

Christian Höger / Silvia Arzt (Hg.)

EMPIRISCHE RELIGIONSPÄDAGOGIK UND PRAKTISCHE THEOLOGIE

**Metareflexionen, innovative
Forschungsmethoden und aktuelle
Befunde aus Projekten der Sektion
„Empirische Religionspädagogik“
der AKRK**

Freiburg & Salzburg 2016

INHALTSVERZEICHNIS

Silvia Arzt / Christian Höger

Einleitung	3
-------------------------	---

I. Metareflexionen

Anton A. Bucher

Aus den Anfängen und Frühphasen der Sektion „Empirische Religionspädagogik“

Erinnerungen eines Veteranen	12
------------------------------------	----

Boris Kalbheim

Die Wirklichkeit – welche Wirklichkeit?

Status und Bedeutung von Empirie in der empirischen Religionspädagogik	18
--	----

Silvia Arzt

Neues aus der empirischen religionspädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung

Ein Literaturbericht mit dem Fokus auf der Positionierung im Genderdiskurs und der Forschungsmethodik	31
---	----

Georg Ritzer

Ohne (Test)Theorie keine wissenschaftlich quantitativ ausgerichtete Empirie

Ein kleiner Einblick in die Item-Response-Theorie mit zwei Beispielen aus Forschungsprojekten zu religiösen und ethischen Kompetenzen	47
---	----

Christian Höger

Der Längsschnitt – vom ‚vernachlässigten‘ zum ‚Lieblingskind‘ der empirischen Religionspädagogik?

Charakteristik, Beurteilung und faktische Anwendungen eines anspruchsvollen Forschungsdesigns	61
---	----

II. Laufende Projekte mit innovativen Forschungsmethoden

Stefanie Lorenzen

Religiöse Positionierungsprozesse im Kontext *dichter Wirkzentren*

Exemplarische Plausibilisierung der Kernkategorie im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie	78
--	----

Christian Höger

„Schülerwissen und -einstellungen zu Schöpfung, Urknall und Evolution in der Entwicklung“

Methodische Skizze und erste exemplarische Erträge eines qualitativ-empirischen Längsschnitts im Rahmen eines theologischen Habilitationsprojekts	88
---	----

Nienke Ahlers

Schüler/innen-Befragungen in der empirischen Religionspädagogik

Das Verfahren der Mehrebenenanalyse in der Auswertung quantitativer Daten	106
---	-----

Dieter Praas

Designorientierte Forschung in der Praktischen Theologie

Ein Praxisprojekt aus dem Bistum Aachen	114
---	-----

Matthias Cameran

Arbeit an Bildern des Bösen

Photo Elicitation als Methode der qualitativ-empirischen Religionspädagogik 125

Christian Henkel

Oasen in der Textwüste

Interviewstrukturierung, Datenaufbereitung und Empowerment der Befragten durch Mindmaps 137

Johannes Schimming

Religion in der Offenen Arbeit erforschen

Eine hermeneutisch-rekonstruktive Interpretation asymmetrischer Kommunikationsprozesse (ExpertInneninterviews) mit Hilfe des *integrativen Basisverfahrens* 147

Natascha Bettin

Einblicke in die empirische Konzeption fachdidaktischer Unterrichtsforschung

Eine Interventionsstudie zu bekenntnisorientierten Synagogenbesuchen als Bildungsangebot im Rahmen schulischen Religionsunterrichts unter der Fragestellung: Wie verändern sich religiöse Selbst- und Fremdbilder? 158

III. Abgeschlossene Untersuchungen mit aktuellen Befunden

Michael Scherer-Rath

Kontingenz als Lebensbaustein

Narrative Rekonstruktion der Interpretation von Kontingenzerfahrungen 170

Theresa Schwarzkopf

Fachdidaktische Entwicklungsforschung zum Lernprozess des theologischen Argumentierens 182

Kurt Schori

Welches Brot essen wir beim Abendmahl?

Videographische Dokumentation als Erhebungsmethode in der Unterrichtsforschung 193

Philipp Klutz

Dem schulinternen Diskurs um den Religionsunterricht auf der Spur

Methodologische und methodische Reflexionen 209

Helena Stockinger

Umgang mit religiöser Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen

Zur Methodik eines ethnographischen Forschungsprojektes..... 220

Christian Höger / Josefin Leu

Biblische Erzählfiguren im Religionsunterricht der Grundschule

Eine explorative experimentelle Studie zur Arbeit am Gleichnis vom barmherzigen Samariter 230

Tabea Rauch / Christian Höger

Naturdeutungen von GrundschülerInnen

Qualitativ-empirische Quer- und Längsschnittbefunde..... 250

Verzeichnis der AutorInnen..... 271

Die vorliegende Publikation geht aus der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK (Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik)¹ hervor. Einmal jährlich findet das Arbeitstreffen dieser ökumenisch und interdisziplinär offenen Sektion statt, das wesentlich als Forschungswerkstatt konzipiert ist, um sowohl NachwuchswissenschaftlerInnen als auch etablierten empirisch arbeitenden TheologInnen eine Plattform für den Austausch über empirisches Forschen zu bieten. Wie auch beim vergangenen, mittlerweile 20. Sektionstreffen Anfang März 2016 in Nürnberg können Forschende in 15-minütigen Statements oder 30-minütigen Kurzreferaten ihr empirisches Projekt vorstellen und handlungsrelevante Rückmeldungen für die eigene Forschung erhalten. Dabei befinden sich die präsentierten Forschungsarbeiten in unterschiedlichen Stadien: Das eine Mal steht noch die Präzisierung der Fragestellung im Mittelpunkt, ein anderes Mal geht es um die Suche nach geeigneten qualitativen oder quantitativen Erhebungsinstrumenten bzw. Auswertungsmethoden, schließlich werden auch bereits abgeschlossene Arbeiten auf den Punkt gebracht oder allgemeine methodische und methodologische Fragen aufgeworfen und diskutiert. Im Vordergrund stehen jedenfalls stets das kollegiale Feedback, der gemeinsame Austausch und die Weitergabe von Erfahrungswissen über empirisches Arbeiten im Bereich der Praktischen Theologie und Religionspädagogik.

Mit diesem Sammelband macht die empirische Sektion inzwischen zum dritten Mal ihre Arbeit in einer gemeinsamen Publikation sichtbar.² Etliche Forschende, die in der Regel während der letzten drei Jahre ihr Projekt auf einem Sektionstreffen vorgestellt haben, haben einen Beitrag verfasst, so dass eine Vielfalt an Zugängen und Erträgen empirischen Arbeitens innerhalb der katholischen und evangelischen Theologie entstanden ist. Mit diesem Produkt wollen wir im gegenwärtigen praktisch-theologischen Forschungsdiskurs drei Arten von Impulsen geben:

¹ Die AKRK, die 1968 als „Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten“ (AKK) gegründet wurde, ist ein Netzwerk derer, die wissenschaftlich in der Religionspädagogik und Katechetik an (universitären) Hochschulen im deutschsprachigen Raum arbeiten. Neben einer alle zwei Jahre stattfindenden Jahrestagung und durch die zweimal jährlich erscheinende Zeitschrift „Religionspädagogische Beiträge“ erfolgt die Vernetzung der ForscherInnen vor allem auf jährlichen Treffen der Sektionen („Didaktik“, „Rhein-Main-Religionspädagogentreffen“, „Außerschulische religiöse Bildung und Katechese“, „Empirische Religionspädagogik“) und Arbeitsgruppen bzw. -kreisen („Religionspädagoginnen“, „Historische Religionspädagogik“).

² Porzelt, Burkard / Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster 2000; Arzt, Silvia / Porzelt, Burkard / Ritzer, Georg: Empirisches Forschen in der aktuellen Religionspädagogik. Projekte aus der AKRK-Sektion „Empirische Religionspädagogik“ – ein Literaturüberblick über das vergangene Jahrzehnt, in: RpB 65 (2010) 43–55.

- Erstens dadurch, dass *übergeordnete methodologische Fragestellungen* akzentuiert werden – die Aufsätze dieser AutorInnen sind der Veröffentlichung im Abschnitt *Metareflexionen* vorangestellt.
- Zweitens durch Beiträge, die *derzeit laufende Qualifikationsarbeiten* betreffen und deren Schwerpunkt auf der Darstellung von bestimmten *innovativen qualitativen oder quantitativen Forschungsmethoden* liegt. Diese Artikel wollen andere Forschende anregen und unterstützen, die womöglich ähnliche methodologische Grundentscheidungen zu treffen und methodische Fragen zur Erhebung und Auswertung von Daten zu beantworten haben.
- Drittens über Artikel, in denen über *abgeschlossene Untersuchungen* zu bestimmten Themen berichtet wird, sodass neben methodischen Fragen vor allem *aktuelle empirische Befunde* in einem kompakten Format in den Blick kommen.

***Metareflexionen* zum empirischen Forschen finden sich in folgenden vier Aufsätzen:**

Der erste metareflexive Beitrag ist narrativ gehalten und stammt von *Anton A. Bucher*. Dieser erinnert sich als „Zeitzeuge“ an die Anfänge und Frühphasen der Sektion, wozu er anschaulich vom Aufblühen der Aktivitäten in den 1970er und 80er Jahren erzählt, um dann auf die Intensivierung der Aktivitäten in den 1990ern einzugehen. Im Anschluss an diesen erhellenden Rückblick, in dem etliche in der ‚Zunft‘ bekannte Namen auftauchen, konstatiert er, dass empirisch arbeitende ReligionspädagogInnen mittlerweile nicht mehr „dünn gesät“ sind und den „Nimbus des Exotischen“ besitzen, sondern als fester und wachsender Teil der religionspädagogischen ‚scientific community‘ gelten.

Boris Kalbheim geht in seinem wissenschaftstheoretischen Aufsatz der grundlegenden Frage nach, was eigentlich ‚empirisch‘ an der empirischen Religionspädagogik ist. Hierzu skizziert er zunächst unterschiedliche Bestimmungen des Begriffs ‚Empirie‘, v.a. aus zwei wissenschaftlichen Perspektiven (Physik und Soziologie), wodurch verschiedene Konturen des Empiriebegriffs vor Augen geführt werden. Dieser Bestandsaufnahme folgt ein Vorschlag für ein spezifisch religionspädagogisches Verständnis von Empirie, dessen Möglichkeiten und Grenzen ebenso beleuchtet werden wie Konsequenzen für die empirische religionspädagogische Forschung.

Silvia Arzt untersucht in ihrem Literaturbericht die Genderthematik und stellt neuere empirische Forschungsergebnisse in der Religionspädagogik vor, die sich zentral auch in die Frauen- und Geschlechterforschung einordnen lassen, und zwar exemplarisch in den Bereichen Gottesbilder und Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen, Interreligiöses Lernen, Ethisches Lernen und Bibeldidaktik.

Georg Ritzer macht als quantitativ versierter Empiriker auf einen „blinden Fleck“ aufmerksam, indem er die Bedeutung der probabilistischen Testtheorie hervorhebt, die bisher in empirische religionspädagogische Studien kaum Eingang gefunden hat. Hierzu erklärt er sowohl die Eckpfeiler der klassischen Testtheorie als auch der Item-Response-Theorie (IRT), wobei letztere seines Erachtens noch zu wenig angewendet wird. Abgerundet wird der Beitrag durch zwei Beispiele aus der Kompetenzmessung im religiös-ethischen Kontext (den Forschungsprojekten KERK und ETiK).

Christian Höger charakterisiert das Längsschnittdesign in seinen unterschiedlichen Spielarten und im Vergleich zu anderen Forschungsdesigns, um dann dessen Nach- und Vorteile zu verdeutlichen. Hieran schließt sich ein Forschungsüberblick über 25 Längsschnittstudien, die in den letzten Jahrzehnten in der empirischen Religionspädagogik und ihren Nachbardisziplinen in verschiedenen Kontexten durchgeführt wurden. So zeichnet sich eine Tendenz ab, wonach sich der Längsschnitt vom ‚vernachlässigten‘ zum ‚Lieblingskind‘ empirisch-theologischen Forschens entwickeln könnte.

Zu den aktuell laufenden empirischen Projekten, bei denen mit innovativen qualitativen und quantitativen Methoden geforscht wird, zählen zwei Habilitationen und sechs Dissertationen:

Stefanie Lorenzen, die in ihrem religionspädagogischen Habilitationsprojekt (Universität des Saarlandes) Positionierungsprozesse junger Erwachsener zum Phänomen Religion qualitativ-empirisch mit Hilfe der Grounded-Theory-Methodologie untersucht, entwickelt in ihrem Beitrag anhand konkreter Passagen zweier narrativer Interviews die Kernkategorie „aufgeladene, Gültigkeit beanspruchende Wirkzentren“, deren Dichte unterschiedlich ausfallen kann. Zur theoretischen Konzeptualisierung dieser Kernkategorie macht sie den auf Alfred Schütz zurückgehenden Begriff der „Sinnprovinzen“ fruchtbar. Die skizzierte Theorie könnte helfen, die empirischen Bedingungen religiöser Bildung näher zu bestimmen, wobei

sich abzeichnet, dass die Dimension des Sozialen für die Ausprägung der Dichte relevant zu sein scheint.

Christian Höger erläutert sein qualitativ-empirisches Habilitationsprojekt (PH und Universität Freiburg) zu „Schülerwissen und -einstellungen zu Schöpfung, Urknall und Evolution in der Entwicklung“, wozu er dessen Problemhorizont, Zielrichtungen, Fragestellung, Längsschnitt-design und Methoden darlegt. Ein empirisches Einzelfallbeispiel demonstriert dann, wie sich die Einstellungen einer Schülerin zu den Fragen des Ursprungs der Welt und des Menschen von den drei Messzeitpunkten in Klasse 5 (2010) über Klasse 7 (2012) bis Klasse 9 (2014) gewandelt haben.

Nienke Ahlers plädiert in ihrem Beitrag über ihr Dissertationsprojekt (Universität Wuppertal) für das anspruchsvolle statistische Verfahren der Mehrebenenanalyse von Daten aus SchülerInnen-Befragungen zum Religionsunterricht, wozu sie die Analyseverfahren bisheriger quantitativ-religionspädagogischer Studien kritisch diskutiert, um das Plus der Mehrebenenanalyse bei der Auswertung von Klumpenstichproben aufzuzeigen. Damit gibt sie eine wichtige methodische Anregung für die empirische Religionspädagogik, die mit ihren Forschungen auch zur Qualitätsverbesserung des Religionsunterrichts in der gegenwärtigen Gesellschaft beitragen will.

Dieter Praas beschreibt methodologisch anhand seines qualitativ-empirischen Dissertationsprojekts (Universität Nijmegen) den Ansatz designorientierter Forschung als Typ praxisorientierter Forschung, der der Praktischen Theologie Zugänge zu neuen Forschungsfeldern erschließen kann. Das Theorie und Praxis verbindende Forschungsprojekt fokussiert Identitätsfragen, die sich aufgrund der Fusionen von Pfarreien im Bistum Aachen stellen, und zielt auf eine Verbesserung der narrativen Identität von fusionierten Pfarrgemeinden. Praxisproblem, Design und Forschungsfrage der noch nicht abgeschlossenen Studie werden dargestellt und auf den designorientierten Ansatz rückbezogen.

Matthias Cameran geht in seinem qualitativ-empirisch angelegten Dissertationsprojekt (Universität Koblenz-Landau) der Frage nach, welche Vorstellungen katholische ReligionslehrerInnen vom Bösen haben. In seinem Beitrag stellt er daher ausführlich die qualitative Forschungsmethode der „Photo Elicitation“ vor, die in der Visuellen Soziologie und Ethnologie beheimatet ist und sich dazu eignet, Interviews durch Bildimpulse zu

bereichern, um die Befragten zu tieferen Auseinandersetzungen mit dem Thema anzuregen, in diesem Fall mit Bildern des – schwer fassbaren – Bösen.

Christian Henkel zeigt in seinem methodischen Beitrag „Oasen in der Textwüste“ exemplarisch am Thema seiner Dissertation (Universität Tübingen) auf, wie Mindmaps zur Stimulierung für und Strukturierung von ExpertInneninterviews sowohl bei der Datenerhebung als auch der -auswertung sinnvoll eingesetzt werden können. Dadurch verdeutlicht er nicht nur die Stärken einer innerhalb der (theologischen) qualitativ-empirischen Forschung noch unterbelichteten Methode, sondern unterstreicht auch die Möglichkeit, aus Untersuchten kreative theologische Mitautoren zu machen.

Johannes Schimming legt Fragestellung und Methode seines laufenden qualitativ-empirischen Promotionsprojekts (Universität Leipzig) dar, in dem er den Stellenwert religiöser Bezüge im pädagogischen Handeln von Mitarbeitenden in der Offenen Arbeit mit bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen untersucht. Zentrales Auswertungsinstrument für die erzählgenerierenden Leitfadeninterviews ist das „integrative Basisverfahren“ nach Kruse, welches im Beitrag genau vorgestellt, kritisch reflektiert und in Bezug auf die eigene Studie als chancenreich gewürdigt wird.

Natascha Bettin gibt mit ihrem Aufsatz Einblicke in die empirische Konzeption ihrer Dissertation (TU Dortmund), einer triangulativen Interventionsstudie mit Prä-Post-Design, die nach Veränderungen religiöser Selbst- und Fremdbilder durch bekenntnisorientierte Synagogenbesuche im Rahmen des Religionsunterrichts forscht. Präsentiert werden die unterschiedlichen Methoden der Datenerhebung (halbstandardisierte Leitfadeninterviews, Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen, Beobachtungsbögen) sowie exemplarisch die Operationalisierung der Forschungsvariablen. Auch die Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten mit SPSS wird skizziert.

Abgeschlossene Untersuchungen mit aktuellen empirischen Befunden zu unterschiedlichen Themen und in diversen Formaten werden in sieben Beiträgen vorgestellt:

Über den Umgang verschiedenster Menschen mit ihren Kontingenzerfahrungen und die Bedeutung von Religion und Spiritualität für die Identitätsarbeit in der Spätmoderne hat *Michael Scherer-Rath* (Universität Nijmegen) seit zehn Jahren intensiv geforscht und an einer Reihe von qualitativen und quantitativen Untersuchungen mitgewirkt. Sein Beitrag ver-

sammelt einschlägige Studien dieser Forschungsreihe, indem ihre theoretischen Ausgangspunkte und konzeptuellen Grundbegriffe, ihre Stichproben, Forschungsinstrumente und zentrale Einsichten präsentiert werden.

Theresa Schwarzkopf stellt das Dortmunder Modell der fachdidaktischen Entwicklungsforschung vor und macht dessen spezifisch religionspädagogischen Beitrag anhand ausgewählter Ergebnisse ihrer 2016 bereits erschienenen qualitativ-empirischen Dissertation (TU Dortmund) zum Lernprozess des Argumentierens in Bezug auf Auferstehungsvorstellungen von SchülerInnen deutlich. Hierbei beantwortet sie die komplexe Forschungsfrage, wie sich diagnosegeleitete Arbeit mit religiös relevanter Kinder- und Jugendliteratur (als Intervention eines Designexperiments) in einem Werkstattsetting auf die Entwicklung der Argumentationskompetenz von insgesamt neun Lernenden (in drei Gruppen) zur „unentscheidbaren Frage“ der Auferstehung ausgewirkt hat.

Kurt Schori (PH Bern) knüpft in seinem Beitrag an die fachdidaktische Forschung zur Themenkonstitution im Sachunterricht an und geht der religionsdidaktischen Frage nach, wie im Religionsunterricht thematische Strukturen aufgebaut und (weiter)entwickelt werden. Dies wird an der videografischen Dokumentation einer Unterrichtsstunde im evangelisch-reformierten Konfirmationsunterricht in einer Vorortgemeinde von Bern zur Brotbitte des Vaterunsers dargestellt, die mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet wurde. Dabei wird deutlich, dass die SchülerInnen theologische Schlüsselprobleme zum Symbol- und Abendmahlsverständnis artikulieren, die für die Konstituierung der Unterrichtsgegenstände hochgradig relevant sind, obwohl sie den Gegenstandsdeutungen der Lehrkraft teilweise zuwiderlaufen.

Philipp Klutz hat in seiner 2015 publizierten qualitativ-empirischen Dissertation (Universität Wien) den schulinternen Diskurs von Verantwortlichen über eine sinnvolle Organisationsform des Religionsunterrichts in Wien untersucht. Hierzu wurden je zwei Gruppendiskussionen an zwei höheren Schulen mit Religionslehrkräften und Mitgliedern des Schulgemeinschaftsausschusses geführt und mit der dokumentarischen Methode analysiert, was im Beitrag vorgestellt sowie methodisch und methodologisch reflektiert wird. Hierbei wird deutlich, dass die Studie nicht auf Repräsentativität, sondern auf Einzelfallanalyse aus ist, dass bei den Gruppendiskussionen dem Prinzip der Naturalistizität entsprochen wurde,

und dass sich die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse durch eine vom Forscher gegründete Interpretationsgruppe optimieren ließ.

Helena Stockinger ist in ihrer 2015 abgeschlossenen Dissertation (Universität Wien) auf qualitativ-empirische Weise der Frage nachgegangen, wie in zwei elementaren Bildungseinrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft in Wien mit religiöser Differenz umgegangen wird und wie die Kinder diese thematisieren. Ihr Beitrag reflektiert die zugrunde gelegte Methodik der Arbeit: Methodologisch wurde ein ethnografischer Zugang mit der Grounded Theory und dem Thematischen Kodieren nach Flick verbunden. Methodisch wurde triangulativ vorgegangen, indem ExpertInneninterviews, teilnehmende Beobachtungen sowie Gruppendiskussionsverfahren mit PädagogInnen und Kindern durchgeführt wurden. Ein Ergebnis des chancenreichen Zugangs besteht darin, dass die im Kindergarten größere Religion, die auch der Religion der Trägerschaft entspricht, das religiöse Angebot dominiert und Auswirkungen auf das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder hat.

Christian Höger und *Josefin Leu* (PH Freiburg) präsentieren die Ergebnisse einer kleinen qualitativ-explorativen experimentellen Studie zu Biblischen Erzählfiguren im Religionsunterricht der Grundschule. Zur Frage, inwieweit der Einsatz der Figuren bei Kindern zu einem höheren Lernerfolg führt als ein reines Erzählen, wurde am Gleichnis vom barmherzigen Samariter in einer Schulklasse mit 20 Kindern im Raum Freiburg gearbeitet. Obwohl die gemessenen Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe nicht signifikant sind, zeigt sich ein mittlerer Effekt in Bezug auf die Selbsteinschätzung der SchülerInnen zur Kenntnis des Gleichnisses, den es in weiteren Studien zu testen gilt.

Tabea Rauch und *Christian Höger* (PH Freiburg) stellen qualitativ-empirisch erhobene und analysierte Naturdeutungen von GrundschülerInnen vor, die im Religionsunterricht in Klasse 3/4 Bilder und Texte zur Weltentstehung produziert haben, worauf nach einem theoretischen Sampling mehrere Kinder in Einzelinterviews befragt wurden. Diese kindertheologisch relevanten Querschnittbefunde zum Anfang und Werden von Kosmos, Erde, Leben, Pflanzen, Tieren und Menschen werden durch Längsschnittdaten aus drei Folgeinterviews komplettiert, die leichte Veränderungen sowie Stabilitäten in den Naturdeutungen und ihren theologischen und naturwissenschaftlichen Domänen veranschaulichen.

Wir sind sehr froh darüber, dass sich so viele AutorInnen am Sammelband der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ beteiligt haben. Dadurch tritt eine beachtliche Vielfalt vor Augen, die sich dreifach zeigt: So spiegeln sich in den Projekten Themen, Zielgruppen und Lernorte wider, die in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus derzeit von Interesse sind. Des Weiteren wird ein methodologischer und methodischer Reichtum erkennbar, der wiederum für noch anstehende (Qualifikations-)Arbeiten fruchtbar sein kann. Zudem setzt sich die Verfasserschaft aus 19 Personen zusammen, die in verschiedenen Ländern arbeiten (Deutschland, Österreich, Schweiz, Niederlande), verschiedenen Konfessionen angehören (römisch-katholisch, evangelisch-lutherisch, evangelisch-reformiert), unterschiedliche akademische Grade besitzen bzw. anstreben (Habilitierte, Promovierte, Promovierende, Graduierte und Studierende) und verschiedene theologische Bereiche vertreten (Religionspädagogik und -didaktik, Praktische Theologie, Systematische Theologie).

Zum Schluss ist noch sehr herzlich Danke zu sagen: An erster Stelle allen Autorinnen und Autoren, die einen Artikel verfasst (und zuvor auf einem Sektionstreffen über ihr Projekt referiert) haben. Vor allem aber auch diejenigen, die für die Veröffentlichung dieses Beitrags unerlässlich waren: Barbara Scheibner, Mitarbeiterin am Fachbereich Praktische Theologie der Universität Salzburg, die alle Formatierungen und Literaturangaben vereinheitlicht und sämtliche Texte und Abbildungen in ein ansprechendes Format gebracht hat, Katharina Becher, Studienassistentin am Fachbereich Praktische Theologie der Universität Salzburg, die das Korrekturlesen übernommen hat, sowie nicht zuletzt Katharina Höger, die uns ebenfalls bei Endkorrektur und Layout unterstützt hat.

Freiburg & Salzburg, im April 2016

Silvia Arzt und Christian Höger

(Sprecherin der Sektion von 2009–2012 und Sprecher der Sektion seit 2012)

I. METAREFLEXIONEN

Anton A. Bucher

AUS DEN ANFÄNGEN UND FRÜHPHASEN DER SEKTION „EMPIRISCHE RELIGIONSPÄDAGOGIK“. ERINNERUNGEN EINES VETERANEN

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag gibt – aus der Perspektive eines Mitglieds seit frühen Jahren – einen kurzen Überblick zu Entstehung und ersten Phasen der „Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik“, die aus der 1968 gegründeten Sektion der „Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten“ (AKK) hervorging.

1. 1968: Forderung nach einer „empirischen Wendung in der Religionspädagogik“

Als Geburtsjahr der empirischen Religionspädagogik gilt gemeinhin 1968. Klaus Wegenast, Ordinarius für Religionspädagogik in Bern und verdienstvoller Förderer so vieler Nachwuchskräfte, publizierte seine Forderung nach einer „empirischen Wendung in der Religionspädagogik“ (Wegenast, 1968). Freilich, auch vor diesem programmatischen Aufsatz, dem vor allem daran lag, „die Illusion unserer religionspädagogischen Schönfärberei aufzudecken“ (ebd., 111), leisteten Praktische Theologen explizite empirische Anstrengungen – davon abgesehen, dass Theologie, wenn sie auf die Zeichen der Zeit achtet(e), schon immer empirisch war und ist, ob SystematikerInnen dies nun erkennen oder nicht. Insbesondere zu Beginn des 20. Jahrhunderts führten Praktische Theologen vielfältige Studien über die religiöse Vorstellungswelt von SchülerInnen und die Realität des Religionsunterrichts durch, orientiert am Vorsatz von Niebergall (1913, 113): „Unerbitterlich realistisch wollen wir sein!“ Diese Forschungsarbeit (Überblick: Bucher, 2000), auch wenn noch weniger theoriegeleitet und professionell, sollte nicht vergessen werden, vor allem deshalb nicht, um historische Vergleiche anstellen zu können, etwa darüber, wie sich Kinder um 1910 den Himmel vorstellten (Barth, 1911) und wie heute. Zudem führten Religionspädagogen, während Wegenast (1968) seinen so oft zitierten Aufsatz niederschrieb, die ersten empirischen Studien durch, die methodologisch den Standards empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft genügten, so insbesondere Nobert Havers (1972) zur (Nicht-)Beliebtheit des Religionsunterrichts. Auch wenn es empirische Religionspädagogik schon vor und neben Wegenast gab, avancierte es – nicht ganz gerechtfertigt – zu einem Topos, diese mit seinem programmatischen Aufsatz beginnen zu lassen. Zutreffend ist dies aber für die Arbeit in einer dezidierten Sektion der „Arbeitsgemeinschaft Katholischer

Katechetikdozenten“ (AKK), 1968 gegründet, die nicht zuletzt auf Betreiben empirisch interessierter KollegInnen in „Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik“ umbenannt wurde. Aus deren Anfängen und Frühphasen wird der Verfasser, als einer der ältesten Zeitzeugen, im Folgenden kurz berichten.

2. Aufblühen der Aktivitäten in den 1970er und 1980er Jahren

Ausdrücklich von Wegenasts Forderung nach einer empirischen Religionspädagogik inspiriert war die Forschergruppe um den Mainzer Religionspädagogen Günter Stachel (1976). Dieser führte Anfang der 1970er Jahren eine in ihrem Umfang nie mehr geleistete Realitätskontrolle des Religionsunterrichts durch, indem nicht weniger als 94 Religionsstunden auf Datenträgern festgehalten wurden, mit Mikrofonen, wie sie heute allenfalls noch in technischen Museen zu sehen sind. Das in den Klassenzimmern Gesprochene wurde vollständig transkribiert und analysiert, besonders gründlich bezüglich der Unterrichtsinhalte (Simon, 1983), aber auch bezüglich der Interaktionen zwischen den Lehrpersonen und den SchülerInnen bzw. zwischen letzteren (Schuh, 1978). Geradezu vorbildlich war die kommunikative Praxis dieses empirisch-religionspädagogischen Meilensteins: Häufige interdisziplinäre, längere Treffen, oft in dem anregenden Ambiente des ehemaligen Bildungshauses *Noth Gottes*, oberhalb von Rüdesheim in idyllischer Waldumgebung gelegen, gemeinsam mit UnterrichtsforscherInnen, etwa Doris Knab vom *Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik*. Als Jürgen Schmidt (1982) ein den gängigen Testkriterien genügendes Instrument entwickelte, um die religiöse Ansprechbarkeit von SchülerInnen im Religionsunterricht zu messen, wurde der empirisch versierte Religionssoziologe Franz-Xaver Kaufmann zu Rate gezogen – die Gespräche beim abendlichen Wein seien mitunter ergiebiger gewesen als die während den regulären Sitzungen.

Damit hatte empirische Religionspädagogik eine Messlatte angelegt, die oft nicht wieder erreicht wurde und wird: Empirisches Forschen in der Religionspädagogik vollzieht sich oft primär solitär, oft ohne direkte Kommunikation mit ExpertInnen relevanter Bezugsdisziplinen. Günter Stachel setzte seine konsequent interdisziplinäre Praxis auch nach dem Abschluss der sogenannten „Mainzer Dokumentation zum Religionsunterricht“ fort, indem er in die mehrtägigen Kolloquien mit DiplomandInnen und DoktorandInnen auch andere FachwissenschaftlerInnen einband. Der Verfasser, seit 1986 jeweils dabei, erinnert sich an

Jürgen Werbick, aber auch an Chris Hermans von der Universität Nijmegen, Theologe und Experte in Statistik, Jürgen Schmidt, Linguist, etc. etc.

Während die empirische Religionspädagogik in den 1970er Jahren vor allem von Günter Stachel und seinen SchülerInnen geprägt wurde, war es in den 1980er Jahren primär Hans van der Ven (1990) (dazu Kläden, 2014), der wichtige Impulse gab. 1973 beendete er seine Dissertation zur Katechetischen Curriculumsentwicklung, die vom Praktischen Theologen Frans Haarsma und dem Pädagogischen Psychologen Alphons Knoers betreut wurde – die gemäß den Recherchen des Verfassers erste interdisziplinär betreute Doktorarbeit in Praktischer Theologie. In der Folge eignete sich van der Ven noch mehr Expertise in empirischer Sozialforschung an, in quantitativer stärker als in qualitativer (in letzterer aber auch: van der Ven, 1994), und untersuchte vor allem unterschiedliche subjektive Theorien zur Theodizee. Die übliche praktisch-theologische Strategie – Rezeption human- und sozialwissenschaftlicher Empirie \Rightarrow theologische Reflexion \Rightarrow praktische Implikationen – hält er für verkürzt, weil sich Praktische Theologie von den Humanwissenschaften abhängig macht und vollständig auf deren Datenmaterial angewiesen ist. Das lässt sich vermeiden, wenn Praktische Theologie (und damit auch Religionspädagogik) selber damit beginnt, empirische Daten zu erheben, was umso notwendiger war (und ist), weil viele Human- und Sozialwissenschaftler religiöse Themen ausblendeten oder ideologisch abwerteten (Religion sei vormodern und antiemanzipatorisch etc.).

Dankbar erinnert sich der Verfasser an die Sektionstreffen, die teils in Nijmegen stattfanden, teils in Deutschland, u.a. in Mainz und Kassel, wobei die Niederländer jeweils mit den Privatwagen anbrausten, Hans van der Ven zufolge mit einer Durchschnittsgeschwindigkeit von 180 km/h. Referiert wurde jeweils zu den Themen, an denen die TeilnehmerInnen gerade arbeiteten. Ende der achtziger Jahre oft über empirische Theodizee, so Eric Vossen (1989), der die Leidenssinnggebung von Kindern erforschte, oder Chris Hermans (1989), der das Metaphernverständnis im Kindes- und Jugendalter untersuchte. Publiziert wurde teilweise in der Zeitschrift der AKK, den „Religionspädagogischen Beiträgen“, aber ab 1988 vermehrt in dem von Hans van der Ven begründeten „Journal of Empirical Theology“ mit dem fulminanten Einleitungsaufsatz: „Practical theology: from applied to empirical theology“ (van der Ven, 1988).

Empirische Religionspädagogik, die nicht vergessen werden sollte, wurde in den 1980er Jahren auch am Lehrstuhl von Eugen Paul an der Katholisch-Theologischen Fakultät in Augsburg betrieben: Die „Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum“. Paul (1970), heutiger ReligionspädagogInnen (leider) kaum mehr bekannt, publizierte einen der wichtigsten programmatischen Aufsätze: „Das Ende einer theorieleeren Religionspädagogik“. In diesem bescheinigte er einer bloß deduzierenden Katechetik, keine Chance mehr zu haben, vielmehr müsse Religionspädagogik einschlägige humanwissenschaftliche Theorien und empirische Erkenntnisse konstitutiv aufgreifen, um insbesondere die „Verleugnung des Kindes“ (Loch, 1964) zu überwinden. Datenbasis waren zumeist Mitschnitte von Religionsstunden, die hernach im Lichte einschlägiger Theorien, speziell religions- und entwicklungspsychologisch, analysiert und gedeutet wurden, beispielhaft eine Unterrichtssequenz zu Gen 22 (Opferung Isaaks) (Mendl, 1997).

3. Intensivierung der Aktivitäten in den 1990er Jahren

Anfangs der Neunziger Jahre erlahmte die Arbeit in der empirischen Sektion. Bedingt war dies vor allem dadurch, dass die Integrationsfigur, Hans van der Ven, zusehends internationale Engagements wahrnahm: Gastprofessuren in Übersee und Südafrika. Es kam noch zu zwei kleineren Tagungen, eine in Nijmegen, die andere in Kassel. Aber während des AKK-Kongresses 1996 in Augsburg-Leitershofen trat, beim Bier in der legendären und damals noch stark verrauchten Zirbelstube, ein junger Religionspädagoge, Burkard Porzelt, voller Tatendrang an den Verfasser heran und schlug vor, empirisch arbeitende Nachwuchskräfte in der Religionspädagogik, damals an zwei Händen abzuzählen, in der neu zu konstituierenden Sektion zusammenzubringen. Das war nur zu unterstützen, und gesagt – getan! Im März 1997 lud der damalige Mainzer Assistent zu einem ersten Treffen an den Fachbereich 01 der Katholisch-Theologischen Fakultät Mainz. Der Einladung folgten sechs KollegInnen, sodass sich das sprichwörtliche Fähnlein der Sieben ergab. Aus Salzburg reiste der Verfasser an, aus Essen Ralph Güth, der sich später als Mitarbeiter des ersten Sammelbandes zur Empirischen Religionspädagogik (Porzelt / Güth, 2000) verdient machte, aus Graz Andreas Schnider, der sich damals in Religionspädagogik habilitierte und auch als Publizist empirisch religionspädagogischer Studien tätig wurde. Ursula Bauhoff aus Kiel referierte über qualitative Inhaltsanalyse von Unterrichtsprotokollen und Hans Schmid, Bamberg, über eine geplante Befragung von Bayerischen ReligionslehrerInnen. Konstruktive

Diskussionsbeiträge lieferten Stephanie Klein, Mainz, sowie Hans Mendl, damals noch Augsburg. Im folgenden Jahr stieß, aus Salzburg, Georg Ritzer (1996) dazu, der beim Verfasser als Erster eine empirische Diplomarbeit (zum Thema „Strafende Gottesbilder“, Ritzer, 1996) eingereicht hatte und alsbald über Taufmotive zu forschen begann (Ritzer, 2001). Er wurde einer der kontinuierlichsten Teilnehmer und übernahm im Jahre 2004 den Vorsitz. Sofern ihm zeitlich möglich, nahm auch Hans Georg Ziebertz an den Treffen teil, der sein empirisches Knowhow bei Hans van der Ven perfektioniert hatte und nach seiner Berufung an die Universität Würzburg im Jahre 1998 gleichsam eine eigene Schule der primär quantitativen Religionspädagogik aufbaute, aus der herausragende Monographien wie etwa „Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung“ (Ziebertz / Kalbheim / Riegel, 2003) hervorgingen.

In den ersten Jahren der AKK waren empirisch arbeitende KollegInnen dünn gesät und hatten den Nimbus des Exotischen. Mittlerweile ist eine breite Saat aufgegangen, und die empirische Ausrichtung gilt als Standard.

Literaturverzeichnis

- BARTH, Christian: Der Himmel in der Gedankenwelt 10- und 11jähriger Kinder, in: Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht 4 (1911) 336–338.
- BUCHER, Anton A.: Geschichte der empirischen Religionspädagogik, in: PORZELT, Burkard / GÜTH, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster u.a.: LIT 2000 (= Empirische Theologie 7), 11–20.
- HAVERS, Norbert: Der Religionsunterricht. Analyse eines unbeliebten Faches, München: Kösel 1972.
- HERMANS, Chris: Verstehen von Parabeln und Gleichnissen als Metaphern, in: Religionspädagogische Beiträge 23 (1989) 124–156.
- KLÄDEN, Tobias: Johannes (Hans) A. van der Ven, in: GÄRTNER, Stephan u.a. (Hg.): Praktische Theologie in der Postmoderne. Herausforderungen und Entdeckungen, Würzburg: Echter 2014, 173–196.
- LOCH, Werner: Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik, Essen: NDS 1964.
- MENDL, Hans: Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks), in: Religionspädagogische Beiträge 39 (1997) 65–92.
- NIEBERGALL, Friedrich: Ein Beitrag zur Jugendpsychologie, in: Evangelische Freiheit 13 (1913) 111–124.
- PAUL, Eugen: Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik, in: STACHEL, Günter / ESSER, Wolfgang (Hg.): Was ist Religionspädagogik? Zürich u. Einsiedeln: Benziger 1970, 9–31.
- PORZELT, Burkard / GÜTH, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster u.a.: LIT 2000 (= Empirische Theologie 7).
- RITZER, Georg: Die Entstehung des Gottesbildes im Menschen. Eine empirische Untersuchung unter besonderer Betrachtung des strafenden Gottesbildes, Salzburg 1996 (= Diplomarbeit Universität Salzburg).
- RITZER, Georg: Taufmotive: Zwischen Initiation und Konvention, Graz: Schneider 2001.

- SCHMIDT, Jürgen: Desinteresse am Religionsunterricht? Ein Test zur Messung der religiösen Ansprechbarkeit von Schülern, Zürich: Benzinger 1982.
- SCHUH, Hans: Interaktionsanalyse. Eine empirische Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich u.a.: Benzinger 1978.
- SIMON, Werner: Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens, Zürich u.a.: Benzinger 1983.
- STACHEL, Günter (Hg.): Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert, Zürich u.a.: Benzinger 1976.
- VAN DER VEN, Johannes A.: Practical theology: from applied to empirical theology, in: Journal of Empirical Theology 1 (1988) 7–28.
- VAN DER VEN, Johannes A.: Entwurf einer empirischen Theologie, Weinheim u. Kampen: Deutscher Studienverlag 1990.
- VAN DER VEN, Johannes A.: Die qualitative Inhaltsanalyse, in: VAN DER VEN, Johannes A. / ZIEBERTZ, Hans Georg (Hg.): Paradigmenentwicklung in der Praktischen Theologie, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1993, 113–164.
- VOSSEN, Eric: Symbolische Funktionen in der Leidensinnggebung von Kindern, in: Religionspädagogische Beiträge 23 (1989) 168–181.
- WEGENAST, Klaus: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: Evangelischer Erzieher 20/3 (1968) 111–125.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg / KALBHEIM, Boris / RIEGEL, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg i.Br.: Herder 2003.

Boris Kalbheim

DIE WIRKLICHKEIT – WELCHE WIRKLICHKEIT? STATUS UND BEDEUTUNG VON EMPIRIE IN DER EMPIRISCHEN RELIGIONSPÄDAGOGIK

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Frage „Was ist ‚empirisch‘ an der empirischen Religionspädagogik?“ Zunächst werden Bestimmungen des Begriffes ‚Empirie‘ aus unterschiedlichen Wissenschaften skizziert, es wird deutlich, dass sich ‚Empirie‘ auf unterschiedliche Dinge beziehen kann. Dieser Bestandsaufnahme folgt ein Vorschlag zu einem spezifisch religionspädagogischen Verständnis von Empirie, dabei werden dessen Grenzen, Möglichkeiten und Konsequenzen betrachtet.

1. ‚Empirisch‘ als Attribut der Religionspädagogik

Die Religionspädagogik reflektiert Ziele und Wege religiöser Lehr-Lern-Prozesse – diese allgemeine, sehr weitgefaste Formel beinhaltet, dass die Religionspädagogik sich mit der Wirklichkeit und dem Sinn dieser Prozesse beschäftigt, man kann auch sagen: mit dem Sein, dem Sollen und der Spannung dazwischen. Die Forderung nach empirischen Untersuchungen in der Religionspädagogik besteht schon seit ca. 50 Jahren (so Bucher, 2000, 11), trotzdem wurden empirische Projekte anfangs noch eher belächelt und ihr Status als theologische Forschung angefragt. Erst seit ca. 20 Jahren hat sich das Image gewandelt. Gegenwärtig hat empirische Forschung allgemein den Ruf guter Forschung; doch die Geisteswissenschaften wären nicht sie selbst, würden sie dieses Image nicht in Frage stellen. Manche Studien nutzen Interviews oder Erfahrungen zur Illustration ihrer theologischen Reflexion (wie Boff, 1995), andere entwickeln ihre Konzepte anhand von Case-Studies (Gramzow, 2010). Sind solche Untersuchungen tatsächlich ‚empirisch‘? Oder deutlicher gefragt: Was ist ‚empirisch‘ an der empirischen Religionspädagogik?

Es lohnt sich, diese Frage in ihrer grundsätzlichen Bedeutung zu stellen, aus zwei Gründen: Zum einen muss die empirische Religionspädagogik sich selbst Rechenschaft darüber ablegen, welche Zugänge zu ihrem Forschungsobjekt sie wählt. Mit Hilfe dieser Reflexion kann sie ihre Chancen, aber auch ihre Grenzen reflektieren und ihre Ergebnisse selbst kritisch hinterfragen. Zum anderen wird dadurch die empirische Religionspädagogik von historischen und hermeneutischen Konzeptionen unterschieden, und die empirische Religionspädagogik kann ihren spezifischen Beitrag zur Wissenschaft benennen.

Die empirische Religionspädagogik hat sich zunächst den Empiriebegriff der Soziologie zu eigen gemacht, er wurde sozusagen unbewusst mit den soziologischen Methoden übernommen. Doch für eine selbstständige Wissenschaft ist eine solche unreflektierte Übernahme nicht ausreichend, denn damit werden epistemologische Voraussetzungen ungeprüft in die Religionspädagogik übernommen. Die Reflexion von ‚Empirie‘ in der empirischen Religionspädagogik wird eigene Akzente im Verständnis von Empirie setzen können, auch wenn kein vollständig unabhängiger Begriff zu finden sein wird.

Die hier vorliegenden Überlegungen beginnen mit der Schwierigkeit, genauer zu definieren, was Empirie bedeutet: Der Begriff ‚Empirie‘ ist weniger eindeutig als man meinen könnte, an diesem Begriff entzündeten sich in vielen Wissenschaften die Diskussionen. Als Beispiel für unterschiedliche Bestimmungen von ‚Empirie‘ soll der Status dieses Begriffes in der klassischen Physik und in der Soziologie skizziert werden. Es zeigt sich, dass sich in den beiden Wissenschaften der Begriff auf unterschiedliche Dinge bezieht. Ausgehend von den skizzierten Schwierigkeiten soll in einem zweiten Schritt ein Vorschlag zu einem spezifisch religionspädagogischen Verständnis von Empirie gemacht werden. Dieser Vorschlag soll in seinen Grenzen, seinen Möglichkeiten und Konsequenzen näher betrachtet werden. Die Überlegungen lassen sich zum Teil auch auf andere Disziplinen der praktischen Theologie anwenden; es gibt jedoch eine Besonderheit der Religionspädagogik: Hier sind der Forschungsprozess und der Forschungsgegenstand einander sehr ähnlich; und auch die beteiligten Personen bewegen sich oft gleichzeitig in beiden Bereichen.

2. Differenzierende Zugänge zur Wirklichkeit

Mit der Wirklichkeit beschäftigen sich die Wissenschaften in unterschiedlicher Weise, darum ist die Vorstellung von ‚Empirie‘ in den Wissenschaften recht unterschiedlich. Die Rechtswissenschaft betrachtet zum Beispiel die Wirklichkeit von einer normativen Perspektive aus, die Geschichtswissenschaft versucht, die Wirklichkeit einer vergangenen Epoche zu bestimmen (vgl. dazu z.B. Helle, 1997). Um den Empiriebegriff der Religionspädagogik zu verorten, sollen zwei wissenschaftliche Zugriffe auf die Wirklichkeit skizziert werden: Empirie in der klassischen Physik und Empirie in der Soziologie. Obwohl beide Wissenschaften die Wirklichkeit beschreiben, zeigt sich doch ein unterschiedliches Verständnis von der Empirie, dadurch können die Pole im Empiriebegriff bezeichnet werden, zwischen denen der Empiriebegriff der Religionspädagogik eingeordnet werden kann.

2.1. Das Verständnis von Empirie in der Physik

In der öffentlichen Wahrnehmung gilt die Physik als diejenige Wissenschaft, die unbezweifelbare, ‚wahre‘ Aussagen über die Natur macht. Auf diesem Vor-Urteil, auf diesem Verständnis der Physik beruht ihre öffentliche Bedeutung, und es ist angesichts dieser Wertschätzung zu verstehen, dass eine der wichtigsten Auseinandersetzungen über den christlichen Glauben das Verständnis der Kosmologie war und ist.

Bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts beruhte die Physik auf der Annahme, dass es eine vom Menschen unabhängige Wirklichkeit gebe, die mittels der menschlichen Sinne erfahrbar sei (so z.B. Newton, 1872, 550f u.ö.). Physikalische Instrumente verfeinern die menschlichen Sinne, und mit Hilfe dieser Verfeinerung kann die Wirklichkeit genauer beschrieben werden. Besonders typisch für diese Vorstellung von Empirie ist die Astronomie: Das Objekt der Astronomie ist weit vom Menschen entfernt; so weit, dass eine Beeinflussung dieses Objektes durch die Beobachtung ausgeschlossen ist. Der Jupiter dreht sich um die Sonne, ob wir hinschauen oder nicht. Die Aufgabe des Astronomen ist es, diese Erfahrungen zu erheben, zu beschreiben und in geeigneter Weise zu erklären, sodass Voraussagen für die Zukunft möglich werden.

Für die Menschen der Aufklärung waren physikalische Ergebnisse insofern ein ‚Wunder‘, als die Vorhersagen unfehlbar schienen, sie traten bei jeder Wiederholung eines Experimentes ein (Stollberg-Rilinger, 2010, 135). Somit begriff man die physikalischen Aussagen als sicherer und glaubhafter gegenüber der Ankündigung eines Wunders oder der Hoffnung auf die Hilfe Gottes. Im 19. Jahrhundert versuchte sich die Physik daran, eine vollständige Beschreibung der Welt zu entwickeln, und diese Beschreibung sollte möglichst einfach und möglichst einsichtig sein: Das Maß ihrer Gültigkeit war das Experiment, das beliebig oft das gleiche Ergebnis brachte.

Dieser einfache Begriff der Empirie ist gegenwärtig nicht mehr die Grundlage der Physik. Die Physik erschloss sich Bereiche der Natur, in denen die menschlichen Sinne keine gültigen Beobachtungen mehr machen konnten. Den epistemologischen Wandel in der Physik kann man (symbolisch) mit dem Namen Albert Einstein verbinden. Seine spezielle Relativitätstheorie war eines der ersten physikalischen Modelle, das diesem einfachen Begriff von Empirie widersprach, gleichzeitig war es Albert Einstein gelungen, die moderne

Physik populär zu verbreiten. Einige seiner Werke wenden sich explizit an den interessierten Laien, ohne zu sehr zu vereinfachen (etwa Einstein, 1919), und das Experiment, das 1919 die Relativitätstheorie bestätigte (Dyson u.a., 1920), wurde ein Medienerfolg. Ein weiterer Meilenstein dieses Wandels in der Physik ist die Quantenmechanik: Deren Konzepte können nicht mehr wahrgenommen, sondern nur interpretiert werden, obwohl sie unbestreitbare Folgen für das menschliche Leben hat.

Trotz dieser Veränderungen hat die Physik gesellschaftlich immer noch den Status einer unabweisbaren, empirischen Wahrheit. Diese Wahrheit könnte man folgendermaßen beschreiben: Es besteht eine Wirklichkeit, unabhängig vom Wissenschaftler; der Wissenschaftler betrachtet diese Wirklichkeit, verändert sie dabei aber nicht. In dieser Wirklichkeit entdeckt man Zusammenhänge, die unabhängig von ihrer Entdeckung bestehen: die Naturgesetze. Diese physikalischen Naturgesetze gelten immer und überall im Universum, nicht nur im Labor, sondern auch in bisher unentdeckten Galaxien. Aufgrund der Entdeckungen der Physik kann der Mensch Vorhersagen formulieren, die tatsächlich überprüfbar sind, und sind sie es nicht, dann hat der Physiker einen Fehler gemacht. Dann ist eine Theorie falsch formuliert, ihre Annahmen widerlegt oder falsifiziert (so Popper, 1971), sie muss durch eine neue ersetzt werden. Da der Physiker unveränderliche Naturgesetze entdeckt, ist seine Wissenschaft keinen ethischen Fragen unterworfen: Nicht das Naturgesetz ist ethisch relevant, es ist unveränderlich; die Nutzung dieser Gesetze durch den Menschen kann jedoch Folgen für die Menschheit haben und ist daher ethisch bzw. politisch zu diskutieren. Auch wenn die Physik in der Gegenwart kaum noch auf dieses Konzept zurückgreift, so wird es bis heute in der Populärwissenschaft gepflegt (so von Ebert, 2008 oder Dawkins, 2007).

2.2. Empirie in der Soziologie

Die Soziologie versteht sich als eine Wissenschaft der Aufklärung. Daher ist sie mit dem Anspruch aufgetreten, die Theologie zu beerben (Ulrich, 2002): Sie wollte allgemeingültige Aussagen entwickeln, die das Verständnis des Menschen von der Welt verändern sollten, in Richtung auf ein wirklichkeitsgerechteres Denken und Erleben. Die Ablehnung der Theologie ist in der Soziologie somit viel tiefer verankert. Zwar wurden physikalische Erkenntnisse in religionskritischen Kreisen als Beweis gegen die Schöpfungstheologie und den Glauben allgemein benutzt, doch die Physik selbst enthielt sich dieser Orientierung. Da in der

Soziologie das Verständnis von Empirie deutlich kontroverser diskutiert wird, ist es kaum möglich, eine Übersicht darüber zu geben, was Empirie für die Soziologie genau ist. Daher nur einige Hinweise, die den Unterschied zum Empiriebegriff in der klassischen Physik erkennen lassen.

Wissenschaftshistorisch entstand die Soziologie unter anderem aus der Geschichtswissenschaft (Tenbruck, 1997, 114), sie trat aus deren Horizont hinaus, als sie begann, die historischen Erkenntnisse auf die Gegenwart und die Zukunft anzuwenden. Die Soziologie ist eine Wissenschaft von Menschen und ihren Beziehungen: persönlich, institutionell oder auf der Ebene der Gesamtgesellschaft. Diese Beziehungen sind veränderlich – im Unterschied zur Annahme von unveränderlichen physikalischen Naturgesetzen. Schon Max Weber hatte erkannt, dass die Soziologie nicht den Status einer Naturwissenschaft hat, und entwickelte die Soziologie als ‚Wirklichkeitswissenschaft‘, im Unterschied zur ‚Gesetzeswissenschaft‘ (Tenbruck, 1997, 120f), auch wenn er die Wertfreiheit und die Klarheit der Naturwissenschaften anstrebte. Als Wissenschaft, die sich mit dem Menschen und seinen Beziehungen beschäftigt, hat sie immer auch etwas mit dem Wissenschaftler selbst zu tun, denn der ist – ebenso wie der Forschungsgegenstand – Mensch in Beziehungen. Somit kann und muss der soziologisch Forschende seine wissenschaftliche Erkenntnis auf sich selbst beziehen. Diese Nähe von Untersuchendem und Untersuchungsgegenstand wird oft als Mangel der empirischen Soziologie aufgefasst, es wird aktiv versucht, den Wissenschaftler möglichst weit aus dem beobachteten Feld herauszuhalten (Helle, 1997). Damit, so kann man annehmen, sollte eine quasi-naturwissenschaftliche Situation erzeugt, die Trennung von Forschungsgegenstand und Forschendem gesichert werden.

Doch eine solche Trennung ist nicht aufrecht zu erhalten. Schon Lévi-Strauss reflektierte den Zusammenhang von Untersucher und Untersuchungsgegenstand, in seine Reflexion ging auch das ein, was man heute ‚Betroffenheit‘ nennen würde (z.B. Lévi-Strauss, 2008): Die Berührung des Wissenschaftlers durch die ihn umgebene Wirklichkeit, ihre Zerstörungen und ihre Ungerechtigkeit. Noch weiter geht Bernhard Waldenfels; er versteht die Nähe des Empirikers zur Wirklichkeit als den entscheidenden Vorteil der Empirie:

„Empirie meint [...] nicht das Vorhandensein von Daten und auch nicht deren Sammlung in Datenbanken, sondern diese Vokabel weist zurück auf die aristotelische *εμπειρία*, die im wiederholten Umgang mit den Dingen Gestalt annimmt. Dazu gehört auch, dass wir

durch Leiden und Enttäuschungen lernen. ‚Erfahrungen machen‘ heißt etwas durchmachen und nicht etwas herstellen.“ (Waldenfels, 2003, 19)

Es ist geradezu eine Umkehrung im Verständnis von Empirie: Während die klassische Physik eine vorgegebene Wirklichkeit betrachtet, widerfährt dem Soziologen (der Soziologin) die Wirklichkeit. Empirie ist nicht das Vorgefundene, das, was außerhalb des Labors besteht und im Labor vereinfacht nachgebaut wird; Empirie ist dasjenige, was den Wissenschaftler berührt, herausfordert und leiden lässt. Diese Wirklichkeit findet nicht unter dem Mikroskop oder vor dem Fernrohr statt, sondern in der Kommunikation zwischen dem Wissenschaft Treibenden und seinem Untersuchungsgegenstand.

Den Zusammenhang von empirischer Forschung und Wirklichkeit hat Lotz in eine griffige Formel gefasst. Empirische Forschung ist der Versuch, Wirklichkeit „in Forschungsergebnisse umzusetzen und umgekehrt ihre Forschungsergebnisse immer wieder der Bewährung in der Wirklichkeit auszusetzen.“ (Lotz, 2007, 60) Diese Beschreibung der Empirie mit den Vorgängen des „Umsetzens“ und „Aussetzens“ klingt emotional, es trifft jedoch das Spannungsverhältnis in der empirischen Soziologie: Einerseits sollen die Daten klar und sachgerecht erhoben werden (Wirklichkeit umsetzen), andererseits sollen die Ergebnisse im Leben der Menschen Konsequenzen haben (Forschungsergebnisse aussetzen).

Legt man diese Skizze zugrunde, erkennt man die Bedeutung der Empirie in der Sozialwissenschaft: Die Empirie ist hier dasjenige, was den Menschen in der Wissenschaft berührt. Sie stellt Ansprüche, im doppelten Sinne des Wortes: Der Mensch hört auf die Aussagen, die er empirisch erhoben hat (An-Spruch im Sinne von angesprochen werden), und die empirischen Aussagen fordern vom Menschen den richtigen Umgang mit ihnen (Anspruch im Sinne einer ethischen Regel). Das bedeutet auch: Die Wirklichkeit wird durch den Erkenntnisprozess gestaltet, und die Erkenntnis hat selbst herausfordernden Charakter. Der Wissenschaftler (die Wissenschaftlerin) ist nicht nur Sammler und Organisator von Erkenntnissen, er prägt durch seine Erkenntnisse auch die Gesellschaft mit. Man kann daraus die ethische Idee formulieren, dass der empirische Soziologe dieser Gesellschaft etwas schuldig ist (Ulrich, 2002), denn ‚seine‘ Empirie ist in der Gesellschaft. So gesehen sind soziologische Erkenntnisse nur innerhalb ihres Diskurses logisch zu bewerten, ihre gesellschaftliche Bedeutung misst sich an ihren Konsequenzen.

3. Auf dem Weg zu einem spezifisch religionspädagogischen Begriff von Empirie

Die Skizzen zu den verschiedenen Konzepten von Empirie haben zwei fast diametral zueinander stehende Konzepte aufgezeigt: einerseits eine vorgefundene und beschreibbare Wirklichkeit, andererseits eine gestaltete und veränderbare Wirklichkeit. Die Schwierigkeit des soziologischen Empiriebegriffes besteht darin, dass er dazu geeignet ist, die Wirklichkeit mit der Beobachtung zu verwechseln. Während in der klassischen Physik die Prüfung der allgemeinen Gültigkeit einer Aussage immer möglich und intendiert war, soll die Soziologie gerade auf die Besonderheiten einer beschriebenen Tatsache schauen (Tenbruck, 1997, 120f mit Verweis auf Max Weber), und nur unter der Gefahr der Ideologie können allgemeingültige Aussagen aufgestellt werden.

Die empirische Religionspädagogik hat zunächst den soziologischen Empiriebegriff übernommen im Sinne des Konzeptes der Multidisziplinarität (Kalbheim, 2014), doch kann sie auf Grund ihres Untersuchungsgegenstandes eigene Akzente in Bezug auf die Empirie setzen. Um diese Merkmale der Empirie für die empirische Religionspädagogik zu bestimmen, sollen einige Spezifika der Religionspädagogik genannt werden, danach wird auf der Grundlage der bisherigen Erkenntnisse ein Vorschlag für ein eigenständiges Verständnis von Empirie in der Religionspädagogik vorgelegt.

3.1. Besonderheiten der Religionspädagogik für das Verständnis von Empirie

Die Religionspädagogik ist eine Wissenschaft, die über die universitär vorgegebenen Grenzen geht: Sie steht einerseits im Kontext der Pädagogik, andererseits ist sie eine theologische Wissenschaft. Anhand der anfangs gegebenen Formel zum Untersuchungsgegenstand wird diese doppelte Verbundenheit deutlich: Das Thema der Religionspädagogik sind religiöse Lehr-Lern-Prozesse. Das Attribut ‚religiös‘ verweist dabei auf die Theologie, der Begriff ‚Lehr-Lern-Prozess‘ auf die Pädagogik. Im Unterschied zu anderen Forschungsfeldern innerhalb der Pädagogik (‚Museumspädagogik‘ oder der ‚Grundschulpädagogik‘) ist die Religionspädagogik herausgehoben durch ihre Einordnung in die Theologie.

Aus dieser Einordnung in die Theologie ergibt sich ein besonderes Verhältnis von Norm und Empirie in der Religionspädagogik (Kalbheim, 2014), doch damit ist der Begriff der Empirie noch nicht ausgelotet. Somit lohnt es sich, genauer auf den Untersuchungsgegenstand der

Religionspädagogik einzugehen und von da aus das Verständnis von Empirie in der Religionspädagogik zu entwickeln.

Der religiöse Lehr-Lern-Prozess hat, vereinfachend gesagt, zwei Kontexte: Als Katechese ist er Teil der religiösen Initiation; er bereitet auf die Übernahme eines religiösen Bekenntnisses vor, etwa auf die Firmung oder die Konfirmation. Das Ziel der Katechese ist das religiöse Bekenntnis als ein Akt, in den auch die menschliche Vernunft eingebunden ist. Der zweite Kontext ist der allgemeinbildende Religionsunterricht. Dieser Lehr-Lern-Prozess ist Teil der Aufklärung, denn sein Ziel ist eine begründete, rational verstandene Positionierung zum Phänomen ‚Religion‘. Beide Prozesse, der katechetische und der aufklärende, werden davon getragen, dass im lehrenden und lernenden Austausch geistige Konzepte entwickelt werden.

Dieser Austausch beruht auf einer theologischen Grundentscheidung: Christliche Glaubensaussagen, so diese Grundentscheidung, können rational und diskursiv verhandelt werden, ohne dass sie ihre Dignität verlieren. Diese Grundentscheidung ist nicht selbstverständlich, sie gehört aber von Anfang an zum Christentum. Dadurch hat sich das Christentum zur Zeit seiner Entstehung von den antiken Mysterienreligionen (siehe dazu Hutter, 1998) unterschieden, denn die Mysterien hielten sich an die Arkandisziplin. Das bedeutete: Interessierte konnten zwar unter Umständen am Kult teilnehmen, eine rationale bzw. diskursive Auseinandersetzung über die Glaubensaussagen war jedoch ausgeschlossen. Im Christentum dagegen fand auch eine Auseinandersetzung mit der damaligen Philosophie statt, in der Überzeugung, auch in diesem Kontext haltbare Aussagen zu machen. Der Exponent dieser Annahme ist Justin der Märtyrer, auch wenn schon in die Paulusbriefe (z.B. Eph 5,1f) und die johanneische Theologie (z.B. Joh 1,1–5) philosophische Konzepte Eingang gefunden haben.

Dieser historische Rückgriff zeigt: Es ist eine Grundlage des christlichen Glaubens, die menschliche, nichtreligiöse Vernunft zu achten, daher sind Lernprozesse im Zuge der Initiation ins Christentum unter anderem rationale Verständigungsprozesse. Im Rahmen der Theologie ist dieser Diskurs ‚ad extra‘ vor allem in der Fundamentaltheologie eingeordnet. Aber auch die Religionspädagogik betrachtet ein Element dieses Diskurses zwischen ‚Kirche‘ und ‚Welt‘ (in katholischer Diktion). Der Unterschied zur Fundamentaltheologie besteht in den Besonderheiten des lehrenden Diskurses: Der lehrende Diskurs ist ein hierarchischer Diskurs, er unterscheidet strukturell zwischen Lehrenden und Lernenden.

Die Religionspädagogik als Reflexion religiöser Lehr-Lern-Prozesse muss daher verschiedene Kontexte in den Blick nehmen. Schlagwortartig kann man drei solcher Kontexte unterscheiden:

- Die ‚Welt‘, die nicht-kirchliche Gesellschaft und ihre Normen, Werte und Gebräuche: Denn die Lernenden stammen aus diesem Kontext, und es bedarf der Kenntnis dieses Kontextes, damit der Lernprozess möglich gemacht wird. Ebenso sind auch die Lehrenden in diesen Kontext eingebunden und müssen ihre Stellung darin kennen.
- Die christliche Gemeinschaft mit ihren Überzeugungen, Riten und Diskursen: Diese Gemeinschaft trägt den Lehr-Lern-Prozess. In der Katechese ist sie der Raum der Initiation, im allgemeinbildenden Religionsunterricht stellt sie die Position innerhalb des Lernprozesses. Beide Kontexte sind von Menschen bestimmt und veränderlich, daher sind Aussagen über die Gemeinschaft nicht mit den Naturgesetzen vergleichbar und unveränderlich.
- Die Teilnehmenden am Lehr-Lern-Prozess, Lehrende und Lernende, Glaubende oder Nichtglaubende, mit ihren Erfahrungen, Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten. Alle Bemühungen um Lehren und Lernen sind an diesen Teilnehmern ausgerichtet und von ihnen abhängig, oder in christlicher Sprache formuliert: Es geht um das Seelenheil dieser Menschen.

Die drei genannten Kontexte allgemeine Gesellschaft, christliche Gemeinschaft und die Individuen bestimmen den Lehr-Lern-Prozess, den die Religionspädagogik betrachtet. Sie sind jedoch keine fraglosen Vorgaben, wie die ‚Wirklichkeit‘ in der klassischen Physik, sie sind gestaltbare, menschliche Zusammenhänge. Ihre Gestaltung ist jedoch nicht beliebig, sondern der christlichen Botschaft verpflichtet und damit dem Individuum im Sinne von Glaube, Hoffnung und Liebe.

3.2. Ein eigenständiges Verständnis von Empirie in der empirischen Religionspädagogik

Schon die Skizze verschiedener Auffassungen von Empirie zeigt, dass ein Verständnis von Empirie keinesfalls so einfach ist, wie es auf den ersten Blick wirkt: Ist die Empirie etwas, das von der Wissenschaft unabhängig besteht, oder etwas, das vom Wissenschaftler entworfen wird? Sind die empirischen Erkenntnisse schon in ihrer Erhebung und Darstellung ethisch

relevant oder nur in Hinsicht auf ihre Nutzung? Nach welchen Kriterien kann man die Wahrheit einer Aussage bestimmen?

Die beschriebenen Auffassungen von Empirie in der klassischen Physik und in der Soziologie stellen zwei Pole dar, zwischen denen sich das Verständnis von Empirie der empirischen Religionspädagogik bewegt. Die genannten Besonderheiten dieser Wissenschaft zeigen, dass ihr Begriff von Empirie nicht unkritisch aus einer anderen Wissenschaft übernommen werden kann; weder die ‚Welt‘ noch die christliche Gemeinschaft sind vollständig unabhängig vom Wissenschaftsprozess noch vollständig in der Wissenschaft konstruiert. Die ‚religionspädagogische Empirie‘ kann somit weder nur vorgefunden werden wie in der klassischen Physik, noch kann sie gestaltet werden wie in der Soziologie. Ohne ein vollständiges Konzept von Empirie vorzulegen, sollen drei Akzente eines solchen Empiriebegriffs genannt werden:

- Die Spannung zwischen dem Lehr-Lern-Prozess und der religionspädagogischen Reflexion

Empirische Religionspädagogik wird im Blick auf den religiösen Lehr-Lern-Prozess betrieben, als dessen Reflexion. Das bedeutet, dass sie nicht mit diesem Lehr-Lern- Prozess identisch ist. Für die empirische Religionspädagogik ist diese Unterscheidung konstitutiv: zwischen dem religiösen Lehr-Lern-Prozess einerseits und der Reflexion dieses Prozesses andererseits. Die Unterscheidung zeigt sich vor allem in den Rollen derjenigen, die an einer religionspädagogischen Studie teilnehmen: Der Forschende ist ein Beobachter, der mit eigenen, selbst zu verantwortenden Kriterien Daten erhebt und auswertet. Dieser Status unterscheidet ihn vom Lehrenden, denn der Lehrende ist selbst in den Lehr-Lern-Prozess involviert und kann dazu keinen beobachtenden Abstand einnehmen. Diese Unterscheidung von Lehrendem und Beobachtendem ist eine Unterscheidung der Rolle, nicht der Person: Der Lehrende, der seine Arbeit selbst kritisch reflektiert, wechselt in die Rolle des Forschenden, und umgekehrt wird der Forschende zum Lehrer, wenn er mit Studierenden seine Forschung diskutiert oder einem Lehrenden seine Beobachtungen mitteilt. Dieser Rollenunterschied von Beobachter und Teilnehmer hat Auswirkungen auf das Verständnis von Empirie: Die Wirklichkeit, die die empirische Religionspädagogik betrachtet, ist ein Gefüge von Menschen in unterschiedlichen Rollen. Die Rollen bestimmen den Menschen nicht vollständig, sie sind jedoch konstitutiv für das, was die Religionspädagogik untersucht.

Sie untersucht somit stets einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit, nicht diese Wirklichkeit als ganze.

- Der Kontext der empirischen Betrachtung

Es ist für die empirische Religionspädagogik notwendig, dass der Forschende sich mit den Lehrgegenständen, den Voraussetzungen und den Zielen des Lehr-Lern-Prozesses auskennt. Dazu gehören zum Beispiel Kenntnisse der Glaubensaussagen der Religion, Kenntnisse von Strategien zur wissenschaftlichen Theoriebildung in den grundlegenden Wissenschaften (Theologie, Philosophie, Pädagogik, Soziologie) und die Reflexion über seinen eigenen religiösen Standpunkt. Diese Kenntnisse unterscheiden den Wissenschaftler vom Lernenden: Was für den Lernenden neu ist, ist für den Religionspädagogen nicht neu. Er sucht nicht nach Antworten auf seine religiösen Fragen, sondern nach Antworten auf seine religionspädagogischen Fragen.

Auch hier handelt es sich um eine Unterscheidung der Rollen: Der Religionspädagoge als Person kann Lernender in einem religiösen Lehr-Lern-Prozess sein, jedoch nicht in der Rolle als Wissenschaftler. Es besteht ebenso ein Unterschied zwischen Lernendem und Religionspädagogen wie zwischen Religionspädagogen und Lehrendem.

- Die doppelte Reflexion in der empirischen Religionspädagogik

Die empirische Religionspädagogik reflektiert die aus der Wirklichkeit erhobenen Daten in doppelter Hinsicht: aus der Sicht des Glaubens bzw. der Theologie und aus der Sicht des Lehrenden/Lernenden bzw. der Pädagogik. In beiden Perspektiven ist die Empirie gleichzeitig vorfindliche Wirklichkeit („Es ist so gewesen.“) und gestaltbare Wirklichkeit („Es sollte so sein.“), Grundlage der Hoffnung und Erfahrung von Endlichkeit. Die doppelte Reflexion bezieht sich auf zwei unterscheidbare Aspekte der religionspädagogischen Forschung. Das Motiv für empirische Untersuchungen in der Religionspädagogik ist dabei vor allem der Dissens zwischen der vorfindlichen Wirklichkeit und der gestaltbaren Wirklichkeit (Kalbheim, 2014). Die empirische Religionspädagogik untersucht diesen Dissens aus der Perspektive der Gleichrangigkeit von vorfindlicher Wirklichkeit und gestaltbarer Wirklichkeit, sie setzt voraus, dass beide Aspekte Möglichkeiten der Kritik und der Veränderung bieten.

Vor dem Hintergrund dieser drei Akzente soll der religionspädagogische Begriff von Empirie thesenartig zusammengefasst werden: In der empirischen Religionspädagogik ist die Empirie

dem Wissenschaftler vorfindlich durch die Unterscheidung verschiedener Rollen. Ein Katechet ist Lehrender, wenn er den Katechumenen den Weg zur Initiation zeigt; er ist Lernender, wenn er auf das Wort Gottes hört, und er ist empirischer Religionspädagoge, wenn er einen bestehenden Lehr-Lern-Prozess betrachtet und erforscht. Die Wirklichkeit wird in der empirischen Religionspädagogik in dem Sinne modelliert, dass sie auf die Zukunft hin rekonstruierbar ist und für projizierte religiöse Lehr-Lern-Prozesse sinnvolle, adäquate Aussagen macht. Maß und Grenze dieser Empirie ist ihre Adäquatheit im Hinblick auf die Zukunft; ihre ethische Qualität gewinnt sie aus dem reflektierten Bekenntnis der Glaubensgemeinschaft.

4. Konsequenzen für die empirische religionspädagogische Forschung

Die empirische Forschung in der Religionspädagogik ist ein eigenständiger Zugang zum Forschungsobjekt, sie ist jedoch nicht solitär. Daher sollte sie nicht gegen andere Zugänge ausgespielt werden, sondern ihren Platz im Rahmen der Religionspädagogik allgemein einnehmen. Man kann diesen Platz der empirischen Religionspädagogik mit zwei Beinen vergleichen: Ein Bein steht in der Theologie, ein Bein in den empirischen Sozialwissenschaften. Diese doppelte Bindung bedeutet nicht nur doppelte Ansprüche, sondern auch neue Möglichkeiten für Erkenntnisse.

Es ist selbstverständlich, dass die empirische Religionspädagogik allen Ansprüchen an empirische Forschung genügt, das heißt, sie muss Rechenschaft abgeben über die Herkunft der Daten, über die Methoden der Datenverarbeitung und über das Interesse der Forschung. Ebenso genügt die empirische Religionspädagogik auch den methodischen Ansprüchen der Theologie, wie logischer Stringenz oder adäquatem Umgang mit den Quellen des Glaubens.

Darüber hinaus beruht sie auf einer eigenen Haltung, sozusagen einem Ethos: Die Empirie stellt für den empirischen Religionspädagogen eine Aufforderung zum Suchen dar, die empirische Religionspädagogik beschreibt Wirklichkeit in einer eigenständigen, reflektierten Perspektive. Es ist die Empirie, die die Religionspädagogik mit der Wirklichkeit verbindet, und gleichzeitig ist es die religiöse Position, die den Blick auf diese Empirie erst ermöglicht.

Die gleichwertige, gleichzeitige Öffnung zu diesen beiden Grundlagen ist Herausforderung und Stärke zugleich für die empirische Religionspädagogik.

Literaturverzeichnis

- BOFF, Leonardo: Kleine Sakramentenlehre, Düsseldorf: Patmos¹⁴1995.
- BUCHER, Anton A.: Geschichte der empirischen Religionspädagogik, in: PORZELT, Burkard / GÜTH, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen, Zugänge, Aktuelle Projekte, Münster u.a.: LIT 2000 (= Empirische Theologie 7), 11–20.
- DAWKINS, Richard: Der Gotteswahn, Berlin: Ulstein 2007.
- DYSON, Frank u.a.: A Determination of the Deflection of Light By the Sun's Gravitational Field, from Observations made at the Total Eclipse of May 29, 1919, published 1920, in: <http://rsta.royalsocietypublishing.org/content/roypta/220/571-581/291.full.pdf> [abgerufen am 05.06.2015].
- EBERT, Vince: Denken Sie selbst, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2008.
- EINSTEIN, Albert: Über die spezielle und die allgemein Relativitätstheorie (gemeinverständlich), Braunschweig: Vieweg⁴1919.
- GRAMZOW, Christoph: Diakonie in der Schule. Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf der Grundlage einer Evaluationsstudie, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2010 (= Arbeiten zur praktischen Theologie 42).
- HELLE, Horst-Jürgen: Einführung in die Soziologie, Wien u.a.: Oldenbourg²1997.
- HUTTER, Manfred: Mysterienreligion, in: LThK³ (1997), 572–575.
- KALBHEIM, Boris: Normative und methodologische Aspekte empirischer Sozialforschung in der Religionspädagogik, in: SCHREINER, Peter / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster: Waxmann 2014, 37–50.
- LÉVI-STRAUSS, Claude: Traurige Tropen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008.
- LOTZ, Thomas A.: Phänomenologie als methodologische Grundlage für empirische Praktische Theologie, in: DINTER, Astrid u.a. (Hg.): Einführung in die Empirische Theologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007 (= UTB 2888), 60–72.
- NEWTON, Isaak: Mathematische Principien der Naturlehre. Herausgegeben von J. WOLFERS, Berlin: Oppenheim 1872.
- POPPER, Karl: Logik der Forschung, Tübingen: Mohr⁴1971.
- STOLLBERG-RILINGER, Nachwort, in: DIES. (Hg.): Was ist Aufklärung? Thesen, Definitionen, Dokumente, Stuttgart: Reclam 2010 (= Reclam Universalbibliothek 18824), 131–139.
- TENBRUCK, Friedrich: Das Werk Max Webers. Methodologie und Sozialwissenschaften, in: FRIEDRICH, Jürgen u.a. (Hg.): Soziologische Theorie und Empirie, Opladen: Westdeutscher Verlag 1997, 106–124.
- ULRICH, Jörg: Individualität als politische Religion. Theologische Mucken und metaphysische Abgründe (post)moderner Subjektivität, Albeck: Verlag Ulmer Manuskripte 2002.
- WALDENFELS, Bernhard: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I, Frankfurt a.M.: Suhrkamp³2003.

Silvia Arzt

NEUES AUS DER EMPIRISCHEN RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN FRAUEN- UND GESCHLECHTERFORSCHUNG. EIN LITERATURBERICHT MIT DEM FOKUS AUF DER POSITIONIERUNG IM GENDERDISKURS UND DER FORSCHUNGSMETHODIK

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag stellt neuere empirische Forschungsergebnisse in der Religionspädagogik vor, die sich zentral auch in die Frauen- und Geschlechterforschung einordnen lassen, und zwar exemplarisch in den Bereichen Gottesbilder und Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen, Interreligiöses Lernen, Ethisches Lernen und Bibeldidaktik.

1. (Religionspädagogische) Frauen- und Geschlechterforschung¹: kontrovers und unverzichtbar

Wer sich mit Geschlechterforschung befasst, betritt – v.a. auch zurzeit – ein mehr denn je äußerst kontrovers debattiertes Feld²: Für die einen stellt Geschlechterforschung und geschlechtssensible bzw. -bewusste Religionspädagogik einen Auswuchs des „Genderwahns“ dar (Arzt, 2015), für andere ist die Frage nach Geschlecht/Gender und die Auswirkungen im Bereich religiöser Bildung und religionspädagogischer Forschung eine „unverzichtbare Dimension“ (Kaupp, 2015), die (endlich) auch „das vergessene Andere“, nämlich Jungen und Männer bzw. „Männlichkeit(en)“ in den (empirischen) Blick nehmen sollte (Riegel, 2015).

2. Aktuelle empirische religionspädagogische Geschlechterforschung

Neuere³ empirische Forschungsarbeiten in der Religionspädagogik werden im Folgenden vorgestellt, die sich zentral auch in die Frauen- und Geschlechterforschung einordnen lassen⁴, und zwar exemplarisch in den Bereichen Gottesbilder und Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen („die“ Frage des Religionsunterrichts⁵), Interreligiöses Lernen,

¹ „Frauen- und Geschlechterforschung“ wird bewusst so gewählt, denn auch wenn einige Publikationen im Titel die Genderforschung nennen, sind meist beide Perspektiven, die der Frauen- und die der Geschlechterforschung, zu finden, z.B. im Sammelband von Pemsel-Maier (2013). Ohnehin hat beides (immer noch) seine Berechtigung.

² Siehe dazu auch die Kontroverse in der Herder Korrespondenz zwischen Gerhard Marschütz (9/2014) und Gabriele Kuby (11/2014) – Texte und Stellungnahmen sind online verfügbar unter: <http://st-theoethik-ktf.univie.ac.at/news/> [abgerufen am 19.2.2016].

³ Berücksichtigt werden Arbeiten ab dem Jahr 2009. Eine Bilanz der religionspädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung bis 2009 findet sich in: Pithan u.a. (Hg.) 2009.

⁴ Zu den verschiedenen Konzeptionen bzw. Ansätzen der Frauen- und Geschlechterforschung (auch) in der Religionspädagogik siehe: Arzt 2016.

⁵ „Ein Religionsunterricht, der sich nicht mehr auf die Gottesfrage beziehen kann, hätte wohl von vornherein seinen Sinn verloren. Zugleich steht mit wachsender Deutlichkeit vor Augen, dass der Unterricht den Gottesglauben jedenfalls im herkömmlichen Sinne kaum mehr voraussetzen kann, weder bei den Kindern und Jugendlichen noch in Gesellschaft und Öffentlichkeit.“ (Schweitzer, 2009, 241)

Ethisches Lernen und Bibeldidaktik. Nach der geschlechtertheoretischen Einordnung werden die Forschungsmethoden und zentrale Ergebnisse dargestellt, abschließend erfolgt eine kritische Würdigung.

2.1. Gottesbilder und Gottesvorstellungen: Ina Bösefeldt: Männlich – Weiblich – Göttlich (2010)

Ina Bösefeldt bearbeitet in ihrer qualitativen Studie Material aus der „Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen“ (siehe dazu v.a. Szagun, 2006; Szagun / Fiedler, 2008). Mit den bisher vorliegenden Studien zu Gottesbeziehungen von Kindern und Jugendlichen (in einem hervorragenden, umfassenden Überblick im 3. Kapitel, 73–140, zusammengefasst) geht sie davon aus, dass sich die religiöse Entwicklung von Mädchen und Jungen unterscheidet. In Bezug auf die Gottesvorstellung bedeutet dies: Mädchen erscheinen „tendenziell positiver, inniger und intensiver in ihrer Gottesbeziehung als die Jungen. Die Jungen scheinen weniger emotional, zweifelnder und härter in der Ausprägung ihrer religiösen Gedanken- und Gefühlswelt zu sein als die Mädchen.“ (Bösefeldt, 2010, 67) Sie strebt an, „die Entwicklung der Jungen ebenso nachzuzeichnen, wie die der Mädchen. Die bisherige Forschung ist diesbezüglich, wie bereits erwähnt, vorwiegend weiblich fokussiert.“ (ebd., 68)

Im zweiten Kapitel stellt die Arbeit die Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung von der ersten Welle der Frauenbewegung bis Judith Butler und Luce Irigaray dar. Die „Aufweichung der ausschließlich patriarchalisch zentrierten Ordnung“ habe aber „auch Grenzen“, denn eine jegliche Ordnung infrage zu stellen sei „nicht humanus, nicht menschlich, nicht dem menschlichen Wesen entsprechend“ (ebd., 71). Die Verfasserin geht davon aus,

„dass sich die Geschlechter unterscheiden, und dass dies nicht nur gesellschaftliche Gründe hat und zudem sogar von Vorteil sein kann und nicht zwangsläufig zur Diskriminierung des weiblichen Geschlechts führen muss. Die Auseinandersetzung mit den Verschiedenheiten kann und soll dazu führen, sich selbiger bewusst zu werden, um fruchtbringend mit ihnen umzugehen.“ (ebd., 71)

Wie sich diese „angenommenen unterschiedlichen Veranlagungen“ (ebd.) auf die religiöse Entwicklung auswirken, soll ein Aspekt der Auswertung sein:

„Haben Mädchen und Jungen aus Rostock unterschiedliche Zugänge zur Religion und wenn ja, welche? [...] Gehen die Heranwachsenden in Rostock davon aus, dass ‚Gott‘ ein Geschlecht hat

und wenn ja, welches nehmen sie an? Ist diese Annahme bei diesen Mädchen und Jungen unterschiedlich? Welche Rolle spielt die eigene geschlechtliche Identität dabei? Gibt es eine zu verallgemeinernde Korrespondenz zwischen dem eigenen Geschlecht und dem Geschlecht ‚Gottes‘?“ (ebd., 71f)

Zwei zentrale Fragestellungen werden an das Datenmaterial⁶ herangetragen: „die unterschiedliche (emotionale) Intensität der Religiosität von Mädchen und Jungen“ und „die Geschlechtlichkeit ‚Gottes‘ und ihre Konsequenzen“ (ebd., 171). In die Analyse gehen die vielfältigen Produkte der Kinder ein, die Szagun in ihrer Langzeitstudie erhoben hat: Gottescollagen, Visualisierungen zur Lebenswelt, Positionierungen und verschiedene Fragebögen, etwa zu Gebetskonzept und Gebetspraxis, zur Kommunikation von/über religiöse(n) Themen und zu Wesen/Eigenschaften Gottes (ebd., 176–184).

Die von Szagun geführten und dokumentierten Gespräche mit den Kindern werden mit Hilfe der Methode der „Verdichtung“ von Inghard Langer (2000) ausgewertet, die „eine konzentrierte und geordnete Bearbeitung von Geprüchen“ leistet, durch „Verdichtungsprotokolle“, welche eine „lesbare, geraffte Wiedergabe der Substanz des Gespräches“ darstellen sollen – „keinerlei Analyse oder Interpretation“ soll in diese Protokolle eingehen (Langer, 2000, 58, zit. nach Bösefeldt, 2010, 194). Ergebnis der Auswertung sollen 16 „Profile von den Heranwachsenden“ sein.

„Ein Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem geschlechtlichen Selbstverständnis und der Korrespondenz des selbigen mit dem Gotteskonzept [...]. Darüber hinaus soll darauf geachtet werden, ob sich (eventuell) geprägte Rollenmuster/Klischees in den Collagen/Bildern und den dazugehörigen Aufzeichnungen widerspiegeln.“ (Bösefeldt, 2010, 193)

Dass diese 16 Profile *nicht* in der Arbeit zu finden sind (auf eine spätere Publikation in der KET-Reihe wird auf S. 199 verwiesen) ist bedauerlich und entspricht auch nicht den Standards empirischer Forschung.⁷ Die Ergebnisse der Analyse werden zusammenfassend dargestellt:

- a) „Denn Gott bin ich, und kein Mann“ (Schüngel-Straumann, 1996), so könnte man das erste Ergebnis zusammenfassen: „Der von den Kindern assoziierte, gewünschte,

⁶ „Datenmaterial von im Kern 8 Mädchen und 8 Jungen in Rostock“ (Bösefeldt, 2010, 170) – aber S. 198 bei der Beschreibung des Samples werden zwei Samples angegeben: 8 Mädchen und 8 Jungen aus dem Sample B der Gesamtuntersuchung, zusätzlich als Grundlage für die Auswertung des semantischen Differentials 20 Jungen und 14 Mädchen aus dem Sample A der Gesamtuntersuchung (198f)!

⁷ Siehe dazu, explizit in Bezug auf die Kindertheologie, Zimmermann (2010): „Eine weitere Etablierung kindertheologischer Forschung in der Gesamtlandschaft der Religionspädagogik wie auch der empirischen Sozialforschung wird wesentlich davon abhängen, ob angemessene Kriterien für die Güte, Geltung und Wissenschaftlichkeit von Kindertheologie gefunden werden.“ (ebd. 215) Zimmermann hebt vor allem folgende (aus den in der empirischen Forschung üblichen) Kriterien hervor (und illustriert diese an Beispielen kindertheologischer Veröffentlichungen): Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation und Kohärenz des Forschungsprozesses, Empirische Verankerung – Probandengruppe; Limitation und Relevanz und „Reflektierte Subjektivität“ (vgl. ebd., 215–219).

erhoffte ‚Gott‘ ist nicht in erster Linie ein Mann, sondern einer, der Hilfe gibt, Schutz bietet und Orientierung schenkt“ (Bösefeldt, 2010, 220).

- b) Bezüglich der Geschlechtsspezifität zeigt sich, „dass die Gemeinsamkeiten vor allem im inhaltlichen Bereich liegen und die Unterschiede in erster Linie in der Form des Ausdrucks. [...] Weniger die Intensität von Emotion ist different zwischen Jungen und Mädchen, sondern vielmehr die Art und Weise sie auszudrücken.“ (ebd. 220f)
- c) Mädchen und Jungen unterscheiden sich in Bezug auf das Geschlecht Gottes: „Die Vorannahmen, die sich aus der Tradition speisen, sind ähnlich und die Reaktionen auf das Infragestellen der Ausschließlichkeit der männlichen Seite verschieden. Hier geht es m. E. um die ungleichen Auswirkungen von Verlust und Gewinn bezüglich des eigenen geschlechtlichen Selbstwertes. Die Wesenhaftigkeit ‚Gottes‘ ist unabhängig von seinem Geschlecht. Das Geschlecht ‚Gottes‘ steht sowohl für Mädchen als auch für Jungen eher im Hintergrund.“ (ebd., 221)

Positiv hervorzuheben ist (und die Erstbetreuerin tut dies auch in ihrem Vorwort in der Publikation), dass eine sehr umfangreiche Zusammenfassung der (ja zahlreichen) vorangegangenen empirischen Studien zu Gottesbildern von Kindern und Jugendlichen erarbeitet wurde.

Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden mit natürlichen Unterschieden erklärt („Veranlagungen“). Diese könnten aber ebenso als Ergebnis des „doing gender“ erklärt werden. Die Kinder wachsen nicht nur in einem „konfessionslosen Kontext“ auf, sondern auch in einem, der auch durch die Kategorie Gender geprägt ist, der Mädchen und Jungen nötigt, sich darin als weiblich und männlich darzustellen. Fokussiert werden die beiden Geschlechtergruppen. Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen kommen nicht zur Sprache, auch nicht Transgressionen in die andere Geschlechtergruppe. Dies ist vor allem auch bedauerlich, weil ein Ziel der Arbeit war, gerade auch die Jungen in den Blick zu nehmen.

Bestätigt werden Forschungsergebnisse von Szagun, die geschlechterspezifische *Darstellungsformen* der Gottesbeziehung aufweist, nicht der Gottesbeziehung selbst (siehe z.B. Szagun, 2011). Dieser Befund sollte auch Konsequenzen für die Methodenfrage in einem geschlechtergerechten Religionsunterricht haben, vor allem auch in Blick auf die Jungen:

„Gefragt werden könnte: Sind die propagierten Zugänge und Verarbeitungsformen mit spezieller Ästhetisierung (z.B. Kett-Materialien, Egli-Figuren, Godly Play) auch unter diesem Gesichtspunkt wirklich konstruktiv? Brauchen wir – im Interesse von Jungs, aber auch um der Inhalte willen – nicht dringlich solche Zugänge und Verarbeitungsformen, die auch Raum geben, das Dunkle, Sperrige und Brüchige von Leben und Glauben auszudrücken?“ (ebd., 176)

2.2. Interkulturelles und Interreligiöses Lernen: Hans-Georg Ziebertz u.a., *Gender in Islam und Christentum* (2010)

Der Sammelband mit Beiträgen aus dem Forschungsschwerpunkt „Interkulturalität und Interreligiosität in Christentum und Islam“ am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts der Universität Würzburg verortet sich in der interkulturellen Pädagogik. Diese „beobachtet und reflektiert das Denken und Handeln von Menschen, die eine unterschiedliche Herkunft haben: kulturell, ethnisch, religiös.“ (Ziebertz, 2010, 3) Die Erforschung interkultureller Interaktionen soll dazu beitragen „Interaktionen zu verstehen“ und „Bildungsprozesse angemessen zu planen und darin angemessen intervenieren zu können.“ (ebd.) Die „Genderstudie“ geht davon aus,

„dass nationale, ethnische, religiöse und wertbezogene Impulse ins Spiel kommen, wenn Jugendliche mit muslimischem und christlichem Hintergrund im Unterricht gemeinsam über Genderfragen arbeiten. Die Rolle von Frauen und Männern in der Gesellschaft – und damit die Definition von Rechten und Pflichten – sowie die Überzeugung davon, was als weiblich und was als männlich gilt, ist Teil der Identitätsarbeit. In interkulturellen Interaktionen ist davon auszugehen, dass unterschiedliche und teilweise konträre Positionen vertreten werden. Die Erfahrung, dass Geschlecht und Gender ‚anders‘ definiert werden können, evoziert die Klärung der eigenen Position. Wenn es erhebliche Differenzen gibt, sind Gewissheit und Gewohnheit in Frage gestellt. Soll man unterschiedliche Positionen nebeneinander stehen lassen, oder soll versucht werden, Übereinstimmung zu finden? In dem Unterrichtsprojekt haben sich die beteiligten Schülerinnen und Schüler mit Geschlechterrollen auseinander gesetzt und sich vor allem an den Ansichten der Religionen (Islam und Christentum) beschäftigt. [...] Gegenstand der Studie sind die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Geschlechterrollen, die Veränderungen, die durch das Curriculum *Gender in Islam und Christentum* angestoßen werden sowie die Analyse der Identitätsarbeit, die sich in der interkulturellen Kommunikation vollzieht.“ (Ziebertz / Hermans / Riegel, 2010, 127)

Das in der Studie eingesetzte Curriculum „Gender“ geht davon aus, dass ein zentrales Thema der Identitätsentwicklung bzw. Identitätsarbeit die „Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit“ ist und

„Religionen Menschenbilder produzieren, in denen Geschlechterordnungen religiös legitimiert werden; es versteht Geschlecht als eine elementare soziale Strukturkategorie; es geht davon aus, dass sich in Geschlechterrollen kulturelle Differenzen verdichten; und es schließt an der Theorie des sozialen Konstruktivismus an, von der die Gender-Forschung in hohem Maße beeinflusst ist.“ (ebd., 127f)

Das Forschungsprojekt fragt nach religiösen Orientierungen, die anhand des Themas ‚Gender‘ sichtbar werden, nach den Effekten einer Unterrichtseinheit zum Thema, wie die SchülerInnen „Eigenes und Fremdes“ bestimmen und wie sie sich auf kulturelle Differenzen einlassen (ebd., 130). Im quantitativen Teil der Untersuchung wird das Quasi-Experimentelle Design für Fieldsettings („non-equivalent-control-group-design“) nach Cook und Campbell (1979) eingesetzt, im qualitativen Teil werden drei Methoden kombiniert: Laute Denkmethoden (thinking loud) während der Unterrichtsstunden, Videodokumentation des Unterrichtsprozesses und „Interviews zu ausgewählten Videosequenzen mit SchülerInnen der experimentellen Gruppe in der Form des Video stimulated recall“ (Verloop 1989) (ebd., 130f).

Die Studie fand im Schuljahr 2007/08 in 9. Klassen von Realschulen statt. Insgesamt nahmen 1790 SchülerInnen im Alter von 14–17 Jahren an der Untersuchung teil, davon 907 in den Experimentalgruppen, die Hälfte der SchülerInnen waren Mädchen. „1102 Schüler/innen (62%) ordneten sich einer christlichen Denomination zu, 372 Schüler/innen (21%) der muslimischen Gemeinschaft und 151 (8%) gaben an, zu keiner Religion zu gehören. 5% der Schüler/innen waren Mitglieder anderer Religionsgemeinschaften und 4% machten keine Angabe zur Religion“ (ebd., 134).

Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie (N= 1790) von Flunger / Ziebertz (2010) zeigen, „dass Geschlechtsunterschiede im Jugendalter die Beurteilung kultureller Fremdgruppen beeinflussen. Insbesondere verweisen sie darauf, dass Geschlechtsunterschiede auch für das Zusammenleben in einer multiethnischen Gesellschaft von Bedeutung sind.“ (ebd., 185) Dies sollte in der interkulturellen Arbeit stärker berücksichtigt werden: „Es sind Mädchen und Jungen mit islamischem und christlichem Hintergrund, die in der interkulturellen und interreligiösen Interaktion um Verständigung und Sinn ringen.“ (ebd.)

