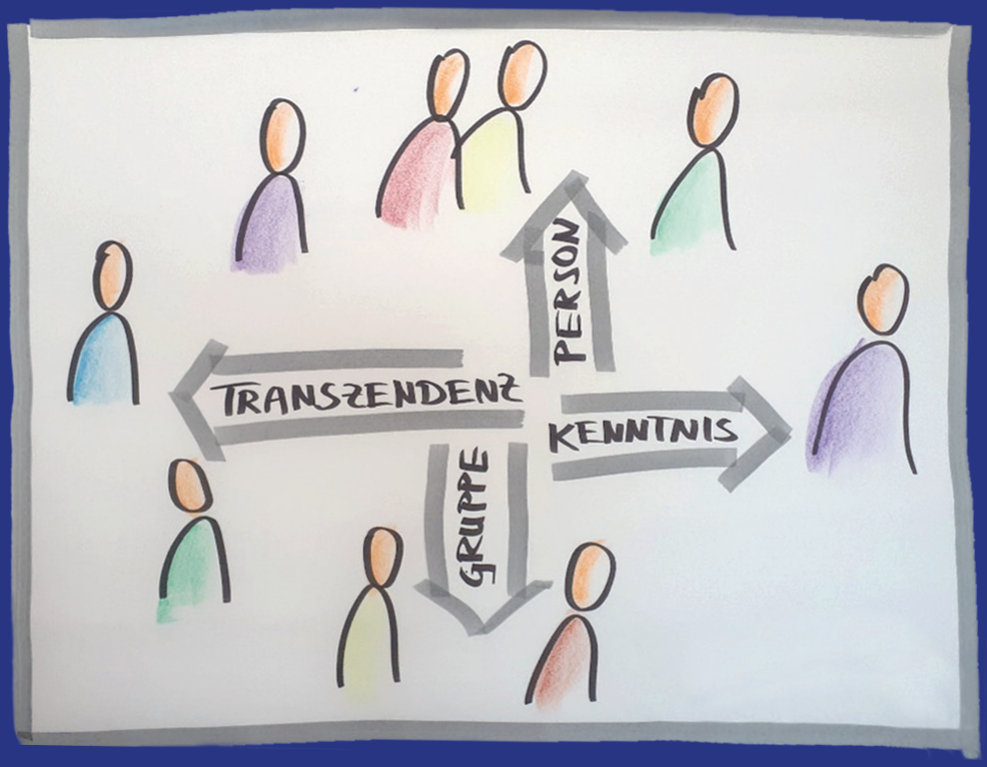
Bildungsprozesse in kirchlich-diakonischen Handlungsfeldern 4

Maria Rehm

Biografie, berufliches Selbstverständnis und religiöse Heterogenität

Biografische Konstruktionen von Religionslehrkräften



WAXMANN

Bildungsprozesse in kirchlich-diakonischen Handlungsfeldern

herausgegeben von
Norbert Collmar und Claudia Schulz

Band 4

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Maria Rehm

Biografie, berufliches Selbstverständnis und religiöse Heterogenität

Biografische Konstruktionen von Religionslehrkräften

Waxmann 2023
Münster • New York

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Diese Publikation wurde gefördert von

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Evangelische Landeskirche in Württemberg

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

ISSN 2566-8021
Print-ISBN 978-3-8309-4709-7
E-Book-ISBN 978-3-8309-9709-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: Maria Rehm, Ludwigsburg

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Für meine Eltern, Birgit und Christian,
die immer hinter mir standen und mich
gefördert haben.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Danksagung

Während der Mitarbeit in einem Forschungsprojekt zum Lebenslangen Lernen in kirchlichen Handlungsfeldern an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg kam ich das erste Mal intensiv mit Biografieforschung in Kontakt. Die Methoden zur Rekonstruktion biografischer Deutungsmuster und die Erkenntnis der hohen Wirksamkeit dieser Muster für berufliches Handeln und professionelle Weiterentwicklung faszinierten mich enorm. Das Forschungsprojekt bezog sich explizit auf Pfarrerinnen und Pfarrer und Diakoninnen und Diakone (siehe Band 1 dieser Reihe). Als ausgebildete Religionslehrerin und neugierige Wissenschaftlerin interessierte mich nun, wie Biografien von Religionslehrkräften deren Denken über ihre berufliche Tätigkeit und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen beeinflussen. Damit war die Idee für die vorliegende Dissertation geboren: eine Studie über den Zusammenhang zwischen Biografie, beruflichem Selbstverständnis und der Wahrnehmung und Deutung religiöser Heterogenität bei Religionslehrkräften.

Fünf Jahre später wurde die Arbeit als kooperative Einzelpromotion zwischen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg angenommen und am 07. Dezember 2022 mit der Gesamtnote „summa cum laude“ abgeschlossen.

Rückblickend fällt mir für diesen Prozess folgendes afrikanisches Sprichwort ein: „Um ein Kind aufzuziehen, braucht es ein ganzes Dorf.“ Analog dazu würde ich behaupten: „Um eine Doktorarbeit erfolgreich fertigzustellen, braucht es ein großes Netzwerk an Menschen und Institutionen.“ Mein Dank gilt daher zahlreichen Unterstützerinnen und Unterstützern, die mich auf diesem Weg begleitet haben.

An erster Stelle danke ich Prof. Dr. Claudia Schulz, meiner Erstbetreuerin an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Welch Privileg und Freude diesen Prozess – durch Hochs und Tiefs – mit ihr zu teilen. Sie hat mich von Anfang an exzellent in allen Phasen begleitet. Der Austausch mit ihr war eine wunderbare Bereicherung und ich habe unglaublich viel von ihr gelernt in den zahlreichen Besprechungen bei Kaffee und Gebäck oder in Zoom Meetings, zwischen Forschungsdaten, offenen Fragestellungen und beim Generieren neuer Erkenntnisse.

Gleichzeitig danke ich Prof. Dr. Ulf Kieschke, der die Zweitbetreuung übernommen hat und immer eine zuverlässige Ansprechperson an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für mich war.

Die intensive Beschäftigung mit Biografien von Religionslehrkräften setzt Menschen voraus, die bereitwillig ihre Biografie teilen. Daher danke ich ganz herzlich den Lehrerinnen und Lehrern, die mir ihre Geschichten erzählt und vertrauensvoll und offen einen tiefen Einblick in ihre Gedanken gewährt haben.

Akademische Mitarbeitende, Professorinnen und Professoren an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg sowie externe Praktikerinnen haben an den von mir initiierten Forschungswerkstätten teilgenommen. Ihre unterschiedlichen Perspektiven bereicherten

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

die Interviewauswertung enorm. Die Werkstätten waren für mich Sternstunden im Promotionsprozess!

Zudem danke ich den Kolleginnen und Kollegen an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Viele waren mit mir über die Jahre im Austausch und haben auf diese Weise den Prozess wertschätzend begleitet. Die Mitarbeitenden der Bibliothek haben mich durch ihren zuverlässigen Support unterstützt. Und gerade in Zeiten von Corona hat so manches Schwätzchen mit Personen aus der Hauswirtschaft den isolierten Promotionsalltag aufgehellt.

Vor allem gegen Ende der Arbeit gehörten die ausdauernden Korrektorinnen Katrin Andermann, Elke Burkhardt-Haas, Tanja Schwager und Julia Ströbele zum Netzwerk der Unterstützung. Die vielen Stunden des Lesens und Kommentierens, die guten Tipps und Hinweise haben mir sehr geholfen und mich motiviert.

Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg hat mir ein dreijähriges Promotionsstipendium gewährt (September 2017 bis August 2020). Ich bedanke mich für die finanzielle Unterstützung im Rahmen des Landesförderprogramms zur Stärkung der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Promotionsverfahren durch Förderung kooperativer (Einzel-)Promotionen.

Sowohl der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg als auch der Evangelischen Landeskirche in Württemberg danke ich von Herzen für die Bezuschussung der Druckkosten dieses Buches!

Und schließlich: DANKE an all die Menschen aus dem „anderen Leben“. Meine Familie und Freundinnen und Freunde haben mich auf unterschiedlichste Art ermutigend begleitet. Gerade in herausfordernden Zeiten war dieses Netzwerk „Gold wert“. Gleichzeitig waren deren andere Lebensthemen auch wohltuender Ausgleich zur wissenschaftlichen Arbeit.

Beim Stichwort „positiver Ausgleich“ gehört es für mich dazu, die Institution „Karlshöher Gebrauchtwarenladen“ mit Dank zu erwähnen. Die Stunden der Zerstreuung und Erdung, die mir zwischen Wohnung und Büro beim Stöbern, Schnäppchenfinden und Freuen zuteilwurden, haben mir den Promotionsalltag wesentlich versüßt.

Zum Schluss danke ich Jakob, für dessen seelische und moralische Unterstützung ich unendlich dankbar bin.

