie Elisabeth Schwierigkeiten mit dem Verständnis der Philosophie während des Studiums mangels schulischer Vorbildung in diesem Bereich hatte. Sie spricht an, dass sie sowohl Interesse als auch Nachholbedarf auf diesem Gebiet hätte. Der zweite Teil (147-151) behandelt ihre Vorliebe an der Bibelwissenschaft und wie es während des Studiums dazu kam, dass sie nach wie vor reges Interesse daran schürt. Wenngleich diese beiden Teile kohärent sind, da sie sich beide mit thematischen Schwerpunkten des Theologiestudiums beschäftigen, so sehr scheinen sie als Sequenz aus dem Zusammenhang der vorhergehenden und nachfolgenden Sequenz gerissen. Es entsteht eher der Eindruck, als handle es sich hier um einen Einschub, einen Exkurs, da zuvor in Sequenz neun über die Jungschararbeit auf Diözesanebene gesprochen wird und in Sequenz elf ebenso über diözesane Gruppentreffen. Es wird nicht ersichtlich oder schlüssig, warum sie an genau dieser Stelle ihrer Erzählung diesen Gedanken ihrer thematischen Vorlieben und Schwächen einbringt und warum jene an dieser Stelle relevant sind. Eine mögliche Erklärung dafür, dass sie die Bibelwissenschaft

anspricht, könnte sein, dass sie die angesprochene Schwäche mit einem Antagonisten, also mit einer Vorliebe, ausgleichen möchte, um wieder eine Balance im Erzählduktus zu schaffen, ganz nach dem Motto: ‚damit habe ich mir schwer getan, dafür ist mir das und das leicht gefallen.‘ Warum sie aber überhaupt die Philosophie als eine Schwäche an genau dieser Stelle anspricht entzieht sich jeglicher Interpretation, da diese Information weder wichtig für den vorhergehenden noch für den nachfolgenden Erzählstrang oder überhaupt eine Sequenz des ganzen Interviews ist. Hätte sie dies jedoch gerne angesprochen, hätten geeignete Stellen gefunden werden können, die nicht derart aus dem Zusammenhang gegriffen gewesen wären. Dementsprechend dürfte die Probandin einen Beweggrund dafür gehabt haben, dieses Thema hier anzusprechen. Welcher das war und ob ihr dieser selbst bewusst ist, bleibt offen.

Zu den Argumentationsmustern im Interview kann gesagt werden, dass diese grundsätzlich nicht auffällig oder unschlüssig waren. Die meisten Verkürzungen in Argumentationen kommen daher zustande, dass Detailinformationen von der Probandin offensichtlich als nicht relevant erachtet wurden, weil sie von der eigentlichen Frage und Erzählung abweichen würden. Ein Beispiel dazu wäre in der ersten Sequenz die Aussage *„Do hots dann a Probleme geben wei si hoit ned olle wos ausschaffen lossen ham woin vo mir“* (10f). Während es bei Argumentationsmustern eher gängiger ist, sich als „Opfer der Situation“⁹⁰ darzustellen, gibt die Probandin hier explizit an, in diesem Fall die ‚Täterin‘ gewesen zu sein, was von einer authentischen und schlüssigen Argumentation und Schilderung der Ereignisse zeugt. Welche Art der Probleme führt sie hier nicht näher aus, was aber nicht darauf hinweist, dass sie hier etwas ‚verheimlichen‘ möchte, sondern sich darüber bewusst ist, dass es wenig Sinn macht, hier ins Detail zu gehen, da sie vom Wesentlichen (dem Erzählstrang, der der Beantwortung der Eingangsfrage dient) abschweifen würde. Ein weiteres Beispiel wäre die Zeilen 269f, wo Elisabeth argumentiert: *„[...] i hoit mi sehr zruck mit meiner persönlichen Meinung, weil i mecht dass sie ihre, ihres finden“*. Hier verkürzt sie ihre Argumentation insofern, dass etwa nicht veranschaulicht wird, ob und wann und zu welchen Themen die Meinungen auseinandergehen oder sich überschneiden oder wie das Finden der eigenen Meinung der Schülerinnen und Schüler aussehen könnte. Warum sie das hier nicht ausführt, liegt ebenfalls daran, dass wieder zu weit ins Detail gegangen werden würde und die Probandin hier den roten Faden nicht aus den Augen verlieren möchte. Kurz darauf argumentiert sie nämlich weiter, dass für sie nicht wichtig ist, dass sie den Kindern und Jugendlichen ihre eigene

⁹⁰ Y. BERNART/ S. KRAPP, Das narrative Interview, 49.

Meinung explizit darlegt, sondern, dass durch die Wahl und Gewichtung der Themen, die sie mit jenen behandelt, darauf rückzuschließen ist, was ihre besonderen Anliegen sind.

3.3.2. Interpretation der Zusammenhänge

In der Interpretation des Interviews lassen sich diverse Themen und Motive erkennen, die einen Zusammenhang zwischen der Glaubens- und Lebensbiografie der Probandin und dem von ihr gestalteten Religionsunterricht aufzeigen: erstens das kritische Denken und Handeln, zweitens die liebende Akzeptanz der Mitmenschen, drittens die Relevanz gesamtgesellschaftlicher Thematiken, viertens Veränderungen, und fünftens die Relevanz der Bibel. Sechstens wird noch eine weitere Dimension, nämlich die Beziehungsebene analysiert, die wiederum und vor allem Aufschluss darüber geben wird, warum die Probandin den Beruf Religionslehrerin gewählt hat. Dementsprechend liefern diese sechs Dimensionen wichtige Informationen, um herauszufinden, wie die Glaubensbiografie Elisabeths den Religionsunterricht beeinflusst, beantworten zu können.

1) Das kritische Denken und Handeln

Im Duktus des geführten Interviews wird aufgrund vieler Aussagen immer wieder ersichtlich, dass die Interviewpartnerin selbst vielen Thematiken sehr kritisch gegenübersteht und oftmals diese nicht einfach hinnimmt, sondern darauf reagiert. Erstmals wird dies in den Sequenzen sieben und acht (91-98 bzw. 99-115) deutlich, wo ihrer Schilderung nach ihre kritischen Fragen den Unmut des Pfarrers hervorgerufen hätten und sie diesen Widerstandsgeist von ihrer Familie mitbekommen hätte. Auch im darauf folgenden Abschnitt (Sequenz neun, 116-142), in dem sie ihre Jugendzeit als Jungscharführerin schildert, wird wieder ersichtlich, dass sie das Selbstverständnis der Kirche öffentlich kritisch hinterfragte: „[W]arum derfen wia ois Jugendliche a ah Kirche anders verstehn“? (126). Wie ein roter Faden zieht sich das auch weiter in ihr frühes Erwachsenenalter, wo sie in Gruppentreffen unter der Leitung des damaligen Diözesanseelsorgers „einen sehr offenen, weltoffenen, kritischen Blick auf die Welt und auf die Kirche ent- erarbeitet“ (159f) haben.

Zwei einschneidende Situationen, in der sie ihren Einsatz für Dinge, mit denen sie nicht übereinstimmen und diese auch nicht hinnehmen konnte, werden in der dreizehnten Sequenz (191-224) besonders deutlich, als sie erstens aus gegebenem Anlass den Rücktritt des Bischofs forderte und zweitens sich für einen bekannten Priester einsetzte, der aus dem Priesteramt zurücktrat und heiratete, was in kirchlichen Kreisen für große Empörung sorgte. Dafür riskierte sie sogar ihre unmittelbar bevorstehende Anstellung, die ihr vom Bischof

verwehrt wurde und nur nach langer Diskussion mit demselben ‚auf Probe‘ wieder genehmigt wurde. Vor allem letztere Erzählung bietet insofern großen Interpretationsraum und wirft noch einmal Fragen auf, da sie diesen Abschnitt mit folgenden Worten beginnt: *„Najo und a lustiges Gschichtl, was i ned ob des daun do eineghert (lacht), owa die greßten Konflikte hob i eigentlich mim Bischof I. ghobt“* (196f). Einerseits ist die folgende Geschichte eine ernste, andererseits stellt sich die Frage, warum die Probandin sich unsicher ist, ob diese Erzählung passend ist. Dass die Probandin hier von einer lustigen Geschichte spricht und auch lacht, könnte einerseits aufgrund von Unsicherheit herbeigeführt worden sein, da sie sich eben der Angemessenheit nicht sicher ist, oder sie verwendet diesen Begriff synonym für skurril, pervers oder lächerlich. Hierzu würde ebenso das kurze Lachen als Ausdruck der Widersinnigkeit passen. Bei der Frage danach, ob die Erzählung eine passende sei, müsste nun weitergefragt werden: Wozu passend oder angemessen? Warum sollte sie nicht in die Erzählung ‚hineingehören‘? Die erste Vermutung, die hier naheliegt, wäre, dass sich die Probandin unsicher ist, ob diese Sequenz für die Beantwortung der Ausgangsfrage relevant ist, da sie möglicherweise zu mindest zu Beginn selbst nicht die expliziten Zusammenhänge dieser Geschichte und ihrem Berufsweg sieht. Am Ende jedoch meint sie klar und deutlich, *„des ghert scho gaunz wesentlich a zu meiner Biografie dazua /// a so Negativerfahrungen mit Kirche“* (215f). Folglich dürfte sie sich selbst im Laufe der Schilderung bewusst geworden sein, dass jene tatsächlich auch relevant für ihre Berufslaufbahn war.

Die erste Parallele dieses Aspektes ihrer persönlichen Glaubensbiografie und dem von ihr gehaltenen Religionsunterricht spiegelt dies insofern wider, dass sie angibt, manches Mal Geschichten aus ihrem Leben im Unterricht zu erzählen, wie etwa dieser Konflikt um ihre Anstellung. Außerdem nennt sie als weiteres Beispiel, dass sie ihrem Pfarrer in der Kirche laut widersprach, während dieser gerade predigte (256f). In dieser (sechzehnten und siebzehnten) Sequenz wird ihre Erwartungshaltung an die Schülerinnen und Schüler deutlich, dass diese mit der Zeit fähig dazu werden bei umstrittenen Themen differenzieren zu lernen und auch den Mut zu haben, ihre Meinung kundzutun, auch wenn diese eine widersprechende sein sollte. Weiters wurde in Sequenz neunzehn noch einmal explizit nachgefragt, wie wichtig für die Probandin das eigenständige und kritische Denken der Schülerinnen und Schüler sei. Darauf antwortete sie mit dem Beispiel der kompetenzorientierten Matura, die eben genau darauf abzielt. Als Beispiele für Themen, die sie zur Vorbereitung auf jene unterrichtet bzw. auch schon zur Reifeprüfung als Aufgabenstellung gab, nennt sie die Pfarrerinitiative rund um Pfarrer und Gehorsam (439f). Diese Thematik war und ist natürlich von objektiver Wichtigkeit für die Kirche und führte zu großer Aufruhr in Österreich, aber es lassen sich

auch hier Parallelen zu der Glaubensbiografie der Lehrenden führen: Einerseits spricht sie Diskussionen in diversen Gruppen während ihrer Jugendzeit über das Priesteramt und das damit einhergehende Amtsverständnis zweimal an (127f und 168), andererseits zeigt sich auch implizit die Wichtigkeit dieses Themas für sie in der bereits ausführlich behandelten dreizehnten Sequenz und dem Austritt ihres Trauungspfarrers, um selbst getraut zu werden (196-204).

2) Die liebende Akzeptanz der Mitmenschen

Vor Gott und in der Gemeinschaft so sein zu dürfen, wie man ist und genau dafür angenommen und geliebt zu werden, stellt einen weiteren Faden dar, der sich von Elisabeths Kindheit bis ins Erwachsenenalter zieht und sie auch im Unterricht noch beeinflusst. In Sequenz vier, in der sie von neuen Erfahrungen spricht, wird dies das erste Mal besonders deutlich, weil sie sich aufgehoben fühlt: *„[D]es hob i heit nu sehr sehr positiv in Erinnerung, oiso ah so wo i sos Gföh ghobt hob so die Menschen **kümmern** sich um mich oda die nehman wahr wauns ma guad oder ned guad geht.“* (56-58). Im weiteren Gespräch beschreibt sie in diesem Zusammenhang auch ihre Erfahrung von *„Kirche als Gemeinschaft, Kirche als Ort wo jede und jeder so willkommen san wie sie san. Und wosd ned zerst gfrogt wirst wer bist du und wo kumst her und wos duast sondern schön, dass du da bist“* (64-66). Das war zentral für sie, um tiefer einzutauchen in die Materie des Umgangs mit den Mitmenschen, sowohl lebensweltlich kommunikativ als auch theologisch (Vgl. 67f) und einen Raum zu eröffnen für alle *„Themen des Lebens und Glaubens“* (70).

Von einer zweiten intensiven Auseinandersetzung mit diesem Aspekt berichtet sie aus späteren Zeiten, als sie bereits Ehefrau und Mutter war. In der zwölften Sequenz erläutert sie, dass sie durch den umgänglichen und progressiven Pfarrer neue, schöne Zugänge der Kirche im Umgang mit Kindern kennenlernen durfte: *„[O]iso für mi woar des afoch neich und total schen a dass die Kinder do so vü Plotz haum, und dass des ok is waun meine Kinder hoit amoi ka Ruah geben“* (185f). Darüber hinaus gibt sie wieder, dass ebenjener Pfarrer sagte, *„Kinder dürfen da vor Gott sein wie sie sind.“* (190). Dass dieser Satz für besonderer Wichtigkeit für sie war lässt sich auch aus dem linguistischen Aspekt heraus interpretieren: Während sie die ganze Sequenz durchgehend im Dialekt spricht, sogar noch intensiver als sonst (z.B. *„die Stiagn aufikreut is und si daun owekugelt hot“* (187)) um sich die ‚Dramatik‘ dieser Situation besser und realer vorstellen zu können, wechselt sie in diesem einen Satz zur Schriftsprache. Das liegt insofern nahe, da dieser Satz gleichsam eine Schlussfolgerung, ein Resultat darstellt,

der für sie nun objektive Gültigkeit erlangt hat und den sie auch als solchen ‚Merksatz‘ weitergibt.

Dass die Probandin das auch für sich selbst übernommen hat und lehrt und lebt, zeigt sich in den Gesprächsteilen über ihren Unterricht. In Sequenz fünfzehn gibt sie an, dass sie zwar ihren Glaubensweg schon als sehr einflussreich für ihren Religionsunterricht beachtet, sie aber prinzipiell zuerst dort ansetzen möchte, wo die Schülerinnen und Schüler in ihrem Leben stehen. Es ist ihr wichtig, *„dass zerscht amoi des aufgriffen wird was bei den Kindern und Jugendlichen do is. Oiso so aus welcher Welt kommt ihr, oiso so do moi anzudocken und daun weiterzuoaweiten“* (246-248). Hier ist interessant, dass sie dies als Gegensatz sieht. Zuerst lenkt sie ihren Blick auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, dann setzt sie von dort an und arbeitet weiter, unter anderem mit Methoden, Materialien, Schwerpunkten, die von ihr biografisch explizit oder implizit beeinflusst sind. Dennoch gilt es zu beachten, dass ebendieser Blick auf die individuellen Lebenswelten bereits eigenbiografisch geprägt ist. Hätte sie aufgrund ihrer Geschichte nicht diese liebende Akzeptanz jedes einzelnen Menschen erfahren, auch an sich selbst, so würde sie möglicherweise nicht einmal genau damit bei ihren Schülerinnen und Schülern beginnen, nicht bei ihnen selbst ansetzen. Außerdem spricht sie an diversen Stellen (z.B. 447) von Feedbackbögen, die sie an die Kinder und Jugendlichen austeilte, um deren Bedürfnissen, Erwartungen, Einsichten und Vorschlägen besser entgegenzukommen, kurz, sie alle besser zu verstehen. Des Weiteren gibt sie auch noch als bezeichnendes Beispiel in Sequenz achtzehn an, dass sie in Disputen mit der kirchlichen Lehre oder auch ihren Schülerinnen und Schülern, etwa wenn es um die Thematik Homosexualität oder geschiedene Wiederverheiratete geht, keinerlei Schwierigkeiten hat, hier Argumente zu finden und die christliche Botschaft damit zu begründen, dass genau diese ja besagt, dass *„Menschen **glücklich, verbindlich, vertrauend** miteinander leben“* (417f).

Wie wichtig ihr dieser christliche Ansatz beim Subjekt und im Zusammenhang mit einem geglückten Gemeinschaftsleben ist, zeigt sich in etlichen Themen des Religionsunterrichts die sie als so relevant erachtet, dass sie diese im Interview näher ausführt. Die Flüchtlingsdebatte (276), die Geschlechtergerechtigkeit (295), Armut (313), Nachhaltigkeit und Fair Trade (329), Inklusion und Integration (338) sowie die Sozialprojekte, die sie mit ihren Klassen organisiert, wie etwa das Syrienprojekt (350) - alles das sind Beispiele dafür, wieviel Wert sie auf ein gelungenes Zusammenleben und die Wertschätzung des/der Einzelnen legt und darauf, das auch ihren Schülerinnen und Schülern näher zu bringen. Jene Exempel werden aber nun im nächsten Aspekt noch genauer betrachtet und analysiert.

3) Relevanz gesamtgesellschaftlicher Thematiken

Woher kommt das große Interesse Elisabeths an gesamtgesellschaftlichen Thematiken in ihrem Unterricht? Wieso erachtet sie es als relevant, politische Theologie, Wirtschaftsethik, etc. zu unterrichten und wo genau liegen ihre Schwerpunkte? Diesen Fragen soll nun nachgegangen werden.

Bereits beim ersten Blick auf das Transkript des Interviews bzw. beim ersten Anhören desselben wird deutlich, dass die meisten Themen, die sie als wichtig für ihre Schülerinnen und Schüler kennenzulernen und zu verstehen erachtet, nicht rein theologischer Natur sind, sondern großteils außer dem Religiösen noch einen zusätzlichen Schwerpunkt haben, wie etwa einen ökologischen oder politischen. Weiters sind diese von höchster Aktualität bezeichnet, worauf sie bewusst Wert legt, wie in diversen Aussagen ersichtlich ist. So etwa meint sie in Sequenz neunzehn, es helfe nichts, *„waun i jetzt daun a Klass vor mir sitzen hob und denan die kirchliche Lehre, sprich Katechismus, owabet und des lernts jetzt brav und die sogn waß eh wie weit du weg bist von meinem Leben“* (443-446). Hier zeigt sie, dass ihr bewusst ist, wie wichtig es für die Kinder und Jugendlichen ist, bei ihrem Leben im Hier und Jetzt anzuknüpfen, was nicht nur bereits von der im vorigen Abschnitt erläuterten liebenden Akzeptanz des Individuums zeugt, sondern auch von ihrem Bewusstsein der Wichtigkeit der Aktualität. Die Verbindung der einzelnen Thematiken und der Aktualität lässt sich besonders stark in ihren Ausführungen in Sequenz sechzehn erkennen:

I man, zum Teil, ah, oiso, wos waß i jetzt die gaunze Thematik mit, mit Flüchtlingen, ah, do kaun i ned drübergeh, wurscht ob Ethik oder Religion. Weil, weil i find des kau ma, des kau ma menschlich ned und des kau man o weniger ois Christin.// Und, jo, do is natürlich a kloa aus welcher Eckn i kum, dass i afoch so Dinge die die Gesamtgesöschoft a berührn ah ned afoch sogn kau ok wir dan jetztn brav, waß i ned, damma Bibel lesen und moch ma die Sakramente, und daneben krepieren de Leit im Mittelmeer, ned? (275-281)

Erneut scheint hier durch die extreme Benützung des Dialekts wie bei dem Wort ‚krepieren‘ die verschärfte Sprache durch, die sie hier anwendet, um Radikalität zu vermitteln. Gleichzeitig belegt dieses Zitat auch, dass sie sich darüber im Klaren ist, dass das verstärkte Unterrichten von gesamtgesellschaftlichen Thematiken Wurzeln in ihrer eigenen Geschichte hat. Ein Beispiel dafür bringt sie in der achten Sequenz an, wo sie angibt, dass sie nicht mit der Schwiegermutter über Rezepte reden wollte, sondern lieber mit deren drei Söhnen über Politisches diskutierte (111-115) und auch mit ihrer Familie immer wieder über Gesellschaftliches debattierte (110). Auch die Frage der Geschlechtergerechtigkeit behandle

sie laut eigenen Angaben im Unterricht, zumeist unter Betrachtung der Heiligen Schrift (295f). Hierfür lassen sich ebenso Parallelen in ihrer eigenen biografischen Darstellung finden, nämlich in Sequenz drei, einer Schilderung des Pfarrlebens als Kind, wo sie sich darüber ärgerte, dass sie als Mädchen nicht ministrieren durfte (35f), und auch in der siebenten Sequenz, als ihr Pfarrer sich auf den Apostel Paulus berief und sie als Frau zum Schweigen aufrief (98).

Als besonders wichtiges Thema, das sich wie ein roter Faden durch die Erzählung ihres Unterrichts zieht ist die Wirtschaftsethik. Die gesamte siebzehnte Sequenz beschäftigt sich beinahe durchgehend und über mehr als einhundert Zeilen Interviewtranskription damit. Bezeichnend für die Begründung, warum sie diesen Bereich als relevant erachtet, ist der Abschnitt von Zeile 327 bis 333:

Und wir haum doch sehr vü Leit die daun auf die WU gengan und i denk die soitm zu mindest irgendwaun amoi was ghert haum. Ökologie, Nachhaltigkeit vor oim, oiso Nachhaltigkeit, Fair Trade, ah, diese Verantwortung, wei i ma denk, ah, do kaun i, do kaun i ois Kind scho sehr sensibel sein und was mitkriagn, und do merk i des wirkt si a auf die Familien zruck wieder aus, wo die Familien daun daham zum diskutiern afaungang, ahm, und des sich i afoch ois Christin ois sehr hohe Verantwortung do ned den Kopf in den Sand zu stecken.

Hieran interessant sind zwei Aspekte: erstens zeigt sich, dass sie offensichtlich Wirtschaftsethik nicht nur deswegen unterrichtet, weil es eine persönliche Vorliebe ist, sondern auch, weil sie sieht, dass dies von Bedeutung für den späteren Lebensweg der Schülerinnen und Schüler sein kann, da ein eher hoher Anteil von ihnen nach Schulabschluss die Wirtschaftsuniversität besucht. Dies wiederum ist kohärent mit ihrer Aussage in Sequenz fünfzehn, die bereits in Unterpunkt zwei behandelt wurde und wo sie angibt, dass ihr wichtig sei, bei den Kindern und Jugendlichen und deren jeweiliger lebensweltlicher Relaität anzusetzen und von dort weiterzuarbeiten. Dazu gehören natürlich auch Vorstellungen von Berufswünschen, Zukunftsplänen, etc. Insofern trifft sie mit Behandlung wirtschaftsethischer Themen nicht nur die Interessen vieler Schülerinnen und Schüler, die die weitere Ausbildung und Beruf im wirtschaftlichen Sektor sehen, sondern sensibilisiert sie auch in diese Richtung hin auf einer ethischen Metaebene. Zweitens spricht sie hier die hohe Verantwortung explizit als Christin an, die Kinder und Jugendliche in diesem Gebiet haben und haben werden. Diese Zuspitzung führt sie auch in der vorhergehenden Sequenz aus, wo sie beschreibt, dass als Christin die Flüchtlingsthematik nicht übergangen werden dürfe. Beide Male redet sie von sich selbst als Christin repräsentativ für alle. In den Beispielen wird also ersichtlich, dass sie

ein untrennbares Ineinander von gesellschaftlichen und religiösen Themen und Verantwortlichkeit sieht.