Eine weitere Teilstudie (Ziebertz / Coester / Betz, 2010) geht davon aus, dass Individualisierung und Pluralisierung wesentliche Bedingungsfaktoren für die „Verhandlung und Ausgestaltung der eigenen Sexualität“ sind und Jugendliche sich zwischen dem Anspruch auf Selbstbestimmung und Normregulierungen positionieren müssen. Christliche und muslimische Mädchen werden daher zu ihrem Umgang mit der Virginitätsnorm befragt. Basis der Untersuchung sind 12 halbstrukturierte Leitfadenterviews mit Schülerinnen, die „entweder der christlichen (katholisch, evangelisch) oder der islamischen (sunnitisch,

schiitisch, alevitisch) Religion“ angehören, in der Form des „video-stimulated recall“ zur 6. Unterrichtsstunde des Curriculums ‚Gender‘ mit dem Thema „Normierung von Sexualität“, in der sich die Jugendlichen „gesellschaftliche und religiöse Positionen zur Sexualität“ erarbeiteten und „über diese und ihre Ansichten“ diskutierten. (ebd., 221f). Zur Analyse „wurden solche Unterrichtssituationen ausgewählt, in denen Akteure besonders engagiert zu normativen Aussagen der Religionen Stellung bezogen. [...] Die ausgewählte Kurzszene, in der die zu interviewende Person zu Wort kommt, diente als Stimulus für das Gespräch.“ (ebd., 222f) Die Interviews werden mit „der Methode der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ nach Mayring (2000)“ ausgewertet (ebd., 223).

Eines der christlichen Mädchen „erachtet die Virginitätsnorm für eine verbindliche Vorgabe, die aus ihrer religiösen Zugehörigkeit resultiert.“ (ebd., 231) Die anderen fünf christlichen Mädchen lehnen diese Norm für sich ab, nennen aber auch positive Aspekte wie den Schutz vor sexueller Ausbeutung oder den Schutz vor ungeplanten Schwangerschaften (ebd.). Vier der muslimischen Jugendlichen befolgen die Virginitätsnorm, eine positioniert sich dazu nicht und eine weitere „lehnt die Norm ausdrücklich ab, weil sie unlogisch sei. Diese Schülerin nimmt ihre Vernunftseinsicht zum Maßstab, die Sinnhaftigkeit der Norm zu messen.“ (ebd., 240) Als Gründe für die Befolgung der Virginitätsnorm nennen die Mädchen ihre Religiosität, ihre persönlichen Vorstellungen und die Erwartungen ihres sozialen Umfelds, das ein traditionelles muslimisches Milieu ist (ebd., 240f). Drei Schülerinnen äußern sich auch zur Umsetzung der Virginitätsnorm bei muslimischen Jungen und Männern und kritisieren deren Doppelmoral, da diese „einerseits die voreheliche Jungfräulichkeit von Mädchen und jungen Frauen erwarten, aber andererseits [sic!] für sich selbst sexuelle Erfahrungen beanspruchen und als legitim betrachten.“ (ebd., 241) Bei einigen muslimischen Mädchen sehen die AutorInnen „eine Spannung zwischen religiös-kultureller Normierung der Sexualität und dem Autonomieanspruch“ (ebd., 241).

Der letzte Beitrag im Band – verfasst von Andrea Betz und Hans-Georg Ziebertz – analysiert die „Rollenmuster“ männlicher Jugendlicher. Methode und Sample dieses Beitrags erfolgen wie im vorangegangenen Beitrag, allerdings bilden die Basis dieses Beitrags nur sechs Interviews, drei mit Jungen mit christlichem und drei mit Jungen mit muslimischem Hintergrund (Betz / Ziebertz, 2010 259f). Die christlichen Jungen thematisieren vor allem „extreme Positionen, z.B. vollständig verschleierte Frauen in bestimmten muslimischen

Kulturen“ und geraten manchmal in Widersprüche bzw. „Ungereimtheiten, wenn beispielsweise einer der Jungen einerseits Toleranz gegenüber jeglicher Lebensplanung für wichtig hält, andererseits aber klare Vorstellungen zum Karriereverzicht seiner Frau in Anpassung an die Bedürfnisse der Familie hat“ (ebd., 266).

Weder bei den christlichen noch bei den muslimischen Jungen zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Religiosität und Geschlechterrollen, da „sie alle nur schwach religiös sind.“ (ebd.) Zwei der muslimischen Jungen übernehmen Werte und Normen, auch die „Prägung der Geschlechterrollen“ von ihren Eltern als „Identitätsmarker“. Der dritte Junge steht traditionellen religiös begründeten Normen indifferent gegenüber. „Ihm zeigt sein Familienleben, dass diese Normen ein traditionelles Überbleibsel sind, denen der Anspruch anhängt, dass man ihnen eigentlich verpflichtet sein sollte, dass sie aber *de facto* nicht mehr eingehalten werden.“ (ebd., 273) Dennoch orientiert auch er sich in seiner zukünftigen Lebensplanung an traditionellen Geschlechtervorstellungen. Ein anderer Junge thematisiert religiöse Normen im Blick auf seine Schwester:

„Für ihn und seine Eltern sei es von zentraler Bedeutung, dass die Schwester/Tochter keinen vorehelichen Geschlechtsverkehr habe. Die Virginitätsnorm wird von den Eltern vertreten, weil sie insgesamt die Einhaltung religiöser Gebote wichtig finden, obwohl sie keine intensive religiöse Praxis pflegen.“ (ebd., 274)

Für einen anderen Jungen sind die Eltern und der Hodscha wichtige Autoritäten. Sie vertreten eine weniger strenge Auslegung des Korans und sehen Frauen und Männer als gleichberechtigt an. Die Keuschheitsvorschriften (Kleiderordnung und Virginitätsnorm) werden aber als für beide Geschlechter verbindlich betrachtet (ebd.).

Die Teilstudie mit den Jungen zeigt, dass der kulturelle Hintergrund Relevanz für die Wertorientierung hat. Religion hat bei den christlichen Jungen nur eine geringe Bedeutung, bei den muslimischen Jungen „dient sie je nach persönlicher Religiosität als Orientierungshilfe oder nur als Normgeberin.“ (ebd., 276)

Das Würzburger Forschungsprojekt trägt bei zur noch (viel zu) wenig vorhandenen Unterrichtsforschung zum Interreligiösen Lernen, das seit den 1990er-Jahren in der Religionspädagogik „boomt“ – in Bezug auf Konzepte und Materialien bzw. Anregungen für den Unterricht – empirische Studien zum interreligiösen Lernen aber „sind dem gegenüber bemerkenswert selten.“ (Schröder, 2014, 291) Es wird eine sozialkonstruktivistische

Perspektive auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse grundgelegt, die auch gut anschlussfähig ist an das Konzept der Intersektionalität. Die Dimensionen Gender, Religion und Kultur werden in ihren Überschneidungen und Überlagerungen deutlich.

Im Zuge der Auswertung der Interviews zur Virginitätsnorm geht die religiöse Differenz in der Gruppe der christlichen Mädchen verloren. Nicht alle christlichen Mädchen sind säkular, eine gehört einer freikirchlichen Gemeinschaft an – ob auch sie sich als „selbstbestimmt und individuell“ (Ziebertz / Coester / Betz, 2010, 232) erlebt, ist zumindest fraglich. Auch für sie gilt, was im Hinblick auf die muslimischen Mädchen als Konsequenz für den Unterricht angedacht wird:

„Durch Befragen und Hinterfragen kann ein aufgeklärter Umgang mit religiösen Normen angebahnt werden. Auch wenn es traditionellen Familienstrukturen nicht entgegen kommt, hat die Schule die Aufgabe, vernunftorientierte Argumentationstechniken zu lehren. Diese Kompetenz ist nicht nur im interreligiösen und interkulturellen Dialog wichtig, sondern zuallererst im Hinblick auf die persönliche Entwicklung. Lehrer und Erzieher müssen sich auf die besonderen Umstände vor allem der muslimischen Schülerinnen einstellen, die im Hinblick auf die Geschlechterrolle einem Druck ausgesetzt sind, der in einer säkularen Lebenswelt in dem Ausmaß nicht mehr besteht.“ (ebd., 247)

Folglich müsste auch folgende Aussage modifiziert bzw. kritisch angefragt werden:

„Kulturell und religiös gemischte Klassen ermöglichen Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Sensibilität gegenüber den Alltagsproblemen von Altersgenossen mit Migrationshintergrund. Diese können und wollen sich häufig nicht einfach der in Deutschland mehrheitlich säkularen Lebensweise anpassen, sondern sind in eine andere Religionskultur eingebettet.“ (ebd., 247)

Nicht (nur) der Migrationshintergrund spielt hier eine Rolle, sondern auch die unterschiedlichen Bezüge *aller* Schülerinnen und Schüler zu Religion und Religiosität, auch der christlichen. Diese intrakonfessionelle Differenz kann und muss auch im konfessionellen Religionsunterricht beachtet und in die Kommunikation eingebracht werden. Für viele Kinder und Jugendliche ist der Religionsunterricht der einzige Ort, an dem Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Positionierungen über Religion/Glaube ins Gespräch kommen können: die christlich-kirchlichen, die christlich orientierten, die religiös unbestimmten, die funktional religiösen und die nicht religiösen (so die Typologie der Religiosität von Jugendlichen in Ziebertz, 2010a).

Was Knauth in Bezug auf das interreligiöse Lernen feststellt, gilt auch intrakonfessionell: Religionsunterricht als oftmals einziger Raum für den Dialog über religiöse Fragen (Knauth,

2015, 133). Die qualitativen und quantitativen Studien zum gemeinsamen Religionsunterricht für alle in Hamburg machen deutlich:

„Die Schüler und Schülerinnen zeigen sich gegenüber religiöser Vielfalt aufgeschlossen und wollen sie auch in der Schule thematisiert wissen. Die Erfahrungen mit interreligiöser Verständigung bleiben aber überwiegend auf institutionell angeleitete Begegnungen in der Schule oder im (Religions-)Unterricht beschränkt. Ein Blick über den Religionsunterricht hinaus zeigt: Die im Religionsunterricht ermöglichten Begegnungen und Gespräche finden in einem Umfeld statt, das von Trennlinien durchzogen ist. Diese Trennlinien sind sichtbar in der Schule in Form von Gruppenbildungen in der Pause, Sitzordnungen im Unterricht, und sie werden in außerunterrichtlichen Auseinandersetzungen immer wieder inszeniert. Sie bilden sich auch außerhalb der Schule im Freizeitverhalten ab und lassen sich auch in sozialräumlichen Strukturen im Quartier wiederfinden. [...] Vor diesem Hintergrund wird plausibel, dass die Schülerinnen die Möglichkeit von Begegnung im Religionsunterricht schätzen und begrüßen – und zwar mit überwältigender Mehrheit überall in Hamburg. Die Schülerinnen und Schüler sind für einen dialogischen Religionsunterricht, an dem alle teilnehmen, weil sie überwiegend positive Erfahrungen mit ihm gesammelt haben. Sie finden, dass er das Wissen über andere Religionen erweitert, dass er Vorurteile überwinden und Respekt und Verständnis füreinander zu entwickeln hilft.“ (ebd., 133–134)

2.3. Ethisches Lernen: Alexandra Weber-Jung, Soziales Engagement und Geschlecht (2011)

Weber-Jung konzentriert sich in ihrer Studie auf die Auswertung zweier Aspekte des Compassion-Projekts: In einer Fragebogenstudie 1997/98 zum Compassion-Projekt (N= 115 Jungen und 182 Mädchen) „[...] zeigten sich einerseits mehr oder weniger deutliche Unterschiede in der Wirkung des Projekts auf Jungen und Mädchen und andererseits in den Wertorientierungen von Mädchen und Jungen.“ (Weber-Jung, 2011, 18) Die Ursachen für diese Unterschiede sollen ergründet werden, um das Projekt diesbezüglich verbessern zu können (ebd., 25).

In Bezug auf die Positionierung im Gender-Diskurs wird vor allem von der Wirkung von Geschlechterstereotypen und geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen ausgegangen: „Mädchen wie Jungen übernehmen Geschlechterstereotypen und geschlechtsspezifische Rollenerwartungen aus ihrem häuslichen Umfeld, peer-group, Medien und Schule. Trotz intentional gleicher Behandlung von Mädchen und Jungen in der Erziehung bestehen Geschlechterstereotypen fort, da von einer geschlechterspezifischen Symbolisierung innerhalb der Gesellschaft ausgegangen werden muss“ (ebd., 114). Zum einen wurde eine Fragebogen-Studie („ein antwort-standardisierter Fragebogen mit Möglichkeiten zur individuellen Meinungsäußerung, in Anlehnung an die erste Forschungseinheit 1997/98“) mit 90 SchülerInnen der Oberstufe eines katholischen Gymnasiums mit drei Erhebungszeitpunkten

(vor und nach dem Praktikum im Juni 2003 und im Dezember 2003) durchgeführt (ebd., 140). Zum anderen wurden Interviews geführt und dafür

„mehr oder weniger krisenhafte Jugendliche gesucht, die durch die Äußerungen im ersten Fragebogen auffielen. Ihnen sollten eher im ‚Normbereich‘ agierende Jugendliche zur Seite gestellt werden. Schließlich wurden zwei weibliche und zwei männliche Interviewpartner/innen ausgewählt, bei denen jeweils ein Geschlechtsvertreter angepasst und der andere krisenhaft erscheint sowie gegensätzliche soziale Einstellungen zu erkennen waren.“ (ebd., 195)

Die Interviews wurden in einer Interpretationsgruppe ausgewertet, Fallanalysen verfasst und fallübergreifend Strukturen und Typologien erarbeitet (ebd., 236). Die Jugendlichen orientieren sich meist an den traditionellen Geschlechterstereotypen, auch bei einer kritischen Distanz dazu „bleibt die Leistungs- und Versorgungsaufgabe des Mannes und die Familien- und Kinderorientierung der Frau bestehen.“ (ebd., 450) Mädchen und Jungen weisen

„prosoziale Dispositionen im Sinne einer zwischenmenschlichen Fürsorge dem weiblichen Geschlecht zu, während der Mann aufgrund seiner Leistungsorientierung als vernunftgeprägt und intellektgesteuert dargestellt wird und sich weniger als die Frau in Beziehungen einbindet. Während die Mädchen diese Rollenvorstellungen als sozial beeinflussbar und damit veränderbar bewerten, liegt für die Jungen eine evolutionsbiologische Entwicklung zu Grunde, die damit statischer erscheint.“ (ebd., 450f)

Auch die Feminisierung der Pflege begründen Mädchen wie Jungen „mit gesellschaftlich angenommenen weiblichen Verhaltensweisen, die einem Mann nicht zugewiesen werden. Es existieren geschlechterübergreifend keine männlichen Orientierungsmodelle im sozialen Berufsfeld, die zu einer ausreichenden Öffnung der sozialen Tätigkeit für Männer führt.“ (ebd., 452) Deutlich werden aber auch geschlechtsspezifische Erwartungshaltungen von Eltern und LehrerInnen, die Konsequenzen für die Beurteilung des Projekts durch die Mädchen zeitigen. Familie und die Institutionen gehen

„von einer instinktiven weiblichen Verhaltenskompetenz im Bereich des Sozialen aus, auch wenn sich diese Annahme nicht mit dem Erfahrungshintergrund der Mädchen deckt. So erfahren die männlichen Projektteilnehmer für die gleiche Praktikumsleistung eine positivere Rückmeldung von seiten [sic!] des Elternhauses und der Lehrer als die Mädchen.“ (ebd., 454)⁸

2.4. Bibeldidaktik: Alexandra Renner, Identifikation und Geschlecht (2013)

Alexandra Renner weist in ihrer Einleitung darauf hin, dass es zur Rezeption biblischer Texte vor allem entwicklungspsychologische Studien gibt, die die Abhängigkeit der Textrezeption

⁸ Die unterschiedlichen Zuschreibungen an Schülerinnen und Schüler und die Konsequenzen für die Wahrnehmung der Leistung der Schülerinnen und Schüler macht Angelika Paseka an einem Beispiel aus dem Werkunterricht sehr deutlich (Paseka, 2007, 59ff).

von der kognitiven Entwicklung beleuchten, kaum aber empirische Untersuchungen, in denen „es um die Frage geht, ob die Rezeption biblischer Texte auch vom Geschlecht der Schülerinnen und Schüler abhängig ist [...]. Deshalb ist eine Frage dieser Untersuchung, ob es bei der Rezeption biblischer Texte Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt“ (Renner, 2013, 1). Sie positioniert sich innerhalb der „Religionspädagogik der Vielfalt“, die an intersektionale Gendertheorien anknüpft (Arzt / Jakobs / Knauth / Pithan, 2009):

„Was die Rezeption biblischer Texte betrifft, so stand bisher vornehmlich die Variable Alter im Mittelpunkt der empirischen Bemühungen. Im Sinne des Diversitätsdiskurses erscheint es geradezu zwingend, auch den Einfluss anderer Faktoren bei der Lektüre biblischer Texte zu untersuchen und ein solcher Faktor kann eben das Geschlecht der Rezipientinnen und Rezipienten sein.“ (Renner, 2013, 59)

Der Rezeptionsprozess wird mittels der „Reminding-Methode“ erforscht, die auf die „Erinnerungen, die beim Lesen aufkommen“ (ebd., 42) erhebt. Forschungsprojekt und die Forschungsmethode wurden eine Woche vor der Untersuchung selbst den teilnehmenden Schulklassen vorgestellt.

„Die Schülerinnen und Schüler sollten den Text zunächst einmal lesen und während des Lesens immer dann eine Stelle im Text markieren, wenn sie etwas denken, fühlen oder sich an etwas erinnern. Damit die Schülerinnen und Schüler sich später besser an die mit den Markierungen verbundenen Inhalte erinnern können, können sie zu jeder Markierung ein Stichwort notieren. Nach Beendigung der Lektüre werden die einzelnen Markierungen der Reihe nach durchnummeriert. Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler auf einem separaten Blatt schriftlich näher erläutern, was bei den einzelnen Markierungen in ihnen vorgegangen ist. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten in ganzen Sätzen zu schreiben, damit ihre Ausführungen für andere nachvollziehbar sind. Direkt vor der Datenerhebung wurde den Schülerinnen und Schülern die gesamte Vorgehensweise noch einmal mündlich erklärt. Zudem wurde die Aufgabenstellung auch in schriftlicher Form ausgehändigt.“ (ebd., 96f)

Eine exemplarische Rezeption eines 15-jährigen Mädchens findet sich im Anhang der Arbeit (280–298). Vor der Arbeit am Text füllten die ProbandInnen einen kurzen Fragebogen zu ihrer „persönlichen Sicht auf die Bibel“ und „zur subjektiv wahrgenommenen Gläubigkeit“ aus (ebd., 99). Die Kommentare von 93 Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe wurden transkribiert und mithilfe von MAXQDA und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (ebd., 99ff).

Bezüglich der Anzahl der im Text vorgenommenen Markierungen zeigen sich keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Daraus schließt Rennert: „Mädchen und Jungen denken, fühlen und erinnern sich im Rezeptionsprozess gleich viel“ (ebd., 222). Besonders viele Markierungen sind an Textstellen zu finden, wenn:

„– es um den Beginn der Geschichte geht – die Emotionen der Schülerinnen und Schüler angesprochen werden – eine Figur als Vorbild auftritt – das Gottesbild angesprochen wird – Querverbindungen zu anderen biblischen Geschichten erkennbar sind – Tiere in der Erzählung vorkommen – es um den Ausgang der Geschichte geht.“ (ebd., 223)

Nur selten ist Desinteresse oder Langeweile zu beobachten, wenn dann aber eher bei Jungen. Mädchen nähern sich dem Text eher über Ähnlichkeiten.

„Das bedeutet, dass Mädchen eher Gemeinsamkeiten/Entsprechungen zu sich selbst und ihrer eigenen Lebenswelt entdecken. Jungen nehmen hingegen häufiger Divergenzen/Unterschiede zu ihrer eigenen Lebenswelt wahr oder äußern, dass sie schlicht etwas nicht kennen.“ (ebd., 224)

Mädchen und Jungen bewundern gleichermaßen die Hauptfigur des Judit-Buches, vor allem ihr Gottvertrauen und ihre Klugheit.

„An erster Stelle bewundern Mädchen jedoch das Frauenbild, das Judit repräsentiert. Dabei wird Judit als selbstbewusste, aktive und mutige Frau wahrgenommen, die eine große Tat vollbringt und dafür Anerkennung erhält. Judit scheint damit das Bild einer modernen Frau zu repräsentieren, welches Mädchen in besonderer Weise anzusprechen scheint. Jungen setzen sich hingegen selten mit Judits Rolle als Frau auseinander. Jungen bewundern Judit in erster Linie, weil sie schön ist. Auch dass Judit so alt wird, wird von den Jungen häufiger bewundert als von Mädchen. Weder bei Judit noch bei den biblischen Figuren der Erzählung insgesamt konnte die Tendenz zur Bewunderung von gleichgeschlechtlichen Charakteren beobachtet werden. Auch Jungen können eine Frauengestalt bewundern, wenn diese Eigenschaften besitzt, die für Jungen ansprechend sind. Wenn es jedoch um das Frauenbild geht, das Judit repräsentiert, so scheint dies eher die Mädchen anzusprechen.“ (ebd., 227)

Häufiger als die Mädchen sind es Jungen, die „ein Eingreifen Gottes für möglich halten. Wenn es hingegen vorkommt, dass das Eingreifen Gottes in die Welt für nicht möglich gehalten wird, so sind dies eher die Mädchen.“ (ebd., 231) Diese Differenz wird mit einem Vorsprung der Mädchen in ihrer kognitiven Entwicklung erklärt (ebd., 240–242). Eine (vorwiegend) gleichgeschlechtliche Identifikation beim Lesen (bzw. Nacherzählen) biblischer Erzählungen (Arzt, 1999) bestätigt sich in der Arbeit von Renner nicht.

„Allerdings scheint die Identifikation mit einer bestimmten Frauen- beziehungsweise Männerrolle sehr wohl gleichgeschlechtlich zu verlaufen. So bewundern die Mädchen wie gezeigt häufiger als die Jungen Judiths Frauenrolle. Die Identifikation mit Geschlechtsrollenvorbildern scheint daher gleichgeschlechtlich zu verlaufen. Insofern bleibt die Forderung nach mehr biblischen Frauengestalten im Religionsunterricht aktuell und berechtigt.“ (ebd., 236)

Renner macht in ihrer Studie mit der Reminding-Methode auf eine interessante Möglichkeit aufmerksam, die Rezeptionsprozesse in der Bibellektüre zu erforschen. Wünschenswert wären weitere Studien, etwa solche, die die Rezeptionsprozesse zu den Büchern Ester und Judit mit anderen Methoden erforschen oder auch zu weiteren biblischen Erzählungen, die Frauengestalten in den Mittelpunkt stellen.

3. Fazit

In der aktuellen empirischen religionspädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung werden sehr unterschiedliche theoretische Positionen im Genderdiskurs eingenommen – von der natürlichen Zweigeschlechtlichkeit bis hin zu intersektionalen Ansätzen. Ebenso vielfältig sind die eingesetzten Forschungsmethoden. Vor allem qualitative Methoden ermöglichen eine differenzierte Sichtweise auf das Ineinander und die Überschneidungen verschiedener Differenzkategorien.

Wünschenswert sind weitere empirische Studien in diesen für die Religionspädagogik und Religionsdidaktik zentralen Inhaltsbereichen – auch über die hier genannten hinaus. Vor allem eine religionspädagogische empirische Männer- bzw. Jungenforschung mit einer geschlechtertheoretischen Grundlegung in der (theologischen) kritischen Männerforschung (vgl. z.B. Krondorfer, 2009) bleibt ein Desiderat.

Literaturverzeichnis

- ARZT, Silvia: Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck u. Wien: Tyrolia 1999.
- ARZT, Silvia: Gender als Kategorie empirischer religionspädagogischer Forschung, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2016, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100116/> [abgerufen am 25.03.2016].
- ARZT, Silvia / JAKOBS, Monika / KNAUTH, Thorsten / PITHAN, Anabelle: Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung, in: PITHAN, Anabelle / ARZT, Silvia / JAKOBS, Monika / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2009, 9–28.
- ARZT, Silvia: Genderwahnsinn? Was will eine geschlechtssensible (Religions-)Didaktik?, in: Lebendige Seelsorge 66/2 (2015) 120–123.
- BETZ, Andrea / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Tradition und Geschlechterrolle. Eine qualitative Studie unter christlichen und muslimischen Jungen, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien, Berlin u.a.: LIT 2010 (= Empirische Theologie 20), 249–277.
- BETZ, Andrea / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Virginitätsnorm, Autonomie und Religiosität bei christlichen und muslimischen jungen Frauen, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen, Berlin u.a.: LIT 2011 (= Empirische Theologie 24), 45–60.
- BÖSEFELDT, Ina: Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 6), Kassel 2010. Online verfügbar unter: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-844-6.volltext.frei.pdf> [abgerufen am 20.02.2016].
- FLUNGER, Barbara / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Soziale Identität, Geschlechtsidentität und kulturelle Differenz. Eine quantitative Studie unter jungen Christen und Muslimen, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien, Berlin u.a.: LIT 2010 (= Empirische Theologie 20), 169–185.
- GSCHWANDTNER, Ulrike: Die Gegenwart aus der Zukunft gestalten. Was aus Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen gelernt werden kann – eine feministische Bestandsaufnahme, in: BUCHMAYR, Maria (Hg.):

- Alles Gender? Feministische Standortbestimmungen, Innsbruck u.a.: 2008 (= Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung 9), 212–227.
- KAUPP, Angela: Geschlechtersensibilität als unverzichtbare Dimension einer ‚Religionspädagogik der Vielfalt‘, in: Religionspädagogische Beiträge 72 (2015) 22–29.
- KNAUTH, Thorsten: Dialog und Sinnkonstitution im Religionsunterricht, in: GEBHARD, Ulrich (Hg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht, Wiesbaden: Springer VS 2015, 125–146.
- KRONDORFER, Björn (Hg.): Men and masculinities in Christianity and Judaism. A Critical Reader, London: Hymns Ancient & Modern Ltd 2009.
- KRONDORFER, Björn: Theologische Horizonte des Mann-Seins. Gedankenanstöße, in: PITHAN, Annebelle / ARZT, Silvia / JAKOBS, Monika / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2009, 229–235.
- PASEKA, Angelika: Geschlecht lernen am Schauplatz Schule, in: SWS-Rundschau 47/1 (2007) 51–72.
- PEMSEL-MAIER, Sabine (Hg.): Blickpunkt Gender. Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik, Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang 2013.
- PITHAN, Annebelle / ARZT, Silvia / JAKOBS, Monika / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2009.
- RENNER, Alexandra: Identifikation und Geschlecht. Die Rezeption des Buches Judit als Gegenstand empirischer Bibeldidaktik, Berlin u.a.: LIT 2013 (= Ökumenische Religionspädagogik 7).
- RIEGEL, Ulrich: Gottesbilder Jugendlicher und Gender. Eine quantitativ-empirische Studie, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen, Berlin u.a.: LIT 2011 (= Empirische Theologie 24), 81–98.
- RIEGEL, Ulrich: Männlichkeit(en) – das vergessene Andere der religionsdidaktischen Genderdebatte, in: Religionspädagogische Beiträge 72 (2015) 15–21.
- SCHREINER, Peter / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster u. New York: Waxmann 2014.
- SCHRÖDER, Bernd: Interreligiöse Bildung – empirisch betrachtet, in: SCHREINER, Peter / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster u. New York: Waxmann 2014, 291–300.
- SCHÜNGEL-STRAUMANN, Helen: Denn Gott bin ich, und kein Mann. Gottesbilder im Ersten Testament – feministisch betrachtet, Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag 1996.
- SCHWEITZER, Friedrich: Gott im Religionsunterricht. Bestandsaufnahme – neue Herausforderungen – weiterführende Perspektiven zu einer Didaktik der Gottesfrage, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hg.): Gott im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft 2009 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 25), 241–263.
- SZAGUN, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. KET I, Jena: IKS Garamond 2006.
- SZAGUN, Anna-Katharina: Hier Frühling und Kuschnest – dort Monstertruck und Rettungswagen. Geschlechterdifferente Gottesvorstellungen im Spiegel einer Langzeitstudie, in: QUALBRINK, Andrea / PITHAN, Annebelle / WISCHER, Mariele (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2011, 158–177.
- SZAGUN, Anna-Katharina / FIEDLER, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. KET II, Jena: IKS Garamond 2008.
- WEBER-JUNG, Alexandra: Soziales Engagement und Geschlecht. Untersuchungen zu genderspezifischen Wirkungen des Compassion-Projekts, Berlin u.a.: LIT 2011 (= Ökumenische Religionspädagogik 4).
- ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien, Berlin u.a.: LIT 2010 (= Empirische Theologie 20).

- ZIEBERTZ, Hans-Georg: Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, vollständig überarbeitete 6. Auflage der 1. Auflage 2001, München: Kösel 2010 (=2010a), 76–105.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen, Berlin u.a.: LIT 2011 (= Empirische Theologie 24).
- ZIEBERTZ, Hans-Georg / COESTER, Helene / BETZ, Andrea: Normierung von Sexualität und Autonomie. Eine qualitative Studie unter christlichen und muslimischen Mädchen, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien, Berlin u.a.: LIT 2010 (= Empirische Theologie 20), 207–247.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg / HERMANS, Chris / RIEGEL, Ulrich: Methodologie und Design der Genderstudie, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien, Berlin u.a.: LIT 2010 (= Empirische Theologie 20), 127–135.
- ZIMMERMANN, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft 2010.

Georg Ritzer

**OHNE (TEST)THEORIE KEINE WISSENSCHAFTLICH QUANTITATIV AUSGERICHTETE EMPIRIE.
EIN KLEINER EINBLICK IN DIE ITEM-RESPONSE-THEORIE MIT ZWEI BEISPIELEN AUS FORSCHUNGS-
PROJEKTEN ZU RELIGIÖSEN UND ETHISCHEN KOMPETENZEN**

Kurzzusammenfassung

Die probabilistische Testtheorie hat noch kaum Eingang gefunden in empirische religionspädagogische Studien. Im folgenden Beitrag wird dieses Paradigma skizziert und es werden an zwei Beispielen die Möglichkeiten und Schwierigkeiten dieser Testtheorie thematisiert.

1. Hinführung

„Nach welcher Methode wirst du deine qualitativen Daten dann auswerten?“ Mit dieser Frage kann sich ein/e ForscherIn konfrontiert sehen, wenn er/sie, am Beginn einer Qualifikationsarbeit stehend, ein Forschungsprojekt in der AKRK Sektion ‚Empirische Religionspädagogik‘ vorstellt. Manchmal sind nach einer solchen Präsentation Fragestellungen noch ein wenig zu schärfen, Untersuchungsmethoden zu justieren und die gewählte Methodik der Auswertung zu verteidigen. Hier entstanden und entstehen häufig interessante Diskussionen, für welche Fragestellung und für welches Datenmaterial denn welche Auswertungsmethode die geeignetste sei. Häufig sind Methoden auf die konkreten Fragestellungen hin weiter zu fitten. Bisweilen ist auch zu klären, ob eine Fragestellung grundsätzlich einen qualitativen oder einen quantitativen Ansatz empirischer Forschung (Bucher, 1994, 21–24) verlangt. Fällt die Entscheidung, eine Forschungsfrage mit quantitativem Design anzugehen, ist der Weg meist relativ klar vorgegeben. Bisher wurde meines Wissens noch bei keinem im Sektionstreffen vorgestellten Projekt diskutiert, ob sich eine Untersuchung der klassischen Testtheorie oder der Item-Response-Theorie bedienen soll. Auch die Konsultierung bisheriger Literaturüberblicke (z.B. Bucher, 2000a; Bucher, 2000b; Bucher, 2000c; Bucher, 2001; Heil, 2000; Feige / Lukatis, 2006; Arzt / Porzelt / Ritzer, 2010) und der Beiträge im vorliegenden Band bringt das Ergebnis, dass im religionspädagogischen Kontext kaum Untersuchungen zu finden sind, die nach der probabilistischen Testtheorie konzipiert sind. Diesem Desiderat widmet sich der folgende Beitrag. Es ist dabei nicht möglich, auf die mathematischen Grundlagen und Formeln genauer einzugehen, wie auch keine Anleitung zur Durchführung von Berechnungen mit

entsprechender Softwareunterstützung möglich ist. Es soll lediglich das Paradigma der probabilistischen Testtheorie skizziert und die Thematik in den Blick gerückt werden. Durch die Vorstellung zweier konkreter Beispiele soll ein Einblick in Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Anwendung dieser Testtheorie gegeben werden.

2. Wovon ist die Rede? – Definitive Unterscheidungen

Bevor skizziert werden kann, was im Wesentlichen die Unterschiede zwischen der klassischen und der probabilistischen Testtheorie (auch bezeichnet als „Item-Response Theorie“ oder „Latent-Trait-Modelle“) sind, ist zu klären, was unter einer Test-Theorie generell verstanden wird: Nach Jürgen Rost bezeichnet ein Test im empirischen Sinn ein „Verfahren zur Erfassung psychischer Eigenschaften oder Merkmale von Personen.“ (Rost, 1996, 17) Somit wird ein weiter Testbegriff verwendet. Eine engere Auslegung beschränkt Tests auf Instrumentarien, die es ProbandInnen nicht ermöglichen, Ergebnisse vorsätzlich zu manipulieren. Des Weiteren sind Merkmale von Tests, dass sie bereits erprobt sind und dass es theoretisch fundierte Aussagen über Testergebnisse gibt (Rost, 1996, 17). Testtheorien im hier verwendeten Sinn beschäftigen sich mit der Frage, „wie das zu erfassende psychische Merkmal der Personen ihr Verhalten im Test beeinflusst, also zum Beispiel ihre Antworten in einem Fragebogen“ (Rost, 1996, 20), „oder mit der Frage, in welche Bestandteile sich Messwerte aufgliedern.“ (Bühner, 2004, 16) Es handelt sich somit genau genommen um eine „Theorie über *psychologische Tests*“ (Rost, 1996, 17). Mindestens ebenso wichtig sind Theorien, die in Form von Hypothesen überprüft werden, in denen es um statistische Schlüsse geht. Diese werden aber im vorliegenden Beitrag (weil als unhinterfragbare Voraussetzung gesehen) nicht näher beleuchtet.

Testtheorien beschäftigen sich mit Daten, anhand derer Verhalten beschrieben bzw. erklärt wird. Es wird zwischen klassischen und probabilistischen Testtheorien unterschieden. Das bekannteste Modell der probabilistischen Theorien ist das Rasch-Modell. Wie bereits oben angedeutet, bedient sich empirisch-religionspädagogische¹ Forschung in erster Linie der älteren, daher auch klassisch genannten Testtheorie. Besonders seit dem Einsatz des Rasch-Modells in den PISA-Studien rückt in der Pädagogik die probabilistische Testtheorie mehr in den Vordergrund. Auch andere bereits bewährte Instrumentarien der klassischen Testtheorie werden teilweise im Nachhinein darauf überprüft, ob sie den strengerem

¹ Zu diesem Begriff ‚empirische Religionspädagogik‘ vgl. Ritzer 2015, 105f.

Kriterien der Rasch-Skalierung entsprechen (Strobl, 2012, 3). So sollen in der Folge die wesentlichen Merkmale der beiden konkurrierenden Testtheorien skizziert werden.

3. Eckpfeiler der klassischen Testtheorie (KTT)

Als „klassisch“ wird die klassische Testtheorie bezeichnet, weil sie die ältere Testtheorie ist. Grundlage der klassischen Testtheorie ist die Annahme, dass sich ein in einem Test gemessener bzw. beobachteter Wert (=X) aus dem tatsächlichen (wahren) Wert (=T) und einem Messfehler (=E) zusammensetzt. Somit gilt: $X = T + E$. Des Weiteren gilt die Annahme, dass durch Wiederholung der Messungen sich der Durchschnitt der beobachteten Werte immer mehr dem tatsächlichen Wert nähert (Bühner / Ziegler, 2009, 26f). Dadurch findet in der KTT der Umstand Berücksichtigung, dass sich Ergebnisse von Tests bei ein und derselben Person unterscheiden, wenn zu verschiedenen Zeitpunkten gemessen wird (Steyer / Eid, 2001, 102). Als Messfehler eines Wertes werden alle nicht kontrollierbaren und unsystematischen Einflüsse auf einen Messwert bezeichnet (Amelang / Zielinski, 2001, 34). Wesentliche Kritikpunkte an der klassischen Testtheorie machen sich an diesen Vorannahmen fest. Nämlich dass von einem wahren Testwert ausgegangen wird (Existenzaxiom), sich jeder Wert aus einem wahren Wert und einem zufälligen Messfehler zusammensetzt (Verknüpfungsaxiom) und dass die Messfehler sowohl von einzelnen Personen als auch von Items unabhängig sind und nicht mit dem wahren Testwert zusammenhängen. Manche dieser Annahmen sind nur schwer haltbar (Fischer, 1974, 26). Es gibt auch in der klassischen Testtheorie Möglichkeiten, Teile der kritisierten Punkte zu kontrollieren. Man denke dabei an die Überprüfung der Unabhängigkeit der Messfehler in konfirmatorischen Faktorenanalysen. In der Konstruktion und Durchführung von Tests geht es auch darum, die Messfehler möglichst klein zu halten, einen Wert möglichst genau zu messen. Die Messgenauigkeit eines Tests wird als Reliabilität bezeichnet. Zur Schätzung dieser Genauigkeit wird in religionspädagogischen Veröffentlichungen meist das Cronbach Alpha (α) angegeben, das Auskunft über den Zusammenhang aller Items innerhalb einer Skala gibt. Weitere Möglichkeiten zur Eruiierung der Reliabilität sind die Überprüfung der Zusammenhänge von Tests, die antreten, gleiche Inhalte zu messen (Paralleltest-Reliabilität), und die Vorlage identischer Tests mit zeitlichem Abstand (Retest-Reliabilität).

Werden Tests konsequent auf Gütekriterien hin entwickelt und untersucht, werden die Nachteile der klassischen Testtheorie vermindert. Neben der bereits skizzierten Reliabilität

(innere Konsistenz und Stabilität) sind als Hauptgütekriterien noch die Objektivität (in Durchführung, Ausführung und Interpretation) sowie die Validität (Inhaltsvalidität, Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität) zu nennen. Ergänzend seien noch die Nebengütekriterien Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit angeführt (Bühner, 2004, 28–35).

Dass die klassische Testtheorie gegenüber der Item-Response-Theorie weiter verbreitet ist, liegt nach Bühner daran, dass die KTT einfacher anwendbar ist und sich die generierten Tests bewährt haben (Bühner, 2004, 21). Zudem sind die computerunterstützten Auswertungsprogramme, die zur KTT zur Verfügung stehen (z.B. SPSS oder AMOS) deutlich anwenderInnenfreundlicher als die Programme zur Item-Response-Theorie.²

4. Eckpfeiler der Item-Response-Theorie (IRT)

Im Gegensatz zur KTT, in der ein Messwert theoretisch aus einem wahren Wert und einem Messfehler gebildet wird, setzt sich die Lösungswahrscheinlichkeit eines Items bei der Item-Response-Theorie aus der Fähigkeit einer Person und der Schwierigkeit des Items zusammen. Dabei geht die Item-Response-Theorie von der Idee aus, dass ein Ergebnis, das eine Person erreicht, nicht zwangsläufig ausschließlich ihrer Fähigkeit zuzuschreiben ist, sondern es können auch andere Indikatoren mitspielen (z.B. Müdigkeit, Konzentration, Raten etc.). Diesem Faktum entsprechend ist auch von Lösungswahrscheinlichkeit die Rede (Strobl 2012, 7). Seit der Veröffentlichung des Modells durch Georg Rasch (1960) wurde die IRT weiter entwickelt bzw. wurden weitere Modelle erstellt (Strobl, 2012, 49–69). Da es sich hier nur um einen ersten Zugang zu dieser Thematik handeln kann, wird ausschließlich auf das dichotome Raschmodell eingegangen, das sich – wie der Name schon verrät – mit dichotomen Items befasst. In unserem Kontext also mit Items, die nur eine richtige oder eine falsche Antwort vorsehen.

Anliegen einer Raschskala ist, eine latente Variable zu messen. Damit ist ein nicht direkt messbares Konstrukt gemeint, dem indirekt mit Hilfe konkreter Items nachgegangen wird. In religionspädagogischen Untersuchungen kennen wir diese Terminologie aus Strukturgleichungsmodellen, wie sie unter Zuhilfenahme der Statistikprogramme Amos (z.B. Ritzer, 2010) oder Lisrel (z.B. Zee, 2007) Anwendung finden. Beim Raschmodell ist in diesem Zu-

² Einen Überblick für angebotene IRT-Software bieten z.B. Maier und Hatzinger (2010).

sammenhang die so genannte lokale stochastische Unabhängigkeit von zentraler Bedeutung. Damit ist gemeint, dass Items, die einer latenten Variable zugeordnet werden, miteinander korrelieren, dieser Zusammenhang kann aber ausschließlich auf die gemeinsame latente Variable zurückgeführt werden. Die nachstehende Abbildung von Itemcharakteristik Kurven verdeutlicht das eben Beschriebene.

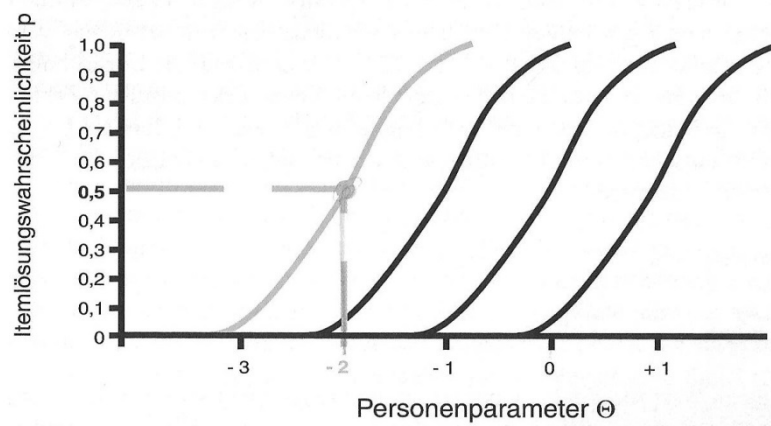


Abbildung 1: Itemcharakteristik Kurven (aus: Bühner, 2004, 38)

Auf der X-Achse wird der Personenparameter abgebildet. Er entspricht dem Potenzial einer Person für eine latente Dimension. Die Y-Achse mit der Lösungswahrscheinlichkeit gibt die Wahrscheinlichkeit an, mit der eine Person ein Beispiel lösen kann, ist also der Indikator für die Itemschwierigkeit. Wird z.B. für eine Person eine Fähigkeit von -2 errechnet, so kann sie mit 50%iger Wahrscheinlichkeit ein Item mit der Schwierigkeit von -2 lösen. Je steiler eine Kurve ist, desto trennschärfer ist ein Item. Bei dichotomen Formaten gilt, dass Raschhomogenität eines Tests dann angenommen werden kann, wenn die Items bezüglich der Trennschärfe homogen sind (d.h. die Kurven parallel verlaufen) und sich lediglich in deren Schwierigkeit unterscheiden (Bühner, 2004, 36). Je schwieriger ein Item ist, desto weiter rechts befindet sich die Kurve in der abgebildeten Grafik.

Zu den Vorteilen in der praktischen Anwendung der IRT zählt, dass für jedes Item ein Schwierigkeitsgrad festgelegt werden kann und dass jede Person einem Personenparameter (z.B. Level, Fähigkeit, Kompetenzniveau) zugeordnet werden kann. Dies bringt mit sich, dass Testungen nicht auf die Verwendung völlig identer Itembatterien angewiesen sind. Es können aus einem Itempool einzelne Items ausgewählt werden und es ist möglich, den Pool zu ergänzen.

Wie dieser kleine Einblick in die IRT zeigt, stellt diese Theorie hohe Anforderungen an die Itemkonstruktion.

5. Zwei Beispiele aus der Kompetenzmessung im religiös-ethischen Kontext

In der Folge werden beispielhaft zwei Projekte skizziert, die mit der Item-Response-Theorie operieren. Urheber, Initiator und Mastermind beider Projekte ist der renommierte Pädagoge Dietrich Benner. Eines seiner Grundanliegen in diesen Projekten ist aufzuzeigen, dass auch so genannte ‚weiche Fächer‘ wie Religionsunterricht (im Projekt KERK³ [Abschlussbericht: Benner u.a., 2011]) und Ethikunterricht (im Projekt ETiK⁴ [Abschlussbericht: Benner / Nikolova, 2016]) zur Bildung überprüfbarer Kompetenzen beitragen. Er ist mit zwei Forschungsteams angetreten „Kompetenzmodelle für die Lernbereiche Ethik und Religion zu entwickeln, die sich auf bildungstheoretisch und fachdidaktisch ausgewiesene Testaufgaben beziehen, die mit Blick auf die in PISA erfasste Altersgruppe der 15-Jährigen formuliert werden.“ (Benner / Nikolova / Swiderski, 2009, 505) Sowohl das Instrumentarium zur ethischen als auch das zur religiösen Kompetenz fokussiert auf kognitive Leistungen von SchülerInnen. In der statistischen Auswertung der Ergebnisse finden sowohl Methoden der KTT als auch der IRT Anwendung. Die Skalengenerierung der Kompetenzbereiche erfolgt nach den Regeln der IRT.

5.1. Das Forschungsprojekt KERK

Das in KERK entwickelte Instrumentarium⁵ differenziert aus theoretischer Perspektive zwischen religionskundlichen Grundkenntnissen, religiöser Deutungskompetenz und religiöser Partizipationskompetenz. Besitzt jemand religiöse Deutungskompetenz, ist er/sie in der Lage, religiöse Inhalte „als solche wahrzunehmen und zu erfahren sowie diese Wahrnehmungen und Erfahrungen durch im Unterricht erworbene Kenntnisse zu erweitern“ (Krause u.a., 2008, 177) und mit anderen Inhalten in Verbindung zu bringen, sowie sie auch reflektiert einzuschätzen. Religiöse Partizipationskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, im religiösen Kontext „an einer Handlung reflexiv teilhaben, einen Handlungsverlauf begründet planen sowie Handlungsentscheidungen und Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven nachvollziehen zu können“ (Krause u.a., 2008, 177). Ausdrücklich wird darauf hingewiesen,

³ KERK steht für: Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts.

⁴ ETiK steht für: Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen.

⁵ Detaillierter ist die Entwicklung des Messinstrumentariums zu KERK bei Benner u.a., 2011, 43–49 dargestellt.

dass es bei der Partizipationskompetenz nicht darum geht, SchülerInnen zu missionieren (Nikolova u.a., 2007, 73; Benner u.a., 2011, 38).

Die theoretisch-konzeptionelle Arbeit an diesem Projekt begann im Jahr 2003, erste Pretests und Pilotuntersuchungen fanden ab 2006 statt, bis 2008 die Hauptuntersuchung in Berlin und Brandenburg mit 1603 SchülerInnen aus 62 Schulen unterschiedlichen Schultyps durchgeführt wurde (Benner u.a., 2011, 96). Die hohen Anforderungen an die Items durch die Raschskalierung zeigen sich daran, dass ca. jedes dritte Item, das in den Pretests eingesetzt wurde, keinen Eingang in die Hauptuntersuchung fand. Die Grundannahmen der IRT ermöglichen es, dass nicht allen SchülerInnen idente Fragen vorgelegt werden müssen. So wurden neben 45 Kernitems, die von allen zu beantworten waren, weitere 55 Aufgaben nach einem Rotationsprinzip nur Teilen von SchülerInnen vorgelegt (Benner u.a., 2011, 97).

Die Überprüfung, ob das theoretische Konzept auch empirisch tragfähig ist (strukturelle Validität), hat gezeigt, dass mit den vorliegenden Items eine Trennung zwischen Deutungskompetenz und Partizipationskompetenz kaum möglich ist. Dies liegt auch an der geringen Zahl an Items, die sich als Indikatoren für Partizipationskompetenz als brauchbar erwiesen (Benner u.a., 2011, 101f). Nachdem das Forschungsteam angetreten ist, Items mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zu konzipieren, wurde versucht, aufgrund der statistischen Ergebnisse Schwierigkeitsniveaus festzulegen. Wie bereits erwähnt, ist die verwendbare Itemanzahl im Bereich der Partizipationskompetenz zu gering für die Bildung einer verlässlichen Dimension, so können auch keine Kompetenzniveaus formuliert werden. Ein anderes Problem ergab sich bei der Formulierung von Kompetenzniveaus bei Grundkenntnissen, da in dieser Kategorie weniger von Schwierigkeitsgraden als vielmehr von Bekanntheitsgraden gesprochen werden muss (Benner u.a., 2011, 130), oder anders ausgedrückt: Es geht nicht um die Anwendung von Wissen, sondern ausschließlich um Wissen, das einen Teil von Kompetenzen bildet, jedoch gehen Kompetenzen darüber hinaus (Ritzer, 2014, 184f). Aussagekräftiger sind die Niveaus, wie sie zur religiösen Deutungskompetenz formuliert wurden. In den fünf Niveaustufen zeigt sich „ein Voranschreiten vom Konkret-Anschaulichen über ein Abstrakt-Begriffliches bis hin zu Operationen, in denen auf einer höchsten Niveaustufe abstrakt-begriffliche Problemstellungen auf konkrete Deutungs- und Urteils- sowie Partizipations- und Handlungsprobleme hin ausgelegt werden“ (Benner u.a., 2011, 127). Die Interpretation

religiöser Texte und Riten, die im Horizont der Erfahrungswelt von SchülerInnen sind (Niveau I), kann ohne institutionelle Bildungseinrichtung oder gesonderten Unterricht geleistet werden. Das zweite Niveau besteht im Erfassen religiöser Konzepte, auch wenn es dazu keine direkten Erfahrungen gibt. Ab dem Niveau drei ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel notwendig. Konzentriert sich der Perspektivenwechsel der Stufe drei auf das Erfassen religiöser Texte, werden in der vierten Stufe auch außerreligiöse Inhalte einbezogen, um sie in der letzten Stufe mehrperspektivisch beurteilen zu können. Die empirische Datenlage zu den einzelnen Niveaus lässt jedoch keine abgesicherten Ergebnisse zu, sodass mit Tendenzen operiert werden muss (Benner u.a., 2011, 126f). Ein weiteres Forschungsprojekt, KERK-Abiturstufe, in dem das Konstrukt geschärft und weiterentwickelt werden sollte, wurde von der DFG leider abgelehnt (Benner u.a., 2011, 41f), jedoch konnten gewonnene Erkenntnisse für das Projekt ETiK genutzt werden.

5.2. Das Forschungsprojekt ETiK

Das Instrumentarium im Forschungsprojekt ETiK operationalisiert ethische Kompetenzen in „ethisch-moralische Grundkenntnisse“, „ethisch-moralische Urteilskompetenz“ und „ethisch-moralische Handlungsentwurfskompetenz“. Die erste Dimension bezieht sich auf die Fähigkeit, Begriffe, wie sie in der philosophischen Ethik Verwendung finden, zu unterscheiden und abzugrenzen. Verfügt ein/e SchülerIn über ethisch-moralische Urteilskompetenz, kann er/sie moralische Fragestellungen aus unterschiedlichen ethischen Urteilsformen bearbeiten. Handlungsentwurfskompetenz meint die Fähigkeit, Entscheidungen reflektiert entwerfen und Handlungen in Kommunikation mit anderen planen zu können (Benner / Nikolova, 2016a, in Vorb.⁶; Benner / Nikolova / Swiderski, 2009, 508). Auf weitere theoretische Hintergründe, die für die Konstruktion von Items und Aufgaben leitend waren, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Erwähnt seien lediglich die Differenzierung ethisch-moralischer Teilkompetenzen in eigene, fremde und öffentliche Moralen sowie die inhaltliche Orientierung bei Entscheidungen an den Elementarurteilen nach Herbart: innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht und Billigkeit (Heynitz von u.a., 2009; Benner u.a., 2015, 104–128; Heynitz von, 2016, in Vorb.)

⁶ Da der von Benner und Nikolova (2016) herausgegebene Abschlussband noch nicht zur Gänze fertig gestellt ist, kann zu den Beiträgen in dieser Publikation keine Seitenangaben gemacht werden. Daher wird in der Folge die Abkürzung ‚in Vorb.‘ für ‚in Vorbereitung‘ angegeben, wenn eine Seitenangabe angezeigt wäre.

Das an der Humboldt-Universität zu Berlin vom ETiK-Team in Berlin (federführend von Dietrich Benner, Roumiana Nikolova und Stanislav Ivanov) erarbeitete und in den deutschen Bundesländern Berlin, Brandenburg, Hamburg und Nordrhein-Westfalen entwickelte sowie erprobte Instrumentarium befindet sich derzeit in einer internationalen Validierungsphase. So liefen und laufen Studien in Edinburgh⁷, Shanghai⁸, Warschau⁹ und Wien¹⁰. Auch in der Schweiz gibt es Bestrebungen, das Instrumentarium zu testen und weitere Länder könnten/sollten folgen. Die nachstehenden Ausführungen fokussieren auf die Dimension der ethisch-moralischen Urteilskompetenz.

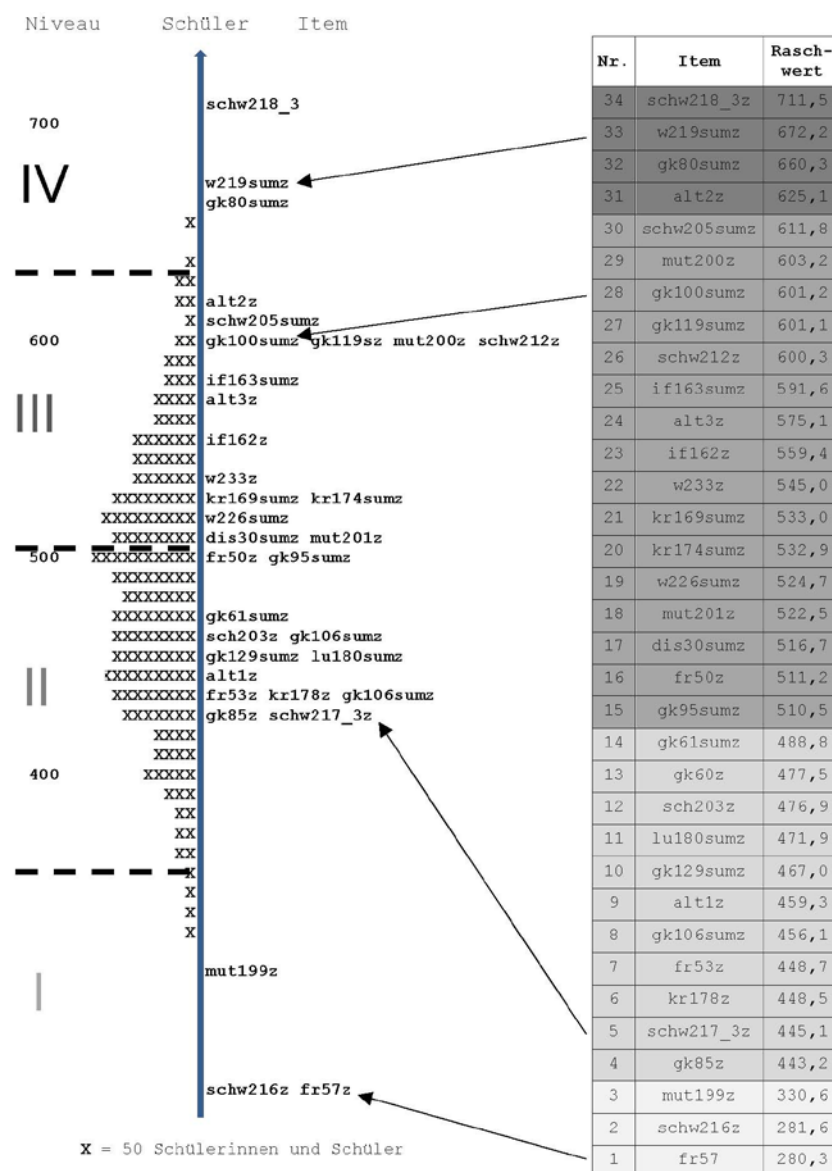


Abbildung 2: Raschskala zu ethisch-moralischer Urteilskompetenz (aus: Benner / Nikolova, 2013, 23)

⁷ Projektleitung: Andrea English.

⁸ Projektleitung: Zhengmei Peng.

⁹ Projektleitung: Dariusz Stępkowski.

¹⁰ Projektleitung: Georg Ritzer; im Projektteam: Ines M. Breinbauer, Thomas Krobath und Henning Schluss.

Im abgebildeten Raschbaum wird das Zusammenspiel von Itemschwierigkeit und SchülerInnenpotential verdeutlicht. Die ethisch-moralische Urteilskompetenz wurde vom Berliner Forschungsteam in vier Niveaustufen eingeteilt. Die „x“ kennzeichnen die Anzahl von SchülerInnen, die auf den einzelnen Niveaus vorzufinden sind. Zusätzlich können die 34 Items den einzelnen Niveaus zugeteilt werden (zur Modellierung des Instrumentariums vgl. ausführlicher: Ivanvo / Nikolova, 2009; Ivanov, 2016a).

Das erste Anforderungsniveau bezieht sich auf tägliche Erfahrungen und bedarf keiner institutionellen, gesonderten Bildung. Es wird folgendermaßen beschrieben: „Schülerinnen und Schüler können moralische Fragen und Problemstellungen in erfahrungsnahen Kontexten angemessen beurteilen und nach schon erworbenen konventionellen moralischen Argumentationsmustern und Denkweisen beurteilen.“ (Benner / Nikolova, 2016 a, in Vorb.). Auf dem zweiten Niveau können Konflikte unterschiedlicher Erfahrungszusammenhänge beurteilt werden, die auch nicht aus dem je eigenen Erfahrungshorizont stammen. Auf dem Niveau drei ist ein Perspektivenwechsel möglich, der es erlaubt, strittige Situationen aus teilweise verschiedenen moralischen Standpunkten zu beleuchten. In der höchsten Stufe „können Schülerinnen und Schüler gesellschaftliche Werte und Normen unter Fragestellungen unterschiedlicher Ethiken erörtern und reflektieren“ (Benner / Nikolova, 2016 a, in Vorb.).

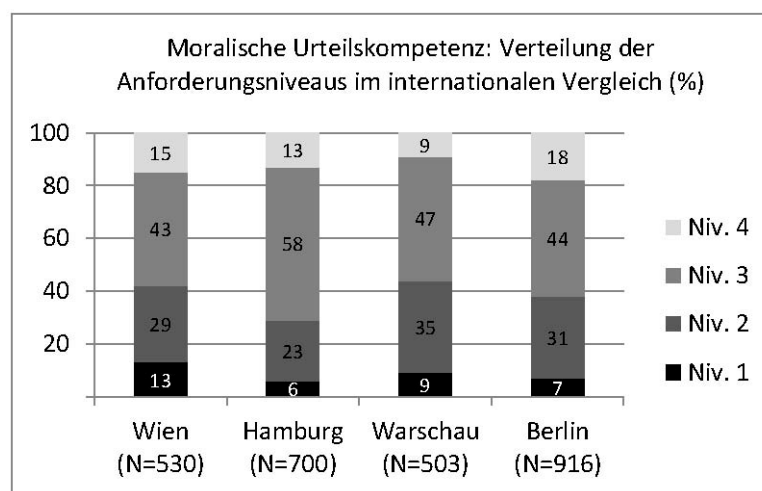


Abbildung 3: Prozentuale Verteilung von Niveaustufen moralischer Urteilskompetenz im internationalen Vergleich als Beispiel einer Auswertung eines raschskalierten Instrumentariums¹¹

¹¹ Detailliertere Analysen zum Vergleich der internationalen Daten bieten Ivanov in Abschlussband des Forschungsprojektes ETIK (Ivanov, 2016b), wie auch ausführlichere Analysen zur Wiener Stichprobe vorliegen (Ritzer u.a., 2015; Ritzer u.a., 2016).

Dieser erste grobe Blick der Abbildung auf die internationalen Daten verdeutlicht, dass 13 % der SchülerInnen an Wiener Gymnasien, die die 10. Schulstufe besuchen, nicht über das Niveau I hinauskommen. Dies stellt in Relation zu vergleichbaren Stichproben in Warschau und Deutschland eine hohe Rate dar. Im Vergleich zu Warschau erlangen jedoch sehr viele SchülerInnen aus Österreich das höchste mit diesem Instrumentarium erfasste Niveau. Für die österreichische Stichprobe hat sich gezeigt, dass das Instrumentarium nicht unabhängig von der jeweiligen Muttersprache und von der Bildungsnähe der Eltern der SchülerInnen ist. Die Stichprobe der Wiener Studie war so gewählt, dass sowohl SchülerInnen, die am Ethikunterricht teilnehmen (N=116), als auch SchülerInnen, die Religionsunterricht besuchen (N=245), und SchülerInnen, die an keinem der beiden Fächer teilnehmen (N=130), in die Untersuchung einbezogen wurden. Für verlässliche Aussagen über die Wirkung von Ethikunterricht und Religionsunterricht unterschiedlicher Religionen und Konfessionen ist zum einen die Stichprobe zu klein, zum anderen wären für derartige Aussagen Längsschnittuntersuchungen angezeigt. Tendenziell lässt sich jedoch sagen, dass sich zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Religionen und Konfessionen durchschnittlich die ethisch-moralischen Kompetenzen unterscheiden und dass SchülerInnen, die das Unterrichtsfach Ethik besuchen – bezieht man soziokulturelle Hintergrundvariablen mit ein – tendenziell höhere Werte in ethisch-moralischen Kompetenzbereichen erlangen als SchülerInnen, die keinen Ethikunterricht besuchen. Hier stehen aber noch weitere Forschungen aus.

6. Zusammenfassend

Der vorliegende Beitrag möchte den Blick auf einen Bereich lenken, der in der empirischen Religionspädagogik weitgehend als ‚blinder Fleck‘ bezeichnet werden muss. Es geht nicht darum, die klassische Testtheorie und die Item-Response-Theorie gegenseitig auszuspielen, sondern es geht darum, die empirische Religionspädagogik um eine Facette zu bereichern. Besonders bei der Formulierung von Standards, wie sie z.B. im neuen Lehrplan für die Volksschulen in Österreich (Lehrplan, 2013) vorgenommen wurde, ist eine empirische Validierung per Definitionem (Klieme, 2003, 10, 17, 23) unumgänglich. Derartiges steht noch völlig aus. Die Anwendung der IRT wäre in solchen Projekten wohl zielführend. Religionsunterricht darf sich keinesfalls auf standardisierte oder standardisierbare Bereiche beschränken! Wenn sich Religionspädagogik jedoch auf das Sprachspiel von

kompetenzorientiertem Unterricht und Standarderreichungen einlässt, müssen auch die wissenschaftlichen Fundamente gelegt werden, sonst ist damit zu rechnen, dass sich das „Dual von harten und weichen Fächern“ (Benner / Nikolova / Swiderski, 2009, 504) noch weiter verhärtet.

Literaturverzeichnis

- AMELANG, Manfred / ZIELINSKI, Werner: Psychologische Diagnostik und Intervention, Berlin u.a.: Springer³2002.
- ARZT, Silvia / PORZELT, Burkard / RITZER, Georg: Empirisches Forschen in der aktuellen Religionspädagogik. Projekte aus der AKRK-Sektion „Empirische Religionspädagogik“ – ein Literaturüberblick über das vergangene Jahrzehnt, in: Religionspädagogische Beiträge 65 (2010) 43–52.
- BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana / SWIDERSKI, Jana: Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85 (2009) 504–515.
- BENNER, Dietrich u.a. (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen, Paderborn u.a.: Schöningh 2011.
- BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana: DFG-Projekt ETiK. Aufgabensammlung, Berlin 2013 (= unveröffentlichtes ETiK Masterheft).
- BENNER, Dietrich u.a.: Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik, Paderborn: Schöningh 2015.
- BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana (Hg.): Ethisch-Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Ein Ansatz zur Modellierung, Konstruktion und Erhebung moralischer Dimensionen und Anspruchsniveaus für den ethisch-moralischen Lernbereich im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, Paderborn: Schöningh 2016 (in Vorbereitung).
- BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana: Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, in: BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana (Hg.): Ethisch-Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Ein Ansatz zur Modellierung, Konstruktion und Erhebung moralischer Dimensionen und Anspruchsniveaus für den ethisch-moralischen Lernbereich im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, Paderborn: Schöningh 2016a (in Vorbereitung).
- BUCHER, Anton A.: Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1994.
- BUCHER, Anton A.: Geschichte der empirischen Religionspädagogik, in: PORZELT, Burkard / GÜTH, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster u.a.: LIT 2000a (= Empirische Theologie 7), 11–20.
- BUCHER, Anton A.: Was wissen wir wirklich über den Religionsunterricht? Forschungsüberblick über die Empirie eines umstrittenen Faches, in: ANGEL, Hans-Ferdinand (Hg.): Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u.a.: Styria 2000b, 77–96.
- BUCHER, Anton A.: Literaturbericht zur aktuellen empirischen Religionspädagogik, in: PORZELT, Burkard / GÜTH, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster u.a.: LIT 2000c (= Empirische Theologie 7), 21–28.
- BUCHER, Anton A.: Religionsunterricht in Deutschland – empirisch, in: METTE, Norbert / RICKERS, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd 2, L–Z, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft 2001, 1830–1833.
- BÜHNER, Markus: Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, München u.a.: Pearson 2004.

- BÜHNER, Markus / ZIEGLER, Matthias: Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler, München u.a.: Pearson 2009.
- FEIGE, Andreas / LUKATIS, Ingrid: Empirie hat Konjunktur. Ausweitung und Differenzierung der empirischen Forschung in der deutschsprachigen Religions- und Kirchensoziologie seit den 90er Jahren – ein Forschungsbericht – Bibliographie, in: <http://www.ekd.de/download/emp-1990-b.pdf>, update 01.06.2006 [abgerufen am 13.12.2015].
- FISCHER, Gerhard H.: Einführung in die Theorie psychologischer Tests. Grundlagen und Anwendungen, Bern u.a.: Huber 1974.
- HEIL, Stefan: Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: FISCHER, Dietlind / EISENBAST, Volker / SCHÖLL Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster u.a.: Waxmann 2003, 13–35.
- HEYNITZ, Martina von: Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erhebung ethisch-moralischer Grundkenntnisse, Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz, in: BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana (Hg.): Ethisch-Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Ein Ansatz zur Modellierung, Konstruktion und Erhebung moralischer Dimensionen und Anspruchsniveaus für den ethisch-moralischen Lernbereich im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, Paderborn: Schöningh 2016 (in Vorbereitung).
- HEYNITZ, Martina von u.a.: Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erfassung moralischer Kompetenz im Projekt ETiK, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85 (2009) 516–530.
- IVANOV, Stanislav: Empirische Grundlegung der Ausdifferenzierung ethisch-moralischer Anforderungsniveaus in den drei Kompetenzbereichen, in: BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana (Hg.): Ethisch-Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Ein Ansatz zur Modellierung, Konstruktion und Erhebung moralischer Dimensionen und Anspruchsniveaus für den ethisch-moralischen Lernbereich im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, Paderborn: Schöningh 2016a (in Vorbereitung).
- IVANOV, Stanislav: Vergleichende Auswertung der Projekte zu ETiK-International unter besonderer Berücksichtigung von ETiK Warschau und ETiK Wien unter Einbeziehung der Daten aus Berlin und Hamburg, in: BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana (Hg.): Ethisch-Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Ein Ansatz zur Modellierung, Konstruktion und Erhebung moralischer Dimensionen und Anspruchsniveaus für den ethisch-moralischen Lernbereich im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, Paderborn: Schöningh 2016b (in Vorbereitung).
- IVANOV, Stanislav / NIKOLOVA, Roumiana: Psychometrische Modellierung des kompetenztheoretischen Ansatzes im DFG-Projekt ETiK, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85 (2009) 531–543.
- KLIEME, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003.
- KRAUSE, Sabine u.a.: Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 174–188.
- LEHRPLAN für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule, Wien 2013, in: https://www.dioezese-linz.at/dl/rnmLJmoJloMJqx4KJKJKJNNIK/LP_VS_2014.pdf [abgerufen am 28.11.2015].
- MAIER, Marco / HATZINGER, Reinhold (Hg.): IRT Software: Überblick und Anwendungen, Wien: Institute for Statistics and Mathematics WU Wien 2010, in: <http://epub.wu.ac.at/2910/1/Report103.pdf> [abgerufen am 28.11.2015].
- NIKOLOVA, Roumiana u.a.: Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6/2 (2007) 67–87.
- RASCH, Georg: Probabilistic models for some intelligence and attainment tests, Copenhagen: The Danish Institute of Educational Research 1960.
- RITZER, Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien u.a.: LIT 2010 (= Empirische Theologie 19).
- RITZER, Georg: Vom Versuch Forschungskompetenz bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern zu messen, in: Erziehung und Unterricht 164/1–2 (2014) 180–189.

- RITZER, Georg: Empirie, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015, 105–109.
- RITZER, Georg u.a.: Die Erprobung eines Instrumentariums zur Überprüfung ethischer und religiöser Kompetenzen an Wiener Gymnasien. ETiK Wien – Erste Ergebnisse, in: LINDNER, Doris / KROBATH, Thomas (Hg.): Dialog Forschung. Tag der Forschung 2015, Wien u.a.: LIT 2015 (in Druck).
- RITZER, Georg u.a.: ETiK-Wien: Ethikunterricht und Religionsunterricht in Österreich: Forschungsfragen, Ansatz und Befunde der Validierungsstudie, in: BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana (Hg.): Ethisch-Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Ein Ansatz zur Modellierung, Konstruktion und Erhebung moralischer Dimensionen und Anspruchsniveaus für den ethisch-moralischen Lernbereich im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, Paderborn: Schöningh 2016 (in Vorbereitung).
- ROST, Jürgen: Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion, Göttingen u.a.: Hans Huber 1996.
- STEYER, Rolf / EID, Michael: Messen und Testen, Berlin u.a.: Springer ²2001.
- STROBL, Carolin: Das Rasch-Modell. Eine verständliche Einführung für Studium und Praxis, München u.a.: Hamppe ²2012.
- VAN DER ZEE, Theo: Religious ideas, feelings and their interrelationship. Research into the effects of religious education in parables on 10- to 12-year-olds, Berlin: LIT 2007 (International practical theology 6).

Christian Höger

DER LÄNGSSCHNITT – VOM ‚VERNACHLÄSSIGTEN‘ ZUM ‚LIEBLINGSKIND‘ DER EMPIRISCHEN RELIGIONSPÄDAGOGIK? CHARAKTERISTIK, BEURTEILUNG UND FAKTISCHE ANWENDUNGEN EINES ANSPRUCHSVOLLEN FORSCHUNGSDESIGNS

Kurzzusammenfassung

Zunächst skizziert dieser Beitrag den Längsschnitt im Vergleich zu anderen Untersuchungsdesigns, um dann die Nach- und Vorteile von Längsschnitten zu verdeutlichen. Ein Forschungsüberblick über 25, zum Teil aktuellere Längsschnittstudien in der empirischen Religionspädagogik, etwa von den 1980er Jahren bis heute, zeigt schließlich die Tendenz auf, dass das Längsschnittdesign vom ‚vernachlässigten‘ zu einem ‚Lieblingskind‘ der Disziplin werden könnte.

1. Charakteristik des Längsschnitts im Vergleich zu anderen Designs

1.1. Definition und Arten eines Längsschnitts

Um bei einer empirischen Studie von einem Längsschnittdesign sprechen zu können, muss *die gleiche Stichprobe* mehrfach mit dem (meist) gleichen Messinstrument untersucht werden. Dabei werden einzelne Personen oder Gruppen, z.B. Heranwachsende, die sich in einem bestimmten Ausgangsalter befinden, von den Forschenden über eine längere Zeitspanne, manchmal über mehrere Jahre, mindestens zweifach untersucht, so dass individuelle Entwicklungsveränderungen und -verläufe im Untersuchungszeitraum bei denselben ProbandInnen beobachtet werden können. Aus den Unterschieden in der Stichprobe zu den verschiedenen Messzeitpunkten können dann Schlussfolgerungen über bestimmte Entwicklungen und ihre Faktoren gezogen werden (Trautner, 2003, 176; Siegler u.a., 2011, 35; Döring / Bortz, 2016, 211).

Die in einem Längsschnitt gemessenen individuellen Veränderungen lassen sich dann grafisch in einem Diagramm so abbilden, dass die „Prozent- oder Mittelwerte der interessierenden Variablen [...] durch Linien miteinander verbunden [werden], um den Veränderungsverlauf darzustellen“ (Döring / Bortz, 2016, 211).

Mehrere Arten von Längsschnittstudien sind möglich (Döring / Bortz, 2016, 210–213):

- Man kann von Längsschnitten in einem *engeren Sinne* sprechen, und damit nicht-*experimentelle Studien* meinen, die mehrmals bestimmte Merkmale einer Stichprobe erfassen (so Döring / Bortz, 2016, 213). In einem *weiteren Sinne* lassen sich auch *Interventionsstudien* als Längsschnitt begreifen, die (quasi-)experimentell Effekte nach einem Treatment untersuchen (so Ritzer, 2010, 69–81).
- Ferner existieren Unterschiede hinsichtlich der Größe der Stichprobe und des Grades der Standardisierung: *Qualitative Einzelfallstudien* mit nur einem oder wenigen Fällen weisen einen geringen Grad an Standardisierung auf (z.B. durch ExpertInneninterviews), während in *quantitativen Gruppenstudien* eine hohe Anzahl, z.B. mehrere tausend, ProbandInnen in regelmäßigen Abständen standardisiert (z.B. durch Fragebögen) befragt werden.
- Unterschiede finden sich in Bezug auf die zeitliche Perspektive: *Prospektive Studien*, die vorausschauend eine zukünftige Entwicklung für eine bestimmte Personengruppe prognostizieren wollen, sind von *retrospektiven Studien* zu differenzieren, welche in der Rückschau die Rekonstruktionen der Vergangenheit mit einer bestimmten Fragestellung analysieren.

1.2. Abgrenzung zu alternativen Forschungsdesigns

Döring und Bortz (2016, 210) ordnen den Längsschnitt den nicht-experimentellen Studien mit Messwiederholungen zu, zu denen noch zwei weitere Untersuchungsdesigns zählen: der *Querschnitt*, der eine Stichprobe nur zu einem bestimmten Zeitpunkt untersucht, und die *Trendstudie*, die mehrere, in zeitlichem Abstand durchgeführte Querschnittstudien zur Analyse sozialen Wandels unternimmt.

Bucher und Schirmer sehen *Panel-Studien*, anders als der Autor dieses Beitrags, der Panel und Längsschnitt synonym verwendet, als eine spezielle Art von Längsschnittuntersuchungen an: In Panels werden die gleichen Personen mit den gleichen Messinstrumenten zu wiederholten Zeitpunkten befragt (Bucher, 1994, 47; Schirmer, 2009, 172).

Ein sehr seltener Spezialfall liegt dann vor, wenn in regelmäßigen und oft sehr kurzen Abständen viele Daten erhoben werden, z.B. mit 50 Messzeitpunkten, so dass die

statistische Auswertung durch sog. „Zeitreihenanalysen“ vorgenommen werden kann (Döring / Bortz, 2016, 727).

Nach Flick stellt die Längsschnittstudie ein bestimmtes „Basisdesign“ innerhalb der qualitativen Forschung dar, neben der *Fallstudie*, der *Vergleichsstudie*, der *retrospektiven Studie* und der *Momentaufnahme* (Flick, 2015, 253–257).

2. Nach- und Vorteile von Längsschnitten

Längsschnitte weisen Nach- und Vorteile gegenüber anderen Untersuchungsdesigns auf, die im Folgenden erläutert werden (Trautner, 2003, 177f; Schirmer, 2009, 171–173; Siegler u.a., 2011, 35f; Schick, 2012, 22; Döring / Bortz, 2016, 103, 213, 306).

2.1. Nachteile des Designs

In der Methodenliteratur wird immer wieder auf vier Nachteile hingewiesen:

- a) *Enormer forschungsökonomischer, logistischer, zeitlicher und finanzieller Aufwand*: Dieselben ProbandInnen müssen bei jedem Messzeitpunkt erneut ausfindig gemacht und zur Mitarbeit motiviert werden. Hierzu ist eine aufwändige Planung und Organisation vonnöten, was Arbeit, Zeit und Geld bedeutet. Auch ist die Zeitspanne vom Beginn der Studie bis zur Publikation der Befunde sehr lange.
- b) *Verzerrungen in der Stichprobe auch aufgrund der Gefahr der „Mortalität“*: Da die Gewinnung der Studienteilnehmenden in der Praxis nicht immer wie gewünscht gelingt, ist die Stichprobe von der sog. „Mortalität“ bzw. dem „Dropout“ bedroht: z.B. wenn anfangs befragte Schülerinnen und Schüler umgezogen sind, die Bildungseinrichtung gewechselt haben, nicht mehr zur Zusammenarbeit bereit oder an Untersuchungsterminen überraschenderweise nicht präsent sind, etc. Dieser Umstand bedroht die interne Validität der Studie. Besonders problematisch ist es, dass manche Faktoren, die für den Dropout verantwortlich sind, mit den zu untersuchenden Variablen korrelieren können (z.B. insofern die These zutrifft, dass intelligentere Personen häufiger den Wohnort wechseln). Neben der Verzerrung aufgrund von Mortalität kann bereits die Ausgangsstichprobe dadurch unausgewogen sein, dass auf ProbandInnenseite ein relativ großes Engagement nötig ist, was mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen korrelieren kann.

- c) *Auftreten von unerwünschten Testungseffekten*: Durch die wiederholte Befragung können sich die ProbandInnen an das Messinstrument gewöhnen oder durch Übung bessere Leistungen erzielen, was zu Verzerrungen der Messergebnisse führt und sich nachteilig auf die externe Validität auswirkt. Um dies zu vermeiden, ist eine Kontrollgruppe zu bilden, was in der Praxis meist unterbleibt, um den ohnehin hohen Aufwand nicht weiter zu steigern.
- d) *Beschränkte Generalisierbarkeit*: Weil das Projekt sich in der Regel auf eine einzelne Kohorte beschränkt, z.B. Jugendliche, die in den 1980er Jahren geboren sind, ist die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auf Altersveränderungen bei anderen Kohorten, die zu anderen (historischen) Zeitpunkten ein entsprechendes Alter aufweisen, nur eingeschränkt möglich.

Aufgrund dieser Nachteile, vor allem wegen des enormen Aufwands und der Gefahr der Panelmortalität, ist es verständlich, dass etliche Forscherinnen und Forscher von einem Längsschnittdesign lieber die Finger lassen und zu anderen, einfacher handhabbaren Methoden greifen (Flick, 2015, 256; Döring / Bortz, 2016, 213), was auch insbesondere bei Dissertationsprojekten, die in wenigen Jahren abgeschlossen sein sollten, gut nachvollziehbar ist.

2.2. Vorteile des Designs

Allen aufgeführten Nachteilen zum Trotz gilt der Längsschnitt innerhalb (und auch außerhalb) der Entwicklungspsychologie als der Königsweg, gerade wenn intraindividuelle Veränderungen und diesbezügliche interindividuelle Unterschiede von Interesse sind. Seine Stärke liegt in folgenden vier Vorteilen begründet (Trautner, 2003, 177–178; Siegler u.a., 2011, 35f; Döring / Bortz, 2016, 698):

- a) *Vermeidung von problematischen Schlussfolgerungen aus Querschnittsdaten aufgrund besserer Datenlage*: Da in Längsschnitten (meist) alle erforderlichen Daten über individuelle Entwicklungsverläufe zur Verfügung stehen, verführen sie nicht zum berühmten „zentralen systematischen Fehler“ der Entwicklungspsychologie, wenn aus „den *punktuell* erhobenen, gemittelten Daten auf die *Entwicklungslinien* von Individuen geschlossen wird“ (Schick, 2012, 22) – ein Fehler, der durch den Kohorteneffekt noch verstärkt wird: Menschen wachsen schließlich nie unter denselben (kulturhistorischen) Bedingungen auf.

- b) *Sehr gute Vergleichbarkeit der Altersgruppen*: Da alle Befragten aus derselben Kohorte stammen, sind die Altersgruppen in sich bestens vergleichbar.
- c) *Intraindividuelle Zusammenhänge der Veränderungen können in mehreren Merkmalen aufgedeckt werden*: Im Längsschnitt liegen Daten über mehrere Merkmale bzw. Kategorien vor, so dass auch explorativ erfolgreich nach unerwarteten Zusammenhängen oder Korrelationen, die mit Wandlungsprozessen einhergehen, gefahndet werden kann.
- d) *Möglichkeit unterschiedlicher Prognosen*: Bei prospektiven Studien besteht die Möglichkeit, „das Ausmaß der intraindividuellen Stabilität eines Merkmals und der Stabilität der interindividuellen Merkmalsunterschiede sowie die Enge des Zusammenhangs zwischen früheren Ereignissen und der späteren Entwicklung festzustellen, was verschiedene Arten von Vorhersagen erlaubt“ (Trautner, 2003, 177).

3. Längsschnitte in der empirischen Religionspädagogik der letzten Jahrzehnte

3.1. Der Längsschnitt: das ‚vernachlässigte Kind‘ der empirischen Religionspädagogik

Wie auch in der empirischen Forschung überhaupt, stellt der Längsschnitt in der deutsch- und englischsprachigen empirischen Religionspädagogik bzw. Praktischen Theologie ein eher selten gewähltes Design dar. So basieren die meisten empirisch fundierten Arbeiten, etwa über die Theologien von Kindern und Jugendlichen, auf einzelnen – manchmal schlaglichtartigen – Querschnittsbefunden, die vor etlichen Jahrzehnten entstanden sind und in der ‚scientific community‘ weitertradiert werden. Allein schon aufgrund dieser Seltenheit und des zum Teil erheblichen Alters der Daten ist eine häufigere Durchführung von Längsschnitten angezeigt (so bereits Bucher, 1994, 45; Schambeck, 2013, 81, 86).

Auch in den einschlägigen religionspädagogischen Publikationen zu empirischen Forschungsmethoden und -befunden bleibt das Längsschnittdesign nicht selten komplett unerwähnt (Ausnahmen: Bucher, 1994, 44–47; Grom, 2000, 73; Büttner / Dieterich, 2013, 129, 168), vermutlich, da es quer zur klassischen Einteilung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden liegt.

3.2. Exemplarische Studien seit den 1980er Jahren

Dennoch gibt es bereits spätestens seit den 1980er Jahren etliche Beispiele für Längsschnitte im religionspädagogischen Bereich, gerade wenn in einem weiteren Verständnis auch quasi-experimentelle Arbeiten inkludiert werden. Die entsprechenden Studien lassen sich von ihren Fragestellungen her neun thematischen Gruppen zuordnen und darin chronologisch aufzählen (vgl. z.T. bereits Ritzer, 2010, 65, 69–81). So finden sich Untersuchungen zu: a) Entwicklung des moralischen und religiösen Urteils, b) Entwicklung von Weltbild und Schöpfungsverständnis, c) Gottesverständnis und Gottesbeziehung, d) Gleichnisverständnis, e) interreligiösem Lernen, f) Compassion, kooperativem Lernen und interkultureller Kompetenz, g) Wirksamkeit des Religionsunterrichts, h) Theologiestudium und Referendariat, i) Spiritualitätsentwicklung:¹

- a) Entwicklung des moralischen und religiösen Urteils
 - Die Entwicklung des *moralischen Urteils* wurde nicht nur über Querschnitte, sondern auch mehrfach längsschnittlich analysiert (Bucher, 1994, 45; Ritzer, 2010, 69–73). Lawrence Kohlberg und Elsa Wasserman (1980, 561) nennen z.B. eine Studie, in der 20 Jahre lang 50 Jungen aus der Gegend um Chicago begleitet wurden, die aus der Mittelklasse und Arbeiterschicht stammten, die erstmals im Alter von 10–16 Jahren und dann in Drei-Jahres-Intervallen erneut interviewt wurden. Zudem verweisen sie auf eine Studie, für die sechs Jahre lang türkische Jungen vom Land und aus der Stadt im selben Alter befragt wurden. Später legten Colby, Kohlberg u.a. (1983) drei Kohorten männlicher Heranwachsender im Alter von 10, 13 und 16 Jahren moralische Dilemmata vor, so dass eine Weiterentwicklung ihres moralischen Urteils verdeutlicht werden konnte, bei der ein Rückgang väterlicher Autorität erkennbar war. Walker (1989) hat auf Basis von Kohlbergs und Gilligans Stufenmodellen 233 ProbandInnen aus 78 Familien in den USA im Alter von 5–63 Jahren zweimal im Abstand von zwei Jahren interviewt, wozu sie hypothetische Dilemmata und ein persönlich generiertes echtes Dilemma diskutieren mussten.
 - Auch das *religiöse Urteil* – das von Fritz Oser und Paul Gmünder etablierte Konzept – wurde in seiner Entwicklung über das Querschnittsdesign hinaus erforscht (Oser / Bucher, 2008, 610–612); zunächst in einer Interventionsstudie (Oser, 1988), dann in

¹ Der hier vorgelegte Überblick soll zur Orientierung und Anregung weiterer Analysen dienen und muss unvollständig bleiben, gerade auch, da im englischsprachigen Bereich noch etliche weitere Studien zu sichten wären.

einem Längsschnitt mit drei Messzeitpunkten (1988: N=89; 1991/92: N=65; 1994–96: N=43): Die Daten der teilnehmenden SchweizerInnen, die zu Beginn 5 bis 16 Jahre alt waren und denen drei Dilemmata in einem Zeitraum von 6 bis 8 Jahren vorgelegt wurden, belegen eine regressionsfreie Höherentwicklung bis zu Stufe 3 sowie die Unabhängigkeit der Stufenhöhe von Konfession und Geschlecht. Auch war die Höhe der Stufen von Personen, die auf dem Land lebten, im Durchschnitt niedriger als diejenige von Personen in der Stadt (Di Loreto / Oser, 1996).

b) Entwicklung von Weltbild und Schöpfungsverständnis

- Die Forschungen zur Entwicklung von *Weltbild* und *Schöpfungsverständnis*, die von Reto Luzius Fetz, Karl Helmut Reich und Peter Valentin in der Schweiz durchgeführt wurden (Reich / Oser / Valentin, 1994), lassen sich mittlerweile als legendäre Anwendung des strukturgenetischen Paradigmas bezeichnen und sind vielfach zitiert und religionspädagogisch fruchtbar gemacht worden. Die Autoren befragten in halbstrukturierten Interviews in den Jahren 1983/84 60 Heranwachsende im Alter von 5–19 Jahren, in den Jahren 1987/88 21 dieser Personen erneut (Alter: 9–22 Jahre) und 1993/94 9 ProbandInnen ein drittes Mal (Alter: 15–26 Jahre) (Fetz / Reich / Valentin, 2001, 152).
- Howard John Worsley hat eine im deutschsprachigen Raum noch zu wenig beachtete Studie mit zwei Messzeitpunkten (2004/05 und 2011) durchgeführt, in der sechs englische Heranwachsende nach sieben Jahren ein zweites Mal interviewt wurden, um über ihr *Gottes-, Familien- und Kirchenbild sowie ihr Bibelverständnis von Genesis 1–3* Auskunft zu geben. Theoretischer Rahmen ist das von Fowler begründete Modell der Glaubensstufen, das von Streib zu religiösen Stilen weiterentwickelt wurde. Worsley (2006; 2013) präsentiert je eine männliche und eine weibliche Person mit ihren beiden Interviewaussagen und ordnet sie den sog. „British educational Key Stages“ (bzw. den Stufen nach Fowler) 2, 3 und 4 zu. So entstanden insgesamt sechs qualitativ-empirische Doppelportraits, die Entwicklungen verdeutlichen: von Kai (im Alter von 7 und 14 Jahren), Alison (9- und 16-jährig), Joe und Kate (jeweils 11- und 18-jährig), Daniel (17- und 24-jährig) sowie Hannah (als 15- und 23-Jährige).

c) Gottesverständnis und Gottesbeziehung

- In der finnischen Studie von Kalevi Tamminen (1993) antworteten 1974 1.336 interviewte Schülerinnen und Schüler auf die Frage: „Hast Du jemals das Gefühl gehabt, dass Dir Gott besonders nahe ist?“ Als Resultat zeigt sich ein quantitativer *Rückgang der Erfahrungen von Gottes Nähe* mit zunehmendem Alter von etwa 9-Jährigen bis zum Alter von 17–20 Jahren. Die gleiche Tendenz ergab sich sowohl in einer Vergleichsuntersuchung von 1986 als auch im Längsschnitt, für den dieselben Personen in den Jahren 1974, 1976 und 1980 befragt wurden.
- Das Forschungsgebiet der Längsschnittstudie von Dirk Hutsebaut und Dominic Verhoeven lag im holländisch sprechenden Teil Belgiens. In ihr wurden dreimal die Ergänzungen von 12- bis 18-Jährigen zum Satzanfang „Für mich bedeutet Gott...“ ausgewertet. Dabei waren 84 ProbandInnen bei allen drei Befragungen vertreten: zunächst im Alter von 12–13 Jahren, dann mit 15–16 Jahren und danach mit 17–18 Jahren. Das Kernergebnis weist auf einen altersmäßigen *Zuwachs an Problemen mit Gott und Zweifeln an seiner Existenz* hin (Hutsebaut / Verhoeven, 1991, 59–60, 66–68).
- Stephanie Klein (2000, 72–154) ließ in ihrer qualitativen Studie „*Gottesbilder von Mädchen*“, die in drei Erhebungsphasen (1997, 1998 und 1999) verlief, zuerst Kinder in Gruppen von Geschwistern und FreundInnen ihre Gottesbilder zu Papier bringen und ihre Gedanken dazu äußern. Ein Jahr später legte sie den ausgewählten Mädchen in der Gruppe in einem zweiten Mal-Interview ihre damaligen Bilder erneut vor und kam mit ihnen über Gott ins Gespräch, wonach die Probandinnen erneut Bilder gestalteten und kurz erläuterten. In der dritten Phase wurde ein drittes Mal-Interview mit der Mädchengruppe durchgeführt. So gelangten neun Bilder von 6- bis 10-jährigen Mädchen in die erste Stichprobe, fünf Bilder von 7- bis 11-Jährigen in die zweite und Bilder von fünf Mädchen im Alter von 8 bis 12 Jahren in die dritte Stichprobe, so dass Paneldaten von fünf Mädchen zu drei Zeitpunkten erhoben und analysiert wurden.
- Anna-Katharina Szagun begleitete in ihrer Rostocker Langzeitstudie vier bis sieben Jahre lang die *Entwicklung der Gottesverständnisse und -beziehungen* von 56 Heranwachsenden im Alter von 6–17 Jahren, die in Mecklenburg-Vorpommern vor einem mehrheitlich konfessionslosen Hintergrund aufwuchsen. Auf der Basis dieses

Sozialisationskontexts der ProbandInnen, die in dreidimensionalen Materialcollagen ihre Gottesvorstellungen zum Ausdruck brachten und in Gesprächen erläuterten, ging sie kritisch mit dem (kognitiv-strukturgenetischen) Stufenparadigma um. Acht Entwicklungsverläufe einzelner Kinder konnten nachgezeichnet werden (Szagun, 2006).²

d) Gleichverständnis

- Chris Hermans hat 251 etwa 16-jährige Schülerinnen und Schüler (197 ProbandInnen in der Experimentalgruppe) der 10. Gymnasialklasse an sechs niederländischen Schulen in einem quasi-experimentellen Design vor und nach einem *Curriculum über die Parabel vom suchenden Hirten* bzw. das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,1–6) per Fragebogen befragt, um Einflüsse auf die Einsicht in und das Interesse an religiösen Metaphern und der Reich-Gottes-Idee zu messen (Hermans, 1990, 163–208).
- 2007 publizierte Theo van der Zee seine Studie, in der er 484 Schülerinnen und Schüler mit quasi-experimentellem Design im Alter von 10 bis 12 Jahren zu *Gleichnissen* befragte, um nach Effekten bei den Heranwachsenden zu forschen (van der Zee, 2007).

e) Interreligiöses Lernen

- 2001 legte Carl Sterkens eine quasi-experimentelle Studie mit zwei Messzeitpunkten vor, um die Wirksamkeit eines interreligiös konzipierten Curriculums in 32 Schulklassen mit insgesamt 680 Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 13 Jahren (Klassen 7 und 8) zu erforschen (Sterkens, 2001).

f) Compassion-Projekt, kooperatives Lernen und interkulturelle Kompetenz

- Lothar Kuld und Stefan Gönheimer (2000) haben von 1996 bis 1998 mehrere hundert Schülerinnen und Schüler aus neun Schulen in Baden-Württemberg, Hessen und dem Ruhrgebiet der Jahrgangsstufen 7–11 dreifach mit Fragebögen untersucht: vor der Durchführung eines etwa zweiwöchigen *Compassion-Projekts*, unmittelbar danach und am Ende des Schuljahrs.

² Ergänzend zu den empirisch fundierten Studien zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung ist der kurze katechetische Artikel von Rainer Oberthür (2006) zu erwähnen. Er hat drei 16- bis 17-jährige Jugendliche aufgefordert, ihre kindertheologischen Artefakte zur Gottesfrage (Bilder, Gedichte, etc.) aus der Grundschulzeit sechs Jahre später zu kommentieren.

- In einer nicht dezidiert praktisch-theologischen Studie untersuchten Stephanie Drössler, Matthias Jerusalem und Waldemar Mittag (2007) den *Einfluss kooperativen Lernens* auf 97 Lehrkräfte an ostdeutschen Schulen, die zuvor in entsprechenden Methoden geschult worden waren, auf die Art des Unterrichts sowie die sozialen Kompetenzen von 13-jährigen SchülerInnen der Sekundarstufe I (421 aus Interventions- und 353 aus Kontrollklassen) im Verlauf eines Schuljahrs.
- Ulf Over und Malte Mienert (2006; 2008) befragten im Prä-Post-Design – ebenfalls nicht mit praktisch-theologischem Fokus – etwa 22-jährige BerufsschülerInnen (160 Probanden in der Experimental- und 100 in der Kontrollgruppe; Ergebnisse von 21 Personen finden sich bei Over / Mienert, 2008, 161–164), die an einem zweitägigen Training zur Förderung *interkultureller Kompetenz* (TRIKK) teilgenommen hatten.

g) Wirksamkeit des Religionsunterrichts

- Uwe Böhm und Manfred Schnitzler legten 2008 eine triangulative Studie v.a. zum evangelischen Religionsunterricht und seiner Wirkung in Klasse 7 und 8 vor, zu der auch ein quantitativer Längsschnitt gehört, in dem per Fragebogen vor dem Projekt *„Religionsunterricht in der Pubertät“* 326 RealschülerInnen am Anfang von Klasse 7, 309 nach Klasse 7 und 215 nach dem Projekt am Ende von Klasse 8 befragt wurden.
- Georg Ritzer hat unter dem Titel *„Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn“* einen quantitativen Längsschnitt publiziert, in dem er ca. 16-jährigen, v.a. katholischen SchülerInnen aus Klassen der Oberstufe von allgemein bildenden und berufsbildenden höheren Schulen im Bundesland Salzburg am Beginn und am Ende des Schuljahrs 2006/07 Fragebögen vorgelegt hat: Die Nettostrichprobe bestand beim ersten Erhebungszeitpunkt aus 1.839 und beim zweiten aus 982 Fragebögen. Erforscht wurde, *inwiefern sich die Teilnahme an Religionsunterricht (und Ethikunterricht) auf ausgewählte Kompetenzfelder auswirkt* (Ritzer, 2010, 82, 106, 111–114).
- Elisabeth Hennecke hat insgesamt 38 Grundschulkindern aus zwei unterschiedlichen Schulen über das gesamte dritte Schuljahr 2006/2007 hinweg durch den Einsatz von jeweils acht „Nachdenkbüchern“ und insgesamt 24 SchülerInneninterviews zu drei Messzeitpunkten über die *Wirksamkeit dreier Unterrichtseinheiten (Jona, Licht, Gott) des Religionsunterrichts* befragt, so dass in acht Einzelfallanalysen die Effekte des

Religionsunterrichts nachgezeichnet werden konnten (Hennecke, 2012, 118–136, 137–308).