Maria Rehm im Mai 2023

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Inhalt

1 Einleitung 13

1.1 Erfassung des zentralen Gegenstands und Fragestellung der Studie 13

1.2 Einordnung des Gegenstands in den fachlichen Kontext 18

1.3 Aufbau der Studie 21

2 Theoretischer Rahmen 24

2.1 Bildung und Biografie 25

2.1.1 Bildung als Transformation des Selbst- und Weltbezugs 25

2.1.2 Biografie als Ort der Abbildung von Bildungsprozessen 28

2.1.3 Rekonstruktion von Bildungsprozessen in der Biografie 31

2.1.4 Empirischer Bezugsrahmen und aktuelle Diskussion zum bildungstheoretischen Ansatz in der Biografieforschung 36

2.2 Religionslehrkräfte und Religionsunterricht in Baden-Württemberg 38

2.2.1 Religionsunterricht in Baden-Württemberg 39

2.2.2 Lehrkräfte im evangelischen und katholischen Religionsunterricht 43

2.2.3 Zusammenhang von Biografie, Glauben und professionellem Handeln 46

2.3 Religiöse Heterogenität im Religionsunterricht 47

2.3.1 Vielfalt, Pluralität und Heterogenität – eine Begriffsklärung 47

2.3.2 Definition von religiöser Heterogenität für die vorliegende Studie 52

2.4 Stand der empirischen Forschung 57

2.4.1 Biografieforschung zu Lehrerinnen und Lehrern 58

2.4.2 Forschung zu Religionslehrkräften 63

2.4.3 Biografieforschung zu Religionslehrkräften 67

2.4.4 Forschung zu religiöser Heterogenität im Religionsunterricht und zum Umgang mit dem Phänomen von Seiten der Religionslehrkräfte 72

2.4.5 Konsequenzen für die vorliegende Studie 77

3 Methodologie und Forschungspraxis 79

3.1 Die Grounded Theory als methodologischer Rahmen 79

3.2 Das autobiografisch-narrative Interview als Erhebungsmethode 83

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

3.3 Die Narrationsanalyse als Auswertungsmethode 85
3.4 Forschungspraktische Umsetzung 89
3.4.1 Das Sample 90
3.4.2 Datenerhebung 93
3.4.3 Transkription 96
3.4.4 Beobachtungen zum Interviewverlauf 96
3.4.5 Datenauswertung 101

4 Einzelfallanalysen 104
4.1 Profil Frau Bach – als Frau der Kirche in der Schule 107
4.1.1 Analyse der Stegreiferzählung 108
4.1.2 Biografisch entwickelte Merkmale des Selbst- und Weltbezugs 119
4.1.3 Berufliches Selbstverständnis und berufliches Hauptmotiv 120
4.1.4 Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität 130
4.1.5 Zusammenfassung: Kurzprofil von Frau Bach 133
4.2 Profil Herr Weller – die kirchliche Verortung als Lebensthema 134
4.2.1 Einordnung der biografischen Darstellung 134
4.2.2 Biografisch entwickelte Merkmale des Selbst- und Weltbezugs 136
4.2.3 Berufliches Selbstverständnis und berufliches Hauptmotiv 145
4.2.4 Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität 151
4.2.5 Zusammenfassung: Kurzprofil von Herrn Weller 153
4.3 Profil Herr Freischel – individuelle Freiräume als höchstes Gut 155
4.3.1 Einordnung der biografischen Darstellung 155
4.3.2 Biografisch entwickelte Merkmale des Selbst- und Weltbezugs 157
4.3.3 Berufliches Selbstverständnis und berufliches Hauptmotiv 167
4.3.4 Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität 175
4.3.5 Zusammenfassung: Kurzprofil von Herrn Freischel 178
4.4 Profil Herr Schnittke – im „hauptamtlichen Dienst für Gott“ 179
4.4.1 Einordnung der biografischen Darstellung 180
4.4.2 Biografisch entwickelte Merkmale des Selbst- und Weltbezugs 181
4.4.3 Berufliches Selbstverständnis und berufliches Hauptmotiv 189
4.4.4 Positionierung zur religiösen Heterogenität von Schülerinnen und Schülern 195

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

4.4.5 Zusammenfassung: Kurzprofil von Herrn Schnittke 198
4.5 Die weiteren Fälle im Überblick....199
4.5.1 Kurzprofil Herr Knauf – intellektuelle Themen als Lebensinhalt....199
4.5.2 Kurzprofil Frau Ziem – positive Beziehungsgestaltung als wichtigste Motivation 201
4.5.3 Kurzprofil Frau Docht – persönlicher Glaube als tragendes Element 202
4.5.4 Kurzprofil Frau Rohr – die Auseinandersetzung mit der eigenen geistlichen Verortung....204
4.5.5 Kurzprofil Frau Lose – das Leben als offene Suchbewegung 205
4.6 Gesamtschau über alle Fälle 206

5 Querschnittsanalyse zum beruflichen Selbstverständnis....211

5.1 Zentrale Zielfokussierungen innerhalb des Religionsunterrichts....212
5.1.1 PERSON: Der Religionsunterricht als Raum für Persönlichkeitsentwicklung 213
5.1.2 KENNTNIS: Der Religionsunterricht als Möglichkeit des Wissenserwerbs 219
5.1.3 GRUPPE: Der Religionsunterricht als Erfahrungsraum für gute Gemeinschaft 222
5.1.4 TRANSZENDENZ: Der Religionsunterricht als Erfahrungsraum für Überirdisches 226
5.1.5 Zusammenfassung und Diskussion....230
5.2 Selbstverständnis der Lehrkräfte im Religionsunterricht....234
5.2.1 Die Relevanz der Lehrkraft im Unterricht 236
5.2.2 Selbstverständnis „Auseinandersetzung anregen“ 239
5.2.3 Selbstverständnis „umfangreiches Wissen vermitteln“ 245
5.2.4 Selbstverständnis „positive Gemeinschaft fördern“ 247
5.2.5 Selbstverständnis „Transzendenzbezug ermöglichen“ 252
5.2.6 Zusammenfassung 257

6 Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität im Religionsunterricht 260

6.1 Einflussgrößen für die Wahrnehmung und Deutung religiöser Heterogenität 262
6.2 Dimensionen religiöser Heterogenität in den Interviews....265
6.2.1 Dimension „Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft“....267

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

6.2.2 Dimension „religiöse Überzeugungen und Praktiken“ 271
6.3 Analyse des Kommunikationsgeschehens zu religiöser Heterogenität 275
6.3.1 Positionierung des Themas im Interviewverlauf von Seiten der Interviewerin 275
6.3.2 Positionierung des Themas im Interviewverlauf von Seiten der Interviewten 277
6.3.3 Das Ausbleiben fachlicher Begriffe von Seiten der Interviewten 279
6.3.4 Inhaltliche Unterschiede zwischen eigenständiger Thematisierung und der Beantwortung von Fragen 281
6.3.5 Auffälligkeiten beim Sprechen über religiöse Vielfalt 284
6.4 Bewertungs- und Konsequenztypen in Bezug auf religiöse Heterogenität 285
6.4.1 Typus 1: religiöse Heterogenität befürwortend 287
6.4.2 Typus 2: Phänomene religiöser Heterogenität bearbeitend 292
6.4.3 Typus 3: Phänomene religiöser Heterogenität problematisierend 297
6.4.4 Typus 4: religiöse Heterogenität integrierend 306
6.5 Zusammenfassung 315

7 Ergebnisreflexion und Ausblick 324
7.1 Die Bedeutung der Biografie für professionelles Handeln 326
7.2 Die Bedeutung beruflicher Selbstkonzepte für professionelles Handeln 328
7.3 Die Bedeutung der Wahrnehmung und Deutung religiöser Heterogenität für professionelles Handeln 332
7.4 Weiterführende Überlegungen 338

Literatur 341

Anhang 353
Abbildungsverzeichnis 353
Transkriptionslegende 354

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

1 Einleitung

1.1 Erfassung des zentralen Gegenstands und Fragestellung der Studie

> Frau Bach arbeitet als Religionslehrerin im evangelischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Sie verfügt wie jede Person über eine ganz eigene Biografie: Frau Bach ist im ländlichen Raum in Baden-Württemberg in einer religiösen Familie aufgewachsen. Mit ihren Geschwistern hat sie die Angebote der örtlichen Kirchengemeinde für Kinder besucht und war später in kirchlichen Jugendgruppen aktiv. Sie erzählt, dass sie sich als Jugendliche aufgrund dieser guten Erfahrung in der kirchlichen Jugendarbeit bewusst dafür entschieden habe, auch beruflich die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im kirchlichen Kontext zu forcieren. Nach dem Abitur entscheidet sich Frau Bach für ein Freiwilliges Soziales Jahr und absolviert im Anschluss eine mehrjährige Ausbildung an einer missionarischen Ausbildungsstätte. Hier wird sie sowohl für die kirchliche Jugendarbeit als auch für die Tätigkeit im Religionsunterricht ausgebildet. Durch eine Zusatzausbildung durch die Evangelische Landeskirche in Württemberg erwirbt sie die Qualifikation, mit vollem Deputat als Religionslehrerin zu arbeiten. Seitdem unterrichtet Frau Bach an verschiedenen Schulen im ländlichen Raum in der Primarstufe und Sekundarstufe I als kirchlich angestellte Religionslehrerin.

Soweit die kurze biografische Darstellung einer in der vorliegenden Forschungsarbeit interviewten Religionslehrkraft. Sie dient dazu, den Gegenstand der Arbeit zu erfassen. Frau Bach unterrichtet evangelische Religion. Doch wie versteht sie sich in diesem Beruf? Welche Ziele formuliert sie für den Religionsunterricht? Was soll er ihrer Ansicht nach leisten? Wie versteht sie ihren Lehrauftrag? Was denkt sie, was ihre Aufgaben im Unterricht sind? Welchen Bezug stellt sie zwischen ihrem ursprünglichen Berufswunsch mit Kindern und Jugendlichen im kirchlichen Kontext zu arbeiten und ihrer heutigen Arbeit als Lehrerin in einer öffentlichen Schule her? Und wie versteht sie sich selbst im Kontext Schule? Zusammenfassend stellt sich hier die Frage: Welches berufliche Selbstverständnis hat Frau Bach über die Jahre ausgeprägt?