Die Wirtschaftsethik spricht sie spezifischer noch einmal gegen Ende dieser langen siebzehnten Sequenz hin an, wo sie ganz deutlich die wirtschaftliche Eigenverantwortlichkeit der Individuen betont und die Wichtigkeit der Aneignung dieser von Schülerinnen und Schülern begründet. Es lässt sich auch die einzige Stelle lokalisieren, wo ersichtlich wird, wie sich diese Gewichtung in ihrer eigenen Biografie widerspiegelt. So führt sie aus, „*friacha is gaunz kloa gwesd des derf ma oder des derf ma ned. Oder so tuat ma oder so tuat ma ned, wie sunst redn d’Leit über di*“ (384-386). Da sie aus bäuerlichen Verhältnissen aus einem kleinen Dorf kommt, wo sittliche Regeln noch klar (wenn auch zumeist implizit und unausgesprochen) vorgegeben waren und jegliche Abweichungen aufgefallen sind und aufgezeigt wurden, so hat sich heute die Gesellschaft insoweit verändert, als das Subjekt nun für sich alleine entscheiden kann und darf – und muss. Hier verwendet die Probandin auch wieder die Ich-Form repräsentativ für die Kinder und Jugendlichen, denen „*sovü wurscht*“ ist (392) und die in der Schule oftmals keinen Sinn für Wertigkeiten haben, da sie etwa ihr Gewand und Essen auf den Boden fallen und herumliegen lassen. Dementsprechend bemüht sie sich, hier im Unterricht ihren Schülerinnen und Schülern einen verantwortungsvollen Umgang selbst mit Kleinigkeiten zu vermitteln. Die Wurzeln dafür, dass sie darüber nicht hinwegsieht, lassen sich wieder in ihrer eigenen Vergangenheit finden, wie sie in den letzten Zeilen dieser Sequenz schildert:

*Ah, des is ollas so **wurscht**. Welchen **Wert** hat was, jo? Und diesen acht- dieser achtungsvolle Umgang, jo, oiso // Des hot a natürlich was mit meiner Gschicht ztuan ned, i bin afoch in ana aundan Zeit aufgewachsen ned, und, und für mi hot des an gaunz an aundan Stönwert grundsätzlich, dass ma des afoch ned duat. Und, ah //, do kaun i scho heftig mit erna diskutiern. Owa des miaßns a aushoiden, dass i erna hie und do zuwesteig (lacht). (395-400)*

Außerdem geht hervor, dass ihr uneigennützig Projektarbeit sehr wichtig ist und sie dies immer wieder mit Klassen durchführt, vor allem auch dann, wenn die Kinder und Jugendlichen das von sich aus wünschen. Auch hier zeigt sich eine Parallele zu ihrer eigenen Jugendzeit: Zwar berichtet sie nichts dergleichen explizit und auch nicht in ihrer Schulzeit, aber durch ihr Engagement als Jungscharvorsitzende in der Diözese und bei der Katholischen Jugend Österreich lassen sich implizite Schlüsse ziehen, da in beiden kirchlichen Organisationen diverse Projekte einen zentralen und vor allem auch alltäglichen Stellenwert hatten und haben.

In ihrer eigenen Geschichte zeigt sich außerdem, dass auch Zeitgemäßheit immer eine Rolle gespielt hat, die ja wie bereits erwähnt in allen diesen Beispielen einen wesentlichen Faktor darstellt. Bereits zu Beginn, als sie in der zweiten Sequenz ihren eigenen Religionsunterricht als Kind und Jugendliche schildert und wie sie diesen erlebte, elaboriert sie, wie sie in der Oberstufe am Religionsunterricht nicht viel gutheißen konnte bis auf den Inhalt: „*Der hot uns Stöße an Papier ausgeteilt, de i heit nu daham hob, oiso eigentlich einen oiso vom Inhoit her einen sehr offenen und modernen Religionsunterricht oiso so Themen der Zeit angesprochen*“ (24-26). Auch im neunten Abschnitt, in dem sie von der Arbeit auf Diözesanarbeit erzählt, setzt sie sich auch mit Fragen auseinander, wie Kinder Kirche heute leben können (134f). Ebenso bezeichnend ist auch noch einmal der Abschluss des gesamten Interviews, wo sie spontan noch hinzufügt, wie wunderbar für sie jene Komponente des Lehrberufs wäre, immer am Ball zu bleiben durch die Zusammenarbeit mit der Kindheit und Jugend von heute und durch jene sowie ihrer Fächerwahl immer „*an den aktuellen Themen des Lebens beschäftigt zu sein*“ (514f).

Vor allem in diesem dritten Charakteristikum der Relevanz der gesamtgesellschaftlichen Thematiken in der Biografie Elisabeths zeigt sich besonders gut, wie von ihrem Lehrberuf ausgehend sich darin sowohl Biografisches wiederfindet, als auch Aktuelles und Innovatives, das sie aufgrund ihres Augenmerks auf die Realität sowie die ‚Zielgruppe‘ Schülerinnen und Schüler mitbedenkt.⁹¹ Vor allem die nächste Dimension zeigt nun auf, wie sehr sich ihre ursprüngliche Vorgangsweise bei der Behandlung der Themen aufgrund gesellschaftlicher Wandel über die Jahre und Generationen hinweg verändert hat.

4) Veränderungen

Elisabeth spricht weiterhin immer wieder Veränderungen an, die sie selbst erlebt oder aus gegebenem Anlass selbst initiiert hat. Die erste dieser Art spricht sie in der vierten Sequenz an, wo ihr durch die neue Jugendleiterin Anna⁹² neue Zugänge zur gelebten Religiosität eröffnet wurden (47-74). Diese wurden vor allem hier im zweiten Abschnitt, der liebenden Akzeptanz der Mitmenschen, genauer erläutert. Aus dem Duktus geht außerdem hervor, dass, während sie zuvor hauptsächlich auf Ebene der Heimatpfarre mitgeholfen hat, sie nun durch diese neue Eröffnung begann, sich zunehmend auf Dekanats- und Diözesanebene zu engagieren.

⁹¹ Natürlich kann hier wie bereits in obigem Teil der Arbeit schon einmal der Fall wieder der Rückschluss gezogen werden, dass dieser Sinn für die Realität sowie der Blick auf die einzelnen Kinder und Jugendliche erst wieder in der Biografie wurzelt. Genauere Ausführungen dieser Art würden jedoch zu sehr ins Detail gehen.

⁹² Name geändert, Anm.

Ein weiteres Beispiel für die Eröffnung neuer Glaubenszugänge stellt Abschnitt vierzehn des Transkripts über Befreiungstheologie dar:

*I man do ghert vielleicht nu a, a Schlüsselerfahrung ghert für mi do nu dazua, des woa a in meinem Studium ois Jungscharvorsitzende hob i a dreitägiges Seminar über die Dreikönigsaktion mochen kenna, zum Thema Befreiungstheologie. Und do bin i des erste Moi überhaupt mit der Theologie der Befreiung in Berührung kema. [...] [D]o hob i gaunz vü Sochen nomoi anders verstaunden, oiso glernt umzudenken hot si daun a auswirkt in der Literatur die i daun a weiterglesen hob und so // und des woar oiso, diese Unterlogen hob i zum Beispü a heit nu daham, wei des afoch so einschneidende ah Ereignisse woarn, die **mein** Verständnis von dem was is eigentlich die Botschaft, ah die Botschaft Gottes an die Menschen oder dieser Auftrag, oder diese, diese liebende Zuwendung, und was haßt des jetzt für mi ois gläubiger Mensch, was haßt des für mi ois Theologin, was haßt des für mi ois Religionslehrerin, ois alles wo ich bin. (228-242)*

Hier verdeutlicht sie durch die Betonung auf ihr Verständnis, durch die näher beschreibenden Adjektive („einschneidende Ereignisse“, „liebende Zuwendung“) und die vierfache allumfassende Bedeutung auf ihr Leben besonders gut, wie stark sie durch diesen neuen Zugang geprägt wurde. Das führte dazu, dass sie, wie sie zu Beginn der siebzehnten Sequenz erzählt, dass sie im Unterricht Befreiungstheologie zunächst explizit unterrichtete, dann jedoch einer weiteren Veränderung unterlief und sie nun die Befreiungstheologie implizit in diverse Themenbereiche miteinfließen lässt (als Beispiele hierfür können im Transkript unter anderem etwa die in den Zeilen 328 und 329 genannten Thematiken lokalisiert werden).

Wie bereits ersichtlich wurde, stellt die Wirtschaftsethik ein zentrales Thema im Unterricht Elisabeths dar. Auch hinsichtlich dieses Schwerpunktes scheint die Haltung der Probandin Veränderungen unterlaufen zu sein, da sie anmerkte, dieses sei ihr „sehr wichtig wordn in die letzten Joare“ (310). Auf konkretes Nachfragen, warum in den letzten Jahren und ob dies sich denn aus aktuellen gesellschaftlichen Ereignissen heraus entwickelte, so scheint die Aussage etwas diffus zu wirken. Die Lehrerin erläutert, dass die Wirtschaftskrise heute doch eine Rolle spiele, sie aber katholische Soziallehre schon zuvor unterrichtete, aber seit sie Ethik unterrichte (den Lehrgang dazu besuchte sie ja erst später) das noch einmal bedeutsamer wurde, obwohl sie das Thema auch bereits zuvor im Religionsunterricht durchnahm. Zusammengefasst könnte das so interpretiert werden, dass Wirtschaftsethik immer schon wichtig für sie war als Bestandteil ihres Religionsunterrichtes, seit sie Ethik unterrichtet sich dies aber noch einmal verstärkte und zusätzlich aktuelle Geschehnisse miteinwirken, die sie bewusst kontinuierlich behandelt. Diese sich leicht verändernden Akzentsetzungen über die Jahre in ihrer Berufsbiografie sind nachvollziehbar, woher generell das starke Interesse an Wirtschaftsethik kommt, geht aus dem Gespräch jedoch nicht hervor. Weder in ihrer Kindheit

noch Jugend, ihrer Familie, Schule oder dem Pfarrleben, lassen sich Bezüge finden. Einzige Interpretationsmöglichkeit bietet wohl, dass sie auf einem Bauernhof aufwuchs (31), wo wirtschaftliche Themen wie Markt- und Preisregulation, Nachhaltigkeit, Ökologie usw. eine wichtige Rolle spielen. Ansonsten dürfte sie sich auch zu einem gewissen Teil einfach daran angepasst haben, dass die Schülerinnen und Schüler oftmals nach dem Schulabschluss auf der Wirtschaftsuniversität studieren und sie ihnen dafür verantwortungsvollen Umgang in diesem Bereich erlernen helfen will, wie sie es in ihren Leitungsbereichen der Jungschar oder katholischen Jugend oder eben dem Lehrberuf selbst erlernt hat. Und dass diese Verantwortlichkeit für sie ganz wesentlich ist, geht wiederum aus dem Ende der siebzehnten Sequenz deutlich hervor.

In diesem Abschnitt erläutert sie nämlich klar, welchen hohen Stellenwert diese Eigenverantwortlichkeit heute für sie hat und, dass dieser sich ebenso im Laufe der Zeit verändert hat: „[...] **friacha** is gaunz kloa gwesd des derf ma oder des derf ma ned. Oder so tuat ma oder des tuat ma ned, wie sunst redn d'Leit über di. Und heit is des meine Verantwortung. **Ich muss entscheiden.**“ (384-386). Dass die Kinder und Jugendliche das heute nicht mehr von allein können, zeigt das Gesagte anschließend an dieses Zitat an. Auch dort zieht sie Rückschlüsse, dass das in ihrer eigenen Kindheit anders war, wie mit Dingen und Nahrungsmittel umgegangen wurde und welche Wertigkeit diese hatten. Hier weist sie auf die Schere hin, wie die Situation zu ihrer Jugendzeit war und wie sie heute ist, und wie sie versucht, eine Brücke herzustellen um das Gute der damaligen Zeit, das über die Jahre verloren ging, der heutigen Jugend wieder ein Stückweit vertraut zu machen, auch wenn sie dafür manchmal etwas härter durchgreifen muss (399-400).

Eine weitere konkrete Veränderung zeigt sich in Elisabeths Unterrichtsmethodik und –Stil⁹³, die sie über die Jahre adaptieren musste, um der Situation der Schülerinnen und Schüler ein Stückweit entgegenzukommen, die sich durch soziale Verschiebungen ebenso gewandelt hat: „Und, ah, i man i hob gaunz aundas augfaunga vor sechs-siemazwanzg Joa zu unterrichten, ned, is jo gaunz kloa, owa, owa es haum si a die Leit verändert, es hot si a die Gesöschft verändert“ (451f). Zur Veranschaulichung hierfür schildert sie, wie sie vor einem Jahrzehnt das Kirchenjahr noch in einem Zug unterrichtete, weil die Kinder und Jugendlichen angaben, dazu noch Vorwissen aus der Volksschule zu haben. Als sie sich dann doch mehr Zeit für diesen Themenblock nahm und ihn ausführlicher unterrichtete, erkannte sie, dass dieses Vorwissen tatsächlich so gut wie nicht vorhanden war und alles durcheinander gebracht

⁹³ Hiermit beschäftigt sich explizit die zwanzigste Sequenz (450-491).

wurde. Deshalb teilt sie seither und bis heute den Jahreskreis in Weihnachtsfestkreis und Osterfestkreis auf, was laut ihren Angaben noch immer sehr komplex für viele in den Klassen ist (457-463). Dass sich das Verständnis der Kinder geändert hat, an das sie sich nun durch diese neue Unterrichtsmethode anpasst, begründet sie damit, dass es an Kirchenbesuchen und damit einhergehend Liturgieerfahrung unter den Schülerinnen und Schülern mangle und auch die religiöse Alltagserfahrung bei den meisten viel zu kurz komme (462-465). Dem anschließend veränderte sich auch, dass sie in ihrer Schule mit der Schulgemeinschaft nun bis auf eine Roratemesse im Advent keine Schulgottesdienste mehr feiert, da diese „*eine einzige Qual gewesen*“ (476) sind. Warum sie diese als solche bezeichnet, erläutert sie nicht näher, sondern bezieht sich auf das Positive, nämlich, dass sich diese liturgischen Wortgottesfeiern gut etabliert haben und auf positive Resonanz seitens aller Beteiligten stoßen (475-491).

Zuletzt nennt sie eine Veränderung des Alltags, die für sie relevant war. Würde sie sich nur auf die Schule und das Unterrichten fixieren, würde sie nach eigenen Angaben schnell in Gefahr laufen, frustriert zu werden, da sie Schule als „*sehr starres System*“ (502) bezeichnet, das nicht viel Abwechslung bietet. Auch diese Vielfalt an Beschäftigungsmöglichkeiten wird durch ihre engagierten Tätigkeiten auf diözesaner Ebene in ihrer Vergangenheit deutlich. Darin liegt auch der Grund, warum sie den Ethiklehrgang absolvierte⁹⁴ (499). Konkret wirkt sich diese ‚Alltagsdynamik‘ zur Zeit darin aus, dass sie nun als Obfrau des Bildungswerkes (497) und ausgebildete Supervisorin (498f) tätig ist.

5) Die Relevanz der Bibel

Das letzte Charakteristikum betrifft ein konkretes Thema, das in Elisabeths Interview immer wieder auftaucht, sowohl in den Erzählungen über ihren Religionsunterricht als auch in der Zeit davor. Das erste Mal spricht sie von einer vertieften Auseinandersetzung mit biblischen Texten in der vierten Sequenz, als sie als Jugendliche das monatliche Jugendgebet ‚Ort der Hoffnung‘ in Maria Taferl regelmäßig zu besuchen begann. Hier beschreibt sie dieses Kennenlernen von Bibelversen sogar als „*zentrale Schlüsselerfahrung*“. Offensichtlich dürfte diese Erfahrung mit der Bibel die erste sehr einprägsame gewesen sein, auf die einige weitere folgten, die die Heilige Schrift für sie zu einer bedeutsamen Quelle ihres Unterrichts machten und nicht lediglich zu einem Thema des Lehrplans. So berichtet sie auch davon, wie ihr während des Studiums die Bibelwissenschaften und die Exegese besonders zusagten. In Sequenz zehn erklärt sie zuerst, dass sie mit den philosophischen Lehrveranstaltungen ihre

⁹⁴ Diesen besuchte sie von 2008 bis 2011 an der Katholisch- Pädagogischen Hochschule Krems in Kooperation mit der Universität Wien und unterrichtet Ethik als Fach seit Herbst 2011.

Schwierigkeiten hatte und ihr viel mehr die biblischen lagen: „Oiso so Zugänge zu Bibel, des Verständnis der Bibel, oiso des Studium woar für mi im Du- im Großen oiso durchgehend echt eine faszinierende Welt die si do aufgetan hat“ (149-151). Sie nennt sogar einen Professor des Alten Testaments und zwei des Neuen Testaments namentlich, da diese offenbar nachhaltig bedeutend für sie waren, was sich auch in ihrer Bemerkung darin zeigt, dass sie bei einem der beiden neutestamentlichen Lehrenden bis heute noch Seminare besucht (148).

Quantitativ die meisten Informationen gibt sie in ihren Ausführungen über die Relevanz von Bibel in der siebzehnten Sequenz. An dieser Stelle spricht sie wesentliche Themen im Unterricht sowie den Lehrplan in Religion generell an. Für die Frage der Geschlechtergerechtigkeit versucht sie so etwa Lösungsansätze im Unterricht mithilfe der Bibel zu finden (295f). In Zeile 299 fällt ein ganz zentraler Satz, nämlich „Bibel is für mi grundsätzlich was wichtiges.“ Das klang in den vorhergehenden Stellen schon immer wieder durch, und auch im Anschluss daran geht die Probandin noch einmal ins Detail und erörtert, dass sie in der Oberstufe jedes Jahr einen alttestamentlichen und einen neutestamentlichen Schwerpunkt setze, sprich bezüglich letzterem jedes Jahr ein anderes Evangelium genauer mit ihren Schülerinnen und Schülern betrachte. Außerdem lässt sie eben in viele andere Themenbereiche biblische Akzente und Betrachtungsweisen miteinfließen und führt manchmal sogar ganze Projekte durch, wie etwa, dass sie in Kooperation mit einer österreichischen Universität die Emmaus-Erzählung narratologisch aufschlüsselt.

Dass die Bibelarbeit in ihrem Religionsunterricht Früchte trägt und sich tatsächlich Wirkung bei den Kindern und Jugendlichen zeigt, wird in Sequenz neunzehn erkennbar:

Und waun auf die Feedbackbögen do heit auf an draufsteht, ah, wie, die Bibel is ja kein Buch // jetzt waß i nimma, na oiso, dass draufkumma is, dass, dass aus der Bibel jo, dass ma aus der Bibel scho was für's eigene Leben außalesen kau, denk i ma jo was wün i mehr? Und des sogt a vierzehnjähriger oder -jährige, ned? (447-450)

Hier wird auch ein Grund ersichtlich, worin ihr die Wichtigkeit liegt, den Schülerinnen und Schülern die Bibel näherzubringen, Sie erhofft sich damit, dass sich jene aus ihr Ratschläge für das eigene Leben mitnehmen können. In Zeile 446 verstärkt sich diese Intention noch einmal, denn die große Auswahl an aktuellen und den Kindern und Jugendlichen lebensnahen Themen in der Bibel bietet ihres Erachtens bessere Anknüpfungspunkte für die Menschen als eine befremdliche und realitätsferne katechetische Unterweisung. Hier argumentiert sie mit der rhetorischen Frage: „Hot des da Jesus gmocht?// Der hot des jo a ned so gmocht.“ Es lässt

sich an dieser Stelle auch implizit erkennen, welche große Relevanz die Heilige Schrift für sie hat.

Ein weiterer zentraler Themenblock, der sich durch das Interview zieht, sind die Liturgieerfahrungen, die sie über die Jahre hinweg sowohl in ihrer eigenen Geschichte als auch im Spezifischen in ihrer Schule als Religionslehrerin machte. Diese wurden aber weitgehend und ausführlich schon im Kapitel der Veränderungen behandelt (vgl. Punkt 4 in diesem Abschnitt).

6) Die Beziehungsebene

Diese Ebene schließt zwei Stränge mit ein, die unabhängig voneinander betrachtet werden können, obwohl sie einander wechselseitig beeinflussen. Im Mittelpunkt steht dabei die Probandin, auf die einerseits Personen expliziten oder impliziten Einfluss haben oder hatten, wie etwa ihre ‚frühere‘ Kernfamilie (Eltern, Geschwister,...), ihre ‚jetzige‘ Kernfamilie (Ehemann, Kinder,...), Verwandte, Kindheitsfreunde, etc. Andererseits beeinflusst auch die Probandin in ihren Beziehungen zu Menschen wiederum diese, wie etwa Schülerinnen und Schüler, das Lehrerkollegium, usw. Diese Beziehungen können gar nicht einseitig sein, denn ohne Rückwirkung auf das Selbst kann nur die Beziehung zu Gegenständen sein, wie Hermann Pius Siller dazu ausführt:

Es gibt Beziehungen, die ein Subjekt zu einem Objekt herstellt, etwa durch erfinden, machen, bearbeiten, genießen. [...] Diese Beziehung ist einseitig, beherrschend, rechnet nicht mit einer Antwort. Schließlich gibt es Beziehungen zwischen Subjekten. Eine solche Beziehung ist rückbezüglich und rechnet deshalb von vorn herein damit, dass die Beziehung von beiden Seiten ausgehen muss. In ihr verhalten sich beide Seiten jeweils im Wissen, dass sich die jeweils andere Seite zu dem Verhältnis, das ich zu ihr habe, selber verhält, und dieses Verhalten habe ich wiederum in meinem Verhalten zu berücksichtigen. Das ist eine reziproke Beziehung.⁹⁵

Dabei gilt es, die ‚Rückkopplung‘ des Austausches zu beachten: Das, was ich sage, höre ich auch selbst, und versetze mich so zu einem bestimmten Grad in die Lage des anderen, der das Gehörte aufnimmt und verarbeitet, nehme es selbst wiederum auf und verarbeite es in diesem Kontext des Austausches. Das bereitet nicht nur den Nährboden für jegliche Antizipation, im Spezifischen folgert Siller auch retrospektiv dazu, dass das Fundament für Bildung (sei es

⁹⁵ Vgl. Hermann Pius SILLER, Religiöse Erfahrungen ermöglichen, in: Reinhold BOSCHKI u.a. (Hg.), Religionspädagogische Grundoptionen. Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation, Freiburg 2008, 108-117 [in Folge: H.P. SILLER, Religiöse Erfahrungen ermöglichen]. Vgl. auch: Reinhold BOSCHKI, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionspädagogik, Ostfildern 2003.