- Michael Fricke und Ulrich Riegel (2011; Riegel / Fricke 2011, 114) ließen im Schuljahr 2008/09 in 31 Lerngruppen von 22 überwiegend evangelischen Religionslehrkräften an bayerischen *Grundschulen* der 4. Jahrgangsstufe zwei Curricula (über Mose und Martin Luther) durchführen, um in einem quasi-experimentellen Design bei den 624 SchülerInnen Lerneffekte in den Bereichen „Wissen“, „Wahrnehmen“ und „Weiterdenken“ (z.B. zum leiblichen Lernen) per Fragebogen (auch mit offenen Fragen) zu untersuchen, so dass die Daten zweier Messzeitpunkte, die etwa ein halbes Jahr auseinander lagen, verglichen werden konnten.

h) Theologiestudium und Referendariat u.a. im Blick auf Religionsunterricht

- Rudolf Englert, Burkard Porzelt, Annegret Reese und Elisa Stams haben in den „*Innenansichten des Referendariats*“ (2006) angehende Grundschullehrkräfte zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz triangulativ untersucht. Sowohl die insgesamt 36 qualitativen Einzelinterviews als auch die insgesamt 473 Fragebögen wurden an je vier Zeitpunkten zwischen Frühjahr 2000 und Winter 2002/03 erhoben. Dadurch entstand eine Fülle qualitativer und quantitativer Befunde, etwa drei Einzelfallportraits von Referendarinnen, Ergebnisse zur religiösen Sozialisation der Befragten, zu ihrem Selbstverständnis etc. Es lässt sich nur rudimentär von einem Längsschnittdesign sprechen, da aus den vier Messzeitpunkten kaum Kapital für eine Entwicklungstheorie geschlagen wird. So hätten z.B. Veränderungen der „Glaubensbiographie“ oder die „Entwicklung eines professionellen Selbst“ der ReligionsreferendarInnen während der Ausbildungszeit (Englert u.a., 2006, 138, 302–310) diachron untersucht werden können.
- Oliver Reis (2008) und Caroline Kondring haben eine im WS 2008/09 durchgeführte Lehrveranstaltung zum Thema „Gott, der allmächtige Schöpfer“ mit einem „komplexen kompetenzdiagnostischen Setting zur Kompetenzmessung begleitet und mit Leitfadenterviews beforscht.“ (Kondring / Reis, 2012, 88) So konnten sie „studentische Konzeptwechsel in einer komplexen Lernumgebung“ (Kondring / Reis, 2012, 105) ausmachen.³

³ Obwohl es sich hierbei aufgrund der Verschiedenheit der Messinstrumente nicht um einen klassischen Längsschnitt handelt, ist auf die von Oliver Reis (2009; 2012) mehrfach gehaltene Vorlesung „Gott denken“ hinzuweisen, die von Lehramtsstudierenden

- Ulrich Riegel und Hans Mendl (2011; 2014) haben in ihrer noch laufenden quantitativen Umfrage („FaPS-Reli“) *Studierende des Lehramts Religion* aus ganz Deutschland online zu ihrer Sicht auf den Religionsunterricht befragt. Die drei Erhebungszeitpunkte sind der Studienbeginn, das Praktikum im Fach Religionslehre im Semester und das Studienende. Von 1.348 Studierenden aus 31 Standorten, die Lehramt an Grund-, Haupt-, Real-, Berufsschulen oder für das Gymnasium studierten, lagen im Jahr 2011 Resultate zu *Studienmotiven und Religiosität vor* (Riegel / Mendl, 2011). 2014 waren bereits 1.828 Studierende des ersten Studienjahrs im Sample vertreten (Riegel / Mendl, 2014, 165). Auch in diesem Projekt könnten die Chancen des Längsschnittdesigns noch intensiver genutzt werden.

i) Spiritualitätsentwicklung

- Paul Wink und Michele Dillon (2002) präsentierten eine beeindruckende US-amerikanische Längsschnittstudie, in der in Berkeley (Kalifornien) geborene Erwachsene (N=197) über 40 Jahre lang begleitet und viermal befragt wurden (1958/59 als 31- bis 38-Jährige; 1969/70 als 41- bis 50-Jährige; 1982 als 53- bis 62-Jährige und 1997–99 als 68- bis 79-Jährige). In der Genderanalyse stellte sich heraus, dass in der zweiten Hälfte des Erwachsenenalters das Ausmaß an Spiritualität bei den Frauen stärker zunahm als bei den Männern.

4. Bilanzierende Beurteilung

Obleich es nicht abwegig ist, den Längsschnitt aufgrund seiner im Vergleich zum Querschnitt seltenen Durchführung als ‚vernachlässigtes Kind‘ der empirischen Religionspädagogik zu titulieren, ist es doch aufschlussreich, dass dieses aufwändige Design seit mehreren Jahrzehnten immer wieder Anwendung gefunden hat. Die 25 in Stichpunkten skizzierten Arbeiten variieren bezüglich dem *nationalen Erhebungsort*, den *Erhebungszeitpunkten* der untersuchten *Kohorten*, dem *Lebensalter der ProbandInnen*, der untersuchten *Zeitspanne*, der *Häufigkeit der Messwiederholungen*, der *Stichprobengröße* sowie der *Art des Designs*:

besucht wurde, die etappenweise vielfältige schriftliche Reflexionsaufgaben zu diversen Teilaspekten der Gottesfrage durchführten. Nach einer Sitzung zu „reflexivem Lernen“ erreichten die 139 befragten Studierenden beim fachlichen Lernen im Zuge der implementierten Lernstandsreflexion zur Gottesfrage ein höheres Kompetenzniveau, während neun Studierende, die die Intervention nicht erhalten hatten, keine Verbesserungen erreichten (Reis, 2009, 116).

- Vom *Erhebungsort* her stammen die vorgestellten Studien vorwiegend aus Europa (neben Untersuchungen aus den USA und der Türkei), meist aus dem deutschsprachigen Bereich (Deutschland, Schweiz, Österreich), aber auch aus den Niederlanden, Finnland, Belgien und England.
- Die *Erhebungszeitpunkte der Kohorten* liegen z.T. bereits vor den 1970ern und reichen bis in die Gegenwart hinein, wobei die Datenerhebung von 14 der 25 Studien erst nach dem Jahr 2000 stattfand, woraus – mit aller Vorsicht aufgrund der Unvollständigkeit des Gesamtbildes – der Trend abzulesen ist, dass Längsschnitte in der Theologie immer häufiger durchgeführt werden, nicht selten in Form von Interventionsstudien.
- Das *Lebensalter der Befragten* – oft Kinder und Jugendliche – variiert beträchtlich: Manche Forschungen nehmen bereits 5- oder 6-Jährige ins Sample auf, andere starten erst mit 10- bis 13-jährigen Heranwachsenden. Nach oben hin sind Personen um die Lebensmitte oder SeniorInnen nur selten im Visier (Ausnahme: Wink / Dillon), vielmehr bewegt sich das Alter der ältesten ProbandInnen in der Regel zwischen 17 und 26 Jahren.
- In den Blick nahmen die Forschenden *Zeitspannen* von minimal einigen Wochen (z.B. Hermans), einem Schuljahr (z.B. Kuld / Gönzheimer; Ritzer; Hennecke), mehreren Jahren (z.B. Klein; Tamminen; Hutsebaut / Verhoeven; Di Loreto / Oser; Worsley; Böhm / Schnitzler) bis hin zu maximal zehn Jahren (Fetz / Reich / Valentin). Dass Personen über mehrere Jahrzehnte begleitet wurden, bildet die absolute Ausnahme (Kohlberg; Wink / Dillon).
- Es wurden entweder zwei *Messzeitpunkte* (z.B. Hermans; Worsley) oder drei (z.B. Hutsebaut / Verhoeven; Fetz / Reich / Valentin; Böhm / Schnitzler) angesetzt.
- Beträchtliche Unterschiede lassen sich hinsichtlich der *Stichprobengröße* ausmachen: So stehen qualitative Paneldaten, die auf fünf bis zehn ProbandInnen basieren (z.B. Klein; Hennecke; Szagun), neben quantitativen Befunden, die auf etwa 500–1.000 Befragte in der Nettostichprobe verweisen können (z.B. van der Zee; Fricke / Riegel; Sterkens; Ritzer).
- Das gewählte *Untersuchungsdesign* differiert dahingehend, dass Längsschnitte im engeren Sinne als nichtexperimentelle Studien mit Messwiederholung (z.B. Worsley)

oder im weiteren Sinne als Interventionsstudien mit einem (quasi-)experimentellen Rahmen (z.B. Hermans) durchgeführt wurden.

Gerade entwicklungspsychologisch konturierte empirische Fragestellungen rufen nach weiteren Längsschnittstudien im Bereich der Praktischen Theologie und Religionspädagogik. Dass mehrere Beiträge dieses Sammelbands ebenfalls ein Längsschnittdesign aufweisen (siehe die Beiträge von Theresa Schwarzkopf, Natascha Bettin, Dieter Praas, Michael Scherer-Rath, Tabea Rauch / Christian Höger, Christian Höger / Josefin Leu und Christian Höger), zeugt davon, dass aktuell die Chancen dieses Untersuchungsdesigns in der praktisch-theologisch empirischen Forschung erkannt und genutzt werden. Vielleicht wird so aus dem (vermeintlich) ‚vernachlässigten‘ Kind noch das ‚Lieblingskind‘ empirisch-theologischer Forschung?

Literaturverzeichnis

- BUCHER, Anton A.: Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1994.
- BUCHER, Anton A. / OSER, Fritz: Entwicklung von Religiosität und Spiritualität, in: OERTER, Rolf / MONTADA, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim u.a.: Beltz ⁶2008, 607–624.
- BÖHM, Uwe / SCHNITZLER, Manfred: Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8, Stuttgart: Calwer 2008.
- BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013 (UTB, Nr. 3851).
- COLBY, Anne / KOHLBERG, Lawrence / GIBBS, John / LIEBERMANN, Marcus: A Longitudinal Study of Moral Judgment, Boston, Mass. u.a.: Blackwell 1983 (Monograph of the Society for Research in Child Development 48/200).
- DI LORETO, Ornella / OSER, Fritz: Entwicklung des religiösen Urteils und religiöser Selbstwirksamkeitsüberzeugung – eine Längsschnittstudie, in: OSER, Fritz / REICH, Karl Helmut (Hg.): Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers 1996, 69–87.
- DÖRING, Nicola / BORTZ, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin u. Heidelberg: Springer ⁵2016.
- DRÖSSLER, Stephanie / JERUSALEM, Matthias / MITTAG, Waldemar: Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21 (2007) 157–168.
- ENGLERT, Rudolf / PORZELT, Burkard / REESE, Annegret / STAMS, Elisa: Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz. Münster u. Berlin: LIT 2006.
- FETZ, Reto Luzius / REICH, Karl Helmut / VALENTIN, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Stuttgart u.a.: Kohlhammer 2001.
- FLICK, Uwe: Design und Prozess qualitativer Forschung, in: FLICK, Uwe (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ¹¹2015, 252–264.

- FRICKE, Michael / RIEGEL, Ulrich: Als wir barfuß über den Boden Gottes laufen konnten: eine empirische Pilotstudie zum leiblichen Lernen im Religionsunterricht der Grundschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011.
- GROM, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. Vollst. überarb. Düsseldorf: Patmos⁵2000.
- HENNECKE, Elisabeth: Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012 (= Religionspädagogische Bildungsforschung 2).
- HERMANS, Chris: Wie werdet Ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1990.
- HUTSEBAUT, Dirk / VERHOEVEN, Dominic: The Adolescents' Representation of God from Age 12 to 18, in: Journal of Empirical Theology 4/1 (1991) 59–72.
- KLEIN, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart: Kohlhammer 2000.
- KOHLBERG, Lawrence / WASSERMAN, Elsa R.: The Cognitive Developmental Approach and the Practicing Counselor: An Opportunity for Counselors to Rethink Their Roles, in: Personnel & Guidance Journal 58 (1980) 559–567.
- KONDRING, Caroline / REIS, Oliver: „An der Uni lernst du nichts!“ Eine Lernumgebung zum Konzeptwechsel in der Lehrerbildung, in: BÜTTNER, Gerhard / MENDL, Hans / REIS, Oliver / ROOSE, Hanna (Hg.): Lernumgebungen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Hannover: Siebert 2012 (Religion lernen 3), 88–107.
- KULD, Lothar / GÖNNHEIMER, Stefan: Compassion: sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Berlin u. Köln: Kohlhammer 2000.
- OBERTHÜR, Rainer: Wo ist das Kind, das ich gewesen?, in: Katechetische Blätter 131 (2006) 82–85.
- OSER, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh: Gerd Mohn 1988.
- OVER, Ulf / MIENERT, Malte: Förderung kultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35/5 (2006) 47–50.
- OVER, Ulf / MIENERT, Malte: Förderung interkultureller Kompetenz bei Berufsschülern: das TRIKK, in: RINGEISEN, Tobias / BUCHWALD, Petra / SCHWARZER, Christine (Hg.): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung, Münster u. Berlin: LIT 2008, 155–168.
- REICH, Karl Helmut / OSER, Fritz / VALENTIN, Peter: Knowing Why I Now Know Better. Children's and Youth's Explanations of their World View Changes, in: Journal of Research on Adolescence 4/1 (1994) 151–173.
- REIS, Oliver: Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie, in: SCHEIDLER, Monika / REIS, Oliver (Hg.): Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? Münster: LIT 2008 (= Theologie und Hochschuldidaktik 1), 19–37.
- REIS, Oliver: Durch Reflexion zur Kompetenz. Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule, in: SCHNEIDER, Ralf / SZCZYRBA, Birgit / WELBERS, Ulrich / WILDT, Johannes (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen, Bielefeld: Bertelsmann 2009, 100–120.
- REIS, Oliver: Gott denken. Eine mehrperspektivische Gotteslehre, Berlin u.a.: LIT 2012 (= Studienbücher zur Lehrerbildung 1).
- RIEGEL, Ulrich / FRICKE, Michael: Martin Luther – leibliches Lernen im Spannungsfeld Konstruktivismus und Instruktivismus, in: BÜTTNER, Gerhard / MENDL, Hans / REIS, Oliver / ROOSE, Hanna (Hg.): Kirchengeschichte. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Hannover: Siebert 2011 (Religion lernen 2), 99–115.
- RIEGEL, Ulrich / MENDL, Hans: Studienmotive fürs Lehramt Religion, in: Zeitschrift für Theologie und Pädagogik 63/ 4 (2011) 344–358.

- RIEGEL, Ulrich / MENDL, Hans: What should religious education in Germany be about and how does religiosity fit into this picture? An empirical study of pre-service religious education teachers' beliefs on the aims of RE, in: *Journal of Beliefs & Values* 35/2 (2014) 165–174.
- RITZER, Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien u.a.: LIT 2010 (= *Empirische Theologie* 19).
- SCHAMBECK, Mirjam: Wie hältst Du's mit der Empirie? Themen und Trends empirischer Forschung in der Religionspädagogik und ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen, in: DEMANTOWSKY, Marko / ZURSTRASSEN, Bettina (Hg.): *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer*, Bochum u. Freiburg: Projekt 2013 (= *Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung* 2), 71–112.
- SCHICK, Hella: *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis*, Stuttgart: Kohlhammer 2012.
- SCHIRMER, Dominique: *Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken*, Paderborn: Fink 2009.
- SIEGLER, Robert S. / DELOACHE, Judy S. / EISENBERG, Nancy: *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*, Heidelberg u.a.: Spektrum Akademischer Verlag³ 2011.
- STERKENS, Carl: *Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in primary Education*, Leiden: Brill Academic Pub 2001.
- SZAGUN, Anna-Katharina: *Dem Sprachlosen Sprache verleihen: Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Jena: Paideia 2006.
- TAMMINEN, Kalevi: *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*, Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang 1993.
- TRAUTNER, Hanns Martin: *Allgemeine Entwicklungspsychologie*, Stuttgart: Kohlhammer² 2003 (= *Grundriss der Psychologie* 12).
- WALKER, Lawrence J.: A Longitudinal Study of Moral Reasoning, in: *Child Development* 60 (1989) 157–166.
- WINK, Paul / DILLON, Michele: Spiritual development across the adult life course. Findings from a longitudinal study, in: *Journal of Adult Development* 9/1 (2002) 79–94.
- WORSLEY, Howard J.: Insights from children's perspectives in interpreting the wisdom of the biblical creation narrative, in: *British Journal of Religious Education* 28/3 (2006) 249–259.
- WORSLEY, Howard J.: Seven years on: insights from children's developing perspectives in interpreting the wisdom of the biblical creation narrative, in: *British Journal of Religious Education* 35/1 (2013) 55–71.
- VAN DER ZEE, Theo: *Religious ideas, feelings and their interrelationship. Research into the effects of religious education in parables on 10- to 12-year-olds*, Berlin u. Münster: LIT 2007 (*International practical theology* 6).

II. LAUFENDE PROJEKTE MIT INNOVATIVEN FORSCHUNGSMETHODEN

Stefanie Lorenzen

RELIGIÖSE POSITIONIERUNGSPROZESSE IM KONTEXT *DICHTER WIRKZENTREN*¹. EXEMPLARISCHE PLAUSIBILISIERUNG DER KERNKATEGORIE IM RAHMEN DER GROUNDED-THEORY-METHODOLOGIE

Kurzzusammenfassung

In dem Beitrag wird die Kernkategorie *aufgeladenes, Gültigkeit beanspruchendes Wirkzentrum* sowie die damit verbundene kontextuelle Ausprägung der *Dichte* durch kontrastierende Vergleiche und Dimensionierung zentraler Eigenschaften herausgearbeitet und mit Hilfe des auf Alfred Schütz zurückgehenden Konzeptes der Sinnprovinzen theoretisch abgestützt. Es folgt eine kurze Reflexion über die mögliche Bedeutung dieses Ergebnisses für die Aufgaben religiöser Bildung im Rahmen von Pluralisierung.

1. Fragestellung und methodologischer Zugang

Ziel der Habilitation ist die Entwicklung einer empirisch grundierten Theorie zur Frage, ob und inwiefern man religiöse Bildung als Entscheidungsprozess begreifen und pädagogisch begleiten kann. Anlass zu dieser Forschungsarbeit sind – ganz allgemein gesprochen – die steigenden Plausibilisierungsanforderungen, die an Religion bzw. Religiosität im Rahmen weltanschaulich pluraler Gesellschaften gestellt werden und die sich u.a. in entsprechenden Kompetenz- bzw. bildungstheoretischen Zielformulierungen (vgl. z.B. Dressler, 2006, 36,47,133 sowie ders., 2014) widerspiegeln. Methodologisch bezieht sich die Arbeit auf die Grounded-Theory-Methodologie. Zielpunkt der methodisch kontrollierten Codierungsprozesse ist die Entwicklung einer Kernkategorie (Strauss / Corbin, 1996, z.B. 94–101), mit Hilfe derer unterschiedliche Formen der Interaktion – in diesem Fall die Positionierungsprozesse² junger Erwachsener zum Phänomen Religion – erklärt werden können. Entscheidend für die Kategorienbildung ist dabei die theoretische Sensibilität der Forschenden, d.h. ihre Fähigkeit, das theoretisch Relevante im Datenmaterial zu entdecken, um einerseits Innovation, andererseits Anschlussfähigkeit zu gewährleisten (Strauss / Corbin, 1996, 25–38). Im Folgenden möchte ich daher die Kernkategorie meiner Untersuchung sowie

¹ Die Kursivschreibung macht kenntlich, dass es sich um von mir formulierte Konzepte handelt, die bestimmte Phänomene benennen.

² Die Frage, inwiefern man religiöse Positionierungen als Ergebnis religiöser Entscheidungen betrachten kann, lässt sich nicht empirisch beantworten, sondern ist Ergebnis einer theoretischen Reflexion im Blick auf empirische Ergebnisse. Daher untersuche ich im Rahmen des empirischen Teils der Arbeit nicht das Phänomen Entscheidung, sondern lege den Schwerpunkt auf die Untersuchung der religiösen Positionierungen.

die zugehörigen Kontextausprägungen mit Hilfe kontrastiver Vergleiche³ aus den von mir geführten narrativen Interviews mit jungen Erwachsenen (18–26 Jahre)⁴ entwickeln und ihre theoretische Anschlussfähigkeit durch Rekurs auf Alfred Schütz' Konzept der „multiple realities“ plausibilisieren.

2. Empirische und theoretische Plausibilisierung von Kernkategorie und Kontextausprägung

Welche Eigenschaften kennzeichnen die Erfahrungen, die die Interviewten als Auslöser oder charakteristische Hintergründe ihrer religiösen Positionierungsprozesse beschreiben? Auf welche Phänomenkonstellationen reagieren sie besonders deutlich, z.B. indem sie sie problematisieren oder als besonders relevant ausweisen? Gibt es eine kausale Verbindung zwischen den dominierenden Eigenschaften des Phänomens, d.h. seinen Kontextausprägungen (Strauss / Corbin, 1996, 80f), und den feststellbaren Interaktionen der Befragten, die darauf abzielen, mit eben diesen Phänomen-Kontexten umzugehen? Diese Leitfragen gelten im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie als zentral zur Erfassung der Kernkategorie. Diese soll dem Anspruch standhalten, alle relevanten Konzepte und Kategorien der Untersuchung zu integrieren – sie enthält den analytischen Kern der ‚Story‘ (Strauss / Corbin, 1996, 100–110).

2.1. Empirische Hinführung: Religion als *aufgeladenes, Gültigkeit beanspruchendes*

Wirkzentrum

Bevor ich die Kernkategorie des *aufgeladenen Wirkzentrums* und die damit zusammenhängende Kontextausprägung der *Dichte* theoretisch näher plausibilisiere, möchte ich mit Hilfe zweier kontrastierender Phänomenbeschreibungen zeigen, dass Religion sich in einigen Interviews mit charakteristischen Raumvorstellungen verbindet, die auf ein zentrales Phänomen aufmerksam machen. Sonja⁵, eine 25-jährige Studentin ohne konfessionelle Beheimatung, differenziert zwischen dem Begriff „Spiritualität“, den sie für

³ Der Vergleich von Ereignissen bzw. Phänomenen (engl. incidents) sowie von Konzepten ist das entscheidende Mittel der Generalisierung und Abstraktion sowie der Hypothesenentwicklung und -überprüfung, nicht nur für die Grounded-Theory-Methodologie, sondern auch für andere wichtige qualitative Verfahren. Vgl. z.B. Przyborski / Wohlrab-Sahr, 2014, 204–206.

⁴ Bei der Definition der Phase des jungen Erwachsenenalters orientiere ich mich am Paradigma der „emerging adulthood“, das derzeit v.a. in den USA diskutiert wird. Die Vertreter setzen dafür die Zeitspanne zwischen 18 und 29 Jahren an. Dass diese im vorliegenden Sample bisher nicht ausgeschöpft ist, liegt daran, dass im Vordergrund das theoretische Sampling steht und sich das Kriterium „Alter“ bisher als noch nicht relevant erwiesen hat. Vgl. z.B. Arnett u.a., 2011.

⁵ Alle Namen wurden geändert.

sich selbst in Anspruch nimmt, und der Bezeichnung „Religion“, mit der sie einen sozialen Raum assoziiert, an dem sie selbst aber nicht teilhat:

„S: Äh, für mich, für mich ist das wirklich so wie eine Familie, die um das Feuer hocken ...

I: Und Sie gucken aber ...

S: Ja, von außen da so rein, weil es ist so, als hätten wir das wirklich so wie, wie eine Familie und die hocken da und erzählen sich was und man weiß zwar, dass die sich über was Tolles unterhalten, weil die anscheinend eine tolle Zeit verbringen miteinander, aber man hört nicht genau, was die da reden, also das ist wirklich so wie ein Fenster, du du siehst es, aber du kriegst halt nicht die ganze Information mit, weil dir halt eben dieses Hören fehlt, und auch dieses Fühlen, du merkst es ja nicht, wie warm es ist, du siehst zwar, dadrin ist das Feuerchen und es ist so ein behagliches Licht, und es ist schön, aber irgendwie so du hast nicht ganz teil an allem.“

Ein hervorstechendes Merkmal dieser Passage ist die Darstellung der Perspektive, aus der heraus Religion beobachtet wird: Als Außenstehende verfügt die Befragte zwar über eine gewisse Einsicht in den von Religion eröffneten sozialen Raum, andererseits ist die Schilderung durch die Betonung der diversen Wahrnehmungseinschränkungen gekennzeichnet, die diese Außenperspektive mit sich bringt. Die Betrachterin kann zwar wie durch ein Fensterglas sehen, aber eben nicht hören und nicht fühlen. Das Sehen vermittelt ihr Wissen über das, was geschieht, aber zur vollen Teilhabe wäre mehr vonnöten. Die Betrachterin weiß, dass sich die religiöse Gruppe über ein bestimmtes Kommunikationsthema konstituiert, aber sie kann es nicht hören und damit auch nicht verstehen. Sie weiß, dass das Feuer in der Mitte eine Atmosphäre der Wärme und Behaglichkeit verbreitet, die die familiäre Gemeinschaft prägt, aber sie kann es nicht fühlen. Zwischen ihr und dem derart metaphorisch ausphantasierten Raum liegt eine transparente Grenze, die ihr den Zugang versperrt. Zugleich geht von dieser Vorstellung eine gewisse „Faszination“ aus:

„Faszination und auch so ein bisschen das Gefühl, och, wäre das nicht schön, wenn ich jetzt auch dadrinne wäre, aber es ist, ja, es ist hauptsächlich Faszination. Weil es ein schönes Bild ist, es ist genauso wie wenn man sich jetzt ein tolles Gemälde anschaut und man einfach nicht mehr weggucken kann.“

In Sonjas Vorstellung erhält der Raum seine besondere Qualität durch die auf das Zentrum ausgerichtete, kommunizierende Gruppe. Teil der Gruppe zu sein, würde bedeuten, sich am Gespräch rund um das Feuer beteiligen zu können. Im Interview wird deutlich, dass Sonja die Vorstellung, sich einer religiösen Gruppe (bzw. einer Gemeinde) anzuschließen, tatsächlich attraktiv findet. Was sie allerdings davon abhält, ist die Vorstellung, dass dafür eine passgenaue Übereinstimmung in Glaubensfragen notwendig sei. Mit dieser (vermeintlichen) ‚Eintrittsbedingung‘ hat sie Schwierigkeiten:

„[...] weil, äh, ich bin halt da in mancherlei Hinsicht schon sehr spezifisch, zu, halt, wie eben die Wiedergeburt ist für mich eine sehr, sehr wichtige Ideologie, an, also an die ich auch sehr schon, sehr lange glaube, und ich glaube, das war auch er/ eine der ersten Sachen, die mich überhaupt so in die Spiritualität reingebracht haben, so dieses Gefühl so, ich glaube, dass wir alle alte Seelen sind und dass wir schon mal was erlebt haben und dass quasi Seelen recycelt werden, und, ähm, und da, und das ist für mich halt sehr wichtig, und beim Christentum oder bei gewissen Arten des Christentums sagen die, du hast ein Leben, benutze es gut, und daran kann ich eben nicht glauben, und deswegen fühle ich mich so ein bisschen, okay, ich will jetzt nicht irgendwie mich einer Gruppe anschließen und dann so an eine der wichtigsten Sachen überhaupt nicht glauben und da einen absoluten an/, eine andere Ansicht haben, und dann würde ich da auch wiederum nicht reinpassen, weil ich die Komische bin, die in der Ecke ihre Kekse isst und quasi denkt, dass sie für immer leben wird, und und guck dir doch mal die an, also das ist schwierig, es ist schwierig für mich die Religion zu finden, die bei mir eben alle Überschneidungen hat [...].“

Der Ausschnitt zeigt, dass nach Sonjas Auffassung Partizipation an religiösen Gruppen nur dann möglich ist, wenn die Glaubensauffassungen der Teilnehmenden nicht divergieren. Glaube bedeutet für sie in diesem Zusammenhang die persönliche Akzeptanz, das Für-wahr-Halten einer bestimmten „Ideologie“, d.h. einer religiösen Vorstellung. Was den religiösen Bereich ihrer Ansicht nach also ausmacht, ist nicht zuletzt dieser Glaubensanspruch. Eben damit aber hat Sonja Probleme: Gerade weil sie selbst eigene Glaubensvorstellungen (z.B. über Wiedergeburt) entwickelt hat, ist es „schwierig“ für sie, „die Religion zu finden, die bei mir alle Überschneidungen hat“, weil es immer etwas gibt, was nicht passt.

Zwar wünscht sie sich durchaus, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen und sich über ihren Glauben zu unterhalten; die von ihr in diesem Zusammenhang entwickelte Vorstellung jedoch, dabei auf einen bestimmten Glauben verpflichtet zu sein, hält sie davon ab, es konkret mit einer Religionsgemeinschaft zu versuchen. Gleichwohl bleibt die Faszination, im Rahmen einer religiösen Gemeinschaft „irgendwie so ein bisschen so vom Smalltalk direkt abzuweichen“, das heißt die Möglichkeit zu haben, an einer tiefergehenden Wirklichkeit in Form von face-to-face-Kommunikation partizipieren zu können.⁶ Konstitutiv für den derart imaginierten religiösen Raum ist also der von einem *Wirkzentrum* ausgehende Glaubensanspruch, der als Grundlage gemeinschaftlicher Kommunikation bzw. Interaktion dient und für die besondere Atmosphäre des Raums sorgt.

Ganz anders charakterisiert Jan, ein 20-jähriger Auszubildender, seine Vorstellung von Religion:

„[...] dass man irgendwie, ich will nicht sagen in die, äh, Religion flüchtet, wenn man irgendwie Ängste hat, traurig ist, dass man da doch schon, egal eigentlich, in welcher Lebenslage, wenn auch jemand irgendwie, ähm, zum Beispiel schwer verletzt ist oder so, hofft, ähm: ‚Bitte, gibt's da oben doch irgendwie jemanden, der das irgendwie (..)‘, och, so (ausatmen), ja, was heißt: ‚Bitte, mach den noch mal gesund, oder‘ (.), so eben, dass man da halt irgendwie, ähm, ja schon irgendwie hineinflüchtet und wie das vielleicht auch unter anderem früher in der Kunst war oder so, wo dann, es gab ja auch die ganzen, äh, Künstler oder so, die eben in ihre Kunst geflüchtet sind, dort praktisch ihre Gefühle in, äh, Bildern verarbeitet haben, und, das eigentlich das so, klar, so stillschweigend in einem selbst passiert. Ich mein, man erz/ erzählt das jetzt nicht irgendwie oft, irgendwie, warum, oder so, aber, ähm, man denkt sich das halt immer, und es ist irgendwie doch immer im Hinterkopf. Eigentlich egal, was passiert, es, äh, vielleicht ab und zu denkt man mal dran, aber manchmal auch, ähm, vielleicht eher weniger.“

Im Gegensatz zum obigen Beispiel erscheint der mit Religion verbundene Raum hier als höchst intim. Es geht nicht um eine außerhalb liegende Gemeinschaft, sondern um einen Raum „in einem selbst“, der von außen nicht sichtbar ist und als latent präsenter Fluchort

⁶ Sonja dokumentiert hier im Übrigen auch das von Nassehi (2009) konstatierte Authentizitätsproblem in puncto religiöse Kommunikation. Inhaltliche Konsistenz, wie sie von institutionalisierter Religion erwartet wird, gerät dann zum Problem, wenn religiöse Kommunikation auf Authentizität bzw. ästhetische Stimmigkeit setzt. Gemäß dieser Auffassung religiöser Kommunikation sind gerade die religiös Engagiertesten die kirchlich Distanziertesten. Nach Dressler (2012) könnte darin ein neues „religiöses Bildungsdilemma“ bestehen.

charakterisiert wird, um bei Bedarf Krisen zu verarbeiten. Nur angedeutet wird hier – ähnlich wie oben – die Art der Kommunikation, die diesen Raum bestimmt: Es geht um das Sprechen zu einer höheren Instanz („da oben doch irgendwie jemanden, der ...“), von der der Interviewte sich Hilfe erhofft. Charakteristikum dieses Interaktionszentrums ist damit seine (angenommene) Fähigkeit, akut hilfreich zu wirken, um dann wieder zu verblassen. Für kurze Zeit richtet der Befragte seine Aufmerksamkeit darauf und stimmt seine Interaktionen (hier: Bitten, Hoffen) dahingehend ab: Das Wirkzentrum wird für ihn zu einer realen Größe, mit der er rechnet – an die er in diesen Momenten „glaubt“. Außerhalb dieser Situationen drängen sich andere Dinge in den Vordergrund. Die Möglichkeit aber, diesen Fluchtraum in Anspruch zu nehmen, ist „immer im Hinterkopf“ und kann „stillschweigend“ und von außen unsichtbar aktiviert werden. Je nach Bedarf ist dieser Kommunikationsraum dann „manchmal“ präsent, aber „manchmal auch eher weniger“ – und dementsprechend „glaubt man“ mal mehr und mal weniger. „Glauben“ bezieht sich dann auf das okkasionelle In-Anspruch-Nehmen dieses vorgestellten Interaktionszentrums als real eingreifende Kraft.⁷

In beiden Fällen richten sich die Interaktionen also auf die Vorstellung eines energetisch *aufgeladenen Wirkzentrums* aus, dessen Realität den Befragten nicht als selbstverständlich, sondern im Gegenteil als ‚problematisch‘ gilt. Außerhalb der beschriebenen Sphäre kommt ihm keine bzw. höchstens latente Wirklichkeit zu, der Übergang geht mit einem Wechsel eingespielter Wirklichkeitsannahmen einher. Das damit bezeichnete Phänomen konzeptualisiere ich daher als *aufgeladenes, Gültigkeit beanspruchendes Wirkzentrum*.

2.2. Theoretische Konzeptualisierung

Ausgehend von William James entwickelt Alfred Schütz in seinem Aufsatz „On Multiple Realities“ die Vorstellung unterschiedlicher Sinnprovinzen, die mit je verschiedenen Bewusstseinsspannungen einhergehen. Charakteristisch für diese Sinnprovinzen, die Menschen auf verschiedene Art und Weise als wirklich erfahren, sind die unterschiedlichen Kognitionsstile, die in ihnen gelten. Als besonders hervorgehobene und grundlegende Sinnprovinz betrachtet Schütz die Alltagswelt, von der sich alle anderen Sinnprovinzen samt ihren Kognitionsstilen ableiten lassen. Zu diesen abgeleiteten Sinnprovinzen zählt auch die Religion. Mit dem Wechsel zwischen den Sinnprovinzen und der damit einhergehenden

⁷ Fischer / Schöll (1998) konstruieren im Rahmen ihrer qualitativen Studie zur Religiosität Jugendlicher den Modus der sozial-okkasionellen Aneignung von Sinn. Jugendliche greifen demnach nur dann auf religiöse Deutungsmuster zurück, wenn sich dies aus lebenspraktischen Entscheidungssituationen heraus nahelegt.

Veränderung der Bewusstseinsspannung geht nach Schütz auch eine Veränderung des Realitätsakzents einher, das heißt die Sinnprovinzen – und damit auch: die religiöse Sinnprovinz – werden im Verhältnis zur Alltagswelt als unterschiedlich real erfahren (Schütz, 1962, v.a. 207–214, 226–229).

Bezogen auf die Religion kann man also davon ausgehen, dass Menschen sie als Sinnprovinz eigener Ordnung erfahren, die in einem grundsätzlichen, aber unterschiedlich ausgeprägten Spannungsverhältnis zur Alltagswelt steht, weil dort unterschiedliche kognitive Stile samt unterschiedlichen Realitätsakzenten vorherrschen. Ein Wechsel von der einen zur anderen Sinnprovinz ist daher immer mit einem ‚Sprung‘ verbunden – einer qualitativen Veränderung der Bewusstseinsspannung und einer damit verbundenen Verschiebung des Denkstils (Schütz, 1962, 229–234).

Diese von Schütz formulierte Theorie stellt den maßgeblichen theoretischen Anknüpfungspunkt für die auf der Grundlage empirischer Beobachtungen entwickelte Teilthese meiner Arbeit dar und verortet sie im Rahmen eines phänomenologisch-sozialkonstruktivistisch orientierten Diskurses über Religion: Ich gehe davon aus, dass die Art und Weise, wie sich junge Erwachsene im Interview religiös positionieren, davon abhängt, wie sie die mit Religion in Verbindung gebrachten *aufgeladenen, Gültigkeit beanspruchenden Wirkzentren* erfahren. Mit dem Konzept der *aufgeladenen, Gültigkeit beanspruchenden Wirkzentren* ist also das zentrale Phänomen benannt, auf das sie im Interview⁸ reagieren. Es handelt sich daher um die Kernkategorie, um die herum sich alle anderen Kategorien relational gruppieren lassen.

Die entscheidende kontextuelle Ausprägung der *aufgeladenen, Gültigkeit beanspruchenden Wirkzentren*, auf die die Befragten mit ihren Interaktionen – ihren *Passungsprozessen*⁹ und in der Folge ihren *Positionierungen*¹⁰ – antworten, konzeptualisiere ich mit dem *Code Dichte*: Wie bereits an den Beispielen deutlich wurde, unterscheiden sich die *Wirkzentren* im Blick auf ihre Fähigkeit, Aufmerksamkeit bzw. Interaktion auf sich zu ziehen und dadurch für die Beteiligten Realität zu gewinnen. Der Ausdruck *Dichte* soll diesem Phänomen Rechnung tragen, weil auch er, ganz allgemein, auf die Konzentration einer bestimmten Größe

⁸ Damit ist deutlich, dass die Analyse den Schwerpunkt auf die Erzählebene legt – dort aber nicht auf die Form-, sondern auf die Inhaltsseite: Es geht also v.a. darum, welches Phänomen die Befragten aktuell – u.U. unter Rekurs auf ihre Erinnerungen – als problematisch ausweisen.

⁹ So ist die Kategorie benannt, die die Interaktionsprozesse bezeichnet.

¹⁰ So ist die Kategorie benannt, die die Konsequenzen der Interaktionsprozesse bezeichnet.

innerhalb eines umgrenzten Raumes rekurriert. Im Bereich von Literatur und Kultur verweist er auf die Möglichkeit, auf wenig Raum eine eigene Welt erstehen zu lassen. Im alltagssprachlichen Ausdruck „dicht dran sein“ kommt außerdem die Position des Subjekts ins Spiel: Hier steht seine Nähe zum Kern des Geschehens – oder, mit dem hier verwendeten Konzept: zum *aufgeladenen Wirkzentrum* – im Vordergrund.

Ein *Wirkzentrum* kann hohe Präsenz gewinnen, indem es zum Beispiel die Interaktionen vieler Beteiligter über einen langen Zeitraum auf sich zieht und dadurch Evidenz erlangt. Es kann aber auch – wie bei Jan – eher schwach ausgeprägt sein und immer wieder von der Alltagswirklichkeit verdrängt werden. Die *aufgeladenen, Gültigkeit beanspruchenden Wirkzentren* unterscheiden sich also in der Art und Weise, in der sie für die Beteiligten bedeutsam – nach Schütz: zur dominierenden Sinnprovinz mit eigenem Realitätsakzent – werden. Eben diese unterschiedlich starke Präsenz der *aufgeladenen, Gültigkeit beanspruchenden Wirkzentren* ist mit dem Konzept der *Dichte* gemeint.¹¹

Das Beispiel Jans steht für eine schwache *Dichte*-Ausprägung des *aufgeladenen Wirkzentrums*, das Beispiel, auf das sich Sonja bezieht, für einen Kontext hoher *Dichte* mit stark formativer Kraft. Vergleicht man beide im Blick auf ihre hervorstechenden Eigenschaften, fällt zum einen der Unterschied in der Reichweite bzw. sozialen Ausprägung (Jan: intim / Innenraum – Sonja: intersubjektiv / Außenraum) ins Auge, andererseits die unterschiedlichen Modi, in denen sie auftreten: Jan macht deutlich, dass sich das *aufgeladene Wirkzentrum* für ihn nur bei bestimmten Gelegenheiten zu einem Fluchtraum verdichtet, ansonsten eher latent präsent ist (okkasionell / situationsabhängig); Sonja hingegen geht davon aus, dass es für manche Leute situationsunabhängige Bedeutung (prinzipiell / situationsunabhängig) erlangt. Die vier unterschiedlichen *Dichte*-Kontexte, die in der Habilitation im Blick auf typische Interaktionen untersucht werden, ergeben sich dann aus der Kombination dieser beiden Eigenschaften, also der sozialen Reichweite und des Modus. Die Eigenschaften, Dimensionen und Kontextausprägungen könne daher folgendermaßen systematisiert und tabellarisch festgehalten werden:

¹¹ Stefan Huber (2003, 2007) unterscheidet im Zusammenhang der Messung von Religiosität zwischen Zentralität und Inhalt. Die Eigenschaft der Zentralität besitzt eine gewisse Nähe zum Konzept der *Dichte*.

Phänomen (Kernkategorie)	<i>Aufgeladenes, Gültigkeit beanspruchendes Wirkzentrum</i>
Kontext	<i>Dichte</i>

Abbildung 1: Konzeptualisierung von Phänomen und Kontext

Eigenschaften DICHTe	Dimensionen	
Reichweite / Sozialität	intim / Innenraum	intersubjektiv / Außenraum
Modus	okkasionell / situationsbedingt	prinzipiell / situationsunabhängig

Abbildung 2: Eigenschaften und Dimensionen des Kontextes

Reichweite / Sozialität	intim / Innenraum (unsichtbar)	intersubjektiv / Außenraum (sichtbar)
Modus		
okkasionell / situationsbedingt	intim-okkasionell <i>Schwache Dichte</i>	intersubjektiv-okkasionell <i>Äußere Dichte</i>
prinzipiell / situationsunabhängig	intim-prinzipiell <i>Innere Dichte</i>	intersubjektiv-prinzipiell <i>Hohe Dichte</i>

Abbildung 3: Eigenschaften, Dimensionen und Kontextausprägungen

3. Ausblick

Die hier in ihren Anfängen skizzierte Theorie religiöser Positionierungsprozesse könnte helfen, die empirischen Bedingungen religiöser Bildung näher zu bestimmen. In Auseinandersetzung mit theologischer und religionspädagogischer Theorie ginge es darauf aufbauend darum, dem „Optionsmodell religiöser Lebensführung“ (Laube, 2015, 452), angemessener als bisher Rechnung tragen zu können, indem man die Kompetenz zur begründeten Positionierung pädagogisch bewusster begleitet.

Wie oben angedeutet, zeichnet sich in der Untersuchung bereits ab, dass die Dimension des Sozialen für die Ausprägung des *Dichte*-Kontextes zentral ist. Religiöse Positionierungen sind also auf Plausibilitätsstrukturen angewiesen, die vorrangig sozialer Natur sind und daher mit Institutionalisierungen einhergehen. Genau diese institutionellen Grundlagen der Religiosität aber werden von einschlägigen empirischen Studien seit Jahren als rückläufig ausgewiesen. Nimmt man diese Befunde ernst, dann ist zu diskutieren, ob und inwiefern die meist individualistisch ausgerichteten Theorien religiöser Bildung mit ihrem Anspruch an begründete religiöse (Nicht-)Partizipation überhaupt Aussicht auf Erfolg haben können. Konkret gesprochen: Ist religiöse Positionierung ohne soziale Anbindung an einen institutionellen Rahmen überhaupt möglich? Wie kann man andererseits aber von begründeter religiöser Entscheidung sprechen, wenn diese nur durch soziale Einbindung zustande kommen kann? Diese Frage erscheint derzeit als ein wichtiger Punkt, der in der Arbeit zu problematisieren sein wird.

Literaturverzeichnis

- ARNETT, Jeffrey u.a. (Hg.): *Debating Emerging Adulthood. Stage or Process?* New York: Oxford University Press 2011.
- DRESSLER, Bernhard: *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2006.
- DRESSLER, Bernhard: Inkonsistenz und Authentizität. Ein neues religiöses Bildungsdilemma? Bildungstheoretische Überlegungen zu Armin Nassehis religionssoziologischen Betrachtungen, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 64 (2012) 121–135.
- DRESSLER, Bernhard: Religions-Pädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: *Theologische Literaturzeitung* 139 (2014) 1257–1274.
- FISCHER, Dietlind / SCHÖLL, Albrecht: *Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus²1998.
- HUBER, Stefan: Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, Opladen: Leske + Budrich 2003 (= Veröffentlichungen der Sektion ‚Religionssoziologie‘ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 9).
- HUBER, Stefan: Aufbau und strukturierende Prinzipien des Religionsmonitors, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.): *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2007, 19–29.
- LAUBE, Martin: Die Unterscheidung von Theologie und Religion. Überlegungen zu einer umstrittenen Grundfigur in der protestantischen Theologie des 20. Jahrhunderts, in: *ZThK* 112 (2015) 449–467.
- NASSEHI, Armin: Religiöse Kommunikation: Religionssoziologische Konsequenzen einer qualitativen Untersuchung, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.): *Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008*, Gütersloh: Bertelsmann 2009, 169–203.
- PRZYBORSKI, Aglaja / WOHLRAB-SAHR, Monika: *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, München: Oldenbourg 2014.
- SCHÜTZ, Alfred: On Multiple Realities, in: SCHÜTZ, Alfred: *Collected Papers I. The Problem of Social Reality*, The Hague: Nijhoff 1962 (= *Phaenomenologica* 11), 207–259.
- STRAUSS, Anselm L. / CORBIN, Juliet: *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1996.

Christian Höger

„SCHÜLERWISSEN UND -EINSTELLUNGEN ZU SCHÖPFUNG, URKNALL UND EVOLUTION IN DER ENTWICKLUNG“. METHODISCHE SKIZZE UND ERSTE EXEMPLARISCHE ERTRÄGE EINES QUALITATIV-EMPIRISCHEN LÄNGSSCHNITTS IM RAHMEN EINES THEOLOGISCHEN HABILITATIONSPROJEKTS

Kurzzusammenfassung

In diesem Artikel wird ein aktuell laufendes qualitativ-empirisches Habilitationsprojekt vorgestellt, das das Wissen und die Einstellungen von SchülerInnen der gymnasialen Sekundarstufe I zu Schöpfung, Urknall und Evolution untersucht. An drei Messzeitpunkten (2010, 2012 und 2014) befragte der Autor dieselben 16 Heranwachsenden als 5.-, 7.- und 9.- KlässlerInnen zum Ursprung von Welt und Mensch. Begleitet wird das von der Pädagogischen Hochschule Freiburg geförderte katholisch-theologische Projekt von Mirjam Schambeck (Universität Freiburg) und Anton Bucher (Universität Salzburg). Zuerst werden Problemhorizont, Zielrichtungen, Fragestellung, Design und Methoden vorgestellt, um dann ein empirisches Einzelfallbeispiel zu präsentieren.

1. Problemhorizont

Seit etlichen Jahrzehnten findet eine breite öffentliche und wissenschaftliche Debatte zum Verhältnis von Schöpfungstheologie und Naturwissenschaften, speziell zur neodarwinistischen Evolutionstheorie, statt (z.B. Schönborn, 2005; 2007; Hemminger, 2007; 2016; Horn / Wiedenhofer, 2007; Kutschera, 2007; 2008; Weber / Langthaler, 2013). Das Gegenineinanderauspielen von Theologie und Biologie (bzw. Physik) führt hier zu Konflikten, die auf wissenschaftlicher Ebene seit Längerem gelöst sein sollten (z.B. Müller, 1998; Lüke, 2016; Pemsel-Maier, 2016). So wird einerseits von Seiten religiös motivierter Anhänger des Kreationismus und Intelligent Design die empirisch sehr gut gestützte Evolutionstheorie zu attackieren versucht (Junker, 2004; 2010; Junker / Scherer, 2013; Behe, 2007). Andererseits zeugen Bücher und Bestseller einiger populärer Naturwissenschaftler, z.B. Hawking (1988; 2010) und Dawkins (2011; 2015), von einer atheistischen Religionskritik mit naturalistischen Begründungen, die als naturwissenschaftlich dargestellt werden. Beide Attacken erscheinen von einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Standpunkt aus als Grenzüberschreitungen (Seckler, 1998; Bayrhuber, 2011; Kölbl-Ebert, 2011), in denen über die eigene methodische Kompetenz hinaus das Terrain der anderen Disziplin verletzt wird.

Dementsprechend lassen sich alle Versuche, das inkommensurable und prinzipiell konfliktfrei denkbare Verhältnis von Naturwissenschaften und Theologie erneut zum ideologischen Schlachtfeld zu machen, als in sich problematisch aufweisen.

Was bedeutet diese theoretische Diskussion nun für den religionsdidaktischen Sektor? Auf dem Feld schulischer religiöser Bildung bringt die aktuelle Diskussion um Schöpfungstheologie und Naturwissenschaften drängende Herausforderungen mit sich: So liegen im Sinne einer entwicklungsorientierten Religionsdidaktik (z.B. Schweitzer, 1999) zu fächerübergreifendem religiösen Lernen (Dieterich, 2008, 23f; Schreiner, 2012) im Blick auf thematische Schnittmengen mit Biologie- und Physikunterricht (Benk / Erb, 2010, 333; Nipkow, 2010) nur relativ alte und lokal begrenzte Längsschnittdaten vor (Fetz / Reich / Valentin, 2001; Worsley, 2013; vgl. Höger, Der Längsschnitt – vom ‚vernachlässigten‘ zum ‚Lieblingskind‘ der empirischen Religionspädagogik? in diesem Band). Somit ist noch weitgehend unklar, inwiefern und wie sich heutige SchülerInnen in ihrem Wissen und ihren Einstellungen zu Urknall, Evolution und Schöpfergott wandeln.

Auch sind die von Reich (2002) formulierten und empirisch gestützten Stadien des komplementären Denkens aus unterschiedlichen Gründen unter Druck geraten (Dieterich / Imkamp, 2013), so dass die religionsdidaktische Theoriebildung auch hier nach neuen Lösungen suchen muss. Zur Optimierung eines schülerorientierten Religionsunterrichts ist daher noch genauer nach subjektiven Wissensbeständen und Einstellungen Lernender und deren Veränderungsoptionen Ausschau zu halten.

2. Zwei Zielrichtungen der Arbeit

Die empirische Studie verfolgt eine theoretische sowie eine praktische Zielrichtung:

Das theoretische Ziel ergibt sich aus der Problematik, dass noch weitgehend unklar ist, wie sich heutige SchülerInnen in ihrem Wissen und ihren Einstellungen zu Urknall, Evolution und Schöpfung mit zunehmendem Alter wandeln. Daher soll eine neue qualitativ-empirisch begründete Theorie zu Stabilitäten und Wandlungsprozessen im Denken von SekundarstufenschülerInnen zu diesen drei Kernkonzepten – auch im Kontext schulischer Gruppenprozesse – erarbeitet werden. Auf ihrem Hintergrund lassen sich dann vermutlich ältere Modelle der (stufen- oder stadienförmigen) Entwicklung kritisieren und weiterführen,

so dass die religionsdidaktischen und entwicklungspsychologischen Debatten evidenzbasiert ergänzt werden können.

Das praktische Ziel des Projekts liegt darin, im Sinne einer entwicklungsorientierten Didaktik religiöse, physikalische, biologische und fächerübergreifende Bildungsprozesse bei SchülerInnen der Sekundarstufe I dadurch besser fördern zu können, dass Lehrkräfte an den in den Jahrgangstufen 5 bis 9 jeweils zu erwartenden Schülereinstellungen passgenau anknüpfen können. In der Religionspädagogik hat sich für ein solches rechtzeitiges subjektorientiertes Anbieten von Lerninhalten die Rede von der „religionspädagogischen Pünktlichkeit“ bzw. einer religionspädagogischen „Kairologie“ eingebürgert (Englert, 1985; Höger, 2015a).

3. Fragestellung und empirische Forschungsfragen

Zum interdisziplinären Themenfeld „Schöpfungstheologie und Naturwissenschaften“, das bereits mehrfach untersucht wurde (zum Forschungsstand: Höger, 2013a; 2015b), ergibt sich eine doppelte Fragestellung: Die erste, *synchrone* Sichtweise fragt in der Logik eines Querschnitts nach Wissen und Einstellungen von Jugendlichen zu den drei relevanten „Domänen“ (Sodian, 2008) ‚Astrophysik‘, ‚Evolutionsbiologie‘ und ‚Schöpfungstheologie‘. Der zweite, *diachrone* Blickwinkel fahndet längsschnittlich nach Veränderungen und Stabilitäten in diesen drei Bereichen. Demnach stellen sich insgesamt die folgenden Forschungsfragebereiche (F1 bis F4) mit empirischen Forschungsfragen:

F1: Domäne ‚Astrophysik‘

- 1.1 *Synchron*: Wie begreifen die befragten SchülerInnen den Ursprung der Welt und inwiefern spielen hierbei naturwissenschaftliche Einstellungen und Konzepte (z.B. die Urknalltheorie) eine Rolle (jeweils in Klasse 5, 7 und 9)?
- 1.2 *Diachron*: Welche Veränderungen und Stabilitäten in Wissen und Einstellung lassen sich bei den SchülerInnen ausmachen (von Klasse 5 bis 7 und 9)?

F2: Domäne ‚Evolutionsbiologie‘

- 2.1 *Synchron*: Wie begreifen die SchülerInnen den Ursprung des Menschen und inwiefern spielen hierbei naturwissenschaftliche Einstellungen und Konzepte (z.B. die Evolutionstheorie) eine Rolle (jeweils in Klasse 5, 7 und 9)?

2.2 *Diachron*: Welche Veränderungen und Stabilitäten in Wissen und Einstellung lassen sich bei den SchülerInnen ausmachen (von Klasse 5 bis 7 und 9)?

F3: Domäne ‚Schöpfungstheologie‘

3.1 *Synchron*: Wie begreifen die SchülerInnen den Ursprung der Welt und inwiefern spielen hierbei schöpfungstheologische Einstellungen und Konzepte (z.B. Gotteskonzept, biblische Schöpfungstexte: Gen 1,1–2,4a; 2,4b ff) eine Rolle (jeweils in Klasse 5, 7 und 9)?

3.2 *Synchron*: Wie begreifen die SchülerInnen den Ursprung des Menschen und inwiefern spielen hierbei schöpfungstheologische Einstellungen und Konzepte (z.B. Gotteskonzept, biblische Schöpfungstexte: Gen 1,1–2,4a; 2,4b ff) eine Rolle (jeweils in Klasse 5, 7 und 9)?

3.3 *Diachron*: Welche Veränderungen und Stabilitäten in Wissen und Einstellung lassen sich bei den SchülerInnen ausmachen (von Klasse 5 bis 7 und 9)?

F4: Kombination: ‚Typen der Naturdeutung‘ (Höger, 2008; 2011; 2014; 2015a)

4.1 *Synchrone Weltursprungsfrage*: Wie kombinieren die SchülerInnen ihre Einstellungen zur Entstehung und Schöpfung der Welt (jeweils in Klasse 5, 7 und 9)?

4.2 *Synchrone Menschenursprungsfrage*: Wie kombinieren die SchülerInnen ihre Einstellungen zur Entstehung und Schöpfung des Menschen (jeweils in Klasse 5, 7 und 9)?

4.3 *Diachrone Weltursprungsfrage*: Welche Veränderungen bzw. Stabilitäten in der Einstellung lassen sich bei den SchülerInnen ausmachen (von Klasse 5 bis 7 und 9)?

4.4 *Diachrone Menschenursprungsfrage*: Welche Veränderungen bzw. Stabilitäten in der Einstellung lassen sich bei den SchülerInnen ausmachen (von Klasse 5 bis 7 und 9)?

4. Design und Methoden der Studie

4.1. Forschungsdesign des Längsschnitts bzw. Panels zur Datenerhebung

Um die gestellten Forschungsfragen zu beantworten, bot sich vom Design her eine qualitativ-empirische Längsschnittstudie (Döring / Bortz, 2016, 210–213) an, da zu dieser Forschungsperspektive kaum aktuelle empirische Längsschnittdaten vorliegen und eher explorativ an einer kleinen Stichprobe neue empirisch begründete Konzepte, Typologien (Kelle / Kluge, 2010) oder allgemeinere Hypothesen entwickelt werden müssen.

So wurden in den Jahren 2010, 2012 und 2014 Texte und Bilder von 5.-KlässlerInnen sowie Interviews mit SchülerInnen aus Klasse 7 und 9 erhoben und mit MP3 und Video aufgezeichnet. Eine aufwändige Videographie war nicht erforderlich, da nur die inhaltlichen Äußerungen eine Rolle spielen. Alle SchülerInnen besuchten 2010 dasselbe Gymnasium in einer Stadt im Nordwesten Baden-Württembergs mit 120.000 EinwohnerInnen und nahmen dort im Schuljahr 2009/10 am katholischen Religionsunterricht des Autors teil. Bis 2014 blieben die meisten Jugendlichen für den katholischen Religionsunterricht angemeldet, einige wenige wechselten in das Fach Ethik.

Insgesamt ergab sich damit der folgende konkrete Erhebungsverlauf:

Erhebungszeitpunkte	1	2	3
Termine	Juli 2010	Mai–Juli 2012	Mai–Juli 2014
Erhebungsformen und Daten	8 Bilder in Gruppenarbeit 8 Texte in Gruppenarbeit Kurzer Videomitschnitt des Malprozesses	8 Gruppen- und Einzelinterviews 3 Fragebögen	7 Gruppen- und Einzelinterviews 5 Fragebögen
Anzahl der ProbandInnen	24	18	16
Durchschnittsalter der ProbandInnen	ca. 11 Jahre	ca. 13 Jahre	ca. 15 Jahre

Acht Zeichnungen zur Frage der Weltentstehung und zugehörige Texte von insgesamt 24 SchülerInnen mit einem Durchschnittsalter von 11 Jahren wurden größtenteils bereits analysiert und bilden den Grundstock zur Erarbeitung erster Untersuchungsvermutungen (Höger, 2012; 2013b).

Die Form der Datenerhebung im Sommer 2012 bestand in der Durchführung von acht problemzentrierten Interviews, wobei angestrebt wurde, die inzwischen ca. 13-jährigen Zeichnerinnen und Zeichner der Bilder von 2010 für Gruppeninterviews über ihre damaligen Bilder und Texte sowie ihre aktuellen Einstellungen zu gewinnen. So fanden von Mai bis Juli 2012 acht Interviews statt: zwei Einzel-, fünf Gruppeninterviews mit je zwei SiebtklässlerInnen und ein Gruppeninterview mit drei SchülerInnen. Darüber hinaus wurden 13 der 15 interviewten Personen in einem standardisierten Fragebogen schriftlich befragt, so

dass für drei Probanden, die 2014 nicht mehr interviewt werden konnten, Fragebogendaten von 2012 vorliegen, die in den Längsschnitt eingehen.

Während des dritten Erhebungszeitpunkts (Mai bis Juli 2014) besuchten die befragten Schülerinnen und Schüler in der Regel die 9. Klasse des Gymnasiums (ein Schüler musste ein Schuljahr wiederholen und ging in die 8. Klasse). 11 Jugendliche im Alter von ca. 15 Jahren konnten interviewt werden (in drei Einzel- und vier Zweierinterviews). Darüber hinaus ließen sich fünf Probanden über einen Fragebogen in den dritten Erhebungszeitpunkt einbeziehen, so dass der Längsschnitt insgesamt 16 Personen umfasst, die dreifach befragt wurden. Dies stellt für einen qualitativen Ansatz eine relativ hohe ProbandInnenzahl und eine geringe „Mortalitätsrate“ dar (vgl. hierzu Höger, Der Längsschnitt – vom ‚vernachlässigten‘ zum Lieblingskind‘ der empirischen Religionspädagogik? in diesem Band).

4.2. Datenauswertung: Transkription und Offenes Kodieren mit der Grounded Theory

Die auf Video und MP3 aufgenommenen Daten wurden mit Hilfe des Transkriptionsprogramms F4 mit einem einfachen Transkriptionsschema (Kölbl / Billmann-Mahecha, 2005, 329) verschriftlicht. Danach wurden die Texte und Zeichnungen über die Software MAXQDA 11 digitalisiert und im Sinne der neueren Grounded Theory (Strauss / Corbin, 1996) offen kodiert, was hier aus Platzgründen nicht näher ausgeführt wird (vgl. hierzu: Höger, 2008, 109–111; Höger, 2011, 105–108, 118–119). Die Befunde werden schriftlich in den Empiriekapiteln der Habilitationsschrift vorgestellt.

4.3. Typologisches Kodieren auf der Basis des Forschungsstands

Aus den bisherigen empirischen Studien zur Fragestellung konnte bereits im Vorfeld eine klar strukturierte Dreiertypologie der Naturdeutungen konstruiert werden, die zur Beantwortung der syn- und diachronen Forschungsfragen nützlich ist. So lassen sich jeweils separat zur Frage des Welt- und Menschenursprungs drei typische Einstellungen Heranwachsender differenzieren (ausführlich: Höger, 2015a, 174–178):

- a) Die *kreationistische Schöpfung* der Welt bzw. des Menschen: Kinder und Jugendliche dieses Einstellungstyps glauben im Sinne eines Entweder-oder an eine rein übernatürlich-göttliche Hervorbringung der Welt bzw. des Menschen und schließen zugleich eine natürliche Entstehung, z.B. durch Urknall oder Evolution, aus.

- b) Die *naturalistische Entstehung* der Welt bzw. des Menschen: Auch hier folgen die Heranwachsenden einer Entweder-oder-Logik und nehmen ein völlig natürliches Hervorgehen an, was mit einem gleichzeitigen Ausschließen einer göttlichen Erschaffung einhergeht.
- c) Die *naturale Schöpfung* der Welt bzw. des Menschen: Geleitet von einem Sowohl-als-auch-Denken sind die Jugendlichen dieses Typs davon überzeugt, dass eine Schöpfung durch Gott mit einer natürlichen Entstehung und Entwicklung Hand in Hand ging und geht.

Mit Hilfe dieses idealtypischen Schemas können die empirischen Daten im Anschluss an das offene Kodieren, im sog. ‚typologischen Kodieren‘, das in gewisser Weise dem selektiven Kodieren nach Strauss / Corbin entspricht, in Relation zu dieser Typologie interpretiert werden. Hierbei wird im Einzelnen genau geprüft, inwiefern die theoretisch entwickelte Typologie trägt oder modifiziert bzw. kritisiert werden muss.

5. Exemplarischer empirischer Befund: Das Fallbeispiel Lena

Anhand der Schülerin Lena, die an allen drei Erhebungszeitpunkten des Längsschnitts teilgenommen hat, ist es möglich zu illustrieren, wie sich SchülerInneneinstellungen synchron darstellen und diachron wandeln.

5.1. Erhebungszeitpunkt 1: 2010

Die Daten des ersten Messzeitpunkts bestehen in einem in Gruppenarbeit gemalten Bild und einem gemeinsam dazu geschriebenen Text zur Frage der Weltentstehung.

5.1.1. Bild und Text

Das Bild, das die gut 11-jährige Lena zusammen mit zwei etwa gleichaltrigen Mitschülerinnen gestaltet und textlich beschrieben hat, ist in Abbildung 1 abgedruckt:



Abbildung 1: Das von Lena (11;10), Birgit (11;9) und Johanna (11;9) gemalte Bild (2010)

Zu diesem Bild verfassten die Schülerinnen folgenden Text: „Wie die Welt entstanden ist: Auf diesem Bild erkennt man, wie die Welt von Gott erschaffen worden sein könnte. Die Hände sollen Gottes Hände darstellen. Man sieht die Natur und ihre Wunder und erkennt ihre Schönheit. Außerdem sieht man Adam und Eva.“

5.1.2. Bildbeschreibung und -interpretation

Die drei Zeichnerinnen haben eine grüne Blumenwiese gemalt, durch die ein blauer Bach verläuft. Auf der einen Seite der saftigen Wiese grasst friedlich eine Kuh (oder ein Pferd). Daneben sind weitere Tiere abgebildet: Zwei Fische schwimmen im Wasser und ein violetter Schmetterling fliegt rechts unten über die Wiese. Auf der rechten Flussseite steht lächelnd ein Menschenpaar am Ufer: Es sind „Adam und Eva“, was nicht nur durch die schriftliche Erläuterung der Schülerinnen zum Ausdruck kommt, sondern auch dadurch, dass sich neben den beiden um den Ast eines Baumes mit einem roten Apfel eine grüne Schlage ringelt. Vom oberen Bildrand scheint eine lachende gelbe Sonne auf die Landschaft mit dem Menschenpaar herunter. Besonders ausdrucksstark sind die beiden großen Hände, die über der Szene schweben – die Hände des Schöpfergottes, der dieses Paradies gestaltet hat oder vielleicht auch gerade formt.

5.1.3. Typologische Kodierung der Naturdeutungen von 2010

Nach dem offenen Kodieren der Daten und der tabellarischen Auflistung aller Codes – die Resultate können in diesem Rahmen leider nicht dargestellt werden – wurde der Versuch unternommen, die Einstellung von Lena und ihren beiden Mitschülerinnen der bereits skizzierten Dreiertypik zuzuordnen, was nur teilweise gelang. Für die Frage des *Weltursprungs* (Forschungsfragen 1.1, 3.1 und 4.1) ergab die Analyse folgendes (Abb. 2):

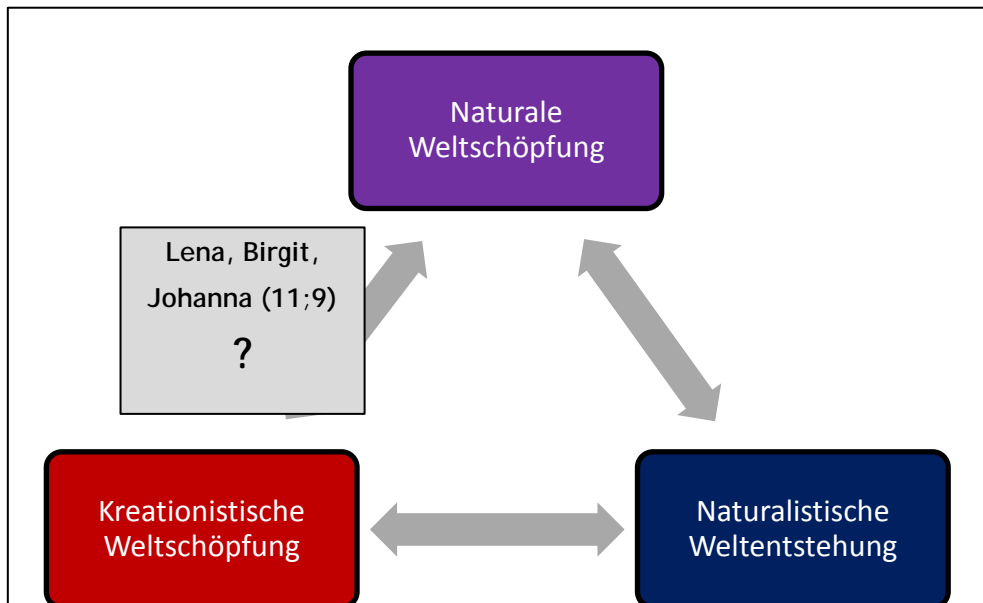


Abbildung 2: Einstellung zum Weltursprung von Lena, Birgit und Johanna (2010)

Die Einstellung der 5.-Klässlerinnen wird auf jeden Fall nicht bei einer naturalistischen Weltentstehung angesiedelt, da – trotz einer nicht erkennbaren Urknallhaltung – die Frage „Wie die Welt entstanden ist“ (Bildtitel) ausschließlich mit schöpfungstheologischen Mitteln beantwortet wurde. Daraus, dass keinerlei Anklänge an naturwissenschaftliche Weltentstehungstheorien, sondern ausschließlich schöpfungstheologische Bezüge erkennbar sind, folgt somit eine relativ klare typologische Kodierung einer *Welschöpfung*. Ob diese allerdings eher *kreationistisch* oder *natural* begriffen wird, ist aufgrund der dünnen Datenlage nicht zu entscheiden. So lassen sich die Gotteshände, deren Abstraktionsgrad unklar bleibt, entweder artifiziell und damit kreationistisch oder symbolisch und somit als Indikator für eine natürliche Welschöpfung verstehen.

Wie die Schülerinnen sich zur Frage des *Menschenursprungs* (Forschungsfragen 2.1, 3.2 und 4.2) positionierten, veranschaulicht Abbildung 3:

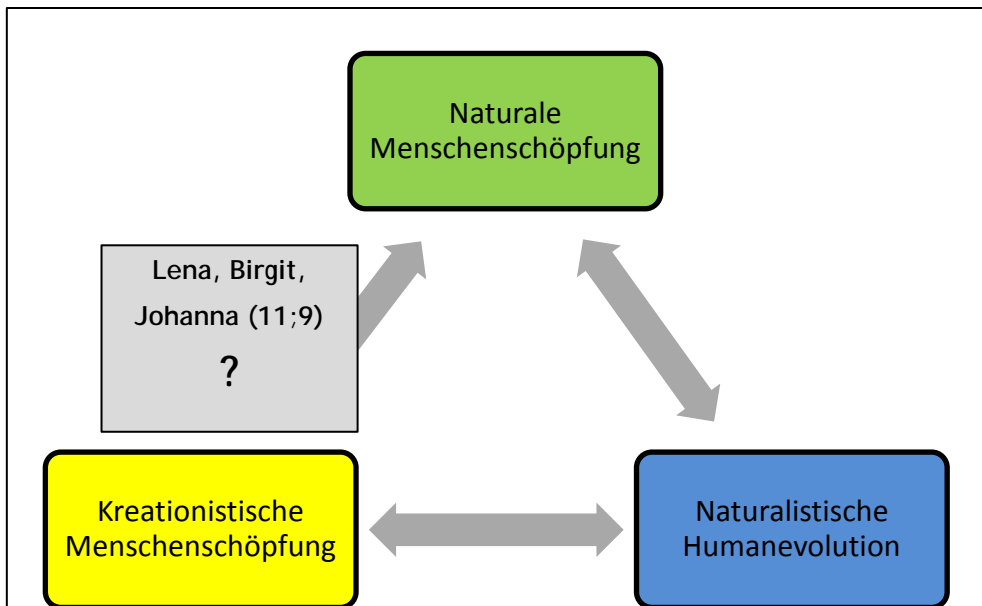


Abbildung 3: Einstellung zum Menschenursprung von Lena, Birgit und Johanna (2010)

Hinsichtlich der Frage des Menschenursprungs liegt die Einstellung der 5.-Klässlerinnen bei einer *Menschenschöpfung*, ohne dass angegeben werden könnte, ob die Schülerinnen sich diese *kreationistisch* oder *natural* denken. Eine Evolutionshaltung ist nicht erkennbar, was zwar – analog zur obigen Argumentation bezüglich des Weltursprungs – keine explizite Ablehnung der Evolutionstheorie darstellt, allerdings doch auf ein – wie auch immer verstandenes – Schöpferhandeln Gottes in Bezug auf die Entstehung des Menschen schließen lässt. So sind die Menschen als „Adam und Eva“ Teil der von Gott erschaffenen Welt. Ferner hätten die Schülerinnen eine Evolution des Menschen aus affenähnlichen Vorfahren bildlich darstellen oder schriftlich benennen können, was beides nicht der Fall ist. Ein vorsichtiger Hinweis darauf, dass die Einstellung der Schülerinnen offen für natürliche Schöpfungsprozesse sein könnte, liegt insofern vor, als im Text davon die Rede ist, dass „die Natur und ihre Wunder“ zu sehen sind, was auch implizieren könnte, dass die Lebewesen und somit auch die Menschen sich wundersam aus der von Gott erschaffenen Natur heraus entwickelt haben.

Insgesamt muss die Schülerinneneinstellung bezüglich des Menschenursprungs mit einem großen Fragezeichen versehen werden, wobei eine kreationistische Menschenschöpfung ebenso möglich ist wie eine naturale. Eine naturalistische Humanevolution kann allerdings klar ausgeschlossen werden.

5.2. Erhebungszeitpunkt 2: Typologische Kodierung der Naturdeutungen von 2012

Lena hat zwei Jahre nach der ersten Erhebung – ihre beiden Mitschülerinnen hatten die Schule verlassen und konnten nicht mehr erreicht werden – ihre Haltungen in einem leitfadengestützten Einzelinterview geäußert, woraus sich nach dem offenen Kodieren des Transkripts folgende typologische Einordnung zur *Weltursprungsfrage* zeigt (Abb. 4):

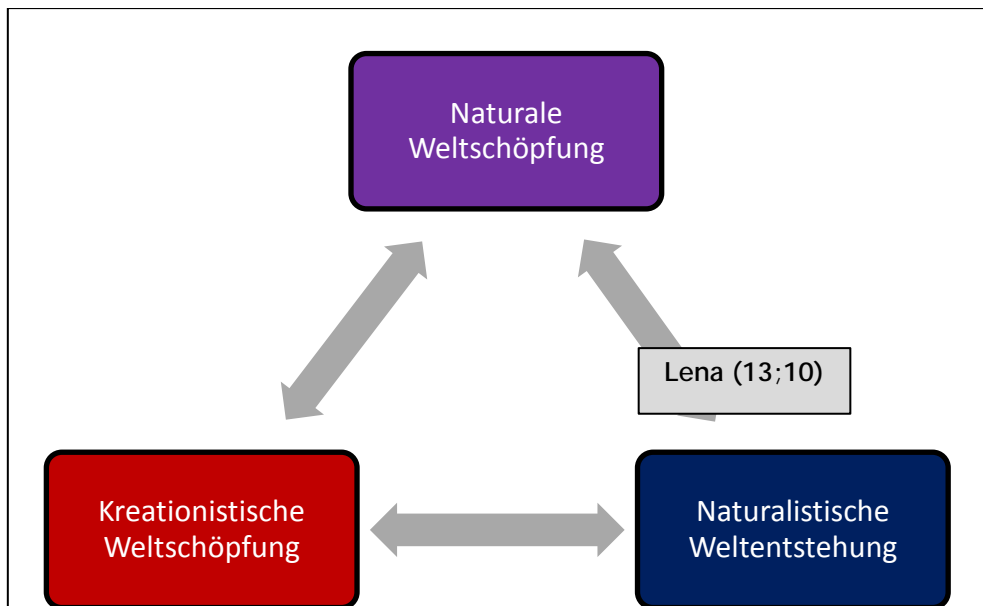


Abbildung 4: Lenas Einstellung zum Weltursprung (2012)

Lenas Einstellung als fast 14-Jährige lässt sich als eine *naturalistische Weltentstehung mit einer geringen Offenheit für eine naturale Weltschöpfung* umschreiben. Denn ihre gläubige Urknallhaltung geht einher mit einem vielleicht vorhandenen Schöpferhandeln, welches ihr „unrealistisch“ vorkommt. Außerdem neigt Lena zu einem Theorienglauben, der eher naturwissenschaftlich und weniger christlich ist. Zur Schöpfung in der Bibel legt Lena ein Textverständnis an den Tag, das das Sechs-Tage-Werk metaphorisch auslegt und von einer sehr langen Weltentstehungsdauer anstelle von lediglich sechs Tagen ausgeht.

Hinsichtlich des *Menschenursprungs* ergibt sich folgendes Bild (Abb. 5):

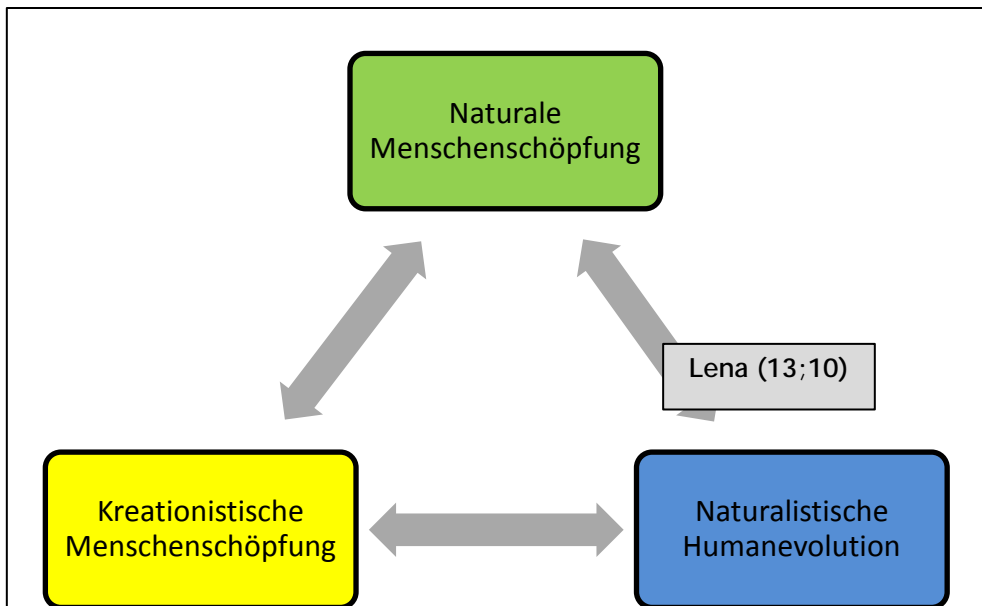


Abbildung 5: Lenas Einstellung zum Menschenursprung (2012)

Die Einstellung der beinahe 14-jährigen Lena gegenüber der Frage des Menschenursprungs ist einer *naturalistischen Humanevolution mit einer geringen Offenheit für eine naturale Menschenschöpfung* zuzurechnen. Für diese Einordnung spricht zum einen Lenas gläubige Evolutionshaltung hinsichtlich der Entwicklung vom Affen zum Menschen, die ihr „realistisch“ erscheint. Zum anderen kennt Lena zwar beide Genesistexte mit ihren Aussagen zur Schöpfung des Menschen, macht sich aber keine wortwörtliche Lesart zu eigen, sondern setzt sich vielmehr von einem kreationistischen Menschenschöpfungskonzept dadurch ab, dass sie die Idee ablehnt, Gott habe die ersten Menschen zur Vermehrung auf die Erde gesetzt. Eine Tendenz der Offenheit gegenüber einer naturalen Menschenschöpfung ist insofern erkennbar, als Lena die Möglichkeit einräumt, dass Gott vielleicht indirekt für eine Humanevolution aus den Affen gesorgt haben könnte.

5.3. Erhebungszeitpunkt 3: Typologische Kodierung der Naturdeutungen von 2014

Wiederum zwei Jahre später konnte ich die Neuntklässlerin Lena für ein weiteres Einzelinterview gewinnen, aus dem heraus sich folgende Einstellung zum *Weltursprung* herausarbeiten ließ (Abb. 6):

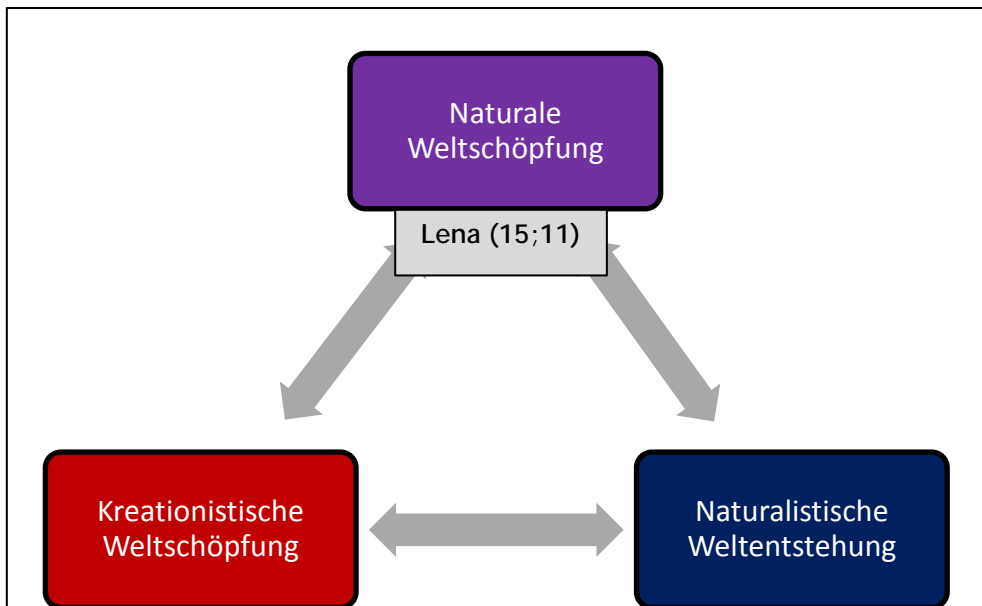


Abbildung 6: Lenas Einstellung zum Weltursprung (2014)

Die Einstellung der knapp 16-jährigen Lena lässt sich als *naturale Wertschöpfung* bezeichnen. Dies gründet erstens in ihrer gläubigen Urknallhaltung und zweitens im für sie vorhandenen Schöpferhandeln, wonach der Schöpfergott verantwortlich für die Naturgesetze sowie den Urknall ist, wodurch das Universum mit seinen Planeten entstehen konnte.

Zum Ursprung des *Menschen* äußerte sich Lena wie folgt (Abb. 7):

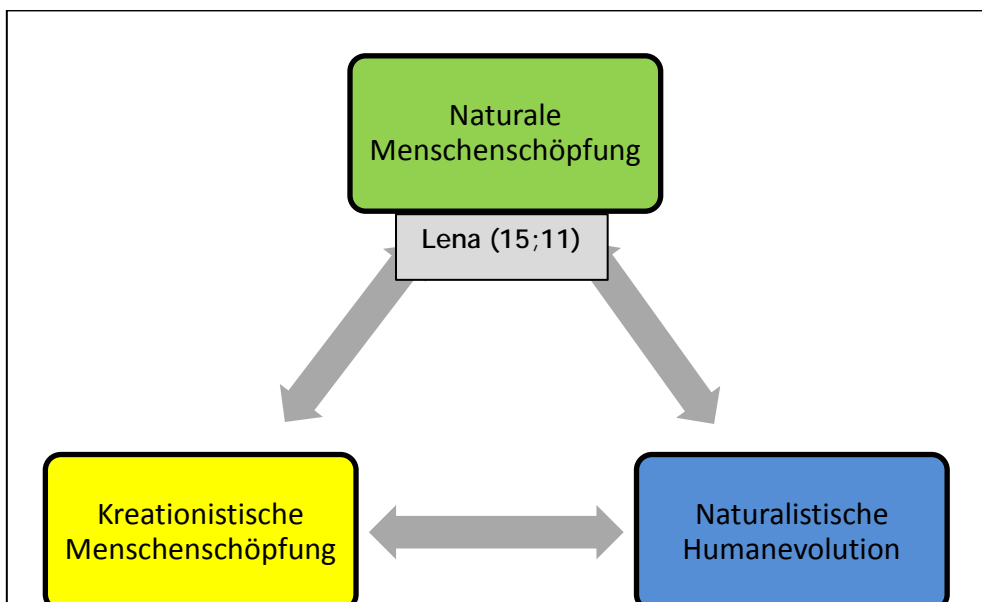


Abbildung 7: Lenas Einstellung zum Menschenursprung (2014)

Lena betrachtet als fast 16-Jährige den Beginn der Menschheit so, dass sie von einer *natürlichen Menschenschöpfung* überzeugt ist. Diese Sicht fußt zum einen auf einer gläubigen Evolutionshaltung, die auch die Entwicklung des Menschen aus Affen beinhaltet. Zum

anderen gründet Lenas Überzeugung in einem Schöpferhandeln, wonach Gott für die Evolution (des Menschen) verantwortlich ist und diese anzielte, wobei der Sonderstatus des Menschen als Schöpfungshinweis fungiert.

Beim Thema ‚Schöpfung in der Bibel‘ argumentiert die Jugendliche, dass die langsame biologische Evolution des Menschen im Widerspruch zu der in Genesis 1,1–2,4a sehr kurz beschriebenen Zeitdauer der Schöpfung steht, was zu einem „unrealistischen“ Wahrheitsgehalt der Schöpfungstexte Gen 1–3 führt. Allerdings kann die 16-Jährige der Chronologie der Schöpfungswerke im Buch Genesis eine richtige Reihenfolge abgewinnen.

5.4. Diachroner Blick auf Lenas Einstellungswandel von 2010 bis 2014

Wird nun diachron nach Veränderungen bzw. Stabilitäten der Einstellungen Lenas zum Welt- und Menschenursprung gefragt (Forschungsfragen 1.2, 2.2, 3.3, 4.3 und 4.4), dann liefern die Abbildungen 8 und 9 jeweils folgende Antworten:

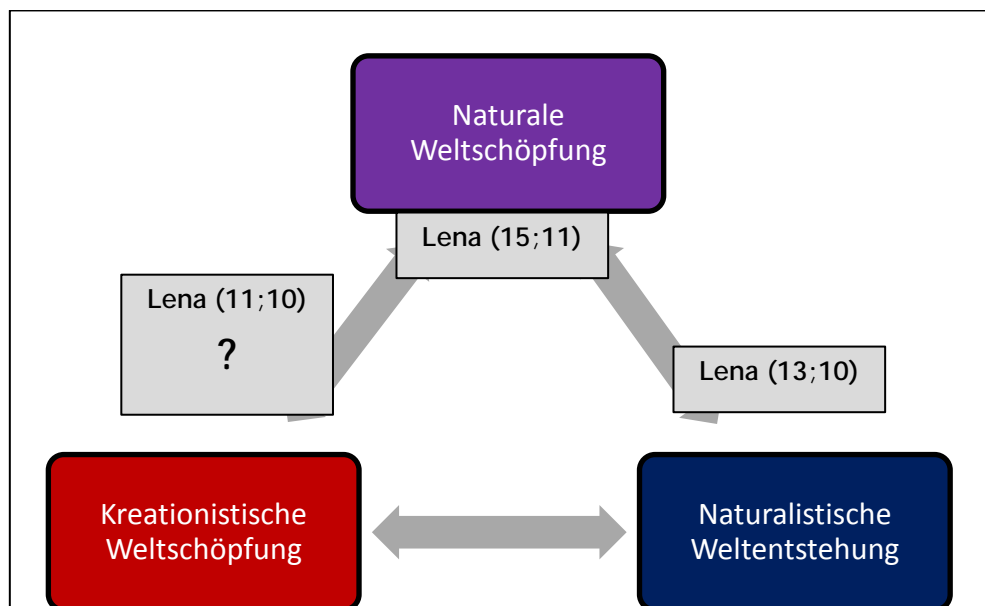


Abbildung 8: Lenas Einstellungswandel zum Weltursprung (von 2010 bis 2012 und 2014)

Abbildung 8 veranschaulicht, dass sich Lenas Einstellung markant gewandelt hat: Mit knapp 12 Jahren löst sie in Klasse 5 – zusammen mit ihren beiden Mitschülerinnen Birgit und Johanna – das Rätsel des Weltbeginns im Sinne einer *Welschöpfung*, von der man nicht mit Sicherheit feststellen kann, ob sie *kreationistisch* oder *natural* begriffen wurde. Zwei Jahre später positioniert sich die knapp 14-jährige 7.-Klässlerin bei einer *naturalistischen Weltentstehung mit einer geringen Offenheit für eine naturale Welschöpfung*. Als fast 16-

Jährige 9.-Klässlerin steht Lena dann ganz auf dem dritten Standpunkt einer *natürlichen* *Weltschöpfung*.

Somit lassen sich zwei Wandlungsprozesse in Lenas Lebenslauf ablesen: Zunächst pendelt sie von der kreationistischen oder natürlichen *Weltschöpfung* zur naturalistischen *Weltentstehung*. Danach gelangt sie zur Überzeugung einer natürlichen *Weltschöpfung*. Fast könnte man von einem je zweijährigen Ausloten beider Entweder-oder-Positionen sprechen, zuerst der kreationistischen (bzw. natürlichen), dann der naturalistischen, um schließlich die Frage nach dem Menschen durch ein vermittelndes ‚et et‘ zu beantworten.

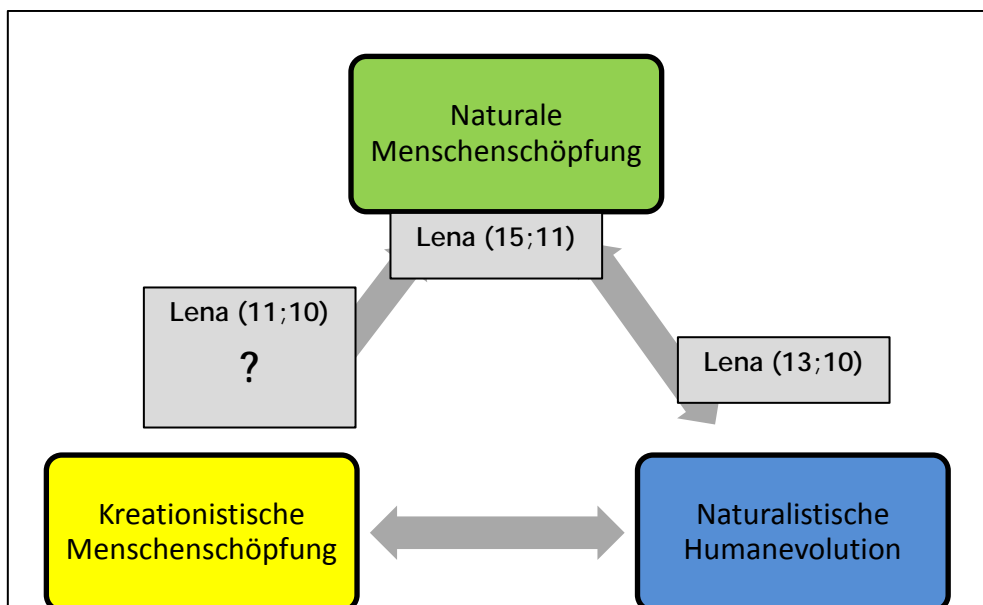


Abbildung 9: Lenas Einstellungswandel zum Menschenursprung (von 2010 bis 2012 und 2014)

Abbildung 9 stellt dar, dass Lenas Einstellung von einer *kreationistischen oder natürlichen Menschenschöpfung* im Alter von knapp 12 Jahren in Klasse 5 ausgeht. Zudem wird evident, dass Lena dann in Klasse 7 mit fast 14 Jahren einer *naturalistischen Humanevolution mit einer geringen Offenheit für eine natürliche Menschenschöpfung* zuneigt. Schließlich ist erkennbar, dass sich die beinahe 16-Jährige in Klasse 9 klar für eine *natürliche Menschenschöpfung* ausspricht.

Lenas Einstellungswandel bezüglich des Menschenbeginns verläuft also nahezu parallel zu dem des Weltursprungs: Auch hier findet sie im Lauf der Zeit zu einer Antwort, die sowohl das Wirken Gottes als auch der Natur anerkennt.

6. Bisherige Bilanz

Bemerkenswert am Fall Lena ist erstens, dass der bei ihr – religionspädagogisch nicht selten erwünschte – Einstellungswandel (hin zu einem komplementären Denken nach Reich, 2002) nicht im Religionsunterricht gezielt stimuliert wurde, sondern gleichsam ‚von selbst‘ in Auseinandersetzung mit außerschulischen Sozialisationsinstanzen zustande kam. Damit wird deutlich, dass Jugendliche auch ohne gezielte religionspädagogische Angebote oder spezielle Curricula zusätzlich zum üblichen Lehrplan zu einem theologisch und naturwissenschaftlich reflektierten Urteil gelangen können.

Zweitens darf das Fallbeispiel jedoch nicht verabsolutiert werden: Schließlich deuten weitere Befunde des Projekts, z.B. der Fall Niko (ein weiterer dreifach befragter Schüler), darauf hin, dass andere Jugendliche sich im gleichen Gesamtzeitraum in Richtung einer naturalistischen Naturdeutung entwickeln, nachdem sie bereits eine naturale Schöpfung für richtig erachtet hatten.

Drittens kennzeichnet Lenas Beispiel eine große Parallelität im Blick auf die beiden Ursprungsfragen (‚Woher kommt die Welt?‘, ‚Woher stammt der Mensch?‘), da beide Einstellungsbereiche zeitlich sehr ähnliche Wandlungen durchlaufen. Auch dies ist, wie z.B. der Schüler Niko zeigt, keine zu verallgemeinernde Hypothese, sondern es scheint durchaus möglich und nicht unwahrscheinlich, dass sich individuelle Einstellungen und Wissensbestände innerhalb jeder Domäne anders entwickeln.

Auch wenn das skizzierte Forschungsprojekt noch nicht abgeschlossen ist und die restlichen Daten weiter auszuwerten sind, zeigen sich bereits exemplarisch die Chancen eines solchen Längsschnittdesigns als entwicklungspsychologischem Königsweg, da sich hierüber individuelle Einstellungsveränderungen, in diesem Fall zu Schöpfung, Urknall und Evolution, besonders valide rekonstruieren lassen.

Literaturverzeichnis

BAYRHUBER, Horst: Evolution und Schöpfung – eine Übersicht, in: BAYRHUBER, Horst / FABER, Astrid / LEINFELDER, Reinhold (Hg.): Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung, Seelze: Kallmeyer u. Klett 2011, 12–19.

BEHE, Michael: Darwins Black Box, Gräfelfing: Resch 2007.

BENK, Andreas / ERB, Roger: Religionsdidaktik und Physikdidaktik, in: PIRNER, Manfred L. / SCHULTE, Andrea (Hg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena: IKS Garamond 2010, 321–343.

DAWKINS, Richard: Der Gotteswahn. Berlin: Ullstein¹⁰2011.