Frau Bach muss sich mit den gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen, die ihren Berufsalltag prägen und verändern. Eine solche Thematik ist zum Beispiel das Phänomen, dass die Schülerinnen und Schüler des Religionsunterrichts bezüglich ihrer Religiosität immer heterogener zu werden scheinen und etwa nicht mehr nur evangelische Schülerinnen und Schüler an ihrem Unterricht teilnehmen, sondern auch Kinder und Jugendliche mit Zugehörigkeit zu anderen Religionsgemeinschaften oder auch ohne kirchliche Bindung. Zudem verfügen die Kinder über ein ganz unterschiedliches Niveau, was das religiöse Wissen oder die religiöse Praxis anbelangt, die sie von daheim kennen. Frau Bach formuliert, dass sie nichts mehr voraussetzen kann und oft bei „null“ (Interview Frau Bach; Z. 577) anfangen muss. Gleichzeitig nimmt sie wahr, dass sich hier und da Schülerinnen und Schüler vom Religionsunterricht abmelden.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Wie geht Frau Bach mit dieser gesellschaftlichen Herausforderung um? Welche Themen beschäftigen sie hierbei? Kennzeichnet sie die religiös heterogener werdenden Lerngruppen als Herausforderung? Wie integriert sie zum Beispiel die Veränderungen des religiösen Vorwissens der Schülerinnen und Schüler in ihr bisheriges Unterrichtskonzept? Zusammenfassend stellt sich hier die Frage: Welche Dimensionen von religiöser Heterogenität nimmt sie wahr und wie deutet sie dieses Phänomen?

Aus der Wissenschaft ist bekannt, dass sich die Deutungen einer Person, zum Beispiel des Berufs, der eigenen Rolle im Beruf oder auch des Umgangs mit gesellschaftlichen Herausforderungen, aus dem ergeben, wie Personen Bezüge zu ihrer Umwelt und zu sich selbst im Laufe ihrer Biografie ausgebildet haben. Anders formuliert kann hier auch von der – durch die Biografie entwickelte – Deutung der Wirklichkeit einer Person gesprochen werden. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Zusammenhang vor allem mit der Formulierung „biografisch entwickelter Selbst- und Weltbezug" gefasst. Die ausführliche Erläuterung dieser Formulierung und seine theoretische Einordnung erfolgen später.

Hinsichtlich der Professionalität von Lehrkräften geht die Forschung davon aus, dass die Professionalität einer Lehrkraft nicht nur in der Phase der Ausbildung zur Lehrkraft, etwa dem Studium oder dem Referendariat, erworben wird. Mit den Bildungswissenschaftlerinnen Sabine Reh und Carla Schelle kann die Ausbildung des beruflichen Gewordenseins, als „je individuell sich vollziehender berufsbiographischer Entwicklungs- bzw. Lernprozess" (Reh/Schelle 2000, S. 107) bezeichnet werden. Dementsprechend beginnt das berufliche Werden als Lehrkraft schon weit vor der Ausbildung und setzt sich auch im Berufsleben weiter fort. Es ist also davon auszugehen, dass Frau Bach ihre Herangehensweise an den Unterricht, ihre Haltung und ihr Selbstverständnis im Beruf nicht allein in ihrer Ausbildung erworben hat, sondern auch zum Beispiel Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend ihre heutige Sichtweise prägen. Aus verschiedenen Studien innerhalb der religionspädagogischen Forschung ist bekannt, dass bei Religionslehrkräften zudem ein besonderer Zusammenhang zwischen Biografie, persönlichem Glauben und professionellem Handeln besteht und die eigene Religiosität der Lehrkräfte (wenn zum Teil auch unbewusst) in ihr berufliches Handeln einfließt (Biesinger/Münch/Schweitzer 2008; Feige et al. 2000; Feige/Dressler/Tzscheetzsch 2006; Feige/Tzscheetzsch 2005). Dieses besondere Zusammenspiel kann mit Rudolf Englert durch das Unterrichtsfach selbst begründet werden, weil es im Religionsunterricht auch um „religiöses Lernen" (Englert 2004, S. 85) geht und dabei die persönliche Auseinandersetzung mit religiösen Fragen erfolgt. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass auch die religiöse Prägung in der Biografie und die individuelle Religiosität von Frau Bach im Zusammenhang damit stehen, wie sie sich selbst in ihrem beruflichen Kontext versteht und Herausforderungen im Religionsunterricht deutet.

Derartige Zusammenhänge zwischen der Deutung ihrer eigenen Lebensgeschichte und ihrem beruflichen Selbstverständnis werden bei Frau Bach deutlich: So bezieht sie sich zum Beispiel in der Darstellung ihres heutigen Unterrichts auf ihre eigenen Erfahrungen als Jugendliche in der kirchlichen Jugendarbeit. Sie deutet die positive Gemeinschaft, die sie dort erlebt hat, als anstrebenswert für ihre Unterrichtsgestaltung und entwickelt daraus ihr Credo, dass in ihrem Unterricht eine gute Gemeinschaft erlebbar sein

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

soll und die Kinder gern in den Unterricht kommen sollen. Ihrer Interpretation nach gelingt dies vor allem durch den Einsatz von Methoden aus der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit. Auch in ihrer Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität zeigt sich ein Bezug zu ihren biografisch ausgeprägten Deutungsmustern: Aus Sicht von Frau Bach stellt religiöse Heterogenität für ihren Unterricht generell nichts Bedrohliches dar. Vielmehr bietet sich ihrem Verständnis nach dadurch die Chance, durch die zunehmenden religiösen Verschiedenheiten der Kinder bewusst eine positive Gemeinschaftserfahrung in religiöser Vielfalt zu stiften und dabei zu ermöglichen, dass sich alle Kinder und Jugendlichen angenommen fühlen. Darin kommt ihrer Ansicht nach implizit die christliche Botschaft der Liebe untereinander zum Tragen. In dieser Logik präsentiert sie ihre Handlungskonzepte für den Unterricht.

In der Darstellung von Frau Bach lassen sich also Zusammenhänge analysieren zwischen ihren gedeuteten biografischen (religiösen) Erfahrungen, die sich zu Konstruktionen entwickeln, und den Bezügen, die sie zu ihrem Beruf herstellt, zum Beispiel bezüglich ihrer Zielfokussierung für den Religionsunterricht oder auch zum Thema religiöse Heterogenität. Im Folgenden erforsche ich diese Zusammenhänge. Die vorliegende Arbeit ist keine Studie über Frau Bach. Menschen prägen in ihrer Biografie Selbst- und Weltbezüge aus, entwickeln also ihr ganz eigenes Bild von sich und der Welt und deuten daraufhin die Welt in diesem individuellen Muster. Am Beispiel einzelner Lehrpersonen zeige ich, wie biografisch entwickelte Konstruktionen des eigenen Lebenswegs und Konstruktionen von der eigenen Person auf Konstruktionen des beruflichen Selbstverständnisses Einfluss nehmen und miteinander verwoben sind. Um genau nachzuzeichnen, wie diese Konstruktionen funktionieren und zum Beispiel eine Konstruktion eine implizite Wirkung auf eine andere Konstruktion entfaltet, wähle ich das Beispiel der Wahrnehmung und Deutung des Phänomens religiöser Heterogenität. Daran lässt sich zeigen, wie sich die eigene Systematik der Lehrkräfte und ihr Selbstverständnis als Fachkraft entfalten. Zudem lässt sich ableiten, wie Lehrkräfte religiöse Heterogenität deuten und welche Bedeutung sie diesem Thema im Berufsalltag zuschreiben.

Um die Zusammenhänge des biografisch ausgebildeten Selbst- und Weltbezugs zu beruflichen Deutungsmustern nachzuzeichnen, wäre auch ein beliebiges anderes Thema möglich gewesen – etwa der Umgang mit Digitalisierung oder Ähnlichem. Ich wähle das Thema religiöse Heterogenität, weil es einen aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungstrend markiert, der den Arbeitskontext des Religionsunterrichts prägt und ihn verändert. Den Religionsunterricht besuchen verstärkt Kinder und Jugendliche ohne konfessionelle Prägung oder anderer konfessioneller oder religiöser Prägung (Boschki/Schweitzer 2020, S. 20). Darüber hinaus wird religiöse Heterogenität nicht nur an Zugehörigkeiten zu Religionsgemeinschaften ersichtlich, sondern äußert sich auch in zahlreichen anderen Kategorien, etwa den Kenntnissen oder auch Einstellungen der Schülerinnen und Schüler. Die Forschung zur Ausprägung der eigenen Systematik der Lehrkräfte auf die Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität ist relevant, um langfristig Perspektiven für den Religionsunterricht in zunehmend wahrnehmbarer religiöser Heterogenität zu entwickeln. In den Analysen zu religiöser Heterogenität beziehe ich mich auf den Arbeitskon-

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

text der Religionslehrkräfte – also den Religionsunterricht als solchen, bei dem die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung von zunehmend wahrnehmbarer religiöser Heterogenität womöglich zum permanenten didaktischen Thema und/oder zur Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer wird. Es geht also nicht um die Deutungen der Lehrkräfte zu einem Lehrplanthema – etwa zum interreligiösen Dialog, zum Islam oder Hinduismus – sondern die Analyse ist hier wesentlich weiter gefasst.