Persönlichkeits,- soziale oder Wissensbildung) und Lernen zuallererst die Kommunikation und der Austausch zwischen Personen darstellt, auf dem infolgedessen aufgebaut wird.⁹⁶

Dass diese Beziehungsebene auch für Elisabeth eine wichtige ist, zeigt sich anhand diverser Sequenzen. Im fünften Abschnitt etwa wird sofort ersichtlich, worin die „Basis“ ihres Glaubens, wie sie es selbst in Zeile 75 nennt, gelegen ist. So eröffnet sie, dass sie im Rahmen ihrer Familie „*Glaube und Gottvertrauen* *ois* *was total Selbstverständliches*“ (76) erlebte, obwohl ihre Eltern eher realitätsbezogen waren anstatt sich Themen wie dem Glauben auf einer abstrakt- philosophischen Ebene zu nähern. Da sie die Religion als etwas Normales kennenlernte, blieben ihr nach eigenen Angaben auch viele Glaubenszweifel erspart. Dementsprechend kann deutlich gesehen werden, dass die ersten Schritte in ihrer Glaubensbiografie in ihrem und durch ihr familiäres Umfeld, und hier nennt sie ausdrücklich ihre beiden Elternteile und Großeltern, gemacht wurden. Geschwister erwähnt sie keine, im ganzen Interview nicht. Diese hat sie entweder nicht, oder sie spielten keine zentrale Rolle für ihren Glaubensweg. Vermutlich dürfte sie aber jüngere Geschwister gehabt haben, was dadurch ersichtlich wird, dass sie in Zeile sechs angibt, lange Zeit das älteste Kind im Dorf gewesen zu sein, sowie in Zeile 108 im Plural davon redet, dass ‚sie‘ zuhause sehr stark mitbekamen, wie wichtig es sei, nicht alles ungefragt hinzunehmen. Dadurch wäre auch nachvollziehbar, dass diese sie nicht im Glauben ‚mitzogen oder voranbrachten‘ und Elisabeth sie auch deshalb nicht erwähnt.

Betrachtet man den Religionsunterricht der Probandin im Laufe ihrer Schulzeit, so spielen hier eher Themen anstatt Personen eine Rolle, die sie im Glauben voranbrachten. Die Religionslehrer, die sie anspricht, bezeichnet sie charakterlich mit negativen Adjektiven wie unorganisiert, unsympathisch, methodisch nicht ansprechend oder streng. Das Positive, das sie noch in Erinnerung hat, bezieht sich nur auf einen Religionslehrer, nämlich den letzten, und betrifft die Themen, an die sie sich als offen, modern und zeitgemäß erinnert. Wird die darauffolgende Zeit des Studierens unter die Lupe genommen, könnte man erwarten, dass hier hauptsächlich Themen anstatt Personen für die Probandin erinnerenswert waren. Tatsächlich spricht sie solche – nämlich die Probleme mit der Philosophie und die Vorliebe für die Bibelwissenschaft – auch explizit in Sequenz zehn an, jedoch nennt sie dann doch ungewöhnlich viele Namen von Professoren, alleine bei der Bibelwissenschaft in knapp fünf Zeilen Ausführung drei und auch bei der kurzen Anführung des Beispiels der evangelischen Theologie einen weiteren. Wie bei der Struktur des Interviewgesprächs und der Gewichtung

⁹⁶ Vgl. H.P. SILLER, Religiöse Erfahrungen ermöglichen, 109f.

erkannt werden kann, kommt die Ausbildung im Interview verhältnismäßig eher kurz zur Sprache. Von den drei Sequenzen darüber behandeln zwei das Studium, die sich gemeinsam nur über sechzehn Zeilen Transkription erstrecken. Im Hintergrund spricht sie zwar immer wieder an, dass sie während der Zeit des Studierens diverses Einprägsames erlebt hätte (vgl. z.B. 156, 173, 229), über das Studium selbst redet sie aber nur an diesen Stellen. Dementsprechend dürften, abgesehen von den genannten Themen und Personen, keine weiteren explizit wesentlich für ihren Glaubensweg gewesen sein.

Wird Elisabeths Glaubensbiografie im Kontext des Pfarrlebens, auf Dekanats- und auf Diözesanebene analysiert, so zeigt sich, dass erstens auch hier die Mitmenschen einen wesentlichen Teil dazu beitrugen, dass sie den Religionslehrberuf ergriff, zweitens sich aber auch in dieser Kategorie die meisten Konflikte ereignet haben. Während die neue Jugendleiterin des Dekanats viel Positives schuf und die Probandin viel förderte, wie etwa durch Schulungen oder Gruppentreffen, auf die sie sie mitnahm, eckte sie in ihrer Heimatpfarre immer wieder mit den Priestern an. Erstens hinterließen diese keinen besonderen Eindruck als ihre Religionslehrer, zweitens erläutert sie in der dritten Sequenz, wie der Pfarrer ihrer Ortskirche sie missverstand und an ein Kloster vermitteln wollte, weil sie Interesse an Mission zeigte. Auch als sie etwas älter und zunehmend kritisch-reflektierter wurde, schien diese Eigenschaft die Missgunst des Pfarrers hervorzurufen, die ihm missfiel, wie in der siebten Sequenz deutlich wird. Ferner eckte sie mit den Bischöfen an und forderte den Rücktritt des einen Bischofs, der für einen „*massiven Einschnitt*“ (191) in der Kirche verantwortlich war. Bei einem zweiten Bischof verfiel sie ebenso in Unmut, da sie sich öffentlich mit ihrem Trauungspriester solidarisierte, welcher aus der Kirche austrat und heiratete und dadurch mit seiner Frau auf Ablehnung in der Kirche stieß. Für diese Aktion nahm sie sogar in Kauf, dass ihr die Missio verweigert wurde. Damit zeigte sie einerseits, dass sie sich im Einsatz für Richtig und Falsch nicht durch die größere Macht des Gegenüber abschrecken oder beängstigen ließ, andererseits aber auch, welche Werte für sie konkret und wichtig wurden.

Es wäre hier ein Fehlschluss zu folgern, dass Elisabeth mit allen Geistlichen, mit denen sie zu tun hatte, in Konflikte geriet. Einige ihrer Angaben im Interview zeugen klar vom Gegenteil: So erzählt sie von „*echten Jugendseelsorgern*“ (69), die das Gefühl in ihr erweckten, als ganzer Mensch mit allen Facetten ihres Lebens und Glaubens angenommen und offen empfangen geworden zu sein, als sie sich auf Dekanatsebene unter der Jugendleiterin vermehrt engagierte. Einen dieser Jugendseelsorger spricht sie sogar später noch einmal

namentlich an (154), weil er sie über einen längeren Zeitraum gemeinsam mit einer Gruppe Studierender begleitete und intensiven Austausch ermöglichte. Auch die gesamte zwölfte Sequenz handelt über den Pfarrer, dessen Pfarre sie nach Heirat und Umzug in eine neue Gemeinde angehörte. Diesen bezeichnet sie als „*Geschenk*“ (175) und führt in knapp zwanzig Zeilen Interviewtranskription aus, warum sie jenen als solchen erfuhr. Zahlreiche Beispiele, die sie hier nennt, geben wiederum Aufschluss darüber, wie jener Werte vertrat, die auch die Probandin selbst als vertretbar und wichtig empfindet. Hier steigerte sie auch noch einmal die Mitarbeit in der Pfarre und übernahm Aufgaben im Pfarrgemeinderat sowie im Liturgiekreis, was unterstreicht, wie wohl sie sich in dieser Pfarre und unter diesem Pfarrer fühlte.

Wenn nun Elisabeth in der Rolle als Religionslehrerin im Umgang mit den sich in diesem Kontext ebenso befindlichen Personen betrachtet wird, so zeigt sich, dass hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler die Probandin eher versucht, sich selbst als Person oder ‚Vorbild‘ zurückzunehmen und vorrangig durch die behandelten Themen die Kinder und Jugendlichen zu einer eigenen, begründeten Meinung, Haltung und Handlungsweise zu motivieren. Dennoch erzählt sie, dass es besonders wenn es um das Spannungsfeld katholische Lehre und Glaubenspraxis geht, die Schülerinnen und Schüler durchaus nach der persönlichen Ansicht der Lehrerin fragen, die sie dann auch preisgibt und argumentiert, warum sie das so sieht (404-408). Dies ist ein deutliches Beispiel einerseits für Sillers oben angeführte Argumentation, dass Sinngehalt und Überzeugungen durch Kommunikation weitergegeben und übernommen werden, andererseits aber auch eine Antwort für die in dieser Arbeit angeführte Forschungsfrage, ob und inwieweit die Glaubensgeschichte der Religionslehrerin in ihren Unterricht miteinfließt.

Dass die Probandin Feedbackbögen austeilte, um zu erfahren, was die Schülerinnen und Schüler über den Unterricht denken, welche Verbesserungsvorschläge sie hätten, was ihnen gut gefällt, oder was sie gelernt haben ist ebenso eine Form, und zwar indirekter Kommunikation, die Elisabeth offensichtlich wichtig ist, um die Bedürfnisse und den Lernerfolg ihrer ‚Schützlinge‘ zu erfahren. Hieran wird offensichtlich, dass für sie das Unterrichten nicht nur einen Beruf darstellt, sondern dass sie sich auch des Bildungsauftrages bewusst ist und das Bedürfnis hat, die Kinder und Jugendlichen voranzubringen, und sie bei der Wertebildung zu unterstützen.

Über die Zusammenarbeit und den Austausch mit anderen Lehrerinnen und Lehrern an ihrer Schule äußert sie sich relativ wenig. In Sequenz siebzehn erzählt sie, dass im Zuge des von ihr gemeinsam mit ihrer Klasse organisierten Syrienprojektes ein Fußballturnier initiiert wurde,

wobei sie die Turnlehrer ihrer Schule bat, die Klasse bei der Organisation und Durchführung zu unterstützen falls nötig (352f). Außerdem habe sie sehr positive Rückmeldungen und Angebote der Unterstützung bei dem Projekt erhalten (370f). Von wem sagt sie zwar nicht, aber es ist durchaus wahrscheinlich, dass sie damit das Lehrerkollegium meint, da sie von Lehrenden im vorangehenden Satz spricht und es auch in diesem Kontext eindeutig denkbar wäre. Beide Aussagen geben zu erkennen, dass im Großen und Ganzen ein freundliches und unterstützendes Klima unter den lehrenden Kolleginnen und Kollegen am Gymnasium herrschen dürfte. Auch in der zwanzigsten Sequenz lassen sich zwei weitere bestätigende Hinweise finden: Elisabeth erzählt, dass sie Gottesdienst im Schulgarten feierten und sie und ihre Kollegin Glück mit dem Wetter hatten (477f). Diese Kollegin dürfte auch in ihrer Fachgruppe sein, da sie die liturgische Feier mitplane und die Probandin durchgängig im Plural („wir“) in dieser Sequenz spricht. Offenbar dürfte die Zusammenarbeit hier also auch gut funktionieren, da sie von mehreren liturgischen Feiern in Kooperation hinsichtlich der Organisation spricht. Gegen Ende dieses Absatzes erwähnt sie auch vermehrt die ganze Schulgemeinschaft als ebensolche Gemeinschaft (486, 490f), was dieses prinzipielle gute Auskommen nicht nur unter den Lehrerinnen und Lehrern, sondern generell aller Beteiligten unterstreicht.

3.3.3. Ein erstes Fazit

In dieser Analyse des Interviews wird also ersichtlich, dass es eine Vielzahl an Parallelen der eigenen Glaubensbiografie der Probandin und den Themen und der Durchführung ihres Religionsunterrichts heute zeigen. Während bei der Wahl der Themen meist klar ersichtlich ist, woher diese in ihrer eigenen Geschichte wurzeln, wie sie sich begründen und folglich warum diese über die Schuljahre hinweg kaum Veränderungen unterliefen, so zeigt sich bei der Durchführung des Unterrichts, dass Elisabeth hier Adaptionen vornahm, um der heute veränderten soziokulturellen und pastoralen Situationen als noch zu Beginn ihrer Berufslaufbahn gerecht zu werden. Ferner kann mit Blick auf ihre Biografie die Wertevermittlung nachvollzogen werden, die sie im Unterricht anstrebt: Das konstruktiv-kritische, eigenständige und eigenverantwortliche Denken, Urteilen und Handeln fußt ebenso in den pastoralen, familiären und schulischen Dimensionen ihrer eigenen Geschichte.

Offen lässt sie jedoch die Frage, wie sich etwa ihre Schwierigkeiten mit Philosophie während des Studiums auf ihren Unterricht heute auswirken, wie sie heute mit Themen der Mission und Entwicklungshilfe umgeht, von denen sie von abschreckenden Erlebnissen in ihrer Kindheit und Jugendzeit berichtet, wie sie sich heute in der eigenen Pfarre engagiert und ob

und wie sie diesen Aspekt des Pfarrlebens auch versucht den Schülerinnen und Schülern näherzubringen, da die Pfarre in ihrem Heimatdorf sowie auch die Dompfarre nach Hochzeit und Umzug dorthin einen wichtigen Ort für sie darstellte. Auch spricht sie an zwei Stellen (414 und 437) davon, dass sie das Thema Homosexualität im Unterricht behandelt. Hier wird nicht erkennbar, ob und welchen Zusammenhang dieses Thema mit ihrer eigenen Biografie haben könnte.

Besonders im letzten Punkt, der Beziehungsebene, kristallisiert sich heraus, wer bzw. was dazu beigetragen hat, dass die Probandin den Religionslehrberuf ergriffen hat. Diese Gründe stellen eine Mischung aus Personen (ihre Eltern und Großeltern etwa), Themen (z.B. aus ihrem eigenen Religionsunterricht als Jugendliche, die Bibelwissenschaft, als sie sich damit auseinandersetzte), einem regen Pfarrleben und die dortige Mitarbeit Elisabeths (beispielsweise in der Jungschar und im Kirchenchor auch durch ihr Interesse an Musik) und konkreten Ereignissen (wie die Reisen nach Taizé) dar, die sich über weite Strecken nicht nur wechselseitig beeinflussten sondern auch dazu beitrugen, den Glauben tiefer in ihrer Biografie zu verankern. Parallel liefen zusätzlich die seit Kindheitstagen bestehende Faszination und auch der Wunsch mit, selbst einmal Lehrerin zu werden. Diese beiden Stränge zusammenaddiert ergeben schließlich das, was sie heute geworden ist: Religionslehrerin. Darüber hinaus zeigt sich hier nun auch noch einmal deutlich, wie es um die wechselseitige Beeinflussung von Glaubensgeschichte und Unterricht steht.

3.4. Die Eigeneinschätzung der Probandin

In der bisherigen Analyse des Interviews kristallisierte sich erstens heraus, wie es dazu kam, dass die Probandin Religionslehrerin wurde, und damit skizzierte sie auch in gewissem Maße ihren Glaubensweg von früher Kindheit bis heute nach. Zweitens konnten auch schon Zusammenhänge zwischen der eigenen (Glaubens-)Biografie und dem Unterricht Elisabeths hinsichtlich Themenschwerpunkten, Vorlieben, Erwartungshaltungen, Methoden, usw. freigelegt werden. Diese Vorgänge fanden teilweise implizit statt, teilweise war sich die Probandin aber auch bewusst, dass diese konkrete Haltung oder Vorgehensweise auf ihre eigene Vergangenheit zurückzuführen und dort verwurzelt ist. Darüber hinaus wurde Elisabeth im Anschluss an den narrativen Teil des Interviews explizit danach gefragt, ob und inwieweit sie einschätzen würde, dass ihre Glaubensbiografie Einfluss auf ihren Unterricht hat. Das beantwortet sie ganz eindeutig mit *„Jo, scho, jo. Oiso, ah // für mi is es, oiso, ah, mein **Verständnis** von Religiosität, mein **Verständnis** von Glaube hot des **gaunz** zentral mitgeprägt.“* (227f). Hier kann gesehen werden, dass Elisabeth die Frage sofort ohne großes

Nachdenken bejaht, denn ansonsten würde sie kurz überlegen, was mit dem Pausenzeichen ‚//‘ indiziert wäre. So stimmt sie der Frage zu, überlegt dann aber doch kurz, wie sie diese Antwort begründen könnte, was einerseits durch die dann doch stattfindende kurze Sprechpause sowie die vielen Pausenfüller (‚ah‘, ‚oiso‘) erkannt werden kann. Das deutet darauf hin, dass sie intuitiv und in erster Reaktion definitiv Zusammenhänge sieht, diese aber nicht sofort konkret festmachen kann, etwa anhand von Beispielen. Deshalb bezieht sie sich in Folge auch nicht auf eine konkrete Situation, nach der eigentlich gefragt wurde, sondern weitet diese aus auf ihr generelles Verständnis von Religion und Glauben. Dass sie wiederum dieses Verständnis, dass sie sich angeeignet hat, von hoher Relevanz für ihren Unterricht betrachtet, macht sie durch die Betonungen auf den beiden Worten ‚Verständnis‘ und ‚gaunz‘ (also ‚ganz‘) deutlich. Dafür, wie sie dieses ihr Verständnis erlangt hat, führt sie nun ein Beispiel an: In einem dreitägigen Seminar setzte sie sich intensiv mit der Befreiungstheologie auseinander und wurde davon so bewegt, dass im Kontext ihres Glaubens noch einmal ein Umdenken stattfand, sodass für sie die Botschaft Gottes eine neue Schwerpunktsetzung erlangte. Dass diese neue Erfahrung tatsächlich ein einschneidendes und weitreichendes Erlebnis für sie war, zeigt sich im weiteren Verlauf des Interviews immer wieder, wo sie befreiungstheologische Thematiken verschiedenster Art wiederholt anspricht. Ihre Ausführungen dieser „*Schlüsselerfahrung*“, wie sie sie selbst in Zeile 229 nennt, beendet sie dann mit den Worten: „*Und des// des wirkt si a im Unterricht aus, eindeutig, oiso i glaub, dass ah // dass so manche Aussagen oder manche Themenbereiche woascheinlich a aufgrund der Biografie oder welchen Text wähle ich aus, ah // aufgrund der Biografie sicher a Rolle spün.*“ (242-245). Sie ist sich demnach darüber im Klaren, dass ihr biografischer Einfluss konkrete Aussagen, die gezielte Auswahl von Texten und auch ganzer Themenbereiche betrifft, was sich auch in ihren Schilderungen im restlichen Interview immer wieder bestätigt. Trotzdem ist es ihr aber auch wichtig, zuerst einmal die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen kennenzulernen und diese als Ausgangspunkte zu nehmen. Folglich weiß sie also darum, dass aufgrund ihres biografischen Hintergrunds die Wahl der Texte, Themen, etc. für den Unterricht beeinflusst wird, aber sie ist sich ebenso dessen bewusst, dass umgekehrt auch die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Biografien auf sie darin Einfluss haben.

Aufgrund ihrer Antwort auf die folgende Frage, ob sie Ereignisse aus ihrer Glaubensgeschichte auch explizit kommuniziert, die „*ned durchgängig*“ (253) und „*manchmal*“ („*maunches Moi*“, (249)) lautet, zeigt sich, dass die Probandin differenziert zwischen ihrer prinzipiellen Haltung, dass die Kinder und Jugendlichen ihre eigene Geschichte schreiben müssen, aus der heraus sich ihre Haltungen entwickeln und begründen

lassen, und konkreten Situationen, an denen sie es doch für angemessen hält, nun einen Schwank aus ihrem Leben zu erzählen, der ihnen verdeutlichen soll, dass bei diesem Thema oder an dieser Stelle eine Differenzierung angebracht ist oder ein Weiterdenken über ihren Gedankenhorizont hinaus. Generell erachtet sie ihre eigene Meinung als nicht „so relevant“ (275), obwohl in den Klassen und manchmal auch in den Feedbackbögen danach gefragt wird. Jedoch widerspricht sie sich selbst wenn es um gesamtgesellschaftliche Themen geht. Dann fühlt sie sich nämlich verpflichtet, diese zu besprechen, auch wenn sie eigentlich im Unterricht, Lehrplan oder der Jahresplanung nicht vorgesehen sind, da sie die Behandlung dieser unter ethischer und christlicher Perspektive als momentan wesentlicher und aktueller gewichtet, was natürlich zeigt, wie sie als Person in ihren Interessen und Haltungen auf den Unterricht einwirkt. Auch in ihrem Argumentationsmuster wird deutlich, dass die Begründung der Behandlung gewisser Themen aus subjektiven Antriebskräften heraus entsteht. So verwendet sie alleine in dieser Sequenz relativ häufig Ausdrücke wie ‚ich meine‘, ‚ich finde‘, ‚ich glaube‘, etc. Aus dieser persönlichen Motivation heraus, die sie immer wieder als Christin mit Bildungsauftrag reflektiert, wie sie zu verstehen gibt (z.B. 277f), untermauert sie daher jene Thematiken, die möglicherweise nicht Teil des Lehrplans sind, sie aber dennoch gerne, meist aufgrund von Aktualität und Drastik, behandeln möchte.

4. Ergebnisse

Aus der Analyse des Interviews der Probandin können nun Schlüsse auf drei Ebenen gezogen werden: erstens der Bewusstseinsgrad des Einwirkens der Glaubensbiografie der Lehrperson, zweitens ihre Haltung, die sich im Unterricht widerspiegelt und drittens Vorlieben für Themen, die es aus ihrem biografisch-geschichtlichen Hintergrund in den Unterricht geschafft haben.

4.1. Der Bewusstseinsgrad

Zum ersten Punkt kann gesagt werden, dass sich Elisabeth in vielen Punkten darüber bewusst ist, dass vor allem anhand der Thematiken gesehen werden kann, „aus welcher Ecke“ (278) sie kommt. Hier führt sie einige Beispiele an, wobei das Zentralste, das sich durch das gesamte Interview zieht, die Befreiungstheologie, mit der sie zu Studienzeiten in Berührung kam, und die damit verbunden gesellschaftspolitischen und –kritischen Themen, die sie verstärkt unterrichtet, ist. Auch kann sie rückschließen, dass bei der Auswahl von Texten, die in ihrem Unterricht verwendet werden, sehr stark persönliche Hintergründe treibende Kräfte dafür sind, welche sie als geeignet erachtet und behandelt und welche nicht. Des Weiteren

erzählt sie in ihren Stunden zwar „*ned durchgängig*“ (253) aber auch immer wieder von Ereignissen und Erfahrungen aus ihrem eigenen Leben, wenn das für sie der Situation angemessen erscheint. In solchen Momenten entscheidet sie subjektiv ihrem Gefühl nach, ob die Schülerinnen und Schüler durch kritisches Denken innerhalb von Themen differenzieren können. Tun sie das, so lässt sie ihren eigenen Aussagen nach biografische Erzählungen außen vor. Tun sie das aber nicht, so bringt sie sich durchaus ein, um jenen unterstützend zu einer Unterscheidung zu verhelfen, welche wesentlich ist, um „*Mut*“ (264) zu fassen und für das Richtige eintreten zu können. Außerdem geht Elisabeth auch auf Fragen der Kinder und Jugendlichen zu persönlichen Ansichten von gewissen Themen ein, sofern diese im Unterricht gestellt werden. Tauchen diese in den Feedbackbögen auf, beantwortet sie sie in nachfolgenden Stunden nicht mehr, weil diese Fragen der Meinung der Lehrerin eigentlich „*ned so relevant*“ (275) sind und sie eben nur spontan und in direkten Konversationen darauf reagiert.