- DAWKINS, Richard: Die Schöpfungslüge: warum Darwin recht hat. Berlin: Ullstein⁵2015.
- DIETERICH, Veit-Jakobus: Fächerübergreifender Unterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7/1 (2008) 17–27.
- DIETERICH, Veit-Jakobus / IMKAMPE, Matthias: „Es könnte doch sein, dass Gott der Natur geholfen hat sich zu entwickeln.“ – Komplementäres oder / und hybrides Denken?, in: DIETERICH, Veit-Jakobus / ROEBBEN, Bert / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie“, Stuttgart: Calwer 2013 (= Jahrbuch für Jugendtheologie 2), 132–143.
- DÖRING, Nicola / BORTZ, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin u. Heidelberg: Springer⁵2016.
- ENGLERT, Rudolf: Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München: Kösel 1985.
- FETZ, Reto Luzius / REICH, Karl Helmut / VALENTIN, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis, Stuttgart u.a.: Kohlhammer 2001.
- HAWKING, Stephen W.: Eine kurze Geschichte der Zeit, Reinbek bei Hamburg u. München: Rowohlt [1988] 2001.
- HAWKING, Stephen W. / MLODINOW, Leonard: Der große Entwurf: Eine neue Erklärung des Universums, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2010.
- HEMMINGER, Hansjörg: Mit der Bibel gegen die Evolution: Kreationismus und „intelligentes Design“ – kritisch betrachtet, Berlin 2007 (EZW-Texte 195).
- HEMMINGER, Hansjörg: Kreationismus, „Intelligent Design“ und Wissenschaft. In unseren Adern fließt das Urmeer, in: Welt und Umwelt der Bibel 2 (2016), 40–46.
- HÖGER, Christian: Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse, Berlin: LIT 2008 (Empirische Theologie 18).
- HÖGER, Christian: Kein Pauschalabschied vom Schöpfergott: Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Praktische Theologie – empirisch: Methoden, Ergebnisse und Nutzen, Münster u. Berlin: LIT 2011 (= Empirische Theologie 24), 99–126.
- HÖGER, Christian: Analyse von sieben Kinderbildern zur Weltentstehung bzw. Welterschaffung, in: Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg (Hg.): Umgang mit Bildern im Religionsunterricht: IRP Lernimpulse für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I an Haupt-/Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen, Freiburg i.Br. 2012, 39–58.
- HÖGER, Christian: Schöpfungstheologie der Jugendlichen und deren Konsequenzen für den Religionsunterricht, in: DIETERICH, Veit-Jakobus / ROEBBEN, Bert / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie.“, Stuttgart: Calwer 2013a (= Jahrbuch für Jugendtheologie 2), 91–104.
- HÖGER, Christian: „Käseglocke“ oder „blauer Planet“? Weltbilder ersttestamentlicher Weisheitsliteratur und 11-jähriger Schüler/innen, in: RIEDL, Hermann Josef / WUNDERLICH, Reinhard (Hg.): Weisheit im Spiegel theologischer und pädagogischer Wissenschaft: Festschrift für Bernd Feininger, Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang 2013b, 335–372.
- HÖGER, Christian: Was Kinder und Jugendliche vom Kosmos wissen und wie es sich wandeln kann, in: BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus (Hg.): „Weißt du wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel: Kassel Univ. 2014, 121–136.
- HÖGER, Christian: „Lehrkraft, gib uns passende Inhalte zur rechten Zeit!“ Fußnoten für eine domänenbewusste Kairologie im Schnittfeld von Schöpfungstheologie und Astrophysik, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i.Br.: Herder 2015a, 171–190.
- HÖGER, Christian: Einstellungen zum Ursprung von Welt und Mensch: Bausteine für eine Schöpfungstheologie von Jugendlichen, in: FAIX, Tobias / RIEGEL, Ulrich / KÜNKLER, Tobias (Hg.): Theologien von Jugendlichen, Berlin: LIT 2015b (= Empirische Theologie 27), 207–224.
- HORN, Stephan Otto / WIEDENHOFER, Siegfried (Hg.): Schöpfung und Evolution. Eine Tagung mit Papst Benedikt XVI. in Castel Gandolfo, Augsburg: Paulinus 2007.
- JUNKER, Reinhard: Stammt der Mensch von Adam ab? Die Aussagen der Bibel und die Daten der Naturwissenschaft, Neuhausen-Stuttgart: Hänssler⁸2004.

- JUNKER, Reinhard: Spuren Gottes in der Schöpfung? Eine kritische Analyse von Design-Argumenten in der Biologie, Holzgerlingen: SCM Hänssler ²2010.
- JUNKER, Reinhard / SCHERER, Siegfried (Hg.): Evolution – ein kritisches Lehrbuch. 7. aktualisierte und erweiterte Auflage, Gießen: Weyel 2013.
- KELLE, Udo / KLUGE, Susan: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS ²2010.
- KÖLBL, Carlos / BILLMANN-MAHECHA, Elfriede: Die Gruppendiskussion. Schattendasein einer Methode und Plädoyer für ihre Entdeckung in der Entwicklungspsychologie, in: MEY, Günter (Hg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie, Köln: Kölner Studien Verlag 2005, 321–350.
- KÖLBL-EBERT, Martina: Zufall und Design: Fachsprachen und ihre Fallstricke, in: BAYRHUBER, Horst / FABER, Astrid / LEINFELDER, Reinhold (Hg.): Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung, Seelze: Kallmeyer und Klett 2011, 38–45.
- KUTSCHERA, Ulrich: Streitpunkt Evolution: Darwinismus und Intelligentes Design, Berlin: LIT ²2007 (Science and religion 2).
- KUTSCHERA, Ulrich: Creationism in Germany and its possible cause, in: Evolution Education Outreach 1 (2008) 84–86.
- LÜKE, Ulrich: Ergänzung oder Widerspruch? Urknall, Evolution und Schöpfung, in: Welt und Umwelt der Bibel 2/2016, 10–17.
- MÜLLER, Gerhard L.: Katholische Dogmatik: Für Studium und Praxis der Theologie, Freiburg i.Br.: Herder ³1998.
- NIPKOW, Karl Ernst: Schöpfungsglaube, Kreationismus und Naturwissenschaft, in: PIRNER, Manfred / SCHULTE, Andrea (Hg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena: IKS Garamond 2010, 293–320.
- PEMSEL-MAIER, Sabine: Gott als Poet der Welt. Perspektiven aus der Prozesstheologie, in: Welt und Umwelt der Bibel 2 (2016) 36–39.
- REICH, Karl Helmut / OSER, Fritz / VALENTIN, Peter: Knowing Why I Now Know Better. Children's and Youth's Explanations of their World View Changes, in: Journal of Research on Adolescence 4/1 (1994) 151–173.
- REICH, Karl Helmut: Developing the Horizons of the Mind. Relational and contextual reasoning and the resolution of cognitive conflict, Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press 2002.
- SCHÖNBORN, Christoph: Finding design in nature, in: New York Times (07.07.2005).
- SCHÖNBORN, Christoph: Ziel oder Zufall? Schöpfung und Evolution aus der Sicht eines vernünftigen Glaubens. Freiburg i.Br. u.a.: Herder 2007.
- SCHREINER, Martin: Das Verhältnis des Religionsunterrichts zu anderen Fächern, in: ROTHGANGEL, Martin / ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Grundlegend neu bearbeitete und ergänzte Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ⁷2012, 191–206.
- SCHWEITZER, Friedrich: Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: BELL, Desmond / LIPSKI-MELCHIOR, Heike / VON LÜPKE, Johannes / VENTUR, Birgit (Hg.): Menschen suchen – Zugänge finden, Wuppertal: Foedus 1999, 238–244.
- SECKLER, Max: Was heißt eigentlich „Schöpfung“? , in: DORSCHNER, Johann (Hg.): Der Kosmos als Schöpfung: Zum Stand des Gesprächs zwischen Naturwissenschaft und Theologie, Regensburg: Pustet 1998, 174–214.
- SODIAN, Beate: Entwicklung des Denkens, in: OERTER, Rolf / MONTADA, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim u. Basel ⁶2008, 436–479.
- STRAUSS, Anselm L. / CORBIN, Juliet: Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1996.
- WEBER, Hubert Philipp / LANGTHALER, Rudolf (Hg.): Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube. Neue Perspektiven der Debatte, Göttingen u. Wien: Vandenhoeck & Ruprecht, Vienna University Press 2013 (= Wiener Forum für Theologie und Religion 1).
- WORSLEY, Howard J.: Seven years on: insights from children's developing perspectives in interpreting the wisdom of the biblical creation narrative, in: British Journal of Religious Education 35/1 (2013) 55–71.

Nienke Ahlers

SCHÜLER/INNEN-BEFRAGUNGEN IN DER EMPIRISCHEN RELIGIONSPÄDAGOGIK. DAS VERFAHREN DER MEHREBENANALYSE IN DER AUSWERTUNG QUANTITATIVER DATEN

Kurzzusammenfassung

Die Befragung von Schüler/innen zur Erhebung der Qualität des Religionsunterrichts hat sich in der quantitativen empirischen Religionspädagogik zu einem gängigen Forschungsansatz entwickelt, der durch die Pluralisierung und Säkularisierung der Gesellschaft noch einmal an Aktualität gewinnt. Vor diesem Hintergrund beleuchtet der vorliegende Beitrag bisherige Befragungen von Schüler/innen zum Religionsunterricht kritisch. In einem weiteren Schritt wird das Verfahren der Mehrebenenanalyse vorgestellt und im Hinblick auf sein Innovationspotenzial für die empirische Religionspädagogik reflektiert.

1. Der evangelische und katholische Religionsunterricht in der säkularisierten und pluralistischen Gesellschaft

Als im Juli 2015 die Mitgliederzahlen der katholischen Kirche in Deutschland bekannt wurden, fanden sich in allen großen Printmedien Artikel zu den bis dato höchsten Kirchenaustrittszahlen.¹ Die Deutsche Bischofskonferenz berichtete von 217.716 Austritten im Jahr 2014 (DBK, 2015, 38). Die Daten der evangelischen Kirche für das Jahr 2014 sind noch nicht veröffentlicht. Es ist allerdings von ähnlich hohen Werten auszugehen. Gleichzeitig ist im Vergleich der Jahre 2000/2002 und 2014 ein Rückgang der Taufen um fast 45% auf katholischer und fast 25% auf evangelischer Seite zu konstatieren (DBK, 2015, 36; EKD, 2004, 12 und EKD, 2015, 12). Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich auch die Zugehörigkeit der deutschen Bevölkerung zu den verschiedenen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften in den vergangenen Jahrzehnten verändert hat. Vergleicht man die von dem REMID (Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst) erhobenen Daten der Bezugsjahre 2003 und 2013 miteinander, so zeigt sich folgendes Bild: Die Zahl der Bundesbürger/innen, die Mitglieder in der katholischen Kirche waren, sank von 31,8% (26,2 Millionen) auf 30% (24,2 Millionen). Auch die evangelische Kirche verzeichnete Mitgliederabnahmen von 31,3% (25,8 Millionen) auf 28,5% (23,0 Millionen).² Dem entgegen

¹ So z.B. in der FAZ (<http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/kirchenaustritte-auf-rekordniveau-13708307.html>), der Zeit (<http://www.zeit.de/gesellschaft/2015-07/katholische-kirche-austritte-anstieg>) oder der Welt (<http://www.welt.de/politik/deutschland/article144147373/Noch-nie-verliessen-so-viele-die-katholische-Kirche.html>).

² In den Daten der REMID werden die freikirchlichen Gruppierungen und Sondergemeinschaften zusammengefasst. Die EKD trennt zwischen der VEF, der ACK und anderen Gemeinschaften und spricht von 870.000 Personen, die REMID hingegen von 1,7

stieg die Zahl der konfessionslosen Bürger/innen von 27,9% (23 Millionen) auf 31,1% (25,1 Millionen) an. Die nächstgroße Gruppe stellt mit 5% (4 Millionen) Bürger/innen die islamische Religionsgemeinschaft dar.³ Die von der katholischen Kirche veröffentlichten Daten der Kirchenaustritte lassen sich demnach als sukzessiver Rückgang der Mitgliederzahlen der christlichen Kirchen über die vergangenen Jahre einordnen.

Der Religionsunterricht erfolgt als kooperatives Angebot von Staat und Kirche und ist im Grundgesetz (Art. 7,3) verankert. Auch wenn diese rechtliche Stellung nicht ohne weiteres abgeändert werden kann, ist die Frage nach der Akzeptanz des Religionsunterrichts in einer Gesellschaft, die sich immer stärker von den beiden christlichen Kirchen distanziert, legitim. Zur Stärkung des Religionsunterrichtes ist es daher wichtig, seine wesentlichen Funktionen zu verdeutlichen.

Nach Schweitzer stellt die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen ein Recht jedes Kindes und aller Jugendlichen dar (Schweitzer, 2013a). Der dafür nötige Raum ist in einer zunehmend säkularisierten Gesellschaft häufig nicht mehr in den Familien zu finden, so dass der Religionsunterricht für einige Schüler/innen den einzigen Ort zur Auseinandersetzung mit religiösen Fragen darstellt. Den Dialog mit konfessionslosen, wenig und gar nicht religiös sozialisierten Schüler/innen sieht Hahn dabei als Herausforderung für den Religionsunterricht (Hahn, 2011, 125).⁴ Gleichzeitig leistet der Religionsunterricht eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe, indem er die Reflexion religiöser und weltanschaulicher Pluralität ermöglicht (Schweitzer, 2013b, 54). Diese Reflexion ist in einer säkularisierten und pluralisierten Gesellschaft, in der Menschen unterschiedlicher Religionen miteinander leben, für ein friedliches und dialogisches Miteinander unverzichtbar und zugleich eine wichtige und zukunftsorientierte Aufgabe von Schule. Insbesondere für die damit verbundenen religiösen Fragen bietet der Religionsunterricht einen geeigneten Raum.

Diesen bedeutenden Funktionen des Religionsunterrichts wird insbesondere in einem Unterricht mit hoher Unterrichtsqualität nachgekommen. Solche Qualitätskriterien versucht die empirische Religionspädagogik seit längerem herauszuarbeiten (Bizer, 2006). In der

Millionen. Die orthodoxen/orientalischen Kirchen umfassen nach der REMID mit 1,53 Millionen Mitglieder. Da beide Gruppen vergleichsweise klein sind, werden sie im Folgenden nicht berücksichtigt.

³ Die REMID gibt für das Bezugsjahr 2013 an, dass 1% der deutschen Bundesbürger/innen neuen Religionen/Esoterik, 0,3% dem Buddhismus und jeweils 0,1% dem Hinduismus bzw. dem Judentum angehören.

⁴ Auch wenn sich Hahn in seinem Artikel auf die Situation des Religionsunterrichts in Ostdeutschland bezieht, kann der Umgang mit konfessionslosen bzw. kaum religiös sozialisierten Schüler/innen als Herausforderung für den Religionsunterricht in Gesamtdeutschland angesehen werden.

aktuellen Schulforschung wird dabei insbesondere die Kompetenzorientierung fokussiert, die in ihrer Output-Orientierung und der grundsätzlichen Frage nach der Messbarkeit von Kompetenzen allerdings immer wieder kritisiert wird (Schweitzer, 2013b, 53). Eine andere Möglichkeit zur Betrachtung des Binnengeschehens des Religionsunterrichts bietet die Befragung von Schüler/innen. Dabei werden diese als kompetente Gesprächspartner/innen angesehen, die bedeutsame Anmerkungen zum Religionsunterricht geben können. Die Unterrichtsqualität ist ein wichtiger Indikator bei der Entscheidung der Schüler/innen, den Religionsunterricht zu Gunsten eines Ersatz- oder Alternativfachs abzuwählen.⁵

Im Folgenden werden Auswertungsverfahren der quantitativen empirischen Religionspädagogik in den Mittelpunkt gestellt, mit denen Schüler/innen-Befragungen ausgewertet werden. Mit hochwertigen und aussagekräftigen Analyseergebnissen kann die Wissenschaft zur Qualitätssteigerung des Religionsunterrichts beitragen. Ein Religionsunterricht, der von den Schüler/innen positiv wahrgenommen wird, führt zu höheren Teilnahmezahlen und ermöglicht es so vielen Kindern und Jugendlichen, vom Unterricht zu profitieren. Gleichzeitig kann einer gesellschaftlich kritischen Stimmung gegen den Religionsunterricht entgegen gewirkt werden.

2. Befragung von Schüler/innen des Religionsunterrichts: quantitative

Auswertungsverfahren der empirischen Religionspädagogik

Qualitätsparameter von gutem (Religions-)Unterricht zu erfassen, stellt Forscher/innen vor einige Herausforderungen. Neben der Wahl der Parameter hat dabei ebenso die Art der Befragung einen Einfluss auf die Ergebnisse. Was unter gutem Religionsunterricht zu verstehen ist, hängt somit auch von der Anlage der Studie und den eingesetzten Forschungsmethoden ab. Die statistische Auswertung quantitativer Daten, die im Rahmen von Schüler/innen-Befragungen gewonnen werden, erfolgt mit unterschiedlich komplexen Verfahren und gestaltet sich in der Religionspädagogik recht heterogen.

Nach der Wende versuchten mehrere Studien mit univarianten statistischen Verfahren die Schüler/innen-Einstellungen unter dem Fokus der Wahlentscheidung zum neuen Unterrichtsfach Evangelische Religionslehre in den neuen Bundesländern zu erfassen. Bereits 1997

⁵ Neben den Schüler/innen haben ggf. auch Eltern, Geschwister und Peergroups einen Einfluss auf die (Ab-)Wahl des Religionsunterrichts. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass die persönlichen Erlebnisse der Schüler/innen die größten Auswirkungen auf die Entscheidung haben.

veröffentlichten Hanisch / Pollack ihre Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Sachsen, deren Fragebogen von Wermke 2006 in Thüringen und von Domsgen / Lütze 2010 in erweiterter Form in Sachsen-Anhalt repliziert wurde. Hanisch / Pollack und Wermke geben in ihrer Auswertung der Daten deskriptive Verteilungen wieder, die allerdings nicht auf ihre Signifikanz überprüft werden. Bei Domsgen / Lütze hingegen werden die Signifikanzen der deskriptiven Auswertungen angegeben und zusätzlich die Korrelationen einzelner Variablen berechnet.

Die im Jahr 2000 veröffentlichte Studie von Bucher knüpft an multivariate Verfahren der empirischen Bildungsforschung an. In der Befragung von mehr als 7000 Schüler/innen des katholischen Religionsunterrichts in Deutschland fokussierte Bucher neben der religiösen Sozialisation und Praxis der Proband/innen u.a. Fragen nach dem Binnengeschehen, der Effizienz, der Akzeptanz, den Methoden und den Medien im Unterricht und differenzierte die Ergebnisse nach den Schularten. Neben deskriptiven Auswertungen, bei denen die Signifikanz-Angaben leider ebenfalls fehlen, werden Faktoren-, Korrelations- und Regressionsanalysen durchgeführt. Auch in der Studie von Ritzer (2003), in der katholische Schüler/innen in Österreich befragt wurden, werden diese Analyseverfahren durchgeführt. Darüber hinaus stellt Ritzer seine Hypothesen einzeln vor und gibt bei deren Überprüfung detailliert Signifikanzen, Stärke und Richtung der Zusammenhänge an. Ergänzt werden die Berechnungen durch Cluster- und Pfadanalysen.

Neben diesen Querschnittsstudien werden in der Religionspädagogik auch (allerdings deutlich seltener) Längsschnittstudien durchgeführt. Böhm / Schnitzler veröffentlichten 2008 eine triangulative Studie zum evangelischen Religionsunterricht. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgt zunächst deskriptiv, allerdings ohne Angabe der Signifikanzen. Im letzten Schritt werden Korrelationsanalysen vorgestellt, bei denen die Stärken der Korrelationen scheinbar nicht auf deren Signifikanz untersucht wurden. Ritzers Studie zum katholischen Religionsunterricht in Österreich aus dem Jahr 2010 ist ebenfalls im Längsschnitt-Design angelegt und fokussiert, neben dem Binnengeschehen des Religionsunterrichts und dem Schulklima, die Kompetenzentwicklung von Schüler/innen des Ethik- und des Religionsunterrichts in Österreich. Dabei führt er ähnliche Verfahren wie im Jahr 2003 durch. Die korrelationsanalytische Analyse der beiden Messzeitpunkte zeigt, wie eine differenzierte Auswertung von Längsschnittdaten aussehen kann. Die in der empirischen

Religionspädagogik durchgeführten Analyseverfahren knüpfen an die der Bildungsforschung an, unterscheiden sich allerdings in Komplexität und Qualität voneinander.

Bei allen Studien bleibt jedoch eine Voraussetzung zur Berechnung von Signifikanztests unerfüllt, die aus der Organisation der Schüler/innen-Befragungen resultiert. Dieses Problem und der Ansatz der Mehrebenenanalyse als geeigneter Lösungsansatz werden im Folgenden vorgestellt.

3. Der Ansatz der Mehrebenenanalyse als Perspektive für die quantitative Religionspädagogik

Bei der Befragung von Schüler/innen werden häufig Klumpenstichproben (Auswahl ganzer Schulklassen) gezogen. Diese aus organisatorischen Gründen legitime Entscheidung führt allerdings vor allem bei Regressions- und Faktorenanalysen zu Problemen in der statistischen Auswertung. Die so gewonnenen Daten sind hierarchisch strukturiert: Die Schüler/innen gehören zu einer Klasse in einer Schule, die wiederum einem Schulbezirk zugeordnet werden kann. So erleben die Proband/innen den gleichen Unterricht, auf dessen Binnengeschehen sie einen Einfluss haben und der von einer Lehrkraft gestaltet wird. Es liegen also keine voneinander unabhängigen Variablen vor (Radisch, 2012, 52). Dies widerspricht den Annahmen des Signifikanztests. „Der Fehlerterm beinhaltet nicht, wie angenommen wird, nur Zufallsfehler, sondern auch systematische Fehler“ (Ditton, 1993, 287). Dadurch kommt es zur Unterschätzung der Standardfehler und in Folge dessen zu einer vorschnellen Annahme der Alternativhypothese (Alpha-Fehler-Inflation) (Pöschke, 2014, 1103).

Eine Möglichkeit, mit dieser hierarchischen Struktur umzugehen, ist das Aggregieren der Daten, bei dem allerdings wichtige Informationen auf der Individualebene verloren gehen (Ditton, 1993, 287). Einen weitaus sinnvolleren Ansatz bietet das Verfahren der Mehrebenenanalyse (im Englischen ‚multilevel analysis‘ oder ‚hierarchical linear modeling‘ (HLM) genannt), das sowohl bei Regressions- als auch bei Faktorenanalysen Verwendung findet. Die hierarchische Struktur der Daten führt dazu, dass in der Mehrebenenanalyse von unterschiedlichen Ebenen gesprochen wird. Im Beispiel der Befragung von Schulklassen bilden die Schüler/innen die erste Ebene und die Schulklasse bildet die zweite Ebene. Es können weitere Ebenen wie z.B. die Schulform als dritte Ebene ergänzt werden. In der Analyse werden die Varianzen der Variablen auf der jeweiligen Ebene geschätzt. So ist es

möglich, diese zunächst voneinander getrennt auf den einzelnen hierarchischen Ebenen zu betrachten, bevor sie in Verbindung zueinander gebracht werden (Pöschke, 2010, 111). Die Interpretation der Daten kann daher zwischen Zusammenhängen auf und zwischen den unterschiedlichen Ebenen differenzieren (Ditton, 1993, 293). Dabei setzen sich die Unterschiede zwischen den Proband/innen aus der Variation der Daten auf der unterschiedlichen Ebene zusammen (Lüdtke, 2009, 276).

Die Durchführung einer Mehrebenenanalyse stellt an die erhobenen Daten hohe Anforderungen. Neben der parametrischen Struktur muss dabei ebenso die lineare Beziehung zwischen abhängiger und unabhängiger Variable gegeben sein bzw. durch geeignete Transformationsschritte herbeigeführt werden (Radisch, 2012, 58f). Außerdem müssen ausreichend große Stichproben vorliegen. Genaue Festlegungen der geeigneten Stichprobengröße werden seit langem diskutiert. So sind sich Maas / Hox sicher, dass die Anzahl der Einheiten auf der zweiten Ebene wichtiger ist, als die auf der ersten Ebene. In ihrer „rule of thumb“ formulieren sie folgende Anforderungen an Stichprobengrößen: Zur Berechnung der Effekte zwischen den Gruppen müssen mindestens 50 Einheiten auf der zweiten Ebene vorzufinden sein und 30 Einheiten auf der ersten Ebene. Gleichzeitig machen sie deutlich, dass die Verringerung der Einheiten auf erster Ebene deutlich weniger Einfluss auf die Zuverlässigkeit der Daten hat als die der zweiten Ebene (Maas / Hox, 2004, 135). Die Erhebung entsprechend großer Stichproben kann von einzelnen Religionspädagogen/innen oft nicht geleistet werden, sodass sich insbesondere größere Projekte für den Einsatz von Mehrebenenanalysen eignen.

Da es sich bei Mehrebenenanalysen um sehr anspruchsvolle statistische Verfahren handelt, setzt die Interpretation der Analyseergebnisse ein gutes methodisches Wissen voraus. Dies könnte ein Grund dafür sein, warum das Verfahren in der empirischen Religionspädagogik bisher so gut wie keine Berücksichtigung gefunden hat. Wie ergiebig eine Mehrebenenanalyse sein kann, lässt sich in der Studie zur Konfirmandenarbeit des religionspädagogischen Lehrstuhls der Universität Tübingen erkennen. In der Auswertung des umfangreichen Datenmaterials wurden erstmalig in der empirischen Religionspädagogik Mehrebenenverfahren angewandt (Ilg, 2010 und Ilg / Lüdtke, 2011).

Trotz des hohen Anspruchs des Analyseverfahrens an die Religionspädagogen/innen und die zu erhebenden Daten stellt die Mehrebenenanalyse ein geeignetes Verfahren zum Umgang mit

hierarchisch strukturierten Daten dar. Insbesondere bei der Ziehung von Klumpenstichproben kommen Regressions- oder Faktorenanalysen, die die Mehrebenenstruktur der Daten nicht berücksichtigen, in ihren Berechnungen zu fehlerhaften Ergebnissen.

4. Resümee

Die Qualität des Religionsunterrichts trägt dazu bei, dass trotz sinkender Anbindung der Bevölkerung an die evangelische und katholische Kirche das Unterrichtsfach Religion mit seinen wichtigen Aufgaben für die Schüler/innen in der Gesellschaft positiv konnotiert bleibt. Die empirische Religionspädagogik kann diesen Prozess durch die Befragung der Kinder und Jugendlichen zu ihren unterrichtlichen Erfahrungen und den damit verbundenen Rückschlüssen für die unterrichtliche Praxis positiv stärken. In der Auswertung der Daten muss darauf geachtet werden, dass die Verfahren den Standards der Bildungsforschung gerecht werden. Insbesondere die Mehrebenenanalyse stellt dabei eine wichtige und bislang noch zu selten genutzte Ressource dar, um Klumpenstichproben geeignet auszuwerten.

Literaturverzeichnis

- BIZER, Christoph u.a.: Was ist guter Religionsunterricht? Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft 2006 (= Jahrbuch für Religionspädagogik 22).
- BÖHM, Uwe / SCHNITZLER, Manfred: Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8, Stuttgart: Calwer 2008.
- BUCHER, Anton A.: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart: Kohlhammer 2000.
- DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ: Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2014/15, Bonn 2015 (= Arbeitshilfen 275).
- DITTON, Hartmut: Neuere Entwicklungen zur Mehrebenenanalyse erziehungswissenschaftlicher Daten. Hierarchical Linear Modelling (HLM), in: Empirische Pädagogik 7/3 (1993) 285–305.
- DOMSGEN, Michael / LÜTZE, Frank Michael: Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig: Evang. Verl.-Anst. 2010.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben, Hannover 2004.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben, Hannover 2015.
- HAHN, Matthias: Konfessionslos und religiös interessiert. Religionspädagogik vor der Herausforderung der Konfessionslosigkeit, in: LEHMANN, Christine u.a. (Hg.): Zukunftsfähige Schule – Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche, Jena: IKS Garamond 2011, 111–130.
- HANISCH, Helmut / POLLACK, Detlef: Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Stuttgart: Calwer 1997 (= Arbeiten zur Pädagogik 28).
- ILG, Wolfgang: Prädiktoren von Bildungsprozessen in Jugendgruppen. Eine mehrebenenanalytische Untersuchung non-formaler Bildung am Beispiel von Jugendgruppenfahrten und Konfirmandenarbeit, Tübingen 2010 (= Dissertation Universität Tübingen).

- ILG, Wolfgang / LÜDTKE, Oliver: Prädiktoren von Bildungsprozessen in Jugendgruppen. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung non-formaler Bildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14/2 (2011) 309–328.
- LÜDTKE, Oliver: Mehrebenenmodellierung in der empirischen Bildungsforschung, in: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga u.a. (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim u. Basel: Beltz 2009, 275–293.
- MAAS, Cora J.M. / HOX, Joop J.: Robust issues in multilevel regression analysis, in: Statistica Neerlandica 58/2 (2004) 127–137.
- PÖTSCHKE, Manuela: Mehrebenenmodelle: angemessene Modellierung von Evaluationsdaten, in: POHLENZ, Philipp / OPPERMANN, Antje (Hg.): Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Eine Einführung, Bielefeld: UVW Universitäts Verlag 2010 (= Qualität - Evaluation - Akkreditierung 4), 109–122.
- PÖTSCHKE, Manuela: Mehrebenenanalysen, in: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS 2014, 1101–1115.
- RADISCH, Falk: Einführung in die Mehrebenenanalyse, in: GLÄSER-ZIKUDA, u.a. (Hg.): Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung, Münster u.a.: Waxmann 2012, 51–64.
- RITZER, Georg: Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 Schülerinnen. Mit einer Handreichung zur Evaluierung der Einflussfaktoren an Schulen, Thaur: Druck- und Verlagshaus Thaur 2003.
- RITZER, Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien: LIT 2010 (= Empirische Theologie 19).
- SCHWEITZER, Friedrich: Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus 2013a.
- SCHWEITZER, Friedrich: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Zur aktuellen Diskussion in der evangelischen Religionspädagogik, in: Herder Korrespondenz Spezial 2 (2013b) 52–56.
- WERMKE, Michael: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler, Jena: IKS Geramond 2006 (= Edition Paideia 2).

Dieter Praas

DESIGNORIENTIERTE FORSCHUNG IN DER PRAKTISCHEN THEOLOGIE. EIN PRAXISPROJEKT AUS DEM BISTUM AACHEN

Kurzzusammenfassung

Empirische Forschungsprojekte innerhalb der Praktischen Theologie wählen zumeist einen phänomenologischen und theoriegenerierenden Zugangsweg. Forschungsobjekt ist der gelebte Glaube bzw. die gelebte Religion (Dinter / Heimbrock / Söderblom, 2007). Ziel ist ein besseres Verständnis religiöser Phänomene, z.B. mit Hilfe einer auf empirischer Basis gewonnenen Theoriebildung. Christiaan Hermans hat jüngst auf das Paradigma praxisorientierter Forschung verwiesen und formuliert am Ende seiner Überlegungen die programmatische Aufforderung „Let’s transform practical theology into practice-oriented theology!“ (Hermans, 2014, 126).

Der vorliegende Beitrag möchte in Ergänzung und Erweiterung theorieorientierter Forschung das Paradigma praxisorientierter Forschung im Typus der designorientierten Forschung vorstellen (Abschnitt 2) und anhand eines derzeit laufenden Forschungsprojektes konkretisieren (Abschnitt 3). Den Abschluss bildet ein erstes Resümee bisheriger Erfahrungen (Abschnitt 4).

1. Designorientierte Forschung

1.1. Der Rahmen: Praxisorientierte Forschung

Designorientierte Forschung ist ein Typus praxisorientierter Forschung (van Aken / Berends / van der Bij, 2012; Verschuren / Doorewaard, 2010). Im Mittelpunkt praxisorientierter Forschung steht nicht die theoretische Erforschung eines Problems, sondern die (praxisorientierte) Erforschung der *Lösung* eines konkreten Praxisproblems. Praxisorientierte Forschung nimmt ihren Ausgang in der Praxis, indem von den dort handelnden Akteuren ein Problem, eine Herausforderung identifiziert und beschrieben wird. Ziel der Forschungstätigkeit ist es, einen – zumindest indirekten – Beitrag zur Reduzierung dieses Praxisproblems zu leisten. Dieses Ziel wird sowohl auf der Praxisebene (konkrete Erfahrung einer Problemreduzierung) wie der Theorieebene (Wissenszuwachs in Bezug auf die Möglichkeit von Problemreduzierungen) erreicht. Es wird also kein Phänomen erforscht, sondern ein im Rahmen der Forschungstätigkeit selbst erst initiiertes Prozess.

Praxisorientierte Forschung fragt, welche Lösung angemessen ist. Ihr erkenntnistheoretischer Zugang ist daher eher ein pragmatischer. Damit könnte praxisorientierte Forschung einen methodologischen Zugangsweg zu einer ‚Pastoral der Passung‘ bieten, wie sie beispielsweise Matthias Sellmann vertritt. Für eine solche Pastoral der Passung nennt er drei Argumente: 1. Die „Passungskrise der deutschen Kirche zu der sie umgebenden Kultur“ (Sellmann, 2011, 3). 2. Das Bedürfnis von Menschen nach ‚Passung‘ von individuellen Bedürfnissen und religiösen Ausdrucksformen. 3. Den Begriff der Passung (Accomodatio) als einen Leitbegriff des II. Vatikanischen Konzils (Gaudium et spes 44 u.a.). Sellmann erkennt im philosophischen Pragmatismus einen erkenntnistheoretischen Kompass für eine solche Pastoral. Den philosophischen Pragmatismus zeichnen – so Sellmann – zwei Grundüberzeugungen aus: 1. Wissen entsteht aus der Notwendigkeit, für Probleme Lösungen zu kreieren. 2. Wissen entsteht nicht durch individuelle Denkprozesse, sondern durch Interaktion verschiedener Akteure. Diese Grundüberzeugungen decken sich mit den Anliegen praxisorientierter Forschung.

Innerhalb der praxisorientierten Forschung werden verschiedene Typen unterschieden: problem-analysing research, diagnostic research, design-oriented research, intervention-oriented research und evaluation research (Verschuren / Dooreward, 2010, 45–63), wobei die einzelnen Typen aufeinander aufbauen, so dass beispielsweise im Rahmen einer Interventionsforschung eine Problemanalyse, Problemdiagnose und Designentwicklung entweder selbst durchgeführt oder auf entsprechend schon vorhandene Forschungsergebnisse zurückgegriffen wird. Die Option für einen Typus praxisorientierter Forschung richtet sich nach dem Forschungsziel. Im Folgenden soll der Fokus auf designorientierte Forschung gelegt werden.

1.2. Designorientierte Forschung

Ein designorientiertes Forschungsvorhaben hat zum Ziel, ein besseres Wissen in Bezug auf ein Design¹ zu generieren. Dieser Wissenszuwachs erfolgt auf Basis einer Problemanalyse, einer Problemdiagnose und einer Beurteilung einer ersten Skizze dieses Designs, weshalb hier auch von Evaluationswissen gesprochen werden kann (Verschuren / Doorewaard, 2010, 106–114). Designorientierte Forschung muss also nicht zwangsläufig zu einer fertigen

¹ Der Begriff ‚Design‘ ist hier – wie im englischen Sprachbereich – im Sinne von Gestaltung oder Entwurf zu verstehen und bezieht sich nicht nur auf das Design von Produkten, sondern auch von Prozessen.

Designentwicklung führen. Sie ist vielmehr auch dann schon als designorientiert zu verstehen, wenn sie Anregungen und Hinweise für ein konkretes Design entwickelt.

Designorientierte Forschung weist folgende Charakteristika auf (Anderson / Shattuck, 2012):

- *Designorientierte Forschung ist theoriegestützt.* Vor der qualitativen Untersuchung werden die relevante wissenschaftliche Literatur, die bekannten Forschungsergebnisse sowie die Forschungslücken dargestellt.
- *Designorientierte Forschung ist kontextbezogen.* Der jeweilige Praxiskontext beeinflusst Forschungsziele und Forschungstätigkeit. Forschungsergebnisse sind daher valide in Bezug auf diesen konkreten Praxiskontext. Sie sind umso stärker generalisierbar, desto mehr sie sich in verschiedenen (ähnlichen) Kontexten bewahrheiten.
- *Designorientierte Forschung impliziert iteratives Forschen.* Angenommen wird ein Forschungskreislauf von Analyse, Design, Implementierung, Evaluation. Die Elemente des Kreislaufes werden auch parallel bearbeitet.
- *Designorientierte Forschung arbeitet partnerschaftlich.* Im Gegensatz zu den Ansätzen des ‚action research‘ (Kurt Lewin) oder des ‚action learning‘ (Reginald Revans), in der Personen aus der Praxis gleichzeitig die Forschenden sind, geht es in designorientierter Forschung um eine Partnerschaft zwischen Forschenden und Personen aus der Praxis während des Forschungskreislaufes, insbesondere bei der Wahl der Intervention.

Diese methodologischen Überlegungen lassen sich in folgenden Forschungsplan überführen:

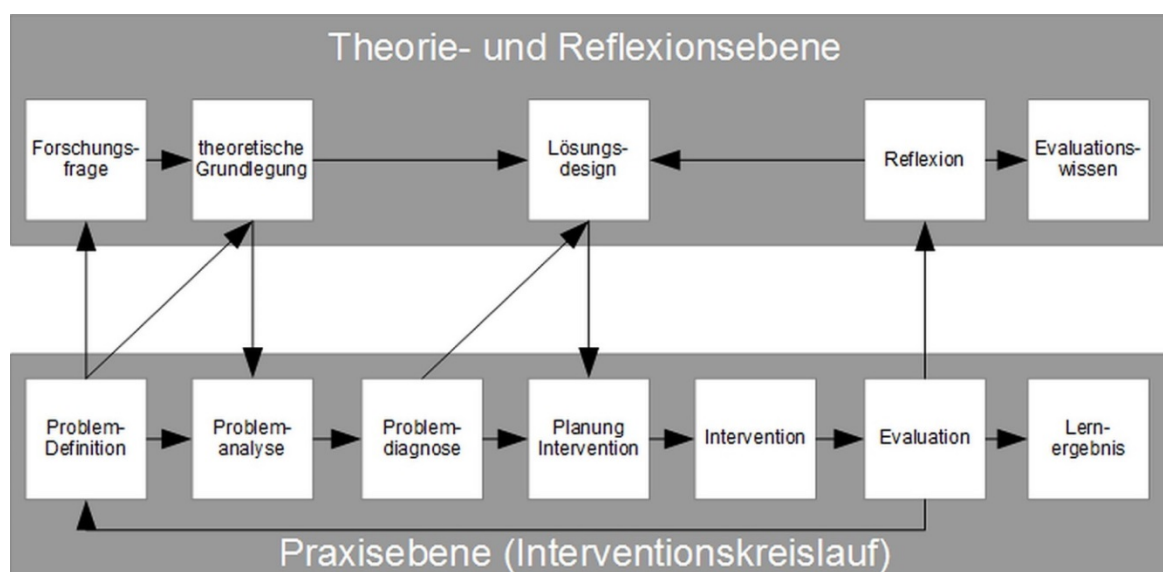


Abbildung 1: Forschungsplan (orientiert an Andriessen, 2007)

Kennzeichnend ist die enge Verschränkung zwischen Praxis- und Theorieebene. Auf der Ebene der Praxis wird der ‚Interventionskreislauf‘ durchlaufen, denn eine Problemlösung durch Verbesserung wird mit Hilfe dieses Interventionskreislaufes erzielt (Verschuren / Doorewaard, 2010, 47). Die durch die Pfeile dargestellten Forschungsabläufe sind eher idealtypisch zu verstehen. Ein Kennzeichen designorientierter Forschung besteht ja gerade in der iterativen Vorgehensweise, so dass z.B. einzelne Schritte innerhalb des Interventionskreislaufes auch mehrfach durchlaufen werden können oder sich eine erste Forschungsfrage in der theoretischen Reflexion noch einmal präzisiert.

Die Verbindung zwischen Theorie- und Praxisebene zeigt sich auch in den Gütekriterien designorientierter Forschung. Zwar ist auch hier – wie insgesamt in der qualitativen Forschung – kein einheitliches Set an Gütekriterien feststellbar. Neben der internen Validität, also der Gültigkeit der Ergebnisse für die erforschten Fälle geht es z.B. um Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit des Forschungsprozesses. Durch die Praxisorientierung designorientierter Forschung geraten aber auch neue Gütekriterien in den Blick, wie die Verständlichkeit der Darstellung der Ergebnisse oder auch die Akzeptanz der Ergebnisse.

Designorientierte Forschung innerhalb der Praktischen Theologie verortet die theologische Reflexion auf der Theorieebene. Die theologische Reflexion betrifft zunächst das Praxisproblem und damit die Problemdefinition, die Forschungsfrage sowie die theoretische Grundlegung. Das Evaluationswissen als Ergebnis designorientierter Forschung auf der Theorieebene ist ebenso theologisch zu reflektieren. Theologische Überlegungen können in die Überlegungen zum Lösungsdesign einfließen.

Die skizzierte Methodologie designorientierter Forschung soll im Folgenden an einem aktuellen Forschungsprojekt der Radboud Universität Nijmegen konkretisiert werden. Da sich dieses Forschungsprojekt derzeit noch in der Evaluationsphase befindet, können Ergebnisse noch nicht vorgestellt werden.

2. Konkretion: Verbesserung der narrativen Identität fusionierter Pfarreien

2.1. Ausgangspunkt: Praxisproblem fehlender Identitätsklärung

Die Praxis fusionierter Großpfarreien im Bistum Aachen bildete den Ausgangspunkt des hier

vorgestellten Projektes. Das Bistum Aachen ist auf der pastoralen Ebene als ‚Kirche am Ort‘² in 71 Gemeinschaften der Gemeinden (GdG) strukturiert. Viele dieser GdG sind nach Fusionen kirchenrechtlich als Pfarrei konstituiert.³ Richarz diagnostiziert in diesen Veränderungsprozessen weniger eine Strukturkrise denn eine Identitätskrise (Richarz, 2010, 191). Die GdG ist daher gefordert ihre Identität zu klären: ‚Was macht uns als Gemeinschaft von Gemeinden aus? Was ist unsere inhaltliche Ausrichtung? Worauf können wir verzichten, worauf nicht? Wie gestalten wir das Aufeinandertreffen verschiedener Traditionen?‘ In der Beantwortung können bisherige Identitätskonzepte nicht einfach fraglos übernommen werden, da mit der Fusion neue Organisationen geschaffen wurden. Fehlende Klarheit in den dargestellten Fragen kann zu Konflikten führen und die Organisation lähmen. Dies gilt verschärft für vollfusionierte GdG. Die Organisationsforschung weist auf diesen Zusammenhang von Fusion und Organisationsidentität sowie die Gefahren und Probleme ungeklärter Identitäten hin (Langley u.a., 2012; Vieru / Rivard, 2014).

Das Bistum Aachen erkannte die Bedeutung der Identitätsfrage und die negativen Auswirkungen ungeklärter Identitäten in vollfusionierten GdG auf der Ebene Kirche am Ort. Daraus entstand seitens des Bistums die Idee, die Möglichkeiten einer Stärkung der Identität vollfusionierter GdG⁴ wissenschaftlich untersuchen zu lassen. Unter Federführung der Universität Nijmegen wurde ein entsprechendes Forschungsprojekt initiiert, denn trotz der massiven Strukturveränderungen wird die durch Fusionen hervorgerufene Herausforderung für die Identitätsfrage innerhalb der Theologie kaum diskutiert.

2.2. Forschungsfrage und ihre theoretische Fundierung

Nachdem aus der Problemwahrnehmung eine erste grobe Forschungsfrage entstanden war, ergaben sich daraus Fragen für eine theoretische Vertiefung:

- a) Wie lässt sich die Identität einer Gemeinschaft der Gemeinden verstehen?
- b) Inwieweit lassen sich Qualitätsmerkmale dieser Identität identifizieren?

Das Forschungsprojekt greift in seiner Theoriebildung auf Ricoeurs Konzept narrativer Identität zurück (Ricoeur, 1991 und 1996) und überträgt dieses auf die GdG. Ricoeur unterscheidet zwei Formen der Identität: Selbigkeit (Idem-Identität) und Selbstheit (Ipse-

² Der Begriff ‚Kirche am Ort‘ meint keine Organisation, sondern das Gesamt kirchlichen Handelns innerhalb eines bestimmten geografischen Gebietes. Weitere Ebenen sind die ‚Mittlere Ebene‘ (Region) und die Bistumsebene.

³ Im Sprachgebrauch des Bistums Aachen wird hier dann auch von einer ‚vollfusionierten‘ GdG gesprochen.

⁴ Wenn im Folgenden der Begriff ‚GdG‘ verwendet wird, dann bezieht er sich immer auf vollfusionierte GdG.

Identität). Die Selbigkeit steht dabei für die Antwort auf die Frage ‚Was bin ich?‘ Selbstheit beantwortet demgegenüber die Frage ‚Wer bin ich?‘ und postuliert eine Übereinstimmung mit sich selbst, so dass die Person sagen kann ‚Dafür stehe ich!‘ Das Verhältnis zwischen Selbigkeit und Selbstheit bewegt sich zwischen den beiden Polen einer Deckungsgleichheit von Selbstheit und Selbigkeit im Pol des Charakters und ihrem vollständigen Auseinandertreten im Pol der Selbst-Ständigkeit. Der Pol des Charakters steht für Beharrlichkeit, der Pol der Selbst-Ständigkeit für Veränderung. Dieses dialektische Verhältnis von Selbigkeit und Selbstheit, von Beharrlichkeit und Veränderung versteht Ricoeur als Dialektik personaler Identität. Ricoeur beansprucht für diesen Ansatz Gültigkeit auch für geschichtliche Gemeinschaften, Gruppen, Kulturen, Institutionen und Nationen und verdeutlicht dies u.a. am Beispiel des Volkes Israel (Ricoeur, 1991, 397f). Übertragen auf die Organisationsform GdG gibt die Selbigkeit Auskunft darüber, *was* die GdG ist, während die Selbstheit Auskunft gibt, *wer* die GdG ist. Die Antwort auf die Was-Frage liefert v. a. Fakten als Erkennungsmerkmale und bezieht sich stärker auf Beständigkeit in der Zeit zwischen Vergangenheit und Gegenwart: Organisationsstrukturen, Gebäude, Gemeindefraditionen und -eigenheiten u.Ä. Die Selbstheit – also die Antwort auf die Wer-Frage – zeigt, *wofür* die GdG steht. Sie liefert eher Werte, die auch in Zukunft gelten sollen, auf die sich die GdG selbst verpflichtet: ‚Dafür stehen wir! Darauf könnt ihr euch (auch in Zukunft) verlassen!‘ Die narrative Identität einer Organisation lässt sich aus den Erfahrungen ihrer Mitglieder rekonstruieren (Brown, 2006). Sie ist daher grundsätzlich dynamisch und nicht festgelegt.

Ricoeurs Identitätskonzeption in der Dialektik von Selbstheit und Selbigkeit bietet einen wichtigen Beitrag für die theologische Reflexion ekklesialer Identität: Sie vermag die Differenzierung zwischen einer Herkunfts- und Vollzugsidentität (Fuchs, 2001) tiefer auszuleuchten. Weiterhin bietet sie eine neue Perspektive auf die im Zusammenhang mit Fusionen geäußerte Sorge vor einem Identitätsverlust. Ricoeur versteht Identitätsverlust als „Entblößung der Selbstheit durch den Verlust der sie unterstützenden Selbigkeit“ (Ricoeur, 1996, 184). Tritt auf der Ebene Kirche am Ort zusätzlich zu dem offensichtlichen Verlust von Selbigkeit im Zuge von Fusionen nicht noch das mangelnde Bewusstsein für die Selbstheit, so dass der Verlust von Selbigkeit in noch viel stärkerem Maße als Identitätsverlust verstanden wird?

Damit ist auch die Frage nach einer Qualität narrativer Identität angedeutet. Neuere Ansätze

innerhalb der organisationalen Identitätsforschung vertreten die Ansicht, dass Identität nicht nur beschreibbar, sondern auch (qualitativ) bewertbar ist (Roberts / Dutton, 2009). Die narrative Identität einer Organisation hat in dem Maße Qualität, wie sie auf ein erfülltes Leben ausgerichtet ist, d.h. davon erzählt, dass die Organisation erfülltes Leben mit und für Andere in gerechten Institutionen ermöglicht (Ricoeur, 2005). Weiterhin besitzt die narrative Identität eine hohe Qualität, wenn sich viele Organisationsmitglieder mit dieser Organisationsgeschichte identifizieren, wenn es ihr gelingt, die Vielfalt der unterschiedlichen und teilweise auch gegensätzlichen Praxiserfahrungen zu integrieren und wenn sie die Organisationspraxis konkret und realistisch schildert.

Durch die Reflexion auf das Verständnis von Qualität narrativer Identität der GdG ließ sich die grobe Forschungsidee in folgende Forschungsfrage überführen: Inwiefern kann die Qualität der narrativen Identität einer vollfusionierten Gemeinschaft von Gemeinden im Bistum Aachen durch eine Intervention in einer Gruppe von Mitgliedern der Gemeinschaft der Gemeinden verbessert werden?

Die Formulierung der Forschungsfrage macht nun einsichtig, warum ein designorientierter Forschungsansatz gewählt wurde: Ausgangspunkt ist ein Praxisproblem, nämlich die mangelnde Klärung der Identität vollfusionierter GdG. Das Forschungsziel verfolgt auf der Theorieebene ein besseres Wissen um die Möglichkeiten der Verbesserung der narrativen Identität und auf der Praxisebene eine konkrete Verbesserung narrativer Identität in der konkreten GdG.

2.3. Problemanalyse, -diagnose, Intervention und Evaluation

Das Forschungsprojekt wurde in drei vollfusionierten GdG im Bistum Aachen durchgeführt. Dazu wurden in den teilnehmenden GdG jeweils Projektgruppen von 15 Personen gebildet. Primäres Kriterium für die Zusammensetzung der Projektgruppen war eine jeweils gleichmäßige Verteilung auf die folgenden Personengruppen: Personen aus Leitungsgremien, Personen mit dauerhaftem ehrenamtlichem Engagement sowie Personen ohne oder mit punktuelltem ehrenamtlichem Engagement. Die Problemanalyse, also die Analyse der Qualität narrativer Identität in den beteiligten GdG, geschah mit Hilfe leitfadengestützter Einzelinterviews in den Projektgruppen. Eine Auswertung der Interviews führte zu einer Problemdiagnose, die die Grundlage für die Festlegung von Interventionszielen bildete.

Entsprechend dem partizipativen Ansatz designorientierter Forschung wurden diese Interventionsziele jeweils mit Verantwortlichen aus der GdG entwickelt.

Als Basis für die Intervention diente ein Modell von Joost Dupont, der fünf Aufgaben benennt, die eine Organisation erfüllen muss, wenn sie die Frage nach ihrer Identität beantworten will. Davon wurden die ersten drei Aufgaben für die Intervention übernommen: Geschichten über die Organisation zu erzählen, Offenheit für die Anderen und ihre Geschichten zu entwickeln sowie ein Bewusstsein für Transzendenz zu fördern, also dafür, dass es etwas gibt, das unser Handeln übersteigt und sich unserem Einfluss entzieht (Dupont, 2010, 224–229). Als Interventionsform wurden je drei Treffen der Projektgruppen von insgesamt neun Stunden in einem Zeitraum von drei bis vier Wochen festgelegt. Um eine Veränderung der Qualität narrativer Identität feststellen zu können, wurden im Anschluss an die Intervention noch einmal leitfadengestützte Einzelinterviews durchgeführt.

Die Evaluation ist ein zweistufiges Verfahren. Das Projekt befindet sich gegenwärtig im ersten Schritt: Hier gilt es, jeweils aus beiden Interviewreihen mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse die Qualität der narrativen Identität der jeweiligen GdG zu rekonstruieren. Der Vergleich dieser beiden Rekonstruktionen lässt dann Aussagen über eine Qualitätsverschiebung zu. Daraus können Fragerichtungen für die Evaluation der Intervention entwickelt werden. Diese wird die Frage beantworten, inwieweit es plausibel erscheint, dass die Intervention zu der festgestellten Qualitätsveränderung beigetragen hat.

2.4. Lernergebnis, Evaluationswissen und theologische Reflexion

Die Beantwortung der Forschungsfrage durch die Evaluation der Intervention führt auf der Praxisebene zu Lernergebnissen in den beteiligten GdG, u.a. indem die Ergebnisse des Projektes vorgestellt und mit den Akteuren in der GdG auf ihre praktischen Konsequenzen hin befragt werden. Auf der Theorieebene wird Evaluationswissen generiert, also ein vertieftes Verständnis von Designmöglichkeiten zur Verbesserung der Qualität narrativer Identität in vollfusionierten Gemeinschaften der Gemeinden.

Praxisorientierte und designorientierte Forschung in der Praktischen Theologie bedarf abschließend der (pastoral)theologischen Reflexion. Dies geschieht in Form einer dialektischen Denkbewegung, in der sowohl die Ergebnisse designorientierter Forschung von der Pastoraltheologie her befragt werden, wie auch umgekehrt pastoraltheologische

Einsichten von den Ergebnissen designorientierter Forschung her beleuchtet werden. Vom gegenwärtigen Stand des Projektes aus können hier nur einige Felder benannt werden, für die sich diese theologische Reflexion abzeichnen scheint:

- *Qualität narrativer Identität*: Die Frage nach Qualitätsaspekten in der Pastoral gewinnt in der theologischen Reflexion an Bedeutung. Wie beantwortet die Studie die Frage nach einer ‚gelingenden Pastoral‘ (Katholische Arbeitsstelle für missionarische Pastoral, 2015)?
- *Reflexion des Verhältnisses von Pfarrei und Gemeinde*: In der Pastoraltheologie wird dafür plädiert, Pfarrei und Gemeinde strukturell und inhaltlich zu unterscheiden (Bauer, 2013). Die Studie untersucht sowohl eine GdG, in der diese Unterscheidung vollzogen, wie auch eine GdG, in der diese Trennung abgelehnt wird.
- *Ausrichtung auf erfülltes Leben*: Welchen Beitrag liefert die Studie in der Debatte um mangelnde Aufgabenorientierung (Bucher, 2012, 169–172) und eine Vernachlässigung der diakonischen Dimension (Haslinger, 2012)?
- *Dialektik von Beharrlichkeit und Veränderung*: Wie stark sind Beharrlichkeits- und Veränderungspotential in der Kirche am Ort ausgeprägt und was bedeutet dies für die Gestaltung von Steuerungsprozessen in der Kirche am Ort?

3. Resümee

Der vorliegende Beitrag bietet einen Einblick in den designorientierten Forschungsansatz. Abschließend soll daher ein vorläufiges Resümee des Forschungsprozesses gezogen werden:

- Designorientierte Forschung erschließt – wie praxisorientierte Forschung insgesamt – mit ihrem Anliegen der Minimierung konkreter Praxisprobleme der Praktischen Theologie neue Fragestellungen und damit auch Forschungsfelder, in die sie ihre pastoraltheologische Kompetenz einspeisen kann.
- Designorientierte Forschung ist zeitaufwändig, auch für die Akteure im Praxisfeld. Dies gilt es zu berücksichtigen und eine Balance zwischen Forschungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten zu finden. Im vorliegenden Forschungsprojekt betraf dies beispielsweise die Entscheidung über den zeitlichen Umfang der Intervention. Gleiches gilt für die Balance zwischen Datenvielfalt und Effektivität.
- Eine offene Frage ist die nach der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf vergleichbare

Kontexte. Da praxisorientierte Forschung im Praxisfeld realisiert wird, ist es unmöglich, alle unabhängigen Variablen zu kennen, geschweige denn sie zu kontrollieren.

Designorientierte Forschung in der Praktischen Theologie steht derzeit am Anfang. Es braucht daher Erfahrungswerte verschiedener Projekte designorientierter und praxisorientierter Forschung, um diesen Forschungsansatz innerhalb der Praktischen Theologie methodisch weiter zu entwickeln und abzusichern. Der vorliegende Beitrag versteht sich als Einladung dazu.

Literaturverzeichnis

- ANDERSON, Terry / SHATTUCK, Julie: Design-Based Research. A Decade of Progress in Education Research?, in: *Educational Researcher* 41/1 (2012) 16–25.
- ANDRIESEN, Daniel: Designing and Testing an OD Intervention. Reporting Intellectual Capital to Develop Organizations, in: *The Journal of Applied Behavioral Science* 43/1 (2007) 89–107.
- BAUER, Christian: Gott außerhalb der Pfarrgemeinde entdecken, in: SELLMANN, Matthias (Hg.): *Gemeinde ohne Zukunft? Theologische Debatte und praktische Modelle*, Freiburg u.a.: Herder 2013, 349–371.
- BROWN, Andrew D.: A Narrative Approach to Collective Identities, in: *Journal of Management Studies* 43/4 (2006) 731–753.
- BUCHER, Rainer: ... wenn nichts bleibt, wie es war. Zur prekären Zukunft der katholischen Kirche, Würzburg: Echter 2012.
- DINTER, Astrid / HEIMBROCK, Hans-Günter / SÖDERBLOM, Kerstin: *Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007.
- DUPONT, Joost: Identiteit is kwaliteit. De identiteitstheorie van Paul Ricoeur – als voorstudie voor een verheldering van de identiteit van katholieke basisscholen in Nederland, Budel: Damon 2007 (= IKO-reeks 10).
- FUCHS, Ottmar: Identität der Gemeinde. Praktisch-theologische Impulse zu ihren Grundvollzügen, in: KRIEGER, Walter / SIEBERER, Balthasar (Hg.): *Gemeinden der Zukunft – Zukunft der Gemeinden*, Würzburg: Echter 2001, 43–85.
- HASLINGER, Herbert: Gemeinde rechtfertigt sich allein durch ihre diakonische Verausgabung für die Menschen, in: SELLMANN, Matthias (Hg.): *Gemeinde ohne Zukunft? Theologische Debatte und praktische Modelle*, Freiburg u.a.: Herder 2013, 65–90.
- HERMANS, Christiaan A. M.: From Practical Theology to Practice-oriented Theology, in: *International Journal of Practical Theology* 18/1 (2014) 113–126.
- KATHOLISCHE ARBEITSSTELLE FÜR MISSIONARISCHE PASTORAL (Hg.): *Nähe und Weite statt Enge und Ferne. Zu den Chancen großer pastoraler Räume für eine missionarische Pastoral*, Erfurt 2015 (= KAMP kompakt 3).
- LANGLEY, Ann / GOLDEN-BIDDLE, Karen / REAY, Trish / DENIS, Jean-Louis / HÉBERT, Yann / LAMOTHE, Lise / GERVAIS, Julie: Identity Struggles in Merging Organizations. Renegotiating the Sameness-Difference Dialectic, in: *The Journal of Applied Behavioral Science* 48/2 (2012) 135–167.
- RICHARZ, Dieter: Zwischen Sphinx und Ödipus – Priester in Fusionsprozessen. Oder: Von der Kon-fusion der Ohnmacht in den Fusionsplänen der Macht, in: BUCHER, Rainer / POCK, Johann (Hg.): *Klerus und Pastoral*, Berlin u.a.: LIT 2010 (= Werkstatt Theologie 14), 191–205.
- RICOEUR, Paul: *Zeit und Erzählung*. Bd. III. Die erzählte Zeit, München: Fink 1991 (= Übergänge 18/III).
- RICOEUR, Paul: *Das Selbst als ein Anderer*, München: Fink 1996.

- RICOEUR, Paul: Annäherungen an die Person, in: WELSEN, Peter (Hg.): Paul Ricoeur. Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970 – 1999), Hamburg: Meiner 2005, 227–249.
- ROBERTS, Laura Morgan / DUTTON, Jane E. (Hg.): Exploring Positive Identities and Organizations. Building a Theoretical and Research Foundation, New York: Routledge 2009.
- SELLMANN, Matthias: Eine Pastoral der Passung, in: Lebendige Seelsorge 62/1 (2011) 2–10.
- VAN AKEN, Joan / BERENDS, Hans / VAN DER BIJ, Hans: Problem Solving in Organizations. A Methodological Handbook for Business and Management Students, Cambridge: University Press²2012.
- VERSCHUREN, Piet / DOOREWAARD, Hans: Designing a Research Project, Utrecht: Lemma²2010.
- VIERU, Dragos / RIVARD, Suzanne: Organizational identity challenges in a post-merger context. A case study of an information system implementation project, in: International Journal of Information Management 34/3 (2014) 381–386.

Matthias Cameran

ARBEIT AN BILDERN DES BÖSEN. PHOTO ELICITATION ALS METHODE DER QUALITATIV-EMPIRISCHEN RELIGIONSPÄDAGOGIK

Kurzzusammenfassung

In meinem Dissertationsprojekt gehe ich in einer qualitativen Studie der Frage nach, welche Vorstellungen katholische ReligionslehrerInnen zum Bösen haben. Der Beitrag stellt eine qualitative Forschungsmethode vor, die – zusätzlich zum vorherrschenden Zugang über Sprache – auch jenen über Bilder wählt.

1. Das Böse – ein rätselhafter Gesprächsgegenstand und seine Versprachlichung

Das unlösbare Problem, dem sich der Mensch bei der Beschäftigung mit dem Bösen gegenüber sieht, besteht in dessen sprichwörtlicher Unfassbarkeit. Die letzte Herkunft des Bösen, so Kant, bleibt für den Menschen ein Rätsel (Kant, 1956, 46). Durch seine eigene Unverständlichkeit stellt es die schärfste Herausforderung an das Denken dar (Lehmann, 2013, 5). Versucht man dem Bösen nachzugehen, so lassen sich bestimmte Begleitumstände, die mit dem Bösen einhergehen, begreiflich machen, das Böse hingegen bleibt dem Menschen selbst verschlossen (Claret, 1997, 232). Jede Unternehmung das nicht „zu Rechtfertigende“ (Ricoeur, 1983, 539) und damit seine „schlechthinnige Sinnlosigkeit“ (Splett, 1971, 326) rational erklären zu wollen, verstrickt sich in unauflösbare Aporien (Krech, 2003, 63). Daher konstatiert Lehmann, dass es die erste Forderung aller Rede über das Böse sein muss, sich der „abgrundtiefen Rätselhaftigkeit“ bewusst zu bleiben (Lehmann, 2013, 5).

Diese wenigen Schlaglichter auf die Auseinandersetzung mit dem Bösen weisen bereits auf die Herausforderungen an eine Untersuchung hin, die vorsieht, im Rahmen einer qualitativen Studie Vorstellungen katholischer ReligionslehrerInnen zum Bösen zu erheben und zu rekonstruieren. Aufgrund des zuvor Erwähnten mutet es nicht leicht an, wenn Personen in Interviews Auskunft über ihre präsenten Vorstellungen vom Bösen geben sollen. Selbst die Annahme, dass sich nur ReligionslehrerInnen zur Teilnahme an der Studie bereit erklären, die ein persönliches Interesse am Thema haben, erleichtert die Versprachlichung eines rätselhaften Gesprächsgegenstands wohl kaum. Denn einerseits stellt Dalferth fest: „Leichter als über Gutes können wir uns über Böses verständigen“ (Dalferth, 2006, V). Andererseits betont er, dass „Böses selten offen zu Tage“ liegt, dass es nie „vollständig zu

begreifen“ ist und dass es selbst für das betrachtende Denken kaum überwindbare Schwierigkeiten gibt (Dalferth, 2006, VI).

Um die Konturierung der eigenen Vorstellung innerhalb leitfragengestützter Interviews zu erleichtern, werden sowohl themenzentrierte Fragen (Flick, 1995, 94ff; Mayring, 2002, 66ff) als auch Bilder als erzählgenerierende Impulse eingesetzt. Mit diesem Vorgehen sollen explorativ Deutungen und Interpretationen in Fallbeispielen erhoben werden, die es erlauben, individuelle Vorstellungen vom Bösen zu rekonstruieren. Integrale Merkmale werden durch eine hermeneutische Analyse der Thematic Analysis (u.a. Boyatzis, 1998; Braun / Clarke, 2006; 2013) herausgearbeitet und miteinander verglichen. Die kennzeichnenden Züge werden im nächsten Schritt aus theologischer Sicht weitergehend interpretiert und verortet; hierbei sollen die Eigentümlichkeiten der individuellen Vorstellungen des Bösen Hinweise auf existenzielle Bedeutsamkeiten geben. Von diesem Punkt aus lässt sich weiterfragen, wie sich die heute zur Verfügung stehenden Erklärungs- und Deutungsmuster katholischer ReligionslehrerInnen gegenüber einer theologischen Rede vom Bösen verhalten. Angesichts eines durch weitgehend wissenschaftliche Rationalität geprägten menschlichen Selbstverständnisses (Hübner, 1972, 372) richtet sich das Interesse ferner darauf, inwieweit eine spezifisch religiöse Vorstellung des Bösen als eine gültige Antwortinstanz zur Sprache kommt und wie sich diese von anderen Deutungen abgrenzt.

Berücksichtigt man die eingangs genannten Hindernisse, denen sich die Befragten in der Beschäftigung mit dem Bösen gegenübersehen, ergeben sich Anforderungen an die methodische Konzeption der Studie. Das Erhebungsverfahren sollte daher nicht nur dem Forscher Zugang zu den Konstruktionen des Gegenübers gewähren, sondern ebenfalls den Befragten Mittel bieten, die einer Versprachlichung dienen. Die Möglichkeit während des Dialogs Begriffe als Unterstützung anzubieten, erscheint aus mehreren Gründen problematisch. Begriffe sind weit weniger (intersubjektiv) begreiflich als der selbstverständliche Einsatz innerhalb des dialogischen Sprachgebrauchs den Anschein macht. Die Option, den Befragten Wörter als Versprachlichungshilfe anzubieten, kann Gefahr laufen, dem individuellen Verständnis durch das von außen herangetragene Vokabular nicht angemessen Rechnung zu tragen. Leerstellen könnten leicht mit Begriffen gefüllt werden, deren Bedeutung für den Befragten aus Perspektive des Forschers ungeklärt bleiben. Auch ist zu bedenken, dass die Vorgabe an Begriffen eine starke sprachliche

Strukturierung von außen impliziert. Sie verwehrt den Einblick in individuelle Erklärungsmuster, die sich in charakteristischen Sprachspielen widerspiegeln können. Die leitende Frage nach Wegen, die über die rein verbale Stimulierung hinausgehen, könnte demnach lauten: Wie etwas zur Sprache bringen lassen, ohne es explizit zu benennen?

2. Die Rolle des Bildes in der qualitativ-empirischen Forschung

Die qualitativ-empirische Forschung war seit den 1970er Jahren zunächst eng mit der Textinterpretation verbunden, was zu einer „Marginalisierung des Bildes“ (Diaz-Bone, 2015, 49) führte. Erst die Überwindung der mit der Textorientierung einhergehenden Bindung von Logik und Sprache führte zur Aufwertung des Bildes durch die Herausarbeitung von dessen Eigenlogik. Im Anschluss an Rortys Linguistic Turn postulierte Mitchell zu Beginn der 1980er einen Pictural Turn (Mitchell, 2008, 51) und lieferte – neben Boehm's Iconic Turn – wichtige grundlagentheoretische Vorarbeit für die Bildinterpretation als Methode der qualitativen Forschung (bspw.: Dokumentarische Bildanalyse nach Bohnsack). Unterscheiden sich die Methoden zwar im Wesentlichen darin, in welchem Ausmaß sie dem Bild eine von der Sprache unabhängige Eigenlogik zugestehen, bleibt allen Methoden dennoch gemein, dass der Interpretationsgegenstand des/der ForscherIn das Bild selbst ist.

3. Bildqualitäten

In Bezug auf die hier beschriebene Studie liegt die Bedeutsamkeit dieser Entwicklung in der grundsätzlichen Annahme, dass die Rezeption von Bildern eine neue Verstehens-Situation konstituiert. Sie kann auch darin bestehen, dass eine neue, von der Autorenintentionalität unterschiedene Bedeutung eingesehen wird. Im Kontext der Rezeptionsästhetik spricht Hubig von einer Interaktion zwischen BetrachterIn und Werk, die im Rahmen bestimmter Möglichkeitsbereiche der beiden Interaktionspartner Deutungsspielräume eröffnet (Hubig, 1991, 41f). Diese sind durch eine gewisse Offenheit gekennzeichnet, da die Konfigurationen der beiden Interaktionspartner letztlich nicht vollständig zu determinieren sind. Was ein Bild zeigt, lässt sich im Idealfall an Stukturbildern, die an bestimmte Darstellungskonventionen gebunden sind, zumindest auf der Ebene der Bildsyntax klären. Dennoch wird auch hier deutlich, dass eine solche Beurteilung zumindest das Wissen um die Konventionen selbst voraussetzt. Auf der semantischen Ebene verschärft sich dieses Problem dadurch, dass Bildaussagen stets Aussagen für jemanden sind. Wie der/die BetrachterIn ein Bild versteht,

dessen Aussage und Bedeutung konstruiert, beruht unter anderem auf Vorwissen, Aktivierung und nicht minder persönlicher Involviertheit. Dennoch sind der Interpretation selbst Grenzen gesetzt, da das Bild nie etwas Allgemeines, sondern stets etwas Spezielles zeigt. Bilder sind stets konkreter als abstrakte Worte und damit unmittelbarer, wie Langer im Anschluss an Cassirer im Rahmen des von ihr formulierten ‚präsentativen Symbolismus‘ aufzuzeigen vermag (Langer, 1965, 100ff). Damit sind die Ergebnisse der Interaktion offen, aber nicht beliebig.

4. Photo Elicitation

Auch wenn die genannten Untersuchungen zwar die eigene Qualität des Bildes beleuchten, gründet die Überlegung visuelle Darstellungen als Daten erzeugendes (Hilfs-)Mittel im Rahmen eines Interviews einzusetzen nicht auf diesen Vorarbeiten, auch wenn sie die Methode theoretisch fundieren vermögen. Das Vorgehen ist ursprünglich in der Visuellen Soziologie und Ethnologie beheimatet und wurde erstmals 1957 durch Collier erwähnt und beschrieben (Collier, 1957, 843ff). Die Strategie Fotos gesprächsbegleitend einzusetzen, geht zurück auf Colliers Vorschlag zur Lösung eines praktischen Problems zur Durchführung einer Studie an der Cornell University. Die Forschergruppe beforschte die psychische Gesundheit der EinwohnerInnen der Maritimen Provinzen Kanadas, die aufgrund des Arbeitsangebots vom ländlichen in den urbanen Raum übersiedelte. Aufgrund der örtlichen Trennung beider Bereiche schien es unmöglich, den Zusammenhang zwischen Lebensbedingungen und Stress in Umfragen oder Tiefeninterviews zu untersuchen. Collier, der selbst Fotograf war, schlug deshalb vor, Fotos beider Lebenswelten als Gesprächsunterstützung hinzuzuziehen (Harper, 2002, 14). Im direkten Vergleich zu üblichen Interviews konnte Collier in der Durchführung und im Ergebnis fotogestützter Interviews erhebliche Unterschiede feststellen. „The pictures elicited longer and more comprehensive interviews but at the same time helped subjects overcome the fatigue and repetition of conventional interviews“ (Collier, 1957, 858). Ferner führten die Bildimpulse zu einer tieferen, emotionaleren und weniger distanzierteren Auseinandersetzung der Befragten mit den Gesprächsthemen, die auch in der Öffnung der Interviewstruktur ablesbar wurde: Das übliche Frage-Antwort-Schema klassischer Interviews wurde durch den Einsatz von Bildmaterial aufgebrochen (Collier, 1957, 856). Colliers folgende Veröffentlichung *Visual Anthropology: „Photography as a Research Method“* im Jahr 1967 wurde das Einführungswerk zu den noch jungen Disziplinen der Visuellen

Anthropologie und Visuellen Soziologie. Gut zwanzig Jahre später veröffentlichte Collier eine erweiterte Ausgabe, die neben weiteren Studien zur Photo Elicitation auch eine theoretische Grundlegung der Methode enthält (Collier / Collier, 1986). Seither wurde die Methode durch einige Autoren hinsichtlich ihrer theoretischen Begründung näher beschrieben (u.a. Banks, 2001; Harper, 2002). Im anglo-amerikanischen Raum gilt sie als etablierte Methode unter anderem in der Soziologie (u.a. Schwartz, 1989), Anthropologie (u.a. Pink, 2006; Rose, 2007) und den Kulturwissenschaften (u.a. Lapenta 2004) – einen systematischen Überblick über die zahlreichen Studien in verschiedenen Disziplinen bieten aktuelle Veröffentlichungen zur Methode (Harper, 2002, 15–20, 23–26; Hurworth, 2004, 2; Lapenta, 2004, 202, 204ff; Epstein u.a., 2006, 2). Im deutschsprachigen Raum wurde sie kaum und erst recht spät rezipiert (unter anderen von Wuggenig, 1990; Guschker, 2002; Brake, 2008; Kolb, 2008; Dimbath, 2013; Kraimer, 2014).

Sowohl die von Collier beschriebenen Erfahrungen als auch die durch weitere Studien gewonnenen Einschätzungen spiegeln die theoretisch fundierte, besondere Qualität von Bildern wider. So besteht in der Literatur ein breiter Konsens über die Wirksamkeit der Methode, tiefgehende und interessante Gespräche (Harper, 2002, 23) auch bei der Thematisierung von komplexen Themen (Pink, 2006, 92ff; Rose, 2007) auszulösen. Der die Zusammenarbeit fördernde Charakter der Methode wird von vielen Autoren besonders hervorgehoben (Banks, 1995, 2). Da sich ForscherIn und Befragte im Gespräch *über* die Interpretationen und Deutungen des Bilds unterhalten, werden übliche Gesprächsverläufe aufgebrochen (Lapenta, 2004, 202). Da das Bild nahezu als dritter Gesprächspartner fungiert (Collier / Collier, 1986, 105), kann sich häufig schneller ein entspannter und offener Interviewverlauf einstellen. Nicht selten übernimmt der Befragte die führende Rolle innerhalb des Interviews, da er mithilfe der Bildmedien den Ablauf, Inhalt und die sprachliche Ebene steuern kann (Collier / Collier, 1986, 117ff). Ferner konnte aufgezeigt werden, dass Photo Elicitation andere Informationen und Deutungen wachruft (Harper, 2002, 22f), die „über und hinter“ dem liegen, was durch nur von einer Person durchgeführten Analyse hätte gewonnen werden können (Collier / Collier, 1986, 108): „[T]he power of the photo lies in its ability to unlock the subjectivity of those who see the image differently from the researcher“ (Harper, 2000, 729). Die Schlaglichter auf Photo Elicitation zeigen, wie die Methode dem Paradigma qualitativer Forschung entspricht und von ihrer Veranlagung her hilfreich für explorative Studien sein kann.

Gründe für den in der Literatur konstatierten qualitativen Unterschied zwischen, klassischen, rein verbal angeleiteten Interviews und Photo Elicitation lassen sich unter anderem aus den zuvor skizzierten Überlegungen zur Bildtheorie ableiten. Darüber hinaus geht Harper davon aus, dass Interviews mit Bildimpulsen „eine andere Form von Information“ erzeugen. Eine Erklärung hierfür sieht er in der unterschiedlichen Verarbeitung von Sprache und visuellen Eindrücken im Gehirn (Harper, 2002, 13) und in der „polyemic quality“ der Bilder selbst (Schwartz, 1989, 120; Harper, 2002, 15; Margolis, 2008, 5). Hierbei berufen sich die Autoren mitunter auf Barthes, der Fotos das Potenzial zugesteht, im Rezeptionsprozess unterschiedliche Bedeutungen hervorzubringen (Barthes, 1964, 44). Prinzipiell ist die Begründung der Photo Elicitation eng mit der postmodernen Kritik am Bild als realistic tale der dokumentarischen Fotografie in der klassischen Ethnographie verbunden (ausführlich in: Harper, 1994).

Wie von Collier ursprünglich beschrieben, nutzten die Mehrzahl der Studien, in denen Photo Elicitation zum Einsatz kam, Fotos als Bildimpuls. Dennoch sprechen nach Harper keine Argumente gegen die Verwendung von jeglichem visuellen Material „such as paintings, cartoons, public displays such as graffiti or advertising billboards or virtually any visual image“ (Harper, 2002, 13). Seit und bereits in der erstmaligen Beschreibung der Methode durch Collier wurden weitere methodische Variationen der Photo Elicitation beschrieben, die mit Grundentscheidungen zusammenhängen, die der Untersuchende in der Vorbereitung der Studie zu treffen hat. Zu diesen gehören unter anderem drei grundlegende Fragen (Epstein u.a., 2006, 4ff): Wer erstellt beziehungsweise sammelt die zum Einsatz kommenden Bilder? Was sollen die Bilder zeigen? In welchem Zusammenhang und wie werden die Bilder in der Studie eingesetzt? Abhängig von Forschungsgebiet, Zielstellung, Zielgruppe und Thema der Studie wurden diverse Konfigurationen der Photo Elicitation entwickelt, die teilweise auch namentlich unterschieden werden (Überblick bieten unter anderem: Hurworth, 2003, 2ff; Warren, 2005). In einer der klassischen Formen werden die visuellen Impulse in einem geöffneten Interview eingesetzt. Das Bildmaterial wird dabei durch den/die ForscherIn vor der Erhebungsphase ausgesucht und den Befragten im Laufe des Interviews gezeigt. Mögliche Entscheidungsgrundlagen für die Auswahl der Bilder können sein, dass sie Teil der Welt der Interviewten sind (Harper, 2002, 20f), oder weil sie für die Befragten bedeutsam sein könnten (Lapenta, 2011, 204; Epstein u.a., 2006, 4). Vorteilhaft an diesem Vorgehen ist, dass über die gezielte Bildauswahl Einfluss auf das Gespräch genommen

werden kann. Damit können die visuellen Impulse eine inhaltliche Fokussierung in themenzentrierten / thematischen / problemzentrierten Interviews aufrechterhalten (Flick, 1995, 94ff; Schorn, 2000; Witzel, 2000), ohne dass gleich verbal eingewirkt werden muss. Ferner bietet diese Form die Möglichkeit Forschungsergebnisse und Interpretationen der einzelnen Interviewees miteinander zu vergleichen (Lapenta, 2011, 205). Harper betont, dass ein Funktionieren der Photo Elicitation in großen Teilen davon abhängig ist, ob die Bilder es schaffen, Gewöhnliches ungewohnt darzustellen. Allzu selbstverständliche Aufnahmen tragen kaum Gesprächspotenzial in sich, da die Befragten es kaum für nötig halten, für sie Offensichtliches zur Sprache zu bringen. Diese visuelle Entfremdung („breaking the frame“) kann durch Bildmaterial erzeugt werden, das beispielsweise Alltägliches aus historischer oder kulturell fremder Perspektive zeigt (Harper, 2002, 20ff). Die weiterentwickelten Formen der Photo Elicitation unterscheiden sich von der klassischen Methode überwiegend durch das Entkräften des Forschereinflusses (Lapenta, 2011, 205f). Hurworth unterscheidet zwischen vier Weiterentwicklungen: „Autodriving“, „Reflexive Photography“, „Photo Novella“ und „Photovoice“ (Hurtworth, 2003, 2f). Den alternativen Formen gemein ist, dass die Befragten das Bildmaterial selbst oder in einer methodischen Mischform zusammen mit dem/der ForscherIn sammeln oder erstellen (Harper, 1989, 65f; Schwartz, 1989, 127f; Hurtworth, 2003, 2f). So können die Befragten in der Autodrive Photo Elicitation und Reflexive Photography selbst Fotos mitbringen oder werden durch die Forscher mit Kameras ausgestattet, um beispielsweise ihren Alltag zu dokumentieren. In der Photo Novella und Photovoice wird die Photo Elicitation mit anderen partizipatorischen Forschungsmethoden kombiniert. Hierbei gewinnen die Befragten größere Befugnisse über die Steuerung des Forschungsprozesses und damit die Möglichkeit ihre Geschichte zu erzählen. Welche Variante der Photo Elicitation in der Praxis geeignet ist, entscheidet sich letztlich – wie bei der Wahl aller qualitativen Methoden – anhand der Passung zwischen Methode, Untersuchungsgegenstand und den damit verbundenen wissenschaftlichen Zielen sowie an pragmatischen Gesichtspunkten (Helfferich, 2011, 7).

5. Adäquate Analyseverfahren – eine Leerstelle?

Bedenkt man die Aussage Harpers, dass visuell inspirierte Interviews Daten eigener Qualität erzeugen, stellt sich schlechterdings die Frage nach Analyseverfahren, die dies berücksichtigen. Der Blick auf Untersuchungen, die mit dem fotobasierten Interview als

Datenerhebungsmethode arbeiten, zeigt, dass die Analyseverfahren „aus dem Standardrepertoire der qualitativen Sozialforschung stammen“ (Brake, 2008, 379) oder, dass sie gänzlich auf nähere Ausführungen zum Auswertungsprozedere verzichten. Hierin wird deutlich, dass es zur Zeit keine Analysemethoden zu geben scheint, welche speziell für Photo Elicitation entwickelt wurden. „Man ist erstaunt auf eine weitgehende Leerstelle zu treffen“ (Brake, 2008, 379). In der Regel kommen Vorgehensweisen zum Einsatz, die zur Analyse qualitativ erhobenen Interviewmaterials dienen (Brake, 2008, 378) oder die im Allgemeinen in der qualitativen Sozialforschung entwickelt und praktiziert werden (Dimbath, 2013, 146ff; Rose, 2007, 237ff; Collier, 2010, 35ff). Eine systematische Klärung, worin der qualitative Unterschied zwischen verbal oder visuell inspiriertem Interviewmaterial liegt und was dies für die Auswertung der Daten bedeutet, steht nach Brake noch aus (Brake, 2008, 379).

6. Die Bilder des Bösen

In der eigenen Studie kommt eine Mischform der klassischen und der Autodiven Photo Elicitation zur Anwendung. Neben dem vom Forscher festgelegten Bildportfolio, dessen Auswahl durch eine Reihe von Pretests auf seine Wirkung hin untersucht wurde, bringt jede befragte Person ein selbst gewähltes Bild mit. Der Bildkatalog soll möglichst vielfältige Perspektiven auf mögliche Vorstellungsformen des Bösen eröffnen. Daher unterscheiden sich die Darstellungen mitunter sehr stark in Bildsprache, Gestaltung und Inhalt. Ferner lässt sich nicht durch alle visuellen Darstellungen inhaltlich direkt auf die Thematik des Bösen schließen. Den Ausführungen Harpers folgend, fördert insbesondere die Unklarheit und Offenheit einer dargestellten Situation (z.B. in der narrativen Fotografie) eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Bild unter Berücksichtigung der eigenen Vorstellungen zum Bösen. Um einen gewissen Grad an Sicherheit zu gewinnen, dass die Bilder auch erzählgenerierend wirken, wurde bereits im Vorfeld empirisch mit verschiedenen Portfolios zu dieser Thematik gearbeitet. Hierbei wurden unterschiedliche Kombinationen und Mengen an Bildern auf Fragebögen zusammengestellt und an über 100 Studierende der katholischen Theologie ausgegeben. Die Befragten sollten sich anschließend schriftlich frei zu den Bildern äußern, inwieweit diese aus ihrer Sicht das Böse zeigen und wie sie sich aufgrund ihrer eigenen Vorstellung zu diesen positionieren. Die Absicht des Pretests bestand primär nicht darin, inhaltliche Impulse für die anschließende Hauptuntersuchung, sondern einen Eindruck von der Wirksamkeit ausgesuchter Bilder zu gewinnen. Damit der/die InterviewpartnerIn in

der Hauptuntersuchung möglichst frei mit den Bildern arbeiten kann, werden diese auf Postkartengröße gedruckt und lose verwendet. Zu Beginn sollen sich die Befragten spontan zu den einzelnen Bildern äußern. Dazu wird ihnen der Stapel loser Bilder gereicht, sodass sich jedem Bild einzeln gewidmet werden kann. Nach der ersten Konfrontation mit den Bildern steht eine vertiefte Auseinandersetzung mit einzelnen Darstellungen. In dieser Phase darf der/die InterviewpartnerIn weitgehend frei Bilder miteinander vergleichen, gegenüber setzen und Exemplare, die von besonderer Bedeutung sind, herausstellen. Bei der Arbeit an Bildern ist es wesentlich, dass die vollzogenen Gedanken möglichst verbal kommentiert werden. Wie im Rahmen qualitativer Forschungsmethoden üblich wird die Dokumentation des Verlaufs mithilfe eines Tonmitschnitts zumindest durch Notizen erweitert. In diesem Zusammenhang wurde überlegt, ob eine weitere Form der Datensicherung durch Fotografien oder einer Videoaufzeichnung angemessen erscheint. Die Überlegungen hierzu fußen in der Annahme, dass die freie Arbeit mit den Bildern dazu führen kann, dass die befragte Person einzelne Ausdrücke auf bestimmte Weise sortiert und auf dem Tisch arrangiert. Um diesen Prozess oder einzelne Stationen des Vorgangs zu dokumentieren, wäre der Einsatz von Methoden visueller Datenerfassung überlegenswert (Dimbath, 2013, 146). Demgegenüber steht die Vermutung, dass der Einsatz einer Videoaufzeichnung Hemmschwellen aufbaut (Flick, 1995, 187f), die in der zuvor durch den Einsatz der Photo Elicitation reduziert wurden. Zwar könnte eine Videoaufzeichnung weitere Aspekte nonverbaler Reaktionen auf die gezeigten Bilder des Portfolios erfassen, doch relativiert sich dieser Vorteil dadurch, dass das Wissen um die Aufzeichnung die Befragten dazu bringt, den beherrschbaren Teil ihrer Reaktionen stärker zu kontrollieren. Ferner würden feine Reaktionsmuster, die für die spätere Analyse gewinnbringende Informationen bereitstellen könnten, zu einem komplexen Versuchsaufbau führen (bspw. Eye-Tracking Verfahren). Der anzunehmende Mehrwert für die in dieser Studie angestrebte Analyse wäre in Relation zum eingesetzten Mehraufwand in Erhebung und Analyse marginal. Daher wird die visuelle Erfassung der Arbeit mit dem Bildkatalog auf Fotos beschränkt, die wichtige Arbeitsschritte der befragten Personen mit den Bildkarten festhalten.

Aus den bisher geführten Interviews lässt sich konstatieren, dass die Methode der Photo Elicitation positiven Einfluss auf den Verlauf der Datenerhebungsphase hat. Zwar gab es keine Kontrollgruppe, die zur Klärung des Mehrwerts innerhalb der methodologischen Diskussion beigetragen hätte, dennoch zeugen die Aussagen vieler Interviewees von der

Nützlichkeit der Methode, insofern dass sie die persönliche Auseinandersetzung als auch das Sprechen über die eigene Vorstellung vom Bösen – subjektiv wahrgenommen – einfacher machte. Die in der Literatur beschriebenen Hypothesen über die Voraussetzungen für eine gelingende Durchführung könnten nach Abschluss der Studie durchaus erweitert werden. So kann sie ebenfalls einen Beitrag zur theoretischen Fundierung der Methode und deren Einsatz in der Praxis leisten, ohne letztlich alle Bedingungen für ein Gelingen offenlegen zu wollen. Denn „unlike many research methods, photo elicitation works (or does not) for rather mysterious reasons“ (Harper, 2002, 22).

Literaturverzeichnis

- BARTHES, Roland: Rhétorique de l'image, in: Communications 4 (1964) 40–51.
- BANKS, Marcus: Visual research methods, in: social research UPDATE 11 (1995) 1–8.
- BANKS, Marcus: Visual methods in social research, London: Sage Publications 2001.
- BOYATZIS, Richard: Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development, Thousand Oaks: Sage Publications 1998.
- BRAKE, Anna: Photobasierte Befragung, in: KÜHL, Stefan u.a. (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 369–386.
- BRAUN, Virginia / CLARKE, Victoria: Successful qualitative research. A practical guide for beginners, Thousand Oaks: Sage Publications 2013.
- BRAUN, Virginia / CLARKE, Victoria: Using thematic analysis in psychology, in: Qualitative Research in Psychology 2/3 (2006) 77–101.
- CLARET, Bernd: Geheimnis des Bösen. Zur Diskussion um den Teufel, Innsbruck: Tyrolia 1997.
- COLLIER, John Jr.: Photography in Anthropology. A report on Two Experiments, in: American Anthropologist 5/59 (1957) 843–859.
- COLLIER, John Jr. / COLLIER, Malcolm: Visual Anthropology. Photography as a Research Method, Albuquerque: UNMPress 1986.
- COLLIER, Malcolm: Approaches to analysis in visual anthropology, in: JEWITT, Carey / VAN LEEUWEN, Theo (Hg.): Handbook of Visual Analysis, Los Angeles: Sage Publications 2010, 35–60.
- DALFERTH, Ingolf: Das Böse. Essay über die kulturelle Denkform des Unbegreiflichen, Tübingen: Mohr Siebeck 2006.
- DIAZ-BONE, Rainer: Bildinterpretation, in: DIAZ-BONE, Rainer / WEISCHER, Christoph (Hg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften, Wiesbaden: Springer 2015, 48–50.
- DIMBATH, Oliver: Visuelle Stimuli in der qualitativen Forschung. Potenziale und Grenzen des fotogestützten Interviews, in: Soziale Welt 1–2/64 (2013) 137–152.
- EPSTEIN, Iris u.a.: Photo Elicitation Interview (PEI). Using Photos to Elicit Children's Perspectives, in: International Journal of Qualitative Methods 5/3 (2006) 1–9.
- FLICK, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methode, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1995.
- HARPER, Douglas: Visual Sociology. Expanding Sociological Vision, in: The American Sociologist 1/19 (1989) 54–70.

- HARPER, Douglas: On the Authority of the Image. Visual Methods at the Crossroads, in: DENZIN, Norman K. / LINCOLN, Yvonna S. (Hg.): Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks: Sage Publications 1994, 403–412.
- HARPER, Douglas: Reimagining visual methods. Galileo to Neuromancer, in: DENZIN, Norman K. / LINCOLN, Yvonna S. (Hg.): Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks: Sage Publications 2000, 717–732.
- HARPER, Douglas: Talking about pictures. A case for photo elicitation, in: VisualStudies 17/1 (2002) 13–26.
- HELFFERICH, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften ⁴2011.
- HUBIG, Christoph: Rezeption und Interpretation als Handlungen. Zum Verhältnis von Rezeptionsästhetik und Hermeneutik, in: DANUSER, Hermann (Hg.): Rezeptionsästhetik und Rezeptionsgeschichte in der Musikwissenschaft, Freiburg i.Br.: Laaber 1991, 37–56.
- HÜBNER, Kurt: Kritik der wissenschaftlichen Vernunft, Freiburg i.Br. u. München: Karl Alber 1978.
- HURWORTH, Rosalind: Photo-Interviewing for research, in: social research UPDATE 40 (2003) 1–4.
- GUSCHKER, Stefan: Bilderwelt und Lebenswirklichkeit. Eine soziologische Studie über die Rolle privater Fotos für die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens, Frankfurt a.M.: Peter Lang 2002.
- KANT, Immanuel: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, Hamburg: Felix Meiner ⁶1956.
- KOLB, Bettina: Die Fotobefragung in der Praxis. Wien: Online-Publikation des Instituts für Soziologie der Universität Wien 2008, verfügbar unter: <http://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation2008/VisSozKolb.pdf%0D> [abgerufen am 06.08.2015].
- KRAIMER, Klaus: Zur Einführung. Fotos als Zeigefinger des Sozialen – Optionen der objektivhermeneutischen Bildanalyse, in: KRAIMER, Klaus (Hg.): Aus Bildern lernen: Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik, Ibbenbüren: Münstermann 2014, 9–37.
- KRECH, Volkhard: Götterdämmerung. Auf der Suche nach Religion, Bielefeld: transcript 2003.
- LANGER, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Frankfurt a.M.: Fischer 1965.
- LAPENTA, Francesco: Some Theoretical and Methodological Views on Photo-Elicitation, in: MARGOLIS, Eric / PAUWELS, Luc (Hg.): The SAGE Handbook of Visual Research Methods, Los Angeles: Sage Publications 2011, 201–213.
- LEHMANN, Karl: Die Frage nach dem Ursprung des Bösen, in: DIÖZESE ROTTENBURG-STUTTGART (Hg.): Notizblock 53 (2013) 3–5.
- MARGOLIS, Eric: Through a lense darkly, in: Bifurcaciones 7 (2008) 1–16.
- MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim: Beltz ⁵2002.
- MICHELLE, William: Bildtheorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008.
- PINK, Sarah: Doing visual ethnography, London: Sage Publications ²2006.
- RICŒUR, Paul: Die Interpretation. Ein Versuch über Freud, Frankfurt a.M.: Suhrkamp ²1983.
- ROSE, Gillian: Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials, London: Sage Publications ²2007.
- SCHORN, Ariane: Das „Themenzentrierte Interview“. Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifester und latenter Aspekte subjektiver Wirklichkeit, in: Forum Qualitative Sozialforschung 1/2 (2000), verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00schorn-d.htm> [abgerufen am 06.08.2015].
- SCHWARTZ, Dona: Visual Ethnography. Using Photography in Qualitative Research, in: Qualitative Sociology 12/2 (1989) 119–154.
- SPLETT, Jörg: Die Rede vom Heiligen. Über ein religionsphilosophisches Grundwort, Freiburg i.Br. u. München: Karl Alber 1971.

- WARREN, Samantha: Photography and voice in critical qualitative management research, in: Accounting, Auditing & Accountability Journal 18/6 (2005) 861–882.
- WITZEL, Andreas: Das Problemzentrierte Interview, in: Forum Qualitative Sozialforschung 1/1 (2000), verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> [abgerufen am 06.08.2015].
- WUGGENIG, Ulf: Die Photobefragung als projektives Verfahren, in: Angewandte Sozialforschung 16 (1990) 109–129.

Christian Henkel

OASEN IN DER TEXTWÜSTE. INTERVIEWSTRUKTURIERUNG, DATENAUFBEREITUNG UND EMPOWERMENT DER BEFRAGTEN DURCH MINDMAPS

Kurzzusammenfassung

Der folgende Artikel befasst sich mit dem Einsatz von Mindmaps als Stimuli für und zur Strukturierung von Experteninterviews. Einen zweiten Schwerpunkt bildet die Strukturierung und (Neu-)Interpretation des Datenmaterials über mindmap-ähnliche Grafiken (MAXMaps). Drittens reflektiere ich den Einsatz von Interview- und Auswertungstechniken vor dem Hintergrund eines – theologisch motivierten – Ermächtigens und Beteiligens der Befragten.

1. Ausgangslage

In meinem Dissertationsprojekt ‚Von der Wüste Sonora zum Platz der Republik‘ untersuche ich die Lobbyarbeit katholischer Akteure für eine Veränderung des Einwanderungsrechts in Deutschland und den USA, besonders im Hinblick auf die Situation undokumentierter Einwanderer¹. Das Projekt soll erkunden, wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bischofskonferenzen und katholischer NGOs in beiden Ländern gegenüber Politik, Kirchenmitgliedern und der Bevölkerung über das Themenfeld Einwanderung und die Notwendigkeit von Reformen sprechen: welche *Themen* sie anschnitten, mit welchen *Argumenten* sie ihre Position untermauern und mit welchen *Strategien* sie ihren Forderungen Gehör verschaffen. Dazu habe ich die im Politikbereich Tätigen als Expertinnen und Experten befragt.