Neben der Analyse von Zusammenhängen verschiedener Konstruktionen zeige ich in dieser Arbeit, wie sich die verschiedenen Konstruktionen eines Themas zu Modellen bzw. Typologien generieren lassen und damit verdichtete Aussagen zum jeweiligen Thema möglich sind. Dabei erstreckt sich die Analyseebene von der Beschäftigung mit der Biografie einzelner Personen hin zum Vergleich der verschiedenen Fälle. So können zum Beispiel Konstruktionen von Zielen für den Religionsunterricht zu einem Modell verdichtet werden, das ein Verständnis schafft, in welchen unterschiedlichen Zielfokussierungen die Lehrkräfte ihren Unterricht verstehen. Die jeweiligen Einflüsse der biografisch entwickelten Selbst- und Weltbezüge werden ebenfalls im Modell ersichtlich. Eine bestimmte Zielfokussierung im Religionsunterricht kann zum Beispiel auf ganz bestimmte Konstruktionen des eigenen Lebenswegs zurückgeführt werden. Eine derartige Modellbildung nehme ich auch für das Selbstverständnis der Lehrpersonen im Religionsunterricht vor, um darzustellen welche grundsätzlichen Aufträge sich die Lehrkräfte vor dem Hintergrund ihrer eigenen Biografie zusprechen. Darüber hinaus ist es möglich, am Beispiel der Deutung des Phänomens religiöse Heterogenität aufzuschlüsseln, wie sich bestimmte Selbst- und Weltbezüge in ganz konkreten Bewertungen gegenüber religiöser Heterogenität und Umgangsformen damit im Religionsunterricht entfalten und als verschiedene Typen bündeln lassen. Die Typenbildung vermittelt ein verdichtetes Bild, in welchen Kategorien Lehrkräfte religiöse Heterogenität in ihrem Arbeitskontext deuten.

Durch die Beschäftigung mit dem beruflichen Selbstverständnis von Lehrpersonen entstehen automatisch Fragen in Bezug auf die Handlung der Personen. Um an das Eingangsbeispiel anzuknüpfen, scheint es interessant zu erfahren, wie Frau Bach zum Beispiel ganz konkret ihren Unterricht gestaltet und die Konstruktionen in ihrer Handlung Ausdruck finden. Das sind wichtige Fragen. Die vorliegende Arbeit behandelt allerdings die Fragen „davor". Es geht um die Wirklichkeitsdeutungen der Lehrkräfte und um deren Konstruktionen, unabhängig davon, was „wirklich" in ihrem Unterricht geschieht.

Um die verschiedenen Ebenen noch einmal nachzuzeichnen: In erster Linie geht es in der vorliegenden Arbeit um die Rekonstruktion des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrkräfte, das in deren Deutung biografisch begründet ist. Hieran schließt sich das Interesse des Zusammenhangs dieser Bezüge mit der Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität im Religionsunterricht an. Dieses Interesse kann zusammenfassend in drei Teilabschnitte aufgegliedert werden:

- Zunächst ergibt sich die Frage, welche biografisch entwickelten Selbst- und Weltbezüge eine Lehrkraft ausgebildet hat.
- Hieran knüpft die Frage nach dem beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte im Zusammenhang mit den biografisch entwickelten Bezügen an.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

- Daraufhin folgt die Frage, wie sich die biografisch ausgebildeten Bezüge und die Konstruktion des beruflichen Selbstverständnisses im konkreten Arbeitskontext am Beispiel der Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität im Religionsunterricht entfalten.

Entlang dieses Erkenntnisinteresses ist die gesamte Studie so aufgebaut, dass zunächst die Biografien der Lehrkräfte und ihre Konstruktionen des beruflichen Selbstverständnisses im Fokus stehen und erst in einem späteren Schritt das Thema religiöse Heterogenität Aufmerksamkeit erhält.

Zur Beantwortung der Fragestellung gibt es in der Wissenschaft schon zahlreiche Erkenntnisse: Aus der Biografieforschung zu Lehrerinnen und Lehrern ist der enge Zusammenhang zwischen Biografie und Profession bzw. zwischen biografischen Erfahrungen und beruflichem Selbstverständnis bekannt (Ernst 2017; Fabel-Lamla 2004; Hörnlein 2020; Meister 2005; Volkmann 2008). In einigen biografieanalytischen Studien, die sich speziell mit Religionslehrkräften beschäftigen, wurden zudem Erkenntnisse zur Besonderheit des Zusammenhangs von eigener Religiosität und beruflichen Selbstverständnis der Lehrpersonen generiert (Feige/Dressler/Tzscheetzsch 2006; Schulz/Rehm-Kordesee 2017; Walter 2017). Die zahlreichen sowohl methodologischen als auch inhaltlichen Erkenntnisse kann ich für die vorliegende Arbeit nutzen. Gleichzeitig ist es für die Beantwortung der Fragestellung unabdingbar, diesen Zusammenhang zwischen Biografie und beruflichem Selbstverständnis an den hier untersuchten Personen noch einmal nachzuzeichnen, um im Anschluss daran die Erkenntnisse zur Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität generieren zu können. Forschungsergebnisse zu Einstellungen und Haltungen von Religionslehrkräften zu religiöser Vielfalt liegen aus einzelnen Studien bereits vor. Sie markieren vor allem, dass das Phänomen religiöse Vielfalt sehr verschieden wahrgenommen wird und Lehrkräfte den Umgang damit ganz unterschiedlich deuten – teils als gewinnbringend, teils als herausfordernd (Pohl-Patalong et al. 2016, S. 297–307). Wie diese unterschiedlichen Deutungen zu religiöser Heterogenität aus einer biografischen Perspektive heraus erklärt werden können, ist bislang nicht erforscht. Dementsprechend erhält die vorliegende Arbeit vor allem an der Überschneidung dieser beiden Linien ihre Bedeutung, indem sie die biografische Perspektive mit der Perspektive der Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität verknüpft und Erklärungsmuster erarbeitet, welchen Einfluss biografisch ausgebildete Selbst- und Weltbezüge auf die Konstruktionen des beruflichen Selbstverständnisses und auf konkrete Deutungen zum Umgang mit religiöser Heterogenität im Religionsunterricht haben.

In der Analyse dieser Zusammenhänge beziehe ich mich mit der vorliegenden Arbeit auf Lehrkräfte im evangelischen und katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg, die in verschiedenen Schulformen unterrichten. Der Religionsunterricht ist im Grundgesetz im Artikel 7, Absatz 3 als ordentliches Lehrfach verankert. In den verschiedenen Ländern der Bundesrepublik wird er allerdings sehr unterschiedlich umgesetzt. Um eine Vergleichbarkeit der Situation zu erlangen, fokussiere ich mich auf ein Bundesland und lege mein Forschungsinteresse auf Lehrkräfte in Baden-Württemberg. Der Entscheidung für das Bundesland Baden-Württemberg liegt u.a. der Umstand zugrunde, dass hier

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

der Religionsunterricht in der Regel offiziell getrennt nach Bekenntnissen stattfindet, was einschließt, dass traditionellerweise konfessionell homogene Lerngruppen den Religionsunterricht prägen. Diese Wahrnehmung verändert sich und es ist interessant, wie Lehrkräfte angesichts einer jetzt vermehrt wahrnehmbaren religiösen Heterogenität in den Lerngruppen diesen Unterricht verstehen und wie sie sich selbst darin wahrnehmen. Innerhalb von Baden-Württemberg wähle ich den evangelischen und katholischen Religionsunterricht zum einen, weil dies der Unterricht ist, der im Bundesland am meisten stattfindet. Zum anderen erfolgt die Entscheidung, weil in Baden-Württemberg der Einfluss der beiden großen christlichen Kirchen – im Vergleich zu anderen Ländern – noch recht hoch ist. Dieser Einfluss wurde in einer biografieanalytischen Studie zu Religionslehrkräften bereits aufgezeigt (Feige/Dressler/Tzscheetzsch 2006). Gerade vor dem Hintergrund dieses Einflusses scheint es aufschlussreich, die Deutungsmuster der Lehrkräfte im Blick auf eine zunehmend wahrnehmbare religiöse Heterogenität von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen. Für die Studie wähle ich Lehrkräfte, die in verschiedenen Schulformen unterrichten, weil sich darin zum einen verschiedene Zugänge der Lehrkräfte zum Beruf abbilden und eine Breite an Bildungsbiografien berücksichtigt wird. Zum anderen bildet sich in den verschiedenen Schulformen aufgrund der jeweils eigenen Strukturen auch religiöse Heterogenität sehr verschieden ab – auch dies berücksichtige ich und gewährleiste damit die breite Wahrnehmung des Phänomens.

1.2 Einordnung des Gegenstands in den fachlichen Kontext

Mit der Fragestellung, die in erster Linie die Rekonstruktion der Selbst- und Weltbezüge von Lehrkräften fokussiert, bietet sich als theoretischer Kontext, an den sich die Arbeit anbindet, die strukturale Bildungstheorie an. Diese wurde maßgeblich durch den Pädagogen Winfried Marotzki entwickelt (Marotzki 1990). Bildungsprozesse werden hier als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen definiert. Bildung beinhaltet in diesem Verständnis die Ausbildung von Bezügen zu sich selbst und zur Welt entlang des gesamten Lebens. In der Biografie – verstanden als individuelle Lebensgeschichte – bilden sich diese entwickelten Selbst- und Weltbezüge ab. Dementsprechend werden Biografien zum Forschungsgegenstand in der vorliegenden Arbeit.