Dieser direkte Einfluss der (Glaubens-)Biografie der Lehrerin auf ihren Unterricht ließ sich vor allem an jenen Stellen im Interview festmachen, an denen ausdrücklich in diese Richtung nachgefragt wurde. Im ersten großen, narrativen Teil, lassen sich dafür eher jene Punkte lokalisieren, die sich indirekt in ihren Religionsstunden wiederfinden. Dies kann wie ein Puzzle-Spiel gedacht werden: In der Narration werden die Ereignisse und Erfahrungen A, B und C lokalisiert, die wesentlich zur Biografie der Probandin gehören. Bei den Folgefragen über den Religionsunterricht schildert sie dann, dass sie die Themen A', B' und C' behandelt, die bei genauerer Betrachtung zurückzuführen sind auf die vorhergehend erzählten geschichtlichen Erfahrungsmomente und folglich zusammengehörend gedacht werden können. Beispiele dafür wären etwa der Umgang mit der Bibel (die Exegese), die Elisabeth aus ihrer eigenen Ausbildungszeit intensiv in Erinnerung hat und nun diese positiven Erfahrungen damit auch ihren Schülerinnen und Schülern zuteilwerden lassen möchte; des Weiteren die Projektarbeiten, die unter anderem zu ihrer Arbeit als Jungscharvorsitzende gehörte und die sie auch jetzt mit den Schülerinnen und Schülern immer wieder aufnimmt; drittens aber etwa auch das Gemeinschaftliche, das sie als Mitglied von diversen Jugendgruppen erleben durfte und das sich auch im Unterricht abzeichnet, durch ebendiese klassengemeinschaftlichen Projekte aber auch schulgemeinschaftliche liturgische Feiern und Aktivitäten sowie Thematiken, die darauf abzielen, kollektiv aufeinander Acht zu geben und auf allen Ebenen friedlich zusammenzuleben. Ulrich Schwab vermerkt hierzu: „Nach wie vor stellt das gemeinsame Erleben in einer Gruppe einen wichtigen Beitrag auch für religiöse

Sozialisation dar“⁹⁷. Diese Feststellung lässt sich in Blick auf die Probandin insofern verifizieren, dass sie sowohl auf ihre eigene Glaubensgeschichte wie auch auf ihre Vorgehensweise und Intention im Unterricht heute zutrifft.

Natürlich gibt es auch Instanzen, die mehrere oder eben keine Parallelen aufweisen. In letzterem Fall kann genauer nachgefragt werden, warum diese für die Probandin Bedeutung im Unterricht haben, wenn sie kein ‚Gegenstück‘ in der Biografie aufweisen, oder umgekehrt warum offensichtlich zentrale Ereignisse in der Lebens- und Glaubensgeschichte der Probandin sich weder explizit noch implizit in den Religionsstunden finden lassen. Im analytischen Teil wurde auf verschiedene solcher Besonderheiten bereits eingegangen und versucht, eine Begründung dafür zu finden, warum das so sein kann. Noch einmal kurz zusammengefasst könnte es daran liegen, dass Erfahrungen thematisch nicht als Erzählung in den Unterricht passen, dass jene möglicherweise doch latent einwirken, dass sie einfach im Interview nicht erwähnt wurden, weil die Erzählung dann nach Einschätzung der Probandin zu detailliert und abweichend wäre und, da viele Zusammenhänge aus subjektiver Perspektive kaum zu erkennen sind, eines dieser Puzzlestücke verborgen blieb.

4.2. Die Haltung

Die Grundhaltung Elisabeths kristallisierte sich im Interview als kritisch heraus. An dieser Stelle sollte aber gesagt werden, dass kritisch oft negativ konnotiert ist, was es hier nicht sein soll. Vielmehr ist damit hinterfragen, reflektieren, ein tiefergehendes Nachdenken gemeint. Diese Eigenschaften liegen grundsätzlich als Charakteristikum in ihrer Familie vor, weswegen sie damit von klein auf in Berührung kam. Sie zu übernehmen ist nach Schwab ein typisches Charakteristikum religiöser Sozialisation, der die „gelebten Rollenmuster von Eltern, Großeltern und Geschwister“ als „wichtige Orientierungspunkte im Aufbau eigener Verhaltensmuster“ sieht.⁹⁸ Andererseits bestätigte sich auch zunehmend in diversen Kontexten, in denen sie sich über die Jahre hinweg wiederfand, dass eine gesunde Skepsis und eine nachfragende Haltung der Naivität und der ‚Mitläuferei‘ vorzuziehen ist. In allen Bereichen der Themenblockzuordnung, sei es Kindheit, Jugend, Pfarre oder Ausbildung, geriet die Probandin entweder direkt in Konfrontationen, da sie aufgrund ihrer Glaubensüberzeugungen Ansichten nicht übernehmen konnte, oder sie lernte bzw. erfuhr in diversen Gruppen, denen sie sich anschloss, wie relevant es vor allem als Theologe oder Theologin ist, Worte, Taten und Überzeugungen auf das Gute hin zu reflektieren und

⁹⁷ Ulrich SCHWAB, Religiöse Sozialisation, in: Gottfried BITTER, u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München ²2006, 182; [in Folge: U. SCHWAB, Religiöse Sozialisation].

⁹⁸ Ebd., 181.

wachsam zu sein, ob diese tatsächlich dem entsprechen, was Gott uns durch Jesus Christus oder durch die Heilige Schrift vermitteln versucht. Diese theoretischen und praktischen Auseinandersetzungen manifestierten sich zu einer wesentlichen Grundhaltung der Probandin und spiegeln sich auch in ihrem Unterricht wider, wo sich abzeichnet, wie die Probandin versucht, die Kinder und Jugendlichen dafür zu sensibilisieren, wie manipulativ und ökonomisch orientiert die Welt – und hier vor allem die Wirtschaft – heute sein kann. Im Interview betont sie immer wieder klar, dass durch ihren Unterricht die Schülerinnen und Schüler damit vertraut gemacht werden sollen, die Gesellschaft, Wirtschaft und Politik auf ihren moralischen und ethischen Mehrwert hin zu hinterfragen und Selbstvertrauen zu erlangen Abweichungen und Ungerechtigkeiten aufzuzeigen. Ebenso strebt sie damit an, dass jene später im Studium und Beruf selbst nicht der reinen Profitorientierung und dem Wirtschaftswachstum verfallen, sondern die Mitmenschen, die Umwelt und ihr Wohlergehen im Auge behalten. Auf einer Metaebene betrachtet auch Schwab diese Anregungen zum Denken als förderlich:

Die hierfür nötige soziale und religiöse Kompetenz gehört mit zum wichtigsten, was Kirchen Kindern und Jugendlichen zu bieten haben. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollten im Hinblick auf soziale Prozesse genügend Reflexions- und Interventionsvermögen besitzen, und sie sollten in der Lage sein, ihre eigene – theologisch reflektierte – Religiosität in den gemeinsamen religiösen Suchprozess der Jugendlichen hilfreich einzubringen.⁹⁹

Diese Instanzen zeigen also, dass Elisabeths Biografie nicht nur als fragmentarisch erzählte Lebensgeschichte den Unterricht beeinflusst, sondern Haltungen hervorbringt und fördert, die sie sich selbst aneignete, die sie auch in den Unterricht mitbringt und die dadurch auch an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werden. Dabei muss beachtet werden, dass diese kritische Einstellung nicht die einzige ist, die sie in den Unterricht einbringt und direkt sowie indirekt weiterzugeben versucht (Vgl. Abschnitt 3.3.2. Unterpunkt 1). Viele andere Gesinnungen, wie etwa eine humanistische, ökologische oder ethisch-religiöse werden auch zumeist latent im Unterricht übermittelt, die die Kinder und Jugendlichen dann im Sinne einer Vorbildwirkung ebenfalls latent oder bewusst übernehmen oder ablehnen. Die im Interview offensichtlichste war jedoch ihre konstruktiv-kritische Anschauung der Welt und vor allem der Systeme und Institutionen in dieser, was sich auch durch die dritte Ebene, die Themen, zieht.

⁹⁹ Ebd., 183.

4.3. Die Vorliebe für Themen

Zuletzt zeigt sich auch an der Biografie der Probandin, dass die Thematiken, die sie behandelt, großteils auch in ihrer eigenen Geschichte eine Rolle gespielt haben. Grundsätzlich basieren ihre Stunden auf dem Lehrplan, da sie es erstens als ihre Aufgabe sieht, sich an diesem zu orientieren, zweitens sie es aber auch selbst für wichtig hält, „dass sie [die Schülerinnen und Schüler, Anm.] eine Grundkenntnis über des was **was** heißt christlicher Glaube oder **was** sind christlich ethische Themen“ (289f) erlangen und sie auch das „**Recht**“ (291) haben davon zu erfahren. Des Weiteren behandelt sie aber auch „Themen, die jetzt ned so explizit drinnen san im Lehrplan“ (293), die jedoch darauf abzielen, die Kirche als gesellschaftspolitisches Kontrollorgan zu erkennen, aufzuzeigen und zu verbessern zu versuchen hinsichtlich dessen, was aus ethischer und/oder christlicher Perspektive in den Hintergrund gerückt oder verschwunden ist. Dabei verknüpft Elisabeth soziopolitische Themen religiös, wie beispielsweise die Frage der Geschlechtergerechtigkeit biblisch zu analysieren, die Gesellschaftsstrukturen befreiungstheologisch zu betrachten und die Ökonomie unter ethischen Kriterien zu überdenken. Wird nun die Narration der Probandin über ihren Glaubensweg herangezogen, so lässt sich erkennen, dass alle diese Fragen wie auch ihre Zugänge darin zu finden sind: die Frage der Geschlechtergerechtigkeit (36f, 98, 152), die Bibel als Zugang zur Wirklichkeit (54, 147f), gesamtgesellschaftliche Strukturen (114, 138f, 160, 384), die Befreiungstheologie (40, 231f), die Wirtschaft (31, 310) und die Ethik (40, 276f).

Natürlich ist es nicht verwunderlich und durchaus verständlich, dass jene Themen, die aus dem eigenen Erfahrungsschatz stammen und die als wichtig zu behandeln erachtet werden, besonders stark in den Unterricht einfließen. Diese können dann nämlich erstens begründet unterrichtet werden, zweitens sind Erfahrungswerte gegeben und drittens erleichtert es die Beantwortung von Fragen im Gegensatz zu solchen Themen, mit denen sich erst vertraut gemacht werden muss. Bei der Probandin liegt eine gute Mischung vor: einerseits richtet sie sich nach dem Lehrplan und behandelt auch Themen, denen sie kein primäres Interesse einräumen würde, weil sie sich ihres Bildungsauftrages als kirchlich Bedienstete bewusst ist und die Schülerinnen und Schüler dessen nicht berauben will, was ihnen zusteht, kennenzulernen. Andererseits bringt sie aber auch jene Themen ein, die sie als notwendig ansieht, den Kindern und Jugendlichen näherzubringen, und die durchaus auch dem entsprechen, womit sie beauftragt wurde, nämlich jenen die christliche Botschaft verständlich zu machen, damit diese sich frei dafür entscheiden können, diese auch zu übernehmen. Ganz

zentral beinhaltet das die Nächstenliebe, die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung aller Menschen und einen sorgsam Umgang mit der Natur, die Elisabeth in Bezug auf aktuelle Thematiken aus der Gesellschaft generell sowie aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufgreift. Außerdem erkennt sie auch, welche Themen sie als interessant und wesentlich erachtet, die aber aufgrund des Wandels der Zeit und der Veränderung der Gesellschaft für die Schülerinnen und Schüler heute nicht mehr so greifbar sind wie damals. Konkret spricht sie hier Liturgieerfahrungen und Kirchenbesuche generell an, die auch in der Theorie bereits Beachtung gefunden haben:

Wenig hilfreich, aber durchaus prägend für die religiöse Sozialisation sind dagegen viele Erfahrungen, die Jugendliche im Hinblick auf den Gottesdienstbesuch mit Kirchengemeinden machen. In der Zeit von Firmung und Konfirmation werden sie oft gezwungen, solche Gottesdienste zu besuchen, die kaum oder gar nicht auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind. Das ist dann häufig der Ort, an dem Jugendliche lernen, dass Kirche eben doch langweilig, autoritär und unverständlich ist. Wer hier Jugendlichen hilfreiche Lebensbedingungen anbieten will, muss sich insbesondere um jugendgemäße Formen gottesdienstlichen Feierns bemühen.¹⁰⁰

Diesem Rat kommt Elisabeth insofern entgegen, als sie bewusst keine Gottesdienste, sondern Wort-Gottes-Feiern in der Schule ansetzt und sich für konkrete kirchliche Themen mehr Unterrichtszeit nimmt, weil sie Erfahrungen und Verständnis in diesem Bereich nun nicht mehr voraussetzen kann.

5. Vergleich und Typenbildung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der interpretativen Analyse des Falles Elisabeth nun mit Fallstudien aus bereits bestehender Literatur verglichen und zur Typenbildung herangezogen. Dieser Schritt begründet sich nach Kaupp folgendermaßen:

Im falltranszendierenden Vergleich gelingt es, Muster oder Stile lebensgeschichtlicher Religiosität oder religiöser Positionierungsstrategien zu erarbeiten. Obwohl dies weder quantitative Aussagen über die Verbreitung eines Stils erlaubt noch die Variationsbreite an Stilen vollständig beschreibt, wird die Pluralität von Stilen sowie die Art und Weise, wie sich ein Stil im Handeln widerspiegelt, gerade anhand biografischer Erzählungen besonders anschaulich.¹⁰¹

5.1. Vergleich

Vergleichbare Parallelen zur Analyse und Interpretation dieser Fallstudie lassen sich in Feige, Dressler und Tzscheetzschs „Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmung“ und hier vor allem in der durchgeführten und ausgewerteten Fallstudie Tzscheetzschs und seiner Probandin Karin Neuenfels finden.¹⁰² Diese beschreibt er als emanzipiert, kritisch-hinterfragend, vor

¹⁰⁰ Ebd., 183.

¹⁰¹ A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick, 188.

¹⁰² Vgl. A. FEIGE u.a., Religionslehrerin oder Religionslehrer werden, 161-184, 382 und 393f.

allem kirchenpolitisch, engagiert und aktiv sowohl in ihrer Rolle als Religionslehrerin als auch als Mitglied ihrer Pfarre. Dort arbeitet sie auch engagiert im Familiengottesdienstkreis mit und interessiert sich zusätzlich für die Bibel und die exegetische Auslegung dieser. All das hat sie mit Elisabeth gemein. Unterschiede zeichnen sich jedoch darin ab, dass Neuenfels des Weiteren thematische Vorlieben für Kirchenrecht und Kirchengeschichte hat, sie selbst geschieden ist und daher vermehrt für einen wertschätzenden Umgang mit Geschiedenen in der Institution Kirche kämpft. Auch stellt sich in der Analyse des Interviews bei Tzscheetzsch heraus, dass sie „sich um die religiöse Erziehung ihrer Kinder“¹⁰³ bemüht, was bei Elisabeth gar nicht zur Sprache kommt. Jene erwähnt zwar kurz im Interview, dass sie während ihres Studiums schon Mutter wurde, geht aber auf ihr privat-familiäres Leben nicht weiter ein. In der Vergleichsstudie werden auch die Themen Unterrichtsvorbereitung und die Gewichtung des Faches Religion in der Schule angesprochen, die beide im Interview dieser Arbeit nicht interpretiert oder beredet werden.

Auch wenn in dieser Studie keine konkreten Fragen nach Einflüssen der Glaubensbiografie Neuenfels gestellt wurden, so lässt sich im Interesse jener an der Bibel nicht nur eine Parallele zu Elisabeth herstellen, sondern auch eine von ihrer persönlichen Geschichte zu ihrem Unterricht. Für Neuenfels trug ihre Hochzeitsreise nach Israel zentral dazu bei, dass sie sich noch einmal selbst intensiver mit der Bibel und ihrem Verständnis davon auseinandersetzte.¹⁰⁴ Das wirkte sich in weiterer Folge auch in ihrer bibeldidaktischen Unterrichtskonzeption aus und Tzscheetzsch interpretiert Neuenfels' Intention im Umgang mit der Bibel folgendermaßen:

Die [...] aufgestellte Vermutung, dass Frau Neuenfels, auf ihre Israel-Erfahrung aufbauend, bibeldidaktische Schwerpunkte setzt, wird bestätigt. Ihr geht es darum, dass SchülerInnen im Religionsunterricht die Bibel kennen- und verstehen lernen. Die Bibel soll so vermittelt werden, dass daraus Konsequenzen für das Leben, nicht zuletzt für das Miteinanderleben in der Schule deutlich werden. Sie will biblische Geschichten mit der Lebenswirklichkeit und den Lebensfragen ihrer SchülerInnen vermitteln.¹⁰⁵

Es lässt sich erkennen, dass Neuenfels aufgrund ihrer eigenen biografischen Erfahrung Überlegungen für ihren Unterricht anstellt und anstrebt, den Schülerinnen und Schüler die Bibel, die für sie während dieser Reise noch einmal eine zusätzliche Gewichtung erlangt hat, durch lebensweltliche Bezüge näherzubringen. Dass Elisabeth ähnliche Zugänge aus ihrer eigenen Biografie sowie Einstellungen im Unterricht zu diesen Themen hat, konnte bereits

¹⁰³ Ebd., 176.

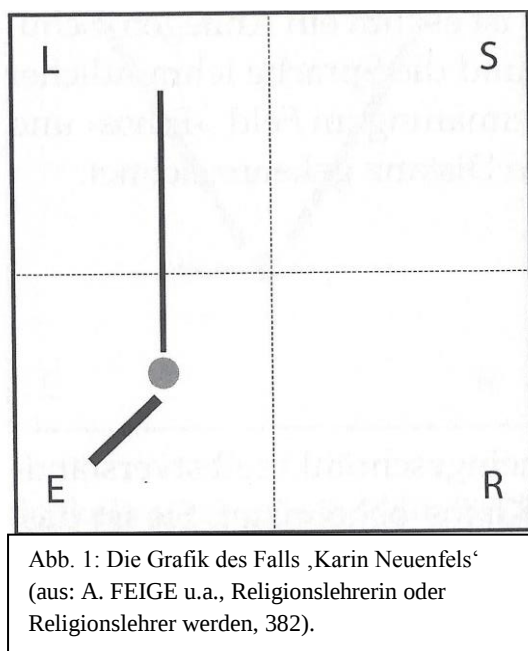
¹⁰⁴ Vgl. Ebd., 172f.

¹⁰⁵ Ebd., 184.

anhand diverser Sequenzen (z.B. 295f, 447-450) in der oben durchgeführten Analyse herauskristallisiert werden.

Nach seiner Analyse des Interviews mit Karin Neuenfels abstrahiert Tzscheetzsch die darin erkennbaren Strukturmerkmale und fasst sie in einer Grafik (Abbildung 1) sowie in einer kurzen Beschreibung dazu zusammen. Dies hat den Zweck, die Fallstudie mit den Studien anderer Forscher, die ebenso in diesem Werk ausgearbeitet wurden, vergleichbar zu machen. Diese Vergleichbarkeit kann nun auch auf das Interview mit Elisabeth verwendet werden.

Die Grafik gleicht einem Koordinatensystem, das die Fläche in vier Felder teilt. Die ‚Lehre‘ (L) wird durch die „Wissensvermittlung mittels vornehmlich diskursiver Sprache“¹⁰⁶ charakterisiert. Die ‚Sprache‘ (S) beschreibt die darstellende Erzählung und ist daher narrativ geprägt, während der ‚Raum‘ (R) „sowohl im eigentlichen Sinne physische Räume [...] als auch in einem metaphysischen Sinne unterrichtliche Inszenierungsräume“¹⁰⁷ beschreibt. Die vierte Dimension, ‚Ethos‘ (E) eröffnet das Feld für praktische Moral und Ethik im Licht des konkreten Tuns. In dieser Grafik verortet Tzscheetzsch seine Probandin nun folgendermaßen: Generell teilt er sie durch die Informationen, die er über sie im Interview erhalten hat, dem



Bereich des Ethos zu, und argumentiert diese Einordnung damit, dass sie sich auf Fragen aus dem lebensweltlichen Kontext ihrer Schülerinnen und Schüler konzentriert, die sie mithilfe der Bibel ethisch aufzugreifen versucht. Der Punkt zeigt genau diese Grundhaltung und das prinzipielle Interesse in diesem Bereich an, die davon weggehenden Strahlen in unterschiedlicher Dicke, die die Intensität symbolisiert, wie sich dieser Habitus spezifisch im Unterricht auswirkt. Dementsprechend läuft die Grafik genau auf der in dieser Arbeit zu behandelnden Forschungsfrage hinaus, nämlich auf die Grundhaltung der

Probandin (die sich ja aus Ereignissen und Erfahrungen aus ihrer Biografie heraus prägten) im Zusammenspiel mit dem von ihr gestalteten Unterricht (hinsichtlich Thematiken, Durchführung, etc.). Bei Neuenfels Grafik zeigen die Geraden im Verhältnis zum Punkt an,

¹⁰⁶ Ebd., 379.

¹⁰⁷ Ebd., 379.

dass ihre Einstellung sich auch im Unterricht widerspiegelt, die Sensibilität und das Verantwortungsbewusstsein für Mitmenschen und Umwelt, das sie ausmacht, auch in ihren Religionsstunden intensiv miteinbringt. Ein zweiter, nicht ganz so intensiver Schwerpunkt reicht in die Richtung der Lehre: „Ihre durch die Lebenserfahrung geweckte und im Studium geförderte intellektuelle Skepsis bringt sie in den Unterricht dadurch ein, dass sie ihren SchülerInnen einen kognitiven Zugang zur Bibel ermöglichen will, der sich an den Kenntnissen über den historischen Jesus orientiert.“¹⁰⁸

Anhand der Interpretation der Skizze lässt sich erkennen, dass diese Analyse auch weitgehend auf Elisabeths Haltung und Vorgehensweise umgemünzt werden kann. Auch sie zeichnet eine kritisch-nachdenkliche Haltung über das Leben und Zusammenleben der Menschen und das auch innerhalb von Gesellschaftssystemen und Institutionen aus, das sie im Unterricht mithilfe der Bibel als dem zeitlosen und stets aktuellen ‚Plan und Ratgeber‘ Gottes den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre Lebenswelt näherbringen will. In diesen Aspekten würde also die grafische Darstellung der Fallstudie Neuenfels ebenso Elisabeths entsprechen. Letztere müsste aber noch weitergeführt werden und eine Gerade in den Bereich des Raums reichen, da sie durch die viele Projektarbeit Klassen- und Schülern sowie in Gemeinschaft mit anderen Schulen auch vermehrt auf konkreter sowie auch auf Metaebene jenen beansprucht bzw. ausfüllt. Folglich könnte die Grafik der Strukturmerkmale in der Studie Elisabeth so aussehen, wie Abbildung 2 zeigt.

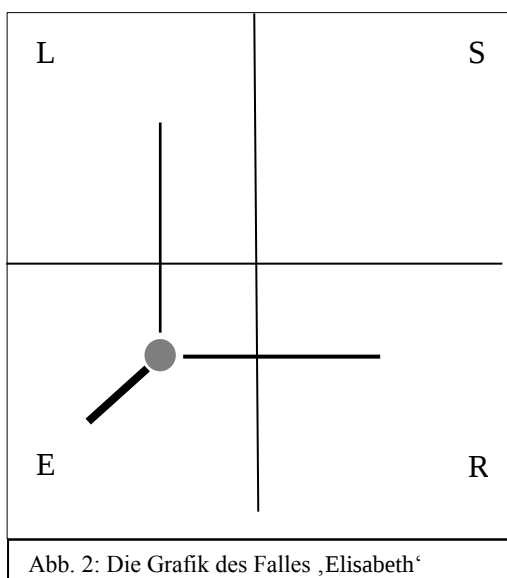


Abb. 2: Die Grafik des Falles ‚Elisabeth‘

¹⁰⁸ Ebd., 382.