Schon zu Beginn der Recherche wurde deutlich, wie komplex und umfassend die gestellten Fragen waren und wie wenig bisher in der Literatur die konkrete Arbeitsweise kirchlicher Akteure – und die von Lobbyisten im Allgemeinen – dokumentiert war (vgl. für den US-amerikanischen Kontext z.B. Heyer 2006, für den deutschen Kontext z.B. Könemann u.a., 2015). Meine Fragestellung war damit ein ‚klassischer‘ Fall für das explorative Experteninterview (Kruse, 2014, 169f), machte aber zugleich auch die Probleme solcher Forschungsdesigns deutlich: Ohne zu wissen, wonach man sucht und wo die wichtigen Erkenntnisse im Material verborgen liegen, droht die Erkundung des Feldes eine

¹ In Anlehnung an die in der US-amerikanischen Literatur verbreitete Bezeichnung verstehe ich unter ‚undokumentierten Einwanderern‘ Menschen ohne offizielle Einreisedokumente oder behördliche Aufenthaltsgenehmigung (vgl. zur Definition der US-amerikanischen Bischöfe: USCCB, 2003).

unhandhabbare Datenmenge mit sich zu bringen (Richards 2009, 56; 58). Strukturierung war damit das Gebot der Stunde.

2. Strukturierung von Experteninterviews

Auf die Idee, Interviews mit Hilfe von Mindmaps zu strukturieren, stieß ich bei Johannes Wheeldon, der in einer Studie mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern an einem Trainingsprogramm (im Rahmen einer Justizreform in Lettland) Mindmaps zur Vorbereitung der Interviews einsetzte. Nach Wheeldon gruppieren sich bei einer Mindmap verschiedene Konzepte oder Ideen um einen zentralen Begriff – eine Definition, die offen für unterschiedliche Formen zeichnerischen Ausdrucks ist (Wheeldon, 2011, 510f; vgl. zu Mindmaps allgemein Wheeldon / Åhlberg, 2012, 24–28). Vor dem eigentlichen Interview wurde ein Teil der Befragten gebeten, ihre Erfahrungen mit dem Trainingsprogramm auf einer Mindmap zusammenzufassen. Wheeldon konnte zeigen, dass diejenigen, die eine Map angefertigt hatten, umfangreicher und detaillierter im späteren Leitfadeninterview antworteten:

„[T]hose who completed maps were more likely to provide additional information about their experience(s) overall, including longer explanations, an increased number of connections between concepts, and examples in both the general and specific question sets. [...] They were also more likely to suggest ways to improve the project [...] The map group was also more likely to draw broader connections between the project and other reform efforts in Latvia.“ (Wheeldon, 2011, 517f)

Wheeldons Ansatz nimmt zwei Strömungen aus der qualitativen Interviewführung auf: Erstens lässt er die Befragten selbst bildliches beziehungsweise grafisches Material generieren, was an die Verwendung von Foto-Tagebüchern und Zeichnungen beim biographischen Interview anknüpft (z.B. Bagnoli, 2009). Zweitens nutzt er dieses Material als Interviewstimulus, was an die Nutzung von Bildern oder Filmen bei fokussierten Interviews erinnert (z.B. Kruse, 2014, 158).

Ich habe die Ideen Wheeldons für mein Forschungsprojekt adaptiert und den Interviewpartnerinnen und -partnern einige Tage vor dem eigentlichen Gespräch eine Informationsbroschüre mit den Details der Studie, der Einverständniserklärung für das eigentliche Interview und einer Anleitung zum Mindmap-Zeichnen zukommen lassen. In dieser Anleitung wurden sie gebeten, über eine besonders gut gelungene Lobbying-Kampagne nachzudenken und, ausgehend vom konkreten Beispiel, allgemein über die für

ihre Arbeit wichtigen *Themen*, oft verwendete *Strategien* und gern genutzte *Argumente* nachzudenken. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden ermutigt, Kommentare einzuzichnen und die Mindmap mit ihren eigenen Ideen weiterzuentwickeln. Schließlich bat ich darum, mir die Map kurz vor dem Interview zuzusenden.

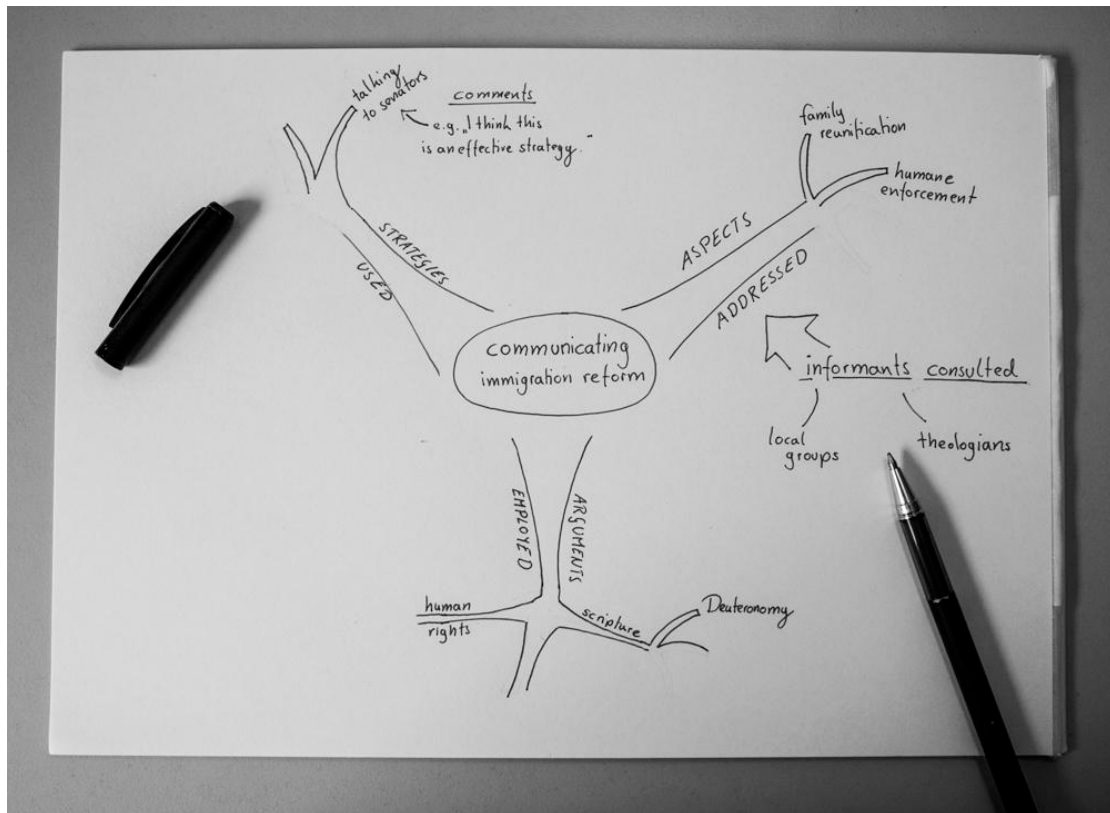


Abbildung 1: Diese Mindmap diente in der Anleitung als Beispiel

Das eigentliche Interview wurde durch einen Leitfaden strukturiert. Dieser war jedoch flexibel genug, um auf die Besonderheiten der jeweiligen Map einzugehen. Wir haben darüber hinaus die Map im Verlauf des Interviews um neue Aspekte oder Kommentare ergänzt. Der Leitfaden half aber nicht nur, einzelne Punkte auf der Mindmap zu vertiefen, sondern diente auch dazu, Widersprüchliches oder gar nicht Aufgezeichnetes zu thematisieren. Auch bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die keine Mindmap angefertigt hatten, lag während des Interviews Zeichenpapier bereit, um die im Gespräch geäußerten Aspekte des Themas zu erfassen und zu sortieren. Insgesamt fertigten 8 der 23 Gesprächspartnerinnen und -partner eine Mindmap an. Zusätzlich entstanden 7 Maps während der Interviews.

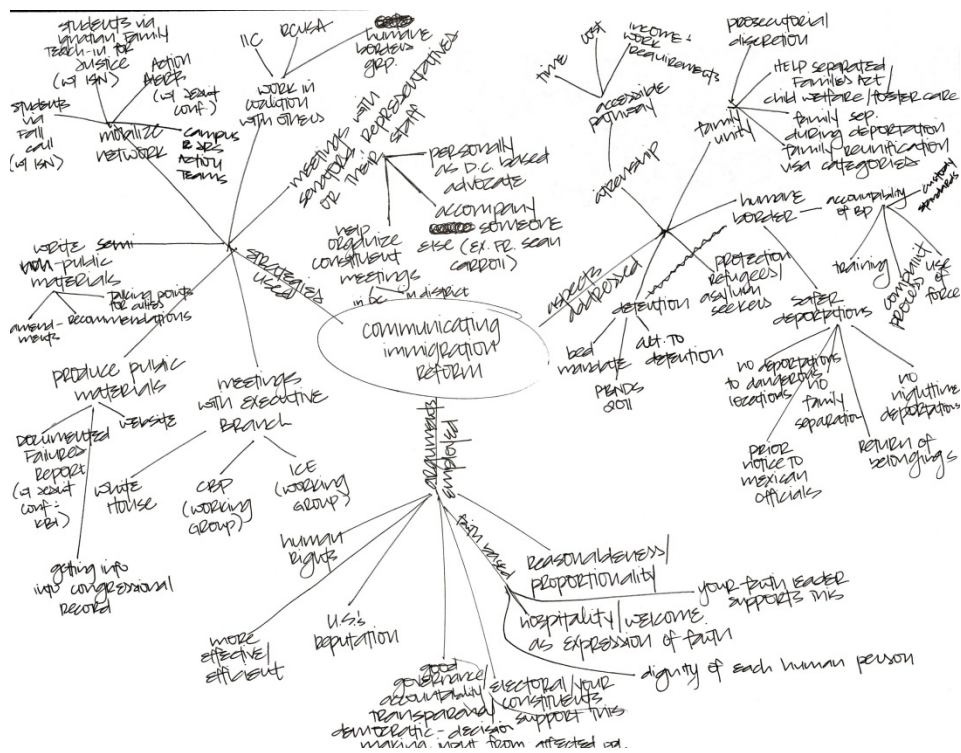


Abbildung 2: Mindmap einer/ eines der Interviewten

Die Komplexität der Darstellungen reicht von einer Zeichnung, die im Wesentlichen die Punkte aus der zuvor ausgegebenen Beispiel-Map enthält, bis zu komplexen Maps mit 67 unterschiedlichen Unterpunkten. Die meisten Mindmaps lehnen sich an die ursprüngliche Dreier-Struktur (Themen, Strategien, Argumente) an, einige weichen jedoch bewusst davon ab. Insgesamt war die Rückmeldung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Mindmap-Übung positiv: Einige berichteten zwar, dass ihnen die klare Unterscheidung zwischen Themen, Strategien und Argumenten schmergefallen sei, die Mehrzahl der Interviewten empfand das Zeichnen aber als eine gute Einstimmung auf das Interview. Einige merkten an, dass sie mit Hilfe der Map und des anschließenden Interviews zum ersten Mal systematisch über ihre Advocacy-Arbeit nachgedacht hatten. Auch nahmen einige derjenigen, die keine Mindmap gezeichnet hatten, positiv auf die Anleitung als guten Überblick über das von ihnen im Interview ‚Erwartete‘ Bezug und beteiligten sich aktiv an der Erstellung einer Map während des Interviews.

3. (Neu-)Interpretation des Datenmaterials

Da sich die Mindmap zur Strukturierung der Interviews bewährt hatte, wollte ich auch bei der anschließenden Auswertung nicht auf dieses Hilfsmittel verzichten. Ursprünglich hatte ich mich zur Auswertung der Interviews für eine qualitative strukturierende Inhaltsanalyse

entschieden, wie sie Udo Kuckartz im Anschluss an Philipp Mayring entwickelt hat: Bei dieser Technik werden die wichtigsten Themen und Sub-Themen im Material identifiziert, codiert und themen- beziehungsweise fallbezogen zusammengefasst (Kuckartz, 2012, 77–98). Grund für die Auswahl dieser Auswertungsmethode war nicht nur der explorative Charakter der Studie – sie sollte überhaupt erst einmal darstellen, welche Themen, Strategien und Argumente unter ‚Advocacy-Professionals‘ im Umlauf sind – ‚sondern auch die gute Dokumentation der Methodenschritte und ihre Integration in das von mir verwendete QDA²-Programm MAXQDA, dessen Entwickler derselben Schule zu entstammen scheinen (VERBI, 2014, 8). Nachdem ich probeweise einen Teil der Fragen nach dem Kuckartz’schen System codiert und zusammengefasst hatte, wurde mir klar, dass ich damit zwar eine lange Codeliste und umfangreiche Fallzusammenfassungen generiert, jedoch auch völlig den Überblick über das Material verloren hatte. Um überhaupt eine Struktur hinter den Daten zu sehen und damit kreativ weiterzuarbeiten, brauchte ich die wesentlichen Aussagen ‚auf einen Blick‘. Außerdem hatte ich bis dahin keine Vorstellung, wie ich die im Rahmen der Interviews entstandenen Mindmaps sinnvoll in die Auswertung integrieren könnte.

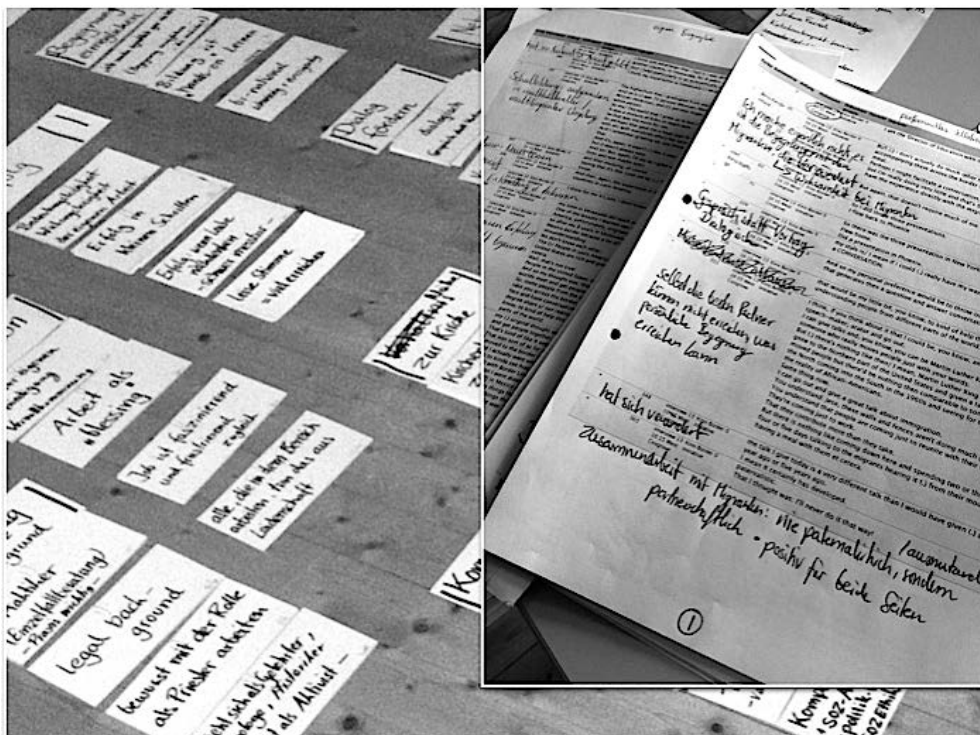


Abbildung 3: Unübersichtliche Codelisten und Codes auf Moderationskarten während des ersten Analyseversuchs

² QDA steht für ‚Qualitative Datenanalyse‘ und bezeichnet die Analyse der Interviewtranskripte mit Hilfe einer Software, die vor allem das Codieren und Wiederfinden von Textstellen erleichtert. Die Nutzung von Analysesoftware in der qualitativen Sozialforschung, z.B. für die qualitative Inhaltsanalyse, ist weit verbreitet. Neben MAXQda finden sich eine Reihe alternativer Analyseprogramme, z.B. ATLAS.ti, f4analyse, quintexA oder, als open-source Lösung, RQDA.

Die Lösung des Problems lag darin, zunächst besser mit dem Material vertraut zu werden, dann aber einen Schritt von den Daten zurückzutreten, um selbst eine Gesamtstruktur zu entwickeln. Lyn Richards beschreibt diesen Schritt in ihrem Methodenlehrbuch unter dem Kapitel „Up From the Data“ (Richards, 2009, 73–90). Für mich bedeutete das, die Interviews mehrfach zu lesen, die Mindmaps zu sichten und dabei eigene Ideen zu einer möglichen Struktur festzuhalten. Für diese Code-Notizen waren Mindmaps ebenfalls eine unverzichtbare Hilfe. Mit ihnen konnte ich die Zusammenhänge und Oppositionen, die ich im Material sah, veranschaulichen und gleichzeitig prüfen, ob sich davon etwas auf den Mindmaps meiner Interviewpartnerinnen und -partner wiederfände. Am Ende dieses Prozesses hatte ich schließlich für Themen, Strategien und Argumente je eine Map entwickelt und zusätzlich die Einleitungs- und Abschlussfragen – nach der Position der Interviewten innerhalb der Organisation und ihrem Ausblick auf die Zukunft – visualisiert. Dieser Arbeitsschritt war nicht unproblematisch: Es galt eine Balance zu finden zwischen der kreativen Verarbeitung dessen, was *ich* in den Interviews gelesen hatte und der Treue zu dem, wie meine Gesprächspartnerinnen und -partner *ihre* Reflexion in der Mindmap und im Interview ursprünglich strukturiert hatten. In der Methodenliteratur sind die visuelle kreative Neu-Interpretation von Daten und die damit verbundenen methodologischen Probleme bisher wenig diskutiert (vgl. z.B. zur Nutzung von concept Maps zur Vorbereitung, Datenreduktion und Analyse: Daley, 2004).

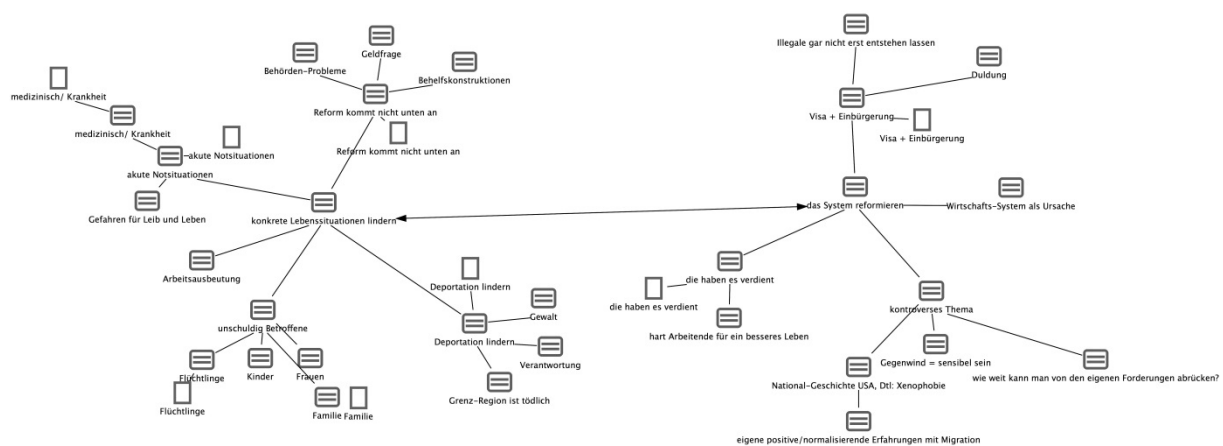


Abbildung 4: Ausschnitt aus einer selbst erstellten und in MAXQDA als MAXMap umgesetzten Mindmap zu den wichtigsten Themen

Der finale Auswertungsschritt bestand darin, meine Maps zu digitalisieren und mit dem Textmaterial zu verknüpfen. MAXQDA bietet dazu das Modul MAXMaps, mit dessen Hilfe sich im Programm mindmap-ähnliche Zeichnungen erstellen lassen. Die Items auf diesen

Maps bilden die Codes, mit denen die Transkripte dann codiert werden. Dieser Prozess geschieht am intuitivsten auf zwei Bildschirmen: Einer hat das zu codierende Interviewtranskript geöffnet, der andere die zuvor erstellten MAXMaps. Während ich das Transkript lese, behalte ich die Maps im Blick und kann dazu passende Textstellen direkt codieren. Ein Code ‚Unerwartetes‘ markiert schließlich alle Stellen, die mir beim Lesen auffallen, für die ich aber noch keine Codes entwickelt habe.

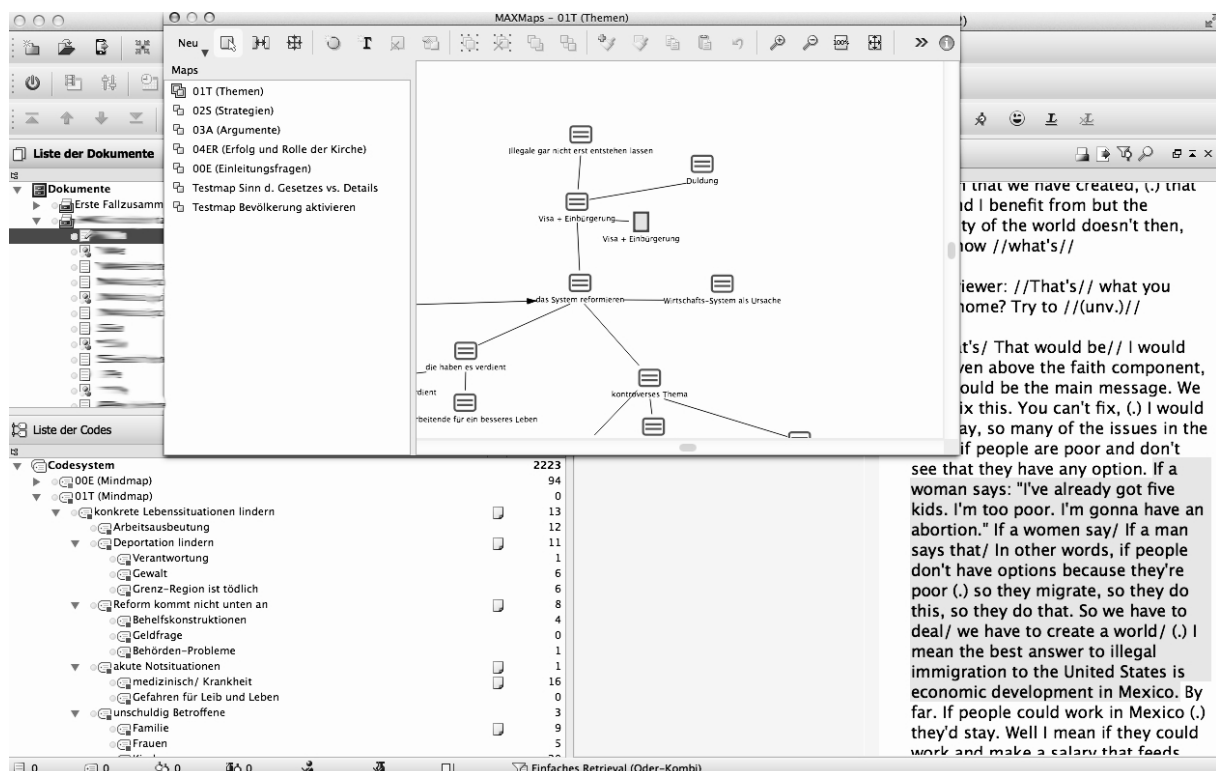


Abbildung 5: Das Programmfenster von MAXQDA mit geöffnetem Transkript und MAXMap zu den wichtigsten Themen

MAXMaps erlauben aber nicht nur eine statische Darstellung *meiner* Sicht auf die Daten, es lassen sich auch immer wieder neue Maps aus den bisherigen generieren, etwa um bestimmte Aspekte herauszugreifen und Oppositionen und Zusammenhänge über die Grenzen der bisherigen Maps hinaus im Detail darzustellen und gegebenenfalls diese Ausschnitte aus dem Gesamtbild mit anderen Analysemethoden (vgl. z.B. das ‚integrative Basisverfahren‘ bei Kruse, 2014) nochmals zu bearbeiten.

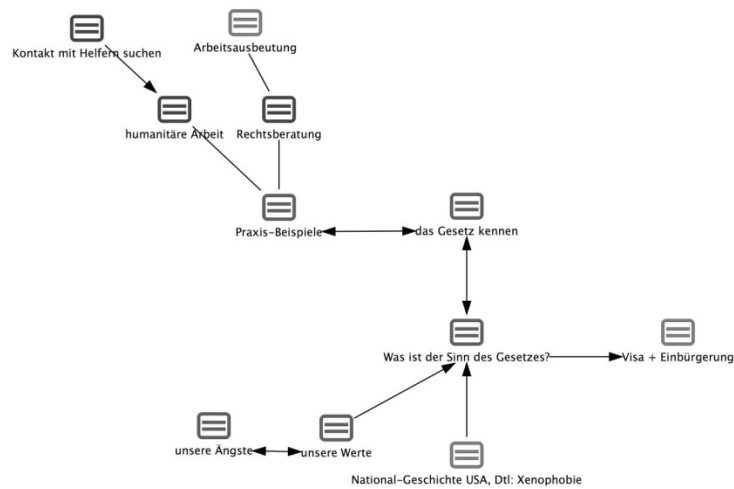


Abbildung 6: MAXMap zur Detailanalyse des wahrgenommenen Gegensatzes zwischen der gesetzlichen Reglementierung der Einwanderung und dem Schicksal der Betroffenen

4. Mindmaps und MAXMaps als ‚Empowerment‘ der Interviewten

Die im Erhebungs- und Analyseprozess gewonnenen Maps sind nicht nur übersichtlich und ästhetisch interessant – beides ist schon wertvoll, wenn man den Gesprächspartnerinnen und -partnern zum Dank für ihre Unterstützung eine gut lesbare Zusammenfassung der Arbeit präsentieren möchte –, sie helfen auch, die Interviewpartnerinnen und -partner stärker in das Projekt einzubeziehen. Ziel meiner Arbeit mit Advocacy-Experten *innerhalb* der Kirche ist es, die Arbeit dieser Frauen und Männer als eigenständiges ‚Theologie-Treiben‘ zu würdigen. Schließlich müssen sie die biblische Botschaft von der Solidarität Gottes mit den Fremden und den Anspruch der Gastfreundschaft im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Debatte, innerkirchlicher Meinungsbildung und (real-)politischen Zwängen immer wieder neu artikulieren. Das lässt genuin Neues und nicht allein eine Ausbuchstabierung dessen, was theologisch und sozialetisch schon zum Thema gesagt wurde, erwarten.

Die Wertschätzung der Praxis durch die Mittel der empirischen Sozialforschung findet sich in der theologischen Literatur schon ausführlich reflektiert, beispielsweise bei Ottmar Fuchs: Die gegenwärtige Praxis innerhalb der Kirche hat eine eigene theologische Dignität und sie kann darüber hinaus – statt das Überlieferte obsolet zu machen – der Theologie helfen, „neue Zugänge zu sehen und zu buchstabieren, in denen vergessene oder verfemte Inhalte virulent werden können“ (Fuchs, 2000, 209). Christian Bauer führt das Ernstnehmen der Praxis weiter und blickt auf alltägliche Situationen, in denen Menschen jenseits kirchlicher Kontexte Theologie treiben. In einem Beitrag zur Methodologie ‚schwacher Empirie‘ schreibt er einleitend:

„Die meisten Menschen sind nämlich ‚Theologen, ohne es zu wissen‘, die sich in einer ‚Gesellschaft ohne Baldachin‘ längst schon ihren eigenen Reim auf die großen Fragen des Lebens machen. Es geht um eine wertschätzende, wenn auch nicht kritiklose Wahrnehmung dieser impliziten Theologien einer ‚Religion der Sehnsucht‘, die deren viele kleine Geschichten mit den großen Erzählungen von Schrift und Tradition verwebt.“ (Bauer, 2013, 82)

In meinem Projekt nehme ich diesen Gedanken an mehreren Stellen auf: Die Mindmaps der Erhebungsphase helfen mir, die Erinnerung an die Gespräche und die Strukturierung, die die Interviewpartnerinnen und -partner ihrem Handeln geben wollten, wachzuhalten und kritisch meiner Interpretation gegenüberzustellen. Sie haben darüber hinaus schon vor dem Interview den Befragten deutlich werden lassen, dass ich sie nicht als Stichwortgeber für mein ‚Theologie-Treiben‘ benutzen, sondern sie zur eigenständigen Reflexion anregen möchte. Deshalb sind ihre maps auch fester Bestandteil der Ergebnisdarstellung.

Die MAXMaps der Auswertungsphase wiederum sollen klar machen, dass es sich hier um meine subjektive Sicht auf das Material handelt, mein ‚Theologie-Treiben‘. Sie sollen also den Forschungsprozess transparent machen und jeden Eindruck von Abgeschlossenheit und Deutungshoheit vermeiden (vgl. zur Subjektivitäts-Sensibilität qualitativer Methoden beziehungsweise einer ‚schwachen Empirie‘: Bauer, 2013, 93f). Ideal wäre es, wenn die Leserinnen und Leser der Studie mit den Maps und dem damit verknüpften Material (digital) interagieren und ihre eigenen Verbindungen herstellen könnten, besonders weil ein Teil der Leserschaft aus den ursprünglich Interviewten bestehen wird. Eine solche Interaktionsphase könnte entweder an die Studie anschließen oder – wenn sie zeitlich begrenzt bleibt – selbst Teil der Studie werden (vgl. zum Gütekriterium der ‚kommunikativen Validierung‘: Steinke, 2007, 320).

5. Fazit und Ausblick

Mindmaps und MAXMaps sind keine Allheilmittel, vor allem, weil ihre Schlichtheit zu Interpretationen verleitet, die auch völlig am Material vorbeigehen können. Maps und andere grafische Methoden können aber dann hilfreich sein, wenn die Erhebung ob des unübersichtlichen Feldes unmöglich oder die Auswertung ob der Menge des Materials festgefahren scheint. Sie helfen, das Material und auch die eigenen Gedanken zu sortieren. Sie erlauben es, innezuhalten, zurückzutreten und einen Gesamtblick zu gewinnen.

Ihr ganzes Potential entfalten Maps aber erst interaktiv: So kann sich bei der Auswertung im Team die Gruppe schnell über Ideen verständigen und neue Konzepte skizzieren (vgl. zur

Auswertung im Team: Kruse, 2014, 568–573). Noch spannender ist allerdings die Nutzung von Maps als digitale Interaktionsform mit den Gesprächspartnerinnen und -partnern über das eigentliche Interview oder die teilnehmende Beobachtung hinaus. In Zukunft wären solche Ansätze technisch zu entwickeln – etwa eine interaktive Online-Plattform, auf der maps entstehen und manipuliert werden können – und methodisch zu reflektieren. Wenn das gelingt, dann sind diese einfachen Grafiken nicht nur für die Forschenden Oasen in einer ‚Textwüste‘, sie helfen auch bei den Befragten einen Reflexions- und Veränderungsprozess über das konkrete Interview hinaus zu initiieren; sie machen aus Untersuchten kreative Mitautorinnen und -autoren.

Literaturverzeichnis

- BAGNOLI, Anna: Beyond the Standard Interview. The Use of Graphic Elicitation and Arts-based Methods, in: *Qualitative Research* 9 / 5 (2009) 547–570.
- BAUER, Christian: Schwache Empirie? Perspektiven einer Ethnologie des Volkes Gottes, in: *Pastoraltheologische Informationen* 33 / 2 (2013) 81–117.
- DALEY, Barbara: Using Concept Maps in Qualitative Research. Konferenzbeitrag („Concept Maps. Theory, Methodology, Technology“), Pamplona 2004.
- FUCHS, Ottmar: Wie funktioniert die Theologie in empirischen Untersuchungen? in: *Theologische Quartalsschrift* 180 / 3 (2000) 191–210.
- HEYER, Kristin: *Prophetic and Public. The Social Witness of U.S. Catholicism*, Washington, D.C.: Georgetown University Press 2006.
- KÖNEMANN, Judith u.a.: *Religiöse Interessenvertretung. Kirchen in der Öffentlichkeit – Christen in der Politik*, Paderborn: Schöningh 2015.
- KRUSE, Jan: *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*, Weinheim u. Basel: Juventa 2014.
- KUCKARTZ, Udo: *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim u. Basel: Juventa 2012.
- RICHARDS, Lyn: *Handling Qualitative Data. A Practical Guide*, London u.a.: Sage ²2009.
- STEINKE, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung, in: FLICK, Uwe / KARDOFF, Ernst von / STEINKE, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ⁵2007, 319–331.
- UNITED STATES CONFERENCE OF CATHOLIC BISHOPS (USCCB) / CONFERENCIA DEL EPISCOPADO MEXICANO: *Strangers No Longer. Together on the Journey of Hope* (22. Jan 2003).
- VERBI SOFTWARE. CONSULT. SOZIALFORSCHUNG (VERBI): *MAXMaps. Software für qualitative Datenanalyse, 1989 – 2015 (= Software)*.
- VERBI SOFTWARE. CONSULT. SOZIALFORSCHUNG (VERBI): *MAXQDA Referenzhandbuch*, Berlin 2014 (= Software-Handbuch).
- WHEELDON, Johannes: Is a Picture Worth a Thousand Words? Using Mind Maps to Facilitate Participant Recall in Qualitative Research, in: *The Qualitative Report* 16 / 2 (2011) 509–522.
- WHEELDON, Johannes / ÅHLBERG, Mauri: *Visualizing Social Science Research. Maps, Methods, and Meaning*, Los Angeles: Sage 2012.

Johannes Schimming

RELIGION IN DER OFFENEN ARBEIT ERFORSCHEN. EINE HERMENEUTISCH-REKONSTRUKTIVE INTERPRETATION ASYMMETRISCHER KOMMUNIKATIONSPROZESSE (EXPERTINNENINTERVIEWS) MIT HILFE DES INTEGRATIVEN BASISVERFAHRENS

Kurzzusammenfassung

Vor dem Hintergrund der eigenen Forschungsfrage und des Forschungsdesigns (halb-offene, leitfadenstrukturierte ExpertInneninterviews), die eingangs und abschließend explizit zur Sprache kommen, stellt der folgende Artikel Leitideen des *integrativen Basisverfahrens* dar. Diese Analysemethode beschränkt sich nicht nur auf die (vereinfachten und selbst schon interpretierenden) Transkripte ursprünglich mündlicher Gespräche, sondern berücksichtigt auch Kontext und Genese des Interviewmaterials. Dahinter steht die methodologische Prämisse, dass Interviews komplexe und voraussetzungsreiche Interaktionen sind, deren Sinnhaftigkeit sich nicht automatisch erschließt, sondern aufmerksam rekonstruiert werden muss. Dabei zeichnet sich das Basisverfahren durch einen linguistisch orientierten und konsequenten Bezug auf den Interviewtext aus, insofern sich alle Interpretationen notwendigerweise auf sprachliche Äußerungen zurückführen lassen müssen. Die Kontext-offenheit der Analyse und die Selbstbegrenzung auf den Text bilden dabei das Proprium dieser Methode, die zugleich als Basisverfahren Grundlage für eine integrative Aufnahme alternativer Analyseverfahren (qualitative Inhaltsanalyse, Dokumentarische Methode, etc.) sein will.

1. Einleitung

Johann Hinrich Wichern gilt wegen des von ihm gegründeten „Rauhen Hauses“ in Hamburg-Horn als Symbolfigur neuzeitlicher Diakonie. Für das Waisenhaus entwickelte er ein Konzept christlicher Erziehung, das den Kindern die heile Familie ersetzen und sie dabei gleichzeitig mit dem Heil in Christus vertraut machen sollte (Kuhlmann, 2013). Die Verbindung von sozialem und religiös motiviertem Handeln war für Wichern selbstverständlich, während Kritiker damals und heute für eine deutlichere Trennung von sozialpädagogischem Handeln und missionarischem Interesse plädier(t)en.

Angefangen bei den konfessionell geprägten Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege bis hin zu den Mitarbeitenden in den einzelnen diakonischen Tätigkeitsfeldern ist das Verhältnis zwischen einer weltanschaulichen Grundüberzeugung und deren Entsprechung im

professionellen Handeln stets neu zu bestimmen. In meinem Promotionsprojekt untersuche ich den Stellenwert religiöser Bezüge im pädagogischen Handeln von Mitarbeitenden der Offenen Arbeit mit bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen. Dabei will ich nur einleitend auf das Projekt eingehen und stärker die gegenwärtig von mir genutzte Forschungsmethode des *integrativen Basisverfahrens* in den Blick nehmen. Nicht nur deshalb, weil ich für die mich interessierende Forschungsfrage sehr von der Leistungskraft der Methode profitiere, sondern auch, weil eine Auseinandersetzung mit den methodologischen Grundlagen möglicherweise auch andere Forschungsarbeiten befruchten könnte.

2. Das Forschungsprojekt: Religionsbezogenes Handeln in der Offenen Arbeit mit bildungsbenachteiligten Kindern

Die Handlungsfelder der Offenen Arbeit¹ orientieren sich an den auch im Gesetzestext (§11 KJHG/ SGB VIII) grundgelegten Leitgedanken der Offenheit, Freiwilligkeit und Partizipation. Ihre grundlegende Aufgabe liegt darin, Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Freizeitangeboten offene Räume anzubieten, die von allen Interessierten (des Stadtteils) genutzt werden können, auf die Bedürfnisse der Besucher einzugehen und Angebote zur Mitgestaltung zu unterbreiten. Dahinter steht das pädagogische Anliegen, die Kinder und Jugendlichen jenseits der familiären Sozialisation und der schulischen Leistungsanforderungen als eigenständige Subjekte anzusprechen und einen Beitrag zur Entwicklung einer selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Persönlichkeit zu leisten. In empirischen Studien wurde wiederholt festgestellt, dass insbesondere Kinder aus soziokulturell benachteiligten Lebenslagen freiwillig und regelmäßig solche Einrichtungen besuchen, die einen Bezug zu ihrem Sozialraum haben (Schmidt, 2011). Demgegenüber tendieren Kinder aus bürgerlichen Familien eher zum Engagement in der verbandlichen Jugendarbeit.² Die Konzentration auf ein tendenziell bildungsfernes Klientel kann dabei im positiven Sinne als Chance begriffen werden, solchen Kindern jenseits einer primär wissensvermittelnden Schule Angebote bereitzustellen, die eine „soziale Bildung“ (Sting, 2010) oder „Subjekt-Bildung“ (Scherr, 1997) im Blick haben.

¹ Mein Forschungsprojekt hat vor allem Projekte in Mitteldeutschland im Blick. Folgt man den Ausführungen des „Bundesweiten Netzwerks Offene Jugendarbeit“ (Bundesarbeitsgemeinschaft Offene Jugendarbeit, 2015) lässt sich aber der hiesige Kontext über weite Strecken auch auf die Offene Jugendarbeit in Österreich übertragen.

² Ein Grund dafür könnte finanzieller Natur sein: Die meisten Angebote der Offenen Arbeit sind kostenfrei, während Vereine meist einen Mitgliedsbeitrag erheben.

Dass es in der verbandlichen Jugendarbeit Träger und Vereine mit einem christlichen Profil gibt, ist kaum umstritten. Die kirchennahen Anbieter unterscheiden sich darin, welche Bedeutung sie der religiösen Bildung für das eigene Selbstverständnis, für die Konzeption der Angebote, die Verbindlichkeit der Mitgliedschaft oder das Engagement geben. Doch wirkt sich eine christliche Prägung auf die Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus? Wird das Handeln der Mitarbeitenden durch die eigene religiöse Orientierung geprägt? Dieser Frage gehe ich in meinem Forschungsprojekt nach. Anlass für die Vermutung, dass in einer Reihe von Einrichtungen das sozialpädagogische Interesse vom christlichen Glauben getragen oder begleitet wird, geben die Außendarstellungen der Vereine, die explizit auf die religiöse Fundierung hinweisen. Ziel meines Projektes ist es, mithilfe empirischer Daten und daraus entwickelter Kategorien den Zusammenhang von religiöser Orientierung und pädagogischer Interaktion differenzierter beschreiben zu können.

Unter der methodologischen Prämisse, dass sich das Forschungsfeld nicht objektiv beschreiben, sondern nur über je perspektivische Zugänge rekonstruieren lässt, kommt der Wahl der Forschungsmethode maßgebliches Gewicht zu. Ich entschied mich dafür, die Mitarbeitenden der Einrichtungen danach zu befragen, welche Intentionen für sie leitend sind, welche Sicht auf die Kinder und Jugendlichen sie prägt und ob es aus ihrer Sicht zu religiösen Vermittlungsprozessen kommt. Dahinter steht die Annahme, dass es sich bei den angestellten Fachkräften um ExpertInnen für ihr Handlungsfeld handelt. Ihre Handlungsmaximen prägen nicht nur die eigene pädagogische Tätigkeit, sondern wirken auch strukturierend auf die Angebote, Regeln und Prozesse der Offenen Arbeit. Von Interesse ist also ihr explizites, vor allem aber implizites Prozess- und Deutungswissen (Meuser / Nagel, 2005; Bogner / Menz, 2005).³

Dieses „implizite Wissen“ offenbaren die Befragten (oft unbewusst) in freien und selbststrukturierten Erzählungen (Bohnsack, 2014; Kleemann / Krähnke / Matuschek, 2013). Hinzu kommt, dass das Gespräch über die eigene Religiosität oder religiöse Bezüge im eigenen Handeln im Allgemeinen schambesetzt ist (Kunstmann, 2010) und die Rede darüber auf Andeutungen oder metaphorische Formulierungen zurückgreift. Im Vordergrund des

³ Der gewählte Zugang, Mitarbeitende der Einrichtung zu befragen, ist freilich nicht alternativlos. Ein ebenfalls denkbares Forschungsinstrument wäre beispielsweise eine Befragung der besuchenden Kinder und Jugendlichen danach, wie und wo sie religiöse Aspekte in ihrer Einrichtung erleben. Da die pädagogische Arbeit jedoch an eine „offene“ (und daher unbestimmte) Zielgruppe gerichtet ist, wäre die Stichprobe ein voraussetzungsreicher Zugriff. Eine zweite Perspektive könnte ein ethnographischer Zugang eröffnen (so etwa Cloos u.a., 2009), in dem der Forschende sich selbst in den Prozess begibt und beobachtend daran teilnimmt. Allerdings würde die Präsenz des Forschers das Feld und möglicherweise auch das Handeln der Mitarbeitenden entscheidend beeinflussen.

Interviews standen deshalb nicht die Sammlung von Fakten oder die argumentative Auseinandersetzung, sondern offene, erzählgenerierende und nur durch einen Leitfaden strukturierte Fragen, die den Interviewten einen Raum für eigenstrukturierte Narrationen eröffneten. Für die Auswertung der Interviews bedarf es folglich eines Analyseverfahrens, das hermeneutische Offenheit und eine sensible Sprachbeobachtung zu Grundlagen der Interpretation erklärt.

3. Das integrative Basisverfahren: Methodologische Prämissen

Auf der Suche nach einem geeigneten Analyseinstrument für die Interpretation von Interviews stieß ich auf das von Cornelia Helfferich entwickelte (Helfferich / Klindworth / Kruse, 2006; Helfferich / Kruse, 2007) und daraufhin vor allem von Jan Kruse systematisierte „integrative Basisverfahren“ (Kruse, 2014). Da die Auseinandersetzung mit den methodologischen Grundlagen und deren methodischer Umsetzung meine eigene Analysearbeit sehr befruchtet hat, will ich im Folgenden zentrale Prämissen des Ansatzes Kruses darstellen.⁴

Für die Rekonstruktion von Texten, insbesondere von Abschriften eines asymmetrischen mündlichen Gespräches (wie etwa eines Interviews), ist es auf der Grundlage eines konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnisses unerlässlich, auch auf den Interviewkontext einzugehen, denn Kommunikation zwischen zwei Gesprächspartnern ist automatisch von komplexen Dynamiken, Rollenübernahmen, (non)verbalen Missverständnissen, atmosphärischen Besonderheiten etc. gekennzeichnet. Diese beeinflussen maßgeblich das Antwortverhalten, so dass Interviewgespräche nicht als Abbilder einer in der Sache oder Person repräsentierten Wirklichkeit, sondern als kontingente, also zeit-, ort-, themen- und personengebundene „Vollzugswirklichkeit“ anzusehen sind. Der Vorteil qualitativer Forschung ist jedoch, dass diese Bedingtheit der Interviewdaten nicht unter dem Deckmantel vermeintlicher Objektivität nivelliert werden muss, sondern für die Interpretation reflexiv nutzbar gemacht werden kann, indem das Gesagte unter Einbeziehung bekannter und dem Erwägen unbekannter Bedingungen rekonstruiert wird (Steinke, 1999; Kruse, 2014). Voraussetzung dafür ist freilich eine reflexive Sensibilität für diese vielfältigen Einflussfaktoren, die nach Kruse in Form eines das Interviewtranskript ergänzenden „Postskripts“ so

⁴ Die Darstellung der Prämissen und forschungspraktischen Konsequenzen nimmt bei Kruse mehr als 300 Seiten ein, es versteht sich von selbst, dass die folgenden Ausführungen nur grobe Linien des Forschungsprogramms vorstellen können.

umfangreich wie möglich festgehalten und für die spätere Interpretation herangezogen werden können (Kruse, 2014, 284ff).

Methodologisch orientiert sich Kruse an den zentralen Paradigmen der qualitativen Sozialforschung, dem *Fremdverstehen*, der *Indexikalität* und *Prozessualität* und entwickelt eine diesen Maximen entsprechende rekonstruktiv-hermeneutische Interpretation von Interviews (Kruse, 2014, 49ff). Grundlegend für die regulative Idee des *Fremdverstehens* ist die Einsicht, dass Äußerungen des interviewten Gegenübers nur vor dem Hintergrund des für diese Person geltenden Relevanzsystems verstanden werden können, sich dieser Orientierungsrahmen jedoch einer vollständigen Kenntnis verschließt bzw. von dem Relevanzsystem des Forschenden vereinnahmt wird. Ähnlich verweist die These der *Indexikalität* auf die Unbestimmtheit von Sprache, da einzelne Worte jeweils nur in ihrem Kontext verstanden werden können und für sich genommen leere oder zumindest bedeutungsoffene Begriffe sind. Das Prinzip der *Prozessualität* beschreibt nach Kruse schließlich, dass Erkenntnis nicht linear, sondern iterativ-zyklisch verläuft, also auf die wiederholte und reflexiv begleitete Re-Interpretation und Komparation angewiesen ist.

4. Zwischen Methoden- und Textbezug

Die angeführten Prämissen lassen sich nur als regulative Ideen begreifen, die entsprechend methodisch umgesetzt werden wollen. Für Kruse bedeutet dies, den Text (bzw. das Interviewtranskript) zum Ausgangspunkt und ständigen Begleiter aller auf ihn bezogenen Interpretationen zu machen. Seine Analyse soll bewusst verlangsamt und verfremdet werden, um vorschnelle Interpretationen abzuwehren. Dem Text komme das Primat gegenüber der Methode zu, wie Kruse in Anlehnung an Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2002) postuliert; eine Überzeugung, die gewissermaßen als Integral des integrativen Basisverfahrens verstanden werden kann.

Das Stichwort ‚integrativ‘ beinhaltet in negativer Hinsicht eine von Kruse wiederholt vorgetragene Kritik an der schulischen Kanonisierung und mechanischen Ausführung eines auf eine bestimmte Forschungsmethode angepassten Analyserepertoires. So laufen Forschende in der Tradition der Grounded Theory mitunter Gefahr, über den Weg der begrifflich fixierten Kodierungen implizite Thesen in die Analyse des Textes einzutragen und die Interpretation in ein „kategoriale[s] Prokrustesbett“ (Kruse, 2014, 406) einzubetten.

Gleichermaßen sei die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring zu kritisieren, insofern diese sich nur auf die inhaltlich-lexikalischen Äußerungen (Aussagen) konzentrierte, jedoch deren rahmende Form vernachlässige (Kruse, 2014, 408ff). Schließlich attestiert Kruse trotz einer großen methodologischen Nähe der von Ralf Bohnsack vertretenen dokumentarischen Methode, dass diese die Textanalyse zu stark auf das interpretative Ziel, die Identifikation von kollektiven Orientierungsrahmen und -mustern, zuspitze (Kruse, 2014, 471).

Gegenüber diesen methodischen Perspektivierungen sollen also nicht die Daten in die Interpretationsmethode integriert werden, sondern ausgehend vom Text Analyseinstrumente ausgewählt werden. Sein Basisverfahren versteht er dabei positiv gewendet als integrative „Toolbox“ (Kruse / Wagensommer, 2013, 155) oder als „Schlüsselbund“ (Kruse / Biesel / Schmieder, 2011, 10), der ein Repertoire verschiedener (auch ursprünglich in anderen Interpretationsschulen beheimateter) Analysewerkzeuge zulässt, soweit sie sich als funktional für eine Rekonstruktion des Textsinns erweisen. Die gemeinsame Basis ist dabei die „offene, (mikro-)sprachliche Deskription des Textes“ (Kruse, 2014, 473), auf die ich im folgenden Absatz näher eingehen will.

5. Das Herzstück: Die textlinguistische Analyse

Die „Bedeutung“ von sprachlichen Äußerungen wird nach Kruse nur sachgemäß verstanden, wenn man zwischen zwei Dimensionen von „Sinn“ unterscheidet, einem „objektiven Sinn“ (das WAS inhaltlich gesagt wird) und einem „Ausdruckssinn“ (WIE das Gesagte ausgedrückt wird) (546ff).⁵ Ein klassisches Beispiel dafür ist ein ironischer Unterton, der demselben Satz eine völlig neue, ja mitunter konträre Bedeutung geben kann, sofern die Zuhörer die implizite Botschaft verstehen. Die Verständigung gelingt in solchen Fällen, wo Menschen einen gemeinsamen (= konjunktiven) Erfahrungsraum teilen. Außenstehenden erschließt sich dieser Raum nur durch die Rekonstruktion der unausgesprochenen Voraussetzungen von Gesprächen. Die dokumentarische Methode unterscheidet deshalb zwei Analyseschritte, beginnend mit einer den Inhalt paraphrasierenden und gliedernden, formulierenden Interpretation und einer den dahinterliegenden Erfahrungsraum in den Blick nehmenden, reflektierenden Interpretation (Bohnsack, 2014, 136ff).

⁵ In der dokumentarischen Methode werden die beiden Ebenen in „kommunikatives“ bzw. „konjunktives“ Wissen unterschieden (Kleemann / Krähnke / Matuschek, 2013, 157ff). Kruse hingegen orientiert seine Semantik an der Wissenssoziologie Karl Mannheims (Mannheim, 1980).

Das integrative Basisverfahren fußt dagegen auf der oben schon angeklungenen mikrosprachlichen Deskription des Textes im Hinblick auf drei Ebenen: der Pragmatik, Syntaktik und Semantik (Kruse, 2014, 476ff). Der Hintergrund dieses Zugangs ist die in Interpretationsgruppen (zu Recht) immer wieder gestellte Leitfrage „Wo bitte steht das im Text?“. Mit der offenen Beschreibung werden zunächst nur Beobachtungen markiert, die später in Interpretationen aufgegriffen werden können und einen konsequenten Bezug zu den textuellen Daten ermöglichen. Kruse geht davon aus, dass sich die kognitiven Strukturen der interviewten Personen im Modus der Sprache repräsentieren und sich folglich auch linguistisch analysieren lassen. Außerdem unterstellt er allen Äußerungen (inklusive grammatikalisch falschen oder inhaltlich widersprüchlichen Aussagen) eine Sinnhaftigkeit, weshalb die sprachliche Analyse eine Vielzahl von Interaktionsphänomenen in den Blick nimmt, deren Bedeutung in der Interpretation ergründet werden kann. So schließt die Pragmatik bei Kruse nicht nur den Sprachgebrauch bestimmter Wörter oder Sätze ein, sondern weitet den Blick auch auf Interviewdynamiken, Rollenverteilung, (Selbst-) Positionierungen oder gemeinsame Erfahrungshintergründe. Ähnlich orientiert sich die Syntaktik nicht nur an der Wahl von Pronomina, Verben etc., sondern achtet ebenso auf Auffälligkeiten in der Sprachakzentuierung, auf Satzabbrüche, Einschübe oder Pausen. Die Semantik untersucht nicht nur Begriffe, sondern fokussiert ebenso Sprachmodi (Dialekt, Hochsprache), Idiomatiken oder Metaphern. Mit diesen ineinandergreifenden „sprachlichen Aufmerksamkeitsebenen“, die Kruse als den ganzen Auswertungsprozess begleitenden „Prozessor-Kern“ (Kruse, 2014, 483) seines Basisverfahrens beschreibt, soll der Fokus des Forschenden für die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit sensibilisiert werden.

Das weitere methodische Vorgehen muss hier etwas knapper skizziert werden. Wie andere VertreterInnen rekonstruktiver Analyseverfahren geht auch Kruse davon aus, dass der Text zunächst in Sequenzen zu unterteilen und der darin erkennbare Gesprächsverlauf in der Interpretation zu berücksichtigen ist. Er stellt sich die Interpretation als einen s.g. „iterativ-zyklischen“ Prozess vor, dessen methodisches Vorgehen nicht in einzelne fest umgrenzte „Schritte“ unterschieden werden kann und induktive wie deduktive Analyse miteinander verschränkt. Für ihn haben forschungsgegenständliche und methodische Fragenkomplexe dabei den Status von „Analyseheuristiken“, die flankierend dazu beitragen, vorläufige Lesarten zu produzieren, die sich jeweils an Textverweisen (s.o.) aufzeigen lassen müssen. Da eine rein induktiv arbeitende Methode eine Fiktion darstelle, sei es nötig, die den

Forschungsgegenstand betreffenden theoretischen Vorannahmen und subjektiven Relevanzsysteme zu explizieren, um sich dadurch Rechenschaft für die darauf fußende Interpretation zu geben. Neben themenspezifischen Fragestellungen (auf deren Grundlage etwa die das Interview strukturierenden Leitfragen entwickelt wurden) denkt Kruse auch an die Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Theorien (Eigentheorien, kulturelle Sinnstiftungsmuster, Episteme, Umgang mit Differenzierungen, implizite soziale Regeln etc.) (Kruse, 2014, 489ff). Gleichzeitig schlägt er exemplarisch themenübergreifende Analysemethoden vor (so etwa die Agency-, Diskurs- oder Argumentationsanalyse), die das Ziel haben, neue Perspektiven auf den Text zu entwickeln (Kruse, 2014, 501ff).

Die so produzierten Lesarten werden verdichtet, abstrahiert und im regelmäßigen Austausch innerhalb von Analysegruppen intersubjektiv validiert. Ziel ist dabei, zentrale „Konzepte“ (WAS) und „Thematisierungsregeln“ (WIE) beschreiben zu können (Kruse, 2014, 557), um schließlich durch Komparation verschiedener Fälle bestimmte Typologien oder aber ein hinter diesen Fällen stehendes gemeinsames („homologes“) Muster herauszuarbeiten.

6. Ein Blick zurück: Rekonstruktion der Versprachlichung des religionsbezogenen Handelns in der Offenen Arbeit

Welchen Dienst leistet das integrative Basisverfahren zur Beantwortung der eingangs beschriebenen Forschungsfrage? In meinen Augen trägt das von Kruse entwickelte Analyseverfahren erheblich zu einer methodologischen Sensibilisierung für die Konstruktivität von Interviewmaterial bei. Gerade ExpertInneninterviews unterliegen dem Verdacht, dass damit im journalistischen Sinne verborgene Fakten erfragt werden können oder gar ein direkter Zugriff auf das Mitarbeiterhandeln zu bekommen sei. In dem bereits erhobenen und analysierten Material lässt sich jedoch zeigen, dass Mitarbeitende ihre eigenen Denk- und Handlungsrahmen teilweise erst in Auseinandersetzung mit Impulsen des Interviewenden im Gesprächsverlauf entwickeln. Auch lassen die Interviews mehrdimensional-asymmetrische Gesprächsstrukturen erkennen, da die Interviewpartner ihre Erzählungen zunächst als Resonanz auf einen Erzählimpuls des Interviewers formulieren, mit zunehmender Gesprächsdauer allerdings dazu übergehen, selbst deutliche Akzente zu setzen, auf die der Interviewer wiederum mit Nachfragen reagiert. Die Asymmetrie wird in ExpertInneninterviews noch einmal gesteigert, insofern Interviewte und Interviewer sich wechselseitig (Handlungs- bzw. Forschungs-) Expertisen zuschreiben und diese im Gespräch

antizipieren. All diese Faktoren lassen sich freilich nicht umfassend analysieren, in einer mikrosprachlichen Deskription jedoch näherungsweise beschreiben.

Gerade in Gesprächen über religiöse Prägungen und Vermittlungsprozesse ist mit Tabus, Vorurteilen und idiomatischen oder (sub-) kulturell geprägten Sprachspielen zu rechnen. So wird allein der Begriff „Religion“ affektiv sehr unterschiedlich belegt und in feinen Nuancen werden Differenzierungen eingezogen. Mitarbeitende begründen ihr Handeln durch Bezug auf (vermeintlich) selbsterklärende Episteme wie z.B. den Begriff „Sozialpädagogik“, der jedoch hochgradig deutungsoffen ist und folglich im Kontext des Gesamtinterviews rekonstruiert werden muss. Dabei gilt es einerseits zu vertiefen, wie solche „Konzepte“ von den jeweiligen GesprächspartnerInnen verstanden werden. Andererseits soll aber auch untersucht werden, welche Funktion Mitarbeitende der Akzentuierung solcher Konzepte beimessen („Thematisierungsregeln“). Werden beispielsweise die Begriffe genutzt, um die eigene Position zu profilieren, etwa um die dahinterstehenden Diskurse in die Argumentation zu integrieren, oder haben sie eher geschäftstaktische Funktionen, etwa die eigene Position zu verschleiern oder gegen vermeintliche Kritik abzusichern? Bezüglich des „Ausdruckssinns“ lässt sich so beispielsweise erkennen, dass es den Interviewten leichter fällt, sich von anderen Handlungsformen (z.B. der Gemeindepädagogik) abzugrenzen, als ihr eigenes Handlungskonzept zu formulieren. Dies bedeutet nicht, dass Aussagen über ein religionsbezogenes Handeln unmöglich sind, wohl aber, dass Aussagen über die Orientierungsrahmen der Mitarbeitenden vor allem Rekonstruktionen indirekter Selbstaussagen sein müssen. Dazu tragen zwar auch andere Analysemethoden bei, der Wert des *integrativen Basisverfahrens* liegt jedoch darin, dass es durch die umfangreiche linguistische Deskription und die multiperspektivischen Zugänge zunächst einmal der Komplexität der Textgestalt und vor allem des Textverständnisses Rechnung trägt sowie durchgängig bemüht ist, durch einen fortwährenden Textbezug der Beobachtungen und Deutungen ein intersubjektives Verständnis anzubahnen. Freilich lassen sich auch Schwächen benennen, auf die Kruse in Ansätzen selbst eingeht. So ist der Zeitaufwand der Methode sicherlich ein limitierender Faktor⁶, wie auch der umfassende Ausgriff auf verschiedene Methoden mit ihren jeweiligen Eigenlogiken zur „Selbstvernebelung“ (Kruse,

⁶ Kruse schlägt als Ausweg sog. „Abkürzungsstrategien“ (Kruse, 2014, 574) vor, die die Möglichkeit bieten, die ausführliche Deskription nur auf „dichte Passagen“ im Text zu beschränken. Eine Entscheidung darüber, welche der Stellen als Grundlage für die Interpretation gelten dürfen, ist jedoch, wie Kruse betont, selbst ein interpretativer Vorgriff und bedarf einer reflexiven Rechenschaft.

2014, 502) des eigenen Standpunktes führen kann.⁷ Letztlich müssen die aktuellen und zukünftigen Forschungsarbeiten, deren Interpretationen auf dieser Methode aufbauen, den Erweis für deren Leistungskraft erbringen. Studien wie die von Germo Zimmermann (2015) lassen m.E. ein großes Potential für dieses Forschungsprogramm erkennen.

Literaturverzeichnis

- BOGNER, Alexander / MENZ, Wolfgang: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktionen, in: BOGNER, Alexander / LITTIG, Beate / MENZ, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung, Wiesbaden: Springer VS 2005, 33–70.
- BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen: Barbara Budrich⁹2014.
- BUNDESGEMEINSCHAFT OFFENE JUGENDARBEIT: Offene Jugendarbeit in Österreich (März 2011), in: http://www.boja.at/fileadmin/_migrated/content_uploads/broschre_offene_jugendarbeit_01.pdf [abgerufen am 25.08.2015].
- CLOOS, Peter / KÖNGETER, Stefan / MÜLLER, Burkhard / THOLE, Werner: Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften²2009.
- HELFFERICH, Cornelia / KLINDWORTH, Heike/ KRUSE, Jan: „männer leben“ – Eine Studie zu Lebensläufen und Familienplanung. Vertiefungsbericht. Herausgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), Köln: BZgA 2006.
- HELFFERICH, Cornelia / KRUSE, Jan: Hermeneutisches Fremdverstehen als eine sensibilisierende Praxeologie für sozialarbeiterische Beratungskontexte. Oder: Vom ‚professionellen Blick‘ zum ‚hermeneutischen Ohr‘, in: MIETHE, Ingrid u.a. (Hg.): Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung, Leverkusen: Barbara Budrich 2007, 175–188.
- KLEEMANN, Frank / KRÄHNKE, Uwe / MATUSCHEK, Ingo: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens, Wiesbaden: Springer²2013.
- KRUSE, Jan: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Weinheim und Basel: Beltz Juventa 2014.
- KRUSE, Jan / BIESEL, Kay / SCHMIEDER, Christian: Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz, Wiesbaden: Springer VS 2011.
- KRUSE, Jan / WAGENSOMMER, Georg: Sozialwissenschaftliche Analyseansätze im Kontext qualitativer Religionsforschung – ein Überblick, in: BRAHIER, Gabriela / JOHANNSEN, Dirk (Hg.): Konstruktionsgeschichten – Narrationsbezogene Ansätze in der Religionsforschung, Würzburg: Ergon 2013, 137–172.
- KUHLMANN, Carola: Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien, Wiesbaden: Springer 2013.
- KUNSTMANN, Joachim: Religionspädagogik. Eine Einführung, Stuttgart: Francke²2010.
- LUCIUS-HOENE, Gabriele / DEPPEMANN, Arnulf: Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, Opladen: Leske + Budrich 2002.
- MANNHEIM, Karl: Strukturen des Denkens, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980.
- MEUSER, Michael / NAGEL, Ulrike: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: BOGNER, Alexander/ LITTIG, Beate / MENZ, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005, 71–94.

⁷ Bedauerlicherweise ist Jan Kruse im Frühjahr 2015 im jungen Alter von 41 Jahren nach schwerer Krankheit verstorben, weshalb es ihm verwehrt bleibt, seinen dargelegten Ansatz gegenüber kritischen Anfragen weiterzuentwickeln.

- SCHERR, Albert: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim und München: Beltz Juventa 1997.
- SCHMIDT, Holger (Hg.): Empirie der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2011.
- STEINKE, Ines: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung, Weinheim und München: Juventa 1999.
- STING, Stephan: Soziale Bildung, in: SCHRÖER, Wolfgang / SCHWEPPE, Cornelia (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO): Fachgebiet Soziale Arbeit, Weinheim u. München: Beltz Juventa 2010, 1–31.
- ZIMMERMANN, Germa: Anerkennung und Lebensbewältigung im freiwilligen Engagement. Eine qualitative Studie zur Inklusion benachteiligter Jugendlicher in der Kinder- und Jugendarbeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015.

Natascha Bettin

EINBLICKE IN DIE EMPIRISCHE KONZEPTION FACHDIDAKTISCHER UNTERRICHTSFORSCHUNG. EINE INTERVENTIONSSTUDIE ZU BEKENNTNISORIENTIERTEN SYNAGOGENBESUCHEN ALS BILDUNGSANGEBOT IM RAHMEN SCHULISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS UNTER DER FRAGESTELLUNG: WIE VERÄNDERN SICH RELIGIÖSE SELBST- UND FREMDBILDER?

Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag stellt das *vesuf*-Forschungsprojekt vor, ein Akronym für die im Rahmen einer Dissertation durchgeführte Erforschung von **Veränderungen** im **Selbst- und** (erwarteten) **Fremdbild** durch sogenannte bekenntnisorientierte Synagogenbesuche. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der empirischen Konzeptionierung. Entsprechend werden Einblicke in die Forschungsmethodenwahl, Verfahren der Operationalisierung sowie Auswertungstechniken gegeben.

Anlass und Gegenstand des aus einer interdisziplinären Perspektive heraus entstandenen empirischen Dissertationsvorhabens ist das vielfach in Theorie und Praxis favorisierte Aufsuchen außerschulischer Lernorte, wie beispielsweise einer Synagoge, im Kontext interreligiöser Lehr-Lern-Arrangements. Der vorliegenden Artikel leitet mit einer kurzen theoretischen Rahmenlegung die Fokussierung und Entwicklung der Forschungsfrage ein, um daran anschließend vor allem die empirische Konzeptionierung des Vorhabens, mit besonderem Blick auf die Wahl der Forschungsmethodik, der Operationalisierung und des Designs, zu entfalten. Die angewandten Auswertungstechniken werden anschließend exemplarisch für die durch die schriftliche Befragung gewonnenen Daten skizziert.

1. Ein Strukturmodell interreligiöser Lernprozesse im Sakralraum: Fokussierung und Entwicklung der Forschungsfrage

Mit Alexander Schimmel ist anzunehmen, dass das sozialpsychologische Konstrukt der Einstellung ein „großes (religions)pädagogisches Potential“ birgt, „das es noch viel stärker zu erschließen gilt“ (Schimmel, 2011, 3). Einstellungen zu anderen Religionen, die beispielsweise gekennzeichnet sein können von Toleranz (affektive Komponente), Bereitschaft zu aktivem Aufsuchen von Dialogsituationen oder dem Besuch eines jüdischen Gottesdienstes (behaviorale Komponente) oder auch dem Bewusstsein von gemeinsamen Wurzeln (kognitive Komponente), verhandelt Rothgangel als Ziele interreligiösen Lernens (Rothgangel, 2013, 169). Diese können daher als sogenannte Output-Faktoren im

Lernprozess qualifiziert werden. Rekurs nehmend auf die Überlegungen der religionspädagogischen Arbeit von Schimmel sind solche Einstellungen zudem als Input- und Prozessfaktoren wirksam (Schimmel, 2011, 197, 205). Da in interreligiösen Lernprozessen jedoch multiple Determinanten, zusätzlich zu den Einstellungen, wirken, wird aus interdisziplinärer Perspektive mit Bezug auf das „Angebot-Nutzungs-Modell“ zur Erfassung unterrichtlicher Wirksamkeit (Helmke, 2012, 71) sowie mit Bezug auf Konzeptionierungen des lerntheoretischen Modells interkultureller Kompetenz (Thomas, 2003, 144) ein Modell zur Visualisierung der Faktoren und Strukturierung interreligiöser Lernprozesse im Sakralraum vorgeschlagen (siehe Abb. 1). Dieses soll hier nicht weiter expliziert werden, sondern als bewusste Kenntnisaufnahme multipler Wirkfaktoren, die im Lernprozess eine Rolle spielen, vorgestellt werden und zugleich die Möglichkeit bieten, eine gezielte, kontextbewusste Auswahl von Variablen für die Forschungsfrage zu treffen.

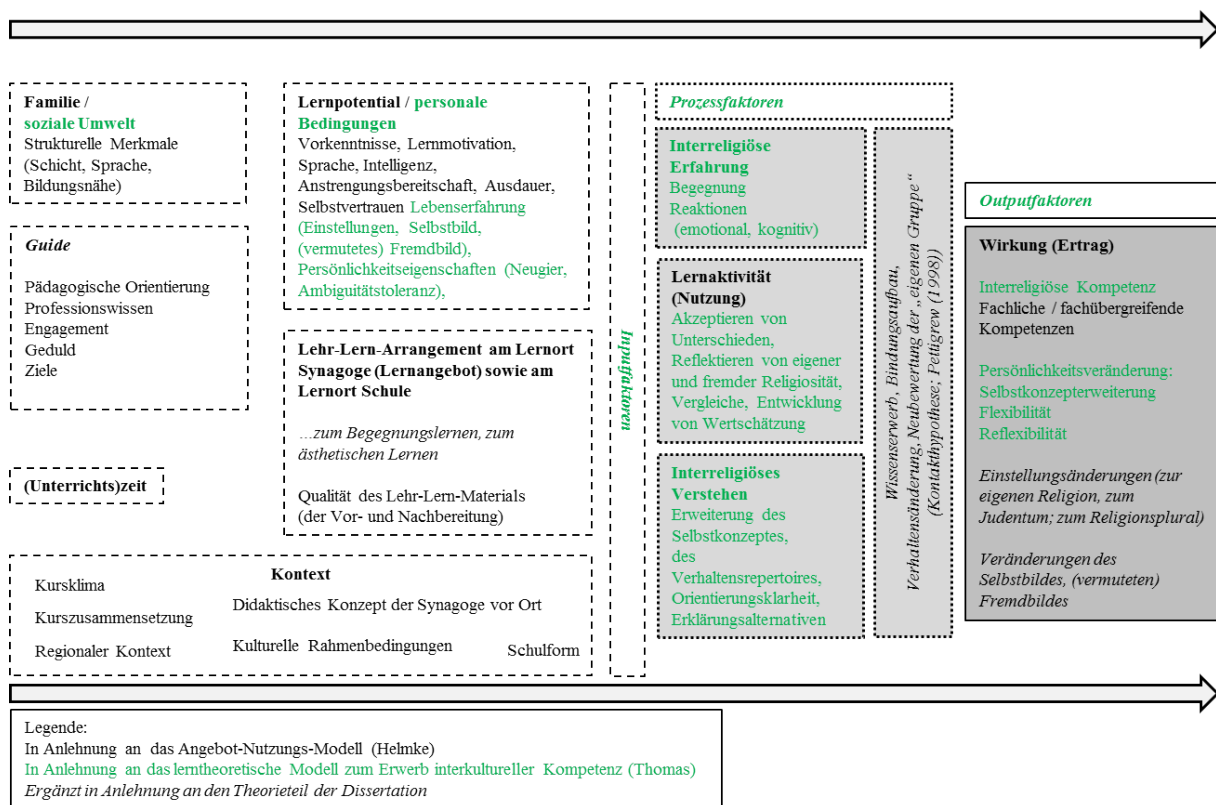


Abbildung 1: Strukturmodell interreligiöser Lernprozesse am Lernort Synagoge¹

¹ Die Version der Abbildung des Strukturmodells dokumentiert die Zusammenschau der Modelle von Helmke und Thomas. Eine differenziertere Fassung wird mit Rekurs auf Theorien interreligiösen Lernens und auf die Sakralraumpädagogik notwendig und im Dissertationsvorhaben vorgenommen.

Mit Bezug auf die Annahmen Schimmels und Rothgangers und mit Einbindung der vielfach postulierten Annahme, dass *interreligiöse* Lernprozesse stets auch in Wechselwirkung mit *intra*religiösen Lernprozessen stehen (z.B. Sajak / Muth, 2011, 24; Schambeck, 2013, 174), wird der markierte Forschungsausschnitt für das Dissertationsvorhaben (theoriegeleitet) gewählt und mit folgender Fragestellung expliziert:

Wie verändern sich durch bekenntnisorientierte Synagogenbesuche im Rahmen schulischen Religionsunterrichts religiöse Selbst- und (erwartete) Fremdbilder sowie die Einstellung zum Religionsplural?

Der Terminus *bekennnisorientierter Synagogenbesuch* kennzeichnet mit Rekurs auf Esther Kontarsky den Besuch einer *aktiven Gemeinde*, der durch den örtlichen Rabbi oder auch Mitglieder der Gemeinde und somit *jüdische Guides* geleitet wird (Kontarsky, 2012, 31). Konturen interreligiösen Begegnungslernens lassen sich in einem solchen Setting entsprechend abzeichnen. Neben dem Lernen in Begegnung gilt es ergänzend weitere didaktische Prinzipien z.B. vor dem Hintergrund sakralraumpädagogischer Überlegungen auszuloten, um diese u.a. für die Vorbereitung solcher Besuche zu reflektieren und fruchtbar zu machen. Aus der Perspektive kirchenraumpädagogischer Ansätze wird das Hauptaugenmerk zumeist auf den ästhetischen Zugang zum architektonisch gestalteten Raum, der auch als symbolischer Raum zu qualifizieren ist, gelegt. Der Terminus eines *bekennnisorientierten Synagogenbesuches* wird für das vorliegende Forschungsvorhaben zur Definierung des Lernortes einer aktiven Gemeinde sowie zur Bewusstmachung von ästhetischen sowie in Begegnung stattfindenden Lernmomenten herangezogen.

2. Die Wahl der Forschungsmethodik und die Idee der Triangulation: Von der Forschungsfrage zur Forschungsmethodik

Da die vorgestellte Forschungsfrage und an dieser Stelle nicht weiter darstellbare, spezifischere (Zusammenhangs-)Hypothesen aus Annahmen theoretischer Konzepte heraus entwickelt worden sind, ist die empirische Forschungsarbeit grundsätzlich als theorieprüfend und hypothesentestend zu charakterisieren. Mittels welcher Strategie und welcher Forschungsmethoden können nun aufschlussreiche Daten zur Beantwortung dieser Frage und Überprüfung der Hypothesen erhoben werden? „Dem Prinzip der Triangulation liegt die Überlegung zugrunde, dass ein hypothetisches Konstrukt [...] valider mit zwei oder mehreren

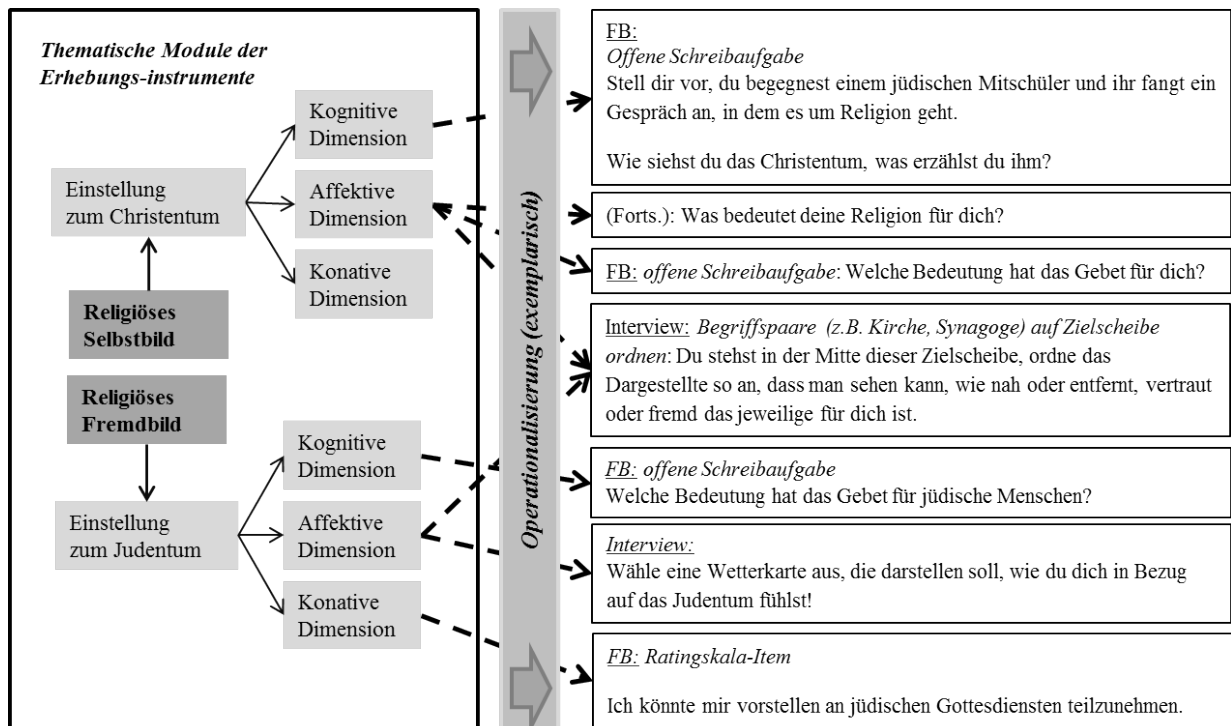
Datenerhebungsmethoden erfasst werden kann, als mit einer“ (Renner / Heydasch / Ströhlein, 2012, 116). Dieser Leitidee des Konzeptes der Triangulation folgend wird eine Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge gewählt (Flick, 2010, 278ff; Ziebertz / Kalbheim / Riegel, 2003, 50f). So sollen zum einen aus forschend-qualitativer Perspektive mittels eines halbstandardisierten Leitfadeninterviews mündliche, auf Tonband festgehaltene und anschließend transkribierte, Daten erhoben werden. Zum anderen werden mittels quantitativ eingesetzter Fragebögen mit offenem als auch geschlossenem Fragenformat schriftliche Daten zum Untersuchungsgegenstand der Selbst- und Fremdbilder gesammelt. Unterschiedliche Faktoren am Lernsetting werden mittels Beobachtungsbögen durch die Forscherin als auch durch Audioaufnahmen dokumentiert. Zudem liegt eine durch die Synagoge entwickelte Konzeption der Führung vor Ort vor, die zur weiteren Analyse hinzugezogen werden kann. Die auf diese Weise entstehende Kombination aus verschiedenen Datensorten soll unterschiedliche Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand und entsprechend auf die Forschungsfrage bieten. Postuliert wird mit dem Konzept der Triangulation, dass der Erkenntnisgewinn durch solch unterschiedliche Ebenen (Methodenkombination, Datensortenkombination) verlässlicher ist und weiter reicht, „als es mit einem Zugang möglich wäre“ (Flick, 2008, 281). Die Ergebnisse der verschiedenen Zugänge können schließlich konvergieren, komplementär sein oder auch divergieren (Flick, 2010, 284). Interpretiert man die „mit der einen Methode erbrachten Daten im Licht der Daten“ (Ziebertz / Kalbheim / Riegel, 2003, 53), die man mit der anderen Methode erhoben hat, so kann die Studie auch als „Transformation“ charakterisiert werden und dabei den Anspruch erheben, das Transformationsschema genutzt zu haben (ebd., 52). Zentrales Anliegen der vorliegenden Studie ist es vor allem, die befragten Schüler/-innen als „erkennende Subjekte“ (Lamnek, 2010, 30) zu betrachten, das „untersuchte Phänomen [...] von innen heraus“ (Flick, 2005, 48) sowie aus verschiedenen subjektiven Perspektiven zu verstehen und zu analysieren. Damit liegt der Fokus der Studie vor allem auf den qualitativ erhobenen Daten, die dieses Anliegen einzulösen vermögen.

3. Operationalisierungen der hypothetischen Konstrukte der Selbst- und Fremdbilder in Fragebogen und Interviewleitfaden

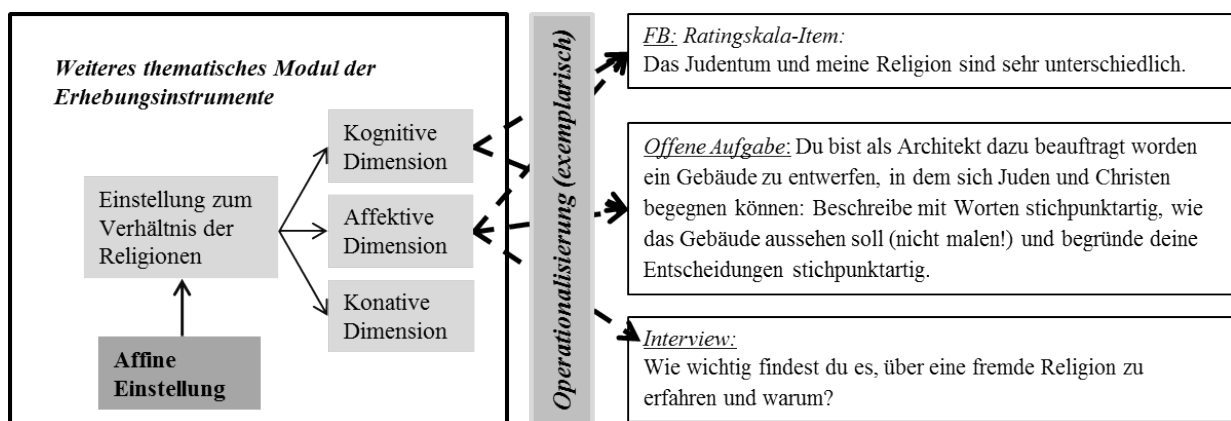
Steht nun fest, dass eine Kombination verschiedener Erhebungsformen durchgeführt werden soll, geht es in einem nächsten Schritt um die Operationalisierung der

Forschungsvariablen in den jeweiligen Verfahren. Welche strukturellen und inhaltlichen Komponenten sind dem Konstrukt der religiösen Selbst- und Fremdbilder zuzuschreiben? Mit Rekurs auf die Verbindung von Selbst- und Fremdbildern mit dem sozialpsychologischen Konstrukt der Einstellung, exemplarisch bei Thomas (2014, 2), sollen eben diese mit Hilfe des Konstruktes der Einstellung operationalisiert werden. Die Struktur einer Einstellung ist dabei, wie in diesem Beitrag einleitend bereits beispielhaft aufgezeigt worden ist, gekennzeichnet von „cognitive, affective and behavioral components“ (Rosenberg / Hovland, 1969, 1). Mit Hilfe dieser Strukturierung lassen sich Anhaltspunkte ausmachen, um entsprechend thematische Blöcke, sogenannte Module (Diekmann, 2009, 483; Mayer, 2008, 44), für Fragebogen und Interviewleitfaden zu entwickeln (siehe Abb. 2). Auf die Entwicklung der Aspekte des Beobachtungsbogens vor Ort wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen. Es soll nur darauf verwiesen sein, dass diese aus Theorien der Sakralraum- bzw. Kirchenraumpädagogik entwickelt worden sind. Um nun die Operationalisierung für Fragebogenkonstruktion und Leitfaden für das Interview konkreter werden lassen zu können, müssen sogenannte Einstellungsgegenstände, die für die Forschung und das Setting von Relevanz sind, herausgestellt werden. Im Lehr-Lern-Arrangement eines Synagogenbesuches im katholischen (oder auch evangelischen) Religionsunterricht, mit der Orientierung an religiösen Selbst- und Fremdbildern, können diese Einstellungsgegenstände als (1.) die eigene Religion (hier Christentum), (2.) die Religion, die in der Synagoge gelebt wird (Judentum) und (3.) auch das Verhältnis beider, beispielsweise als sogenannte Wahrheitskonzeptionen (Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus), als affine Einstellung in diesem Kontext, bestimmt werden.² Die Abbildungen 2a und 2b zeigen die Festlegung der thematischen Module der Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Selbst- und Fremdbilder auf. Exemplarisch sind zudem Items der Fragebögen und Leitfragen für das Interview skizziert.

² Hinweis: Der Terminus *affine Einstellungen* definiert Einstellungen, die mit der ursprünglich formulierten Einstellung in Verbindung stehen sowie diese beeinflussen (Schimmel, 2011, 123).



Abbildungen 2a: Operationalisierung (exemplarisch)



Abbildungen 2b: Operationalisierung (exemplarisch)

Die Konstruktion der Items im Fragebogen sowie der Leitfragen im Interview variiert dabei zwischen unterschiedlichen Formaten. So werden im Fragebogen offene Schreibaufgaben, für die die befragten Schüler/-innen ein freies Textfeld zur Verfügung haben, sowie geschlossene Items, die inhaltliche Statements abbilden, zu denen die Schüler/-innen ihre persönliche Zustimmung mittels einer 5 Stufen breiten Ratingskala erklären können, variiert. Mit diesen typischerweise bei Einstellungsmessungen angewandten Item-Konstruktionen haben die Befragten entsprechend die Möglichkeit, auf einer verbalen Skala (von „überhaupt nicht“ bis „sehr stark“) auf die Frage zu antworten: „Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?“ Im Interview sind nicht nur Leitfragen vorhanden, sondern auch Aufgaben, die die hypothetischen, psychologischen Konstrukte sichtbar machen sollen. So sollen die

Interviewten beispielsweise auf einer vorgelegten Zielscheibe, auf der sie imaginär als Person selbst in der Mitte platziert sind, Begriffskarten (z.B. koscheres Essen, Fasten, Kirche, Synagoge, jüdischer Glaube, christlicher Glaube, Gebote des Christentums, Gebote des Judentums) in der Weise ordnen, wie nah oder fern abgebildete Aspekte zu ihrer Person sind. Ein anderes Aufgabenbeispiel aus den Interviews sieht vor, aus einer Auswahl an Wetterkarten (z.B. Sonne, Sonne mit Wolke, Sturm) Gefühle, die oft nicht ohne weiteres artikuliert werden können, in diese Rubriken einzuordnen und anschließend zu begründen.

4. Das Untersuchungsdesign, Forschungsziele und Forschungsplan

Nachdem bisher die Entscheidung für einen Methodenmix sowie die Entwicklung der Erhebungsinstrumente mittels Operationalisierung der Untersuchungsgegenstände dargestellt worden sind, folgt an dieser Stelle die Ausführung des Untersuchungsdesigns, die Reflexion, welche Forschungsziele hiermit umgesetzt werden können, und die konkrete Gestaltung des Forschungsablaufs.

Da die Forschungsfrage darauf abzielt, Ertrag und Wirkung von bekenntnisorientierten Synagogenführungen im Rahmen schulischen Religionsunterrichts im Hinblick auf Selbst- und Fremdbilder und damit impliziert Rückschlüsse auf inter- und intrareligiöse Lernprozesse zu erfassen, ist die entsprechende empirische Forschung im Bereich von Interventions- und Evaluationsstudien anzusiedeln. Ziele bzw. konkreter noch Funktionen dieser Art von Studien sind erstens eine „Erkenntnisfunktion“ (Bortz / Döring, 2006, 97) als Beitrag zu wissenschaftlichen Erkenntnissen über Wirkung und Eigenschaften der Intervention, zweitens eine „Optimierungsfunktion“ (ebd.), da Stärken und Schwächen der Intervention damit zu diskutieren sind. Drittens wird solchen Studien eine „Entscheidungsfunktion“ (ebd.) zugeschrieben, um mit Hilfe der Ergebnisse Entscheidungen über Formen der weiteren Entwicklung und Förderung der Intervention treffen zu können, welche im vorliegenden Forschungssetting zudem durch eine Vor- und Nachbereitung im schulischen RU gerahmt ist und somit auch die Weiterentwicklung der unterrichtlichen Einbettung am Lernort Schule im Blick behält. Schließlich sollen diese Studien auch eine „Legitimationsfunktion“ (ebd.) haben, als Legitimation generell nach außen sowie der zugrunde liegenden theoretischen Annahmen über Lernprozesse und Zielsetzungen.

Die empirische Konzeptionierung zur vorgestellten Forschungsfrage, mit Blick auf Veränderung der Konstrukte von Selbst- und Fremdbildern durch Synagogenbesuche, sieht eine Interventionsstudie mit entsprechendem Prä-Post-Design und unterschiedlichen, zu kombinierenden Erhebungsmethoden vor. Es handelt sich bei dieser Studie nicht um eine Laboruntersuchung, sondern um Feldforschung am Lernort Schule (Vor- und Nachbereitung) und am Lernort Synagoge (Renner u.a., 2012, 30). Ein entsprechender Forschungsablauf wird mit Abbildung 3 ersichtlich. Unten stehend sind die zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten eingesetzten Erhebungsinstrumente abgebildet, oben stehend wird ersichtlich, was an welchen Lernorten stattfindet.

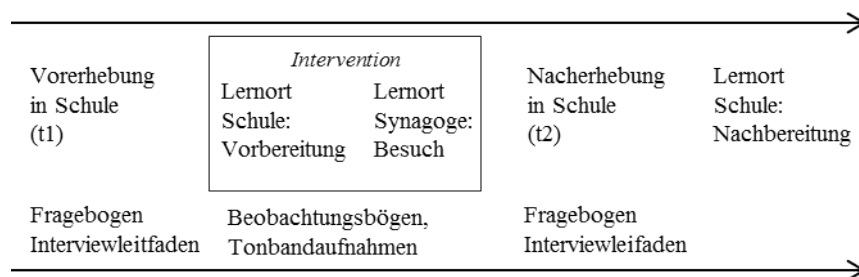


Abb.3: Forschungsablauf

An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass die hier vorgestellte Studie die Intervention des Synagogenbesuches nicht losgelöst von einer unterrichtlichen Einbettung konstruiert und betrachtet. Dass der Besuch außerschulischer Lernorte ebensolche Phasen der Vor- und Nachbereitung verlangt, kann beispielsweise mit Leimgruber (2007, 80) oder Willems (2011, 247) plausibilisiert werden. Die unterrichtliche Vorbereitung umfasst in diesem Vorhaben in Anlehnung an Willems (2011, 247) die Erarbeitung von Beobachtungsbögen, die die Schüler/-innen zur Erkundung des sakralen Raumes vor Ort hinzuziehen sowie die Erarbeitung von Leitfragen für ein Gespräch mit dem vor Ort leitenden jüdischen Guide.³ Diese Art der Vorbereitung schafft somit nicht nur eine Orientierung vor Ort, sondern begegnet auch der Gefahr von Orientierungslosigkeit oder Beliebigkeit und kann ggf. auch den Einstieg in einen Dialog erleichtern, auch kann sie bereits vor Ort der Strukturierung der gesammelten Eindrücke dienen. Es ist darauf hinzuweisen, dass die zwei Unterrichtsstunden

³ Eine solche Vorbereitung entspricht dabei dem dieser Studie zu Grunde gelegten Profil bekenntnisorientierter Synagogenbesuche, denen die Ermöglichung ästhetischer Lernprozesse sowie von Lernmomenten durch Begegnungslernen zugeschrieben wird.

Ein Beispiel der Vorbereitungsstunden: Fokussiert der Erkundungsbogen beispielsweise die Beobachtung der Raumstruktur, dessen Funktion und Wirkung oder spezifischer noch der theologischen Architektur vor Ort, muss ein Verständnis von Interpretationsmöglichkeiten von Raumstrukturen und solcher Architektur zuvor angebahnt werden. Dieses wird in der unterrichtlichen Vorbereitung u.a. durch Betrachten und Bewerten verschiedener Bilder von ganz unterschiedlichen Räumen oder durch das Lesen und Erarbeiten von Sachtexten über Raumstrukturen initiiert. Der Raum der Synagoge ist hierbei zu keiner Zeit Lerngegenstand.

der Vorbereitung (90-minütiges Stundenmodell) von der Forscherin selbst unterrichtet werden, um die Wirkfaktoren zumindest auf der Ebene der Lehrperson konstant halten zu können. Dass Ergebnisse der Erhebung nicht umstandslos dem Synagogenbesuch zugeschrieben werden können, sondern auch Entwicklungsmomente im Setting der Vorbereitung haben können, muss bei der Auswertung entsprechend mitberücksichtigt werden. Die Wirkung weiterer multipler Faktoren wurde bereits bei der Darstellung des Strukturmodells deutlich.

5. Aufbereitung und Auswertungstechniken für die quantitativ erhobenen Daten

Im letzten Teil soll ein kurzer Einblick geboten werden, auf welche Weise die mittels *schriftlicher* Befragung gewonnenen nominal- und intervallskalierten Daten aufbereitet und ausgewertet werden.

Die Aufbereitung und Auswertung der quantitativ erhobenen Daten erfolgt mit dem Statistik-Programm SPSS. Für die Abbildung der Items in der Variablenmaske gilt es zunächst, die geschlossenen und offenen Items zu differenzieren. Die Daten, die mittels geschlossener Items erhoben werden, wie z.B. die Aufforderung, die Zustimmung zu der Aussage „Das Christentum ist mir fremd“ auf einer 5-stufigen (Rating-) Skala abzubilden, gelten als intervallskaliert (Porst, 2008, 73f).⁴ Im statistischen Programm wird hierfür in der Variablenmaske beispielsweise die Variable mit dem Namen „FremdheitChristentum“ gebildet. Zudem wird das Antwortformat der 5-stufigen Skala mit Hilfe der Eingabe von Wertelabels abgebildet, d.h. es wird festgelegt, welche Antworttendenz mit welchem Wert in der Datenmaske eingegeben werden kann. Die Daten, die von allen Schüler/-innen in der Datenmaske festgehalten werden können, sind dann mit der Funktion der deskriptiven Statistik als eine Häufigkeitentabelle abbildbar. Zudem können der Mittelwert, der Median und der Modus berechnet werden. Wird nun in den Tabellen deutlich, dass sich zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt Differenzen zeigen, muss weiterhin geprüft werden, ob diese Veränderung einer Systematik unterliegt und nicht dem Zufall. Ein Mittelwertvergleich zwischen beiden Messzeitpunkten wird mittels eines t-Tests berechnet. Ist der Unterschied zwischen beiden Messzeitpunkten signifikant, muss der p-Wert unterhalb von $p=.05$ liegen (Irrtumswahrscheinlichkeit: 5%).

⁴ Vgl. dazu auch Statistik-Lexikon: Definition Ratingskala. Online verfügbar unter: <http://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/111/ratingskala/> [abgerufen am 12.02.2016].

Für offene Schreibaufgaben, wie beispielsweise: „Jüdische Gläubige gehen in die Synagoge, weil...“, ist ein anderes Verfahren zur Aufbereitung als auch zur Auswertung und Prüfung der Signifikanz zu wählen. Bei dieser Art von Items haben die Schüler/-innen die Möglichkeit, selbstständig Antworten zu formulieren, die einen oder auch mehrere Aspekte beinhalten können. Verschiedene Aspekte umfassende Antworten werden in SPSS als sogenannte Mehrfachantworten-Sets erfasst. Für jede Antwortmöglichkeit, die sich erst aus der Betrachtung aller möglichen Schüler/-innen-Antworten, die inhaltlich zusammengefasst und gebündelt werden, ergibt, wird eine Elementarvariable gebildet. Für jede dieser Antworten wird festgehalten, ob sie erwähnt worden ist (1) oder nicht (0). Auch für diese nominalskalierten Daten lassen sich mit SPSS Häufigkeitstabellen für sogenannte multiple Dichotomien-Sets (Janssen / Laatz, 2013, 302) erstellen. Ob ein Unterschied zwischen beiden Messzeitpunkten signifikant wird, kann hierbei mit dem McNemar-Test berechnet werden. Dieser ist ein non-parametrisches Verfahren für nominalskalierte Daten (Janssen/Laatz, 2013, 648).