Mit dem Fokus auf einzelne Biografien wähle ich einen empirisch qualitativen, sprich explorativen Zugang. Es geht dabei um ein theoriegenerierendes Vorgehen, wie es vor allem in der gegenstandsbezogenen Theoriebildung (Grounded Theory) umgesetzt wurde (Strauss/Corbin 1996). Die Erkenntnisse werden dabei unmittelbar aus dem empirischen Material heraus entwickelt.

Die Methodologie der Kommunikativen Sozialforschung, deren Grundannahme es ist, dass sich soziale Wirklichkeit in der Kommunikation formt und ausbildet (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976), bietet einen methodischen Schlüssel für die Rekonstruktion der Selbst- und Weltbezüge der Lehrpersonen über die erzählte Biografie. Dementsprechend geht es um die Analyse der erzählten Lebensgeschichten – der Biografien –

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

der Lehrerinnen und Lehrer. Anhand der erzählten Lebensgeschichten lassen sich Vorstellungen der Personen über sich selbst, über ihre Umwelt und ihr berufliches Handeln herausarbeiten. Zur Rekonstruktion dieser Vorstellungen wähle ich einen narrationsanalytischen Ansatz, wie ihn vor allem der Soziologe Fritz Schütze entwickelt hat (Schütze 1983, 1987).

Anders als hypothesenprüfende Verfahren kann die qualitative explorative Forschung neue Erkenntnisse zu einem bestimmten Gegenstand generieren. Sie strebt das Finden und Erklären von Wechselbeziehungen und Zusammenhängen an. Indem die vorliegende Studie einzelne Biografien untersucht, schafft sie ein Wissen darüber, wie genau aufgeschichtete biografische Erfahrungen das berufliche Selbstverständnis von Lehrpersonen beeinflussen und wie sich diese im konkreten Thema der Deutung von religiöser Heterogenität entfalten. Es können Wirklichkeitsdeutungen der Lehrkräfte aufgeschlüsselt werden. Mit der Entscheidung für die explorative Forschung schließt sich die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse im Sinne einer statistischen Verteilung der Ansichten der Lehrkräfte aus. Vielmehr können anhand einer Kategorienbildung zu bestimmten Phänomenen und durch den permanenten Vergleich mit anderen Fällen Typologien und Modelle und damit bestimmte theoretische Konzepte generiert werden.

Das Forschungsinteresse des Findens, Erklärens und Aufzeigens von Zusammenhängen zeichnet sich in der vorliegenden Arbeit innerhalb der Forschungsbewegung zunächst als Rückwärtsbewegung ab: Die Ausbildung des heutigen beruflichen Selbstverständnisses wird anhand der Biografie in einer analytischen Rückwärtsbewegung verständlich. Durch die Rekonstruktion des Selbst- und Weltbezugs, also das Nachzeichnen von Konstruktionen des eigenen Lebenswegs, ist es möglich ein Verständnis zu schaffen, wie das aktuelle berufliche Selbstverständnis durch die Aufschichtung von biografischen Erfahrungen beeinflusst ist. Dieses Verstehen der Ausbildung des beruflichen Selbstverständnisses ermöglicht wiederum eine Vorwärtsbewegung: Es werden Informationen über wirksame Muster erkenntlich, über die Möglichkeiten, die eine Person zur Bewältigung und Interpretation neuer Herausforderungen zur Verfügung hat. Anders ausgedrückt: Die Rekonstruktion der Deutungen innerhalb der eigenen Lebensgeschichte ermöglicht eine Annahme darüber, welche Deutung bzw. welche Lesart bezüglich eines Themas für eine Person naheliegt.

Mit der Bearbeitung der Fragestellung werden Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen beleuchtet, die sich auf die Lehrkräfte selbst und indirekt auch auf die Schülerinnen und Schüler beziehen. Im Hinblick auf die Lehrkräfte fokussiert die Studie biografische Bildungsprozesse, die sich als Herausbildung des Selbst- und Weltbezugs bezeichnen lassen und das Verständnis über Ziele im Religionsunterricht und die selbst zugeschrieben Aufgaben als Lehrkraft im Unterricht beinhalten. Indem die Lehrkräfte ihre eigene Biografie darstellen, reflektieren sie den Bildungsprozess ihrer eigenen Person. Hier liegt der Analysefokus dementsprechend auf der Rekonstruktion von Bildungsprozessen der Lehrkräfte. Dadurch, dass die Lehrkräfte in der Logik ihres Selbst- und Weltbezugs Überlegungen anstellen, was ihr Bildungshandeln im Religionsunterricht austrägt bzw. welche Anliegen sie verfolgen und wie sie die Bildungsprozesse der Kinder- und Jugendlichen steuern wollen, wechselt die Ebene hin zu den Bildungsprozessen der zu

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Bildenden – den Schülerinnen und Schülern. In allen verbal geäußerten Handlungskonzepten der Lehrkräfte kommen damit indirekt die Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen in den Blick.

Die Studie adressiert mit ihrer Fragestellung die Praxis von zwei wissenschaftlichen Disziplinen. Zum einen die der Erziehungswissenschaft, zum anderen die der Religionspädagogik als Teil der Praktischen Theologie. Die Teilfragen der vorliegenden Arbeit beziehen sich auf beide wissenschaftlichen Felder und verweisen darauf, dass die Praxen miteinander verwoben sind, wie der Erziehungswissenschaftler Volker Ladenthin betont:

> „keine der beiden Praxen lässt sich aus der anderen ableiten; aber beide sind aufeinander verwiesen – z.T. zwingend, z.T. als denknotwendige Voraussetzung, als tatsächliche Bedingung der praktischen Möglichkeit, z.T. als ergänzendes oder auch additives Verhältnis. […] Religion und Pädagogik sind zwei menschliche Praxen, die mit dem Menschsein selbst gegeben sind, und ohne die gebildetes Menschsein nicht stattfindet“ (Ladenthin 2004, S. 148).

Mit dem Fokus auf Bildungsprozesse, die auf der Ebene sowohl der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler deutlich werden, bewegt sich die vorliegende Arbeit unweigerlich in der Erziehungswissenschaft als Disziplin, die sich mit der Theorie von Lernen, Bildung und Erziehung beschäftigt. Innerhalb der Erziehungswissenschaft können die Bezugspunkte der Arbeit wie folgt aufgeschlüsselt werden: Indem die Studie biografische Bildungsprozesse der Lehrkräfte entlang der gesamten Lebensspanne thematisiert, setzt sie das Grundverständnis voraus, dass Lernen ein Leben lang stattfindet. Dieses Grundverständnis ist anschlussfähig an das Konzept des Lebenslangen Lernens, das die starren Bezüge von institutionellem Lernen auflöst und in politischen und wissenschaftlichen Bezügen kontrovers diskutiert wird. Innerhalb der Erziehungswissenschaft ist die Annahme, dass Menschen ein Leben lang lernen breiter Konsens (Rothe 2011, S. 77). Mit dem Fokus auf berufsbiografische Bildungsprozesse von Lehrkräften stellt die Arbeit die grundsätzliche Frage, wie die eigene Biografie professionelles Handeln prägt. Dementsprechend bewegt sie sich im Professionalisierungsdiskurs. Werner Helsper fordert im Kontext von Desideraten zur Professionsforschung von Lehrkräften, dass Formen des Wissens und Handelns von Lehrkräften in Bezug auf ihren (berufs-)biografischen Prozess untersucht werden müssen (Helsper 2011, S. 167). Diesem Anliegen kommt die vorliegende Studie insofern nach, als dass sie das Wissen der Lehrkräfte in Form von Einstellungen, Haltungen und Deutungen im Zusammenhang mit biografischen Prozessen untersucht. Mit der Analyse der Zielfokussierungen, die Lehrkräfte für ihren Unterricht vornehmen, werden Zielsetzungen zu Bildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler und konkrete Handlungskonzepte zum Unterricht thematisiert. Schließlich wird durch den Kontext des Religionsunterrichts, aber speziell durch die Frage nach der Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität auch ein wichtiges Thema innerhalb der Erziehungswissenschaft angesprochen: Die Frage, welche Möglichkeiten und Herausforderungen Religion im Bildungsbereich allgemein zukommen. Dieses Themenfeld wurde durch Großprojekte, wie dem EU-Forschungsprojekt „Religion in education“ (REDCO) vielfach bearbeitet. Die Pädagogin Annette Scheunpflug betont, dass vor dem Hintergrund

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

einer sich ausdifferenzierenden religiösen Landschaft sowohl interreligiöser als auch intrareligiöser Dialog an Bedeutung gewinnt, um religiöse Sprachfähigkeit zu erhalten und Abgrenzungen zwischen Menschengruppen vorzubeugen. Ihrer Meinung nach seien die Möglichkeiten, die dem Religionsunterricht hierbei zukämen, nicht zu unterschätzen (Scheunpflug 2006, S. 80). Dementsprechend knüpft die vorliegende Arbeit mit ihrer Untersuchung zu biografisch entwickelten Deutungsmustern der Lehrkräfte auf einer Mikroebene an die Diskussion an, welchen Beitrag der Religionsunterricht zu einem friedlichen Miteinander in der Gesellschaft leisten kann. Indem Lehrkräfte zum Beispiel die Akzeptanz fremder Überzeugungen fördern oder ihren Fokus im Religionsunterricht darauf lenken, dass darin Gemeinschaft gestiftet wird, werden Möglichkeiten von Religion als Unterrichtsfach im Bildungsbereich deutlich. Auf diesen Aspekt komme ich später noch zu sprechen, da derartige Deutungen von Lehrkräften in den Interviews deutlich werden.