5.2. Typenbildung

Wird nun versucht, mithilfe dieses Vergleichs der Studien Elisabeths und Karin Neuenfels eine Typologie zu erstellen, so ist es sinnvoll, zuerst einen Blick auf die bestehende Typologie zu werfen, die Feige, Dressler und Tzscheetzsch in ihren zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmung, von denen eine ja das Fallbeispiel Neuenfels darstellt, erstellt haben. Hierin Muster zu finden, die der in dieser Arbeit durchgeführte Analyse der Studie Elisabeth entsprechen, erweist sich als nicht unproblematisch, da, wie bereits im Abschnitt 2.2. angekündigt, die Forschungsfragen voneinander abweichen und Feige, Dressler und Tzscheetzsch großteils implizit Aufschlüsse über die hier behandelten Aspekte geben. Dementsprechend stellten sie ihre Typologie unter die Überschrift „Evangelische und katholische Kirchenraum-Verbundenheit und ein ‚katholischer‘ Modus der ‚Ent-Sorgung‘: Was dem Süden eigen ist“¹⁰⁹ und führten infolge hierzu eine detaillierte Auslegung durch, die sie mit einschlägigen, von anderen Forschern publizierten Typologien, verglichen. Da der von den Autoren angeführte Aspekt in allen Belangen von der Forschungsfrage nach dem Einfluss der Biografie auf den Unterricht abweicht, macht es wenig Sinn, einen Versuch zu starten, die Analyse Elisabeths in dieser Typologie zu verorten. Trotzdem bietet sich aufgrund der immer wieder latent auftretenden Parallelen der vorhandenen Fallrekonstruktionen und der hier durchgeführten die Möglichkeit, mithilfe jener eine eigene Typenbildung vorzunehmen.

Obwohl die Forscher auf dieser abstraktesten Ebene der Auswertung einen anderen Schwerpunkt gesetzt haben, stellen sie in einem Absatz folgendes Grundgerüst für die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Religion und Subjektivität im Bereich der Bildung auf, auf welchem sie in weiterer Folge ihre Typologie aufbauen:

Im Blick auf diese Frage haben uns die hier präsentierten Fallanalysen [...] deutlich machen können, dass allererst in der ‚gelebten‘ Religion jene Anhaltspunkte und Motive aufgehoben sind, die Religion lehrbar macht. Und sie haben gezeigt, welche Zusammenhänge und Bezüge zwischen der gelehrten und der gelebten Religion bestehen. Diese Einsichten wurden im Rahmen der Fall-Rekonstruktion in drei Untersuchungsschritten erarbeitet:

- Die ‚gelebte‘ Religion wurde in ihren biografischen Bezügen rekonstruiert.
- Die ‚gelehrte‘ Religion wurde so erfasst, wie sie als eine von den Lehrenden berichtete Unterrichtskonzeption zum Ausdruck gebracht wurde.
- Schließlich wurde das Verhältnis zwischen der gelebten und der gelehrten Religion danach bestimmt, wie biografisch-habituellen Gegebenheiten die jeweiligen Präferenzen für bestimmte Unterrichtskonzeptionen induzieren.¹¹⁰

¹⁰⁹ Ebd., 397; (Vgl. dazu den gesamten Abschnitt von Seite 397 bis 401).

¹¹⁰ Ebd., 397.

Dieser Dreischritt entspricht auch der Vorgehensweise in der hier abgehandelten Fallstudie. Daher ist es nun möglich, diese heranzuziehen, um eine These über die Wechselwirkung von Glaubensbiografie und Religionsunterricht der Lehrperson aufzustellen. Sie kann in der zukünftigen Forschung in dieser Richtung durch weitere Fallstudien entweder bekräftigt werden, wenn sich ähnliche Ergebnisse zeigen, oder als Kontrast zu einer zweiten Typologie gesehen werden, wenn Unterschiede in der Auswertung erkennbar werden. Darüberhinaus kann der hier aufgestellte ‚Typ‘ im Falle gegensätzlicher Ergebnisse schließlich auch adaptiert oder modifiziert werden.

Die aufgestellte These lautet also, dass die Religionslehrperson stark von ihrer Glaubensbiografie beeinflusst wird. Nicht nur Personen in der Rolle als Vorbilder oder mit konkretem religiösen Bezug (wie beispielsweise Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der eigenen Schulzeit) sind dabei Kernelemente, sondern auch konkrete Erfahrungen (etwa religiöse Alltagserfahrungen oder Brüche in der Kontinuität der Glaubensgeschichte). Aufgrund der Begeisterung über oder der Ablehnung von diesen Elementen sowie einer bewusst oder unbewusst ablaufenden Reflexion darüber werden sie ebenso entweder bewusst oder unbewusst eingesetzt, um den Kindern und Jugendlichen im Unterricht religiöse Erfahrungen ermöglichen oder zumindest einen Zugang zur Religion zu eröffnen. Dann finden sie auf vielen verschiedenen Ebenen konkret Eingang in die Konzeption und Durchführung des Unterrichts: die Auswahl der Texte und Themen, die Gewichtung der Themen und die Wahl der Methodik des Unterrichtens stellen drei zentrale Beispiele in der Vorbereitung dar, die unter (glaubens-)biografischen Einfluss geraten. Wird die Unterrichtseinheit gehalten, so spiegeln etwaige ad-hoc Erzählungen aus eigenen Erfahrungen (explizites Einbringen der Glaubensbiografie) oder idealerweise begründete Haltungen, Wertvorstellungen oder Weltansichten (implizites Einbringen der Glaubensbiografie) individuell geschichtliche Momente oder Stränge wider.

Darüber hinaus kann noch nach dem ‚Selbst-Bewusstsein‘ der Lehrperson gefragt werden. Vor allem bei konkreten Entschlüssen, nun ein Beispiel aus persönlichen Erfahrungen in den Unterricht einzubringen, liegt es nahe, dass die Lehrperson davon weiß, dass sie sich selbst in das Unterrichtsgeschehen einbringt und sie damit als Person eine wesentliche und einflussreiche Rolle im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler spielt. Meine These dazu lautet, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrern generell ein Bewusstsein über den Einfluss auf den Unterricht und die Kinder und Jugendlichen haben, jedoch nicht in angemessenem Maße darüber reflektieren, wie sehr und welche Bedeutung bzw.

Konsequenzen dies hat. Setzen sie jedoch an diesem Punkt des Reflektierens über den bewussten Einfluss an, so lassen sich bald Zugänge zu den latent einwirkenden Handlungsmotiven finden, die dann wiederum konstruktiv-kritisch hinterfragt werden können. In den folgenden beiden Abschnitten wird auf die Relevanz für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer von der hier aufgestellten These eingegangen, sowie die Aufgabe der Religionspädagogik, jene schrittweise Aufarbeitung für die Lehrkräfte theoretisch zu fundieren, vorzubereiten und letztendlich auch zu begleiten.

6. Beantwortung der Forschungsfrage und Relevanz der Ergebnisse

Da die oben geführte Typenbildung und Thesenauftellung auch gleichzeitig einen wesentlichen Teil der Beantwortung der Forschungsfrage darstellt, soll diese nun nur noch kurz und zusammenfassend eigens behandelt, dafür aber detaillierter auf die Relevanz der Ergebnisse für die Religionspädagogik und ihre Beteiligten eingegangen werden.

Boschki nennt fünf wesentliche Dimensionen, „um die die wissenschaftliche Selbstreflexion der religionspädagogischen Disziplin immer wieder kreist“¹¹¹. Diese stellen auch jeweils eine Frage an das Individuum und an die wissenschaftlichen Teilbereiche - und hier vor allem die Religionspädagogik - als solche, die die Menschen vor dem Hintergrund dieser Fragen wahrzunehmen haben:

- Selbstverständnis als Wissenschaft („Wer bin ich?“)
- Disziplingeschichte („Wo komme ich her?“)
- Zielperspektiven („Was will ich erreichen?“)
- Enzyklopädische Frage des Standorts im Verhältnis zu anderen Disziplinen („Wo gehöre ich dazu?“)
- Methodologie des Fachs („Was kann ich wie machen?“)¹¹²

Alle diese Fragen können nicht unabhängig voneinander beantwortet werden, sondern sind in der Biografie des Subjekts verwoben. In der obigen Fallstudie wurden Aufschlüsse über jede dieser Fragen exemplarisch an der Probandin aufgezeigt und daraus Schlüsse gezogen, welche Auswirkungen diese Dimensionen in einem konkreten lebensweltlichen Teilbereich, dem Religionsunterricht, hat.

¹¹¹ Reinhold BOSCHKI, Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik, in: Reinhold BOSCHKI/ Matthias GRONOVER (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Berlin 2007, 25; [in Folge: R. BOSCHKI, Der phänomenologische Blick].

¹¹² Ebd., 26.

Diese Analyse zeigt also auf, inwieweit die eigene Glaubensbiografie in den Unterricht einwirkt. Es herrscht ein ständiges Wechselspiel zwischen dem expliziten Einbringen der Religionslehrerin als Person mit ihren Erfahrungswerten und ihren Erlebnissen, beispielsweise durch Erzählungen oder durch die Bekanntgabe und Begründung eigener Ansichten um Differenzierung und Unterschiedlichkeit zu fördern und dem impliziten Einfluss wie die anderen beiden oben genannten Ebenen zeigen: nicht nur die Wahl der Themen und Unterrichtsmaterialien, auch die Grundhaltung jenen gegenüber wirkt mit ein (selbst dann zu einem gewissen Grad, wenn versucht wird, diese zurückzunehmen), sowie die Intention, die die Lehrerin anstrebt bei den Schülerinnen und Schülern zu erreichen. Der Einfluss persönlicher Interessen, Haltungen, Wertansichten ist also unumgänglich. Entscheide ich mich für ein Thema, liegen hinter dieser Entscheidung biografische Bewegungsgründe, durch die ich es für relevant einschätze, es zu behandeln. Entscheide ich mich aber gegen die Behandlung des besagten Themas oder ziehe ich es nicht einmal in Betracht, so kann wiederum aus der biografischen Glaubensgeschichte nachvollzogen werden, warum dies so ist oder auch nicht. Dasselbe gilt dann noch einmal für die Gestaltung des Unterrichts, die Methodik, die Intensität der Behandlung eines Themas, die Unterrichtsziele und vieles mehr.

Dementsprechend kann geschlussfolgert werden, dass die Glaubensbiografie der Religionslehrenden definitiv einflussreich auf ihren Unterricht ist und das auf sehr vielschichtige Weise. Das macht Unterricht generell aber besonders auch Religionsunterricht so abwechslungsreich und individuell, auch weil viel Spielraum im Lehrplan besteht und der Religionslehrer oder die Religionslehrerin bis zu einem gewissen Grad selbst entscheiden kann, was wann und wie unterrichtet wird, wie bei der Berufsbiografie der Probandin ersichtlich wurde. Andererseits liegt hierin aber auch die Schwierigkeit, dass die Qualität des (Religions-)Unterrichts sehr stark von der Religionslehrerin oder dem Religionslehrer abhängt, und damit besonders in diesem Fach auch das generelle Interesse an der Materie, also der Religion in ihrer gelebten Praxis oder dem tieferen Verständnis verbunden ist. Auf die Limitationen und Grenzen der Studie sowie die Bedeutung der Ergebnisse für Religionslehrende sowie für die Religionspädagogik als solche wird in den folgenden beiden Abschnitten eingegangen.

An diesem konkreten Kontext des Religionsunterrichts relativieren sich noch einmal die Antworten auf die Fragestellungen, die zu Beginn dieses sechsten Abschnittes gestellt wurden, und sie radikalisierten sich auch noch einmal, wenn die Forschungsergebnisse der hier durchgeführten Forschung miteinbezogen werden:

- Wer bin ich? – Diese Frage könnte einfach mit ‚Religionslehrer oder Religionslehrerin‘ beantwortet werden, was sich allerdings als Verkürzung erweist, nun da festgestellt werden konnte, dass ein beträchtlicher Teil meiner Glaubensbiografie die Konzeption und Durchführung des Unterrichts mitbestimmt. Dementsprechend müsste die Antwort komplexer ausfallen: Ich bin Religionslehrerin, Christin, Gläubige, Mensch, Frau, möglicherweise Österreicherin, Ehefrau, Mutter, Schwester, Tante, politisch Gesinnte, etc. Die Frage nach Identität fällt also um ein vielfaches vielschichtiger aus, wenn der Mensch vor dem Hintergrund seines ganzen Lebens und seiner Geschichte nach sich selbst fragt.
- Wo komme ich her? – Wird hier nur die Rolle als Religionslehrerin in Betracht gezogen, so würde vermutlich mit einem Überblick über die theologische Ausbildung geantwortet werden. Wenn ich mich als Person in meiner Geschichtlichkeit jedoch gänzlich wahrnehme, dann muss ich mein familiäres und soziales Umfeld, die Schule, Pfarre sowie Traditionen, Bräuche und Haltungen, die stark vertreten und denen ich in den jeweiligen Bereichen ausgesetzt wurde und die mich möglicherweise auch heute noch prägen, ebenso mitbedenken.
- Was will ich erreichen? – Stellt sich nur die Frage, was im Religionsunterricht erreicht werden will an Quantität (den Lehrplan durchbringen) sowie an Qualität (Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler), oder geht es hierin nicht auch um ein größeres Ziel für mich selbst, für die Gesellschaft, für das friedliche Zusammenleben aller Menschen, Religionen, etc.?
- Wo gehöre ich dazu? – Religionslehrende können sich selbst als Teil einer Lehrgemeinschaft, als Teil einer Fachgruppe, und oder als ‚Zahnrad in den Institutionen Schule und Kirche sehen‘. Das wäre insofern eine Verkürzung, weil jene dann verobjektiviert und klassifiziert werden würden und einfach eine/r von vielen wären. Genau darum soll es aber eben nicht gehen, sondern die vielen Personen, Gruppen, Gesellschaften, zu denen ich gehöre und die Werte, Haltungen und Ansichten, die ich vertrete, ergeben in Summe eine einzigartige Mischung, die mich ausmacht und die in dieser Form sonst niemand angehört.
- Was kann ich wie machen? Bei fehlender Selbstreflexion bleibt diese Frage auf die Methode im Unterricht beschränkt, die maximal noch die Rahmenbedingungen wie die eigenen Kompetenzen oder die der Schülerinnen und Schüler und die räumlichen, zeitlichen oder medialen Möglichkeiten in Betracht zieht. Nach der hier durchgeführten qualitativ-empirischen Studie zeigt sich jedoch, dass im günstigen Fall

weitergefragt wird: Was mache ich wie? Warum mache ich das so? Könnte ich es auch anders machen um den fachlichen oder pädagogischen Mehrwert im Hinblick auf die Kinder und Jugendlichen zu erhöhen?

Für die Religionspädagogik bedeutet das, dass sie ebenso diese Vielschichtigkeit und Einzigartigkeit der Menschen wahrnehmen muss, wenn sie jene in ihrer Ganzheit verstehen will. Wenn die Religionspädagogik als Wissenschaft eine Grundlage der Möglichkeit des Lernens von Methoden tiefgehender und systematischer Reflexion bieten kann, mithilfe derer gefragt werden kann, wer diese Lehrerin/ dieser Lehrer oder diese Schülerin/ dieser Schüler ist, wo sie herkommen, was sie erreichen wollen, wo sie dazugehören und was sie wie machen können, dann eröffnen sich durch ein gegenseitiges Verstehen und Verstandenwerden neue Räume und Zugänge, die den Religionsunterricht im Blick auf alle Beteiligten qualitativ um ein Vielfaches verbessern können.

Aber nicht nur Boschki, sondern auch andere Wissenschaftler betonen die Wichtigkeit des Erkennens der Individualität aller Menschen nicht nur in der Religion sondern auch in der Theologie als Wissenschaft. Kaupp geht davon aus, „dass eine empirische Einzelfallforschung Ergebnisse hervorbringt, die für die Theologie allgemein und die Religionspädagogik im Speziellen grundlegende Bedeutung haben oder haben können.“¹¹³ Die Einzelfallforschung geriet dadurch in Schwung, dass viele Forscherinnen und Forscher begannen, den sukzessiv laufenden Paradigmenwechsel bei der Frage nach Gott und sich selbst in der Welt unter den Generationen wahrzunehmen. „Vormoderne Religiosität ist *traditional* geprägt [...]. *Moderne* Religiosität verliert den Charakter einer schicksalhaft ererbten Selbstverständlichkeit.“¹¹⁴, so Porzelt. Diese Veränderung führt nach Baumann zu einem neuen, personalisierten Zugang zum Glauben: „Wir erkennen eine Individualisierung der Religiosität unter Jugendlichen, deren primärer Bezugspunkt die eigene Erfahrung ist.“¹¹⁵ Das macht die Biografie des Individuums auf mehrfache Weise bedeutsam, denn sie „ist der Hintergrund, von dem her gelernt wird und zugleich der Horizont, in dem gelernt wird. Sie ist aber auch das Lernfeld und der Reflexionsgegenstand“¹¹⁶. Konkret kann also an der hier analysierten Biografie und im Vergleich mit ähnlichen Fallstudien erkannt werden, dass, während für die Probandin Religiosität und gelebter Glaube noch als selbstverständlich galten und aus dem familiären

¹¹³ A. KAUPP, Der (empirisch-)biografische Blick, 177.

¹¹⁴ Burkard PORZELT, Individualisierte Religiosität, in: Gottfried BITTER u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München ²2006, 277.

¹¹⁵ Ulrike BAUMANN, Jugendliche und Religion, in: Gottfried BITTER u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München ²2006, 199.

¹¹⁶ A. KAUPP, Biographisches Lernen in der Katechese, 160.

und gesellschaftlichen Umfeld gemäß gelebter Vorbildwirkung weitergegeben wurde, dies heute nicht mehr der Fall ist und die Religionspädagogik anders ansetzen muss als noch vor einigen Jahrzehnten. Ein anderer Zugang zur Wahl und Durchführung der Themen, zur Ermöglichung (des Erkennens) religiöser Alltagserfahrungen und ein reflektiertes Verständnis und Selbstbild als Vertreterin oder Vertreter der kirchlichen Lehre aber auch des christlichen Glaubens sind dabei wesentlich.

Hinsichtlich dieses Selbstbildes kann erkannt werden, wie wesentlich die Person und Rolle der Religionslehrenden für den Unterricht ist. Einerseits bringen sie sich bewusst ein, wenn sie anhand ihrer Geschichte Verdeutlichung oder Differenzierung erzeugen wollen oder Themen auswählen, die ihnen ein Herzensanliegen sind und die sich eignen, in diesem ‚Fach‘ behandelt zu werden, andererseits spielt die Lebens- und Glaubensbiografie auch wesentlich unbewusst eine Rolle auf vielen verschiedenen Ebenen, die den Religionsunterricht konstituieren. Darin können große Chancen liegen, denn den Lehrenden ist es dadurch möglich, auf zeitgemäße Probleme oder Fragestellungen zu antworten, den Religionsunterricht abwechslungsreich zu gestalten und engagiert zu bleiben, da tendenziell Themen, die persönlich von besonderer Wichtigkeit sind, mit mehr Hingabe unterrichtet werden als andere.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse dieser Studie, welche hohe Relevanz die Reflexion hat – nämlich die Reflexion über sich selbst und sich selbst in der Rolle als Religionslehrende/r – um sich bewusst zu machen, wie sehr die eigene Biografie den Unterricht steuert, wie sehr Grundhaltungen und Ansichten für die Kinder und Jugendlichen erfahrbar werden und folglich auch Einfluss auf sie üben, sowie ob persönlich bevorzugte Themen im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler und auch auf die Aktualität wirklich wichtig sind und ethisch-pädagogischen Mehrwert haben. Ist das der Fall, so ist auch eine Abweichung von den vorgegebenen Themen des Lehrplans zu rechtfertigen.

Zusammengefasst sieht Kraimer den Vorteil des Lernens aus narrativen Quellen auf siebenfache Weise:

1. Die Sensibilisierung für Bedeutungen.
2. Die Eröffnung zusätzlicher Erfahrungsräume um unentdeckte Modi einer biographischen Realität zu entdecken [...].
3. Die Sicherung eines ‚zweiten Blicks‘, um die Fantasie anzuregen.
4. Die Vergegenwärtigung der eigenen situativen Verfasstheit und
5. Der historischen Gebundenheit, um den Gesichtskreis zu erweitern: Narration und Interpret sind ‚Kinder‘ ihrer Zeit.

6. Verborgenes entdecken, um (Deutungs-)Routinen entgegenzuwirken.
7. Den Wert von (Fall-)Geschichten erkennen, um allgemeines Vor-Wissen empirisch zu prüfen.¹¹⁷

Für die Religionspädagogik als Wissenschaft kann das bedeuten, dass eine wichtige Aufgabe darin besteht, die Religionspädagoginnen und –Pädagogen immer neu daran zu erinnern, wie einflussreich jene als Personen in ihrer Geschichtlichkeit im Unterricht und konkret für die Schülerinnen und Schüler sind. Außerdem kann sie den Raum und die Möglichkeiten bieten, einen Rahmen zu schaffen, in dem Reflexion stattfinden kann, mit ihr gearbeitet und durch die gelernt werden kann, die eigene Biografie konkret einzusetzen oder herauszunehmen, je nachdem, wie es die Situation erfordert. Fortbildungen, Schulungen oder Supervision in diese Richtung wären gute Möglichkeiten, hier anzusetzen. Darüber hinaus muss die Religionspädagogik als Teilbereich der Theologie auch das theoretische Fundament bieten, auf dessen Basis praktisches Handeln stattfinden sollte und welches durch konkrete Ergebnisse und Einsichten aus der Praxis weiter und vor allem tiefergehend ausgebaut werden kann. Wo diese Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis nicht stattfindet, lauert nach Boschki folgende Gefahr:

Glauben und Leben gehören zusammen – ein fast schon trivial anmutender Satz [...]. Doch die Auseinandersetzung um die erkenntnistheoretische Bedeutung der Praxis ist noch längst nicht ausgefochten. Eine Theologie, die sich zu sehr von der Praxis her versteht, gerät leicht in den Verdacht, sich von der ‚offiziellen‘ systematisch und lehramtlich gestützten Glaubenslehre zu entfernen.¹¹⁸

Bleibt der Einfluss der eigenen Biografie auf den Unterricht also etwa wissenschaftlich unerkannt, so können sich weitreichende Kreise bis in den jeweiligen Kontext hineinziehen. Erstens kann es passieren, dass die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Bedürfnisse und Anfragen aus den Augen verloren werden, da eine Unschärfe hinsichtlich dessen vorliegt, auf wessen Geschichte der Unterricht aufgebaut wird. Im Falle Elisabeths war sie sich zu einem gewissen Grad bewusst, welche Rolle ihre Lebens- und Glaubensbiografie im Unterricht hat und erkannte daran auch, welche Notwendigkeit besteht, auf Kinder und Jugendliche zu achten, ihre Lebensgeschichten wahrzunehmen und (z.B. durch die Feedbackbögen) thematisch und methodisch dort anzusetzen.

Weiters problematisch kann das unreflektierte Selbstbild der Lehrperson dann werden, wenn die Zeitgemäßheit aus den Augen verloren wird. Interessiert sie beispielsweise selbst ein

¹¹⁷ Klaus KRAIMER, Narratives als Erkenntnisquelle, in: Barbara FRIEBERTSHÄUSER/ Antje LANGER/ Annedore PRENGEL (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 2010, 850.