6. Stand des Forschungsprojektes und Ausblick

Die theoriebasierte Entwicklung der Forschungsfragen, des Forschungssettings sowie die empirische Erhebung des vorgestellten Forschungsprojektes selbst sind bereits weitgehend abgeschlossen. Die Auswertung sowie die Interpretation der Ergebnisse spiegeln die aktuelle Phase der Dissertation. Die Studie intendiert schließlich den theoretischen Diskurs über interreligiöses Lernen mittels empirischer Ergebnisse reflektieren zu können und Anregungen zu schaffen diesen weiterzudenken. Gleichwohl ist jedoch zu markieren, dass eine Fokussierung im empirischen Setting, also eine Reduktion der Vielfalt, dringend notwendig ist und folglich immer nur ein kleiner Ausschnitt theoretischer Konzepte reflektierbar ist.

Literaturverzeichnis

- BORTZ, Jürgen / DÖRING, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Heidelberg: Springer 2006.
- DIEKMANN, Andreas: Empirische Sozialforschung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ²⁰2009.
- FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2005.
- FLICK, Uwe: Triangulation – Eine Einführung, Wiesbaden: Springer VS ²2008.
- FLICK, Uwe: Triangulation, in: MEY, Günter / MRUCK, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: Springer VS 2010, 274–284.

- HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett ⁴2012.
- JANNSEN, Jürgen / LAATZ, Wilfried: Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests, Berlin u. Heidelberg: Springer 2013.
- KONTARSKY, Esther: Synagogenpädagogik im Judentum, in: SAJAK, Clauß Peter (Hg.): Gotteshäuser, Paderborn: Schöningh 2012, 25–31.
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, Weinheim u. Basel: Beltz 2010.
- LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen, München: Kösel ²2007.
- MAYER, Horst Otto: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung, München: Oldenbourg 2008.
- PORST, Rolf: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch, Wiesbaden: Springer VS 2008.
- RENNER, Karl-Heinz / HEYDASCH, Timo / STRÖHLEIN, Gerhard: Forschungsmethoden der Psychologie, Wiesbaden: Springer VS 2012.
- ROSENBERG, Milton J. / HOVLAND, Carl I.: Cognitive, affective and behavioral components of attitudes, in: ROSENBERG, Milton J. u.a. (Hg.): Attitude Organization and Change. An Analysis of consistency among attitude components, Connecticut: Yale University Press, Inc. ⁴1969, 1–14.
- ROTHGANGEL, Martin: Vorurteile als Integrationshindernis. Interreligiöses Lernen vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungs- und Vorurteilsforschung, in: ROTHGANGEL, Martin / ASLAN, Ednan / JÄGGLE, Martin (Hg.): Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive, Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht unipress 2013 (= Religion and Transformation in Contemporary European Society, 3), 167–187.
- SAJAK, Clauß Peter / MUTH, Ann-Kathrin: Standards für das dialogische Lernen. Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in der Schule fördern, Bad Homburg v.d. Höhe: Herbert-Quandt-Stiftung 2011.
- SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013.
- SCHIMMEL, Alexander: Einstellung gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe, Ostfildern: Schwabenverlag 2011.
- STATISTIK-LEXIKON: Definition Ratingskala. Online verfügbar unter: <http://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/111/ratingskala/> [abgerufen am 05.06.2015].
- THOMAS, Alexander: Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte, in: Erwägen, Wissen, Ethik (EWE) – Streitforum für Erziehungskultur 14 (1), Dritte Diskussionseinheit, (2003) 137–150.
- THOMAS, Alexander: Wie Fremdes vertraut werden kann. Mit internationalen Geschäftspartnern zusammenarbeiten, Wiesbaden: Springer 2014.
- WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen, Konzeptualisierungen, Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2011.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg / KALBHEIM, Boris / RIEGEL, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh u.a.: Gütersloher Verlagshaus & Herder 2003.

III. ABGESCHLOSSENE UNTERSUCHUNGEN MIT AKTUELLEN BEFUNDEN

Michael Scherer-Rath

KONTINGENZ ALS LEBENSBAUSTEIN. NARRATIVE REKONSTRUKTION DER INTERPRETATION VON KONTINGENZERFAHRUNGEN

Kurzzusammenfassung

In der spätmodernen Gesellschaft ist der einzelne Mensch der Notwendigkeit ausgesetzt, sein Leben als Projekt zu begreifen und möglichst selbstbestimmt und innovativ das eigene Leben zu gestalten. Mit diesem Wandel zur Gestaltungsnotwendigkeit geht der Verlust scheinbar feststehender Vorgaben von Sozialstruktur und Traditionen einher, der die Notwendigkeit impliziert, das eigene Leben und die darin abverlangten Entscheidungen zu thematisieren und in einem permanenten Reflexionsprozess das Risiko des Gelingens und Scheiterns zu tragen (Fritzen / Gärtner, 2014, 81).

In diesem Artikel werde ich das Konzept und die Entwicklung einer Forschungsreihe vorstellen, die vor etwa zehn Jahren am Lehrstuhl für Empirische und praktische Religionswissenschaft/Pastoraltheologie an der Radboud Universität Nijmegen gestartet wurde und sich mit der Arbeit an der eigenen Identitätsentwicklung in der Spätmoderne (Keupp, 2008) als zentralem Baustein für ein erfülltes Leben beschäftigt. Dabei liegt der Fokus auf der Bedeutung von Religion und Spiritualität für die Identitätsarbeit und der abverlangten Gestaltungsnotwendigkeit. In einem ersten Schritt werde ich die theoretischen Ausgangspunkte der Forschungsreihe beschreiben (1), um dann in einem zweiten Schritt deren Umsetzung in einer Vielzahl von konkreten Projekten kurz zu präsentieren (2). Abschließend skizziere ich erste Versuche die entwickelten Forschungsinstrumente im Rahmen der Valorisation in die konkrete Seelsorge zu transferieren (3).

1. Religion als Arbeit an der Unverfügbarkeit

Jeden Tag sind Menschen auf der Suche nach erfülltem Leben. Dabei werden sie mit unerwarteten Lebensereignissen konfrontiert, die ihre Suche immer wieder vor die Herausforderung stellen, das Unerwartete in das eigene alltägliche Leben zu integrieren. Das Unerwartete kann positive, aber auch negative Folgen für das Leben des Einzelnen haben. Der Umgang mit dem Unerwarteten erfordert in jedem einzelnen Fall eine Neuorientierung, denn der Mensch braucht als instinktarmes Wesen Ordnung und Sicherheit, die durch das Unerwartete immer wieder in Frage gestellt werden (Scherer-Rath, 2014a, 107). Kreativität

ist gefragt. Die Fähigkeit zu kreativem Handeln zeichnet den Menschen im Vergleich zu anderen Lebewesen aus. Diese Fähigkeit braucht er, wenn er Neuland betritt oder auf Selbstverständlichkeiten verzichten muss, die sein Leben im Alltag meistern helfen. Die Möglichkeit des Unerwarteten setzt wie die Möglichkeit kreativen Handelns Kontingenz als modal-logischen Begriff voraus: die Möglichkeit, dass alles auch anders hätte sein können, Dinge möglich, aber nicht notwendig sind (Luhmann, 1984, 152; Makropoulos, 1997, 13–15; Wuchterl, 2011, 25–34). Kreativität bedarf der Kontingenz und kreiert zugleich neue Kontingenzen (Schwemmer, 2008, 185), was Menschen in der Spätmoderne zunehmend bewusst wahrnehmen (Joas, 2004, 45) und als moderne Erfahrung von Tragik umschrieben werden kann (Zirfas, 2010, 13–27). „Um im Alltag handlungsfähig zu bleiben, besteht die Notwendigkeit der Eingrenzung von Kontingenzen, wobei hierdurch wieder neue Kontingenzen erzeugt werden. Lebensentwürfe werden vor diesem Hintergrund zu Lebensversuchen unter dem Vorbehalt der stetigen Kontingenzorientierung.“ (Scherer-Rath, 2014a, 108) Damit dürfte deutlich sein, dass der Umgang mit Lebenserfahrungen, die die Selbstverständlichkeit des Alltags auf die Probe stellen und damit die Kreativität des Menschen herausfordern, zu den basalen Bausteinen der menschlichen Lebensgestaltung gehören. Unerwartete positive Erfahrungen machen Menschen kaum Probleme. Meistens gelingt es, unerwartete positive Erfahrungen in die eigene Lebensgeschichte zu integrieren oder sie als ein ‚Wunder‘ zu akzeptieren. Negative, existentiell durchdringende Erfahrungen sorgen dagegen für große Probleme, weil sie den betroffenen Menschen subjektiv erfahrbar ‚den Boden unter den Füßen wegziehen‘ oder ‚das Leben auf den Kopf stellen‘. Potentiell verfügt der Mensch über narrative Intelligenz, die ihm hilft, mit Unerwartetem, Unfassbarem und Unbegreiflichem umzugehen (Straub, 2007, 143–162). Die narrative Intelligenz befähigt den Menschen, Unerwartetes als Irrationales in die eigene Lebensgeschichte zu integrieren, wodurch die Möglichkeit geschaffen wird, mit Kontingenzerfahrungen so umzugehen, dass sie wahrgenommen, als solche erkannt und akzeptiert werden (Ricoeur, 1985; McAdams, 1993). Sie werden demnach nicht geleugnet und bekämpft, sondern als wichtiger Teil der eigenen narrativen Identität angesehen. Die Integration von Kontingenzerfahrungen in die eigene Identität ist ein wichtiger Schritt im Bewusstwerdungs- und Gestaltungsprozess der eigenen Identität im Kontext der eigenen Alltagskultur. Menschen sind demzufolge darauf angewiesen, ihr Kontingenzbewusstsein zu schärfen und zu lernen, mit Kontingenzen und Kontingenzerfahrungen adäquat umzugehen. Hierbei spielt die Einsicht des Menschen, die

eigenen Grenzen und Unzulänglichkeiten zu erkennen und diese als Orte neuer bedingter Möglichkeiten zu entdecken, eine entscheidende Rolle. Bei diesen Formen der Selbsttranszendenz (Joas, 2009, 22–28) sind Religion und Spiritualität von großer Bedeutung. Dalferth und Stoellger (2007, 2) haben darauf hingewiesen, dass Religion als Orientierungshilfe bei der Arbeit am Unverfügbaren fungieren kann. Religion bietet Menschen die Möglichkeit, ihre eigene Kreativität und Handlungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung menschlicher Begrenztheit und Endlichkeit in den Blick zu nehmen (Scherer-Rath, 2014a, 111). Dabei darf es nicht darum gehen, „der Kontingenzerfahrung den Stachel des Unvertrauten zu nehmen und zu versuchen, sie mit dem bisherigen gewohnten Verstehensmuster zu versöhnen und zu vereinbaren.“ (Luther, 1992, 57). Hierbei wird Spiritualität als persönliches Sinn- und Beziehungskonstrukt verstanden, das das Alltagsleben horizontal (Mensch, Natur) oder vertikal (Kosmos, höhere Wirklichkeit, Gott) in Beziehung setzt und dadurch transzendiert (Bucher, 2007, 33; Weiher, 2014, 39; Puchalski u.a., 2009). Psychologen haben Religion und Spiritualität als einen Schlüssel entdeckt, um Kernanliegen (ultimate concerns) als Entscheidungsfundamente zu erforschen (Frijda, 2007; Emmons, 1999; 2005). Der Umgang mit und die Integration von Kontingenzerfahrungen werden demzufolge als wichtiger Baustein für gelingendes Leben in der Spätmoderne betrachtet (Keupp, 2008), womit Erkenntnisse aus Soziologie und Psychologie aufgegriffen und inhaltlich vertieft werden.

Auch wenn Religion in der Vergangenheit vielfach dafür missbraucht worden ist, Kontingenzen für den eigenen Machtgewinn zu leugnen, wird in dieser Forschungsreihe davon ausgegangen, dass Religion und Spiritualität ein entscheidender Faktor ist, Kontingenzen zu Gunsten erfüllten Lebens zu erkennen, wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu lernen diese im Leben zu integrieren.

2. Narrative Rekonstruktion der Interpretation von Kontingenzerfahrungen

Am Lehrstuhl für Empirische und praktische Religionswissenschaft/Pastoraltheologie der Radboud Universität Nijmegen hat sich eine Gruppe von WissenschaftlerInnen im Rahmen des fakultären Forschungsprogramms ‚Cognitive Humanities – thematic group: Religion and the Crisis of Meaning‘ die Aufgabe gestellt, den Umgang mit Kontingenzerfahrungen unter Berücksichtigung der religiösen und spirituellen Dimension inhaltlich (substantiell) empirisch zu erforschen und damit den rein theoretischen Ansatz der Humanwissenschaften und die

empirisch funktionelle Sicht der Psychologie zu ergänzen. Zentrale Fragestellungen sind vor diesem Hintergrund, wie verschiedene Gruppen von Menschen kontingente Lebensereignisse interpretieren, ob sie Kontingenzerfahrungen machen, wie sie die Interpretation der Lebensereignisse in ihrer Lebensgeschichte rekonstruieren und wie sie die Kontingenzerfahrungen in ihrer eigenen Identität integrieren. Mit Hilfe erster deskriptiv-explorativer Untersuchungen konnten erste Erkenntnisse gewonnen werden, die es ermöglichen, weitere Schritte zu gehen in der empirischen Erforschung der Interpretation von Kontingenzerfahrungen, um den Einfluss der Art und Weise der Interpretationen von Kontingenzerfahrungen für die Lebensgestaltung des Menschen im Alltag zu erforschen. Hierbei gilt die Hypothese als Ausgangspunkt, dass die Interpretation und Integration von Kontingenzerfahrungen in das Alltagsleben und die Identität von Menschen als zentrale Lebensbausteine im Sinne von Lebenskunst zu verstehen sind.

Zu diesem Zweck wurde eine Forschungsreihe gestartet, die sich im Laufe der Jahre interdisziplinär und in Zusammenarbeit mit anderen akademischen Einrichtungen in den Niederlanden weiterentwickelt hat. Der Startschuss fiel mit der Entwicklung eines Forschungsinstrumentes für die empirische Erforschung von Kontingenzerfahrungen und die Interpretation dieser Erfahrungen im alltäglichen Leben von Menschen. Hierfür wurde ein qualitativ halbstrukturiertes Forschungsinstrument entwickelt, das ermöglicht, die narrative Rekonstruktion der Interpretation von Kontingenzerfahrungen biographisch zu untersuchen (van den Brand u.a., 2014). Das Instrument fußt auf der Grundannahme, dass die narrative Rekonstruktion die Befragten in einem stufenweise verlaufenden Reflexionsprozess in die Möglichkeit versetzt, Strukturen der eigenen Identität selbst zu erforschen und kennen zu lernen. Durch diesen Reflexionsprozess werden die Befragten befähigt, die eigene Identitätsstruktur bewusst in den Blick zu nehmen. Um das erreichen zu können, muss die narrative Rekonstruktion auf das ausgerichtet sein, was Menschen im Alltag antreibt, was sie letzten Endes als wichtig für sich und ihr Leben erachten. Hier sind die Dispositionen der Reaktion auf existentielle Lebensereignisse zu finden und Kernelemente der Geschichte, die Menschen über dieses Ereignis und die Reaktionen hierauf erzählen. Hier kommt zutage, was Menschen als intrinsisch wertvoll erachten (Deci / Ryan, 2000). In der Psychologie wird diese intrinsische Quelle menschlichen Handelns als Kernanliegen umschrieben, als das, was uns unbedingt angeht (ultimate concern) (Frijda, 2007; Emmons, 1999). Diese Kernanliegen werden auch als letztendliche Lebensziele (ultimate life goals) bezeichnet, die den Kern der

menschlichen Lebensmotivation betreffen. Diese gilt es von instrumentalen Lebenszielen zu unterscheiden, die im Dienst letztendlicher Lebensziele stehen. Aus der Sicht dieses motivationstheoretischen Ansatzes (Abbildung 1) verkehren Erfahrungen existentieller Lebensereignisse einerseits und letztendliche Lebensziele andererseits in einem Konflikt- oder Spannungsverhältnis. Existentielle Lebensereignisse können in der subjektiven Erfahrung Betroffener dem Erreichen letztendlicher Lebensziele zuwiderlaufen oder das Erreichen dieser Ziele unterstützen. Das Untersuchungsinstrument versucht Einsichten zu gewinnen, wie sich der Konflikt zwischen Lebensereignis und Lebensziel gestaltet und welchen Einfluss letztendliche Lebensziele auf die Interpretation der Lebensereignisse haben. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass letztendliche Lebensziele in der Weltanschauung des einzelnen Menschen als fundierende Wirklichkeit verankert sind (Ward, 2004), wodurch der letztendliche Wert immanent oder transzendent bekräftigt wird (Bucher, 2007). So verstehen wir letztendliche Lebensziele als verankerte letztendliche Lebensziele, wenn sie über ein immanentes und/oder transzendentes Weltanschauungsfundament verfügen (van den Brand u.a., 2014). Die Selbstbestimmungstheorie (Deci / Ryan, 2000) geht hiermit übereinstimmend davon aus, dass das Verfügen über eine intrinsische Motivation und das Verfolgen persönlicher Ziele und die Integration dieser Ziele in die eigene Identität wichtig sind für Wohlbefinden und Lebensqualität (Westerhof / Bohlmeijer, 2010, 69–71).

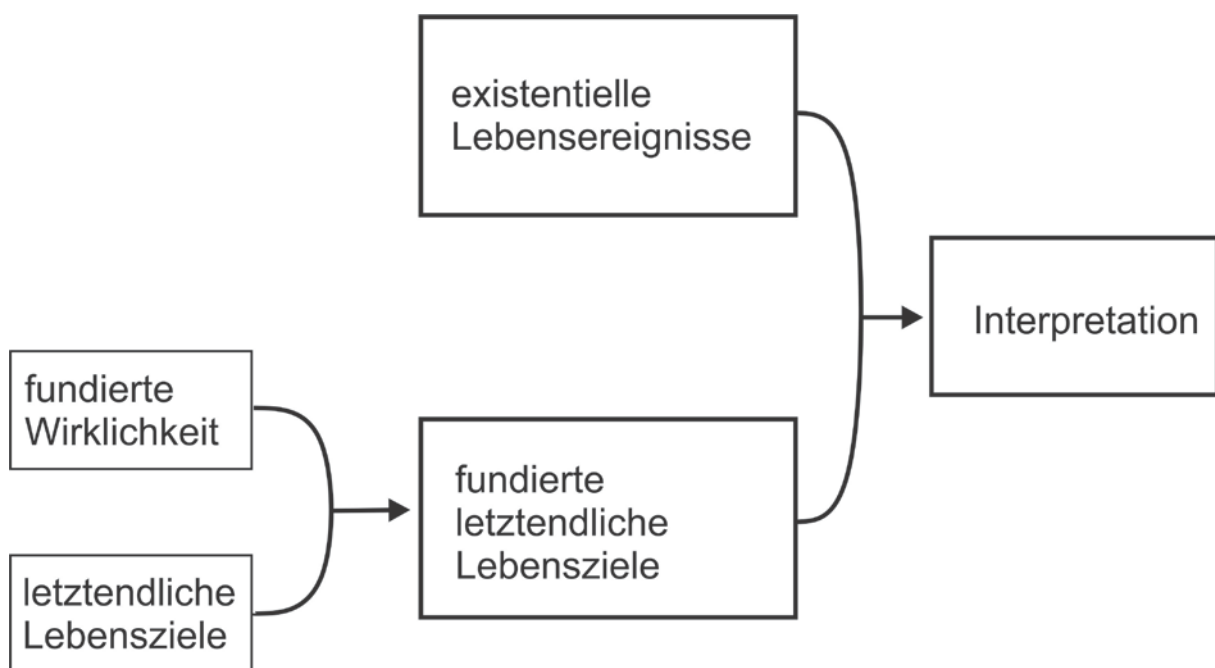


Abbildung 1: Konzeptuelles Modell des motivationstheoretischen Ansatzes (Frijda, 2007; van den Brand u.a., 2014)

Das halbstrukturierte KLS-Instrument (**K**ontingenzerfahrung – **L**ebensziele – **S**elbsttranszendenz) ist in drei Teile aufgebaut, mit deren Hilfe die Befragten einen sechsteiligen Reflexionsprozess durchlaufen, dessen Schritte aufeinander aufgebaut sind. Zu Beginn werden die Befragten eingeladen eine Lebenslinie zu zeichnen, auf der Höhepunkte, aber auch Tiefpunkte ihres Lebens abgebildet sind. Höhe- und Tiefpunkte bilden im Weiteren den Leitfaden für ein halbstrukturiertes offenes Gespräch, in dem sie über ihre Erfahrungen, Gefühle und Bedeutungen dieser Erfahrungen erzählen können. In einem dritten Schritt wählen die Befragten drei Lebenserfahrungen aus, die ihr Leben ihrer Meinung nach am meisten beeinflusst haben. Diese drei ausgewählten Ereignisse werden in drei weiteren Reflexionsschritten genauer untersucht. Dabei ist das Ziel, die Befragten einzuladen, das Gesagte in der narrativen Rekonstruktion erneut zu reflektieren (Reflexion der Reflexion). Zu diesem Zweck werden die Befragten mit Karten und Bedeutungen konfrontiert, die die Befragten erneut vor die Aufgabe stellen, das bereits Gesagte mit Hilfe von Kategorien zu interpretieren, die nicht ihrem eigenen Verstehenshorizont entstammen. Mit diesen ‚fremden‘ Kategorien und Bedeutungen wird versucht, kreative Kontingenzerfahrungen zu schaffen, die die Möglichkeit neuer Einsichten und Bedeutungen implizieren (Scherer-Rath, 2014a). Zu diesem Zweck wird das ADKL-Schema eingesetzt, das **A**spekte und **D**imensionen von **K**ontingenten **L**ebenserfahrungen zu systematisieren versucht (Scherer-Rath, 2013). Lebenserfahrungen können positiv oder negativ erfahren werden. Sie können als aktive oder aber vor allem als passive Handlungen gedeutet werden. Zudem haben wir in Untersuchungen festgestellt, dass Vorfälle in Lebenssituationen erst dann eine Bedeutung bekommen, wenn sie als existentiell wichtige Ereignisse ins Leben von Menschen treten. Diese existentielle Dimension kann für Menschen auch eine religiöse und/oder spirituelle Bedeutung gewinnen. Nach dieser Reflexion zweiter Ordnung werden die Befragten eingeladen, über ihre Lebensziele und Bedürfnisse nachzudenken. In einem letzten Schritt wird eine mögliche Beziehung des bisher Gesagten mit einer höheren Kraft oder Wirklichkeit untersucht.

In zwei Promotionsprojekten und einer Vielzahl von Masterarbeiten wurde das Instrument erfolgreich eingesetzt. Es zeigte sich, dass die InterviewpartnerInnen der ForscherInnen positiv überrascht waren von der Strukturiertheit und Dichte der Gespräche, die auf den Inhalt und den halbstrukturierten Gesprächsleitfaden zurückzuführen sind. Van den Brand (2016) untersuchte bei 64 niederländischen LehrerInnen katholischer Grundschulen (Basis-

school) die intrinsische Bedeutung von letztendlichen Lebenszielen und kontingenten Lebenserfahrungen für die Berufswahl und die Berufsausübung und kommt zu dem Ergebnis, dass die PädagogInnen selber mit dem Spagat konfrontiert werden, dass das steigende Kontingenzbewusstsein in der Spätmoderne in ihren eigenen Lebensläufen wiederzufinden ist und die eigenen Erfahrungen sie selbst motivieren, die bewusste Auseinandersetzung mit dem Alltagsleben als Lernziel für die SchülerInnen in den Mittelpunkt zu stellen. Van Dalen (2016) untersuchte bei 56 PatientInnen der Nijmegener Universitätsklinik (Radboud UMC) die narrative Rekonstruktion der Interpretation der Erfahrung der eigenen Krebsdiagnose durch den Arzt. Der Umgang mit der eigenen Interpretationskrise dieser negativen Kontingenzerfahrung zeigt auf, dass neben Kontingenzleugnung auch die Interpretationsformen Kontingenzanerkennung und Kontingenzbegegnung vorzufinden sind (Wuchterl, 2011). In verschiedenen Masterarbeiten wurden die letztendlichen Lebensziele von verschiedenen Menschengruppen in Beziehung zu den jeweiligen fundierenden Wirklichkeiten in Pilotprojekten untersucht. Ausgangspunkt dieser verschiedenen Pilotprojekte ist die Annahme, dass die Konfliktbeziehung zwischen existentiellen kontingenten Lebensereignissen einerseits und verankerten letztendlichen Lebenszielen andererseits auf die Interpretation dieser Lebensereignisse im alltäglichen Leben Einfluss hat. Untersuchungen wurden durchgeführt bei chronisch alkoholabhängigen Menschen (Terlow, 2010), Menschen mit bipolaren Stimmungsstörungen (Modderkolk, 2011; Scherer-Rath u.a., 2012; van Straten / Scherer-Rath / Hoenkamp, 2013), PsychatriepatientInnen (Tangelder, 2011), muslimischen Patienten in der forensischen Psychiatrie (Bradai, 2014), jungen gut ausgebildeten Frauen und Männern in Amsterdam (Braakhuis, 2012), gut ausgebildeten Frauen und Männern im Alter zwischen 30 und 40 (Stichwort: 30er Dilemma) (Ter Berg 2013), Menschen mit Engelerfahrungen (van Baal, 2011), ZentrainerInnen (Verhoeven, 2010), geistig behinderten Menschen (Theunissen, 2012), ‚Problemjugendlichen‘ (Pennings, 2011), Gemeindemitgliedern einer Pfingstgemeinde (van Tol, 2014) und KrankenhauseselssorgerInnen (Robben, 2015).

Aufgrund dieser vielen positiven Erfahrungen wurden weitere Forschungsprojekte initiiert, die die narrative Rekonstruktion kontingenter Lebenserfahrungen als einen wichtigen Bewusstseinsbaustein für die Identitätsentwicklung in den Mittelpunkt stellen, um so die Gestaltung des Alltagslebens im Allgemeinen und die Integration von Krisenerfahrungen in das Alltagsleben im Besonderen besser untersuchen und unterstützen zu können (Scherer-

Rath, 2014b; Bauer / McAdams / Pals, 2008). Der Seelsorge wird dabei eine bedeutende Rolle in der Unterstützung von Menschen in Krisensituationen zugeschrieben. (Weiher, 2014; Morgenthaler, 2009, 172–201). Spiritualität und Spiritual Care fungieren hierbei als zentrale Ausgangskonzepte (Heller / Heller, 2014). So entstand in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für translationale medizinische Onkologie und dem Lehrstuhl für medizinische Psychologie des Akademisch-Medizinischen Zentrums (AMC) der Universität von Amsterdam das Forschungsprojekt LISA (**L**ife **I**n **S**ight **A**pplication), das durch die Niederländische Krebshilfe (KWF Konigin Wilhelmina Fonds) finanziert wird. Hierbei wird untersucht, ob KrankenhauseelsorgerInnen mit einem halbstrukturierten Gesprächsleitfaden KrebspatientInnen unterstützen können, ihren Umgang mit Kontingenzerfahrungen bewusster wahrzunehmen und ihre Krankheit als Kontingenzerfahrung interpretieren und in ihren Lebensalltag und damit in ihre eigene Identität integrieren zu können. Es handelt sich bei diesem Forschungsprojekt um den experimentellen Versuch, den Einfluss zweier halbstrukturierter Gespräche von KrankenhauseelsorgerInnen mit PatientInnen auf das alltägliche Erleben der eigenen Lebensqualität mit Hilfe von Vor- und Nachmessungen zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurde das KLS-Instrument in eine Computerapplikation (LISA) weiterentwickelt, die es den KrankenhauseelsorgerInnen ermöglicht, das halbstrukturierte Gespräch mit einem Tablet-PC zu führen und die gewonnenen Daten für ein zweites vertiefendes Gespräch zu verwenden (Kruizinga u.a., 2016). Die empirischen Daten werden bei PatientInnen im AMC Amsterdam und sechs weiteren Kliniken in Amsterdam und Utrecht erhoben. Ziel ist es, zu untersuchen, ob die Unterstützung der KrankenhauseelsorgerInnen als Intervention auf die Erfahrung und Bewertung der eigenen Lebensqualität (QoL) Einfluss hat. Für diese Untersuchung wurden neun KrankenhauseelsorgerInnen geschult, jeweils zwei strukturierte Gespräche mit 77 KrebspatientInnen durchzuführen. Zu diesem Zweck wird eine Kontrollgruppe von weiteren 77 KrebspatientInnen eingerichtet, die diese Intervention nicht erhalten, wodurch ein möglicher Effekt der Intervention auf die Bewertung der eigenen Lebensqualität festgestellt werden kann.

Einmal begonnen bringt die interdisziplinäre Zusammenarbeit weitere Früchte. Aufgrund positiver Erfahrungen in der Zusammenarbeit, aber auch in der Resonanz auf das LISA-Projekt, wurde 2015 durch die interdisziplinäre Forschungsgruppe ein weiteres Projekt entwickelt, das durch die Niederländische Organisation für wissenschaftliche Forschung

(NWO) finanziert wird: ‚IMPACT-Forschungsprojekt‘ **Improving the conceptualisation and measurement of quality of life of Patients with Cardiac disease and multiple chronic morbidities undergoing cardiac intervention**. Hierbei arbeiten die gleichen Lehrstühle in Amsterdam und Nijmegen zusammen, um die psychologischen Instrumente zur Erforschung von Lebensqualität (QoL) neu zu konzeptualisieren mit Hilfe quantitativer und qualitativer Untersuchungen zur Erforschung von Lebensqualität (QoL) bei chronischen Herzpatienten. Bei diesem Projekt dient das Kontingenztheorem als Ausgangspunkt. Die Frage, die es zu erforschen gilt, ist vielschichtig. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob über das Konzept Lebensqualität mit Hilfe von Einsichten über den Umgang des Menschen mit Kontingenzerfahrungen inhaltlich neue und ergänzende Erkenntnisse gewonnen werden können für das Konzept Lebensqualität, das vielfach in medizinischen Untersuchungen eingesetzt wird, das aber auf die *physische* Dimension der Lebensqualität beschränkt bleibt. Zu diesem Zweck wurde aus den bisherigen Erkenntnissen und auf Basis des KLS-Instruments und der LISA-Applikation ein quantitatives Instrument (RE-LIFE) entwickelt, das helfen soll, in einer umfassenden experimentellen Untersuchung bei chronischen Herzpatienten neue Einsichten zu gewinnen, die helfen das Konzept der Lebensqualität inhaltlich auf Basis des Kontingenztheorems weiterzuentwickeln. Das RE-LIFE-Instrument (**Reconstruction of Life Event‘ Questionnaire**) wird in einer Reihenuntersuchung bei 400 HerzpatientInnen (Koronar-Arterien-Bypass (CABG), N=200; Katheterbehandlung der Herzkranzgefäße (PCI), N=200) eingesetzt, um Einsichten über die Integration von Kontingenzerfahrungen in den Lebensalltag und deren Einfluss auf die erfahrene Lebensqualität zu gewinnen. Die Annahme ist auch hier, dass die Konfliktbeziehung zwischen existentiell kontingenten Lebensereignis einerseits und verankerten letztendlichen Lebenszielen andererseits für die Interpretation und Integration von diesen Lebensereignissen von Bedeutung ist. Erste Beschreibungen des Projektaufbaus werden in Kürze veröffentlicht.

3. Valorisation entwickelter Forschungsinstrumente

Die gewonnenen Erkenntnisse und die entwickelten Instrumente haben dazu beigetragen, dass der Umgang mit Kontingenzerfahrungen als wichtiger Baustein für die Entwicklung des menschlichen Lebens in der Spätmoderne im Sinne eines eudaimonistischen Lebensstils betrachtet werden kann. Das hat die Studie von van den Brand (2016) deutlich ergeben. LehrerInnen und Berufsgruppen, die vergleichbar mit der eigenen Person und ihrer

Persönlichkeit als professionelles Instrument mit Menschen in Kontakt treten, müssen in ihrer Ausbildung befähigt werden, mehr Einblick in und auf die eigene spirituelle Identität und deren Bedeutung für das eigene Handeln zu bekommen. Hierbei ist die Integration von Kontingenzerfahrungen in das eigene Leben von entscheidender Bedeutung. Demzufolge ist die Auseinandersetzung mit diesem Lebensbaustein Kontingenz im Kindesalter eine wichtige Erfahrung, damit Kinder lernen Kontingenzen wahrzunehmen und sie in ihr Leben zu integrieren, um flexibler hiermit umgehen zu können. Kontingenzbewältigung ist keine Lösung des Problems. Es gilt Kontingenz und Kontingenzerfahrungen als *conditio humana* zu verstehen, damit in Krisenerfahrungen hiermit adäquat umgegangen werden kann. LehrerInnen müssen darum lernen, die Bedeutung von Kontingenz und Kontingenzerfahrungen für die Lebensgestaltung zu erkennen. Aber auch der Schulseelsorge kommt hier eine wichtige Bedeutung zu. Erste Pilotuntersuchungen haben wir in Haupt- und Realschulen durchgeführt, um die Bereitschaft von SchülerInnen zu testen, vergleichbare Gespräche mit SchulseelsorgerInnen zu führen. Die ersten Ergebnisse sind positiv und sehr ermutigend.

Literaturverzeichnis

- BRAAKHUIS, Myriam: Het uitzicht onderweg. Onderzoek naar de manier waarop twintigers in Amsterdam betekenis geven aan contingente levensgebeurtenissen en de rol die hun levensvisie daarin speelt, Nijmegen 2012 (= Masterarbeit Radboud Universität Nijmegen).
- BRADAI, Nadia: Moslims in de psychiatrie. Kwalitatief onderzoek naar de contingentie ervaring van moslims in de forensische psychiatrie, Nijmegen 2014 (= Masterarbeit Radboud Universität Nijmegen).
- BUCHER, Anton A.: Psychologie der Spiritualität. Handbuch, Weinheim: Beltz 2007.
- DALFERTH, Ingolf U. / STOELLGER, Philipp: Religion zwischen Selbstverständlichkeit, Unselbstverständlichkeit und Unverständlichkeit, in: DALFERTH, Ingolf U. / STOELLGER, Philipp. (Hg.): Hermeneutik der Religion, Tübingen: Mohr Siebeck 2007 (= Religion in Philosophy and Theology 27), 1–21.
- DECI, Edward / RYAN, Richard M.: The ‚what‘ an ‚why‘ of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior, in: Psychological Inquiry 11 (2000) 227–268.
- EMMONS, Robert A.: The Psychology of Ultimate Concerns. Motivation and Spirituality in Personality, New York: The Guildford Press 1999.
- EMMONS, Robert A.: Striving for the sacred. Personal goals, life meaning, and religion, in: Journal of Social Issues 61/4 (2005) 731–745.
- FRIJDA, Nico H.: The laws of emotion, London: Erlbaum 2007.
- FRITZEN, Wolfgang / GÄRTNER, Stefan: Leben als Projekt, in: GÄRTNER, Stefan / KLÄDEN, Tobias / SPIELBERG, Bernhard (Hg.): Praktische Theologie in der Spätmoderne. Herausforderungen und Entdeckungen, Würzburg: Echter 2014 (= Studien zu Theologie und Praxis der Seelsorge 89), 81–86.
- HELLER, Birgit / HELLER, Andreas: Spiritualität und Spiritual Care. Orientierungshilfen und Impulse, Bern: Huber 2014.

- KEUPP, Heiner u.a. (Hg.): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Hamburg: Rowohlt ⁴2008.
- JOAS, Hans: Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz, Freiburg: Herder 2004.
- LUHMANN, Niklas: Soziale Systeme, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984.
- LUTHER, Henning: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart: Radius 1992.
- KRUIZINGA, Renske u.a.: Professional identity at stake: a phenomenological analysis of spiritual counselors' experiences working with a structured model to provide care to palliative cancer patients, in: Support Care Cancer 2016, (online) doi: 10.1007/s00520-016-3115-4.
- MAKROPOULOS, Michael: Modernität und Kontingenz, München: Fink 1997.
- MCADAMS, David P.: The stories we live by: Personal myths and the making of the self, New York: William Morrow 1993.
- MODDERKOLK, Linda: ‚Als mijn hoofd maar goed blijft‘. Betekenisgeving aan ingrijpende levensgebeurtenissen bij mensen met een bipolaire stemmingsstoornis, Nijmegen 2011 (= Masterarbeit Radboud Universiteit Nijmegen).
- PENNINGS, Robbin: Religie, spiritualiteit en zingeving bij Chu Shin. Een empirisch onderzoek bij probleemjongeren, Nijmegen 2012 (= Masterarbeit Radboud Universiteit Nijmegen).
- PUCHALSKI, Christina u.a.: Improving the quality of spiritual care as a dimension of palliative care: the report of the Consensus Conference, in: Journal of Palliative Medicine 12 (2009) 885–904.
- RICOEUR, Paul: Zufall und Vernunft in der Geschichte, Tübingen: Gehrke 1986.
- ROBBEN, Famke: (In)congruentie van betekenisgeving bij geestelijk verzorgers. Een benadering vanuit de Narratieve Reconstructies van Ervaringen van Contingentie, Nijmegen 2015 (= Masterarbeit Radboud Universiteit Nijmegen).
- SCHERER-RATH, Michael u.a.: Experience of Contingency and Congruent Interpretation of Life Events in Clinical Psychiatric Settings: A Qualitative Pilot Study, in: Journal of Empirical Theology 25 (2012) 127–152.
- SCHERER-RATH, Michael: Ervaring van contingentie en spirituele zorg, in: Psyche & Geloof 24/3 (2013) 172–184.
- SCHERER-RATH, Michael: Radikalisierte Kontingenz, in: GÄRTNER, Stefan / KLÄDEN, Tobias / SPIELBERG, Bernhard (Hg.): Praktische Theologie in der Spätmoderne. Herausforderungen und Entdeckungen, Würzburg: Echter 2014a (= Studien zu Theologie und Praxis der Seelsorge 89), 107–112.
- SCHERER-RATH, Michael: Narrative reconstruction as creative contingency, in: GANZEVOORT, R. Ruard, DE HAARDT, Maaïke / SCHERER-RATH, Michael (Hg.): Religious stories we live by. Narrative approaches in theology and religious studies, Leiden: Brill 2014b, 131–143.
- SCHWEMMER, Oswald: Das Neue und das Andere. Zum Verhältnis von Kontingenz und Kreativität, in: SCHMIDINGER, Heinrich / SEDMAK, Clemens (Hg.): Der Mensch – ein kreatives Wesen? Kunst – Technik – Innovation, Darmstadt: WBG 2008, 183–203.
- STRAUB, Jürgen: Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung, in: STRAUB, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp ³2007, 81–169.
- TANGELDER, Roos: Levensdoelen van psychiatrische cliënten. Kwalitatief onderzoek naar levensdoelen in de context van narratieve identiteit, Nijmegen 2011 (= Masterarbeit Radboud Universiteit Nijmegen).
- TER BERG, Noortje: Met mij moet ik het doen. Kwalitatief onderzoek naar de omgang van dertigers met contingentie, Nijmegen 2013 (= Masterarbeit Radboud Universiteit Nijmegen).
- TERLOW, Ciska: Hoe doen ze dat? Een empirisch onderzoek naar zingeving bij chronisch verslaafde mensen, Nijmegen 2010 (= Masterarbeit Radboud Universiteit Nijmegen).
- THEUNISSEN, Chantal: Zingeving bij mensen met een verstandelijke beperking, Nijmegen 2012 (= Masterarbeit Radboud Universiteit Nijmegen).

- VAN BAAL, Sanne: Touched by an angel. Kwalitatief onderzoek bij mensen met een engelenervaring, Nijmegen 2011 (= Masterarbeit Radboud Universiteit Nijmegen).
- VAN DALEN, Egbert: Mijn wereld stortte in. Een kwalitatief empirisch onderzoek naar de contingentie-ervaring van patiënten met een ongeneeslijke vorm van kanker, Budel: Damon 2016.
- VAN DEN BRAND, Jos / HERMANS, Christiaan / SCHERER-RATH, Michael / VERSCHUREN, Piet: An instrument for reconstructing interpretation in life stories, in: GANZEVOORT, R. Ruud / DE HAARDT, Maaïke / SCHERER-RATH, Michael (Hg.): Religious stories we live by. Narrative approaches in theology and religious studies, Leiden: Brill 2014, 169–180.
- VAN DEN BRAND, Jos: Levensverhaal en pedagogische handelingsorientatie in de laatmoderne tijd, Budel: Damon 2016.
- VAN STRATEN, Corry / SCHERER-RATH, Michael / HOENKAM, Erik: (In)congruente interpretatie van contingente levensgebeurtenissen in de GGZ, in: Psyche & Geloof 24/4 (2013) 235–245.
- VAN TOL, Johan: (In)congruente betekenisgeving en verschuiving van betekenissen in de levensverhalen van Evangelische christenen, Nijmegen 2014 (= Masterarbeit Radboud Universiteit Nijmegen).
- VERHOEVEN, Stephanie: ‚Boven: geen dakpan om het hoofd te beschermen, Onder: geen duimbreed voor de voet.‘ Zingeving bij zenbeoefenaars. Onderzoek naar de motivatie van mensen tot zenbeoefening, Nijmegen 2010 (= Masterarbeit Radboud Universiteit Nijmegen).
- WARD, Keith: The case for religion, Oxford England: Oneworld 2004.
- WEIHER, Erhard: Das Geheimnis des Lebens berühren. Spiritualität bei Krankheit, Sterben und Tod. Eine Grammatik für Helfende, Stuttgart: Kohlhammer ⁴2014.
- WESTERHOF, Gerben / BOHLMEIJER, Ernst: Psychologie van de levenskunst, Amsterdam: Boom 2010.
- WUCHTERL, Kurt: Kontingenz oder das Andere der Vernunft, Zum Verhältnis von Philosophie, Naturwissenschaft und Religion, Stuttgart: Franz Steiner 2011.
- ZIRFAS, Jörg: Kontingenz und Tragik. Eine moderne Figur und ihre ästhetischen Konsequenzen, in: LIEBAU, Eckart / ZIRFAS, Jörg (Hg.): Dramen der Moderne. Kontingenz und Tragik im Zeitalter der Freiheit, Bielefeld: Transcript 2010, 13–31.

Theresa Schwarzkopf

FACHDIDAKTISCHE ENTWICKLUNGSFORSCHUNG ZUM LERNPROZESS DES THEOLOGISCHEN ARGUMENTIERENS

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag stellt das Dortmunder Modell der fachdidaktischen Entwicklungsforschung vor und macht den Mehrwert dieses Forschungsansatzes für die Religionspädagogik anhand ausgewählter Ergebnisse einer Studie zum Lernprozess des Argumentierens von Auferstehungsvorstellungen deutlich.

1. Argumentationskompetenz bei ‚unentscheidbaren Fragen‘

Die Auferstehung der Toten, die Gottesvorstellung oder die eigene Vorstellung von Menschsein sind nur eine Auswahl der Lerninhalte der Sekundarstufe II, die zum Feld der unentscheidbaren Fragen zählen. Mit der Kategorie der unentscheidbaren Frage kommt der konstruktivistische Ansatz von Heinz von Foerster ins Spiel. Er definiert unentscheidbare Fragen so: „Nur die Fragen, die prinzipiell unentscheidbar sind, können wir entscheiden“ (von Foerster, 2002, 29). Aus dieser Aussage lassen sich einige Merkmale für unentscheidbare Fragen ableiten. In sich sind diese Fragen unentscheidbar, da der Rahmen oder gesellschaftliche Kontext keine Antwort vorgibt. Für das Gegenstück – die entscheidbaren Fragen – gibt es die *eine* Antwort, die von einer gesellschaftlichen Gruppe oder einem System geteilt und durch diesen Kontext objektiviert wird. Die unentscheidbaren Fragen haben diesen Rahmen nicht. Sie sind nur persönlich und unabhängig vom Kontext für den Menschen entscheidbar. Wichtig dabei ist dann, dass alle Antwortmöglichkeiten gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Gerade für den Unterricht, in dem unentscheidbare Fragen im Zentrum stehen, ist diese bewusste Gleichberechtigung entscheidend, damit zum einen die Ideen der Schülerinnen und Schüler ernstgenommen werden können und zum anderen von den Lehrenden keine heimliche Antwort vorgegeben und favorisiert wird. Diese Gleichberechtigung birgt aber auch eine Verantwortung für die eigene Wahl der Antwortmöglichkeit. Auch hier steht das Unterrichtssetting vor einer wichtigen Herausforderung. Die Verantwortung für die eigene Vorstellung zu übernehmen, bedeutet eben auch, in den Dialog zu treten und für die eigene Vorstellung argumentieren zu können und zu wollen. Argumentieren kann hier mit Theodor

Lewandowski als Nachvollziehbar machen der eigenen Position verstanden werden (Lewandowski, 1994). Elke Grundler hat für die Deutschdidaktik diese Argumentationskompetenz beschrieben. Das Wesensmerkmal für das Argumentieren ist dabei die Ko-Konstruktion von Wirklichkeit. Konstruktivistisch gesprochen besteht die eigene Vorstellung bzw. Position nur in der eigenen Wirklichkeit. Um diese nachvollziehbar zu machen, kommt es durch den Austausch komplexer Argumente und einen Perspektivwechsel zur geteilten Wirklichkeit, die dann gemeinsam konstruiert ist (Grundler, 2011). Nur so kann der Interaktionspartner die eigene Position tatsächlich und ernsthaft nachvollziehen. Auch im Zusammenhang mit den unentscheidbaren Fragen wird eine solche Argumentationskompetenz für den Religionsunterricht immer wichtiger. In bisherigen Projekten wurde untersucht, *wie* die Schülerinnen und Schüler argumentieren, also welche Argumentationsmuster sie nutzen (Weiß u.a., 2013) oder welchen Einfluss das Bewusstsein über die Argumentationssituation auf die Vielfältigkeit des Argumentierens hat (Weiß, 2013).

Friedrich Schweitzer (2008, 59–73) hat das Feld der empirisch arbeitenden Religionspädagogik in Kategorien unterteilt und kommt so zu vier Formen der empirisch-religionsdidaktischen Forschung, in die sich die beiden genannten Forschungen einsortieren lassen. (1) *Voraussetzung und Resonanzen*: Auf qualitative und quantitative Art werden hier die Bedingungen und Auswirkungen des Religionsunterrichts auf die Lehrenden und Lernenden untersucht. Wenn Thomas Weiß den Einfluss des Faktors Kontext (linguistisch gesprochen) betrachtet, so geht es um eine Studie, die Bedingungen und Wirkungen von Unterricht untersucht. (2) *Prozessqualität*: Die Qualität des Religionsunterrichts ist Mittelpunkt einer zweiten Kategorie an Forschungen, auch wenn diese bisher eher geringe Beachtung fand. (3) *Effektivitätsstudien*: Eine dritte Gruppe empirisch arbeitender Religionspädagogen ergründet „die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit konkreter Konzepte, Ansätze oder Interventionen“ (Englert / Reese-Schnitker, 2011, 61). (4) *Produktqualität*: Die Produkte des Religionsunterrichts werden teilweise auch gemessen an den Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen.

Die Untersuchung der Forschungsgruppe rund um Weiß und Rothgangel lässt sich am ehesten der Produktqualität zuordnen. Die interdisziplinäre Studie vergleicht Produkte von Schülerinnen und Schülern, um die verwendeten Argumentationsmuster zu erheben oder

die Qualität der Argumentationen zu prüfen. Beide Untersuchungen blenden jedoch den Lernprozess des Argumentierens aus und blicken auf das Resultat. In diese Lücke hinein wird die Untersuchung gestellt, die hier vorgestellt werden soll (Schwarzkopf, 2016). Sie lässt sich daher der Gruppe der Prozessqualität oder der Effektivitätsstudien zuordnen, da sie einerseits die Qualität des Unterrichts mit seinen internen Prozessen fokussiert und andererseits die Wirksamkeit eines konkreten Lehr-Lernarrangements testet, um so zu Aussagen über den Lernprozess des Argumentierens zu kommen.

Die Forschungsfrage lautet dementsprechend: ‚Wie wirkt sich die diagnosegeleitete Arbeit mit religiös-relevanter Kinder- und Jugendliteratur in einem Werkstattsetting auf die Entwicklung der Argumentationskompetenz zum eigenen Konstrukt von Auferstehung der Toten als unentscheidbare Frage aus?‘

Dabei wird auf der Entwicklungsebene ein mögliches Lehr-Lernarrangement gestaltet und erprobt und auf der Forschungsebene ein Theoriebeitrag zum Lernprozess des Argumentierens und zum Umgang mit fantastischer Kinder- und Jugendliteratur im Religionsunterricht geleistet. Die Studie ist am Programm der fachdidaktischen Entwicklungsforschung orientiert. Daher wird zunächst das Forschungsprogramm erläutert und in dieses hinein die Studie vorgestellt. Anschließend werden die Hauptergebnisse der Untersuchung dargestellt, um zu einer abschließenden Reflexion des Potentials des Programms für die empirische Religionspädagogik zu kommen.

2. Das Dortmunder Modell der fachdidaktischen Entwicklungsforschung

Mit den 2000er Jahren gab es in den Lehr-Lernwissenschaften ein Umdenken weg von einer rein theoretischen Wissenschaft hin zu einer eher angewandten Wissenschaft. Diesen Spagat zwischen Theorieentwicklung und praxisnaher Gestaltung von unterrichtsrelevanten Produkten schafft unter anderem das Forschungsprogramm der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (im englischsprachigen Raum *didactical design-research* oder *design-based research*¹). Das Forschungsprogramm führt den Entwicklungs- und Forschungsprozess parallel und kann dadurch Ziele auf beiden Ebenen definieren. Auf der Entwicklungsebene wird ein Lehr-Lernarrangement basierend auf bestimmten Designprinzipien gestaltet, erprobt und weiterentwickelt; auf der Forschungsebene werden lokale Theoriebeiträge zu

¹ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Dieter Praas ‚Designorientierte Forschung in der Praktischen Theologie‘ in diesem Band.

gegenstandsspezifischen Lernprozessen sowie den Bedingungen und Wirksamkeiten der Lehrprozesse generiert. Jedes Projekt innerhalb der Entwicklungsforschung versucht ein Gesamtbild zu beschreiben. Dabei ist aber klar, dass es sich immer nur auf einen Lerngegenstand oder Prozess in einem bestimmten Kontext fokussieren kann. Die Generalisierung in Form einer kontextbefreiten Aussage ist nicht möglich (van der Akker u.a., 2006, 5). Daher wird hier auch ausdrücklich von ‚lokalen‘ Theoriebeiträgen gesprochen. Mit diesem Vorgehen steht das Programm am Beginn eines wissenschaftlichen Forschungsprozesses und schafft die Grundlage für weitere Forschungsansätze (Link, 2012, 103).

Im Kern wird die fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell von vier Merkmalen getragen: (1) *Gegenstandsorientierung*: Die Konzentration der Entwicklungs- und Forschungsprozesse auf einen Lerngegenstand erlaubt eine punktuelle Tiefenbohrung. (2) *Prozessorientierung*: Das Interesse der Entwicklungs- und Forschungsprozesse liegt weniger auf einem Input-Output-Verhältnis als auf dem Prozess, der sich innerhalb einer Lernintervention abspielt. Dieser wird in seinen Einzelschritten beobachtet und ausgewertet. (3) *Iterativität*: Die Prozesse von Entwicklung und theoretischer Forschung sind nicht nebeneinander gedacht, sondern immer wieder aufeinander bezogen. In Designzyklen wird das entwickelte und erprobte Lehr-Lernarrangement direkt an bestehende Theorien rückgekoppelt und in eine lokale Theorie überführt. Hieraus können sich neue Erkenntnisse für den Lehr-Lernprozess ergeben, die in einem neuen Designzyklus in die Lernintervention einbezogen werden können, um so erneut getestet zu werden. (4) *Vernetzung*: Die Designzyklen im Dortmunder Modell bestehen aus vier Arbeitsbereichen (s.u.), die jedoch nicht getrennt voneinander zu betrachten sind, sondern aufeinander bezogen werden und sich so gegenseitig befruchten (Prediger u.a., 2013, 25–26).

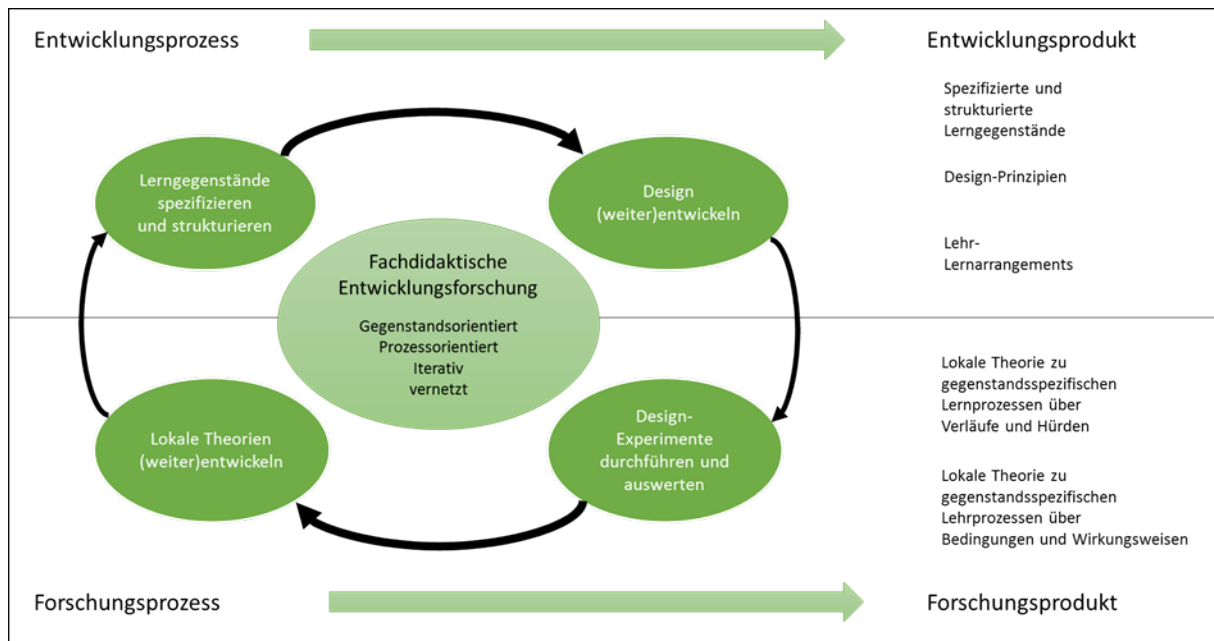


Abbildung 1: Zyklus der fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell (Prediger u.a., 2012, 453)

Das Dortmunder Modell gliedert einen solchen Designzyklus in vier Arbeitsbereiche: Zunächst wird der Lerngegenstand spezifiziert und strukturiert, damit hieraus ein Design entwickelt bzw. weiterentwickelt werden kann. Nach der Durchführung und Erprobung des Designs werden die lokalen Theorien gehoben (Prediger u.a., 2012). Diese Arbeitsbereiche werden nun konkreter vorgestellt und direkt mit der vorzustellenden Untersuchung verbunden.

3. Forschungsprojekt zu Auferstehungsvorstellungen

Der erste Arbeitsbereich beinhaltet die *Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes*. Hier wird das Merkmal der Gegenstandsorientierung in einen eigenständigen Arbeitsbereich überführt. Aus der Fachlogik heraus ist der Gegenstand näher zu bestimmen. Darüber hinaus können hier erste Lernendenperspektiven auf den Lerngegenstand einbezogen werden, insofern diese bereits in der Fachdidaktik bekannt sind (Prediger u.a., 2012, 454). Der Lerngegenstand der hier vorzustellenden Untersuchung war das Argumentieren für die eigene Vorstellung zur Auferstehung der Toten. Die Tätigkeit des Argumentierens wurde mit Lewandowski und Grundler näher bestimmt (s.o.). Hinter dem Lerninhalt der ‚Auferstehung der Toten‘ liegen verschiedene Denkmodelle, die miteinander in Bezug gesetzt werden können. Diese Modellpluralität lässt sich in eine MetaStruktur (Reis / Schwarzkopf, 2015, 72–76) überführen. Diese soll hier abgebildet werden, ohne dass sie näher erläutert werden kann (hierzu: Schwarzkopf, 2016).

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Auferstehungs- ursache	Gott	Die Natur	Gott	Gott	Hinterbliebene Menschen
Zeitpunkt	Im bzw. nach dem Tod	Nach dem Tod	Nach dem Tod	Im Leben	Nach dem Tod
Identitätswahrung	Kontinuität	Kontinuität	Diskontinuität	Wandlung	Kontinuität
Ausrichtung	Jenseits	Diesseits	Jenseits	Diesseits	Diesseits
Häufigkeit	einmalig	öfter	einmalig	öfter	öfter
Wirklichkeits- verständnis	Wörtlich- berichthaft	Wörtlich- berichthaft	Wörtlich- berichthaft	Bildlich- wörtlich	Bildlich- wörtlich

Abbildung 2: MetaStruktur Auferstehung der Toten

Der zweite Arbeitsbereich fokussiert die *Entwicklung des Lehr-Lernarrangements* oder Designs bzw. in weiteren Designzyklen die Weiterentwicklung. Hier steht auf der Ebene des Entwicklungsprozess eine kreative Tätigkeit: Theoretisch fundierte Designprinzipien, die präskriptiv beschreiben, welche Hürden und Wirkungen im Lernprozesse welche Elemente haben können, werden nun kreativ ausgeformt. Es geht dabei um die konkrete didaktische und methodische Ausgestaltung der Lernintervention (Prediger u.a., 2012, 454). In der zugrundeliegenden Untersuchung arbeiteten die Schülerinnen im Lernsetting einer theologisch-literarischen Forschungswerkstatt.² Das Lehr-Lernarrangement lässt sich in vier Blöcke gliedern. Der Diagnostik zu Beginn folgte eine individuelle Werkstattphase, in der fantastische Kinder- und Jugendliteratur (z.B. ‚Der letzte Kampf‘ aus den ‚Chroniken von Narnia‘ von C.S. Lewis oder ‚Die Brüder Löwenherz‘ von Astrid Lindgren) auf deren Idee zur Auferstehung der Toten hin untersucht wurde. Zu den Ideen bzw. Positionen wurden Texte verfasst. Anschließend kamen die Schülerinnen in einer kooperativen Phase zu einer Schreibkonferenz zusammen, in der die erarbeiteten Positionen vorgestellt und erklärt wurden. Auf Grundlage aller dargelegten Positionen zur Auferstehung der Toten bekamen die Schülerinnen eine abschließende Anwendungsaufgabe.

In einem dritten Arbeitsbereich liegt der Schwerpunkt auf der *Erprobung und Auswertung des Designs* bzw. Lehr-Lernarrangements. Hier wird auch von Designexperimenten gesprochen, da das Design mitunter in laborähnlichen Settings mit kleinen Lerngruppen erprobt wird. So kamen für die vorliegende Untersuchung insgesamt neun Schülerinnen in drei Gruppen zur Universität, um in diesem für sie neutralen Kontext an der Werkstatt

² Im Weiteren wird nur die weibliche Form genutzt, da ausschließlich Schülerinnen an der Werkstatt teilgenommen haben.

teilzunehmen. Die Laborsituation ermöglicht ein genaueres Beobachten und Dokumentieren der Lernprozesse, da einzelne Überlegungen der Lernenden direkt miterlebt werden und ggf. Anfragen an Gedankengänge gestellt werden können. Das hier erhobene Datenmaterial wird anschließend methodengeleitet ausgewertet (Prediger u.a., 2012, 455). Innerhalb der Werkstatt schrieben die Schülerinnen zwei Argumentationstexte (Beginn und Abschluss) sowie ein Lerntagebuch, in dem drei bis vier Reflexionstexte entstanden. Diese Texte wurden in zwei Schritten ausgewertet. Zunächst wurde der Inhalt der Argumentation fokussiert und die Texte mit einem Mapping-Instrument, der Bearbeitungsstruktur (Reis / Schwarzkopf, 2015, 79–83; Schwarzkopf, 2015), ausgewertet. Die Struktur der Argumentation stand im Blickpunkt des zweiten Auswertungsschritts. Hier wurde mit der linguistischen Textanalyse (Brinker, 2001) die Themenentfaltung analysiert.

Ein vierter Arbeitsbereich umfasst die *Entwicklung der lokalen Theoriebeiträge*. Die Lernendenaktivitäten werden vor dem Hintergrund „der intendierten Lernprozesse und anvisierten Lernziele“ (Prediger u.a., 2012, 455) analysiert. Hieraus ergeben sich erste Erkenntnisse, die allerdings in ihrer Aussagekraft lokal begrenzt auf Lerngegenstand sowie Kontext bleiben (Prediger u.a., 2012, 455). Die Hauptergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

4. Ergebnisse des Forschungsprojekts: Lernschritte des theologischen Argumentierens zu Auferstehungsvorstellungen

Neben den Entwicklungsprodukten des Lehr-Lernarrangements, der Diagnoseinstrumente der Bearbeitungsstruktur sowie eines Niveaustufenmodells ließen sich Schritte im Lernprozess des theologischen Argumentierens erheben. Aus der Tätigkeitslogik des Argumentierens im Rahmen einer Modellpluralität für die eigene Vorstellung von der Auferstehung der Toten ergaben sich fünf Schritte, die hier vorgestellt werden. Die ersten drei Schritte konnten mit dem Lehr-Lernarrangement unterstützt werden, so dass es für diese empirische Beispiele gibt. Die anschließenden beiden Schritte wurden nicht mehr gefördert und sind darüber hinaus in einem hochschuldidaktischen Setting zu verorten. Studierende gehen diese Schritte bei einem entsprechenden Lehr-Lernarrangement jedoch zu Ende.

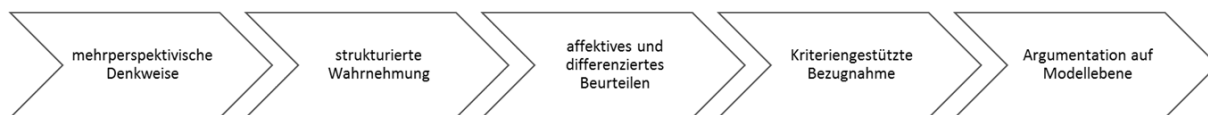


Abbildung 3: Lernprozess zum theologischen Argumentieren

(1) Mehrperspektivisches Denken: Ein erster Lernschritt zum Argumentieren ist das Öffnen des eigenen Denkens fremden Positionen gegenüber. Zum einen ist es die Eigenart der unentscheidbaren Fragen, dass die eigene Vorstellung (nicht unbedingt bewusst) aus einer vorliegenden Pluralität an Vorstellungen oder Ideen gewählt wird. Dieses Bewusstsein über die Mehrperspektivität von Lerninhalten ist für die Fähigkeit zu Argumentieren Voraussetzung. Wenn die Schülerinnen anderen ihre eigene Position nachvollziehbar machen möchten, gelingt dies am besten, wenn die Ideen und Vorstellungen des Gegenübers einbezogen werden. Hierzu braucht es aber zunächst einmal den Blick dafür, dass es andere Vorstellungen gibt. Zum anderen meint die Öffnung zum mehrperspektivischen Denken auch das Ernstnehmen und die Annahme anderer Vorstellungen. Die Schülerin Ch hat in der Werkstatt Positionen zur Auferstehung kennen gelernt. Einige hat sie jedoch mit dem Kommentar versehen, dass sie diese zwar versteht, allerdings „beschreiben sie für mich nicht die Auferstehung“ (Abschlusstext der Schülerin Ch). Hier ist eine Haltung weiterzuentwickeln, die zunächst einmal jede fremde Position in ihrer eigenen Wirklichkeit stehen lassen und annehmen kann.

(2) Strukturierte Wahrnehmung: Nach Grundler erhöht sich der Argumentationserfolg mit der Komplexität der Argumente. Dies ist inhaltlich und strukturell zu denken. Die Argumentationsstrukturen können dann komplexer werden, wenn die einzelnen Positionen nicht als pauschale Einheit wahrgenommen werden (Schülerin M in ihrer Abschlusstext „die Hölle als Form der Auferstehung“), sondern differenziert in Bedeutungseinheiten (Schülerin Lo in ihrem Eingangstext: „Auferstehung stelle ich mir als eine Art Befreiung vor. Man wird von etwas erlöst, das einen belastet. Ich denke das man nicht unbedingt sterben muss um auferstehen zu können bzw. befreit zu werden. Man kann auch nach einem schlechten und enttäuschenden Erlebnis auferstehen und somit auch neuen Mut für einen neuen Lebensabschnitt fassen. Durch die Auferstehung lässt man also etwas hinter sich und fühlt sich leichter.“). Der zweite Lernschritt zielt also auf ein Erkennen der eigenen und fremden Positionen in einer Struktur und in unterschiedlichen Bedeutungseinheiten.

(3) Affektives und differenziertes Beurteilen: In der Auseinandersetzung mit Positionen werden diese mit einem Urteil belegt. Dies ist zunächst für die Schülerinnen ein intuitiver Vorgang. Der Lernschritt liegt hier jedoch darin, diese Beurteilung differenziert vorzunehmen. Nach dem zweiten Lernschritt sollten die Schülerinnen dazu in der Lage sein, die Positionen strukturiert in ihren Bedeutungseinheiten wahrzunehmen. Dann kann hier im dritten Lernschritt die Beurteilung auch in Bezug auf die einzelnen Bedeutungseinheiten geschehen. So ist die Möglichkeit eröffnet, einer Idee in bestimmten Aspekten zustimmen zu können, andere Elemente jedoch abzulehnen. Für den argumentativen Erfolg kann der Umgang mit dieser Ambivalenz großes Potential enthalten.

(4) Kriteriengestützte Bezugnahme: Ein Lerninhalt aus dem Bereich der unentscheidbaren Fragen konstituiert sich über die Reaktion auf bestimmte Merkmale oder Kriterien. Über diese Kriterien kommt es zu einer Vergleichbarkeit der Vorstellungen bzw. Positionen. Für das Nachvollziehbarmachen der eigenen Position ist daher die kriteriengestützte Bezugnahme wichtig, um seine Interaktionspartner in ihrer eigenen Vorstellung ab- und in die Wirklichkeitskonstruktion hineinzuholen. Das Lehr-Lernarrangement, welches in der Studie erprobt wurde, unterstützt diesen Schritt nicht mehr, daher können hier keine empirischen Beispiele angeführt werden.

(5) Argumentation auf Modellebene: Der letzte Lernschritt führt die Abstraktion der einzelnen Positionen auf einer Modellebene ein. Der Abstraktionsgrad steigert die Komplexität der Argumente und will so die Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit noch intensiver erreichen. Dieser letzte Lernschritt befindet sich auf Hochschulniveau, daher gibt es von den Schülerinnen keine empirischen Beispiele hierzu.

5. Fazit

Für die empirische Religionspädagogik steht nach Kalbheim der Ist-Zustand religiöser Praxis im Fokus der Betrachtung (Kalbheim, 2011). Veränderungsvoraussetzungen und -bedingungen werden eruiert, allerdings nicht weiter beforscht. Hier bietet das Programm der fachdidaktischen Entwicklungsforschung oder der Design-Based Research Möglichkeiten anzuschließen. Interventionen werden nicht nur theoretisch entwickelt, sondern auch praktisch erprobt, um dann wieder theoretisch rückgekoppelt zu werden und einen Beitrag zur Theoriebildung zu leisten. Die Intervention ist keine Blackbox, die auf magische Art

Produkte hervorbringt, sondern wird in sich und ihrer Prozesshaftigkeit ernstgenommen, um durch Tiefenbohrungen Lernprozesse, Lernhürden und Bedingungen für Bildung zu erkennen. Dieser Beitrag sollte zeigen, welches Potential dieses Forschungsprogramm auch für religionspädagogische bzw. -didaktische Projekte und Forschung haben kann. Durch die differenzierte Betrachtung eines Lehr-Lernarrangements konnten erste Hinweise auf den Lernprozess zum theologischen Argumentieren gehoben werden, die nun weitergehend untersucht und für Lehr-Lernprozesse sowie die Lehrplangestaltung genutzt werden können.

Literaturverzeichnis

- BRINKER, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, Berlin: Erich Schmidt 2001.
- ENGLERT, Rudolf / REESE-SCHNITKER, Annegret: Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht – Eine Essener Unterrichtsstudie, in: BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken, Münster: Waxmann 2011, 59–73.
- FOERSTER, Heinz von: Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem, in: Voss, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied: Luchterhand 2002, 14–33.
- GRUNDLER, Elke: Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell, Tübingen: Stauffenburg 2011.
- KALBHEIM, Boris: Grundlagen und Entwicklung empirischer Theologie, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen, Berlin: LIT 2011 (= Empirische Theologie 24), 263–273.
- LEWNDOWSKI, Theodor: Linguistisches Wörterbuch 1, Heidelberg: Quelle und Meyer 1994.
- LINK, Michael: Grundschulkindern beschreiben operative Zahlenmuster. Entwurf, Erprobung und Überarbeitung von Unterrichtsaktivitäten als ein Beispiel für Entwicklungsforschung, Wiesbaden: Springer 2012.
- PREDIGER, Susanne, u.a.: Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: KOMOREK, Michael / PREDIGER, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster: Waxmann 2013, 21–37.
- PREDIGER, Susanne, u.a.: Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 65/8 (2012) 452–457.
- REIS, Oliver / SCHWARZKOPF, Theresa: Diagnose religiöser Lernprozesse. Ein kompetenzdiagnostisches Grundlagenmodell, in: REIS, Oliver / SCHWARZKOPF, Theresa (Hg.): Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Berlin: LIT 2015, 6–161.
- SCHWARZKOPF, Theresa: Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen, Stuttgart: Kohlhammer 2016 (= Religionspädagogik Innovativ 15) (in Vorbereitung).
- SCHWEITZER, Friedrich: Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionspädagogischer Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1 (2008) 59–73.
- VAN DER AKKER, Jan u.a.: Introducing educational design research, in: VAN DER AKKER, Jan u.a. (Hg.): Educational Design Research. The design, development and evaluation of programs, processes and products, London: Routledge Chapman & Hall 2006.

- WEIß, Thomas, u.a.: Argumentationsmuster von Jugendlichen zu Schöpfung und Evolution, in: DIETERICH, Veit-Jakobus / ROEBBEN, Bert / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie“. Schöpfung und Jugendtheologie, Stuttgart: Calwer 2013 (= Jahrbuch für Jugendtheologie 2), 63–75.
- WEIß, Thomas: Fördert evangelischer Religionsunterricht die Fähigkeit zu argumentieren? Beschreibung und Interpretation einer Stundenbeobachtung an einem Wiener Gymnasium, in: DIETERICH, Veit-Jakobus / ROEBBEN, Bert / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie“. Schöpfung und Jugendtheologie, Stuttgart: Calwer 2013 (= Jahrbuch für Jugendtheologie 2), 118–124.

Kurt Schori

WELCHES BROT ESSEN WIR BEIM ABENDMAHL? VIDEOGRAPHISCHE DOKUMENTATION ALS ERHEBUNGSMETHODE IN DER UNTERRICHTSFORSCHUNG

Kurzzusammenfassung

Anknüpfend an fachdidaktische Forschung zur Themenkonstitution im Sachunterricht geht der Beitrag der Frage nach, wie im Religionsunterricht thematische Strukturen aufgebaut, entwickelt und weiterentwickelt werden. Dies wird an einer videografischen Dokumentation einer Unterrichtsstunde zur Brotbitte des *Vater Unser* dargestellt, die mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet wird.

1. Fragestellung

In der Fachdidaktik zum Sachunterricht wird gegenwärtig eine Fragestellung diskutiert und verfolgt, die sich aus der Einsicht ergibt, dass der Unterricht an der Schule zwar wissenschaftsorientiert ist – was sich bereits in der Fächerstruktur zeigt – aber die Gegenstände des Unterrichts keineswegs in der jeweiligen aktuellen wissenschaftlichen Form in der Schule präsentiert. Vielmehr werden Gegenstände durch eine didaktische Operationalisierung im Unterricht einer wesentlichen Veränderung unterworfen. Die daraus sich ergebende Frage lautet: Welche Veränderungen erfahren wissenschaftliche Gegenstände dadurch, dass sie zu Gegenständen des Sachunterrichts (gemacht) werden? Jutta Wiesemann weist nachdrücklich darauf hin, dass die Organisation von Wissensprozessen in der Schule unter der Perspektive der jeweils bei den Lernenden verfügbaren Ressourcen geschieht. Sie meint damit die vielfältigen Methoden, mit denen Schüler/-innen selbst zur Bewältigung oder auch zur Abwehr schulischen Lernens beitragen: alltägliche Weisen des Umgangs mit schulischen Themen, ihre Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen unter dem Druck schulischer Anforderungen usw. Zur Erhebung dieser ‚Ressourcen‘ reicht es nicht, das Erfahrungswissen von Lehrpersonen und Schüler/-innen zu erheben, dazu sei eine detaillierte empirische Analyse von realem Unterricht unabdingbar. Und sie fasst zusammen:

„Die Sachen des Sachunterrichts unterscheiden sich systematisch von denjenigen Sachen, die etwa im familiären Alltag der Kinder oder im wissenschaftlichen Alltag der Natur- oder Sozialwissenschaften auftauchen. Sie unterscheiden sich genau deshalb, **weil** sie zu Sachen von schulischen Lernthemen gemacht werden. Sie unterscheiden sich, weil sich die **schulischen** Ziele

der Auseinandersetzung mit Sachen von anderen Zielen, also etwa unmittelbar von lebenspraktischen Zielen, unterscheiden.“ (Wiesemann 2004, S. 3, Hervorhebung im Original)¹

Was also geschieht mit den Unterrichtsgegenständen gerade dadurch, dass sie zu Gegenständen von Lernprozessen in der Schule werden? Welche Veränderung erfahren Gegenstände durch ihre didaktische Aufbereitung für Kinder und Jugendliche? Dieser Zuschnitt wird oft auch von den Unterrichtenden selber nicht durchschaut, weil er über Lehrmittel, Arbeitsblätter und vorgefertigte Aufgabenstellungen in den Unterricht eingetragen wird. Deshalb lässt sich die Frage, wie Themen und Gegenstände im Unterricht konstituiert und wie die Schüler und Schülerinnen damit konfrontiert werden, nicht über Interviewerhebungen untersuchen, sondern nur über eine Unterrichtsforschung, die nachfragt, wie diese unter didaktischer Verwendung neukonstruierten Gegenstände aussehen.

Die in der Didaktik des Sachunterrichts aufgeworfene und hier skizzierte Frage halte ich ebenso für die Religionsdidaktik für eine sehr grundsätzliche und weitreichende Frage, auch wenn sie durch die Übertragung in einen anderen Fachbereich – eben den des kirchlichen oder schulischen Religionsunterrichts – auch entsprechend modelliert werden muss. Innerhalb der Religionsdidaktik ist sie auch bereits durch die grundlegende Studie von Gabriele Faust-Siehl zur Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung (1987) aufgeworfen und später von Annike Reiß (2008) aufgegriffen worden. Sie hat sich aber bis heute als Forschungsfrage gegenüber den entwicklungsorientierten und den religionssoziologischen Forschungsfragen als empirische Frage nicht etablieren können – wie ja auch die gesamte Unterrichtsforschung in der Religionsdidaktik nach wie vor kaum in Angriff genommen worden ist. Besonderer Erwähnung bedarf es auch, dass diese Frage vor allem für die in der Schweiz heftiger als in Deutschland geführte Debatte um die Verhältnisbestimmung eines kirchlichen bzw. konfessionellen Religionsunterrichts zu einem schulischen bzw. bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht von enormer Bedeutung ist (vgl. dazu Schori, 2013). Um dieser Frage etwas auf die Spur zu kommen, habe ich mehrere Unterrichtslektionen videographisch dokumentiert und anschliessend mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Eine dieser Lektionen – eine Lektion mit Konfirmanden/-innen – befasste sich mit dem *Unser Vater*, und darin speziell mit der

¹ In eine ähnliche Richtung im Sachunterricht arbeiten heute eine ganze Reihe von Autoren: vgl. Rauterberg / Scholz, 2002; Wiesemann, 2004; 2009; Giest u.a., 2009, Lange / Wille, 2012.

Brotbitte *Gib uns heute unser tägliches Brot*. In meinem Beitrag wende ich mich der Auswertung dieses Unterrichts zu, in welchem wir Zugang haben zu elementaren Themenkonstitutionsprozessen durch das unterrichtliche Geschehen – hier jetzt spezifisch bezogen auf die Rezeption eines biblischen Textes. Das Vorhaben muss als Ganzes relativ fragmentarisch bleiben. Bei der in den letzten Jahren sich stark entwickelnden empirischen Arbeit mit videographischen Dokumenten stellt sich ein grundsätzliches Problem bei Veröffentlichungen. Videoaufnahmen können aus Datenschutzgründen nicht ohne weiteres der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Zudem sind die Auswertungsverfahren sehr aufwendig und erzeugen eine grosse Menge von Material, welches den zur Verfügung stehenden Platz in Veröffentlichungen in der Regel sprengt. Obwohl ich mich also beschränken muss auf eine ausschnittshafte Präsentation des Materials und mich auch im Blick auf die Fragestellung nur mit einigen Aspekten dieses Materials beschäftigen kann – in diesem Falle mit einigen Schüler/-innenäusserungen zur Gegenstandskonstitution –, werde ich im Folgenden trotzdem etwas ausführlicher über die methodische Vorgehensweise und die methodologischen Voraussetzungen des Projektes Auskunft geben.

2. Projekt und Methodik

Das Projekt ist als Unterrichtsforschungsprojekt angelegt und insofern Teil einer Praxisforschung oder Praxeologie. Praxisforschung zeichnet sich dadurch aus, dass die Untersuchungen sich nicht an den Interpretationen und dem Selbstverständnis – den Intentionen – der handelnden Akteure und Akteurinnen orientieren, sondern die Handlungs- und Kommunikationspraxis und deren Muster rekonstruieren (Reckwitz, 2003). Wesentliche Grundlagenstudien zur Praxisforschung im Unterricht finden sich bei Georg Breidenstein (2008, 2010) und – speziell auf die Auswertung von Videoaufnahmen bezogen – bei Monika Wagner-Willi (2004, 2005 und 2007). Beide beziehen sich explizit oder implizit auf die wissenssoziologischen Studien von Karl Mannheim aus den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts (Kettler / Meja / Stehr, 1980).

Die Fragestellung beinhaltet folgende Unterfragen, mit Hilfe derer die Lektionen speziell analysiert werden und die Aufschluss geben sollen über den Themenkonstitutionsprozess:

- a) Wer setzt die Themen?

- b) Welche Fragen und Beiträge von Schüler/-innen werden von der Lehrperson aufgenommen und im Unterricht weiter verfolgt und welche aus dem Kommunikationsprozess ausgeschieden? Welcher Selektionsmechanismus kommt zum Zuge?
- c) In welchen Aufgabenstellungen wird den Schüler/-innen ein Zugang zum Thema angeboten oder zugemutet?
- d) Wie – mit welchen Aufgabenstellungen – werden die Schüler/-innen damit konfrontiert?
- e) Welchen Raum haben sie, um sich mit den Themen und Fragen auseinanderzusetzen?
- f) In welcher Rolle werden sie angesprochen? Zum Beispiel als reine Rezipienten/-innen, als Wissende, als solche, die über Kompetenzen verfügen, als Unzuständige.
- g) Mit welchen Impulsen und Strategien wird der Unterricht als kommunikatives Geschehen geführt?

Für die Auswertung habe ich mit der Dokumentarischen Analyse gearbeitet. Die Dokumentarische Analyse ist ein praxeologisches Verfahren, das den Anspruch erhebt, das Wissen zu rekonstruieren, welches den Akteuren in einer sozialen Situation zur Verfügung steht. Es handelt sich um ein *Wissen wie*². Dabei geht die Dokumentarische Analyse davon aus, dass es eine Differenz zwischen den bewussten Handlungsabsichten der Teilnehmenden in einer sozialen Situation und dem von ihnen in dieser Situation angewandten praktischen *Wissen wie* gibt, das in der Regel nicht bewusstseinsfähig ist. Es wird in zwei oder drei Durchgängen rekonstruiert – durch eine formulierende, dem Verlauf folgende Interpretation und durch eine reflektierende, die Schritte des Verhaltens situierende Interpretation und gegebenenfalls durch Kontrast- bzw. Typenbildungen. Da dieses *Wissen wie* die Art und Weise ist, wie die Teilnehmenden ihre Situationen praktisch weiterentwickeln, kann sich die

² *Wissen wie* ist in der Praxisforschung ein Terminus technicus und wird für alle Formen oder Muster des Verhaltens von Menschen in einer sozialen Situation verwendet. Es kann sich dabei um ein rituelles, gestisches oder verbales Wissen handeln. Dass der weitaus grösste Teil unseres sozialen Verhaltens – der Bewältigung sozialer Situationen – durch ein solches nicht unbedingt bewusstes *Wissen wie* bestimmt ist, war eine der grossen Entdeckungen von Karl Mannheim (Kettler / Meja / Stehr, 1980), welche er unter dem Terminus ‚konjunktive Erfahrung‘ gefasst hat. Konjunktive Erfahrungen sind Erfahrungen, die Übereinstimmung in der Orientierung, Praxis, Zielsetzung und Sinnggebung eines Verhaltens voraussetzen. Es sind geregelte Verhaltensweisen, ‚wie man etwas tut‘, ‚wie man sich verhält‘, ohne dass sie Resultate von ‚gehorsamem Erfüllen von Regeln‘ sind. Sie setzen also das Einverständnis voraus. Demgegenüber sind ‚kommunikative Erfahrungen‘ Erfahrungen der Differenzierung. Typische kommunikative Erfahrungen sind z.B. Rollenverteilungen in einer Institution, Geschlechterdifferenzierungen, hierarchische Differenzierungen, Machtdifferenzierungen, Zugehörigkeitsdifferenzierungen. Hier werden Regeln differenziert, kommuniziert, vermittelt, installiert. In ‚konjunktiven‘ Erfahrungen hingegen findet eine Einbindung statt, die durch Übereinstimmung und Gleichstellung bestimmt ist. Eines der Beispiele, welches Mannheim dafür gibt, ist der Kinderspielplatz und das *Wissen wie* man diesen verwendet. Die Verwendung des Kinderspielplatzes ist ein von den Kindern geteiltes Wissen, welchem sich alle zwanglos unterordnen. Ein schönes Beispiel der Entwicklung dieses *Wissens wie* bzgl. *rituellem Wissen* findet sich bei Theodore W. Jennings Jr. (2013).

Dokumentarische Analyse nicht auf die reflektierten Interaktionsabsichten der Teilnehmenden stützen. Sie arbeitet deshalb auf der oben erwähnten Basis der Mannheimschen Wissenssoziologie das handlungsleitende Wissen aus dem Verhalten der Teilnehmenden einer sozialen Situation heraus. Dieses Wissen besteht in gestischen und sprachlichen Strukturen, mit Hilfe derer die anstehende Situation gelöst, bearbeitet und weiterentwickelt wird.

Als eine solche Situation begreife ich auch den schulischen oder kirchlichen Religionsunterricht. Es interessiert mich die Art und Weise, wie konkret die thematischen Strukturen aufgebaut, entwickelt und weiterentwickelt werden. Die Dokumentarische Analyse wurde in letzter Zeit auch und immer wieder auf videographisch dokumentierte soziale Situationen und insbesondere auch in der Unterrichtsforschung angewendet.³ Diese Vorgehensweise – Erhebung mittels videographischer Dokumentation und Auswertung mittels Dokumentarischer Analyse – ermöglicht eine Verlangsamung des Wahrnehmungsprozesses durch eine immer wieder wiederholbare Bezugnahme auf das dokumentierte Material.⁴ Dadurch können Interpretationsmuster entdeckt werden, welche sonst der Aufmerksamkeit entgehen. Dies ist auch der Grund, warum ich in dieser Studie mit Videographien arbeite und nicht mit der Methode der ethnographischen Forschung. Unterrichtsforschung ist häufig als Ethnographie angelegt, so wie sie auch von J. Wiesemann durchgeführt wird. Allerdings sind Detailanalysen, wie sie die Dokumentarische Analyse darstellt, auf der Basis ausschliesslich teilnehmender Beobachtung nicht möglich.

3. Die Anlage der Lektion

Beim analysierten Videoband handelt es sich um einen evangelisch-reformierten Konfirmationsunterricht in einer Vorortgemeinde von Bern, der von einer Vikarin durchgeführt wurde. Der Unterricht ist auf die Zeit des Vikariats beschränkt und beinhaltet den Auftrag, das *Unser Vater* mit den Konfirmanden anzuschauen. Der kirchliche Unterricht ist im Kanton Bern vollständig vom Schulunterricht getrennt. Er findet in der Regel im Kirchgemeindehaus statt, so auch diese Lektion. Die Lehrperson bearbeitete das Thema,

³ Vgl. dazu die oben bereits genannte Literatur von Monika Wagner. Grundsätzlich dazu Herrle / Kade / Nolde 2010, Dinkelaker / Herrle 2009. Für den Religionsunterricht muss man wohl generell festhalten, dass die praktische Forschungsarbeit mit Videomaterial bisher noch kaum begonnen wurde. Hier besteht ein grosses Forschungsdefizit.

⁴ „Videodaten ermöglichen es, eine begrenzte Menge gleichzeitig auftretender Ereignisse, von denen sich manche im Zeitverlauf aufeinander beziehen, beschleunigt, verlangsamt und wiederholt zu betrachten und zu analysieren“ (Herrle / Kade / Nolda, 2010, 599).

indem sie das Gebet Bitte für Bitte auf die Lektionen verteilte. Das Thema der videographierten Lektion bezog sich auf die Bitte *Gib uns heute unser tägliches Brot*.

Eine recht lange Zeit nehmen zu Beginn der Stunde organisatorische Fragen in Anspruch. Daraufhin eröffnet die Lehrperson – sichtlich unter Zeitdruck – den thematischen Teil der Lektion mit einer Wahrnehmungsübung. Die SuS sollen die Augen schliessen, sie verteilt ihnen Brot, fordert sie auf, dieses mit geschlossenen Augen zu betasten, zu riechen, zu spüren – sinnlich wahrzunehmen – und dann zu essen. Während des Essens vertieft sie die Anweisung: Die SuS sollen nun ihre Aufmerksamkeit darauf legen, was ihnen beim Essen in den Sinn kommt. Sie bittet die SuS anschliessend, das, was ihnen in den Sinn kommt, aufzuschreiben und dann im Gespräch einzubringen. An der Wandtafel ordnet sie die Beiträge der SuS unter den zwei Stichworten *Brot* und *Rosen*,⁵ wobei sie die Systematik, die sie damit verbindet, nur rudimentär erläutert mit ‚das andere‘, das, was mit dem Brot ‚auch noch gemeint sein könnte‘. Diese Unklarheit schafft in der Folge grosse kommunikative Probleme. Es ist unklar, ob die Unterscheidung Alltägliches gegen Festliches setzt, Elementares gegen Luxus, Konkretes gegen Symbolisches oder Körperliches gegen Geistig-Emotionales. Das führt dazu, dass die Unterordnung der Beiträge unter die Kategorien *Brot* und *Rosen* die SuS immer wieder verwirrt, da sie offensichtlich von einzelnen von ihnen – und auch von der Lehrperson – unterschiedlich verstanden werden. Die Unklarheit geht so weit, dass die Lehrperson eine weitere Kategorie, die sie als *Mitte* bezeichnet, einführen muss, um gewisse Äusserungen der SuS unterzubringen. Sie ist dann bemüht, die Redebeiträge der SuS zur Thematik in den Unterricht einzubeziehen, aufzunehmen und festzuhalten. Dabei wird im Verlaufe des Gesprächs sichtbar, dass der Sinn der Kategorisierung *Brot/Rosen* darin besteht, zu zeigen, dass mit dem Brot durchaus unterschiedliche Ebenen der Bedeutung angesprochen werden können: konkrete, aber auch symbolische, tiefer liegende und existentiellere. Die SuS nutzen diesen Assoziationsraum im Gespräch auch ausgiebig aus und entwickeln ganz unterschiedliche Deutungsformen und Deutungshintergründe für die Interpretation der verschiedenen Aussagen zum Brot. Die Lehrperson interveniert im späteren Teil der Lektion erheblich, um gewisse eigene

⁵ Es handelt sich dabei um eine Transparenzaufschrift „Brot und Rosen“ aus der frühen Frauenbewegung, aus der dann ein Gedicht bzw. ein Lied entstand. Das Lied stammt aus dem Jahre 1912, entstanden bei einem Streik von 14.000 Textilarbeiterinnen in Lawrence, USA. Der Streik richtet sich gegen die Hungerlöhne und die Kinderarbeit. Dieser Streik, in dem Frauen besonders entschieden für ihre Interessen kämpften, wurde durch zahlreiche Lieder berühmt, die sie auf den Demonstrationen, vor den Werkstoren und in der Stadt, sangen. Das Gedicht „Brot und Rosen“ geht auf ein Transparent der Arbeiterinnen zurück, auf dem stand: „We want bread and roses, too.“ Die Worte *Brot und Rosen* wurden zum Motto der amerikanischen Frauenbewegung.

Deutungen festzuhalten und durchzusetzen, nichtsdestotrotz lassen sich die SuS davon nicht beirren, sie entwickeln weiterhin eigene Fragen und Deutungen und tragen diese auch selbstbewusst vor. Selbstverständlich müsste man, um die Dynamik des Gesprächs nachvollziehen zu können, Verlauf und Entwicklung des ganzen Gesprächs im Auge haben. Bevor ich auf einige spezielle Äusserungen von SuS eingehe, möchte ich deshalb meinen eigenen Eindruck des Gesprächs festhalten: Im Ganzen gesehen handelt es sich um eine Auseinandersetzung um die Deutungshoheit im Blick auf das Symbol *Brot* oder noch spezifischer im Blick auf das Symbol *Brot im Abendmahl* – und deshalb im letzten Teil des Gesprächs auch zugleich um eine Auseinandersetzung im Blick auf das Abendmahl selbst.

4. Einige Antworten von Schüler/-innen auf die Frage, welches Brot wir beim Abendmahl essen

Ich möchte im Folgenden vier Redebeiträge der Jugendlichen vorstellen und etwas genauer betrachten. Alle vier Redebeiträge stammen aus dem letzten Teil des Gesprächs. Im Gesprächsverlauf nehmen die Redebeiträge der SuS an Komplexität zu und die Interpretationen werden immer gewagter. Ein Schüler z.B. verweist darauf, dass die Rose auch Dornen habe, die stechen könnten – und das sei vielleicht wie in einer Freundschaft, in welcher man vertrauen habe und plötzlich erkennen müsse, dass ‚der Freund‘ das Vertrauen gar nicht verdiene, gar kein wirklicher Freund sei. Auf diese kurze Diskussion folgt eine Äusserung des Schülers D.:

(1) D.: *‚Früecher het me gseit, ehm, ds Brot isch ds Läbe vo Christi, auso es isch das wo me eifach brucht, aber hüt isch das meh, ehm, Zwöiti-Klass-Brot, auso es git eifach scho vii Bessers. Es isch nüm so...‘*⁶

Mit dieser Bemerkung kommt das Gespräch durch die Antwort der Lehrperson auf das Abendmahl:

LP.: *‚...als der ‚Leib Christi‘?‘*

*Das het me nid nume früecher gseit, das seit me no hüt! Wenn seit me das, wenn seit me am Brot ‚Leib Christi‘, wüsst der das?’*⁷

⁶ D.: *‚Früher sagte man, ehm, das Brot ist das Leben von Christus, also ist das, was man einfach braucht, aber heute ist das mehr, ehm, Zweitklassbrot, also es gibt schon viel besseres. Es ist nicht mehr so...‘*

⁷ LP.: *‚...als der ‚Leib Christi‘?‘*

Das hat man nicht nur früher gesagt, das sagt man auch heute noch! Wann sagt man das, wann sagt man dem Brot ‚Leib Christi‘, wisst ihr das?’

Im Rahmen dieses Abschnittes stelle ich jetzt aus dem Gespräch drei weitere Redebeiträge der SuS heraus, die ich genauer befragen möchte. Der zweite Redebeitrag ist eine Antwort auf die Frage, welches Brot denn nun hier gemeint sei, also unter welche Kategorie das Brot als *Leib Christi* einzuordnen sei – ob unter die Kategorie *Brot* oder unter die Kategorie *Rosen*.

(2) A.: *„Auso z Psychiatische, ds Psychische.“*

Einige lachen, F greift sich an den Kopf.