Von der Disziplin der Religionspädagogik aus betrachtet, ist die Arbeit ebenfalls vielfach anschlussfähig. Dies gilt zum Beispiel für den Diskurs zu Professionen innerhalb der Theologie – den Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Indem die Arbeit auch Erkenntnisse über das berufliche Selbstverständnis von Personen generiert, die kirchlich angestellt sind, wie dies beim Eingangsbeispiel von Frau Bach deutlich wird, kann zudem untersucht werden, welche Rolle ein derartiges Anstellungsverhältnis für das Verständnis des Religionsunterrichts bei den Befragten spielt. Weiterhin tangiert die Arbeit mit der Analyse von biografischen Bildungsprozessen der Lehrerinnen und Lehrer auch die Deutung von Glauben und Religion als wichtige Elemente innerhalb der eigenen Berufsbiografie. Gleichzeitig kommt dadurch in den Blick, inwieweit diese religiösen Deutungen in den Konstruktionen des beruflichen Selbstverständnisses eine Rolle spielen. Mit der Analyse der Ziele, die Lehrkräfte für den Religionsunterricht entwickeln, wird es möglich aufzuzeigen, wie die Lehrkräfte auch die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler als religiöse Bildungsprozesse deuten. Der Fokus auf Deutungen zum Umgang der Lehrkräfte mit religiöser Heterogenität knüpft schließlich an den aktuellen Fachdiskurs in der Religionspädagogik zur zunehmend wahrnehmbaren religiösen Heterogenität im Religionsunterricht an. Hierbei leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag in der Ausdifferenzierung von Dimensionen, in denen Lehrkräfte religiöse Heterogenität wahrnehmen und ihre eigene Funktion vor diesem Hintergrund deuten. Gleichzeitig liefert die Typologie zu unterschiedlichen Bewertungen religiöser Heterogenität und sich daraus ergebenden Konsequenzen Erkenntnisse über verschiedene Umgangsformen mit religiöser Heterogenität im Religionsunterricht. Darüber hinaus bereichert die Arbeit den Fachdiskurs, indem sie eine biografische Perspektive zu Lehrkräften hinsichtlich des Themas religiöse Heterogenität einspeist.

1.3 Aufbau der Studie

Die vorliegende Arbeit gliedert sich insgesamt in fünf Teile. Nach der Einleitung folgt ein Teil, der die theoretischen Bezüge der Arbeit aufnimmt (Kapitel 2). Zunächst erfolgt

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

die Auseinandersetzung mit der strukturalen Bildungstheorie, in der Bildung als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses gedeutet wird. Zudem werden in diesem ersten theoretischen Bezug die Möglichkeiten der Abbildung und Rekonstruktion von Bildungsprozessen anhand der Biografie erörtert. Danach wendet sich der Blick auf die Zielgruppe der Studie und ihren beruflichen Kontext: die Religionslehrerinnen und Religionslehrer im evangelischen und katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Als dritte theoretische Linie erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen religiöse Heterogenität, da dieses Thema als Beispiel gewählt wird, um zu analysieren, wie sich Konstruktionen des Selbst- und Weltbezugs in Deutungen konkreter Herausforderungen im Arbeitskontext der Lehrerinnen und Lehrer entfalten. Das Unterkapitel nimmt eine Begriffsklärung von religiöser Heterogenität vor und es folgt eine Erklärung, wie dieses Phänomen in der vorliegenden Arbeit zu verstehen ist. Eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand erschließt bereits vorliegende Erkenntnisse zum Gegenstand der Arbeit. Hieraus lassen sich inhaltliche und methodologische Schlussfolgerungen für die Bearbeitung der eigenen Studie ziehen.

Im darauffolgenden Teil stelle ich methodologische Entscheidungen und die forschungspraktische Umsetzung der Studie vor (Kapitel 3). Dies beinhaltet die Erläuterung der Grounded Theory als Forschungsstil und methodologischen Rahmen für die Arbeit. Außerdem erfolgt die Auswahl der Methoden zur Erhebung und Auswertung der erzählten Lebensgeschichten der Lehrkräfte: das narrative Interview und die Narrationsanalyse nach Fritz Schütze. Dabei erläutere ich, warum sich diese Methoden für die Bearbeitung der Fragestellung besonders eignen und wie genau sie in der Studie Anwendung finden. In der forschungspraktischen Umsetzung werden die Zusammenstellung des Samples und die Erhebung der Daten erläutert. Hierzu erfolgt eine Methodenreflexion. Schließlich wird das Vorgehen in der Auswertung nachgezeichnet, um eine Nachvollziehbarkeit der Ergebnisgenerierung zu schaffen.

Darauf folgt der Empirieteil der vorliegenden Arbeit. Er bietet einen Überblick über alle Ergebnisse. Diese sind aus drei Forschungsschritten generiert, die auch in drei Kapiteln wiedergegeben werden: die Rekonstruktion der biografisch entwickelten Selbst- und Weltbezüge, die Analyse zum beruflichen Selbstverständnis und die Analyse zur Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität.

Im ersten Kapitel des Empirieteils gebe ich die ausführliche Analyse einzelner Fälle wieder (Kapitel 4). Hier werden die Selbst- und Weltbezüge der Lehrkräfte rekonstruiert und es wird deutlich, wie sich diese auf das jeweilige berufliche Selbstverständnis auswirken und in der individuellen Wahrnehmung und Deutung der Lehrkräfte zu religiöser Heterogenität sichtbar werden. Diese intensive Bearbeitung erfolgt für die erzählte Lebensgeschichte von Frau Bach und für drei weitere Biografien. Zu diesen Fällen werden fünf weitere hinzugezogen und damit das Ergebnis der Zusammenhänge zwischen biografisch entwickeltem Selbst- und Weltbezug und ausgeprägtem beruflichen Selbstverständnis verdichtet.

Ausgehend vom rekonstruierten beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte und den verschiedenen Verdichtungen, die sich zeigen, wechsle ich in einem nächsten Kapitel die Analyseebene von der Einzelfallanalyse hin zu einer Analyse im Querschnitt (Kapitel 5).

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Hierbei liegt der Fokus auf einer Modellbildung zu verschiedenen Kategorien des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrkräfte: zur Zielfokussierung für den Religionsunterricht und dem Selbstverständnis der Lehrkräfte im Unterricht. Gleichzeitig ist es auch hier möglich, Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fokussierungen für den Religionsunterricht, dem Selbstverständnis im Religionsunterricht und bestimmten Konstruktionen des Selbst- und Weltbezugs aufzuzeigen.

Im dritten Kapitel des Empirieteils nehme ich eine weitere Analyse im Querschnitt vor und fokussiere die Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität (Kapitel 6). Das Kapitel liefert zum einen eine Sammlung der Dimensionen, in denen die Lehrkräfte religiöse Heterogenität wahrnehmen. Zum anderen beinhaltet es eine Rekonstruktion zur Bedeutungszuschreibung von religiöser Heterogenität, die die Lehrkräfte vornehmen. Hier lassen sich Bewertungs- und Konsequenztypen in Bezug auf religiöse Heterogenität generieren, die Rückschlüsse darüber zulassen, wie Lehrkräfte vor dem Hintergrund ihrer eigenen Biografie Umgangsformen und Handlungskonzepte für dieses spezielle Thema entfalten. Die jeweiligen Ergebnisse werden mit bereits bestehenden Forschungsergebnissen ins Verhältnis gesetzt und ihre Bedeutung für Anwendungsfelder innerhalb der Religionspädagogik, zum Beispiel im Blick auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften erörtert.

Im letzten Teil der Arbeit bündele und reflektiere ich die empirischen Ergebnisse (Kapitel 7). Es folgen zusammenfassende Betrachtungen über die Bedeutung der generierten Erkenntnisse für die Fachdiskussion innerhalb der Religionspädagogik und der Erziehungswissenschaft. Darüber hinaus werden weiterführende Überlegungen und Anschlussstellen für die Forschung markiert.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

2 Theoretischer Rahmen

Aus der Fragestellung der vorliegenden Arbeit heraus lassen sich drei theoretische Bezüge ableiten bzw. drei methodologische Grundentscheidungen treffen.