¹¹⁸ R. BOSCHKI, Der phänomenologische Blick, 27.

besonderes Thema oder eine Methode, mit dem sie in ihrer eigenen Geschichte Erfahrungen gemacht hat und das sie nun Jahr für Jahr unterrichtet, so kann es sein, dass dieses mittlerweile nicht mehr auf fruchtbaren Boden bei den Schülerinnen und Schülern fällt und jene sich in ihrer Lebenswelt unverstanden fühlen. Andererseits kann aber auch der umgekehrte Fall eintreten, dass ein Aspekt im Unterricht ausgeklammert wird, weil schlechte Erfahrungen damit gemacht wurden oder die Lehrkraft selbst Verständnisprobleme hat. Auf diese Weise kann den Schülerinnen und Schülern der Zugang zu diesem Thema verwehrt werden.

7. Schlussfolgerung und Ausblick

Biografische Einflüsse können wie eine Spirale gedacht werden. Die Lebens- und Glaubensbiografie von Mitmenschen des eigenen Umfelds bereits von Kindheitstagen an wirkt auf vielfältige Weise, explizit und implizit, vorbildhaft oder abstoßend auf das Selbst ein. Das trägt wesentlich dazu bei, dass sich die Persönlichkeit eines Menschen auf genau diese eine Weise und keine andere konstituiert. Bereits ebenso früh beginnt aber auch der Mensch, auf den eingewirkt wird, selbst einflussreich zu sein mit seiner eigenen Persönlichkeit, die sich aus ureigenem Charakter und ebenjenen unvermeidbaren und oftmals auch sehr positiven ‚Manipulationen‘ von außen zusammensetzt.

Bedeutsamkeit für die Theologie besteht seit der bereits angesprochenen Wende zum Subjekt darin, die Biografie und Hintergründe von Entscheidungs- und Handlungsmotiven wahr- und ernst zu nehmen:

Die Theologie reflektiert den gemeinsamen Glauben der Kirche, formuliert ihn in einem bestimmten zeitgeschichtlichen Zusammenhang und unterstützt die Praxis der Gläubigen beziehungsweise der Kirche. Dazu muß [sic] sie erstens qualifizierte Kenntnis haben von den bedrängenden Fragen und Problemen der Menschen [...]. Zweitens muß [sic] sie qualifizierte Kenntnis haben von dem gelebten Glauben der Christinnen und Christen. [...] Vage Vermutungen über die Glaubenspraxis helfen ebensowenig weiter wie unreflektierte Verallgemeinerungen und Rückschlüsse aus der eigenen Erfahrungswelt.¹¹⁹

Denn die „Lebensgeschichte, die jeder oder jede von ihnen erzählen kann, wird die Fragen des Glaubens und der Religion je anders ins Spiel bringen. Darauf sollte die Kirche zunehmend sensibler zu hören beginnen.“¹²⁰ Aufgrund der immer größer werdenden Zahl an Publikationen zum Thema theologisch-empirische Biografieforschung zeigt sich, dass dieser religiös-soziologische Wandel wahrgenommen wird und Versuche gemacht werden, auf ihn

¹¹⁹ S. KLEIN, Theologie und empirische Biografieforschung, 69f.

¹²⁰ H. LUTHER, Religion und Alltag, 40.

zu reagieren. Auch in der Pastoral nimmt dieser Trend zu, auf einzelne Menschen und Geschichten adäquat einzugehen. Dennoch darf nicht damit aufgehört werden, die Wirklichkeit immer neu verstehen zu versuchen und den Individuen eine Theologie anzubieten, in der sie sich wiederfinden und angenommen und verstanden fühlen. Kommt die Religionspädagogik ihren Aufgaben in diesem Bereich des Umganges mit dem Subjekt vor dessen biografischen Hintergrund und ihrer „Funktion, gesellschaftliche Wirklichkeit theologisch aufzubereiten“¹²¹ nach, so leistet sie nicht nur Großes im eigenen Fachbereich und auch theologisch-wissenschaftlich interdisziplinär¹²², sondern trägt auch Wesentlich zur Forschung anderer Fachbereiche bei. Denn die „*Religionspädagogik gehört vollständig zur Theologie, zugleich aber auch ebenso vollständig zur Pädagogik.*“¹²³ Das bedeutet, dass sie sich mit den „sozialwissenschaftlichen Disziplinen [...] – zumindest teilweise – den Forschungsgegenstand und die Methodologie teilt.“¹²⁴

Zusammenfassend ging es also in dieser Arbeit darum, aufzuzeigen, welchen Einfluss die Glaubensgeschichte der Religionslehrenden auf ihren Unterricht hat. Auch wenn sich das Maß und die Ausgestaltung von Kontext zu Kontext und abhängig von den jeweiligen Subjekten, den Schülerinnen und Schülern, den Regionen, Schulen und der Zeit unterscheiden, so kann dennoch die Notwendigkeit gesehen werden, dass diese Biografien und ihre Reichweite erkannt, ernst genommen und wissenschaftlich reflektiert und aufgearbeitet werden müssen, wenn die Religionspädagogik am Standort Schule zeitgemäß sein und verstanden werden will. Wie Altmeyer betont, geht es nicht darum, „sich die aktuelle Wirklichkeit anzueignen [...], sondern sich ihr auszusetzen.“¹²⁵ Je mehr Reflexion dieser Prozess der Aussetzung unterläuft, desto größer sind die Chancen, einen weiteren Teil zum Verstehen und Gelingen des Religionsunterrichtes in seiner Vielschichtigkeit beizutragen.

¹²¹ Matthias GRONOVER, Die Unruhe der Religionspädagogik. Religionspädagogik als Glaubenskommunikation systemtheoretisch aufgeschlüsselt, in: Reinhold BOSCHKI/ Matthias GRONOVER (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Berlin 2007, 49.

¹²² Vgl. R. BOSCHKI, Der phänomenologische Blick, 29f.

¹²³ Friedrich SCHWEITZER, Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 12(1996), 150.

¹²⁴ R. BOSCHKI, Der phänomenologische Blick, 30f.

¹²⁵ Stefan ALTMAYER, Welche Wahrnehmung? Kontexte und Konturen eines praktisch-theologischen Grundbegriffs, in: Reinhold BOSCHKI/ Matthias GRONOVER (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Berlin 2007, 220.

Literaturverzeichnis

- ALTMAYER, Stefan, Welche Wahrnehmung? Kontexte und Konturen eines praktisch-theologischen Grundbegriffs, in: BOSCHKI, Reinhold/ GRONOVER, Matthias (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Berlin 2007, 214-237.
- BAUMANN, Ulrike, Jugendliche und Religion, in: BITTER, Gottfried u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München ²2006, 199-203.
- BECK, Ulrich, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.
- BERNART, Yvonne / KRAPP, Stefanie, Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung, Landau 2005.
- BOSCHKI, Reinhold, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionspädagogik, Ostfildern 2003.
- BOSCHKI, Reinhold, Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik, in: BOSCHKI, Reinhold/ GRONOVER, Matthias (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Berlin 2007, 25-47.
- DAUSIEN, Bettina, Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten, Bremen 1996.
- FEIGE, Andreas/ DRESSLER, Bernhard/ TZSCHEETZSCH, Werner (Hg), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmung, Ostfildern 2006.
- FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram/ ROSENTHAL, Gabriele, Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation, in: HITZLER, Ronald/ HONER, Anne (Hg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen 1997, 133-164.
- GARZ, Detlev, Objektive Hermeneutik, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ LANGER, Antje/ PRENGEL, Annedore (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim ³2010, 249-263.
- GRONOVER, Matthias, Die Unruhe der Religionspädagogik. Religionspädagogik als Glaubenskommunikation systemtheoretisch aufgeschlüsselt, in: BOSCHKI, Reinhold/ GRONOVER, Matthias (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Berlin 2007, 48-66.
- HABERMAS, Jürgen, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Frankfurt 1981.
- JAKOB, Gisela, Biographische Forschung mit dem narrativen Interview, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ LANGER, Antje/ PRENGEL, Annedore (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim ³2010, 219-233.

- KAUPP, Angela, Biographisches Lernen in der Katechese, in: KAUPP, Angela/ LEIMGRUBER, Stephan/ SCHEIDLER, Monika (Hg.), Handbuch der Katechese, Freiburg/Br. 2011, 157-172.
- KAUPP, Angela, Der (empirisch-)biografische Blick: Welche Bedeutung hat der Einzelfall für die Religionspädagogik?, in: BOSCHKI, Reinhold/ GRONOVER, Matthias (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Berlin 2007, 176-193.
- KAUPP, Angela, Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen (Reihe Zeitzeichen Bd. 18), Ostfildern 2005.
- KLEIN, Stephanie, Theologie und empirische Biographieforschung, Stuttgart 1994.
- KRAIMER, Klaus, Narratives als Erkenntnisquelle, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ LANGER, Antje/ PRENGEL, Annedore (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim ³2010, 845-855.
- KRÜGGELER, Michael, „Ein weites Feld...“. Religiöse Individualisierung als Forschungsthema, in: GABRIEL, Karl (Hg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh 1996, 215-236.
- KULD, Lothar, Lebensgeschichte(n) – Glaubensgeschichte(n), in: BITTER, Gottfried u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München ²2006, 176-179.
- LÜCK, Christhard, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig 2003.
- LUTHER, Henning, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.
- NASSEHI, Armin, Religion und Biographie. Zum Bezugsproblem religiöser Kommunikation in der Moderne, in: GABRIEL, Karl (Hg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh 1996, 41-56.
- NIETHAMMER, Lutz, Einführung, in: Ders. (Hg.), Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“, Frankfurt/Main 1985, 7-33.
- OEVERMANN, Ulrich, Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität, in: JUNG, Thomas/ MÜLLER-DOOHM, Stefan (Hg.), ‚Wirklichkeit‘ im Deutungsprozeß: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Frankfurt/Main 1993, 106-189.
- PORZELT, Burkard, Individualisierte Religiosität, in: BITTER, Gottfried u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München ²2006, 275-279.
- RAFFELT, Albert/ RAHNER, Karl, Anthropologie und Theologie, in: Franz BÖCKLE u.a. (Hg.), Christlicher Glaube in der modernen Gesellschaft 24, Freiburg 1981, 5-55.

- REICHERTZ, Jo, Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie, in: FLICK, Uwe/ VON KARDORFF, Ernst/ STEINKE, Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg 2000, 514-524.
- ROSENTHAL, Gabriele /FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram, Analyse narrativ-biographischer Interviews, in: FLICK, Uwe/ VON KARDORFF, Ernst/ STEINKE, Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg 2000, 456-468.
- SCHARER, Matthias, Wie "wirkt" Gott im Leben einzelner Menschen? Zu einer theologischen Kriteriologie persönlicher Lebens-/Glaubenserfahrung in kairologischer Absicht, in: BOSCHKI, Reinhold u.a. (Hg.), Religionspädagogische Grundoptionen. Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation, Freiburg/Br. 2009, 78-92.
- SCHNEIDER, Michael, Theologie als Biographie, St.Otilien 1997.
- SCHÜLE, Andreas, Biographie als religiöser und kultureller Text (Literatur – Medien – Religion 4), Münster 2002.
- SCHÜTZE, Fritz, Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis 1/3(1983), 283-293.
- SCHWAB, Ulrich, Religiöse Sozialisation, in: BITTER, Gottfried u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München ²2006, 180-184.
- SCHWEITZER, Friedrich, Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 12(1996), 143-160.
- SELLMANN, Matthias, Christsein als Lebenskunst. Eine pastorlatheologische Phänomenanalyse, in: ThPQ 157(2009), 351-358.
- SILLER, Hermann Pius, Die Fähigkeit, eine Biographie zu haben, in: Diak. 26(1995), 6-16.
- SILLER, Hermann Pius, Religiöse Erfahrungen ermöglichen, in: BOSCHKI, Reinhold u.a. (Hg.), Religionspädagogische Grundoptionen, Freiburg/Br. 2008, 108-117.

Anhang A: Interviewtranskription

1 **(00:00) K: Ok, ja dann erzählen Sie bitte so ausführlich wie möglich wie und warum es**
2 **dazu gekommen ist, dass Sie Religionslehrerin geworden sind.**

3 E: Hm, /// Oiso der erste Gedanke als Kind woar bereits so immer dass das Lehrerin-Sein wos
4 Faszinierendes ghobt hot, also grundsätzlich Lehrerin sein. I bin aufgewachsen in am klanen
5 Dorf mit nur vier Leit – oiso vier Leit sog i, vier Häuser, und i woar bei diesen vier Häusern
6 des älteste Kind, woar mehrere Joahre allanich so im gaunzen Dorf ois Kind und irgendwo so
7 jo und irgendwo so, jo, i woa do so eine gschaftige (lacht) (räuspert sich) und i hob donn ind
8 Schui anfangt, i bin total gern in die Schui gangan und des hot ma afoch daugt, und donn
9 homma immer Schui gspüt daham, oiso so auf der Wiesn konn i mi erinnern homma Schui
10 gspüt. Do hots dann a Probleme geben wie si hoit ned olle wos ausschaffen lossen ham woin
11 vo mir, und i hob immer guad glernt, und des woa so ein erster sehr positiver Zugang zua
12 Schule. Oiso i bin in kan Kindergoaten gangan, und jo, des woa eigentlich immer sehr positiv.
13 Hob sehr ansprechende Lehrkräfte ghobt, vorzugsweise Frauen, vorzugsweise Frauen, ja,
14 Männer hob i ned so // intensiv in Erinnerung. // Jo, bin daun ins Gymnasium weidagaunga
15 und ah duat hob i daun – ojo i hob daun duat hob i daun den Religionsunterricht immer sehr
16 bewusst wahrgenommen. I hob mein Heimatpfarrer ois Priester oiso ois Religionslehrer
17 ghobt, a oida gstandener Herr der si ned durchsetzen hot kennan. Fürchterlich, oiso i woa a
18 brave Schülerin owa bei dem hob i mi a aufgiat. Oiso do homma mit die Buam Nochrennerl
19 gspüt, oiso des woa irgendwie gaunz a schlimme Geschichte und daun hot er in der Firmstund
20 Aufklärungsunterricht gmocht und wia haum, jo, es woa afoch **nua** a Gaude. Ah, in der
21 Hauptschule hob i a an Priester ghobt, sogoa durchgängig, der woa die andere Seite, der woa
22 total streng owa mi hot er megn. Und do hob i wieda gonz wos anders kennaglernt owa so
23 richtig symphatisch woar er ma ned, und do hob i lauter Männer ghobt foit ma grod ein (lacht)
24 und in der Oberstufn hob i a an Mann ghobt, den hob i **sehr** gern ghobt. Der hot uns **Stöße** an
25 Papier ausgeteilt, de i heit nu daham hob, oiso eigentlich einen oiso vom Inhoit her einen sehr
26 offenen und modernen Religionsunterricht oiso so Themen der Zeit angesprochen, owa
27 methodisch ned irgendwie so ansprechend. I hob hoit immer aufgepasst und so a bissl
28 mitdiskutiert owa irgendwie so die Klass, für die Klass woar des ned so interessant. Owa i
29 hob die Sochn heit nu aufgehoben.

30 Und // des is sicher a so, so meine Schulerfahrung so a Zugang warum i Lehrerin werd'n
31 wollte ah, und i kum aus aner Bauernfamilie und ah des woar bei uns im Dorf in der Pfarre do

32 woar des gaunz normal, do gherst afoch zur Pfarrgemeinde und des hot ma eigentlich, i kaun
33 mi ned erinnern dass des amoi fad woar oder irgendwie so, des woar hoit afoch so, hob sehr
34 schnell ois Kind scho im Kirchenchor mitgsunga // hob daun wirklich so verschiedenste
35 Lieder gelernt die ma ois Kind jo sunst ned so ned lernt, in lateinisch und so, oiso lateinische
36 Hochämter, und jo, ministrieren hob i ned dürfen, des woa, hot mi eigentlich immer gärgert,
37 oiso und des dass do Mädchen ned derfen und des woar unmöglich, und, jo, katholische
38 Jugend, Jugendgruppen, do host hoit afoch dazuaghert, und daun woarn so erste Knackpunkte
39 wo i ma denkt hob do bin i auf andere Gedanken kuma, na ojo, i hob, mi hot die Mission, oiso
40 so Entwicklungshilfe hot mi interessiert. Hob ma docht ah des wa do schen und so und hob a
41 so eine ah jo und daun bin i daun zum Pforra gaungan und hob gsogt jo mi tat des interessiern
42 und der hot auf da Stö glaubt i tritt in Orden ein und daraufhin (räuspert sich) i hob heit nu des
43 Būd vor mir, er is im Goaten gessen und hot si an Haxen ausgreut und i – **na**, oiso **nie** mehr
44 wieder hob i mit erm über sowas gredt (lacht) (...) hob a eine irgendwo so eine sehr sehr **tiefe**
45 spirituelle Phase ghobt so ois dreizehn- vierzehn-Jährige, und jo.

46 **(04:56)** So die ersten gaunz anderen Begegnungen hob i ghobt wia ham eine Jugendleiterin
47 kriagt im Dekanat (räuspert sich) die Anna, und die is zu uns in die Jugendgruppen kuma und
48 hot im Dekanat woa gmocht und des hot mi total fasziniert, oiso des hot ma **irsinnig** daugt
49 dass ma do wos anders nu toan und ah, jo, die Gruppenstunden aunders, irgendwie aunders
50 gestoiten, daun haum sie in Maria Taferl eingeführt den Ort der Hoffnung, des woar so ein
51 monatliches Jugendgebet und do hob i daun scho studiert und do bin i **konsequent** echt do
52 aufagfoahrn von Wien noch Maria Taferl (räuspert sich) und do jo do hob i wirklich so
53 zentrale Schlüsselerfahrungen von Auseinandersetzungen mit biblischen Texten, mit ah, mit
54 jo afoch Themen des Glaubens, und a so in schwierigen Lebensphasen wirklich duat a an
55 Priester ghobt mit dem i a reden hob kenna, oiso sehr, oiso des hob i heit nu sehr sehr positiv
56 in Erinnerung, oiso ah so wo i sos Gfüh ghobt hob so die Menschen **kümmern** sich um mich
57 oda die nehman wahr wauns ma guad oda ned guad geht. Und do woa ma do a ned gaunz
58 kleine Gruppe von jungen Leuten und in diese Phase is a gfoin, ah dass ah die Anna uns
59 eingeloden hot so zu Jugendschulungen, Jugendleiter- oiso so Gruppenleiterschulungen, duat
60 hob i ah, oiso mein Mau hob i scho vuaher kennt, oiso jo, und ah der is duat a higfoahn, der
61 hot daun a auf da Diözese auf da Jugendstö zum oaweiten augfaugt und do hots des
62 Jugendhaus X-Ort nu geben und des woa oiso des woan für mi echte Erfahrungen, oiso heit
63 ois Theologin ded i sogn von Kirche als Gemeinschaft, Kirche als Ort wo jede und jeder so
64 willkommen san wie sie san. Und wosd ned zerst gfrogt wirst wer bist und wo kumst her und
65 wos duast sondern schön dass du da bist (räuspert sich), und des woar a gaunz a hohe Qualität

66 a von Auseinandersetzung mit ah jo oiso wie geht man mit Menschen um, Kommunikation,
67 Theologie, ah, Leben der eigenen Spiritualität // des woar nu die Zeit was echte
68 Jugendseelsorger geben hot, die jo, die afoch wirklich a gaunz, an gaunz normalen und
69 offenen Dialog gfiacht ham und dabei woan und alle Themen des Lebens und Glaubens Plotz
70 ghobt haum. // Daun woa i zwa moi in Taizé mit, **des** woa daun der letzte Auslöser dass i
71 **auch** Theologie zu studiern begonnen hob // Oiso des woan gaunz, gaunz tiefe Erfahrungen
72 so wo i a sogn ded do hots wo i sogn tet do hots wo i heit a für mi sog do hots a
73 Gottesbegegnungen gebn, so in diesen Phasen (räuspert sich).

74 **(08:22)** Jo und i man so ah die Basis denk i is sicher a in meiner Familie glegen, so dieses
75 Glaube und Gottvertrauen ois was **total** Selbstverständliches zu erleben und des san
76 gstanderne Leit, oiso mei Vater is voi im Leben gstaunden, die Großmutter, Großeltern beide,
77 die Mutter oiso so ein ganz selbstverständliches Gottvertrauen, und und eingebettet so in
78 dieses Feiern und Leben des gaunzen jo des ganzen Kirchenjahr. Und aus dem herau- i hob
79 eigentlich relativ wenige Phasen in meinem Leben bis jetzt ghobt wo i so wirklich diese
80 Glaubenszweifel ghobt hob, sondern so dieses **Urvertraun** a wauns maunches Moi schwierig
81 is oda waunst da maunches moi denkst najo, heute zu glauben is eigentlich, jo, wie blöd bist
82 du denn, ahm, des is nie bislang nie richtig erschüttert wordn, oiso, des betrachte ich ois
83 großes Geschenk. // Jo.