X.: *„Ha ha, ds Psychiatische!“*

Jemand: *„Nein!“*

Einige: *„Beides.“*

A.: *„Mi dünkt's ender...ehm ender ds Brot, aber äbe nid, äbe so wi nis vori ha beschibe.“*

D. (leise, während A. spricht): *„Itz si mer abgewiche, itz si mer abgewiche.“*

A.: *„Nid dass mes isst, sondern dass me so chli (gestikuliert vage), auso ender...auso äbe nid körperlech, süsch. Dür das Brot, dür das Bitzi nimmt me ds Andere uf, irgendwie so.“⁸*

Der dritte Redebeitrag folgt auf eine Erläuterung der Lehrperson hin, die ein zweites liturgisches Element ins Spiel bringt und sagt, dass wir uns im Abendmahl an das erinnern würden, was Jesus für die Menschen gesagt und gewollt habe, und sie ergänzt diese Aussage mit einem Beispiel, z.B. *Ich bin das Brot des Lebens*. Wiederum möchte sie wissen, in welche Kategorie dieses Brot denn jetzt gehöre. Daraufhin meldet sich C. mit der Aussage:

(3) C.: *„Auso mir bruche ihn eifach, auso für ds Läbe, dass mer witerchöme. Auso es isch eigentlech es Sinnbiud, das ‚Ich bin das Brot des Lebens‘.“*

LP.: *„Mhm. Het er o nid gemeint, das wo mer ässe.“⁹*

Und der vierte Redebeitrag entwickelt sich aus einer Bemerkung von A., die sagt, dass ihr das Sprichwort *Harte Schale – weicher Kern* in den Sinn gekommen sei, und dass sie das aufs Brot beziehen möchte, das ja auch eine Rinde habe und im Inneren weich sei. Damit kommt eine neue Dimension in den Blick, die Dimension der Schutzbedürftigkeit, die aber in der Folge wieder vermischt wird mit der Frage, ob wir ausschliesslich von der Rinde leben könnten, oder ob wir nicht das Innere auch bräuchten, den weichen Kern. Eine Interpretation liefert dann B.:

⁸ A.: *„Also das Pschiatische, das Psychische.“*

Einige lachen, F. greift sich an den Kopf

X.: *„Ha, ha das Psychiatische!“*

Jemand: *„Nein!“*

Einige: *„Beides.“*

A.: *„Mich dünkt es eher...ehm eher das Brot, aber eben nicht, eben so wie ich es vorhin beschrieben habe.“*

D. (leise, während A. spricht): *„Jetzt sind wir abgewichen, jetzt sind wir abgewichen...“*

A.: *„Nicht dass man es isst, sondern dass man so ein wenig (gestikuliert vage), also eher...also eben nicht körperlich, auf die andere Weise. Durch das Brot, durch dieses ‚Bitzi‘ nimmt man das Andere auf, irgendwie so.“*

⁹ C.: *„Also wir brauchen ihn eifach, also für das Leben, dass wir weiterkommen. Also es ist eigentlich ein Sinnbild, das ‚Ich bin das Brot des Lebens‘.“*

LP.: *„Mhm. Hat er auch nicht gemeint, dasjenige, das wir essen (?).“*

(4) B.: *„Auso ds Brot, dert isch...ds Innere isch der Luxus, auso der Chärn, das isch der Luxus vilech. Und d Schale, das müesse mer nä, o. Me cha ja nid nume der Luxus inne ässe, sondern d Schale o. Ds Brot isch ja äs Ganzes.“*

LP.: *„Ah, das isch sehr es schöns Biud, ja. Mhm. (kurze Pause) Auso mir chönnte... Aber nume vom Rauft chönnte mer nid läbe, oder doch?“*

J. und C. unterhalten sich leise während B. spricht.

B.: *„Ja me chönnti scho. Doch vom Rauft chönnte mer nume läbe. U das ir Mitti, das isch när eifach no der Luxus.“*¹⁰

Was wird in diesen vier Redebeiträgen der SuS nun eigentlich formuliert? Um das ein wenig besser sichtbar zu machen, kommentiere ich:

- a) D. stellt mit seinem Beitrag die Symbolkraft des Brotes in Frage. Er moniert, dass das Brot nicht mehr das Leben zu symbolisieren vermöge, weil es für uns eine untergeordnete Bedeutung bekommen habe. Wenn wir also etwas möchten, das wirklich das zu symbolisieren vermöchte, was wir unbedingt brauchen – worauf wir unbedingt angewiesen seien –, dann müsste das etwas anderes sein als das Brot. Diese Argumentation erinnert an die Diskussion um das fragmentierte Symbol, welche in der Religionspädagogik vor allem im Anschluss an Peter Biehls Form der Symboldidaktik ausführlich geführt wurde. Inwiefern werden Symbole nur noch als Symbolfragmente wahrgenommen? Wer ist verantwortlich für die reduzierten Formen symbolischer Kommunikation? Wie zeitgemäss sind die verwendeten Symbole in oft zur Fixierung tendierenden kirchlichen Traditionen?
- b) Eine der interessantesten Äusserungen finde ich diejenige von A., die auf die Frage, welches Brot im Abendmahl gemeint sei, sagt: *„Das Psychiatrische, das Psychische“*. Das ist nur scheinbar eine Stellungnahme für eine der beiden Seiten – wie sich im Fortgang zeigt, will sie damit etwas Präziseres sagen, das ihr verbietet, die Kategorisierung *Brot/Rosen* der Lehrperson aufzunehmen und zu akzeptieren. Aufgrund der Interventionen der Lehrperson und der anderen SuS fühlt sie sich genötigt, ihre Aussage zu präzisieren. Sie fasst ihren Gedanken suchend in die Worte, dass das Brot, das da gemeint sei, das sei, von dem man einen kleinen Bissen esse und damit das *„Andere“* aufnehme, das es symbolisiere. Damit stellt sie das Problem,

¹⁰ B.: *„Also das Brot. Dort ist...das Innere ist der Luxus, also der Kern, das ist der Luxus, vielleicht. Und die Rinde, das müssen wir nehmen, auch. Man kann ja nicht nur den Luxus essen, sondern die Rinde auch. Das Brot ist ein Ganzes.“*

LP.: *„Ah, das ist ein sehr schönes Bild, ja. Mhm. (kurze Pause) Also wir könnten...aber nur vom der Rinde, könnten wir nicht leben, oder doch?“*

J. und C. unterhalten sich leise während B. spricht.

B.: *„Ja, man könnte schon. Doch, nur von der Rinde könnte man schon leben. Aber die Mitte, das ist dann noch der Luxus.“*

wie es denn möglich sei – und für sie selber nicht nachvollziehbar –, dass man durch die Teilnahme am Abendmahl zugleich an der Rettung des Lebens teilhabe. Oder etwas allgemeiner formuliert: Wie es zu verstehen sei, dass die materielle Einverleibung eines kleinen Stückchens des Nahrungsmittels Brot eine seelische, psychische oder geistliche Wirkung haben könne – die Menschen am Heil der Welt teilhaben lassen könne. Eine Frage, die ganze Theologengenerationen beschäftigt hat und die ein nicht unwesentlicher Punkt in der Auseinandersetzung zwischen katholischem und reformiertem Abendmahlsverständnis darstellt. Eine sehr interessante Erörterung dieser Frage findet sich bei Mary Douglas in ihrem Buch *Ritual, Tabu und Körpersymbolik* (Douglas, 1981, 58–78). A. findet aber nicht nur suchend eine Formulierung für das *Geheimnis des Abendmahls*, sondern macht damit auch ein konkretes Deutungsangebot, das in ihrer Formulierung implizit enthalten ist: die Teilnahme am Abendmahl als magische Handlung. Auf diese Weise interpretiert M. Douglas an der genannten Stelle das Abendmahl speziell in katholischer Sicht, wohl wissend, dass sie damit ganze Deutungszusammenhänge katholischer Theologie ins Wanken bringt.

- c) C. antwortet auf die Frage, welches Brot in der Aussage *Ich bin das Brot des Lebens* gemeint sei, ebenfalls nicht direkt, sondern gibt ein konkretes Deutungsangebot, wie eine solche Aussage wie *Ich bin das Brot des Lebens* überhaupt zu verstehen sei. Sie sagt, es handle sich um ein Sinnbild. Damit formuliert sie eine bekannte bildhermeneutisch hochinteressante und breit diskutierte Thematik: Ein Bild ist eine mögliche Darstellungsweise, um einen komplexen Sachverhalt auf einen Blick zum Ausdruck zu bringen. Das Sinnbild *Ich bin das Brot des Lebens* bringt also unsere Angewiesenheit auf Jesus zum Ausdruck und stellt damit mit Hilfe eines Bildes den komplexen Sachverhalt der Heilsbedeutung Jesu dar. C. kann das präziser formulieren als es durch die suggestive Einteilung in *Brot* und *Rosen* möglich ist.
- d) B. greift mit seiner Reaktion – ich habe es bereits gesagt – nochmals das Problem *Harte Schale – weicher Kern* auf und gibt ihm eine interessante Wendung. Nämlich so, dass das weiche Innere nicht die Verletzlichkeit, sondern den Luxus darstelle, der nicht ohne die harte Schale zu haben sei. In dieser Deutung wird das Brot als ein Symbol des Lebens aufgefasst. Das Leben enthält alltäglich-mühsame, widerständige und banale Seiten, es enthält aber auch genuss- und freudvolle Seiten. Seine

Formulierung stellt deshalb die Frage nach der Verhältnisbestimmung dieser beiden Seiten. Die Rückfrage der Lehrperson, ob wir nur von der Rinde alleine auch leben könnten, steht deshalb hier etwas quer im Raum. Natürlich könnte man von der Rinde alleine auch leben, aber das ergibt nicht viel Sinn. Dass der Schüler darauf keine rechte Antwort weiss, ist verständlich. Das Deutungsangebot des Schülers besteht ja gerade darin, das Brot (und damit das Leben) als Einheit zu fassen, die nicht getrennt werden könne. Das bedeutet, dass er damit zum Ausdruck bringen will, dass auch die angenehmen Seiten des Lebens nicht ohne Anstrengung und ohne Mühe zu haben seien. Deshalb formuliert er, nur mit Mühe und Anstrengung könne man zwar auch leben, aber das in der Mitte sei eben noch der Luxus – womit hier wohl das Schöne und Angenehme gemeint ist –, das, wofür sich das Leben erst lohne. Zum Leben gehöre beides dazu; jedoch würden das Genüssliche und die Freude doch den Sinn des Lebens darstellen. Damit ist durch die Schüleräußerung implizit ein präzises Problem formuliert, nämlich die Frage ‚Wofür es sich zu leben lohnt‘, eine Problemstellung, die noch weit über die Abendmahlsfrage hinausgeht und die einem der bedeutenderen heutigen deutschsprachigen Philosophen zu einem Buchtitel Anlass gegeben hat: Robert Pfaller *Wofür es sich zu leben lohnt* (2011). Pfaller weist der Unterscheidung zwischen der Banalität des Alltags, dem Mühsamen und dem Zweckorientierten auf der einen Seite und dem Spielerischen und Genussvollen, den Formen des Handelns, die nicht intentional gebunden sind – als Beispiel dient ihm hier in erster Linie das Spiel –, eine grundlegende kulturbildende Funktion und Bedeutung zu. Und er entdeckt, dass die Verdrängung des Genussvollen und Attraktiven aus dem Leben der heutigen Gesellschaft direkt verbunden ist mit dem Verlust dessen, ‚wofür es sich zu leben lohnt‘.

5. Fazit

Die Schüler und Schülerinnen formulieren auf dem Hintergrund des didaktischen Arrangements, das die Lehrperson in der Klasse anwendet, und auf dem Hintergrund der Aufgabenstellungen, mit welchen sie konfrontiert werden, vier grundsätzliche Probleme der theologischen Diskussion. Sie formulieren sie sogar in einer Tiefe und Präzision, welche die Lehrperson gar nicht im Blick hat und deshalb in der Lektion wohl auch weitgehend überhört.

Aber ich bin auch vorsichtig mit Kritik an der Lehrperson, denn als Didaktiker muss ich berücksichtigen, dass die Stundenanlage und die Kommunikationsstruktur so waren, dass diese SuS eben diese Probleme auch zu formulieren vermochten. Wenn ich die Resultate der Stunde betrachte – auch wenn sie erst in der Analyse wirklich zur Geltung kommen und in der Lektion nicht festgehalten wurden –, dann sind immerhin die folgenden Fragen diskutiert und für einige davon auch Lösungsansätze formuliert worden.

Probleme der Symbolhermeneutik:

- a) Was meinen wir eigentlich mit ‚Bedürftigkeit‘ – was sind die unbedingt notwendigen Dinge?
- b) Wie sind Sprachbilder wie z.B. *Ich bin das Brot des Lebens* zu verstehen? Was bedeuten sie?
- c) Und welche Probleme werden dadurch in den Blick genommen? Sind sie angemessen, zeitgemäss, veraltet?

Probleme des Abendmahlsverständnisses:

- d) Worum geht es im Abendmahl? Und was ist mit Heilsvermittlung gemeint?
- e) Wie ist im Speziellen das Verhältnis von Erinnerung und Teilnahme bzw. Teilhabe zu verstehen? Sind wir auf die Teilnahme am Abendmahl angewiesen, um am Heil teilhaben zu können?

Angebote der Symbolisierungskraft des Brotes:

- f) Symbolisiert das Brot nicht viel eher die Verletzlichkeit des menschlichen Lebens und damit die unbedingte Notwendigkeit unser Inneres zu schützen als das, was Menschen unbedingt benötigen?
- g) Oder symbolisiert es nicht in erster Linie, dass auch mit der Deckung der grundlegenden Bedürfnisse noch kein wirkliches Leben, noch keines, das ‚sich zu leben lohnt‘, erreicht ist?

Damit sind sicher nicht alle aufgeworfenen Fragen und Probleme formuliert. Es ist jedoch überraschend, wie klar die Jugendlichen, die in der konfessionellen Diskussion um das Abendmahl und in der symbolhermeneutischen und symboldidaktischen Diskussion diskutierten Probleme empfinden und zu formulieren vermögen.

Aber es zeigt sich auch, dass die Probleme, die hier gestellt werden, in der Theologie keineswegs unbekannt sind – im Gegenteil handelt es sich bei den formulierten Problemen um Probleme, welche in der Ritual- und Symboldiskussion, in der systematischen und exegetischen Diskussion – und hier insbesondere in der Konfessionskunde – auch formuliert wurden und werden. Diese Probleme haben mit der ‚Sache‘, d.h. mit der Thematik zu tun. Die Thematik kann man umschreiben als *die Rolle von Symbolen in der Kommunikation der Menschen – am Beispiel des Symbols Brot unter besonderer Berücksichtigung des Abendmahls- oder Wandlungssymbols.*

Was man allerdings sagen kann, ist, dass die Jugendlichen ein klareres Problembewusstsein haben als der Lehrperson in diesem Moment zur Verfügung steht. Ich sehe den Konflikt, der in dieser Lektion zur Geltung kommt, vor allem in einem Konflikt zwischen kategorisierender Dogmatik, in welcher die Lehrperson ihre theologischen Prämissen in die Lektion einträgt – sie kommt wahrscheinlich bereits in der Aufteilung *Brot* und *Rosen* zum Ausdruck, aber auch in Formulierungen wie z.B. *Was Jesus für die Menschen wollte, z.B. Liebe, Vertrauen, Zuneigung...* – und den Problemen, welche die SuS immer wieder zu formulieren versuchen, Probleme, die sie mit der ‚Sache‘, dem Brot und dem Abendmahl, haben.

In der Auseinandersetzung mit D. bzgl. der Frage, ob wir vom Brot *alleine* leben könnten – also in der scheinbar direkten Opposition zur biblischen Formulierung, dass *der Mensch nicht vom Brot alleine lebt*, mutet D. der Lehrperson die scheinbar gegenteilige Position zu.

D.: *„Auso we me z’Brot gseht und nume dr Rauft nimmt, chönnte mir das scho nume ässe, aber nächär...we z’Brot isch äbe das (zeigt mit der Hand auf die Tafel, meint die Spalte ‚Rosen‘), de chönnte mirs nid. Äs chunnt druf ab, wie me ds Brot symbolisiert.“¹¹*

Die Lehrperson erbringt in dieser Szene einigen Aufwand – sie wirft sogar Rene Spitz’ Marasmusuntersuchung in die Waagschale, um das Bibelwort zu verteidigen. Aber sie merkt nicht, dass sie D.s Position nicht versteht, weil dieser – gemäss der Vorgabe in der Lektion – zwischen *Brot* und *Rosen* unterscheidet und seine Aussage strikt bzgl. des *materiellen* Aspektes verstanden wissen will.

¹¹ D: *„Also wenn man das Brot sieht und nur die Rinde nimmt, könnten wir schon nur diese essen, aber nachher, wenn das Brot eben das andere ist (zeigt mit der Hand auf die Tafel, meint die Spalte ‚Rosen‘), dann könnten wir’s nicht. Es kommt eben darauf an, wie man das Brot symbolisiert.“*

Ich glaube, es liegt ein Irrtum darin zu denken, dass die Problemstellungen der Jugendlichen neue, eigene Fragen aufwerfen. Ich glaube, es liegt auch ein Irrtum darin zu denken, dass Jugendliche eigene Probleme empfinden, die Erwachsene nicht haben oder nicht haben können. Eigene Probleme und eigene Fragen stellen die Formulierungen der Jugendlichen in dem Sinne dar, dass sie aktuell sind für die Jugendlichen – aktuell formulierte Fragen, die sie sich stellen anhand eines bestimmten Materials oder einer bestimmten Aufgabenstellung. Aber das ist – für den Unterricht zumindest und für die religionspädagogische Perspektive – meines Erachtens auch genug. *Sich einer Frage zu stellen* halte ich für eine legitime religionsdidaktische Zielformulierung und *Sich einer Frage stellen zu können* für eine legitime religionspädagogische Kompetenz – und wenn sich Jugendliche gegen den Willen der Lehrperson einer Frage stellen, dann muss diese das doch irgendwie zulassen, sie muss den Raum dafür zur Verfügung gestellt haben. Das zumindest muss zur Qualität der in dieser Stunde in Szene gesetzten Lehr-Lernprozesse gesagt werden. Es entsteht eine Auseinandersetzung über die Bedeutungsaspekte vorwiegend des Brotes als liturgisches Objekt im Abendmahl. Und die Inszenierung des Brotverteils zu Beginn der Stunde, mit dem Officialzweck, die SuS zur sinnlichen Wahrnehmung einer ‚Sache‘, nämlich des Brotes, anzuregen, erweist sich durch ihre Parallelität zur liturgischen Feier des Abendmahls als stärker als alle kommunikativen Engführungen in der Debatte um die Bedeutung des Brotes als Symbol. Es entsteht ein Streit, ‚wovon hier eigentlich die Rede ist‘.

Markus Rauterberg und Gerold Scholz haben das bezüglich des Sachunterrichts wie folgt formuliert:

„Der Sachunterricht hat vor diesem Hintergrund eben nicht – wie häufig zu lesen ist – zu tun mit der Begegnung von Kind und Welt. Was den Kindern tatsächlich begegnet, sind jeweils Deutungen. Welt in ihrer Komplexität kann in inszenierten Lehr-Lernprozessen nicht anders auftreten als in den Formen seiner Deutung. Dies bietet allerdings auch die Chance einer Inszenierung, die die jeweiligen Deutungen zulässt und den Raum bietet, sich mit ihnen auseinander zu setzen. Die ‚Sache‘ des Sachunterrichts ist aus dieser Sicht nicht der didaktisch zu vermittelnde Gegenstand – sei es der Apfel, das Wasser oder die Familie –, sondern die ‚Sache‘ ist dann im Sinne der juristischen Bedeutung des Wortes zu verstehen: Als das, worüber man streitet.“ (Rauterberg / Scholz, 2003)

Ein Gegenstand eines Religionsunterrichts ist sicherlich charakteristisch anders als ein Gegenstand des Sachunterrichts. Und genau das wäre dann die weitergehende Frage: Welche Charakteristika, welche Typen und Modelle einer Gegenstandskonstitution werden im Religionsunterricht realisiert? Welche Formen der Präsentation gehören evtl.

charakteristischer Weise zu einem Religionsunterricht, der sich als konfessioneller Unterricht versteht, und welche zu einem Religionsunterricht, der sich als bekenntnisneutraler schulischer Religionsunterricht versteht? Gibt es da überhaupt Unterschiede? Worin bestehen sie? Und sind sie im unterrichtlichen Geschehen an Lernaktivitäten der SuS festzumachen (oder existieren sie vielleicht nur in Köpfen der Bildungspolitiker/-innen)?

Literaturverzeichnis

- BREIDENSTEIN, Georg: Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung, in: HÜNERSDORF, Bettina / MAEDER, Christoph / MÜLLER, Burkhard (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen, Weinheim: Juventa 2008, 107–117.
- BREIDENSTEIN, Georg: Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln. Strategien der Befremdung, in: HEINZEL, Friederike u.a. (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens, Wiesbaden: Springer VS 2010, 205–216.
- DINKELAKER, Jörg / HERRLE, Matthias: Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009.
- MARY DOUGLAS, Mary: Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981.
- FAUST-SIEHL, Gabriele: Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1987.
- HERRLE, Matthias / KADE, Jochen / NOLDA, Sigrid: Erziehungswissenschaftliche Videographie, in: FRIEBERTSHÄUSER, Babara / LANGER, Antje / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München: Juventa 2010, 599–620.
- JENNINGS, Theodore W. Jr.: Rituelles Wissen, in: BELLIGER, Andréa / KRIEGER, David J. (Hg.): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch, Wiesbaden: Springer 2013, 155–170.
- LANGE, Jochen / WILLE, Friederike: Raumbezogenes Lernen im Sachunterricht der Grundschule, in: SCHRÖTELER-VON BRANDT, Hildegard u.a. (Hg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten, Bielefeld: transcript 2012, 267–275.
- KETTLER, David / MEJA, Volker / STEHR, Nico (Hg.): Strukturen des Denkens. Karl Mannheim, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980.
- PFALLER, Robert: Wofür es sich zu leben lohnt. Elemente materialistischer Philosophie, Frankfurt a.M.: Fischer 2011.
- RAUTERBERG, Marcus / SCHOLZ, Gerold: Die Welt im Bild – Anmerkungen zur Gegenstandskonstitution des Sachunterrichts, in: online-zeitschrift grundschulforschung 6 (2003), <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4021> [abgerufen am 26.02.2016].
- RECKWITZ, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie 32/4 (2003) 282–301.
- REIB, Annike: Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek II, Kassel: kassel university press 2008 (= Beiträge zur Kinder und Jugendtheologie 1).
- SCHORI, Kurt: Die Probleme der Koexistenz aus der Perspektive von Zielen und Umsetzungen im Religionsunterricht, in: HELBLING, Dominik u.a. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht, Zürich: Theologischer Verlag Zürich 2013, 225–241.
- WAGNER-WILLI, Monika: Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung Heft 1 (2004) 49–66.

- WAGNER-WILLI, Monika: Zwischen Vorder- und Hinterbühne. Rituelle Übergangspraxis bei Kindern von der Hofpause zum Unterricht. Eine empirische Analyse in einer Berliner Grundschule, Wiesbaden: Springer VS 2005.
- WAGNER-WILLI, Monika : Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale, in: Bohnsack, Ralf u.a. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS 2007, 121–140.
- WIESEMANN, Jutta: Die Auseinandersetzung mit Sachen als schulische Lernaufgabe, in: www.widerstreit-sachunterricht.de 2 (2004), verfügbar unter: http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wiesemann/files/die_auseinandersetzung_mit_sachen_als_schulische_lernaufgabe.pdf [abgerufen am 26.02.2016].
- WIESEMANN, Jutta: „Handwerk des Lernens“. Zum kulturellen Selbstverständnis schulischen Lernens im Sachunterricht, in: GIEST, Hartmut / LAUTERBACH, Roland / MARQUARDT-MAU, Brunhilde: Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung und Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009, 269–276.
- WIESEMANN, Jutta / LANGE, Jochen / WILLE, Friederike: Qualitative Forschung im Sachunterricht. Bilanz und Perspektiven, in: FISCHER, Hans-Joachim / GIEST, Hartmut / PECH, Detlef (Hg.): Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2013 (= Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 23), 91–98.

Philipp Klutz

DEM SCHULINTERNEN DISKURS UM DEN RELIGIONSUNTERRICHT AUF DER SPUR. METHODOLOGISCHE UND METHODISCHE REFLEXIONEN

Kurzzusammenfassung

In einer qualitativ-empirischen Studie wurden ReligionslehrerInnen und Mitglieder des Schulgemeinschaftsausschusses zu ihrer Einschätzung und Wahrnehmung des Religionsunterrichts befragt. Dieser Beitrag stellt das Anliegen, die Forschungsfragen und das methodische Vorgehen vor und reflektiert den Forschungsprozess.

1. Einleitung

Das Schulfach Religion ist in nahezu allen europäischen Ländern ein Bestandteil des schulischen Fächerkanons, jedoch hinsichtlich seiner Organisationsform (äußere Gestaltung) und didaktischen Konzeption (innere Gestaltung) bunt. Die Bandbreite reicht von einem konfessionellen Religionsunterricht, der als Wahlfach eingerichtet ist und primär katechetische Ziele verfolgt, bis hin zu einem staatlich organisierten, für alle SchülerInnen verpflichtenden Unterricht, der eine allgemeine und ‚objektive‘ Einführung in verschiedene Religionen und Weltanschauungen ermöglichen möchte. Selbst innerhalb einer Organisationsform lässt sich ein breites Spektrum feststellen. So variieren bspw. beim konfessionellen Religionsunterricht – dieser stellt gegenwärtig die häufigste Form in Europa dar – die didaktischen Grundanliegen zum Teil erheblich. In manchen Ländern steht die Einführung in eine bestimmte Glaubensstradition im Fokus des Lehr-Lerngeschehens, in anderen wiederum die Förderung der religiösen Orientierungsfähigkeit junger Menschen (Jäggle / Rothgangel / Schlag, 2013; Rothgangel / Jackson / Jäggle, 2014; Rothgangel / Skeie / Jäggle, 2014; Rothgangel / Jäggle / Schlag, 2016). Zukünftig sei nach Schweitzer „mit einer wachsenden Vielfalt unterschiedlicher Formen von Religionsunterricht in den verschiedenen Regionen Deutschlands oder auch der Schweiz [und anderen europäischen Ländern; P.K.] zu rechnen, aber auch mit Mischmodellen, die Elemente des Religionsunterrichts, der Religionskunde und des Ethikunterrichts – sei es kooperativ oder in anderer Weise – miteinander verbinden.“ (Schweitzer, 2006, 95–96) Für diese prognostizierte Pluralisierung des Religionsunterrichts ist u.a. die wachsende religiöse Vielfalt der Gesellschaft eines Landes verantwortlich. In diesem Zusammenhang ist die Frage, welche Organisationsform dieser sozio-religiösen Entwicklung am ehesten gerecht wird, eine aktuelle Streitfrage in der

deutschsprachigen Religionspädagogik (Englert u.a., 2012). In der teilweise kontroversen Diskussion bestehen auf der einen Seite Plädoyers für die Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts, indem u.a. sein nicht substituierbares Bildungspotential betont und in seiner Öffnung ein Dambruch befürchtet wird; auf der anderen Seite werden alternative Organisationsformen stark gemacht, so z.B. ein Religionsunterricht im Klassenverband, da dieser die geeignetste Form sei, um religiöse Bildung an öffentlichen Schulen auch in Zukunft zu ermöglichen (zu dieser Diskussion vgl. u.a. Schröder, 2014; Kenngott / Englert / Knauth, 2015). Wie aber wird der konfessionelle Religionsunterricht von jenen, die ihn an der Schule mittragen und verantworten, wahrgenommen und eingeschätzt? Ist für sie eine alternative Form überhaupt denkbar? In einer qualitativ-empirischen Studie in Wien ging ich u.a. diesen Fragen nach, indem ich in Gruppendiskussionen mit Religionslehrerinnen und -lehrern sowie mit Mitgliedern des Schulgemeinschaftsausschusses den schulinternen Diskurs um den Religionsunterricht an ausgewählten Schulen mithilfe der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (2014) rekonstruierte (Klutz, 2015). Der folgende Beitrag eröffnet Einblicke in den Forschungsprozess dieser Studie. Dabei präsentiert er zunächst das Anliegen und die Forschungsfragen dieser Untersuchung (2), skizziert anschließend ihre methodische Anlage (3) und führt abschließend eine Reflexion dieser Anlage und des Forschungsprozesses durch (4).

2. Anliegen und Forschungsfragen

Die Studie entspringt der Realität wachsender Pluralität in Österreich mit Folgen für den Religionsunterricht. Dieser bietet zwar in religiös pluralen Regionen und Städten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, angesichts und im Horizont der/des religiös Anderen mit- und voneinander zu lernen, jedoch gerät er – insbesondere jener zahlenmäßig kleiner gesetzlich anerkannter Kirchen und Religionsgesellschaften⁷¹ – an manchen Schulen an inhaltliche und organisatorische Grenzen, sodass er aus der Wahrnehmung und dem Alltag einer Schule zu verschwinden droht.⁷² Damit der konfessionelle Religionsunterricht an

⁷¹ Bei der letzten Volkszählung 2001 waren 73,6 % der Bevölkerung römisch-katholisch, 4,7 % evangelisch, 4,2 % muslimisch und 2,2 % orthodox. 12,0 % der österreichischen Bevölkerung waren ohne religiöses Bekenntnis. Aktuelle Zahlen beruhen auf Schätzungen, Hochrechnungen und Angaben der Kirchen und Religionsgesellschaften. So gehörten im Jahr 2013 62,5 % der österreichischen Bevölkerung der römisch-katholischen und 3,7 % der evangelischen Kirche an. Der Anteil der muslimischen Bevölkerung betrug im Jahr 2012 6,8 %. In den vergangenen Jahren nahm auch der Anteil der orthodoxen Bevölkerung zu; dieser wird gegenwärtig auf 5,8 % geschätzt. Vgl. ausführlich Klutz, 2014.

⁷² In Österreich haben 16 gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften das Recht, einen Religionsunterricht anzubieten, von denen gegenwärtig 15 dieses Recht wahrnehmen. Lediglich die ‚Jehovas Zeugen‘ bieten in Österreich keinen Religionsunterricht an. Außerdem ist eine solche rechtliche Regelung insofern positiv zu beurteilen, als sie religiöse Pluralität öffentlich anerkennt und den einzelnen Kirchen und Religionsgesellschaften unabhängig ihrer Mitgliederzahlen die Möglichkeit

öffentlichen Schulen in Österreich auch weiterhin Zukunft hat, plädiert das ‚Österreichische Religionspädagogische Forum‘ (ÖRF)⁷³ in seinem 2009 beschlossenen Positionspapier für eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts unter bestimmten Bedingungen. Allerdings spricht sich das Forum hinsichtlich seiner inneren Gestaltung für die Beibehaltung des konfessionellen Charakters aus und erteilt einer ausschließlich religionskundlichen Ausrichtung eine Abfuhr. In diesem Positionspapier kommt das ÖRF zu folgender Formulierung: „Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät – etwa aufgrund zu geringer TeilnehmerInnenzahlen –, müssen kontextsensible, nach Schultyp und Standort differenzierte Modelle im Rahmen des von Kirchen und Religionsgesellschaften verantworteten Religionsunterrichts entwickelt werden, damit die Schule ihrer Verpflichtung zur religiösen Bildung nachkommen kann.“ (ÖRF, 2010, 62) Die Studie greift die Wahrnehmung und das Plädoyer des ÖRF auf und ergründet, wie an Schulen Religion, religiöse Vielfalt und der Religionsunterricht wahrgenommen und eingeschätzt werden. Gleichzeitig geht sie der Frage nach, welche Akzeptanz das Modell eines Religionsunterrichts für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaft verantwortet wird, an Schulen findet. Dieses Modell versteht sich als Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (Bastel u.a., 2006). Es zeichnet sich dadurch aus, dass bei ihm die Wahrheits- und Gottesfrage im Unterricht nicht ausgespart werden, die besondere Form des Lernens angesichts und im Horizont konkreter Religionen gegeben ist und die guten ökumenischen und interreligiösen Beziehungen in Österreich ernst genommen und für religiöse Bildung konstruktiv weitergedacht werden (Jäggle, 2009, 56–57; Jäggle, 2011, 11–12; Jäggle / Klutz, 2013, 82). Indem die Studie an ausgewählten Schulen in Wien die schulinternen Diskurse mit ihren vielfach impliziten Einstellungen gegenüber Religion und Religionsunterricht erforscht, möchte sie einen Beitrag zur Entwicklung

bietet, Kooperationen auf Augenhöhe einzugehen. An Schulen mit einer religiös pluralen SchülerInnenenschaft ist der Religionsunterricht u.a. jedoch mit organisatorischen Schwierigkeiten konfrontiert. So kommt es vor, dass er klassen-, schulstufen-, teilweise sogar schulstandort- und schultypübergreifend organisiert werden muss, um Schülerinnen und Schülern einen Religionsunterricht ihrer Konfession bzw. Religion zu ermöglichen. Während eine solche Durchführung des Religionsunterrichts bei zahlenmäßig kleinen Kirchen und Religionsgesellschaften seit Jahren üblich ist, nimmt eine derartige Praxis des römisch-katholischen Religionsunterrichts in religiös pluralen Regionen und Städten Österreichs zu. Zum Religionsunterricht in Österreich vgl. Jäggle / Klutz, 2013 sowie Jäggle / Klutz, 2016.

Zu den gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften in Österreich zählen: die Katholische Kirche, die Evangelische Kirche A.B. (= Augsburger Bekenntnis; lutherisch) und H.B. (= Helvetisches Bekenntnis; reformiert), die Griechisch-Orientalische (= orthodoxe) Kirche, die Israelitische Religionsgesellschaft, die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich, die Koptisch-Orthodoxe Kirche in Österreich, die Altkatholische Kirche Österreichs, die Evangelisch-Methodistische Kirche in Österreich, die Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage (Mormonen) in Österreich, die Armenisch-Apostolische Kirche in Österreich, die Neuapostolische Kirche in Österreich, die Österreichische Buddhistische Religionsgesellschaft, die Syrisch-Orthodoxe Kirche in Österreich, Jehovas Zeugen in Österreich, die Islamische Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich und die Freikirchen in Österreich.

⁷³ Zu ihren Mitgliedern gehören Religionspädagoginnen und -pädagogen, die an postsekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich und Südtirol tätig sind. Vgl. Österreichisches Religionspädagogisches Forum, in: <http://oerf.eu/> [abgerufen am 17.10.2015].

zukunftsweisender und kontextsensibler Modelle des Religionsunterrichts leisten, damit die öffentliche Schule ihrem religiösen Bildungsauftrag weiterhin nachkommen kann, wenn der Religionsunterricht in seiner gegenwärtigen Form an Grenzen gerät.

3. Methodische Anlage

3.1. Auswahl der Schulen

Die Untersuchung nimmt die Großstadt Wien, deren Bevölkerung durch religiöse Pluralität gekennzeichnet ist und deshalb anderen europäischen Städten ähnlich ist, näher unter die Lupe. Auch wenn in Österreich insgesamt ein Wandel in der religiösen Landschaft zu beobachten ist, insofern religiöse Pluralität ein gegenwärtiges Signum darstellt, fokussiert die Studie auf die österreichische Bundeshauptstadt, da sich in ihr religiöse Transformationsprozesse vergleichsweise besonders rasant vollziehen (Klutz, 2014, 48–51; Klutz, 2015, 59–63). Die Auswahl der zu untersuchenden Schulen orientierte sich an kritischen Fällen (Flick, 2011, 165), an denen angenommen werden konnte, dass der Religionsunterricht mit besonderen organisatorischen Schwierigkeiten konfrontiert sei. Für die Untersuchung wurden zwei höhere Schulen (allgemein- und berufsbildend) ausgewählt, da in der Sekundarstufe II die Teilnahme am Religionsunterricht signifikant niedrig bzw. die Abmeldung von ihm hoch ist (Ritzer, 2003, 13–14, 49–50). Ca. 400 SchülerInnen besuchten die Schule A (Oberstufenrealgymnasium), ca. 500 die Schule B (Handelsschule sowie Handelsakademie), wobei diese auch eine kaufmännische Berufsausbildung erwarben. Sowohl an der Schule A als auch an der Schule B wurden ein römisch-katholischer und ein evangelischer Religionsunterricht angeboten; an der Schule B zudem ein islamischer und ein orientalisch-orthodoxer.⁷⁴ Während an der Schule A für jene SchülerInnen, die aus unterschiedlichen Gründen an keinem Religionsunterricht teilnahmen, ein Ethikunterricht eingerichtet worden war,⁷⁵ besteht für die SchülerInnen der Schule B kein derartiges Unterrichtsfach, sodass jene, die keinen Religionsunterricht besuchten, eine Freistunde hatten. Die Schule A wurde für diese Untersuchung herangezogen, da der empirische Hinweis besteht, dass an Schulen mit einem Ethikunterricht der Religionsunterricht zahlenmäßig kleiner Kirchen und Religionsgesellschaften an Grenzen gerät (Bucher, 2001, 186; Clark-Wilson, 2011, 60–62; Bucher, 2014, 75–76). Für die Wahl der Schule B waren die

⁷⁴ Um den Grad der Anonymisierung zu erhöhen, wird die genaue Bezeichnung des orientalisch-orthodoxen Religionsunterrichts nicht genannt.

⁷⁵ Seit dem Schuljahr 1997/98 besteht in Österreich der Schulversuch Ethik. Im Schuljahr 2013/14 war er an 221 Schulen eingerichtet (= 25,2 % aller Schulen mit Sekundarstufe II). Vgl. ausführlich Klutz, 2015, 17–24.

hohe religiöse Pluralität der SchülerInnenschaft – die SchülerInnen dieser Schule gehörten insgesamt 12 verschiedenen Religionsgemeinschaften an – sowie die geringe Teilnahme am Religionsunterricht ausschlaggebend.

3.2. Gruppendiskussionen mit Realgruppen

Insgesamt wurden an den beiden Schulen vier voneinander getrennte Gruppendiskussionen mit Realgruppen – diese bestehen auch unabhängig von einer Studie – durchgeführt. An jeder Schule fanden zwei Gruppendiskussionen statt, zum einen mit den Religionslehrerinnen und -lehrern (3 bzw. 4 Gruppenmitglieder), zum anderen mit den Mitgliedern des Schulgemeinschaftsausschusses (5 bzw. 9 Gruppenmitglieder). Durch die Wahl dieser Gruppen kamen in dieser qualitativ-empirischen Studie jene zu Wort, die an der Schule religiöse Bildung verantworteten, mittrugen und den schulinternen Diskurs wesentlich prägten. Da die Studie den Religionsunterricht als Aufgabe der gesamten Schule betrachtete (siehe auch Benner, 2014; Baumert, 2004), war es ihr wichtig, neben den Religionslehrerinnen und -lehrern auch andere Akteurinnen und Akteure an einer Schule zu befragen, um den schulinternen Diskurs um den Religionsunterricht möglichst umfassend zu erforschen. Mit dem Schulgemeinschaftsausschuss wurde für die Studie jenes Gremium herangezogen, das aus der Schulleitung sowie jeweils drei gewählten VertreterInnen der SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern bestand und über die Kompetenz verfügte, schulpädagogische Beschlüsse zu fassen.

Gruppendiskussionen⁷⁶ mit einer weitgehend offenen Diskussionsleitung zielen auf die Erhebung alltagsnaher, selbstläufiger und gesprächsähnlicher Kommunikationsformen, da sich in diesen eine gemeinsam geteilte Erfahrungsbasis z.B. aufgrund des Geschlechts, des Alters oder des Milieus rekonstruieren lässt. Solche Kommunikationsformen lassen sich in besonderer Weise bei Realgruppen erheben, da diese „über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen, denn diese ist ja eine der, wenn nicht sogar *die* Gemeinsamkeit, die die Gruppe zusammenhält, oder auf deren Grundlage sie sich konstituiert hat.“ (Loos /

⁷⁶ Gruppendiskussionen unterscheiden sich von Gruppeninterviews und -gesprächen. Während Gruppendiskussionen gesprächsähnliche Kommunikationsformen erheben möchten, machen sich die fremdinitiierten Gruppeninterviews (teilweise aus forschungsökonomischen Gründen) zum Ziel, einen mehr oder minder festen Fragenkatalog abzufragen, sodass unter den Mitgliedern selbst kaum ein Gespräch zustande kommt. Auch wenn Gruppendiskussionen ebenfalls Gespräche erheben möchten, wie sie für Gruppengespräche charakteristisch sind, so besteht zwischen ihnen ein markanter Unterschied: Erstere sind fremdinitiiert, letztere kommen durch die Mitglieder einer Gruppe selbst zustande (Loos / Schäffer, 2001, 13).

Schäffer, 2001, 44)⁷⁷ Die Gruppendiskussionen in dieser Studie zeichneten sich durch einen hohen Grad an Selbstläufigkeit aus, womit ein Hinweis auf eine gemeinsam geteilte Erfahrungsbasis bestand.

3.3. Auswertung mit Hilfe der dokumentarischen Methode

Da die Studie die Schule als Mesoebene in den Blick nahm, erfolgte die Auswertung der Gruppendiskussionen mithilfe der dokumentarischen Methode, die sich zum Ziel setzt, gemeinsam geteilte Orientierungsmuster zu rekonstruieren. Als Auswertungsmethode wurde sie wesentlich durch die Arbeiten von Ralf Bohnsack und Werner Mangold etabliert (Bohnsack 1983 und 1989). In ihren methodologischen Überlegungen stützten sie sich im Wesentlichen auf die Kultur- und Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964 und 1980), aus der sie forschungspraktische Konsequenzen ableiteten und konkrete Auswertungsschritte entwickelten.⁷⁸

Für die dokumentarische Methode ist Mannheims Unterscheidung zwischen konjunktiven und kommunikativen Erfahrungen grundlegend. So verstehen Menschen einander unmittelbar, wenn sie über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen. Mannheim nennt diese gemeinsame Erfahrungsbasis „atheoretisches Wissen“ (Mannheim, 1980, 73). Dieses Wissen ist intuitiv und kontextuell, es prägt und strukturiert Erfahrung (intuitives Verstehen aufgrund konjunktiver Erfahrungen). Andere wiederum, die über eine solche gemeinsame Erfahrungsbasis nicht miteinander verbunden sind, müssen das Gesagte zunächst interpretieren, um einander zu verstehen; sie haben eine „in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende ‚kommunikative‘ Beziehung“ (Bohnsack, 2014, 61) (dokumentarisches Interpretieren aufgrund kommunikativer Erfahrungen). Die Forscherin/der Forscher hat nun die Aufgabe, eine solche Interpretationsleitung zu vollziehen, da sie/er in der Regel nicht den Erfahrungshorizont der Forschungssubjekte teilt und den Bedeutungsgehalt des Gesagten über einen methodisch kontrollierten Weg ergründen möchte.

Für die dokumentarische Methode ist ebenso Mannheims Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt einer Handlung maßgeblich. Die

⁷⁷ Aufgrund der methodologischen Grundlegungen der dokumentarischen Methode lässt sich eine gemeinsame Erfahrungsbasis nicht bloß bei Realgruppen erheben, sondern auch bei eigens zusammengesetzten Gruppen (Bohnsack, 2014, 107–115; Przyborski / Wohlrab-Sahr, 2014, 96).

⁷⁸ Mittlerweile werden mithilfe der dokumentarischen Methode neben Gruppendiskussionen auch verschiedene Textsorten, Bilder, Videos und Filme analysiert (Bohnsack, 2014; Bohnsack / Nentwig-Gesemann / Nohl, 2013; Loos u.a., 2013; Nohl, 2012; Bohnsack, 2011).

dokumentarische Methode zielt auf Letzteres, da sich in diesem ein kollektiver Habitus ausdrückt, der über den *modus operandi* zu rekonstruieren ist. Die Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt einer Handlung spiegelt sich in den beiden Interpretationsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation wider. Während bei der formulierenden Interpretation noch ganz innerhalb des Relevanzsystems der Gruppe verblieben und darauf geachtet wird, was gesagt wird, richtet die reflektierende Interpretation ihr Augenmerk auf die gemeinsame Herstellung des Gesagten. Die leitende Frage ist somit, in welcher Art und Weise eine Gruppe ein Thema/Problem bearbeitet, sodass in der dokumentarischen Methode ein „Wechsel von der *Was-* zu den *Wie-Fragen* markiert“ (Bohnsack, 2014, 65) wird. In der Forschungspraxis werden ausgewählte transkribierte Passagen,⁷⁹ nachdem eine thematische Struktur der Diskussion angefertigt wurde, zunächst mithilfe der formulierenden Interpretation analysiert. Dabei wird sie in Ober- und Unterthemen gegliedert und von der kontextuellen Sprache der Gruppe in jene der Forscherin/des Forschers überführt. In der anschließenden reflektierenden Interpretation werden in einem ausführlichen sequenzanalytischen Verfahren die Orientierungsrahmen einer Gruppe rekonstruiert, indem u.a. einander begrenzende Horizonte aufgespürt werden. Für diesen Schritt sind die einzelnen Sequenzen dahingehend zu befragen, wohin sie streben bzw. wovon sie sich abwenden. Außerdem werden die Textsorten sowie die Diskursorganisation und -bewegung nachgezeichnet (Przyborski, 2004), um die gemeinsame Herstellung des Gesagten und somit den kollektiven Habitus zu ergründen. Im Kontext der reflektierenden Interpretation ist der fallinterne und -externe Vergleich methodenimmanent, sodass „die *Vergleichshorizonte des Interpreten* empirisch fundiert und somit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind.“ (Bohnsack, 2014, 139) Schließlich werden die rekonstruierten Orientierungsrahmen in Diskursbeschreibungen überführt, die „primär die Aufgabe der vermittelnden Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge ihrer Veröffentlichung“ (Bohnsack, 2014, 141) haben.

Im Anschluss an die einzelnen Diskursbeschreibungen wurden in der Studie fallinterne und -übergreifende Bündelungen vorgenommen, womit ein weiterer Abstraktionsgrad erreicht wurde und die komparative Analyse noch deutlicher zum Vorschein kam. Die gebündelten Ergebnisse gewährten einen kompakten Einblick in die rekonstruierten schulinternen

⁷⁹ Es werden jene Passagen ausgewählt, die in formaler und inhaltlicher Perspektive dicht bzw. auffällig (überlappendes Sprechen, Textsortenwechsel etc.) sind und zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen.

Diskurse um den Religionsunterricht an den untersuchten Schulen und eröffnen die Möglichkeit, kontextsensible Modelle des Religionsunterrichts zu entwerfen.

4. Reflexion der methodischen Anlage und des Forschungsprozesses

In einem abschließenden Schritt sollen nun einige Bereiche der methodischen Anlage und des Forschungsprozesses einer Reflexion unterzogen werden (vgl. ausführlich Klutz, 2015, 53–87; insbesondere 84–87):

Die Studie machte sich zur Aufgabe, einen Beitrag zur Entwicklung „kontextsensible[r], nach Schultyp und Standort differenzierte[r] Modelle im Rahmen des von Kirchen und Religionsgesellschaften verantworteten Religionsunterrichts“ (ÖRF, 2010, 62) zu leisten, indem sie die schulinternen Diskurse an zwei ausgewählten Schulen in der Großstadt Wien untersuchte. Aufgrund dieses Erkenntnisinteresses fertigte sie zwei Schulfallstudien an, sodass aufgrund der begrenzten Fallzahl auch keine generalisierungsfähigen Aussagen getroffen werden konnten bzw. keine Typenbildung erfolgte.⁸⁰ Dabei zielte die Studie „*nicht auf Repräsentativität*“, sondern richtete „ihr Augenmerk darauf, *wenige Einzelfälle [...] möglichst differenziert und detailliert zu ergründen.*“ (Porzelt, 2000, 65) Gewiss wäre es für zukünftige Studien reizvoll, weitere Schulfallstudien in Wien sowie anderen Städten und Regionen Österreichs zu erstellen, um auf dieser Basis eine differenzierte Typenbildung zu entwerfen, die dazu dienen könnte, die innere und äußere Gestaltung des Religionsunterrichts unter dem „Prinzip der Regionalisierung“ (Bucher, 1994, 766) kontextsensibel weiterzuentwickeln.

Bei der Durchführung der Gruppendiskussionen wurde in besonderer Weise auf das Prinzip der Naturalizität geachtet, um alltagsnahe und selbstläufige Kommunikationsformen zu erheben, da diese einen Zugang zu kollektiv geteilten Orientierungsmustern darstellen. Diesem Prinzip wurde in zweifacher Weise entsprochen: 1. Sämtliche Gruppendiskussionen fanden an den jeweiligen Schulen während einer Freistunde der ReligionslehrerInnen bzw. im Anschluss an eine Schulgemeinschaftsausschuss-Sitzung statt. 2. Für alle Gruppen stellten Gruppendiskussionen keine Besonderheit dar, da sie sich auch während des Schuljahres regelmäßig zu Fachkonferenzen, Besprechungen bzw. zu Sitzungen trafen. Das gemeinsame

⁸⁰ Werden mehrere Gruppen untersucht, so ermöglicht die dokumentarische Methode auch sinn-, sozio- und kausalgenetische Typen zu bilden. Aufgrund ihrer methodologischen und methodischen Weiterentwicklung gibt es mittlerweile erste Arbeiten, in denen eine relationale Typenbildung sowie ein Mehrebenenvergleich vorgenommen werden (Nohl, 2013).

Diskutieren an der Schule war somit ein wesentlicher Bestandteil dieser Gruppen. Zudem wurde in der Erhebungsphase deutlich, dass die Durchführung von Gruppendiskussionen bei den Gruppenmitgliedern terminliche Koordination und bei mir als Studienautor Flexibilität erforderlich machten. Zum einen hatten sich die Gruppenmitglieder auf gemeinsame Zeitfenster während des Schulalltags zu einigen, zum anderen wurden mir die Termine teilweise relativ kurzfristig und ohne Alternative mitgeteilt. Da der schulische Alltag insgesamt von allen Akteurinnen und Akteuren ein hohes Maß an terminlicher Koordination und Flexibilität erfordert, können die Gruppendiskussionen u.a. auch aufgrund dieser Erhebungsbedingungen als alltagsnah betrachtet werden.

Ein zentrales Gütekriterium qualitativ-empirischen Arbeitens besteht in der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Studienergebnisse. Um diesem Kriterium zu entsprechen, gründete ich im Rahmen der Auswertungsphase eine Interpretationsgruppe, in der ich analysierte Passagen zur Diskussion stellte. Die Interpretationsgruppe hatte die Aufgabe, diese Passagen kritisch auf ihre intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu prüfen. Gleichzeitig förderte diese Gruppe bei mir die Rolle des Forschers, da ich während der Untersuchung ebenso als nebenamtlicher Religionslehrer an einem Wiener Gymnasium tätig war, sodass eventuelle unbewusste Identifizierungs- und Solidaritätsmechanismen mit Gruppenmitgliedern der untersuchten Schulen reflexiv eingeholt werden konnten. Der gesamte Forschungsprozess verdeutlichte mir eindrücklich, dass „[z]wischen methodischen Regeln einerseits und Forschungspraxis andererseits [...] keine deduktive, sondern eine *reflexive* Beziehung“ (Bohnsack, 2014, 12) besteht, insofern ich mir die Eigenlogik des qualitativ-empirischen Arbeitens im Forschungsprozess aneignete⁸¹ und dabei auch große Freude hatte.

Literaturverzeichnis

BASTEL, Heribert u.a. (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien und Münster: LIT 2006 (= Austria: Forschung und Wissenschaft. Religionspädagogik 1).

BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, 100–150.

BENNER, Dietrich: Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren, Paderborn: Schöningh 2014 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 18).

BOHNSACK, Ralf: Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion, Opladen: Westdeutscher Verlag 1983.

⁸¹ Bohnsack bringt dies pointiert auf den Punkt: „Das heißt, ein Erlernen ‚qualitativer‘ Methoden ist an einer (in der Forschungspraxis) selbst erworbenes Erfahrungswissen gebunden, ein lediglich (lehrbuchartig) angeeignetes Wissen bietet keine ausreichende Grundlage.“ (Bohnsack, 2014, 12)

- BOHNSACK, Ralf: Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, Opladen: Leske + Budrich 1989.
- BOHNSACK, Ralf: Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode, Opladen & Farmington Hills: Budrich ²2011.
- BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen u. Toronto: Budrich ⁹2014.
- BOHNSACK, Ralf / NENTWIG-GESEMANN, Iris / NOHL, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS ³2013.
- BUCHER, Anton A.: RU: Von der Nordsee bis zu den Alpen? Ein Plädoyer für regionale Lösungen, in: Katechetische Blätter 119 (1994) 765–768.
- BUCHER, Anton A.: Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“, Innsbruck u.a.: Tyrolia 2001.
- BUCHER, Anton A.: Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig! Innsbruck u.a.: Tyrolia 2014.
- CLARK-WILSON, Christine: Ethikunterricht in Österreich 2010. Eine Replikationsstudie zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche Ethikunterricht Anton A. Buchers (2001), Wien 2011 (= Diplomarbeit Universität Wien).
- ENGLERT, Rudolf u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i.Br.: Herder 2012 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 17).
- FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ⁴2011.
- JÄGGLE, Martin: Pluralitätsfähiger Umgang mit den Anforderungen an den Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 17 (2009) 54–57.
- JÄGGLE, Martin: Zehn Thesen zum Diskurs um den (konfessionellen) Religionsunterricht in Österreich, in: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 58 (2011) 2–12.
- JÄGGLE, Martin / KLUTZ, Philipp: Religiöse Bildung an Schulen in Österreich, in: JÄGGLE, Martin / ROTHGANGEL, Martin / SCHLAG, Thomas (Hg.): unter Mitarbeit von KLUTZ, Philipp / SOLYMÁR, Mónika: Religiöse Bildung in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress 2013 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1), 69–93.
- JÄGGLE, Martin / KLUTZ, Philipp: Religious Education at Schools in Austria, in: ROTHGANGEL, Martin / JÄGGLE, Martin / SCHLAG, Thomas (Hg.), in cooperation with KLUTZ, Philipp / SOLYMÁR, Mónika: Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress 2016 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 10,1), 39–68.
- JÄGGLE, Martin / ROTHGANGEL, Martin / SCHLAG, Thomas (Hg.), unter Mitarbeit von KLUTZ, Philipp / SOLYMÁR, Mónika: Religiöse Bildung in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress 2013 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1).
- KENNGOTT, Eva-Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Praktische Theologie heute 136).
- KLUTZ, Philipp: Skizzierung der religiös pluralen Landschaft Österreichs. Ein Beitrag zur kontextsensiblen Wahrnehmung, in: KROBATH, Thomas / RITZER, Georg (Hg.), unter Mitwirkung von LINDNER, Doris: Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig, Wien u.a.: LIT 2014 (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 9), 47–60.
- KLUTZ, Philipp: Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster u.a.: Waxmann 2015 (= Religious Diversity and Education Europe 28).
- LOOS, Peter / SCHÄFFER, Burkhard: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Opladen: Leske + Budrich 2001 (= Qualitative Sozialforschung 5).
- LOOS, Peter u.a. (Hg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen, Opladen u.a.: Budrich 2013.

- MANNHEIM, Karl: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Eingeleitet und hg. von Kurt H. WOLFF, Berlin, Neuwied: Luchterhand 1964 (= Soziologische Texte 28).
- MANNHEIM, Karl: Strukturen des Denkens, hg. von KETTLER, David / MEJA, Volker / STEHR, Nico, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980.
- ÖRF: Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 18 (2010) 62.
- ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM, in: <http://oerf.eu/> [abgerufen am 17.10.2015].
- NOHL, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden: Springer VS ⁴2012.
- NOHL, Arnd-Michael: Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode, Wiesbaden: Springer VS 2013.
- PORZELT, Burkard: Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik, in: PORZELT, Burkard / GÜTH, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster u.a.: LIT 2000 (= Empirische Theologie 7), 63–81.
- PRZYBORSKI, Aglaja: Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen, Wiesbaden: Springer VS 2004.
- PRZYBORSKI, Aglaja / WOHLRAB-SAHR, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München: Oldenbourg ⁴2014.
- RITZER, Georg: Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen. Mit einer Handreichung zur Evaluierung der Einflussfaktoren an Schulen, Thaur u.a.: Thaur 2003.
- ROTHGANGEL, Martin / JACKSON, Robert / JÄGGLE, Martin (Hg.), in cooperation with KLUTZ, Philipp / SOLYMÁR, Mónica: Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress 2014 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 10,2).
- ROTHGANGEL, Martin / SKEIE, Geir / JÄGGLE, Martin (Hg.), in cooperation with KLUTZ, Philipp / SOLYMÁR, Mónica: Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress 2014 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 10,3).
- ROTHGANGEL, Martin / JÄGGLE, Martin / SCHLAG, Thomas (Hg.), in cooperation with KLUTZ, Philipp / SOLYMÁR, Mónica: Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress 2016 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 10,1).
- SCHRÖDER, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft 2014.
- SCHWEITZER, Friedrich: Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie. Band 1, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006.

Helena Stockinger

UMGANG MIT RELIGIÖSER DIFFERENZ IN ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNGEN. ZUR METHODIK EINES ETHNOGRAPHISCHEN FORSCHUNGSPROJEKTES

Kurzzusammenfassung

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wie in Kindergärten mit religiöser Differenz umgegangen wird und wie Kinder religiöse Differenz thematisieren, wird ein ethnographischer Zugang, verbunden mit der Datenerhebungs- und Auswertungsmethode der Grounded Theory und des Thematischen Kodierens, gewählt, wobei die Methoden Teilnehmende Beobachtung, Expertinnen- und Experteninterviews sowie Gruppendiskussionen mit den Kindern und den Pädagoginnen angewendet werden.

1. Skizzierung des Forschungsprojekts

Die Präsenz verschiedener Religionen ist in der heutigen Gesellschaft selbstverständlich geworden, die (religiös) plurale Gesellschaft ist der Kontext Europas. Elementare Bildungseinrichtungen sind ein Spiegelbild der Gesellschaft und oftmals die ersten Institutionen, in denen Kinder außerhalb ihres familiären Umfelds mit verschiedenen Religionen und religiösen Einstellungen konfrontiert werden. Das im Artikel 2 der Kinderrechtskonvention genannte Recht versucht sicherzustellen, dass Kinder in einem Kontext aufwachsen, in dem Gerechtigkeit und Respekt für Diversität gefördert werden (Convention on the Rights of the Child, 1989, Artikel 2). Der Kindergarten als elementare Bildungseinrichtung hat den Auftrag, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten, zu ihrer Bildung beizutragen und sie zu unterstützen, respektvollen und differenzsensiblen Umgang miteinander zu lernen. Dass religiöse Differenz ein Thema der Kinder sein kann und somit ein Thema der Religionspädagogik sein muss, verdeutlichen elementarpädagogische Forschungsergebnisse (u.a. Connolly, 2009; Bar-Tal, 1996; Avest, 2010; Hoffmann, 2009; Edelbrock / Schweitzer / Biesinger, 2010). Die Studien stimmen darin überein, dass Kinder Differenz wahrnehmen und auftretende Differenz thematisieren, variieren allerdings darin, wie Kinder diese Differenz beurteilen. Die Frage bleibt offen, wie Kinder religiöse Differenz thematisieren, wenn kein direkter Impuls der Forschenden die Kinder anleitet, über diese zu sprechen und wie Kinder im Kontext des jeweiligen Kindergartens religiöse Differenz thematisieren.

Deswegen nimmt die hier kurz umrissene Studie¹ das Geschehen in zwei Kindergärten und die Thematisierung der Kinder von religiöser Differenz auch ohne bewusst gesetzte Impulse in den Blick. Der Arbeit liegt somit folgende doppelerspektivische Fragestellung zu Grunde:

Wie wird in elementaren Bildungseinrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft in Wien mit religiöser Differenz umgegangen und wie thematisieren Kinder diese?

2. Methodologische Zugänge

Bei der Überlegung, welches methodische Vorgehen die Forschungsfrage bestmöglich beantwortet, schien eine Erhebung über einen längeren Zeitraum und methodische Triangulation notwendig. So wurde für die qualitativ-empirische Arbeit ein ethnographischer Zugang zum Forschungsfeld Kindergarten, verbunden mit der Datenerhebungs- und Auswertungsmethode der Grounded Theory (Glaser / Strauss, 1967; Corbin / Strauss, 2008; Mey / Mruck, 2011) und des Thematischen Kodierens (Flick, 2012), ausgewählt. Diesen ist gemeinsam, dass Forschung als offener Prozess verstanden wird, in dem Datenerhebung und -auswertung miteinander verschränkt sind und das Prinzip der Triangulation verfolgt wird. Bei der Triangulation werden im Bestreben, die Forschungsfrage zu beantworten, unterschiedliche Perspektiven eingenommen, wobei diese „gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden“ (Flick, 2011, 12). Die Triangulation ermöglicht einen Erkenntniszuwachs, sodass beispielsweise „Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als mit einem Zugang möglich wäre.“ (Flick, 2011, 12)

Der Studie kommt – wie in qualitativer Sozialforschung häufig üblich – eine explorative Funktion zu und auf Hypothesenbildung vor der Untersuchung wird verzichtet (Lamnek, 2010, 20). Die zentralen Prinzipien qualitativer Sozialforschung, die „Offenheit“, die „Forschung als Kommunikation“, der „Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand“, die „Reflexivität von Gegenstand und Analyse“, die „Explikation“ und die „Flexibilität“ (Lamnek, 2010, 19–25) werden in der Studie eingehalten.

¹ Die hier beschriebene Studie wurde am 22.07.2015 als Dissertation „Umgang mit religiöser Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen. Eine ethnographische Studie an Kindergärten in katholischer und islamischer Trägerschaft in Wien“ an der Universität Wien eingereicht. Einzelne Formulierungen sind mit dem Text in der Dissertation identisch.

2.1. Einblick in die Ethnographie

Über die vielfältigen Zugänge und Themen zur Ethnographie – insbesondere im angelsächsischen Raum – versucht Lüders drei wesentliche Charakteristika ethnographischer Forschung zu beschreiben: die längere Teilnahme, die flexible Forschungsstrategie und das ethnographische Schreiben und Protokollieren (Lüders, 2012, 391–399). Ethnologinnen und Ethnologen sind überzeugt, dass

„die situative Praxis und das lokale Wissen nur durch länger dauernde Teilnahme [...] einer Analyse zugänglich gemacht werden können. [...] Gerade das Interesse an der Insiderperspektive zwingt den Ethnologen dazu, sich den jeweils gelebten situativen Ordnungen und Praktiken gleichsam auszusetzen, anzupassen, in einem gewissen Sinn auch zu unterwerfen.“ (Lüders, 2012, 391)

2.2. Einblick in die Grounded Theory

Ziel der Grounded Theory ist es, „neue Entdeckungen in der Sozialwelt zu machen und auch soziale Phänomene, die bislang nicht beschrieben worden sind, oder für die es keine wissenschaftlichen Begriffe und Theorien gibt, theoretisch zu fassen und zu benennen.“ (Klein, 2005, 261) Der Forschungsprozess ist durch Offenheit gekennzeichnet, weswegen sich Theorien, Hypothesen und Methoden im Forschungsprozess ergeben und nicht im Vorhinein festgelegt sind (Klein, 2005, 245). Datensammlung und -auswertung gehen zirkulär vor sich. Corbin und Strauss definieren die Analyse als einen Prozess des Generierens, Entwickelns und Bestätigens von Konzepten, wobei der Prozess über die Zeit und mit dem Erwerb von Daten voranschreitet: „Analysis is a process of generating, developing, and verifying concept – a process that builds over time and with the acquisition of data.“ (Corbin / Strauss, 2008, 57)

2.3. Einblick in das Thematische Kodieren

Das Verfahren des Thematischen Kodierens wurde von Uwe Flick in Anlehnung an Strauss (1991) entwickelt und arbeitet mit „aus der Fragestellung abgeleiteten, vorab festgelegten Gruppen“ (Flick, 2012, 402). „Der Forschungsgegenstand ist dabei die soziale Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess.“ (Flick, 2012, 402) Es wird davon ausgegangen, „dass in unterschiedlichen sozialen Welten bzw. sozialen Gruppen differierende Sichtweisen anzutreffen sind.“ (Flick, 2012, 402) Theoretisches Sampling findet innerhalb der ausgewählten Gruppen statt. Das Thematische Kodieren wird als mehrstufiges Vorgehen bei der Interpretation des Materials angewendet. Im ersten Schritt werden die

Fälle in einer Reihe von Einzelfallanalysen interpretiert. Kurzbeschreibungen des jeweiligen Falls, die das Motto des Falls, eine Darstellung der Personen im Hinblick auf die Fragestellung und die zentralen Themen benennen, ermöglichen eine erste Orientierung und haben heuristischen Wert für die anschließenden Analysen (Flick, 2012, 403). Das Vorgehen orientiert sich an einer vertiefenden Analyse am einzelnen Fall. Dadurch bleibt der „Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung“ (Flick, 2012, 403f) erhalten. Für den einzelnen Fall wird ein Kategoriensystem entwickelt und weiter ausgearbeitet, indem in Anlehnung an Strauss offen und dann selektiv kodiert wird.

2.4. Einsatz der methodologischen Zugänge

Um trotz der Abstraktion, die sich durch die Grounded Theory ergab, die Datenerhebung zu veranschaulichen, wurden zusätzlich Falldarstellungen im Sinne des Thematischen Kodierens angeführt. Das Vorgehen des Thematischen Kodierens bringt in die Fülle an Daten eine Strukturierung und einen Überblick und ermöglicht eine bessere Nachvollziehbarkeit der einzelnen Methoden der Datenerhebung als dies mit einem ausschließlichen Zugang zum Datenmaterial über die Grounded Theory möglich wäre. Nach dem Ansatz des Thematischen Kodierens werden zwei Kindergärten ausgewählt, auf Grund deren Ausgangssituationen differierende Umgangsformen mit religiöser Differenz zu erwarten sind. So werden zwei religiös unterschiedlich deklarierte Kindergärten, einer in katholischer und einer in islamischer Trägerschaft in Wien, der Bundeshauptstadt Österreichs, ausgewählt. Das Sampling ist an „Gruppen orientiert, deren Perspektiven auf den Gegenstand für seine Analyse besonders aufschlussreich erscheinen und die damit vorab festgelegt“ sind (Flick, 2012, 402). Zu einer ersten Orientierung werden die einbezogenen Fälle „in einer Reihe von Einzelfallanalysen interpretiert“ (Flick, 2012, 403). Neben den Falldarstellungen werden die gesamten erhobenen und transkribierten Daten im Sinne der Grounded Theory offen kodiert. Sowohl die Falldarstellungen als auch die Kodierung im Sinne der Grounded Theory erfolgen in zeitlicher Nähe zur Feldarbeit, um Theoretisches Sampling innerhalb der beiden Kindergärten zu ermöglichen, indem gewonnene Erkenntnisse den weiteren Verlauf der Datenerhebung und das methodische Vorgehen bestimmen. Die Falldarstellungen und das offene Kodieren werden um das axiale Kodieren erweitert, das in ständigem Abgleich und Vergleich der Falldarstellungen und der Codes aus dem offenen Kodieren erfolgt und schließlich zur Herausarbeitung einer Kernkategorie im selektiven Kodieren führt. Die

Erstellung von Codes und die Einteilung in Kategorien werden durch laufendes Memoschreiben begleitet. Da die der Studie zu Grunde liegende Forschungsfrage doppelerspektivisch ist, zeigte sich im Prozess des axialen Kodierens, dass diese beiden Teile der Forschungsfrage auch in der Analyse zuerst voneinander getrennt zu beantworten sind, bevor diese miteinander verknüpft und Zusammenhänge erkannt werden können. All die beschriebenen Schritte sind nicht linear und klar voneinander abgegrenzt, sondern zirkulär miteinander verwoben. Folgende Abbildung skizziert dieses Vorgehen.

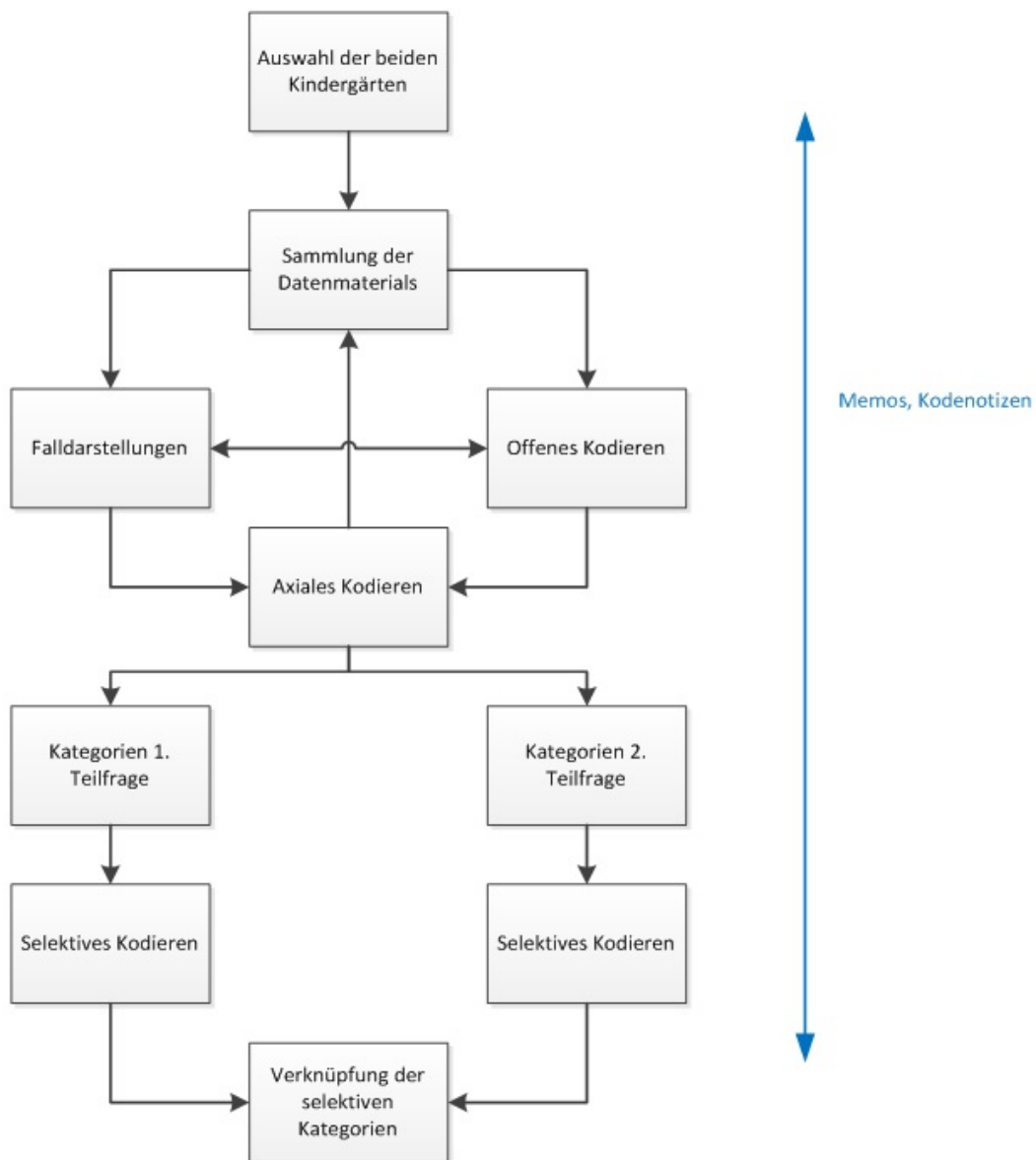


Abbildung 1: Darstellung der Verknüpfung der Grounded Theory und des Thematischen Kodierens

3. Überblick über die angewendeten Methoden

Aufgrund der methodischen Zugänge stand das Untersuchungsdesign nicht zu Beginn fest, sondern entwickelte sich im zirkulären Prozess der Datenerhebung und -auswertung. Nach erfolgter Datenerhebung können die in der Untersuchung angewendeten Methoden dargestellt werden, wobei ein kurzer theoretischer Einblick in die angewendeten Methoden gegeben wird, bevor umrissen wird, wie die Methoden in der Studie eingesetzt wurden.

3.1. Expertinnen- und Experteninterviews

Die Frage, wer als Experte oder als Expertin gilt, wird im Zusammenhang mit dem jeweiligen Handlungsfeld und unter Berücksichtigung des Untersuchungsspektrums der empirischen Erhebung beantwortet (Bogner / Menz, 2005, 46). Bogner und Menz unterscheiden drei verschiedene Typologien des Expertinnen- und Experteninterviews, das „explorative“, das „systematisierende“ und das „theoriegenerierende“ Experteninterview (Bogner / Menz, 2005, 36–39). In der Studie wurden in der ersten Woche der Feldforschung mit Hilfe eines Leitfadens explorative Interviews mit den Leitungen der beiden Kindergärten geführt. Diese helfen, das Untersuchungsgebiet thematisch zu strukturieren und erste Hypothesen zu generieren (Bogner / Menz, 2005, 37).

3.2. Teilnehmende Beobachtung

Qualitative Forschung setzt die Fähigkeit zur Beobachtung voraus (Przyborski / Wohlrab-Sahr, 2014, 49). Bei der teilnehmenden Beobachtung tritt die forschende Person in einen Kommunikationsprozess ein, der davon mitbestimmt wird, was diese als Person mitbringt (Przyborski / Wohlrab-Sahr, 2014, 44). Der Vorgang des Beobachtens sollte intersubjektiv nachvollziehbar sein (Przyborski / Wohlrab-Sahr, 2014, 49). Die Beobachtungen werden in Feldnotizen festgehalten, und es wird ein regelmäßiges Forschungstagebuch geführt. Interaktionssequenzen werden wörtlich aufgeschrieben. Die teilnehmende Beobachtung fand in beiden Kindergärten im Kindergartenjahr 2013/2014 statt. Dabei wechselten Phasen intensiver teilnehmender Beobachtung mit Phasen der Auswertung.

3.3. Gruppendiskussionsverfahren

Gruppendiskussionsverfahren sind „durch eine Verschränkung zweier Diskurse gekennzeichnet“, „des Diskurses der Forscherinnen mit den Untersuchten“ und „des Diskurses der Untersuchten, also der Gruppendiskussionsteilnehmer untereinander“

(Przyborski / Wohlrab-Sahr, 2014, 105f). Durch Gruppendiskussionsverfahren wird versucht, kulturelle kollektive Handlungspraxis in den realen Gruppen zu rekonstruieren, um reflexives und handlungsleitendes Wissen zu erfassen (Bock, 2010, 105).

So werden anhand von Leitfäden Gruppendiskussionen mit den jeweils in einem Kindergarten zusammenarbeitenden Pädagoginnen geführt. Aufgrund des Autoritätsgefälles, das zwischen der Leitung und den Pädagoginnen gegeben ist, wird die Gruppendiskussion mit den Pädagoginnen ohne die Leitung geführt.

Gruppendiskussionsverfahren gelten auch als geeignete Verfahren, „Kinder in ihren alltagskulturellen Praktiken“ (Nentwig-Gesemann, 2002, 41) kennenzulernen. Es kann erkundet werden, wie der „Herstellungsprozess sozialer Wirklichkeit durch Kinder beschaffen ist und welche tiefer liegenden Seinsbedingungen bzw. Erfahrungszusammenhänge zur Ausprägung spezifischer handlungsleitender Strukturen führen.“ (Nentwig-Gesemann, 2007, 118) Den Interviewenden kommt im Hauptteil der Gruppendiskussion die Rolle der aufmerksam zuhörenden Personen zu, die weder mit thematischen noch mit evaluativen Interventionen in den Diskursverlauf eingreifen, sodass die Kinder die für sie wichtigen Themen finden können und diese in ihrer alltäglichen Sprache in der gewohnten Form des Diskurses bearbeiten können (Nentwig-Gesemann, 2002, 46).

Im Forschungsprojekt finden Gruppendiskussionen mit Kindern statt, die einerseits von den Kindern selbst initiiert werden, andererseits von der Forscherin angeleitet werden. Bei den von den Kindern initiierten Gruppendiskussionen werden im Kindergartenalltag von den Kindern – ohne einen bewusst gesetzten Impuls eines Erwachsenen – unterschiedliche Themen mit anderen Kindern, mit der Pädagogin oder mit der Forscherin diskutiert. Falls noch weitere Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage notwendig scheinen, was durch fortwährendes Transkribieren und Kodieren festgestellt wird, initiiert die Forscherin bewusst Gruppendiskussionen. In diesen wird der von der Forscherin gesetzte Impuls möglichst gering gehalten. Anhand teilnehmender Beobachtung werden Situationen identifiziert, in denen im jeweiligen Kindergarten religiöse Differenz für Kinder erkennbar werden könnte. Diese Situationen werden als Gesprächsanlässe für die Gruppendiskussionen mit den Kindern – die in Realgruppen stattfinden – ausgewählt. Wie der Einstieg in die jeweilige Gruppendiskussion erfolgt, wird je nach Thema und den daran teilnehmenden

Kindern unterschiedlich gewählt, teilweise wird mit Handpuppen gearbeitet, teilweise mit Zeichnungen, die die Kinder anfertigen.

4. Chancen und Grenzen des ethnographischen Zugangs

Beim ethnographischen Zugang werden alle an der Forschung beteiligten Personen als Subjekte wahrgenommen. Wenn der Zugang zum Feld erfolgreich verläuft und die forschende Person als Teil des Feldes akzeptiert und eine Beziehung zu den im Feld Tätigen aufgebaut ist, sind der forschenden Person Einsichten in das Feld möglich, die mit Hilfe anderer Erhebungsformen verschlossen bleiben würden. So können sich Zusammenhänge zeigen, die durch rein punktuelle Datenerhebung schwierig erkennbar sein könnten. Die Stärke ethnographischer Arbeiten kann auch Herausforderungen mit sich bringen. So können, durch die starke Involviertheit der forschenden Person in das Forschungsfeld, an diese Anforderungen gestellt werden, welchen diese auf Grund ihrer Rolle nicht gerecht werden kann und darf, weswegen eine genaue und möglicherweise mehrmalige Klärung der eigenen Rolle notwendig sein kann. Verglichen mit anderen Datenerhebungsmethoden ist die Felderhebung bei ethnographischen Arbeiten zeitlich sehr intensiv.

5. Rückblick auf das Forschungsprojekt

Durch den gewählten ethnographischen Zugang konnten in Hinblick auf die Forschungsfrage, wie in Kindergärten mit religiöser Differenz umgegangen wird und wie Kinder religiöse Differenz thematisieren, Einblicke gewonnen werden, die ausschließlich durch längere Teilnahme und durch das Vertrauensverhältnis im Feld möglich waren.

Die mittels ethnographischen Zugangs erworbenen Ergebnisse verweisen darauf, dass in den Kindergärten die ‚größere‘ Religion, die zugleich die Religion der jeweiligen Trägerschaft des Kindergartens ist, das religiöse Angebot im Kindergarten dominiert, wohingegen den ‚kleineren‘ Religionen wenig Anerkennung zukommt. Die Kinder der ‚größeren‘ Religion fühlen sich mit ihrer jeweiligen Religion im Kindergarten zugehörig, wohingegen die Kinder der ‚kleineren‘ Religionen nach Zugehörigkeit streben, was sowohl in der Thematisierung als auch in ihrem Verhalten deutlich wird. Diesen möglichen Zusammenhang zwischen dem Umgang mit religiöser Differenz in Kindergärten und der Thematisierung religiöser Differenz durch die Kinder, somit den Blick auf die Ebene der Organisation, gilt es auch in zukünftiger

Forschung zu berücksichtigen, wobei der ethnographische Zugang hierfür eine geeignete Möglichkeit zu sein scheint.

Literaturverzeichnis

- AVEST, Ina ter: Der Andere – fast so wie ich? Der Unterschied zwischen dem Ich und dem Anderen aus der Sicht von Kindergartenkindern, in: EDELBROCK, Anke / SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter, Münster u.a.: Waxmann 2010, 89–103.
- BAR-TAL, Daniel: Development of social categories and stereotypes in early childhood: The case of „the Arab“ concept formation, stereotype and attitudes by jewish children in Israel, in: International Journal of Intercultural Relations 20/314 (1996) 341–370.
- BOCK, Karin: Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern, Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich 2010.
- BOGNER, Alexander / LITTIG, Beate / MENZ, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Wiesbaden: Springer VS ²2005.
- BOGNER, Alexander / MENZ, Wolfgang: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interview, in: BOGNER, Alexander / LITTIG, Beate / MENZ, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Wiesbaden: Springer VS ²2005, 33–70.
- CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> [abgerufen am 22.07.2015].
- CONNOLLY, Paul: Developing programmes to promote ethnic diversity in early childhood: Lessons from Northern Ireland. Working Paper No. 52, The Hague: Bernard van Leer Foundation 2009.
- CORBIN, Juliet / STRAUSS, Anselm: Basics of Qualitative Research, Los Angeles u.a.: Sage Publications, ³2008.
- DENZIN, Norman K. / LINCOLN, Yvonna S.: Introduction. Disciplining the Practice of Qualitative Research, in: DENZIN, Norman K. / LINCOLN, Yvonna S. (Hg.): The SAGE Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks u.a.: Sage ⁴2011, 1–19.
- EDELBROCK, Anke / SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter, Münster u.a.: Waxmann 2010, 89–103.
- FLICK, Uwe / KARDOFF, Ernst von / STEINKE, Ines (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ⁹2012.
- FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ⁵2012.
- FLICK, Uwe: Triangulation. Eine Einführung, Wiesbaden: Springer VS ³2011.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / FELDEN, Heide von / SCHÄFFER, Burkhard (Hg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft, Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich 2007.
- GLASER, Barney G. / STRAUSS, Anselm L.: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, New York: Aldine Publishing 1967.
- HOFFMANN, Eva: Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod, Berlin: LIT 2009 (Schriften aus dem Comenius-Institut 21).
- KLEIN, Stephanie: Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, Stuttgart: Kohlhammer 2005.
- KÜHL, Stefan / STRODTOLZ, Petra / TAFFERTSHOFER, Andreas: Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden, Wiesbaden: Springer VS 2009.
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, Weinheim u. Basel: Beltz ⁵2010.

- LIEBIG, Brigitte / NENTWIG-GESEMANN, Iris: Gruppendiskussion, in: KÜHL, Stefan / STROTHOLZ, Petra / TAFFERTSHOFER, Andreas: Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden, Wiesbaden: Springer VS 2009, 102–123.
- LÜDERS, Christian: Beobachten im Feld und Ethnographie, in: FLICK, Uwe / KARDOFF, Ernst von / STEINKE, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ⁹2012, 384–401.
- MEY, Günter / MRUCK, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader, Wiesbaden: Springer VS ²2011.
- NENTWIG-GESEMANN, Iris: Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3/1(2002) 41–63.
- NENTWIG-GESEMANN, Iris: Sprach- und Körperdiskurse von Kindern – Verstehen und Verständigung zwischen Textförmigkeit und Ikonizität, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / FELDEN, Heide von / SCHÄFFER, Burkhard (Hg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft, Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich 2007, 105–120.
- PRZYBORSKI, Aglaja / WOHLRAB-SAHR, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München: Oldenbourg ⁴2014.

Christian Höger / Josefin Leu

BIBLISCHE ERZÄHLFIGUREN IM RELIGIONSUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE. EINE EXPLORATIVE EXPERIMENTELLE STUDIE ZUR ARBEIT AM GLEICHNIS VOM BARMHERZIGEN SAMARITER

Kurzzusammenfassung

In dieser qualitativ-empirischen Studie, die im Rahmen der Zulassungsarbeit von Josefin Leu an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Leu, 2015) unter Begleitung von Christian Höger durchgeführt und 2016 überarbeitet wurde, wurde GrundschülerInnen mit und ohne Biblische Erzählfiguren das Gleichnis vom barmherzigen Samariter näher gebracht. Dabei ging es um die Frage, inwieweit der Einsatz von Biblischen Erzählfiguren bei den Kindern zu einem höheren Lernerfolg führte als ein Treatment ohne diese ganzheitliche Methode. Der folgende Artikel stellt Problemanzeige, Forschungsstand, -fragen und methodisches Vorgehen sowie Forschungsergebnisse dar und nimmt eine Abschlussreflexion vor.

1. Problemanzeige

Für den Religionsunterricht der Grundschule gibt es viele verschiedene aktuelle ganzheitliche Methoden und Hilfsmittel (z.B. Hilger u.a., 2014, 327–477). Dem Bildungsplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule in Baden-Württemberg von 2004 zufolge sollen Kinder Symbole in ihrer ästhetischen Qualität wahrnehmen, die Welt mit allen Sinnen erfahren und religiöse Ausdrucksformen verstehen und mitgestalten (Ministerium für Kultus, 2004, 32–33). Ein besonderes Medium für eine solche ganzheitliche religionspädagogische Arbeit stellen Biblische Erzählfiguren dar, durch deren Körpersprache speziell Gefühle und Haltungen zum Ausdruck kommen und biblische Geschichten darstellend erzählt werden können. Obwohl die Figuren überwiegend in der Seelsorge, bei Gottesdiensten oder in der therapeutischen Arbeit eingesetzt werden (Alsenz / Alsenz, 1999, 22), erfreuen sie sich auch im Religionsunterricht, speziell in der Grundschule, mittlerweile recht großer Beliebtheit. So wurden Biblische Erzählfiguren 2015 auf der „didacta“, der europaweit größten Fachmesse für Bildung, auch dadurch thematisiert, dass Lehrpersonen in Workshops mit dem Titel „Egli-Figuren gestalten, erzählen, erleben – Religionspädagogische Einsatzmöglichkeiten“ den Umgang mit den Figuren im Religionsunterricht erproben konnten, was von Donges als voller Erfolg beschrieben wurde (Donges, 2015, 14). Auf der einen Seite steht somit eine Empfehlung solcher Figuren für den Religionsunterricht insbesondere in der Primarstufe, mit dem Versprechen, besonders anschaulich, ganzheitlich

und erfolgreich biblische Themen erlebbar zu machen. Auf der anderen Seite gilt die Herstellung solcher Figuren in Kursen als relativ aufwändig bzw. deren Kauf als kostspielig und der Einsatz setzt bei den Lehrkräften bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus (Neumann, 2010, 12–80; Hecht, 2015, 530–533), so dass sich angesichts des Aufwands folgende Frage nach dem pädagogischen Nutzen ergibt: Wie wirksam sind Biblische Erzählfiguren im Religionsunterricht der Grundschule tatsächlich?

Da uns hierzu – auch nach der Nachfrage beim Egli-Figuren-Arbeitskreis e.V. – keine empirische Untersuchung für den Religionsunterricht bekannt ist, obwohl biblische Erzählfiguren ihren Ursprung bereits Mitte der 60er Jahre in der Schweiz haben und seit 1975 verschiedenste Aus- und Weiterbildungskurse hierzu angeboten werden (Dalferth, 2001, 136; Hecht, 2015, 530–531), beschlossen wir selbst aktiv zu werden, um in einem explorativen Zugang den Effekt des Unterrichts mit Biblischen Erzählfiguren zu untersuchen, um die religionsdidaktische Debatte über ihr Für und Wider anzuregen.

2. Forschungsstand, Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

2.1. Forschungsstand zu Gleichnissen in Exegese und empirischer Forschung

2.1.1. Exegetische Bemerkungen

Zum Thema Gleichnisse ist von exegetischer Seite aus anzumerken, dass Jesus von Nazaret das Reich Gottes nicht in systematisch-rhetorischen Abhandlungen, sondern in Gleichnissen für seine Zuhörenden allgemeinverständlich verkündet hat (Theißen / Merz, 2011, 303f, 307). Jesu Gleichnisse (Schreiber, 2010, 79–85; Kollmann, 2014, 312–316) gelten als seine authentische Überlieferung, wobei Jesus damit aus dem gleichen kollektiven Bilderschatz wie das rabbinische Judentum geschöpft hat.

Man differenziert heute folgende Untergattungen von Gleichnissen: 1. Bildworte und Vergleiche, 2. Gleichnisse im engeren Sinne, 3. Parabeln und 4. Beispielerzählungen (Theißen / Merz, 2011, 294–296). Aus der Geschichte der exegetischen Gleichnisauslegung, die über mehrere Meilensteine führt (Müller u.a., 2008, 16–47; Johannsen, 2013, 56f; Theißen / Merz, 2011, 287–292), ist zu lernen, dass die von A. Jülicher getroffene Unterscheidung zwischen Gleichnissen Jesu im engeren Sinne, Beispielerzählungen, Parabeln und Allegorien das Rätselhafte dieser Texte zu stark reduziert, weshalb man heute Gleichnisse im Anschluss

an W. Harnisch als „kunstvolle *Miniaturerzählungen*, die in *fiktiver* Weise von *realen* Gegebenheiten berichten“, ansehen sollte (Zimmermann, R., 2013, 197).

2.1.2. Empirische Forschungsergebnisse

Auf der Schülerseite ist mit sich wandelnden Gleichnisverständnissen, kognitiven Fähigkeiten und sozial-emotionalen Fähigkeiten für die Deutung von Gleichnissen zu rechnen. In entwicklungspsychologischer Perspektive wurde in den letzten Jahrzehnten intensiv darum gerungen, ab welchem Lebensalter Gleichnisse im Religionsunterricht thematisiert werden könnten (Simon, 1994, 198–200; Müller, 2016, 2.2). Einerseits wird von einer zu frühen Behandlung in der Grundschule abgeraten. Sobald jedoch das konkret-operationale Denkniveau etwa ab dem 12. Lebensjahr erreicht ist, sollten Gleichnisse als solche im Religionsunterricht kein grundsätzliches Verstehensproblem mehr darstellen (Bucher, 1990, 66f; Bucher / Oser, 1987, 178f). Andererseits wird bereits Kindern im Vor- und Grundschulalter ein symbolisches Verstehen attestiert, so dass eine Thematisierung von Gleichnissen für diese Zielgruppe nicht auszusparen ist (Murphy, 1977, 168–172; Dorners, 2000, 182): „Nach Murphy können achtjährige Kinder zu 80% das Gleichnis vom Samariter in übertragenem Sinn verstehen“ (Müller, 2016, 2.2).

Schließlich stellt sich das Problem der Auswahl: Welche Gleichnisse eignen sich in welcher Jahrgangsstufe für den Religionsunterricht? (Müller u.a., 2008, 60–63) So sind eschatologische Gerichtsgleichnisse womöglich zu schwierig (Leutzsch, 2001, 725f), moralische Gleichnisse, z.B. von den Arbeiten im Weinberg, provozieren Reaktionen des Unverständnisses und der Ungerechtigkeit, können aber anregend sein, um die Größe des Reich-Gottes-Gedankens zu erahnen.

Die für das Jugendalter relevante empirische Studie von Theis (2005, 169–236), in der 1.114 im Durchschnitt 17,7-jährige GymnasiastInnen aus Trier quantitativ befragt wurden, erhellt diverse Einflüsse auf den Verstehensprozess des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter. Um jüngere SchülerInnen nicht zu überfordern, ist zudem ein schrittweises Heranführen an die Gattung Gleichnis angebracht: So kann man zunächst zentrale biblische Metaphern und Symbole einführen, um dann von einfacheren Gleichnissen im engeren Sinne zu komplexeren Gleichniserzählungen voranzuschreiten (Leutzsch, 2001, 724–726).

2.2. Forschungsfragen

Die Hauptfrage der Studie lautet: Welche kurzfristige Wirksamkeit zeigt sich nach der Behandlung des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter im katholischen Religionsunterricht bei GrundschülerInnen mit Biblischen Erzählfiguren im Vergleich zu GrundschülerInnen, die rein narrativ unterrichtet werden (zur Methode des Erzählens: Zimmermann, M., 2013; Hilger, 2014)?

Diese Hauptfrage wurde in zwei Teilfragen untergliedert:

1. Welche Gleichnisdefinitionen finden sich bei GrundschülerInnen vor und nach dem Unterricht mit bzw. ohne Biblische Erzählfiguren und inwiefern lassen sich erste Hypothesen über positive Lerneffekte aufstellen?
2. Welchen Kenntnisstand des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter besitzen die GrundschülerInnen, die mit bzw. ohne Biblische Erzählfiguren unterrichtet wurden, und welche Hypothesen über positive Lerneffekte lassen sich aufstellen?

2.3. Methodisches Vorgehen

2.3.1. Stichprobe und experimentelles Design

Die zur Untersuchung ausgewählte, aus zwei Parallelklassen zusammengesetzte katholische Religionsklasse bestand aus 22 SchülerInnen der 4. Jahrgangsstufe einer Freiburger Grundschule, so dass die Probanden etwa 9 bis 10 Jahre alt waren. Im ausgewerteten Sample befanden sich insgesamt 20 Probanden (elf Jungen und neun Mädchen), da zwei Kinder bei der Ausgabe der Fragebögen nicht anwesend waren.

Das anspruchsvolle Design eines Experiments konnte im Rahmen der zugrundeliegenden Zulassungsarbeit ansatzweise erfüllt werden (Kromrey, 2009, 87–93; Döring / Bortz, 2016, 193–201): So wurde eine Untersuchungsgruppe mit 10 Kindern unterschieden, die von Frau Leu das Treatment einer Unterrichtsstunde mit Biblischen Erzählfiguren erhielt, während eine Kontrollgruppe mit 10 weiteren Kindern dies nicht bekam und alternativ das Gleichnis lediglich erzählt bekam. Die Einteilung in Untersuchungs- und Kontrollgruppe erfolgte insofern zufällig, als die Kinder alphabetisch nach den Anfangsbuchstaben ihrer Vornamen den beiden Gruppen zugewiesen wurden. Somit kann von einer Randomisierung und aufgrund dessen von einer experimentellen Studie (nicht nur von einer quasi-

experimentellen Studie) gesprochen werden, so dass Ergebnisverzerrungen durch nicht bekannte Faktoren (wie z.B. Leistungsniveau, Vorwissen oder Motivation der Kinder) eher gering ausfallen dürften.

Als Unterrichtsthema wurde unter Berücksichtigung des Bildungsplanes Baden-Württemberg von 2004 das ‚klassische‘ Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 25–37) gewählt, wobei der Fokus aufgrund der Anschaulichkeit und narrativen Struktur für das Grundschulalter auf die Beispielerzählung gelegt wurde (Lk 10, 30–35) (zur Exegese: Theis, 2005, 123–138; Zimmermann, 2007). Dieses Gleichnis eignete sich auch deshalb, weil der Grundschulbildungsplan für Baden-Württemberg vorsieht, dass die SchülerInnen das Doppelgebot der Liebe kennen und „wichtige Stationen aus dem Leben Jesu sowie Geschichten von Jesus nacherzählen und kreativ gestalten“ (Ministerium für Kultus, 2004, 36) können. Ein weiterer Grund für die Auswahl dieser Textstelle lag darin, dass sie der untersuchten Lerngruppe vom bisherigen Religionsunterricht her nicht bekannt war, so dass die Kinder nur sehr wenig Vorwissen hierzu mitbrachten, weshalb sich potentielle Lernzuwächse klarer erkennen lassen würden.

Die Studie sollte also den kausalen Einfluss der zweifach gestuften unabhängigen Variable „Biblische Erzählfiguren vs. reines Erzählen“ auf die Ausprägungen der beiden abhängigen Variablen „Gleichnisdefinition“ und „Kenntnisstand des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter“ überprüfen.

2.3.2. Kurzfragebogen als Pre- und Posttest

Vor und nach der Unterrichtsstunde wurden die GrundschülerInnen mit einem vierseitigen Kurzfragebogen befragt, um ihre Meinungen und ihren Wissensstand einzuholen (Reinders, 2011, 55). Die Items sind auf die beiden obigen Forschungsfragen abgestimmt, wobei auch weitere Teilaspekte miterhoben wurden, die für diesen Artikel weniger relevant sind. Der Fragebogen umfasst insgesamt neun Fragen. Um einer unerwünschten Beeinflussung der Kinder entgegenzuwirken, wurde auf eine thematisch passende, nummerierte Gliederung verzichtet (Porst, 2014, 29).

Der Kurzfragebogen beinhaltet eine Mischung aus offenen und geschlossenen Fragen, auch, um möglichen Ermüdungserscheinungen der SchülerInnen entgegenzuwirken.

Für die hier präsentierten Forschungsfragen sind folgende zwei Fragebogenfragen von Bedeutung:

Die erste offene Frage zielt auf eine Gleichnisdefinition und lautet: „Beschreibe in 1-2 Sätzen, was ein Gleichnis ist“.

Bei Frage 2, die eine geschlossene Form besaß („Welches dieser Gleichnisse kennst du?“), wurden folgende fünf Gleichnisse aufgelistet, die mit einer vierstufigen Skala zum Ankreuzen bewertet werden konnten („Ich kenne das Gleichnis nicht.“, „... kaum.“, „... gut.“ und: „... fast auswendig.“): 1. Gleichnis vom verlorenen Sohn, 2. Gleichnis von der kostbaren Perle, 3. Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, 4. Gleichnis vom Senfkorn, 5. Gleichnis vom barmherzigen Samariter.