Indem ich die Frage nach den Zusammenhängen zwischen dem heutigen beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte und ihrer eigenen biografischen Prägung stelle, liegt das Forschungsinteresse darauf, zu verstehen, wie Lehrkräfte entlang ihrer Biografie ihre eigenen Bildungsprozesse deuten. Diese werden – wie bereits erwähnt – in der vorliegenden Arbeit als biografisch entwickelter Selbst- und Weltbezug einer Person erfasst. Die Bezeichnung ist maßgeblich durch Winfried Marotzki geprägt. Wie er Bildungsprozesse versteht, wird weiter unten noch ausgeführt. Hier ist zunächst einmal festzuhalten, dass ich in dieser Deutung des eigenen Gewordenseins einen ersten theoretischen Bezug für die Arbeit sehe. Die Rekonstruktion der Selbst- und Weltbezüge ist anhand der erzählten Lebensgeschichte einer Person möglich. Dementsprechend bildet auch die Biografie einen wichtigen theoretischen Bezug für die Forschungsarbeit. Um diese Grundlagen zu klären, erfolgt als erstes eine theoretische Zuordnung dieses Gegenstands (Kapitel 2.1). Dies beinhaltet die Erläuterung des Bildungsbegriffs, der dieser Arbeit zugrunde liegt. Gleichzeitig wird der Bildungsbegriff mit dem Konzept der Biografie in Verbindung gebracht. Zudem erfolgt eine Erörterung zur Rekonstruktion der Biografie mit dem Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Konzepte und eine Verknüpfung dieser Konzepte mit dem empirischen Bezugsrahmen der Biografieforschung.

Einen zweiten theoretischen Bezug sehe ich in der „Zielgruppe“, deren Deutung des eigenen biografischen Bildungsprozesses von Interesse ist: die Lehrkräfte im evangelischen und katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg (Kapitel 2.2). Um den Kontext auszuleuchten, in dem die Lehrkräfte Tag für Tag agieren und Bildungsprozesse anleiten, werden hier die rechtlichen Regelungen des Religionsunterrichts in Baden-Württemberg vorgestellt. Gleichzeitig erläutere ich die aktuelle Situation dieses Unterrichts und stelle Zahlen zur religiösen Ausdifferenzierung der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht vor. Dann erfolgt ein vertiefter Einblick zum Beruf der Personen, um die es in dieser Arbeit geht. Im Vergleich zu Lehrkräften anderer Fächer bestehen verschiedene Zugänge zum Beruf als Religionslehrkraft. Außerdem ergibt sich bei Religionslehrkräften eine Besonderheit des Zusammenhangs zwischen Biografie, Glauben und professionellem Handeln. Diese Aspekte werden hier hervorgehoben.

Als dritte methodologische Entscheidung greife ich das Thema religiöse Heterogenität im Religionsunterricht auf (Kapitel 2.3). Auf dieses aktuelle gesellschaftliche Thema, das als Beispiel aus dem konkreten Arbeitskontext der Lehrkräfte dient, werden die Konstruktionen des Selbst- und Weltbezugs der Religionslehrkräfte bezogen. Daher erfolgt eine Begriffsklärung von religiöser Heterogenität und eine Definition der Begrifflichkeit für die vorliegende Arbeit.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Die Perspektiven der drei Bezüge werden dann in der Darstellung des aktuellen Forschungsstands aufgenommen (Kapitel 2.4). Dementsprechend bildet dieses Kapitel dieselbe Einteilung nach: das Thema der Einflussnahme von Biografie auf das berufliche Selbstverständnis, die (biografische) Forschung zu Religionslehrkräften und das Thema religiöse Heterogenität im Religionsunterricht. Aus den unterschiedlichen Forschungsfokussen ergeben sich Konsequenzen für die eigene Forschungsarbeit, die abschließend formuliert sind.

2.1 Bildung und Biografie

Ende der 1980er Jahre ist innerhalb der Erziehungswissenschaft der Bildungsbegriff neu durchbuchstabiert worden. In Auseinandersetzung mit dem Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldts, welches bereits das menschliche Entwicklungspotenzial in der Beschäftigung mit der eigenen Person und der Welt hervorhebt, entwickelten Erziehungswissenschaftler und Pädagogen wie Helmut Peukert, Rainer Kokemohr oder Winfried Marotzki das Verständnis von Bildung als Transformationsprozess. Sie unterschieden dabei Lernen und Bildung. Lernen verstanden sie – knapp formuliert – als den Zugewinn an Wissen. Bildungsprozesse hingegen betrachteten sie – unter der Grundannahme, dass die Sicht einer Person auf sich selbst und auf die Welt jeweils selbst von der Person konstruiert ist – als Prozesse der Veränderung dieser Sicht, selbst wenn diese nur bedingt veränderbar ist. Diesen Prozess, der sich also nicht auf eine bestimmte Lebensphase bezieht oder in Bildungsinstitutionen verortet ist, sondern viel weiter gefasst wird, verstanden sie als Bildung. Insbesondere Winfried Marotzki, der mit seiner Habilitationsschrift „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“ (Marotzki 1990) diese Neuausrichtung durchdeklarierte, regte damit eine Diskussion an, die bis heute anhält. Aus meiner Fragestellung heraus sehe ich in dieser Linie der Bildungswissenschaft eine theoretische Fundierung, mit der sich (berufliches) Gewordensein von Lehrkräften entlang der Biografie erklären lässt und mit der dieses Gewordensein als Bildungsprozess verstanden werden kann. Die folgenden Unterkapitel stellen das Konzept der strukturalen Bildungstheorie und dessen empirische Anschlussstellen vor und begründen die theoretische Grundlegung dieser Theorie für die vorliegende Arbeit.

2.1.1 Bildung als Transformation des Selbst- und Weltbezugs

Marotzki legt seinem Verständnis von Bildung die Überlegung zugrunde, dass Individuen in modernen Gesellschaften, in der die Individualisierung zunimmt, eine „Pluralisierung von Sinnwelten“ (Marotzki 1991, S. 120) erleben, die sie mit neuen Lern- und Bildungsherausforderungen konfrontieren. Subjekte müssen sich an geänderte gesellschaftliche Bedingungen anpassen. Eine adäquate Lösung für diese Herausforderungen liegt seiner Ansicht nach in einem flexibleren Umgang mit Lern- und Bildungsprozessen, was für ihn bedeutet, dass Lern- und Bildungsprozesse im Zusammenhang des gesamten Lebens betrachtet werden müssen. Zur Beantwortung der Frage, wie Bildung und Lernen erfasst,

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

definiert und unterschieden werden können, orientiert er sich an einem Modell von Gregory Bateson und beschreibt zwei Formen von Lernprozessen: Bei einer Form des Lernens geschieht ein quantitativer Zuwachs von Wissen innerhalb eines festen Bezugsrahmens, auf das das Subjekt zurückgreift. Der Rahmen legt hier die „Interpunktionsweise von Welt- und Selbstauslegung“ (Marotzki 1990, S. 52) fest und der Lernprozess hat einen Selbstbestätigungscharakter. Die andere Form des Lernens unterscheidet sich in der Beschreibung Marotzkis darin, dass hier der Lernprozess eine Transformation dieses Rahmens anstößt und dadurch das festgefügte Lernschemata verändert und es zu einer qualitativen Änderung des Welt- und Selbstbezugs kommt. Die höherstufige Form des Lernens bezeichnet Marotzki als Bildungsprozess. (Marotzki 1990, S. 41). Marotzki unterscheidet Lernen und Bildung hier also als zwei verschiedene Kategorien und deutet Bildungsprozesse als eine Art Weiterentwicklung im Denken über sich selbst und die Umwelt. Dabei versteht Marotzki Bildung vor allem als reflexiven Begriff.

> „Welt und Selbst sind somit nicht ein Gegebenes, sondern werden auf Grund unserer perspektiven- und deutungsgebundenen Wahrnehmung zu etwas, was erst hergestellt und über soziale Interaktionen aufrechterhalten oder verändert wird. Die Kraft der Reflexion ist die einer Selbstvergewisserung und Orientierung in gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Marotzki 1999, S. 59).

Diese Überlegungen folgen der methodologischen Grundannahme, „dass die soziale Wirklichkeit grundsätzlich in kulturellen Symbolsystemen konstituiert ist“ (Marotzki 2011, S. 23) und daher „die sinnhafte Strukturierung des sozialen Handelns wie auch der Aufbau von Selbst- und Weltbildern durch die Subjekte selbst geschehen“ (Marotzki 2011, S. 23).

In Marotzkis Ausführung über sein Verständnis von Weltbezug orientiert er sich an Überlegungen des Philosophen Wilhelm Dilthey und beschreibt, dass Weltbezug nach seinem Verständnis als Weltanschauung verstanden und die wiederum als Interpretation der Wirklichkeit definiert werden kann (Marotzki 1990, S. 41). Die Wirklichkeit zu interpretieren und dementsprechend eine Weltanschauung bzw. einen Weltbezug auszubilden, hat die Funktion „einen relativ dauerhaften Orientierungsrahmen für das Subjekt zu bieten, mittels dessen es seine Erfahrungen ordnen und in einen Zusammenhang bringen kann, so daß eine gewisse Konsistenz erreicht wird“ (Marotzki 1990, S. 41). Dieser Orientierungsrahmen wird nun nicht nur in der frühen Kindheit ausgeprägt, sondern der Rahmen für die Erfahrungsverarbeitung verändert sich im Laufe des Lebens immer wieder. Das Subjekt verändert seine Sicht auf die Welt. Gleichzeitig geht eine Veränderung der Weltanschauung, also des Weltbezugs, laut Marotzki mit einer Veränderung des Selbstbezugs einher und umgekehrt, da sich das Subjekt anders zu sich selbst verhalten kann, wenn es sich anders zur Welt verhalten kann. Selbst- und Weltbezüge können hier also als dialektisch verstanden werden (Marotzki 1990, S. 42–43). Die Veränderung des Selbstbezugs als Bildungsprozess wiederum versteht Marotzki als Möglichkeit, dass sich ein Mensch als derjenige wahrnimmt, der „den augenblicklichen Modus der Weltauffordnung als einen unter möglichen anderen“ (Marotzki 1990, S. 48) sehen kann und erfährt, dass er selbst diesen Modus ändern kann.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Seinen entwickelten Ansatz fasst Marotzki wie folgt zusammen:

> „Bildungstheorie beschäftigt sich mit der zentralen reflexiven Verortung der Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinne: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz). Bildung ist aus dieser Perspektive der Name für den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki 2006a, S. 61).