84 **(09:25)** Ah, des woan so a poa so gaunz zentrale Dinge. I hob daun, i hob aufganga zum
85 Studiern Germanistik, Kirchenmusik oiso i woit unbedingt Musik studiern, des woa owa
86 aufgrund der zu geringen Vorausbildung daun gaunz schwer Möglichkeit- möglich und
87 Theologie, und hob noch an Joa scho gmerkt wo es mich hinzieht, hob daun heit ded i sogn
88 **leider** ois aundere gschmissen und hob Theologie gmocht, oiso Fachtheologie und
89 selbständige Religionspädagogik, woit eigentlich daun Pastoralassistentin werdn, des woa so
90 **gaunz** laung des Ziel, und jo // und in dieser Zeit, i waß ned, i glaub des woa scho a bissl
91 friara, hob i daun daham aufganga eine Jungschargruppe zu gründen, wia haum oiso
92 Jugendgottesdienste, Jungscharkreuzwege, ois mögliche, und des woa daun a scho die Phase
93 wo i mit meim Heimatpforra daun do öfters hengad worden bin, wei i hob hoit in der
94 Jungschar daun die Kinder in der Jungschar hoit a kritische Frogn stön hob lossn und ah, jo do
95 bin a durchaus scho angeeckt und ois junge freche Studentin hob i hoit daun des Frauenrecht
96 in der Kirche sehr infrage gestellt und bis der Pforra moi am Wirtshaustisch moi so laut zu
97 mir gsogt hot, so und beim Apostel Paulus steht die Frau **schweige** in der Kirche, des woar so,
98 oiso / wo so mein, mein, mein Widerstandsgeist oder aufmüpfender Geist den i a von meiner

99 Familie sehr stoak mitkriagt hob, oiso ned ollas für bare Münze zu nehmen sondern selbst zu
100 denken, ah do a wieder sehr stoak durchklingen gspiat hob. Oiso des, des is so ein ded i sogn
101 so ein eine zweite Schiene in meiner Biographie, i man mei Vater is, oder meine a Onkeln die
102 san olle in die Hauptschui gaungan in der domoligen Zeit, die san zfuaf was God wia weit
103 gaunga, des woa damois ned üblich, san olle ind Voikschui gaungan und, und i vermute dass
104 do a in meiner Familie scho irgendwie so diese doch etwas andere Form der
105 Auseinandersetzung oder die haum olle Englisch glernt, des hot sunst niemand kenna, dass do
106 irgendwo do a na oiso ois loss i ma ned einreden wias hoit so in am Bauerndorf gern is
107 (lacht), ah, / des hauma sehr stoak mitkriagt, und jo, mei Vater daun zusätzlich a oaweiten
108 gaunga is und vo dem her a, oiso i hob imma s Gfüh ghobt wia haum über sehr vü Dinge
109 diskutiert ahm, und i hob ma nie irgendwie, oiso i hob do imma sehr heftig mitdiskutiert, oiso
110 i kau mi do aus späteren Zeiten erinnern wie i scho verheirat woa, die Schwiegermutter die
111 hot drei Söhne ghobt und die hätt hoit so gern a Tochter ghobt mit der sa si hisetzten kau und
112 über die Rezepte oder sonst was diskutiern und i hob mi zu die Männer am Tisch gsetzt und
113 hob mit erna hoit über Politik diskutiert (lacht). Des woa oiso so jo, des woa hoit so mein
114 immer Interesse //

115 **(12:44)** Und i bin daun in der Jungschar a immer aktiv blieben, bin daun a in der
116 Diözesanleitung viele Joare Jungscharvorsitzende gwesen in der Diözese und hob natürlich da
117 a nu moi gaunz aundere Seiten der Kirche kenna glernt, ah, so, a wos es haßt do
118 Leitungsverantwortung zu übernehmen, dass daun plötzlich a, do woar i daun heilfroh dass i
119 Theologie studiert hob, oiso wo so, ah, so a **fundierte** Auseinandersetzung auf der Basis der
120 Theologie, ah, jo des zweiten Vatikanums ah hoit notwendig is. Und des woa zum an sehr
121 spannend, zum aundan owa a **sehr** sehr anstrengend so zum Teil hoit ois nu Jugendliche so
122 mit zwanzg, anazwanzg Joa, ah, mit den Erwachsenen und älteren Herrn, teilweise
123 Geistlichen oder hoit so vor oim eigentlich Herrn, eher Herrn, doch a heftige Diskussionen
124 über Selbstverständnis der Kirche und wohin geht unsere Diözese und wos hast Jugendoaweit
125 und warum derfen wia ois Jugendliche a ah Kirche anders verstehn und mi mit dem
126 auseinanderzusetzen. Oiso i kaun mi do erinnern do hob i do is um Priesteramt gaunga, um
127 Priesterverständnis, oiso do hauma A. glesen, oiso Priestermangel praktisch, und do hauma
128 am Diözesanausschuss diskutiert, **gewappnet** weil jo die Herrn do olle - und do hauma nu a
129 schlechtes Gwissen ghobt dass ma uns do gegen die offizielle kirchliche Lehre stön und so
130 (lacht). Des woa a gaunz woa a wichtige Phase fia mi, um um a zu klären wos wos haßt fia
131 mich heute a in der Kirche sein, wos haßt fia mich Glauben leben, wie soll Kirche der
132 Zukunft sich gestalten. /

133 **(14:50)** Jo und daneben hoit gaunz normal Jungscharoaweit in da Pfoa. Und jo, wie können
134 Kinder in der Kirche heute leben. Und daneben a Jungscharleiterschulungen die i daun in der
135 Zwischenzeit a scho geleitet hob, oiso wo i ma vü methodisches Handwerkszeig angeeignet
136 hob. I hob daun in der katholischen Jugend Österreichs den Monatskurs besucht, des is a
137 gaunzes Monat **gaunz** intensiv, do is gaunga um Kommunikation, um Gruppendynamik, do
138 hauma eine Dorfanalyse gmocht, und eine ganze Woche oiso Theologie, i waß owa nimma
139 wer des do woa, owa hoit ois junge Leit wirklich selbst organisiert, wir haum uns die gaunze
140 Woche immer söbst planen miaßen. Ahm, amoi gaunz intensiv uns mit so großen
141 Kompetenzen eigentlich in der kirchlichen Erwachsenenbüdung auseinanderzusetzen. //

142 **(15:45)** Jo und währendm Studium hob i gmerkt i plog mi irrsinnig mit der Philosophie des
143 woa oiso Philosophieunterricht für für mi eigentlich in der Schui hots ned so richtig geben //
144 des, des woa sehr schwer, do merk i heit erst, dass i an gaunz an großen Nochhoibedorf hob
145 und hohes Interesse und denk ma ma mir föht eigentlich ständig irgendwos, // und jo biblisch,
146 die biblischen Zugänge oiso Altes, Neues Testament, do woan a B. und a C. nu bei dem i bis
147 jetzt nu Seminare bei erm besucht hob, ah, D. Altes Testament des woa für mi oiso do haum
148 si neue Welten aufgetan. Oiso so Zugänge zu Bibel, des Verständnis der Bibel, oiso des
149 Studium woar für mi im Du- im Großen oiso durchgehend echt eine faszinierende Welt die si
150 do aufgetan hat.

151 **(16:42)** Erste Begegnungen mit Feminismus, feministischer Theologie, evangelische
152 Theologie, die E. und so, oiso des woarn gaunz, // gaunz spannende Auseinandersetzungen
153 und wir haum – i waß ned obs des heit nu gibt in der Diözese – den F. ghobt, den, den, ahm,
154 den Diözesanseelsorger praktisch für uns und der, der mit uns sehr vü Sochen gmocht hot.
155 Wir haum uns regelmäßig troffen ois Sankt Pöltner Studierende, i waß ned woar des bei erm
156 in der Wohnung, des waß i jetzt goar nimma (lacht), ah, und wo wir a ois Sankt Pöltner
157 Gruppen a sehr zamgwochesen san. Oiso wir haum bislang a immer nu unsere Kontakte
158 untereinander, san zum Teil nu befreundet, und haum uns irgendwo so einen sehr, jo einen
159 sehr offenen, weltoffenen kritischen Blick auf die Welt und auf die Kirche ent- erarbeitet.
160 Oiso mir haum, do hauma olle scho Kinder ghobt, do san ma miteinaund auf Urlaub gf- oiso
161 Urlaub woar des eigentl- ja, nein, do hauma des sogenannte Kogelsbacher Forum gegründet,
162 an Geheim- na geheim woars ned owa so mehrere Studierende die heit nu Freind san von uns,
163 G. hot do dazugheat (lacht), des is a guader Freind von uns (lacht), und die Berta, oiso sei
164 Frau, und ah, do samma a Wochen oder so, des woar so ein Ju- Jugendlagerhaus
165 beinaundagsessen und haum afoch echt ah theologisiert.// Ah i kau mi nu erinnern Diskussion

166 über Sakrament der Beichte, wie kau des heit funktioniern, was soi des und und jo, mehrere
167 so Dinge. // Ah, Amtsverständnis und und und. Und des woarn so **gaunz** wichtige Punkte wo
168 a für mi praktisch so des wosd im Hirn hoit lernst auf der Uni daun diskutiert worden is und
169 so abgeklopft worden is und so wo bin i do eigentlich und so. Foit ma jetzt grod ei dass des
170 gaunz wichtige Phasen und Punkte woarn. //// Jo des woar so Jugendzeit.

171 **(19:04)** Und i man i hob währendm Studium scho gheirat, daun hob i in Y-Stadt gwohnt, und
172 ah haum daun des Glick ghobt in der Dompfarre zu sein, oiso ah duatn, uns dort einzuklinken
173 und haum den Pfarrer H. ghobt ois Pforrer und der woar natürlich ein Geschenk. So noch der
174 Heimatpfarre sehr traditionell und so wosd hoit möglichst wenig veränderst und er afoch an
175 gaunz andern Zugaung zu die Leit ghobt hot und ahm afoch diese Suche wie kennan
176 Menschen heite Glauben lernen und a den hohen Anspruch in der Liturgie, oiso seine
177 Predigten san jo imma auflegen, ahm, san imma auflegen weil sie wirlich ah vü, für vü Leit
178 gaunz wichtig woarn und a // jo, so dieses Umsetzen des Evangeliums oder des Glaubens, der
179 Glaubensthemen die hoit grod aktuell woarn in das Heute. So sein Umgang mit geschiedenen
180 Wiederverheirateten und so weida. Und i bin daun im Pforrgegemeinderot a gwesen, i bin im
181 Liturgiekreis gwesen, Familienmesskreis oder so ähnlich hot des ghaßen, ah wo ma daun hoit
182 Familien- und Kindergottesdienste gestaltet haum, für domolige Zeit a doch, oiso für mi woar
183 des afoch neich und total schen a dass die Kinder do so vü Plotz haum, und dass des **ok** is
184 waun meine Kinderhoit amoi ka Ruah geben und in der Osternocht mei Sohn daun vorn beim
185 Oittoa die Stiagn aufikreut is und si daun owekugelt hot und da Bischof hot die Mess ghobt
186 und i denk ma um Gottes Wün was tua idn jetzt owa da Pforra hot gsogt jo du des is a Kind,
187 solaung der ned schreit und die gaunze Kirche do aushallt, i man des derf afoch sein, jo,
188 Kinder dürfen da vor Gott sein wie sie sind. //

189 **(21:00)** Jo und daun hots eben mim Bischof I. diesen massiven Einschnitt geben, ahm, // dass,
190 ahm, a der Dompfarrer gaungan is und do hauma uns ois Vorstaund vom Pfoagemeinderot
191 afoch heftig gewehrt und haum den Rücktritt des Bischofs gefordert, und **do** hob i scho diesen
192 Mutghobt do afoch wirklich federführend dabei zu sein weil i do afoch scho jahrelang mi mit
193 dem auseinaundergesetzt hob //

194 **(21:30)** Najo und a lustiges Gschichtl, was i ned ob des daun do eineghert (lacht) owa die
195 größten Konflikte hob i eigentlich mitm Bischof J. ghobt. Jungsvorsitzende und ah, und
196 unser der woar Jugendvorsitzender der K. woar unser Trauungspriester, is ausgstiegn und hot
197 gheirat. Und des woa afoch nu a Zeit wo die Leit afoch, was gau- was wirklich gaunz gaunz
198 oage Reaktionen geben hot, ah so gegenüber seiner Frau, oiso wie die Verführerin und oiso

199 ois was ma si an Negativem vorstön kau, die einen, einen Priester der Kirche do, ahm, do
200 verführt und der Kirche abwirbt. Und wir ham am Ju- beim Jungscharbüro innen a Plakat
201 aufgehengt, wir solidarisern uns mit diesen beiden und i hob mi glei ois Vorsitzende ois erste
202 Unterschrieben und einer aus der Diözese, oiso einer aus der Zentralstelle hot nichts besseres
203 gewusst ois dieses Plakat zu kopieren und dem Bischof zu unterbreiten, und i woar do gegen
204 Ende des Studiums und hob – und hätt a poar Religionsstunden kriagt, // und // i, i bin scho
205 Schulanfangsgottesdienst duart und so weida und nachmittog ruaft mi des Diözesanschulamt
206 au und sogt, ah jo, der Bischof unterschreibt deine Missio nicht. Sog i aha wieso? Naja du
207 hast ja // ah damals unterschrieben. Und i sog des is eigentlich eine Frechheit, hob ma einen
208 Termin beim Bischof geben lassen, hob erm tatsächlich kriagt und daun hob i fünf
209 Viertelstund mit erm heftig drüber diskutiert. Er is natürlich – i man des hot er ois Bischof
210 ned kenna zrucksteigen und sogen jo is eh ok, owa soweit hot er zrucksteigen kenna dass er
211 gsogt hot ok, wenn ich mich dieses Jahr loyal erweise dann steht einer Anstellung nichts im
212 Wege. Ah, i hob mi daun entschieden mei Studium fertig zu machen und ein Kind zu kriegen,
213 ah, und des woar daun eh ned, woar, jo, oiso des, des ghert scho gaunz, gaunz wesentlich a zu
214 meiner Biographie dazua /// a so Negativerfahrungen mit Kirche. [...]

215 **(24:45)** Do hauma die andere Seite, jo, in dem Foi hoit der Kirche kennengelernt. Hot mi
216 zwar ned in meinem persönlichen Glauben erschüttert owa in dem wie so Strukturen a
217 Menschen eigentlich a ruiniern kennan, ned. Und // getragen hot uns do afoch a dieses
218 Dahinterstehen von Freund und uns zu bestärken dass des ok ist. Und (räuspert sich). Jo, drum
219 so dieser Bogen so von meiner Familie, was i do so mitkriagt hob, und was mia do so daun
220 haum und des is a so des was si do bei mir eigentlich nach wie vor eigentlich wichtig is. /// Jo.

221 **(25:34) K: Würden Sie sogen dass diese ahm Ereignisse und Ihr Glaubensweg generell**
222 **einflussreich für Ihren Religionsunterricht ist?**

223 E: Jo, scho, jo. Oiso, ah, // für mi is es, oiso, ah, mein **Verständnis** von Religiosität, mein
224 Verständnis von Glaube hot des **gaunz** zentral mitgeprägt. I man do ghert vielleicht nu a, a
225 Schlüsselerfahrung ghert für mi do nu dazua, des woa a in meinem Studium ois
226 Jungscharvorsitzende hob i a dreitägiges Seminar über die Dreikönigsaktion mochen kenna,
227 zum Thema Befreiungstheologie. Und do bin i des erste Moi überhaupt mit der Theologie der
228 Befreiung in Berührung kema. Do woarn der L., da // ah // der in Afrika woar, do foit ma jetzt
229 der Name ned ei, und ana woar in China. Oiso drei Befreiungstheologen aus jeweils
230 unterschiedlichen Kontinenten, mit denen ma drei Toge verbrocht haum und erna Oaweit und
231 erna Verständnis von Theologie und warum sie erna Oaweit so mochen hauma do kenna

232 glernt und des, oiso, do hob i gaunz vü Sochen nomoi anders verstaunden, oiso glernt
233 umzudenken hot si daun a ausgwirkt in der Literatur die i daun a weiterglesen hob und so //
234 und des woar oiso, diese Unterlogen hob i zum Beispü a heit nu daham, wei des afoch so
235 einschneidende ah Ereignisse woarn, die **mein** Verständnis von dem was is eigentlich die
236 Botschaft, ah die Botschaft Gottes an die Menschen oder dieser Auftrag, oder diese , diese
237 liebende Zuwendung, und was haßt des jetzt für mi ois gläubiger Mensch, was haßt des für mi
238 ois Theologin, was haßt des für mi ois Religionslehrerin, ois alles wo ich bin. // Und des //
239 des wirkt si a im Unterricht aus, eindeutig, oiso i glaub, dass ah // dass so manche Aussagen
240 oder manche Themenbereiche woascheinlich a aufgrund der Biografie oder welchen Text
241 wähle ich aus, ah // aufgrund der Biografie sicher a Rolle spün. Obwoi mir immer oiso waun i
242 jetzt zum Unterricht geh immer wichtig woa und is dass, dass zerscht amoi des aufgriffen
243 wird was bei den Kindern und Jugendlichen do is. Oiso so aus welcher Welt kommt ihr, oiso
244 so do moi anzudocken und daun weiterzuoaweiten.

245 **(28:14) K: Mhm. Kommunizieren Sie Ihre Glaubensgeschichte auch explizit im**
246 **Unterricht // Oiso erzählen Sie zum Beispiel a von so Ereignissen wie dieser**
247 **Kögelsbacher Gruppe oder ahm kommunizieren Sie a die kritischen Sachen die Ihnen**
248 **selbst widerfahren san? Besprechen Sie des a mit den SchülerInnen?**

249 E: Ah, ned durchgängig. Oiso maunches Moi. Oiso wauns grad passt. Oiso, oiso i denk zum
250 Beispü diese Geschichte mit Nicht-Anstellung und so, ah, des kau moi Plotz haum wauns zum
251 Beispü um Zivilcourage geht oder so. Dass i sog das is meine Lebensgeschichte und ah es
252 gibt Dinge da kann ich nicht schweigen. Oder i man i hob jetzt amoi unserem Pfarrer während
253 der Predigt laut in der Kirche widersprochen. Des san Themen oiso Dinge, ah, do is um Islam
254 und so gaunga, waun do jetzt Kinder oder Jugendliche über Fundamentalismus oder
255 Islamismus – oiso Islamisten reden, ah, daun, ah, daun sog i scho, passt auf es gehört
256 differenziert und ich erwarte mir, dass ihr a auf des für eich – und deshoib sitzts a im
257 Unterricht, dess ihr des a **kinnts**, und, und dass ma des a **tuat**. Und do kauns scho moi
258 passiern dass i daun sowos sog. Wie mach ich das. I man des is natürlich ned irgendwas des i
259 den aundan vorschlog dass a tuan soin, geschweige denn dass eh ned in die Kirchn gengan,
260 ah, owa, // owa erna **Mut** zu machen. //

261 **(29:38) K: Kuman do a monchmoi die Fragen von den SchülerInnen selbst wie woar des**
262 **bei Ihnen oder was hom Sie für Haltung diesbezüglich oder Erfahrung?**

263 E: // Oiso wie woar des bei Ihnen des kumt **gaunz** söten, des is // foit ma jetzt grad ein, i
264 glaub, waß i ned, i man waun i amoi **dazöh**, dann na und das und das, daun kumt des schon. //
265 Ahm // Meine Meinung oder meine Haltung kumt manches Mal, und zwoa wauns, oiso i hoit
266 mi sehr zruck mit meiner persönlichen Meinung, weil i mecht dass sie ihre, ihres finden, und
267 ah, manches Moi waun ma so // ah, die Unterschiedlichkeit sehr föht oder so, daun kauns scho
268 sei dass i's eibring, dass i sog oiso **meine** Meinung dazu is die. Und **daun** frogens owa
269 maunches Moi waun des, waun des ned na und was denken Sie jetzt dazu. Oder in die
270 Feedbackbögen is scho immer wieder passiert na sie wissen eigentlich ned wos i dazu denke.
271 Und des is für mi a ned rele- ned so relevant. I man zum Teil, ah, oiso, wos waß i jetzt die
272 gaunze Thematik mit, mit Flüchtlingen, ah, do kaun i ned drübergeh, wurscht ob Ethik oder
273 Religion. Weil, weil i find des kau ma, des kau ma menschlich ned und des kau ma no
274 weniger ois Christin. // Und, jo, do is natürlich a kloa aus welcher Eckn i kum, dass i afoch so
275 Dinge die die Gesamtgesöschoft a berührn ah ned afoch sogn kau ok wir dan jetztn brav, waß
276 i ned, damma Bibel lesen und moch ma die Sakramente, und daneben krepieren de Leit im
277 Mittelmeer, ned?

278 **K:Mhm**

279 E: Oiso do // do kriagns natürlig so mein, meinen Zugaung automatisch mit, jo?

280 **(31:35) K: Mhm /// Gibt's generell Einsichten, Themen, Vorlieben oder Ähnliches, des**
281 **Ihnen besonders wichtig ist den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln? // Wos Sie so**
282 **aus Ihrer Geschichte mitkriagt haum, zum Beispiel der Feminismus, oder //?**

283 E: (Räuspert sich) // Oiso, ah, grundsätzlich // ah, is für mi moi wichtig, i man es gibt einen
284 Lehrplan und ah und ah an dem ah oiso den mecht i afoch jedes Joa erfülln. Weil is für
285 wichtig hoit dass sie eine Grundkenntnis über des wos **was** heißt christlicher Glaube oder **was**
286 sind christlich ethische Themen oder was auch immer oiso ned Themen sondern wie, wie
287 versteht des des Christentum, dass i, dass sie des **Recht** haum darüber zu hörn, a waun des
288 jetzt für mi ned so relevant is momentan, owa waun i daun drin bin im Thema is es eh ned. Es
289 gibt a poa Themen die jetzt ned so explizit drinnen san im Lehrplan, die ah für mi owa
290 wichtig san aus ah, jo, a gesöschafspolitisch und a ois Kirche, do ghert für mi zum Beispü
291 dazua die Frage der Geschlechtergerechtigkeit //. A christlicher Zugaung dazu und a
292 biblischer Zugaung dazu, des geh ma eigentlich sehr biblisch au. // Ah, jo, die Theologie der
293 Befreiung, owa des is jetzt eher ah, des hob i friara sehr explizit unterrichtet owa des is jetzt
294 implizit dass des implizit in verschiedene Themenbereiche afoch miteinfließt //. I man, des is

295 owa Lehrplan, Bibel is für mi grundsätzlich was wichtiges, oiso i hob jedes Joa mehrere
296 Bibelschwerpunkte, oiso in der Oberstufe jedes Joa ein, einen Alt- einen Neutestamentlichen
297 Schwerpunkt. Jedes Jahr ein Evangelium genau anzuschauen und // derzeit tendier i a wieder
298 mehr in der Oberstufe mit biblischen Texten a in verschiedenen Themenbereichen zu
299 oaweiten. Oiso i hob jetzt a Klass die, die gaunz guat eisteigt drauf, und do, do bin i, oiso heit
300 hob i zum Beispü ah, Römer, Römer ocht gmocht, ah, des is sicher, des wirkli ned leicht is,
301 oiso so diese Erlösungshoffnung, -Erwartung. I bi überroscht gwesen wie guads funktioniert
302 hot. Oda hob jetzt eben mit der Z-Städter Uni die Emmaus-Erzählung narratologisch ah
303 bearbeitet in am Projekt, wo ma in am Forschungsprojekt drin san, und des hauma heit in
304 meiner Klass reflektiert, oiso, ah was a durchaus sehr positive Rückmödungen gibt was sogen
305 oiso jo, die Oat gfoit erna. ///

306 **(34:40)** Jo was is nu wichtig. Wirtschaftsethik is ma sehr wichtig wordn in die letzten Joare, //
307 katholische Soziallehre und die gaunzen Wirtschaftssysteme a a anzuschauen von der
308 ethischen ah vom ethischen Hintergrund und, und was haßt des jetzt a für die Menschen, für
309 die Menschen konkret. Armut ///

310 **K: Aus aktuellen gesellschaftlichen Ereignissen heraus?**

311 E: Jo, des ah, owa jetzt die gaunze Wirtschaftskrise und i hob eigentlich katholische
312 Soziallehre hob i vorher scho sehr kloar unterrichtet und i man des im Ethikunterricht is
313 natürlich die Wirtschaftsethik nu moi bedeutsamer, owa i hobs a vorher scho im
314 Religionsunterricht gmocht, oiso wo natürlich a a bissl was a sich hin und her bewegt. Ahm,
315 weil i afoch find waun i ned **versteh** wie die Wirtschaft tickt und warum sie so tickt, jo, was,
316 was des neoliberale System eigentlich duat mit uns, ah, und, und woher des kumt a ausm
317 philosophischen Hintergrund, daun kaun i ned aktiv dagegen was tuan. // Oda daun kaun i ned
318 mich entscheiden, ned? Des is so wie, ah wie, i waß ned wöcher des gsogt hot // des kumt
319 glaub i eh von am Philosophen ned, wo er an jungen Studenten frogt nau und was studiern
320 Sie jetzt? Und der sogt Wirtschaftsethik. Und der sogt na Sie müssen sich schon entscheiden,
321 Wirtschaft oder Ethik, ned? Ah, oiso **genau** des is der Punkt, ned?