2.3.3. Intervention: Schulstunde

Der erste Fragebogen, der als Pretest zur Abfrage des Wissenstands zu Beginn der Untersuchung diente, wurde vor Beginn der Untersuchungsstunde am 5. Mai 2015 ausgefüllt. Die SchülerInnen hatten dafür 20 Minuten Zeit, die allerdings von keinem Probanden komplett benötigt wurde. Nach dem Ausfüllen des Fragebogens blieb die eine Hälfte der Klasse (Kontrollgruppe) bei einer an der Schule hauptberuflich tätigen Religionslehrerin zurück, während die andere Hälfte der Klasse (Untersuchungsgruppe) für die Untersuchungsstunde in ein anderes Klassenzimmer ging, wo sie von Frau Leu mit Biblischen Erzählfiguren unterrichtet wurde. Hierbei kam das Gleichnis vom barmherzigen Samariter als kindgerechte Nacherzählung zum Einsatz (Herrmann, 2010, 55–56). Abbildung 1 zeigt die nachgestellte Szene, in der der Samariter mit seinem Esel dem Überfallenen zur Hilfe kommt.



Abbildung 1: Der Samariter hilft dem Überfallenen (Darstellung mit Biblischen Erzählfiguren)

Nach 40 Minuten verließ die Untersuchungsgruppe den Raum und wurde von der Kontrollgruppe abgelöst, mit der Frau Leu eine Unterrichtsstunde zum selben Thema, jedoch ohne Biblische Erzählfiguren, durchführte. Ansonsten wurde das Gleichnis von der Lehrkraft in der gleichen Weise wie vorher bei der Untersuchungsgruppe erzählt.

Den zweiten Fragebogen, der als Posttest eingesetzt wurde, füllten die SchülerInnen eine Woche später, am 12. Mai 2015, aus. Nach gut 20 Minuten hatten alle SchülerInnen ihre Fragebögen zurückgegeben, wobei das Ausfüllen in einer gewissen Unruhe erfolgte.

2.3.4. Auswertungsmethoden

Insgesamt wurde der Einsatz „Biblischer Erzählfiguren vs. reines Erzählen“ als Unabhängige Variable verstanden, während die „Gleichnisdefinitionen“ und der „Kenntnisstand des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter“ als Abhängige Variablen galten.

Aus den qualitativen Daten der Gleichnisdefinitionen wurden inhaltliche Kategorien gebildet, die dann dem Pre- und Posttest sowie der Untersuchungs- und Kontrollgruppe zugeordnet wurden. Die jeweiligen Häufigkeiten wurden gezählt, tabellarisch dargestellt und interpretiert, um Hypothesen über mögliche Effekte bilden zu können.

Die quantitativen Daten wurden in SPSS 21 eingegeben, so dass die Variablen „Versuchsperson“, „Gruppenzugehörigkeit“ (Untersuchungs- oder Kontrollgruppe), „Kenntnis Pretest“ und „Kenntnis Posttest“ angelegt und in der Datenansicht ausgefüllt wurden. Mit Hilfe von SPSS konnten dann ein Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben und eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet werden. Zudem wurde über eine entsprechende Internethomepage (www.psychometrica.de) die Effektstärke berechnet. Aufgrund dieser Werte konnten dann Interpretation und Hypothesenbildung erfolgen.

3. Forschungsergebnisse

3.1. Gleichnisdefinitionen

3.1.1. Ergebnisse des Pretests

Die erste Frage nach einer kurzen eigenen Gleichnisdefinition wurde beim Pretest von 10 SchülerInnen nicht beantwortet (4 aus der Untersuchungs- und 6 aus der Kontrollgruppe). Ein Kind aus der Untersuchungsgruppe schrieb die Frage: „Was ist ein Gleichnis?“ auf, was auch als nicht beantwortet gewertet wurde. Ein Kind aus der Untersuchungsgruppe schrieb: „Es ist eine Geschichte, die etwas mit Gott zu tun hat.“ Ein anderes Kind der Untersuchungsgruppe formulierte: „Ein Gleichnis hat eine versteckte Botschaft. Und es hat mit Jesus zu tun.“ Weitere 3 Schülerantworten (1 aus der Untersuchungs- und 2 aus der Kontrollgruppe) hielten ein Gleichnis für eine (alte) Geschichte, die in der Bibel steht. Kritisch ist hier anzumerken, dass ähnliche Gleichnisdefinitionen auf der zweiten Seite des Fragebogens bei der Formulierung der geschlossenen Frage 4 zu finden waren. Die Vermutung liegt nahe, dass einige Kinder Frage 1 zunächst ausgelassen und, nachdem sie die Definitionsbeispiele von Frage 4 gelesen hatten, Frage 1 nachträglich ausgefüllt haben.

3 Schüler schlossen höchstwahrscheinlich von der Wortbedeutung von „gleich“ auf eine Gleichheit oder Gleichbehandlung: So formulierte ein Kind aus der Kontrollgruppe: „Wenn Mann und Frau gleich behandelt werden.“ Ein Junge aus der Untersuchungsgruppe schrieb: „Wenn zwei Sachen gleich sind.“ Ein Junge, ebenfalls aus der Untersuchungsgruppe, definierte: „Ein Gleichnis ist, dass alle gleich behandelt werden.“ Ein Schüler (in der Kontrollgruppe) sah in einem Gleichnis „eine Geschichte ohne Bedeutung.“

3.1.2. Ergebnisse des Posttests

Beim Posttest wurde die Frage nach einer eigenen Gleichnisdefinition von zwei SchülerInnen aus der Kontrollgruppe nicht beantwortet – beide hatten bereits beim Pretest nichts ausgefüllt. Die anderen 9 GrundschülerInnen (5 aus der Untersuchungs- und 4 aus der Kontrollgruppe) haben ihr Antwortverhalten dahingehend verändert, dass sie nun eine Definition formuliert haben.

Ein Schüler aus der Untersuchungsgruppe blieb seiner Antwort vom Pretest treu und war auch beim Posttest der fachlich weitgehend korrekten Überzeugung, dass Gleichnisse etwas mit Jesus zu tun haben und eine versteckte Botschaft besitzen.

Von einer (alten) Geschichte in der Bibel gingen nun insgesamt 8 Kinder aus (jeweils 4 aus der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe). Dabei gab es ein Kind in der Untersuchungs- und zwei in der Kontrollgruppe, die ihre Meinung im Vergleich zum Pretest nicht verändert hatten.

Die Gleichbehandlung als Merkmal eines Gleichnisses wurde genau von zwei Kindern der Untersuchungsgruppe im Großen und Ganzen beibehalten, wobei ein Junge, der im Pretest geschrieben hatte: „Ein Gleichnis ist, dass alle gleich behandelt werden.“ im Posttest formulierte: „Wenn Leute von allen gleich behandelt werden.“ Die Gleichbehandlung ist in seinen beiden Definitionen somit ein konstantes Merkmal, allerdings erfolgt sie im Pretest in Bezug auf alle Menschen als Objekt und im Posttest vom Objekt Leute (ohne Universalanspruch) aus, die von allen Menschen als Subjekt gleich behandelt werden. Der zweite Junge aus der Untersuchungsgruppe, der im Pretest definiert hatte: „Wenn zwei Sachen gleich sind.“ schrieb im Posttest: „Wenn Leute gleich behandelt werden.“, so dass sich ein doppelter Erkenntnisgewinn zeigt: Es geht um Personen und um Behandlung.

Eine neue Definition von Gleichnissen als Erzählgeschichten von Jesus taucht nur im Posttest auf und zwar bei 4 Kindern (3 in der Untersuchungs- und 1 in der Kontrollgruppe).

Eine weitere neue Definition wird nur von 3 Kindern der Kontrollgruppe im Posttest gegeben, wonach es in einem Gleichnis um Hilfe bzw. Nähe zu Jesus geht. Diese wichtige Erkenntnis hat sich nur in der Kontroll- und nicht in der Untersuchungsgruppe bei Antworten auf Frage 1 niedergeschlagen. So verändert ein Junge seine Sicht von einer Geschichte ohne

Bedeutung zu: „Der Nächste wird dein Nächster sein“. Ein Junge, der die Gleichbehandlung von Mann und Frau für entscheidend gehalten hatte, schrieb im Posttest: „Ein Gleichnis ist einem egal wie reich oder arm zum helfen.“ Ein Mädchen, das im Pretest nichts ausgefüllt hatte, schrieb im Posttest: „Ein Gleichnis ist wen 2 Völker sich nicht mögen aber 1 von den dem hilft.“

3.1.3. Bilanzierende Beurteilung

Zusammenfassend lassen sich folgende Kategorien bilden und Pre- sowie Posttest wie auch Untersuchungs- und Kontrollgruppe zuordnen:

	Pretest		Posttest	
	Personenzahl Untersuchungsgruppe	Personenzahl Kontrollgruppe	Personenzahl Untersuchungsgruppe	Personenzahl Kontrollgruppe
ohne Definition	5	6	0	2
bedeutungslos	0	1	0	0
Gottesbezug	1	0	0	0
Jesusbezug und versteckte Botschaft	1	0	1	0
Erzählgeschichten Jesu	0	0	3	1
(alte) Bibelgeschichte	1	2	4	4
Gleichheit	2	1	2	0
Hilfe unter Menschen	0	0	0	2
eigener Nächster	0	0	0	1
Summe	N= 10	N= 10	N= 10	N= 10

Aus dieser Zusammenschau lassen sich nun für die 1. Forschungsfrage folgende Erkenntnisse gewinnen:

Die fehlenden Gleichnisdefinitionen fanden sich beim Pretest sowohl bei der Untersuchungs- als auch der Kontrollgruppe (5 bzw. 6 von 10 Kinder), wobei nur in der Kontrollgruppe im Posttest einige Kinder (2 von 10) ohne Definition verblieben. Hieraus lässt sich – bei aller Vorsicht aufgrund der geringen Stichprobengröße und fehlenden Signifikanz – die Hypothese

aufstellen: Durch den Einsatz Biblischer Erzählfiguren kommt es bei Grundschulkindern dahingehend zu einem sehr leichten positiven Lerneffekt, dass mehr eigene Gleichnisdefinitionen formuliert werden können als ohne den Einsatz der Figuren. – Allerdings ist diese Hypothese nur schwach gestützt, da in der Kontrollgruppe mehr Kinder im Pretest ohne Definition gestartet sind als in der Untersuchungsgruppe (6 in der Kontroll- und 5 in der Untersuchungsgruppe). In der Untersuchungsgruppe fanden 5 und in der Kontrollgruppe 4 Kinder zu einer eigenen Gleichnisdefinition. Es bedarf somit weiterer Studien mit größeren Stichproben, um die hier formulierte Hypothese effizient zu testen.

Die Bedeutungslosigkeit von Gleichnissen bei einem Kind in der Kontrollgruppe verschwand, so dass auch das reine Erzählen ohne den Einsatz Biblischer Erzählfiguren einen positiven Effekt auf dieses Kind hatte.

Der Gottesbezug, der von einem Kind in der Untersuchungsgruppe vor dem Unterricht vermutet wurde, verschwand nach dem Unterricht, was eher als negativer Effekt zu beurteilen ist. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass von Gott in der Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter nicht die Rede ist, sondern nur im einleitenden Gespräch, wie es von Herrmann (2010) vorgeschlagen wird.

Der Jesusbezug und die versteckte Botschaft des Gleichnisses wurden von einem Kind der Untersuchungsgruppe sowohl vor als auch nach dem Treatment konstatiert, was nicht auf einen Effekt der Biblischen Erzählfiguren hindeutet.

Markanter ist das Auftauchen der Definition von Erzählgeschichten Jesu, die sich in der Untersuchungsgruppe dreimal und in der Kontrollgruppe nur einmal zeigt und daher als Effekt der Biblischen Erzählfiguren zu interpretieren ist. In der Untersuchungsgruppe hatten zwei Kinder im Pretest keine eigene Gleichnisdefinition, ein Kind hatte den Gottesbezug formuliert. Das Kind der Kontrollgruppe hatte keine eigene Gleichnisdefinition besessen.

Eine Zunahme der Definition, wonach Gleichnisse als (alte) Bibelgeschichten zu verstehen sind, findet sich sowohl in Untersuchungs- als auch Kontrollgruppe, weshalb beide Darbietungsmethoden einen etwa gleich großen Effekt hatten, wobei in der Untersuchungsgruppe drei neue SchülerInnen, die im Pretest keine Gleichnisdefinition formuliert hatten, hinzukamen, während in der Kontrollgruppe dieser Wandel nur zweimal

auftrat. Insgesamt wirkten beide Methoden – Erzählen mit und ohne anschauliche Figuren – gewinnbringend.

Die Betonung der Gleichheit bleibt in der Untersuchungsgruppe stabil und nimmt in der Kontrollgruppe leicht ab, was keine nennenswerten Effekte nahelegt.

Die Kontrollgruppe gewinnt zwei neue Definitionen der Hilfe unter Menschen, die sich als positiver Effekt des reinen Erzählens deuten lassen und zulasten des Einsatzes Biblischer Erzählfiguren zu verbuchen sind.

Auch die neu aufgekommene einzelne Schülerdefinition, dass der Nächste der eigene Nächste sein wird, die als religionspädagogisch begrüßenswerte Entwicklung zu persönlicher Involviertheit und subjektiver Lebensrelevanz gewertet werden kann, geht auf das Konto des reinen Erzählens.

Setzt man als Filter für relevante Befunde eine Mindestanzahl von 3 Antworten voraus, dann ergeben sich als Antwort auf Forschungsfrage 1 folgende drei Hypothesen:

1. Hypothese: Der Einsatz Biblischer Erzählfiguren zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter regt Grundschulkindern zur Formulierung eigener Gleichnisdefinitionen an. Dies erfolgt effizienter als durch reines Erzählen.
2. Hypothese: Der Einsatz Biblischer Erzählfiguren führt Grundschulkindern dazu, dass sie Gleichnisse als Erzählgeschichten Jesu begreifen. Dies erfolgt effizienter als durch reines Erzählen.
3. Hypothese: Der Einsatz Biblischer Erzählfiguren führt bei Grundschulkindern dazu, dass sie Gleichnisse als Bibelgeschichten verstehen. Der annähernd gleiche Effekt wird durch das reine Erzählen ebenfalls erreicht.

3.2. Kenntnisstand des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter

Bei der 2. Fragebogenfrage, die nach Gleichniskenntnissen der GrundschülerInnen fragte, legten wir unseren Fokus der Auswertung auf die Kenntnisbeurteilung der SchülerInnen zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter.

3.2.1. Ergebnisse des Pretests

Keine Kenntnis dieses Gleichnisses hatten insgesamt 8 SchülerInnen (4 in der Untersuchungs- und 4 in der Kontrollgruppe). Kaum Kenntnis zu besitzen, kreuzten insgesamt 7 SchülerInnen an (4 aus der Untersuchungs- und 3 aus der Kontrollgruppe). Gute Kenntnis besaßen 2 SchülerInnen, die beide aus der Untersuchungsgruppe stammten. Fast auswendig kannte kein Kind das Gleichnis. 3 SchülerInnen aus Kontrollgruppe ließen die Frage unbeantwortet.

3.2.2. Ergebnisse des Posttests

Keine Kenntnis dieses Gleichnisses hatten insgesamt 2 SchülerInnen, die sich beide in der Kontrollgruppe befanden. Beim Pretest hatte ein Kind ebenfalls keine Kenntnis angegeben, das andere hatte keine Angabe gemacht.

Kaum Kenntnis kreuzten 2 SchülerInnen aus der Kontrollgruppe an, wobei beim Pretest ein Kind keine Angabe und das andere keine Kenntnis angegeben hatte.

Gute Kenntnis besaßen 12 SchülerInnen, wovon 7 aus der Untersuchungsgruppe und 5 aus der Kontrollgruppe stammten. In der Untersuchungsgruppe gaben beim Pretest 4 SchülerInnen an, kaum Kenntnisse zu besitzen, während 3 Kinder keine Kenntnisse angegeben hatten. In der Kontrollgruppe hatten 2 Kinder kaum Kenntnisse und 3 Kinder keine Kenntnisse angekreuzt.

3 Kinder aus der Untersuchungsgruppe (2 kannten das Gleichnis vorher bereits gut und 1 nicht) sagten von sich, das Gleichnis fast auswendig zu kennen. In der Kontrollgruppe war dies 1 Kind, das im Pretest keine Angabe gemacht hatte.

3.2.3. Bilanzierende Beurteilung

Zusammenfassend lassen sich folgende Kategorien bilden und Pre- sowie Posttest wie auch Untersuchungs- und Kontrollgruppe zuordnen:

	Pretest		Posttest	
	Personenzahl Untersuchungs- gruppe	Personenzahl Kontrollgruppe	Personenzahl Untersuchungs- gruppe	Personenzahl Kontrollgruppe
keine Kenntnis	4	4	0	2
kaum Kenntnis	4	3	0	2
gute Kenntnis	2	0	7	5
fast auswendige Kenntnis	0	0	3	1
keine Angabe	0	3	0	0
Summe	N= 10	N= 10	N= 10	N= 10

Ein erster positiver Effekt des Einsatzes Biblischer Erzählfiguren liegt darin, dass die Angabe keiner Kenntnis in der Untersuchungsgruppe stärker als in der Kontrollgruppe zurückgegangen ist (von 4 auf 0 in der Untersuchungs- und von 4 lediglich auf 2 in der Kontrollgruppe).

Ein weiterer positiver Effekt des Figureneinsatzes lässt sich daran belegen, dass auch die Anzahl der Kinder zurückging, die kaum Kenntnis des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter besessen hatten (von 4 auf 0 Personen in der Untersuchungs- und nur von 3 auf 2 in der Kontrollgruppe).

Die gute Kenntnis stieg erfreulicherweise in beiden Gruppen jeweils genau um 5 SchülerInnen an auf insgesamt 7 in der Untersuchungs- und 5 in der Kontrollgruppe. Hieraus lässt sich aufgrund des gleich großen Anstiegs kein besonderer Mehrwert der Erzählfiguren ausmachen.

Die fast auswendige Kenntnis des Samaritergleichnisses von jeweils 0 Personen auf 3 in der Untersuchungs- und 1 in der Kontrollgruppe weist hingegen auf einen deutlichen positiven Effekt der Erzählfiguren hin.

Was lässt sich aus der letzten Tabellenzeile folgern, wonach kein Kind im Posttest keine Angabe machte, während 3 Kinder aus der Kontrollgruppe dies im Pretest noch angekreuzt hatten? Das erste Kind gab im Posttest an, keine Kenntnis zu besitzen, das zweite Kind schätzte sich so ein, dass es kaum Kenntnis erworben hatte, während das dritte Kind das Gleichnis – eigenen Angaben zufolge – fast auswendig kannte. Dieser leichte positive Effekt

in der Kontrollgruppe ist so minimal, dass er keine wesentlichen Erkenntnisse zum Einsatz Biblischer Erzählfiguren liefert.

Insgesamt haben alle 10 Kinder der Untersuchungsgruppe mindestens einen guten Kenntnisstand erreicht (7 gaben gute und 3 sogar sehr gute Kenntnisse des Gleichnisses an).

Nr. der Vpn	Untersuchungsgruppe		Kontrollgruppe	
	Wert der Kenntnis im Pretest	Wert der Kenntnis im Posttest	Wert der Kenntnis im Pretest	Wert der Kenntnis im Posttest
1	1	4		
2	3	4		
3	2	3		
4	1	3		
5	1	3		
6	3	4		
7	1	3		
8	2	3		
9	2	3		
10	2	3		
11			999	1
12			1	3
13			2	2
14			999	2
15			1	3
16			1	3
17			2	3
18			2	3
19			999	4
20			1	1
	M _{Untersuchungsgruppe} Pretest = 1,80 (SD = ,789) N = 10	M _{Untersuchungsgruppe} Posttest = 3,30 (SD = ,483) N = 10	M _{Kontrollgruppe} Pretest = 1,43 (SD = ,535) N = 7	M _{Kontrollgruppe} Posttest = 2,50 (SD = ,972) N = 10

Zur Kodierung: 1: keine Kenntnis, 2: kaum Kenntnis, 3: gute Kenntnis, 4: fast auswendige Kenntnis, 999: keine Angabe

Zur zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung: Bei den Innersubjektfaktoren wurde die „Zeit“ mit den beiden Zeitpunkten 1 und 2 definiert und als Abhängige Variable wurden hierbei „Kenntnis“ (für Pretest und Posttest) verwendet. Als Zwischensubjektfaktor wurde die „Gruppenzugehörigkeit“ eingesetzt, wobei sich dann aufgrund fehlender Werte $N_{\text{Untersuchungsgruppe}} = 10$ und $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 7$ ergab. Leider ergab sich keine Signifikanz für die Interaktion aus Zeit und Gruppenzugehörigkeit ($p = ,373$). Dennoch zeigt sich in Abbildung 2 als explorativer deskriptiver Befund, dass die Untersuchungsgruppe wahrscheinlich aufgrund des Einsatzes Biblischer Erzählfiguren einen steiler ansteigenden Lernerfolg aufweist als die Kontrollgruppe, die das Gleichnis lediglich narrativ dargeboten bekam.

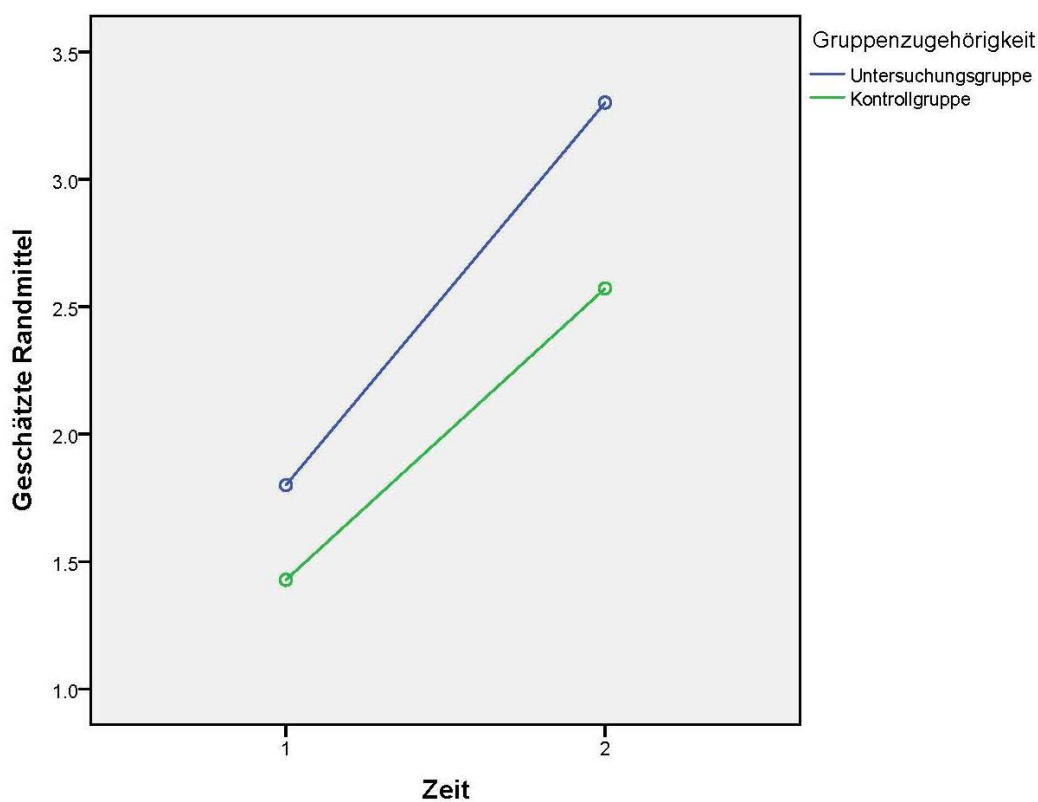


Abbildung 2: Lernzuwächse von Untersuchungsgruppe (blau) und Kontrollgruppe (grün)

Die Effektstärke, die eine Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit von Ergebnissen erlaubt, wurde mit Hilfe einer Internethomepage berechnet (www.psychometrica.de). Hier bot sich die Berechnung von d_{Korr} nach Klauer (2001, 182) an, wodurch Mittelwertunterschiede zweier verschieden großer Gruppen im Prä-Post-Design analysiert werden können. Als Ergebnis kam folgender Wert heraus: $d_{\text{Korr}} = ,513$. Dieser Wert bedeutet nach der Klassifikation von Cohen (1988), wonach bei einem Betrag von d um 0,2 ein schwacher, um 0,5 ein mittlerer und um 0,8 ein starker Effekt vorliegt (Wirtz / Nachtigall, 2012, 92), dass wir es in dieser Studie mit einem *mittleren Effekt* zu tun haben.

Da aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht von einer Normalverteilung die Rede sein kann, konnte nicht mit dem t-Test (für zwei verbundene Stichproben) gearbeitet werden, sondern es kam als nichtparametrischer Test der Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben zum Zuge (Nachtigall / Wirtz, 2009, 161–163), der über SPSS 21 gerechnet wurde. Die asymptotische Signifikanz (2-seitig) betrug den Wert $p = ,000$. Da dieser Wert kleiner gleich $,05$ liegt, unterscheiden sich die Zeitpunkte mit 95%iger Sicherheit voneinander. Das bedeutet, dass hier ein signifikanter Effekt vorliegt. Die deskriptiven Werte deuten darauf hin, dass die Mittelwerte zum zweiten Zeitpunkt höher sind als zum ersten.

Insgesamt ergibt sich folgende Antwort auf Forschungsfrage 2:

4. Hypothese: Die Kenntnis des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter wächst bei Grundschulkindern durch den Einsatz Biblischer Erzählfiguren stärker als durch reines Erzählen. Dies stellt einen mittleren Effekt dar, der signifikant ist.

4. Abschlussreflexion

4.1. Explorative Kausalhypothesen

Die von uns vorgelegte kleine Untersuchung hat vier Hypothesen erbracht, wobei sich die ersten drei auf den positiven Effekt der Biblischen Erzählfiguren auf Gleichnisdefinitionen beziehen. So ist nach den hier vorgelegten Ergebnissen zu erwarten, dass sich der Einsatz der Erzählfiguren im Vergleich zu reinem Erzählen positiv und stärker darauf auswirkt, dass Grundschulkindern eigene Gleichnisdefinitionen angeben können, in denen Gleichnisse u.a. als Erzählgeschichten Jesu und als Bibelgeschichten aufgefasst werden.

Der 4. Hypothese zufolge wächst die Kenntnis des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter bei Grundschulkindern durch den Einsatz Biblischer Erzählfiguren stärker als durch reines Erzählen.

Bilanzierend führt dies zu einer Empfehlung des Einsatzes Biblischer Erzählfiguren im Religionsunterricht der 4. Jahrgangsstufe und bereits in den früheren Jahrgangsstufen, da die Erzählfiguren einen mittleren positiven Lerneffekt erwarten lassen.

4.2. Weiterer Forschungsbedarf

Die hier skizzierte explorative Studie kann aufgrund ihres fokussierten Blicks auf lediglich 20 bzw. 17 SchülerInnen keine repräsentativen Ergebnisse liefern, sondern formuliert nur empirisch gewonnene Arbeitshypothesen zur Wirksamkeit Biblischer Erzählfiguren im Religionsunterricht. Die externe Validität ist dementsprechend minimal, da sich die Befunde nicht über die untersuchte Personengruppe hinaus verallgemeinern lassen.

Allein für die hier untersuchte Personengruppe von ViertklässlerInnen müssten weitere Studien mit mehr Versuchspersonen pro Gruppe unternommen werden, um eine größere Teststärke zu erreichen (Bortz / Döring, 2016, 195).

Auch die interne Validität der Untersuchung fällt womöglich zu gering aus, da mögliche Störvariablen, wie z.B. Leistungsniveau, Vorwissen oder Motivation der Kinder, durch das zufällige Zuweisen zu den Gruppen über den Anfangsbuchstaben des Vornamens zwar kontrolliert wurden, was aber noch verbesserungsfähig erscheint. Hierzu hätten statt der Verwendung zweier Zufallsstichproben zwei Gruppen gebildet werden können, die sich hinsichtlich der potenziell relevanten personenbezogenen Störvariablen möglichst ähnlich sind (Bortz / Döring, 2016, 196).

Des Weiteren ist kritisch anzumerken, dass die GrundschülerInnen ihren Kenntnisstand zum Samaritergleichnis nur selbst eingeschätzt und nicht in Form einer Aufgabe unter Beweis gestellt haben. Daher wären Folgeuntersuchungen mit einem erweiterten Design sinnvoll.

Zudem sind in verschiedenen Jahrgangsstufen, auch über das Grundschulalter hinaus, Effekte zu untersuchen. Außerdem wurde in der präsentierten Erhebung der Figureneinsatz an eine Gleichnisdidaktik gekoppelt, was nur einen von vielen möglichen Einsatzbereichen darstellt. Darüber hinaus müssten Gewöhnungseffekte bei den Lernenden analysiert sowie längerfristige Effekte gemessen werden. Auch die Art und Weise, wie Lehrperson und Lerngruppe mit den Figuren methodisch umgehen, könnte eine zu wenig kontrollierte Auswirkung gehabt haben.

Literaturverzeichnis

- ALSENZ, Claudia / ALSENZ, Stefan: Arbeitsbuch Biblische Erzählfiguren. Geschichten der Bibel kreativ gestalten, Wuppertal: R. Brockhaus Verlag 1999.
- BECKER, Ulrich / JOHANNSEN, Friedrich / NOORMANN, Harry: Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart: Kohlhammer³2005.
- BUCHER, Anton A.: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg i.d. Schweiz: Universitätsverlag 1990 (= Praktische Theologie im Dialog 5).
- BUCHER, Anton A. / OSER, Fritz: „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören ...“. Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik – exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1ff), in: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 167–183.
- DALFERTH, Winfried: Und er rührte sie an ... Mit Biblischen Erzählfiguren Glauben gestalten, erfahren, feiern, Stuttgart: Verlag Junge Gemeinde 2001.
- DONGES, Iris: Noch mehr für Religion werben. Zwischen Fundamentalismus und Erzählfiguren: die Kirchen auf der Bildungsmesse „didacta“, in: Wochenblatt der Kirchenzeitung. Bistum Hildesheim. Heft 10 (2015) 14–15.
- DORNES, Martin: Die emotionale Welt des Kindes, Frankfurt a.M.: Fischer 2000.
- DÖRING, Nicola / BORTZ, Jürgen: Untersuchungsdesign, in: DÖRING, Nicola / BORTZ, Jürgen (Hg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin u. Heidelberg: Springer⁵2016, 181–220.
- HECHT, Anneliese: Biblische Figuren stellen, in: ZIMMERMANN, Mirjam / ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen: Mohr Siebeck 2013, 530–535.
- HERRMANN, Christian: Nächstenliebe lernen. Unterrichts Anregungen und Praxiserfahrungen, in: Regensburger RU-Notizen 2 (2010) 48–59.
- HILGER, Georg: Erzählen und Zuhören, in: HILGER, Georg / RITTER, Werner H. / LINDNER, Konstantin / SIMOJOKI, Henrik / STÖGBAUER, Eva (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, Stuttgart u.a.: Calwer & Kösel 2014, 352–357.
- HILGER, Georg / RITTER, Werner H. / LINDNER, Konstantin / SIMOJOKI, Henrik / STÖGBAUER, Eva (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, Stuttgart u.a.: Calwer & Kösel 2014.
- JOHANNSEN, Friedrich: „Und er redete zu ihnen vieles in Gleichnissen“ (Mt 13,3). Die Gegenwart des Reiches Gottes in den Gleichnissen Jesu, in: BECKER, Ulrich (Hg.): Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart: Kohlhammer⁴2013, 55–71.
- KLAUER, Karl Josef: Training des induktiven Denkens, in: KLAUER, Karl Josef (Hg.): Handbuch kognitives Training, Göttingen: Hogrefe 2001, 165–209.
- KOLLMANN, Bernd: Neues Testament kompakt, Stuttgart: Kohlhammer 2014.
- KROMREY, Helmut: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, Stuttgart: Lucius & Lucius¹²2009.
- LEU, Josefin: Biblische Erzählfiguren im Religionsunterricht der Grundschule. Eine empirische Studie zur Verknüpfung der Biblischen Erzählfiguren mit dem Gleichnis des barmherzigen Samariters. Freiburg i.Br. 2015 (= Wissenschaftliche Hausarbeit Pädagogische Hochschule Freiburg).
- LEUTSCH, Martin: Gleichnisse, in: METTE, Norbert / RICKERS, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Band 1, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft 2001, 724–726.
- METTE, Norbert: Kinder und Gleichnisse, in: FRANKEMÖLLE, Hubert (Hg.): Die Bibel. Das bekannte Buch – das fremde Buch, Paderborn u.a.: Schöningh 1994, 185–200.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.): Bildungsplan (2004) – Grundschule. Stuttgart, in: <http://www.bildung->

staerktmenschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf [abgerufen am 01.06.2015].

- MÜLLER, Peter: Art. Gleichnisse, bibeldidaktisch, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2016, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100143/> [abgerufen am 18.02.2016].
- MÜLLER, Peter / BÜTTNER, Gerhard / HEILIGENTHAL, Roman / THIERFELDER, Jörg: Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht, Stuttgart: Calwer ²2008.
- MURPHY, Roger: Does Children's Understanding of Parables Develop in Stages?, in: Learning for Living 16/4 (1977) 168–172.
- NACHTIGALL, Christof / WIRTZ, Markus: Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik. Statistische Methoden für Psychologen Teil 2, Weinheim und München: Juventa ⁵2009.
- NEUMANN, Gini: Geschichten werden lebendig. Einsatz der biblischen Erzählfiguren im Religionsunterricht, Winzer: Duschl ²2010.
- PORST, Rolf: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch, Wiesbaden: Springer ⁴2014, in: <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-02118-4> [abgerufen am 12.05.2015].
- PSYCHOMETRICA.DE, in: <http://www.psychometrica.de/effektstaerke.html> [abgerufen am 24.02.2016].
- REINDERS, Heinz: Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2011.
- SCHREIBER, Stefan: Begleiter durch das Neue Testament, Ostfildern: Patmos ²2010.
- SIMON, Werner: Gleichnisse, in: SCHWEITZER, Friedrich / FAUST-SIEHL, Gabriele (Hg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, Frankfurt a.M.: Beltz 1994, 196–204.
- THEIS, Joachim: Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart: Kohlhammer 2005.
- THEIßEN, Gerd/ MERZ, Annette: Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ⁴2011.
- WIRTZ, Markus / NACHTIGALL, Christof: Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen Teil 1, Weinheim u.a.: Beltz & Juventa ⁶2012.
- ZIMMERMANN, Mirjam: Erzählen, in: ZIMMERMANN, Mirjam / ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen: Mohr Siebeck 2013, 475–482.
- ZIMMERMANN, Ruben: Berührende Liebe (Der barmherzige Samariter) – Lk 10, 30–35, in: ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2007, 538–555.
- ZIMMERMANN, Ruben: Gleichnisse/Parabeln Jesu, in: ZIMMERMANN, Mirjam / ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen: Mohr Siebeck 2013, 196–201.

Tabea Rauch / Christian Höger

NATURDEUTUNGEN VON GRUNDSCHÜLERINNEN. QUALITATIV-EMPIRISCHE QUER- UND LÄNGSSCHNITTBEFUNDE

Kurzzusammenfassung

In diesem Beitrag werden die Kernergebnisse einer Zulassungsarbeit (und einer kleinen Folgestudie) präsentiert, die an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Fachbereich Katholische Theologie von Tabea Rauch verfasst und von Christian Höger begleitet und mit ausgebaut wurde. Nach einer Skizze des Forschungsdesigns folgen neue Quer- und Längsschnittbefunde über die Naturdeutungen von Kindern aus Klasse 3 und 4, die am katholischen Religionsunterricht einer Grundschule in Baden-Württemberg teilgenommen haben.

1. Skizze des Forschungsdesigns

1.1. Forschungsstand und Fragestellung

Auch im Rahmen einer Theologie der Kinder (z.B. Büttner, 2014, 424–431) lassen sich bis dato einige klassische sowie neuere Untersuchungen zu kindlichen Vor- und Einstellungen zu Weltbild, Schöpfung, Evolution und Urknall anführen, die sich für eine Beantwortung der Fragen eignen, wie sich Grundschul Kinder die Entstehung und Entwicklung des Universums, der Erde, des Lebens, der Pflanzen, der Tiere und des Menschen vorstellen und welche Rolle hierbei naturwissenschaftliche Erklärungen und theologische Deutungen spielen (Rauch, 2013, 16–25):

Neben einer Fülle von Studien zu kindlichen *Gotteskonzepten* (z.B. Büttner, 2014, 226–238; Büttner / Dieterich, 2013, 155–171) ist das kindliche *Weltbild* klassisch von Piaget (2005) und in Weiterführung an seine Befunde zum Artifizialismus von Fetz, Reich und Valentin (2001) sowie von Bucher (2000) in den Blick genommen worden. Fricke (2003; 2005, 357–381) und Dieterich (2004) haben die Konzepte von 4.-KlässlerInnen zu Gen 1–2 sowie zur Weltentstehung qualitativ empirisch untersucht. Vorstellungen von 16 deutschen und 8 US-amerikanischen Grundschulkindern im Alter von 7–10 Jahren zu ihren Welt- und Gottesbildern, Welterklärungstheorien sowie Mensch-Welt-Gott-Verhältnissen wurden von Högg-Birg (2011) erhoben und analysiert. Kalloch (2012) gelangt aufgrund von theologischen Gesprächen in Klasse 4 mit etwa 10-Jährigen über das Spannungsfeld zwischen biblischen

Schöpfungstexten und naturwissenschaftlichen Erklärungsmodellen zu dem Befund, dass sich im Diskussionsverlauf die Argumente für eine naturwissenschaftliche Weltansicht tendenziell gegenüber den schöpfungstheologischen durchzusetzen schienen. Eikermann (2012) hat 24 Kinder aus Klasse 2 und 4 zu ihren Weltentstehungsvorstellungen und Weltbildern befragt.

Hinsichtlich der naturwissenschaftlichen Wissensdomäne wurden kindliche Konzepte vom Kosmos, v.a. von Erde, Planeten, Sonne und Mond, in den letzten Jahrzehnten international befragt (z.B. Bryce / Blown, 2013; zusammenfassend: Höger, 2014). Empirische Verständnisse von der Entstehung des Kosmos mit und ohne Urknall – auch im Verhältnis zu Weltanschauungseinstellungen – wurden für (die Kindheit und) das Jugendalter typisiert (Höger, 2015, 208–214). Auch kindliche (und jugendliche) Schülervorstellungen zur Evolutionstheorie sind ausführlich beleuchtet (Hamann / Asshoff, 2015, 228–255). Darüber hinaus gibt es einige Befunde zu Einstellungen Heranwachsender zur Lebensentstehung (Illner, 1999, 191; Fowid, 2005, 3) sowie zu Vorstellungen vom Lebendigen (Hamann / Asshoff, 2015, 52–58).

In der hier präsentierten Untersuchung geht es unter dem Sammelbegriff „Naturdeutungen“ von GrundschülerInnen darum, neue Aspekte zu folgenden sieben Forschungsfragen qualitativ-empirisch aufzudecken:

1. Wie begreifen Grundschulkinder aus Klasse 3 und 4 die Entstehung und erste Entwicklung des Universums und inwiefern glauben sie hierbei an ein Schöpferhandeln?
2. Wie begreifen Grundschulkinder aus Klasse 3 und 4 die Entstehung der Erde und inwiefern glauben sie hierbei an ein Schöpferhandeln?
3. Wie begreifen Grundschulkinder aus Klasse 3 und 4 geologische und meteorologische Phänomene auf der Erde und inwiefern glauben sie hierbei an ein Schöpferhandeln?
4. Wie begreifen Grundschulkinder aus Klasse 3 und 4 die Lebensentstehung und inwiefern glauben sie hierbei an ein Schöpferhandeln?
5. Wie begreifen Grundschulkinder aus Klasse 3 und 4 die Entstehung von Pflanzen und inwiefern glauben sie hierbei an ein Schöpferhandeln?
6. Wie begreifen Grundschulkinder aus Klasse 3 und 4 die Entstehung von Tieren und inwiefern glauben sie hierbei an ein Schöpferhandeln?

7. Wie begreifen Grundschul Kinder aus Klasse 3 und 4 die Entstehung des Menschen und inwiefern glauben sie hierbei an ein Schöpferhandeln?

Um mehr über die so aufgefächerten Naturdeutungen von GrundschülerInnen zu erfahren, wurde in Klasse 3/4 eine mehrteilige qualitativ-empirische Studie durchgeführt, deren Datenerhebungsformen beim ersten und zweiten Messzeitpunkt im Sommer 2013 und 2014 genauer zu erläutern sind.

1.2. Datenerhebung beim 1. Messzeitpunkt (Sommer 2013)

1.2.1. Rahmenbedingungen der Erhebung von Kindertexten und -zeichnungen

Die Schülerinnen und Schüler gingen auf eine kleine ländliche Grundschule, die etwa 10 km von der Stadt Freiburg im Breisgau entfernt liegt. An dieser Grundschule werden alle Fächer jahrgangsübergreifend und im Klassenverband unterrichtet, sodass am katholischen Religionsunterricht insgesamt 20 SchülerInnen (7 Mädchen und 13 Jungen) teilnahmen, die entweder Jahrgangsstufe 3 oder 4 besuchten, zu 85% der römisch-katholischen Konfession angehörten (17 waren katholisch und 3 bekenntnislos) und größtenteils stark kirchlich sozialisiert waren. Evangelischer Religionsunterricht oder Ethikunterricht wird an dieser Schule nicht angeboten. Die SchülerInnen waren zwischen 8 (8;9) und 11 (11;7) Jahre alt ($M = 10;3$). Diese motivierte und interessierte Religionsklasse war es gewohnt, dass sie jedes Semester von sechs bis acht Grundschulstudierenden mit dem Fach Katholische Theologie, begleitet von Herrn Höger als Dozent an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, im Rahmen des Integrierten Semesterpraktikums unterrichtet wurde. So wechselten sich die Studierenden etwa drei Monate lang als Unterrichtende ab, wobei eine oder zwei Personen die Stunde durchführten und die übrigen zusammen mit der hauptberuflichen Religionslehrkraft, die zugleich die Schulleiterin ist, hospitierten und ihre Beobachtungen mitschrieben. Frau Rauch war keine Teilnehmerin dieses Grundschulpraktikums.

Die Doppelstunde am 19.06.2013 von 11.30 bis 13.00 Uhr, die unter dem Gesamtthema „Woran alle Christen glauben“ stand, wurde von zwei Studentinnen gehalten. Diese eröffneten die Stunde mit der Klasse im Sitzkreis mit der Begrüßung, einem Lied und einem von einem Kind selbst geschriebenen Gebet, wonach das apostolische Glaubensbekenntnis etwa 10 Minuten lang thematisiert wurde. Als Überleitung zum Thema „Weltentstehung“ wurde gegen 11.45 Uhr von den Unterrichtenden der Satz des Credo, in dem Gott als

„Schöpfer des Himmels und der Erde“ bekannt wird, aufgegriffen und folgender Impulstext vorgelesen: „Ein Pfarrer predigt am Sonntag in der Kirche Folgendes: ‚Der liebe Gott hat die Welt, die Lebewesen und den Menschen erschaffen. Ohne seine Schöpfung gäbe es nichts davon.‘ – Ein Naturwissenschaftler berichtet von seinen Forschungsergebnissen Folgendes: ‚Am Anfang gab es den Urknall, dann war das Universum plötzlich da. Dann entwickelte sich später auf der Erde das Leben und wir Menschen haben gemeinsame Vorfahren mit den Affen.“ (Höger, 2013, 26)

Im Anschluss an diesen vorgelesenen Text ergab sich zwischen den beiden Lehrerinnen und mehreren Schülern ein kurzes Gespräch über den Urknall, der von den Kindern so erklärt wurde, dass hierbei zwei Meteoriten oder Planeten ‚aneinander geknallt‘ sind, wodurch dann die Erde entstand (Rauch, 2013, 37). – Eine solche, physikalisch nicht korrekte, geozentrische Urknallvorstellung findet sich im Grundschulalter und darüber hinaus immer wieder (Eikermann, 2012, 93–103; Kropač / Mohr, 2012, 82–83; Höger, 2015, 210). – Dann stellten die Lehrenden den Kindern die Aufgabe, einen kurzen persönlichen Text zu ihren Vorstellungen von der Weltentstehung zu schreiben und ein passendes Bild dazu zu gestalten. Es war den SchülerInnen freigestellt, ob sie mit dem Bild oder dem Text beginnen wollten.

Hierzu nahmen die Kinder an ihren Gruppentischen Platz (fünf Tische mit je vier Personen), wobei jeweils ein Studierender in der Nähe saß und die Gestaltungsprozesse beobachtete, und erhielten für die Aufgabe ein weißes Din-A4-Blatt, auf dem sie oben in einer vorgefertigten Zeile ihren Namen und ihr Geburtsdatum eintrugen und dann zur abgedruckten Impulsfrage „Wie ist die Welt entstanden?“ die leere Fläche des Blattes mit einer Buntstiftzeichnung versahen. Zudem erhielten sie ein weiteres liniertes Din-A4-Blatt, auf dem sie erneut den Namen eintrugen und ihre Auffassung von der Weltentstehung schriftlich zum Ausdruck brachten. Etwa gegen 12.15 Uhr wurden die fertigen 20 Bilder an die Tafel gehängt, von allen betrachtet, gewürdigt, kommentiert und diskutiert.

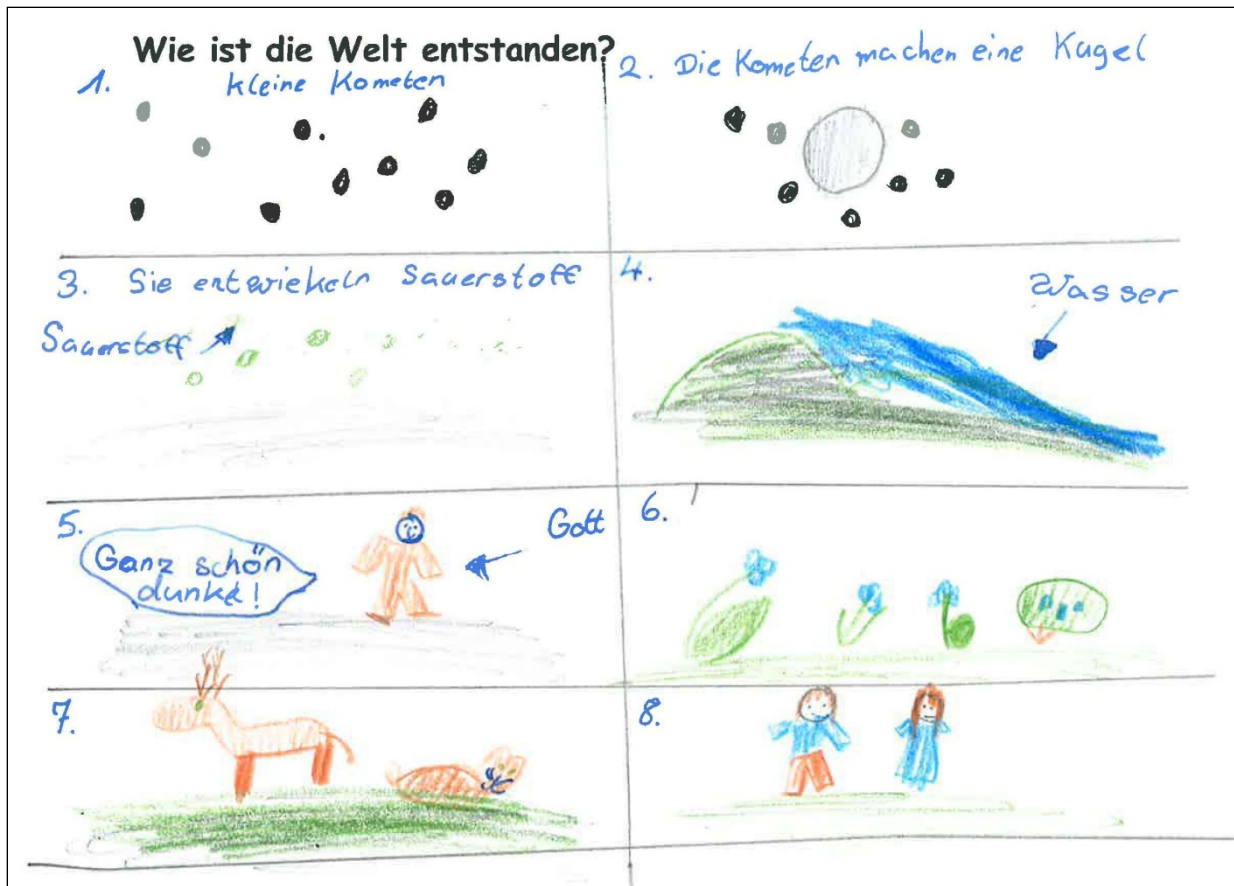


Abbildung 1: THERESAs Weltentstehungsbild aus Klasse 3 (Sommer 2013)

Exemplarisch wird hier das Bild von THERESA (Abbildung 1) präsentiert, das mit Linien in 8 Teile aufgeteilt ist, die im Sinne einer Abfolge durchnummeriert sind. Die „kleinen Kometen“ aus dem ersten Teilbild „machen eine Kugel“, so dass der Erdplanet entsteht. In Bild 3 kommt THERESAS Idee der natürlichen Entwicklung von Sauerstoff zum Ausdruck. In Teilbild 4 werden Land und Wasser dargestellt. Während die Bilder 1–4 rein natürliche Prozesse ohne ein schöpferisches Wirken Gottes illustrieren, kommt in Teilbild 5 erstmals Gott ins Spiel, als „menschenartige Figur, die braun angezogen ist und braune Haare hat, auf einer dunklen Fläche stehend. Diese mit „Gott“ betitelte Figur hat eine Sprechblase, die „Ganz schön dunkel!“ zeigt. Es ist – mit Hilfe von THERESAS Text – davon auszugehen, dass dies die Kreation des Lichts darstellen soll (Rauch, 2013, CII). Teilbild 6 zeigt eine blühende Wiese, was auf die Entstehung der Pflanzen anspielt, während in Teilbild 7 ein Hirsch und eine Katze abgebildet sind, um die Entstehung der Tiere zu veranschaulichen. Das 8. und letzte Teilbild zeigt ein erstes bekleidetes Menschenpaar.

1.2.2. Auswahl der InterviewpartnerInnen (Sommer 2013)

Nachdem alle Bilder und Texte vorlagen, wählten die Autoren im Sinne eines Theoretical Samplings (Strauss / Corbin, 1996, 148–165; Höger, 2011, 108–109, 118) besonders interessante Fälle aus, so dass Frau Rauch im Rahmen ihrer Zulassungsarbeit die entsprechenden Heranwachsenden in einem leitfadengestützten Einzelinterview genauer zu deren Ein- und Vorstellungen befragen konnte. Da insbesondere untersucht wurde, auf welche Weise die SchülerInnen (intuitiv) naturwissenschaftliche und schöpfungstheologische Ansichten miteinander kombinierten und bei welchen Aspekten sie wie an Gott als Schöpfer glaubten, sollten die InterviewpartInnen aus folgenden vier Gruppen ausgewählt werden (die Typenbezeichnungen erfolgen in Anlehnung an Höger, 2008, 195; 2011, 111–116):

		Naturwissenschaftliche Erklärungsweisen	
		+ (Zustimmung)	– (Ablehnung)
Schöpfungs- theologische Deutungen	+	<u>Naturaler Schöpferglaube:</u> Sowohl Gott als Schöpfer als auch naturwissenschaftlichen Erklärungsweisen wird zugestimmt.	<u>Kreationismus:</u> Gott als Schöpfer wird bejaht, naturwissenschaftliche Erklärungsweisen werden abgelehnt.
	–	<u>Exklusiver Naturalismus:</u> Naturwissenschaftlichen Erklärungsweisen wird zugestimmt, eine Schöpfertätigkeit Gottes wird hingegen abgelehnt.	<u>Antinaturalistische Schöpfernegierung:</u> Sowohl naturwissenschaftliche Erklärungsweisen als auch schöpfungstheologische Deutungen werden abgelehnt.

Tabelle 1: Vier Typen der Naturdeutung

Diese vier Typen der Naturdeutung wurden zunächst zur Fallauswahl für Interviews und später zur detaillierten Auswertung der kindertheologischen Daten eingesetzt, indem jeder Proband für jede der sieben Forschungsfragen in eines der vier Felder eingeordnet werden sollte, wobei die *antinaturalistische Schöpfernegierung* empirisch nicht auftrat. Aufgrund der Auswahl von fünf InterviewpartnerInnen ergab sich folgende Stichprobe:

- Zu einer ersten Form des *naturalen Schöpferglaubens* wurden INES (8;9 Jahre; katholisch) und THERESA (9;6; katholisch) ausgewählt, die den Urknall als zutreffend beschrieben hatten, aber Gott an der Entstehung und Gestaltung der Erde mitwirken ließen.

- Zu einer zweiten Form des *naturalen Schöpferglaubens* wurden KATRIN (8;11; katholisch) und MARCO (10;11; bekenntnislos) befragt, da sie sich die Erdentstehung auf eine rein physikalisch erklärbare Weise vorstellten, für die spätere Erschaffung des Lebens allerdings Gott ins Spiel brachten.
- Als Vertreter eines *exklusiven Naturalismus* kam NILS (9;11; bekenntnislos) in den Blick, da er den Beginn der Welt und des Lebens in all seinen Facetten mit Hilfe seines umfassenden physikalischen und biologischen Wissens erklärt hatte.

Zu den beiden Naturdeutungstypen *Kreationismus* und *antinaturalistische Schöpfernegierung* konnten im Blick auf die Weltentstehung keine passenden Kinder ausfindig gemacht werden.

Die fünf Einzelinterviews führte Frau Rauch zwei bis drei Wochen nach der Produktion der Kinderbilder und -texte durch, indem sie die Kinder an der Schule in einem leeren Klassenzimmer während des zeitlich parallel laufenden Religionsunterrichts befragte. Die auf MP3 aufgenommenen und mit Hilfe des Programms F4 transkribierten Interviews wertete Frau Rauch dann im Rahmen ihrer Zulassungsarbeit aus (Rauch, 2013, XXXII–CXII).

1.3. Datenerhebung beim 2. Messzeitpunkt (Sommer 2014)

Im nächsten Schuljahr fand am 16.07.2014 erneut eine Doppelstunde im Fach katholische Religion zum Thema „Weltentstehung“ statt, in der alle 25 Kinder der Klasse 3/4 (11 Kinder kannten die Thematik und Methodik noch vom Vorjahr) mit dem gleichen Textimpuls sowie den beiden Din-A4-Blättern ihre Auffassungen in Form eines Bildes und eines Texts zu Papier brachten.

Die entstandenen Bilder wurden von den beiden Autoren einen Tag später gesichtet und interpretiert, woraufhin drei Einzelinterviews mit den drei noch in der Klasse verbliebenen Schülerinnen INES, THERESA und KATRIN geplant wurden, um eventuelle Veränderungen bzw. Stabilitäten in ihren Auffassungen aufzeigen zu können. Sie waren als Drittklässlerinnen 2013 bereits beim ersten Messzeitpunkt ein gutes Jahr zuvor beteiligt gewesen. MARCO und NILS konnten wegen eines Schulwechsels in Klasse 5 nicht mehr erreicht werden.

Am 23.07.2014 führte Frau Rauch dann zeitlich parallel zur Religionsstunde, in der von den aktuellen Praktikumsstudierenden unter Begleitung von Herrn Höger am Thema Welt-

entstehung und Schöpfung weitergearbeitet wurde, nacheinander die drei Einzelinterviews in einem leeren Klassenraum, wo sie auf Video aufgezeichnet wurden. Die Interviews mit KATRIN (10;0; katholisch) und THERESA (10;7; katholisch) dauerten jeweils 14, das mit Ines (9;10; katholisch) 18 Minuten. Die Videodaten wurden transkribiert und analysiert.

1.4. Zur Datenauswertung

Sämtliche Textdaten, seien sie aus dem Jahr 2013 oder 2014, in Form von Schülertexten oder Interviewtranskripten, ließen sich mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) in Kategorien einteilen, die sowohl deduktiv theoretisch ex ante entwickelt worden waren als auch induktiv durch das empirische Material spezifiziert bzw. modifiziert wurden.

Für die Auswertung der Schülerbilder griff Frau Rauch auf die von Eikermann (2012, 71–72) adaptierten drei ersten Analyseschritte nach Lange (2010, 259) zurück, so dass 1. die spontane Wahrnehmung, 2. die Analyse der Formensprache und 3. die Analyse des Bildgehalts in die Untersuchung einfließen.

Passend zu den sieben Forschungsfragen wurden Kategorien gebildet – plus die Kategorie Gottesbild – und sowohl für die Einzelfallportraits als auch für den fallübergreifenden Vergleich genutzt:

- Entstehung und erste Entwicklung des Universums (Einstellung zur Urknalltheorie oder anderen Theorien der Kosmogogenese, Planetenentstehung)
- Entstehung der Erde (z.B. aus Nichts oder anderen Himmelskörpern)
- Geologische und meteorologische Phänomene auf der Erde (Entwicklung der Erdoberfläche, Landschaftsformung von Meeren und Bergen, Entstehung von Regen und Gewittern)
- Entstehung des Lebens (erste Tiere, z.B. Einzeller, Pflanzen oder Bakterien)
- Entstehung von Pflanzen (z.B. Blumen, Bäume oder Wiesen)
- Entstehung von Tieren
- Entstehung des Menschen (Aussagen zu seinem Ursprung, z.B. durch Evolution aus affenähnlichen Vorfahren bzw. Affen oder durch direkte Schöpfung Gottes)
- Gottesbild (Vorstellungen vom Aussehen Gottes, seinen Attributen und allgemeinen Tätigkeiten unabhängig von Schöpfung)

Zu jeder der sieben ersten Kategorien wurden die Einstellungen der 20 Kinder in Einzelfallportraits beschrieben und dann fallübergreifend in die obige Typologie mit Hilfe der vier Typen der Naturdeutung eingeordnet (Rauch, 2013, 40–56). So konnte untersucht werden, inwiefern von den einzelnen Kindern Aussagen zu Gottes schöpferischem Handeln bzw. naturwissenschaftlichen Erklärungsweisen gemacht wurden.

2. Empirische Befunde des 1. Messzeitpunkts (Sommer 2013)

Die Datenauswertung zeigt, dass sich Kinder der 3. und 4. Jahrgangsstufe viele Gedanken zum Thema Weltentstehung machen und diese auch ausdrücken können. Zu jeder aufgestellten Kategorie gibt es mehrere Kinder, die jeweilige Inhalte spontan in ihren Texten erwähnten. Oftmals wurde dabei auch eine Begründung oder spezifische Beschreibung vorgenommen. Durch den Facettenreichtum der Antworten und teils vorhandenes Umdenken im Verlauf der Interviews ist auffällig, dass Kinder nicht einfach Gehörtes – beispielsweise von Eltern oder aus Geschichten der Bibel bzw. naturwissenschaftliche Theorien – übernehmen, sondern sich eigenständig Gedanken machen. Dabei werden Elemente aus Erzählungen eingeflochten, aber nicht eins zu eins kopiert.

2.1. Entstehung und erste Entwicklung des Universums

Da dieses Thema in den Kindertexten und -bildern kaum spontan thematisiert wurde, ist anzunehmen, dass es für Kinder der 3. und 4. Jahrgangsstufe in der Regel nicht relevant oder nicht vorstellbar ist. In den Interviews wurde auf direkte Nachfrage meist von einem unendlich alten Universum gesprochen; Himmelskörper, die zur Formung der Erde beigetragen haben, „gab's schon immer“ (NILS) / „war[en] schon immer da“ (THERESA). Gleichzeitig wurde angenommen, dass sich das Universum verändert hat. Von zwei Schülerinnen dagegen wurde eine Explosion bzw. ein Knall als Entstehung des Universums genannt, was aber nicht weiter von ihnen spezifiziert werden konnte.

2.2. Entstehung der Erde

Die Entstehung der Erde wird von fast allen befragten Kindern auf eine naturwissenschaftliche Weise erklärt. In den Kindertexten wurde besonders oft erwähnt, dass die Erde aus Bruchstücken oder Splintern eines anderen Himmelskörpers entstanden sei; ebenso, wie dies den Physikern zufolge mit der Proto-Erde und einem Einschlagbrocken passiert ist (Harf, 2009). Die befragten Kinder formulieren dabei Theorien, nach denen sich

die Stücke entweder verformt oder mit anderen Teilen zu einem Planeten zusammengeschlossen haben. ELIAS zufolge ist die Sonne zersplittert; aus einem Splitter hat sich in der Folge die Erde gebildet. Andere nennen die Entstehung der Erde durch ein Bruchstück einer Kollision: „dass zwei Meteoriten zusammen geknallt sind und daraus wurde ein Stück zur Erde.“ (MARCO 1) oder: „zwei sehr sehr große Meteoriten gegeneinander gestoßen sind, und dann in 9 kleine Teile entsprungen ist (das sind die 9 Planeten)“ (MELANIE). Auch die Erde als Komplex aus vielen kleineren Teilen wird von sechs Probanden erwogen. Zumeist kamen die kleinen Teile ebenfalls aus Zusammenstößen von Meteoriten oder Planeten: „2 Meteoriten knallen aufeinander dann gab es eine riesen Wolke, die bildet sich zu einer Kugel“ (NIKOLAI). „Erst sind 2 Planeten zusammen geknallt und haben sich zu einer Erde zusammen gebaut.“ (MARCO 2) TAMARA und THERESA denken, dass sich die Erde aus bereits existierenden kleinen Himmelskörpern zusammengefügt hat. Mit dem Modell der Erdentstehung aus Staubpartikeln kommen OSKAR und INES der aktuellen Entstehungstheorie der Physiker zur Entstehung der Proto-Erde am nächsten: „Die Erde hat sich aus einer riesigen Gaswolke gebildet genauso wie alle unsere andern Planeten.“ (OSKAR) „Zuerst war die Erde ein Staubhaufen.“ (INES) Diese überwiegend naturwissenschaftliche Sichtweise bestätigte sich auch in den Interviews.

Zwei Schülern zufolge ist die Erde durch natürliche Ursachen und durch Gott entstanden. TOBIAS und INES beschreiben beide, dass zunächst die Erde durch natürliche Ursachen wie Meteoritenkollisionen oder einen Staubhaufen entstanden sei, woraufhin später explizit erwähnt wird, dass Gott die Erde schuf: „Zuerst war die Erde ein Staubhaufen. (...) Dann erschaffte Gott die Erde“ (INES). Es ist möglich, dass sie die Entstehung des Himmelskörpers Erde der Natur zuschreiben, allerdings Gott dafür verantwortlich sehen, dass der Planet lebensfreundlich ist.

2.3. Geologische und meteorologische Phänomene der Erde

Themenbereiche aus dieser Kategorie – beispielsweise die Erdoberfläche, Berge und Meere, ebenso Wetterphänomene – wurden kaum spontan genannt. In den Interviews kam dieses Thema allerdings explizit zur Sprache, so dass hier ausreichend Daten gesammelt werden konnten. Alle interviewten Kinder gaben hierbei an, dass sie einige Phänomene dem Wirken Gottes zuschreiben und für andere eine natürliche Erklärung haben.

Dabei wird für die natürliche Entstehung „Sauerstoff, Berge und Meere“ (vgl. THERESA); „Regen und Steine“ (vgl. MARCO 1); „Sauerstoff, Berge, Meere, Landschaft und Gewitter“ (vgl. NILS) oder „Regen“ (vgl. INES) in Spiel gebracht. Gott hat zumeist die Erde gestalterisch schön eingerichtet: Ein „schönes Plätzchen! Darauf muss man halt das noch verschönern.“ (THERESA) „Dass trotzdem Gott die Welt erschaffen hat, also hergerichtet hat“ (KATRIN). Einer Schülerin zufolge ist jenes von Gott, das „für die Welt wichtig ist.“ (INES) Auch das Licht wurde mehrfach als von Gott geschaffen bezeichnet.

2.4. Entstehung des Lebens

In diese Kategorie fallen nicht viele Aussagen der SchülerInnen, da diese sich zumeist konkret in Bezug auf Entstehung von Pflanzen, Tieren und Menschen geäußert haben – dies wird in den folgenden Abschnitten getrennt aufgezeigt. Wenn unspezifisch von Entstehung des Lebens die Rede ist, wird dies entweder Gott oder der Natur zugesprochen; eine „Zusammenarbeit“ oder Symbiose wurde nicht erwähnt.

Drei SchülerInnen ordnen die Entstehung des Lebens Gott zu. Wenn dies weiter spezifiziert ist, so hat es artifiziellistische Züge (zum „Artifizialismus“ vgl. Fetzer / Reich / Valentin, 2001): „Das sah Gott und hat gedacht ‚ich kann ja ein Planet erfinden da leben drauf ist.‘ (TOBIAS) / „Vielleicht hat er so 'ne geheime Quelle vielleicht entdeckt und dann ist er auf die Idee gekommen, so 'ne Zauberquelle daraus zu machen mit irgendwelchen Sachen.“ (THERESA)

Die Entstehung des Lebens durch natürliche Umstände wird durch einen Entwicklungsgedanken im Sinne der Evolution ausgedrückt. Der Beginn des Lebens durch Einzeller wird dabei von zwei SchülerInnen fast richtig aufgezeigt: „Es ist nur ein kleiner teil des Wassers verdunstet und so mit entstand Leben. (...) Die ersten einzelnen Zellen.“ (NILS) / „In den Ozeanen bildeten sich die ersten (...) Einzeller.“ (OSKAR)

2.5. Entstehung von Pflanzen

Die Entstehung der Pflanzen wird in den Kindertexten von etwa der Hälfte der Kinder spontan genannt, wobei insbesondere ein naturwissenschaftlicher Blickwinkel eingenommen wird. In den Interviews taucht diese Kategorie ebenfalls oft auf, wobei meistens eine Schöpfungsvariante erwähnt wurde.

Naturwissenschaftliche Erklärungen sind oft mit der Evolution verbunden. Meistens war den

Kindern zufolge das Gras die erste Pflanze, die den Planeten begrünte: „Und zum Vorschein kamen Gräser“ (INES). / „Mit der Zeit wurde es auf einem der 9 Planeten etwas grün, Das grüne war das Gras.“ (MELANIE). Hierbei ist die Frage, inwiefern das Gras oder die Wiesen als Lebewesen wahrgenommen werden. Es kann sein, dass sie in diesem Zusammenhang als Naturform gesehen und aus diesem Grund nicht Gott zugeschrieben werden. Dies wird deutlich bei INES, die im Gegensatz zum Kindertext im Interview die Entstehung der Pflanzen konkret Gott zuschreibt. In den Kindertexten wird ebenfalls mehrfach die Entstehung der Pflanzen im Wasser genannt: „In den Ozeanen bildeten sich die ersten Algen“ (OSKAR). NILS setzt die Pflanzen als Sauerstoffproduzenten als Kausalursache für die nachfolgende Entstehung der Tiere ein.

Die Entstehung der Pflanzen durch Gottes Wirken wird in den Kindertexten von zwei SchülerInnen, im Interview von weiteren zwei Kindern genannt. Dabei gibt es Varianten in der angenommenen Ausführung. Manchen Kindern zufolge wird eine Schöpfung durch das Wort in Erwägung gezogen: Andere Pflanzen „sind dann auch von Gott erschaffen und der hat dann auch gesagt, dass da so Bäume wachsen“ (INES). SOPHIA zufolge sind die Pflanzen von Gott aus einer Zauberquelle geschaffen worden, womit sie als Erfindung Gottes gelten.

Ein besonderer Fall ist MARCO, der zunächst von einer Erschaffung der Pflanzen durch Gott ausgeht, zu Beginn der Interviews aber von einer natürlichen Entstehung spricht. Im Laufe des Interviews wandelt sich das Bild wieder nach dem Einbringen der Evolutionstheorie. Die Pflanzen sind von Gott geschaffen, daraus entwickelt sich alles andere Leben. Entweder ist sich MARCO selbst nicht im Klaren, wie die Pflanzen entstanden sind, oder er sieht eine sehr enge Verzahnung.

Insgesamt wird aber deutlich, dass ein Großteil der Kinder die Entstehung der Pflanzen natürlichen Ursprüngen zuordnet, während wenige Gott dafür verantwortlich sehen. Eine direkte ‚Zusammenarbeit‘ wird dabei nicht genannt.

2.6. Entstehung von Tieren

Viele Kinder haben sich spontan zur Entstehung der Tiere geäußert. Dabei werden entweder naturwissenschaftliche Ursachen oder auch das Wirken Gottes in Betracht gezogen, allerdings nicht miteinander verknüpft. In den Interviews stellen zwei Kinder beide Erklärungsweisen dar, die sie aber isoliert stehen lassen.

Kinder, die von einer Erschaffung der Tiere durch Gott ausgehen, haben dies lediglich benannt, aber nicht weiter spezifiziert: „Dann hat Gott all die Tiere erschaffen“ (TAMARA) / „dann hat Gott die Tiere erschafft“ (OLIVER). In den Interviews zeigt sich auf Nachfrage, dass jedes Kind eine andere Idee hat, wie Gott gewirkt habe. Während auch hier von der Schöpfung durch das Wort und einer Zauberquelle die Rede ist, werden auch Tiere als Erfindung Gottes durch seine Gedanken erwähnt. Der direkte Einfluss der Schöpfungserzählungen scheint dabei gering zu sein. Es zeigt sich zudem insbesondere in den Interviews, dass alle Tiere – beispielsweise auch gefährliche – in die Schöpfung eingeschlossen werden. Dies wird damit begründet, dass auch die gefährlichen Tiere ihren Platz im Ökosystem haben: „Der hat gefährliche Tiere, wie zum Beispiel der Löwe. Wenn's nämlich keine Jäger gäbe, dann wären irgendwann ganz ganz viele Tiere da und dann wär gar kein Fressen mehr da.“ (THERESA)

Wenn von einer natürlichen Entstehung der Tiere ausgegangen wird, dann entstanden diese im Wasser: „Es entstanden Wasserwesen. Die mit der Zeit an Land kamen“ (ELIAS) / „Mit der Zeit sind Tiere aus dem Wasser gekommen“ (MELANIE). Somit haben diese Kinder bereits eine in gewisser Weise adäquate Auffassung der Evolutionstheorie, die besonders bei NILS ausgeprägt ist, der auch Mechanismen der Evolution beschreibt, „dass dann so kleine Tierchen Beine gekriegt haben, so wie die Kaulquappe, und dass die dann so am Land gehüpft sind, dass dann manche so Flügel bekommen haben oder so Felle, und sie sich dann immer weiter entwickelt haben und vermehrt. Dass die dann also ganz viele wurden. Auch der Affe, denk ich, ist so entstanden.“

2.7. Entstehung des Menschen

Die Entstehung des Menschen wird von einem Großteil der befragten Kinder spontan beschrieben; dies ist für die SchülerInnen relevant und Teil ihrer Existenz. Die meisten gehen dabei davon aus, dass sie selbst von Gott geschaffen seien. Wenn von einem Kind sowohl eine religiöse als auch eine naturwissenschaftliche Sichtweise genannt wurde, so wurden sie als Alternativen nebeneinander gestellt, aber nicht miteinander verbunden.

Etwa die Hälfte aller Kinder hat in ihren Kindertexten direkt beschrieben, dass die Menschen von Gott erschaffen wurden: „und dann hat er uns geschaffen.“ (TOBIAS) / „dann hat er gesagt: ‚Es sollte die Menschen geben.‘ Dann gab es Menschen.“ (OLIVER). Mehrmals wird

dabei auch direkt Bezug auf die Schöpfungserzählungen in Gen 1–3 genommen, indem Adam und Eva als erste Menschen benannt werden: „Die ersten Menschen auf der Erde waren Adam und Eva.“ (INES) / „Dann hat Gott all die Tiere erschaffen und Adam und Eva.“ (TAMARA) Die genaue Wirkungsweise Gottes wird dabei im Normalfall nicht benannt. Eventuell haben die Kinder keine eigenen Vorstellungen und nehmen daher die Beschreibungen der Bibel als offensichtlich an. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Wirkungsweise Gottes für die Kinder keine große Rolle spielt.

Bei den wenigen naturwissenschaftlichen Erklärungsweisen wird indirekt die Evolution als Grund genannt. Den vier SchülerInnen zufolge hat sich die Menschheit aus anderen Primaten entwickelt: „Affen entwickelten sich zu Menschen.“ (NIKOLAI) / „die Menschen haben sich von den Tieren – von den Affen – entwickelt.“ (MELANIE). Auch hier zeigt NILS durch das Einbringen des Zufalls das Verständnis eines wichtigen Evolutionsfaktors. Im Interview bestätigt er, dass die Menschen nur ‚aus Versehen‘ entstanden sind und keine gerichtete Kraft dahinter stand.

3. Vergleich von drei Schülerinneninterviews vom 1. und 2. Messzeitpunkt

Eine besondere Stärke des hier präsentierten Forschungsprojekts liegt darin, dass zu den drei Schülerinnen THERESA, KATRIN und INES Längsschnittdaten in Form von je zwei transkribierten Interviews vorliegen, jeweils eines vom Sommer 2013 und eines vom Sommer 2014. Somit ist es möglich, bei diesen drei Personen nach individuellen Wandlungen und Stabilitäten sowie Entwicklungsmustern zu fragen.

3.1. Theresa

THERESA hat 2014 erneut ein Bild zur Weltentstehung gestaltet (Abb. 2), das in vielen Punkten dem von 2013 (Abb. 1) ähnlich ist:



Abbildung 2: THERESAS Weltentstehungsbild aus Klasse 4 (Sommer 2014)

THERESA zeigt in beiden Erhebungen Elemente der Schöpfung von Dingen durch Gott sowie einer Entstehung auf natürliche Weise. Während das Universum und die Erde an sich durch natürliche Vorgänge entstanden sind („Kleine Komete habe sich zu einer Kugel gemacht. Die Kugel hat Sauerstoff entwickelt dann kam Wasser aus der Erde.“ (Theresa Text2013), hat Gott die Erde gestaltet: „dann ist halt Gott gekommen und hat gedacht: ‚was für 'ne graue Welt, ich könnt' da was Schönes draus machen‘“ (Theresa Interview2014). Im ersten Interview trennt sie dabei ganz klar zeitlich zwischen naturwissenschaftlichen und schöpferischen Aspekten: „Da, die kleinen Kometen, Bild 1 bis 3, von den kleinen Kometen bis zum Sauerstoff, das gehört, glaub' ich, zum Urknall. Nee, und das Bild mit dem Wasser, und dann kommt Gott auf die Erde.“ (Theresa Interview2013) Bei der zweiten Erhebung

werden natürliche und schöpferische Aspekte zum Teil parallel oder als ‚Zusammenarbeit‘ aufgezeigt.

Die Entstehung und Entwicklung des Lebens schreibt THERESA größtenteils Gott zu. Bei der ersten Erhebung hat sie den Gedanken einer „Zauberquelle“, mit deren Hilfe Gott Leben entstehen lässt (Theresa Interview2013). Diese Idee verwirft sie explizit im folgenden Interview, stattdessen geht sie 2014 davon aus, dass Gott selbst in den Schlamm gefallen sei, wodurch ein Abdruck seiner Körperform entstanden sei, den Gott nutzte, um daraus Menschen zu erschaffen.

Während THERESA bei der ersten Erhebung die Entstehung von Pflanzen und Tieren ausschließlich Gott zuschreibt – durch besagte Zauberquelle – werden im Interview der zweiten Erhebung auch natürliche Prozesse angenommen: „Die Pflanzen waren eigentlich auch schon da. [...] In den Planeten waren so Samen drin und die haben sich dann halt alle auf der Erde gesammelt.“ (Theresa Interview2014) Gott hat dabei das Wachstum der Pflanzen beschleunigt, so dass eine klare ‚Zusammenarbeit‘ erkennbar ist. Auch „Blumen hat Gott gemacht [...] zur Verschönerung.“ (Theresa Interview2014) Einige Tiere bringt THERESA auch 2014 mit der direkten Erschaffung durch Gott in Verbindung, während andere Tiere auf natürliche Weise entstanden seien: „Und was er nicht gemacht ist, denke ich mal, sind so wie Fische. [...] Insekten, nee, eher nicht. [...] Die haben sich durch ein paar Bakterien zusammengesetzt. Die waren auch schon immer da.“ (Theresa Interview2014) Somit werden Ansätze der Evolution deutlich, allerdings nur bei Tieren, die THERESA als nicht voll entwickelt ansieht.

Bei der Entstehung der Menschen schließt THERESA diese Entwicklung kategorisch aus. Diese sind ihr zufolge durch die Zauberquelle (erste Erhebung) bzw. die Schlammform (zweite Erhebung) direkt von Gott geschaffen. Auch heutzutage wird zumindest der Charakter von Gott gegeben: „Gott stellt sich das immer vor, wie der Mensch sein soll, mit Charakter und so, und dann werden die halt geboren.“ (Theresa Interview2014)

Insgesamt zeigt sich, dass sich THERESAS Vorstellungen etwas geändert haben, so dass auch bei der Entstehung des Lebens naturwissenschaftliche Erklärungsweisen ihren Platz haben.

3.2. Katrin

KATRIN beschreibt die Entstehung der Welt sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Erhebung durch eine Symbiose von Naturkräften und Gottes Handeln, so dass ihre Einstellung dem naturalistischen Schöpferglauben zugeordnet werden konnte. Ihr zufolge entstand die Welt durch den Urknall, wodurch allerdings nur ein Fleck entstand, der der heutigen Erde nicht ähnelte. Im zweiten Interview wird dabei noch einmal betont, dass der Urknall durch Zufall passiert sei, indem zwei Planeten „zusammengekracht“ (Katrin Interview2014) seien. Auch Gott sei daraus entstanden. Gott stellt sich KATRIN als menschenähnliches Wesen vor, wenngleich bei der zweiten Befragung sowohl im selbst geschriebenen Text als auch im Interview ein übertragenes Bild „Gott (das Licht)“ (Katrin Text2014) auftaucht.

Der durch den Urknall entstandene Protoplanet wird dann von Gott gestaltet: „dass trotzdem Gott die Welt erschaffen hat, also hergerichtet hat. (...) Und dann hat Gott die Welt hergerichtet für uns Menschen und Tiere. Ja, und das hat er halt irgendwie in sieben Tage geschafft und am siebten Tag hat er sich ausgeruht.“ (Katrin Interview2014) / „Der hat die Erde erstmal schöner geformt.“ (Katrin Interview2014)

Während KATRIN bei der ersten Erhebung deutlich machte, dass ihrer Meinung nach Pflanzen von Gott erschaffen seien, kommt im zweiten Interview ein Ansatz von Mikroevolution zu Sprache: Auf die Frage, ob alle Pflanzen von Gott geschaffen seien, antwortet sie: „Ja, aber wahrscheinlich haben die sich dann auch anders entwickelt. Ich glaube, er hat nicht alle gemacht.“ (Katrin Interview2014) Somit bringt KATRIN nach einem Jahr mehr naturwissenschaftliches Verständnis ein.

Die Tiere dagegen wurden auch 2014 als einzeln von Gott erschaffen bezeichnet, ebenso wie der Mensch. In beiden Erhebungen nimmt KATRIN Adam und Eva als erste Menschen an, wobei sie sich in der zweiten Erhebung explizit gegen eine wörtliche Interpretation der Bibelstelle in Gen 2,4b–25 wendet: „Ich glaube, nicht aus Sand und nicht aus der Rippe von Adam. Ich glaube eher, dass er uns so geschaffen hat.“ (Katrin Interview2014)

Insgesamt zeigt KATRIN eine klare Symbiose von Natur und Gott. In der ersten Erhebung ist diese zeitlich getrennt: Zuerst geschahen Prozesse von alleine, die aber keinen lebenswerten Raum schufen. Daher wurde die Erde anschließend von Gott gestaltet und – da Leben dann

auf der Erde möglich war – mit Tieren und Menschen bevölkert. Das zweite Interview zeigt, dass sich KATRINS Vorstellungen von einer klar zeitlichen Trennung verändert haben. Zwar gibt es weiterhin getrennte ‚Aufgabenbereiche‘ von Gott und Natur, diese laufen aber zum Teil parallel ab, so dass auch eine Mikroevolution ihren Platz hat.

3.3. Ines

INES zufolge geschah die Entstehung der Welt und ihrer Bestandteile bzw. Lebewesen zum Teil durch natürliche Prozesse, zum Teil durch das Einwirken Gottes. In der Befragung aus dem Jahr 2013 werden dabei die ‚Zuständigkeitsbereiche‘ klar zeitlich getrennt: „Ich denke, dass die Erde so entstanden ist, dass zuerst halt im Weltall geknallt ist, und dann kamen die Meteoriten und haben den Planet dann mit Wasser beschüttet. [...] Das ist von alleine gekommen. [...] Hab ich gedacht, dass der Gott dann zum Beispiel das gesehen hat und dann halt auch Blumen erschaffen hat und die Sonne.“ (Ines Interview2013) Dieser Gedanke wird in der zweiten Erhebung auch im Kindertext deutlich: „Daraus ist dann die Erde geworden. Und Gott hat sie weiter entwickelt.“ (Ines Text2014) Dabei wird von INES die klassische naturwissenschaftliche Reihenfolge 1. Universum, 2. Erde, 3. Gestaltung der Erde, 4. Pflanzen, 5. Tiere, 6. Menschen eingehalten.

Im Interview der zweiten Erhebung dagegen werden zwar auch natürliche und schöpferische Elemente genannt, diese sind allerdings nicht zeitlich getrennt, sondern gehen abwechselnd ineinander über. Zum Teil gibt es natürliche Prozesse, die aber von Gott so gewollt und angestoßen wurden: „Ich glaube, dass zwei Planeten, die Gott erschaffen hat, die zusammengeknallt sind und daraus wird dann halt Feuer oder ein Feuerball und der fliegt dann immer weiter und dann kommen zwei Planeten, die Wasser bei sich haben und das überschütten. [...] [Gott] wollte auch auf was aufpassen, deswegen hat er die zwei Planeten erschaffen und die sind dann einfach so zusammengeknallt. [...] Das wollte er.“ (Ines Interview2014)

Das Schaffen der Erde über natürliche Prozesse erklärt INES mit der Freiheit des Menschen: „Weil er wollte, dass es zwei Gründe gibt. Dass die Menschen sich entscheiden, ob sie an den Urknall glauben oder an die Wissenschaft oder ob sie an Gott glauben.“

Im weiteren Verlauf wurden diesem Interview zufolge zunächst die Menschen Adam und Eva aus Sand bzw. Adams Rippe geschaffen, die sich dann von alleine zu Menschen entwickelt

haben: „Adam hat er aus Sandkörnern erschaffen. Und daraus wurde dann er. Aber wir sind jetzt ja aus Haut. [...] Das hat sich immer weiterentwickelt.“ (Ines Interview2014) Das Gleiche ist bei der Erschaffung von Pflanzen und Tieren festzustellen: „Die Pflanzen hat auch Gott erschaffen und Tiere. Die Tiere können dann von den Pflanzen fressen und die Pflanzen haben sich ja auch immer weiterentwickelt und aus denen wurde dann ja auch irgendwann der Urwald [...]. [Das ist] von alleine [passiert]. [...] Also, manche [Tiere] sind ja auch weiterentwickelt worden, also z.B. von den Schildkröten oder von den Insekten aus wurden auch andere Insekten, so wie Ameisen, die haben sich weiterentwickelt. Aber das erste Tier, was sich immer weiterentwickelt hat, hat Gott geschaffen.“ Die Pflanzen wurden INES zufolge zunächst von Gott in der Form von Sandkörnern ausgewählt, dann entwickelten sie sich zu Samen und verbreiteten sich ohne Zutun Gottes. Somit zeigt sich durch diese Form von Mikroevolution auch in diesem Interview eine Entwicklung des Denkens hin zu einer direkten ‚Zusammenarbeit‘ von Gott und Natur.

Auffällig ist, dass INES in diesem Interview die Reihenfolge der Schöpfung bzw. Entstehung verändert: „Die Menschen zuerst und danach kamen die Pflanzen und dann Tiere, weil die Tiere können ja nicht ohne Pflanzen leben.“ (Ines Interview2014) Damit stellt sie den Menschen in den Mittelpunkt der Schöpfung.

3.4. Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich in den Interviews und Texten der drei Schülerinnen, dass es zwischen der ersten und der zweiten Erhebung eine Entwicklung gab. Naturwissenschaftliche Erkenntnisse wurden stärker berücksichtigt. Außerdem ist die ‚Zusammenarbeit‘ von Gott und Natur nicht rein zeitlich, sondern greift ineinander.

4. Fazit

Auch wenn die vorliegende Studie durch ihre geringe Zahl an Studienteilnehmern nicht generalisierbar ist, zeigt sich dennoch bei den befragten SchülerInnen eine Tendenz in Bezug auf ihren Glauben zu Ursachen der Welt- und Lebensentwicklung. Vielen Kindern zufolge ist das Universum bzw. die Erde durch natürliche Ursachen entstanden. Durch das Wissen um naturwissenschaftliche Phänomene und den Begriff ‚Urknall‘ schaffen sich die SchülerInnen eigene naturwissenschaftliche Versionen zu den Vorgängen der Weltentstehung. Die Entstehung des Lebens, insbesondere der Tiere und Menschen, wird dabei tendenziell eher

einem Schöpfungsakt Gottes zugeschrieben. Auch hier gibt es unterschiedliche Theorien der Kinder. Somit haben viele Kinder einen naturalistischen Schöpferglauben. Alle StudienteilnehmerInnen in den Blick nehmend lässt sich sagen, dass häufig eine zeitliche Trennung vorgenommen wird. Gott kommt dabei aus dem Himmel auf die bereits vorhandene Erde, um hier den Menschen zu erschaffen. Teilweise werden dabei auch Elemente, die für das Leben des Menschen von Bedeutung sind, dem Wirken Gottes zugeschrieben.

In jedem Fall zeigt sich, dass sich Kinder auch schon im Grundschulalter mit Themen beschäftigen, die vor einigen Jahren in der Theologie und Philosophie noch als reine ‚Erwachsenenthemen‘ galten. Solche Elemente, die auch der Ansatz der Kindertheologie betont, lassen sich vielfach durch weitere Studien verifizieren. Ein Sachverhalt, der für SchülerInnen wichtig ist, ist die Entstehung der Welt und des Lebens. Sie denken über dieses Thema nach, entwickeln Fragen und finden eigene Antworten darauf. Diese sind dabei so einmalig und individuell wie die Kinder selbst.

Literaturverzeichnis

- BRYCE, Tom G.K. / Blown, Eric: Children's Concepts of the Shape and Size of the Earth, Sun and Moon, in: *International Journal of Science Education* 3/35 (2013) 388–446.
- BUCHER, Anton A.: Das Weltbild des Kindes, in: BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus (Hg.): *Die religiöse Entwicklung des Menschen*, Stuttgart: Calwer 2000, 199–215.
- BÜTTNER, Gerhard (Hg.): *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, Stuttgart u. München: Calwer, Kösel 2014.
- BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus: *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013 (UTB, Nr. 3851).
- DIETERICH, Veit-Jakobus: „... und dann ruht er sich vielleicht noch mal ein bisschen aus ...“ – Wie Kinder biblische Schöpfungsgeschichten (Genesis 1 und 2) auslegen, in: BÜTTNER, Gerhard / SCHREINER, Martin (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich.“ Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament, Stuttgart: Calwer 2004 (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband), 17–30.
- EIKERMANN, Sarah-Lena: *Weltbilder von Grundschulkindern heute. Eine empirische Studie im Religionsunterricht*, Berlin u. Münster: LIT 2012 (= Forum Theologie und Pädagogik / Beihefte 5).
- FETZ, Reto Luzius / REICH, Karl Helmut / VALENTIN, Peter: *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgegenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart: Kohlhammer 2001.
- FOWID (2005): *Evolution – Intelligentes Design – Kreationismus. Befragte ab 14 Jahre*. Hg. v. fowid, in: http://fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Evolution_-_Intelligentes_Design_-_Kreationismus_2005.pdf [abgerufen am 26.02.2016].
- FRICKE, Michael: „Wenn Gott der Bestimmer wäre...“ – Eine Schülerinnengruppe spricht über die biblische Schöpfungserzählung, in: BUCHER, Anton A. (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer.“ Kinder als Exegeten, Stuttgart: Calwer 2003 (= Jahrbuch für Kindertheologie 2), 46–53.
- FRICKE, Michael: ‚Schwierige‘ Bibeltex te im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005.

- HAMMANN, Marcus / ASSHOFF, Roman: Schülervorstellungen im Biologieunterricht. Ursachen für Lernschwierigkeiten, Seelze: Klett Kallmeyer ²2015.
- HARF, Rainer: Die Geschichte des Sonnensystems, in: GEO kompakt 21/12 (2009). Online verfügbar unter: <http://www.geo.de/GEO/natur/das-sonnensystem-die-geschichte-des-sonnensystems-62401.html> [abgerufen am 26.02.2016].
- HÖGER, Christian: Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse, Berlin: LIT 2008 (= Empirische Theologie 18).
- HÖGER, Christian: Kein Pauschalabschied vom Schöpfergott: Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten. Eine qualitativ-empirische Studie, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen. Berlin: LIT 2011 (= Empirische Theologie 24), 99–126.
- HÖGER, Christian: Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie. Zum Kreationismus in den Köpfen von Schülerinnen und Schülern, Freiburg i.Br.: IRP für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg ²2013.
- HÖGER, Christian: Was Kinder und Jugendliche vom Kosmos wissen und wie es sich wandeln kann, in: BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus (Hg.): „Weißt du wieviel Sternlein stehen?“, Kassel: Kassel University Press 2014, 121–136.
- HÖGER, Christian: Einstellungen zum Ursprung von Welt und Mensch. Bausteine für eine Schöpfungstheologie von Jugendlichen, in: FAIX, Tobias / RIEGEL, Ulrich / KÜNKLER, Tobias (Hg.): Theologien von Jugendlichen, Berlin: LIT 2015 (= Empirische Theologie 27), 207–224.
- HÖGG-BIRG, Kathrin: Die Welt als Schöpfung Gottes? Vorstellungen aus der Perspektive von Grundschulkindern in Wort und Bild. Eine vergleichende Studie zwischen BRD und USA, München: Utz 2011.
- ILLNER, Regine: Einfluß religiöser Schülervorstellungen auf die Akzeptanz der Evolutionstheorie. 1999, in: <http://oops.uni-oldenburg.de/388/1/421.pdf> [abgerufen am 29.02.2016].
- KALLOCH, Christina: „Gott hat die Welt erschaffen – aber eigentlich ist sie so entstanden...“, in: KALLOCH, Christina / SCHREINER, Martin (Hg.): „Gott hat das in Auftrag gegeben“, Stuttgart: Calwer 2012 (= Jahrbuch für Kindertheologie 11), 53–61.
- KROPAČ, Ulrich/ MOHR, Christine: „Gott schickte zwei Boten, sie sollen zwei Planeten aneinander prallen lassen.“, in: KALLOCH, Christina/ SCHREINER, Martin (Hg.): „Gott hat das in Auftrag gegeben“, Stuttgart: Calwer 2012 (= Jahrbuch für Kindertheologie 11), 75–91.
- LANGE, Günter: Umgang mit Kunst, in: ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ⁵2010, 247–261.
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz ¹²2015.
- PIAGET, Jean: Das Weltbild des Kindes, München: DTV ⁸2005.
- RAUCH, Tabea: Weltentstehungsvorstellungen bei Grundschulern – empirischer Forschungsstand und eigene qualitative Studie, Freiburg i.Br. 2013 (= Wissenschaftliche Hausarbeit Pädagogische Hochschule Freiburg).
- STRAUSS, Anselm L. / CORBIN, Juliet: Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1996.

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN

AHLERS, Nienke (geb. 1984), Doktorandin und Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik der Evangelischen Religionslehre der Bergischen Universität Wuppertal, n.ahlers@uni-wuppertal.de

ARZT, Silvia (geb. 1966), Dr. theol., Assistenzprofessorin für Religionspädagogik am Fachbereich Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg, silvia.arzt@sbg.ac.at

BETTIN, Natascha (geb. 1987), wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund am Institut für Katholische Theologie im Bereich der Praktischen Theologie, zurzeit im Schuldienst, natascha.bettin@tu-dortmund.de

BUCHER, Anton A. (geb. 1960), Dr. theol. habil., PD phil., Professor für Religionspädagogik am Fachbereich Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg, antona.bucher@sbg.ac.at

CAMERAN, Matthias (geb. 1984), wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Koblenz-Landau am Institut für Katholische Theologie im Bereich Praktische Theologie, mcameran@uni-koblenz.de

HENKEL, Christian (geb. 1985), wissenschaftlicher Assistent an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen im Bereich Dogmatik, Dogmengeschichte und Ökumenische Theologie, christian.henkel@uni-tuebingen.de

HÖGER, Christian (geb. 1975), Dr. theol., Dipl. Päd., Akademischer Oberrat am Arbeitsbereich Katholische Theologie/ Religionspädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg, christian.hoeger@ph-freiburg.de

KALBHEIM, Boris (geb. 1967), Dr. theol., Akademischer Rat am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichtes der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, b.kalbheim@uni-wuerzburg.de

KLUTZ, Philipp (geb. 1985), Dr. theol., Assistenzprofessor für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik an der Katholischen Privat-Universität Linz, p.klutz@ku-linz.at

LEU, Josefin (geb. 1991), Lehramtsstudentin für Grundschule mit dem Fach Katholische Theologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, josefin.leu@gmail.com

LORENZEN, Stefanie (geb. 1976), Dr. theol., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Fachrichtung Evangelische Theologie der Universität des Saarlandes, s.lorenzen@mx.uni-saarland.de

PRAAS, Dieter (geb. 1972), wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pastoraltheologie an der Fakultät für Philosophie, Theologie und Religionswissenschaften der Radboud Universität Nijmegen, d.praas@ftr.ru.nl

RAUCH, Tabea (geb. 1989), Referendarin für Grundschullehramt mit dem Fach Katholische Religionslehre in Baden-Württemberg, tabea.rauch@yahoo.de

RITZER, Georg (geb. 1970), Dr. theol. habil, Religionslehrer, Hochschullehrer an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Salzburg und Dozent an der Universität Salzburg, georg.ritzer@aon.at

SCHERER-RATH, Michael (geb. 1962), Dr. theol., Associate Professor am Lehrstuhl für Pastoraltheologie / empirische und praktische Religionswissenschaft an der Fakultät für Philosophie, Theologie und Religionswissenschaften der Radboud Universität Nijmegen, m.scherer-rath@ftr.ru.nl

SCHIMMING, Johannes (geb. 1984), wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig, johannes.schimming@uni-leipzig.de

SCHORI, Kurt (geb. 1954), Prof. Dr. theol., Professor am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern, k.schori@bluewin.ch

SCHWARZKOPF, Theresa (geb. 1986), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn im Bereich Religionspädagogik/Inklusion, theresa.schwarzkopf@uni-paderborn.de

STOCKINGER, Helena (geb. 1985), Dr. theol., Assistenzprofessorin für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik an der Katholischen Privat-Universität Linz, h.stockinger@ku-linz.at