322 **K: Mhm.**

323 **(36:10)** E: Und wir haum doch sehr vü Leit die daun auf die WU gengan und i denk die soitm
324 zu mindest irgendwaun amoi was ghert haum. Ökologie, Nachhaltigkeit vor oim, oiso
325 Nachhaltigkeit, Fair Trade, ah, diese Verantwortung, wei i ma denk, ah, do kaun i, do kaun i
326 ois Kind scho sehr sensibel sein und was mitkriagn, und do merk i des wirkt si a auf die

327 Familien zruck wieder aus, wo die Familien daun daham zum diskutiern afaungang, ahm, und
328 des sich i afoch ois Christin ois sehr hohe Verantwortung do ned den Kopf in den Sand zu
329 stecken. Und i man es gibt so a poar Weltreligionen wie zum Beispü der Islam jetzt, zum
330 Beispü hob i morgen in gaunzen Vormittog zwa Leit vo der Muslimischen Jugend Österreichs
331 do, die mir in vier- fünf Klassen mitnehman. Und im Herbst woarns scho in ana do, oiso wo
332 ma diese direkten Begegnungen afoch wichtig san. Oda, i man, des hob i bisher nur im
333 Ethikunterricht gmocht, owa, ah, des hob i a fürn Religionsunterricht wauns Thema irgendwie
334 is vor, ah, die ganze ah Frage der Inklusion, Integration, ah, wie gehen wir mit anderen
335 Menschen um, jo? Oiso zum Beispü dass ma in a Behinderteneinrichtung der Caritas foahrn
336 oder ah, dass ma Sozialprojekte mochen, weil des, ah, wir mochen olle drei Joa, ah, des große
337 Laufwunder wo ma drei Schuin uns zaumtan mit tausend Kindern, ah, wo i afoch, jo, afoch in
338 der Leitung a drinnan bin, und wir des für die Schui organisirn. Oder i hob, ahm, heier a
339 vierte Klass, die san nur **vierzehn**, wei do doch a gaunze Menge ogmödt san, und die haum
340 am Schuischluss beim Feedback scho gsogt ah wir wolln einmal ein Projekt machen, ned?
341 Und am Schuianfang hob is gfrogt und sog i, najo, a Aungebot hätt i ghobt mit ana Nachborin
342 vo daham, die ahm, ahm, Sonderschui- ah Ausbildung hot und in ana Schui mit in mit ana
343 Integrationsklass oaweitet owa mit sehr schwerbehinderten ah, mit denen gemeinsam wos zu
344 mochen, weil des hauma immer scho im Kopf. Ah oder eben Syrien zu unterstützen. Und die
345 haum si daun für Syrien entschieden und mir haum praktisch a **gaunzes** Semester laung in der
346 Schui ein riesiges Syrienprojekt gmocht mit vierzehn Leit. Ah die wirklich **gaunz** gaunz toll
347 eigenständig organisiert haum, ein Fußballturnier für die gaunze Unterstufe. Söber, oiso i
348 kenn mi do ned aus, jo? Oiso des haum sie mochen und i hob daun a a poar Turnlehrern ghobt
349 bitte höfts denen a weng schauts denen aufd Fingern. Daun a Tombola mit waß i ned 250
350 Preisen organisiert und ein ein ein ein eine gesunde Jause wei wir san a gesunde Schule, ah,
351 oiso i man, **do** steht der Religionsunterricht jetzt im Sinn amoi von thematisch,jo? Owa wos
352 die do mitnehman und lernen ah an, wie i gsogt hob passts auf es gibt zwa Dinge: I mecht
353 dass eich inhaltlich auskennts, wir haum uns in Auslandsreferenten vo da Caritas ghoit, der
354 hot si amoi eine Stunde lang gebrieft, do haum sa si ständig a rian kennan wauns wos braucht
355 haum. Sie haum si vo duat a die Unterlogen organisiert, haum si zaumgschrieben wos woi ma
356 in oin Klassen erzählen. Die haum, oiso hiatztn hob i ma erst die Hefte ausgeschaut, die haum si
357 wirkli jeden Satz aufgeschriebn ghobt wie gehma in die Klass und wer sogt was und was sagen
358 wir, oiso, na, faszinierend. Oiso wie gsogt, inhoitlich, owa i mecht a dass ihr hinsichtlich
359 Projektmanagement wos lernts, und des hot supa funktioniert.//

360 **(39:48) K: Super.**

361 E: Und do geht's daun goa ned so sehr um wie vü kriagn die eina. I man sie haum eh
362 zwatausend Euro einakriagt, des is eh keine Frage, owa do geht's a um des wos kriagn sie mit
363 an Solidarität, an an an jo, ich bin auch verantwortlich für andere Menschen, ich kann etwas,
364 ich kann auch als Unterstufenschülerin was, und i kau do auftreten vor wem und i kau zu ana
365 Lehrerin sogn bitte darf ich da jetzt kurz stören? Oda i kriag Rückmödungen pah des is toll
366 wos es mochts, du kaun i eich a irgendwie höfen oder so, ned? Und // i man frage nicht wies
367 mir daun geht, i woit jo heier goar ka Projekt mochen sondern endlich a Rua geben, owa
368 (lacht), des is hoit die andere Seite, ned? Owa i man soi i jetzt zu die Kinder sogn mi gfreits
369 heier ned? Und i denk, wos, i man, wo kriagns mehr mit ah über des wos haßt christlich leben
370 außer so, ned? /// Jo.

371 [...]

372 **(42:50)** E: Oda wos für mi jetzt scho a mehr a Rolle spüt is so ah woher kommt unser
373 Verständnis, waun i jetzt an Ökologie denk, alles oder wie der Wirtschaft **alles** ist ewig
374 wachsbär. Alles wächst und wächst und wächst und wächst und Wirtschaftswachstum und
375 alles muss größer werden. Dieses grenzenlose Tun und Sein, jo? Des hots ned immer geben
376 dieses Bewusstsein, jo? Und dass wir jetzt wieder lerna miaßn uns selbst zu begrenzen, und
377 ah, dass des jo eigentlich Wurzeln in der Philosophie hot, ned? // Oder die, diese hohe, i man,
378 des san so Themen die, die mit denen, die i jetzt ned ois eigene Themen im Unterricht
379 behandeln sondern afoch ständig wieder vorkeman, ah, **friacha** is gaunz kloa gwesd des derf
380 ma oder des derf ma ned. Oder so tuat ma oder des tuat ma ned, wei sunst redn d'Leit über di.
381 Und heit is des meine Verantwortung. **Ich muss entscheiden. Ich muss entscheiden** das tu
382 ich jetzt oder nicht, jo? **Ich muss entscheiden**, ah, druck i jetzt irgend a private waß i ned
383 irgendwos aus auf meine ah auf Schuikosten oder tuat ma des afoch ned, jo? Oder steck i mei
384 Handy au in der Schui weis grad laa is oder tuat ma des afoch ned weil das is öffentliches
385 Gut, a waun des waß i ned jetzt afoch nur soundsovü is. Oiso so dieses, dieses Feingefühl,
386 dieses oiso diese Eigenverantwortlichkeit und diese, diese moralische Verantwortung ah jo,
387 wieder die Leit wieder zu sensibilisiern dahingehend. Wei derzeit, i man, is sovü **wurscht**,
388 ned? Oiso des is, des hert si jetzt sehr negativ au, owa i brauch nur in die Klassen eineschaun
389 bei uns, waun do **ollas** am Boden umanaunda liegt von da Schuitoschn augfaugt bis zua
390 neichn Westn des grad gschenkt kriagt haum und bis zum Butterbrot, oda waß i ned. Ah, des
391 is ollas so **wurscht**. Welchen **Wert** hat was, jo? Und diesen acht- dieser achtungsvolle
392 Umgaung, jo, oiso // Des hot a natürlich wos mit meiner Gschicht ztuan ned, i bin afoch in
393 ana aundan Zeit aufgewachsen ned, und, und für mi hot des an gaunz an aundan Stönwert

394 grundsätzlich, dass ma des afoch ned duat. Und, ah //, do kaun i scho heftig mit erna
395 diskutiern. Owa des miaßns a aushoiden, dass i erna hie und do zuwesteig (lacht).

396 **(45:17) K: Ahm, passierts Ihnen manchmoi, dass Sie in Konflikt geraten mit ihrer**
397 **eigenen Glaubensüberzeugung und dem, was die Kirche vorschreibt?**

398 E: Jo des scho, owa des berührt mi ned – derf ma sowos sagen? – des berührt mi in der
399 Zwischenzeit ned mehr sehr. Oiso, ah, des is natialich a Spaunung, ned? Äh, offizielle Lehre
400 der Kirche, kaun i erna an Zettel geben und sagen so is es und jetzt diskutier ma drüber. //
401 Und **do** kaus daun passiern und was denken Sie dazu? Des san so Situationen. Und do sog i a
402 wos i ma denk und wie i des a ois gläubiger Mensch argumentiern und, jo, ah begründen kau.

403 **K: Und es passiert Ihnen owa ned dass sie in die Enge gedrängt werden vo die Schüler**
404 **die daun sagen des is owa ned was Sie eigentlich-**

405 E: Na. Oiso, ah, // kummt wahrscheinlich a drauf au wer drinnensi- wer drinnensitzen würde.
406 Oiso i hob ma hie und do waun i wo gwusst hob, ah, aus wöchen Familien so maunche
407 kuman, oiso, ah, owa i muaß ehrlich sagen, ah, i kau des begründen und argumentieren,
408 Punkt. Oiso, Verständnis von Homosexualität, oiso, i man do bin i auf guten Boden mitm M.
409 zum Beispü, jo? Oder, ah, Verständnis von Beziehung, Sexualität, äh, überhaupt
410 Beziehungsgestaltung von junge Leit, jo? Wei, ah, i kau jederzeit argumentiern und
411 begründen wos is unsere christliche Botschaft? Dass Menschen **glücklich, verbindlich,**
412 **vertrauend** miteinander leben, jo? Und, die Ehe, seit waun gibt's die Ehe in dieser heutigen
413 Gestalt so wie, wie wir sie heute als Kirche praktiziern und verkaufen, ned? Und soit ma ned,
414 äh, waun i jetzt über's Ehesakrament red, ah, ned eigentlich a sogn jo, ah, wos san die
415 Voraussetzungen um dieses Sakrament a zu empfangen? Wievü Leit haum diese
416 Voraussetzungen zum Beispü jetzt a in ihrem Glaubenszugang? Soit ma do ned a so Schritte
417 bis dahin, mir haum erna jo nix anzubieten den Leitn heit. Jo es gibt kirchlich heiraten owa
418 **wehe** es lossts eich daun scheiden, ned? // Owa haum wir ned irgendeinen anderen Segen,
419 oder, oder gibt's ned aundere Formen, wo i sog es is **gut** dass ihr euch liebt? Auch vor Gott
420 gut. Und do hob i heit, do hob i ka Problem des zu argumentiern.

421 **(47:50) K: Und do is es Ihnen a wichtiger, dass die Schülerinnen und Schüler si eigens a**
422 **Meinung bilden als was zu übernehmen wahrscheinlich, oder?**

423 E: Jo, jo. Oiso, des is, des is jetzt, wauns, waun si maturiern zum Beispü, jo, daun is gaunz
424 kloa dass sie wissen miaßen was heißt Sakrament der Ehe, jo? Oder, ah, wos is gemeint mit

425 der Firmung oder wie is das Alte Testament aufgebaut, oder je nachdem. Oiso do geht's
426 wirklich um Faktenwissen, jo? Ah, owa jetzt mit der kompetenzorientierten Matura is a
427 gaunz kloa, dass sie zum Beispü, ah, i hob jetzt nu ka kompetenzorientierte Matura ghobt,
428 jetzt muaß i nu freihändig überlegen, ned, owa dass sie zum Beispü a diese Spannung aufzagn
429 kenna miaßn und, ah, zum Beispü eine Idee entwickeln wie könnte denn Kirche damit
430 umgehn? /// Zum Beispü, ned? Oda /// wos san nu so, wos unterschiedliche // höfens ma
431 gschwind, oiso Homosexualität is zum Beispü a Thema des i in, des i ah durchgängig
432 behandel, weil i kau ned afoch a Thema des i des gsöschftlich ständig diskutiert wird kaun i
433 ned afoch daun verschweigen. Oder die gaunze Pforrainitiative-Gschichte, Pforra und
434 Gehorsam, jo? Oiso, wie, wie die Pforrainitiative ah sich gegründet hot, hob i in allen meinen
435 Oberstufenklassen des zum Thema gmocht und des is daun a Maturathema gwesen. Und do is
436 a Interview mim Bischof genauso drinnen wie mim Schüller und des miaßns hoit daun
437 vergleichen kenna miteinaunder und ihre eigene Position entwickeln. // Und es hüft ma nix,
438 waun i jetzt daun a Klass vor mir sitzen hob und denan die kirchliche Lehre, sprich
439 Katechismus, owabet und des lernts jetzt brav und die sogn waßt eh wie weit du weg bist von
440 meinem Leben. Hot des da Jesus gmocht? // Der hots jo a ned so gmocht. /// Und des is ma vü
441 wichtiger. Und waun auf die Feedbackbögen do heit auf an draufsteht, ah, wie, die Bibel is ja
442 kein Buch // jetzt waß i nimma, na oiso, dass draufkumma is, dass, dass aus der Bibel jo, dass
443 ma aus der Bibel scho wos für's eigene Leben außalesen kau, denk i ma jo wos wün i mehr?
444 Und des sogt a vierzehnjähriger oder -jährige, ned? // Und, ah, i man i hob gaunz aundas
445 augfaunga vor sechs-siemazwanzg Joa zu unterrichten, ned, is jo gaunz kloa, owa, owa es
446 haum si a die Leit verändert, es hot si a die Gesöschft verändert, und, ah, und Glaube
447 funktionier-, oiso funktioniert, funktioniert jo nur, ah, waun i, waun i mi eigenverantwortlich
448 dafür entscheide. Über die Zeit samma hinaus, jo die werd'n jo nu automatisch tauft olle, jo,
449 owa pff. Oiso in der Unterstufe, oiso ned, oiso in der Unterstufe gspian i's hoit gaunz stoak
450 weis do nu vü mehr um die Grundlogen geht, ah, die **haben keine Ahnung**. // I hob friara des
451 Kirchenjoa, vor zehn, fufzehn Joa, des hob i in einem Bogen durch unterrichtet, weil des woa
452 für sie, jaja haben wir eh schon alles gemacht, kennen wir eh aus der Volksschule, daun hob i
453 ma wochenlaung fost Zeit genommen auch das Ganze durchzu – und, bis i daun amoi gmerkt
454 hob die verste- die, die bringen des ois durcheinaunda. Jetzt moch i **Weihnachtsfestkreis**,
455 und do **plog**n si scho viele des in einem Zusammenhang zu sehn, und daun moch i in
456 **Osterfestkreis**, oiso, ah, des is meine, oiso des is unsere Realität heit, ned? Die woarn zum
457 Teil bei der Erstkommunion des letzte Moi in der Kirchn, und vielleicht dass waß i ned in die
458 Kindermett'n gengan. // Es, es gibt so wenig ah Erfahrung, religiöse Alltagserfahrung, oiso

459 jetzt im Sinn von wo sie wo dabei, wo sie mitleben, ah, des is a Geschenk, owa des is a a
460 Problem, ah, wie moch i des im Religionsunterricht? I kau mit erna ned, i kau scho
461 Gottesdienst feiern, owa des is dermaßen aufwendig, und waun i zehn Klassen unterrichtt geht
462 des afoch ned. // Und, ah, des is a, is jetzt a andere, i man es gibt a andere mit Gesprächen und
463 Meditationen und si moi zaumsetzen und, über Themen die hoit grod do san oder so reden,
464 owa, des is, do is die **Schule** nicht der richtige Rahmen dafia. Des is die Aufgob der Pfoa. // I
465 kaun Boden bereiten, und i geh hoit daun in Goaten amoi auße und loss sie Naturmandalas
466 legen und so, jo? So, um andere Sensorien und Zugänge zu eröffnen, owa, des san **Momente**,
467 ned? Und des hoit i söwa ned aus waun i do jeden Tog so ein Element ein-einbaun müste.
468 Des hoitad i emotional ned aus. Oiso i hoit.

469 **(53:12)** Oda Liturgieerfahrung. Wir feiern **keine** Eucharistie in der Schule. Ah, die
470 Schulgottesdienste de san eine einzige Qual gewesen. Wir mochen liturgische Feiern Art
471 Wortgottesfeiern, sehr variabel. Oiso vorigs Joa hauma des Glück ghobt mei Kollegin und i,
472 wir haum Mess im Goaten gfeiert weis recht sche woa und do hauma an Plotz wo ma so a
473 bissi owesiacht, des haßt wo, wo ma so a bissi eigentlich vü Leit wos seng und haum a großes
474 Blütenmandala glegt, und haum afoch, a, jo, mit verschiedenen Mikros und Tö- und ding eine
475 Schulschlussliturgie gefeiert, die mia hoit für uns gestaltet haum. Und wo a wirklich die
476 Kinder und Jugendlichen gsogt haum mah des woa so schen. Es hot afoch ollas passt, jo? In
477 der Natur und woam und Vogel zwitschern und so weiter. Des san Geschenke Gottes sog i,
478 jo? // Owa wauns regnet, oda, wei der Aufwaund is jo, wauns regnet bist im Turnsoi und geht
479 hoit ned so. die anzige Eucharistiefeier die ma haum is die Roratemesse, ah, des is um hoiwa
480 siwane in da Fruah, do is die gaunze Schuigemeinschaft eiglodnd und do samma letztes Moi
481 zwahundert Leit gwesen. Oiso des woa eh, sunst samma so hundert, hundertdreiß Leit. Owa
482 letztes Moi woa ma, woa ma hun- hundertneinzg Leit, ah, oiso ohne de de hoit Frühstück
483 gmocht haum. Und, i man des is a ziemliche Herausforderung a logistische owa do, **do** is
484 wirklich do erlebe ich Eucharistie als Feier der Gemeinschaft, der Schulgemeinschaft. Des san
485 hoit unsere Versuche wie ma hoit sowos /// jo.

486 **(55:01) K: Jo danke, von meiner Seite wär's des, gibt's nu irgendwas was Sie gerne**
487 **anmerken würden noch?**

488 E: /// Jo, ah, ans, des, des mir eigentlich a gaunz wichtig is, dass ma des irgendwie ned, ahm.
489 Für mi es sehr hüfreich ois Lehrerin dass i irgendwie so immer Oberwosser hob und kann
490 Frust ma hoi, dass i **ned** nur auf die Schui fixiert bin. Oiso i bin jetzt a wieder ehrenaumtlich
491 tätig, i bin im katholischen Büdungswerk ois Obfrau, oiso scho joahrelaung im Vorstaund und

492 so weiter, ah, und des haßt i bin in der Erwachsenenbüdung tätig, i bin a ausgebüdete
493 Supervisorin, ah oder i hob in Ethiklehrgaung gmocht, oiso immer wieder aundare Dinge a
494 dazua zmochen, ah, um ned dieses, ned so eng zu werden oder so eingefahrn zu werden oder
495 zu seng es gibt a andere Welten als die Schulwelt. Weil die hot scho die Tendenz, des is a
496 sehr starres System und do kaunst da scho schnö den Frust hoin. Oiso des merk i, dass ma des
497 **methodisch** gaunz vü hüft, dass ma des a, a, einen Weitblick pass auf es spüt si wo aunders a
498 so o oder es gibt a anderes und do nimm i wos mit eina, oder dass i goa ned so vü Zeit hob
499 über gewisse Sochen in der Schui mi zu ärgern wei i wieder wos gaunz aunders toa muaß.
500 Des, drum hob i zerst a so Stickl gsogt es is schod dass i nur Theologie so studiert hob, weil
501 des daun a scho wieder numoi, ned, weil daun lest ma hoit Literatur oder sonst irgendwos,
502 oiso, des hüft mir in meiner Berufszufriedenheit glaub i scho sehr. /// Jo, sunst // i glaub des
503 Wichtigste is wahrscheinlich gsogt, ois aundere (lacht) ///

504 **K: Dankeschön!**

505 [...]

506 **(57:34)** E: Na ojo ans foit ma scho no ei wos mir am Lehrerin-Sei a so daugt, ah, durch
507 dieses, dass i, i hob zehn- bis ochzehnjährgie, und des is afoch so **schen** ständig am jungen
508 Leben zu sein und ständig a durch meine Fächer an den aktuellen Themen des Lebens
509 beschäftigt zu sein. Oiso wos rennt jetzt, oda waun i Morgenjournal im Auto beim Einafoahn
510 her, so steigst heit in Unterricht ein, oiso so, dieses //. Oiso i hobs Gfüh es hoit mi jinga.
511 (lacht)

512 [...] **Ende 58:40**

Persönliche Daten:

Alter: 53

Dienstjahre: 27

Familienstand: verheiratet; zwei Kinder, zwei Enkelkinder

Fächer: Religion, Ethiklehrgang (2 Klassen)

Legende:

K= Katja Schwaigerlehner (Interviewende)

E= Elisabeth (Interviewpartnerin)

Anhang B: Lebenslauf

Ich, Katja Schwaigerlehner, wurde am 09.05.1991 geboren. Ich besuchte den Kindergarten sowie von 1997 bis 2001 die Volksschule St. Andrä/Traisen. Die folgenden acht Schuljahre von 2001 bis 2009 absolvierte ich im BG/BRG St. Pölten Josefstraße, wo ich auch mit Auszeichnung maturierte. Nach einem sechsmonatigen Aufenthalt in Vancouver/Kanada und einem zweimonatigem Praktikum als Beschäftigungstherapeutin im Pflegeheim Beer (Neulengbach) begann ich das Lehramtsstudium für Englisch und katholische Religion im Wintersemester 2010/11, das ich (unter anderem) mit dieser Diplomarbeit abschließe. Während meiner Studienzeit sammelte ich bereits erste Unterrichtserfahrungen als Religionslehrerin in der Privatvolksschule „Ich bin Ich“ Heiligeneich sowie in der HLFS Schloss Sitzenberg für Land- und Ernährungswirtschaft.

Anhang C: Abstracts

Deutsch

Besonders im Religionsunterricht wird deutlich, dass es um mehr als eine reine Vermittlung des Lehrplans geht. Ethische Prinzipien, moralische Haltungen und Ansichten, die Welt und Umwelt, sowie ein wertschätzendes Miteinander der Menschen im Blick zu haben sind zentrale Werte, die zeitgemäß reflektiert und von den Schülerinnen und Schülern bestenfalls angenommen werden sollen. Dabei spielt die Lehrperson eine wesentliche Rolle, die die Stundenkonzeption übernimmt, Themen, Methoden und Texte auswählt und damit den Rahmen der Religionsstunden absteckt, in dem gearbeitet und gelernt wird. Hier stellt sich die Frage, inwieweit diese Wahlmöglichkeiten aus ihrer eigenen Glaubensbiografie beeinflusst werden, welche Vorlieben oder Skepsis in den Unterricht mit hinein spielen und ob sie ihre eigene Geschichte bewusst oder latent miteinfließen lässt. Denn kann diese Frage beantwortet werden, so eröffnen sich auch Chancen und Möglichkeiten für die Religionspädagogik, während Gefahren und Risiken vorgebeugt werden können. Diese Fallstudie beschäftigt sich somit sowohl mit der Beantwortung der Frage des Einflusses der Glaubensbiografie der Religionslehrenden auf ihren Unterricht, als auch mit den daraus resultierenden Konsequenzen für die Religionspädagogik.

Englisch

Especially in the subject of Religious Education it is to be seen that the simple teaching of the curriculum is by far not enough. Ethic principles, moral attitudes and views and keeping in mind the world and environment as well as an appreciative social interaction of all people are crucial values that need contemporary reflection in order to ideally be acknowledged and accepted by students. Therefore, the teacher plays an important role, as they are responsible for designing lessons, choosing topics, materials and texts and thereby setting the scene for working and learning. However, the question arises in how far these options of choice are influenced by the own biography, particularly in terms of faith, whether there are any preferences or skeptical attitudes weighty and if the individual story is deliberately or latently of influence. When this question is answered, new chances and possibilities are realizable whereas risks can be avoided for religious education as school subject and as academic field. This case study aims at answering the question of biographical influences of religious teachers in their subject as well as outlining the resulting consequences for Theology.