Das Bildungsverständnis von Marotzki ist aufgrund seiner sowohl zeitlichen als auch inhaltlichen Perspektive aussichtsreich für die vorliegende Arbeit. Zum einen gehe ich davon aus, dass sich das berufliche Gewordensein und damit die eigene Professionalität von Lehrkräften nicht auf einzelne Lebensabschnitte rückbeziehen lässt, sondern sich entlang der gesamten Biografie ausbildet und Erfahrungen etwa der Kindheit und Jugend dieses Gewordensein ebenso prägen, wie der Abschnitt der Ausbildung zur Lehrkraft oder wie erste Erfahrungen im Beruf. Dementsprechend ist Bildung als lebenslanger Prozess zu verstehen und in dieser Spanne des gesamten Lebens zu betrachten. Zum anderen ist Marotzkis inhaltliche Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung höchst plausibel und grundlegend für die vorliegende Studie. Das berufliche Gewordensein einer Person lässt sich nicht durch den bloßen Zugewinn von Wissen beschreiben, sondern wird in der vorliegenden Arbeit als vielschichtiger Prozesses verstanden, in dem durch Erfahrungen, vielseitige Impulse (zum Beispiel durch Bildungsinstitutionen oder familiäre Prägung) und Herausforderungen im Leben nicht nur die Erweiterung des Wissens, sondern immer auch die Veränderungen des eigenen Denkens und des eigenen Bezugs zur Welt stattfindet. Die Bildungswissenschaftlerin Bettina Dausien beschreibt den in einer Vielschichtigkeit verstandenen Bildungsbegriff so, dass dieser „neben institutionalisierten Lern- und Qualifikationsprozessen alle Formen informellen Lernens sowie die Bildung biografischer Erfahrungsstrukturen als übergeordnetes Gestaltungsprinzip“ (Dausien 2001, S. 102) einschließt. So ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte am Ende ihrer Schulzeit eine andere Sicht auf sich selbst und auf die Welt haben als nach einer Ausbildungsphase und dass sich das Denken über sich selbst, über den Beruf und die Umwelt wiederum verändert, wenn Personen ihre ersten Berufsjahre erlebt haben. Auch wenn sich dieses Verhältnis einer Person zur Umwelt und zu sich selbst immer nur in gewissem Maß transformieren kann, so können diese Prozesse, die also weit über die Erweiterung von Wissen hinausgehen, als Bildungsprozesse verstanden werden.

Mit dieser zeitlich ausgedehnten und inhaltlichen weiten Perspektive auf Bildung arbeitet die vorliegende Studie. Der zeitliche Bezugsrahmen für den so verstandenen Bildungsbegriff ist das gesamte Leben einer Person. Die inhaltliche Dimension des Bildungsbegriffs ist die Veränderungen des Bezugs einer Person zu sich selbst und zur Welt. Mit dieser Perspektive ist es möglich ein Verständnis dafür zu erhalten, wie sich das eigene Gewordensein bzw. die eigene Bildung aus Sicht der Lehrkraft über die Lebensspanne entwickelt hat und welche biografischen Erfahrungen diese Entwicklung aus Sicht der Lehrkraft beeinflussen. Mit Marotzki gesprochen geht es in der vorliegenden Arbeit demnach in erster Linie darum, die Entwicklung der Bezüge der Lehrkräfte zu sich selbst

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

und zur Welt zu rekonstruieren und damit die Logik nachzuzeichnen, mit der die Lehrkräfte den Religionsunterricht, sich selbst im Unterricht und ihren Umgang mit religiöser Heterogenität im Unterricht deuten.

2.1.2 Biografie als Ort der Abbildung von Bildungsprozessen

Bildungsprozesse – verstanden als Veränderung von Selbst- und Weltbezügen – bilden sich innerhalb der Biografie ab, weshalb sich die Biografie als Bezugsrahmen für die Studie eignet. Dies wird im Folgenden erläutert.

Mit Peter Alheit, einem renommierten Forscher innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, und Bettina Dausien kann Biografie

> „als individuelle Lebensgeschichte definiert werden, die den äußeren Lebensablauf, seine historischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Ereignisse einerseits und die innere psychische Entwicklung des Subjekts andererseits in ihrer wechselseitigen Beziehung darstellt. In der Biografie findet somit die Dialektik von Gesellschaft und Individuum einen konkreten historischen, sozialen und leiblich-lebendigen Ausdruck“ (Alheit/Dausien 1990, S. 8).

Zum einen ist mit dieser Definition eine Biografie immer als subjektiv gedeutete Lebensgeschichte zu verstehen. Zum anderen kommt in der Betrachtung von Biografie das Verhältnis zwischen Individuellem und Gesellschaftlichem in den Blick, zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Strukturen (Fischer/Kohli 1987). Dabei ergibt sich die Frage nach der Möglichkeit des Aufnehmens dieses Verhältnisses von Subjekt und gesellschaftlichen Strukturen in der Untersuchung von Bildungsprozessen in der Biografie. Zudem stellt sich die Frage, wie das Verhältnis zwischen Subjekt und Struktur beschrieben werden kann und welche Rolle Bildungsprozesse dabei spielen.

Dadurch dass die Biografie „ganz konkret Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem“ (Alheit 1996, S. 294) ist, können individuelle Lebensgeschichten nie losgelöst von gesellschaftlichen Zusammenhängen betrachtet werden. Eine Person entwickelt sich immer beeinflusst von jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten. Peter Alheit plädiert in diesem Zusammenhang schon mit der Erarbeitung seines Biografiekonzepts Anfang der 1990er Jahre dafür, dass Lern- und Bildungsprozesse nicht separat vom Umfeld einer Person, sondern immer innerhalb von sozialen Strukturen verstanden und untersucht werden müssen (Alheit 1992, S. 79). Das Individuum muss mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten und Veränderungen, wie sie Marotzki seinen Überlegungen zugrunde gelegt hatte, umgehen lernen. Auf den Gegenstand der vorliegenden Arbeit bezogen heißt dies, dass die Religionslehrkräfte jeweils in einer bestimmten Zeit, in einem bestimmten sozialen und eventuell auch religiösen Kontext, innerhalb verschiedener Institutionen und demnach in bestimmten gesellschaftlichen Strukturen aufgewachsen sind. In ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrkräfte bewegen sie sich in gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen (zum Beispiel Bildungssystem, Schule) und erleben auch hier gesellschaftlichen Wandel, wie etwa die Zunahme von religiöser Heterogenität, deren Deutung in der vorliegenden Arbeit besondere Aufmerksamkeit erhält.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Dementsprechend zeichnen sich in Biografien immer gesellschaftlich vorstrukturierte Ablaufprogramme ab und gleichzeitig wird die objektive Struktur individuell gestaltet (Alheit 1996, S. 293). Der Soziologe Fritz Schütze spricht in diesem Kontext von „Institutionellen Ablaufmustern“ (Schütze 1984). Dass diese Strukturen Biografien prägen, ist in der Betrachtung der Bildungsprozesse zu berücksichtigen. Mit Peter Alheit gesprochen können dementsprechend alle Deutungen des Selbstverständnisses und des Weltbildes als „sensible Synchronisierungsversuche des Außen- und Innenaspekts“ (Alheit 1993, S. 389) verstanden werden. In der konkreten Untersuchung von individuellen Bildungsprozessen werden diese gesellschaftlichen Veränderungen und Strukturen also keineswegs ausgeblendet. Sie werden aus der Perspektive des einzelnen Falls, der konkreten Einzelbiografie thematisiert (Alheit 2010, S. 226). Diese je individuelle Gestaltung der objektiven Struktur erhält in der vorliegenden Arbeit in der Form Aufmerksamkeit, indem sie zum Beispiel die Auseinandersetzung mit dem religiösen, gesellschaftlichen Kontext, in dem eine Person aufgewachsen ist, Betrachtung findet. Zudem erhält die Verortung der Lehrkräfte in der Institution Schule (als vorstrukturiertes Ablaufprogramm einer Biografie) innerhalb der Analyse besondere Aufmerksamkeit. Indem die Wahrnehmung und Deutung von religiöser Heterogenität untersucht wird, findet eine Analyse über die Auseinandersetzung mit einem konkreten und aktuellen Aspekt gesellschaftlichen Wandels statt und es kann gezeigt werden, wie die Lehrkräfte diese objektive Struktur individuell gestalten.

Zur Thematik des Verhältnisses von Struktur und Subjekt innerhalb einer Biografie führt Alheit den Begriff der „Biographisierung“ (Alheit 2010, S. 227) an. Struktur und Subjekt können demnach in einer Dialektik zueinander verstanden werden. „Biographisches Handeln und biographische Sinnkonstruktionen als subjektive Leistungen sind gerade in ihrem Charakter der historischen Einmaligkeit und der relativen Offenheit gegenüber der Zukunft angewiesen auf gesellschaftliche Strukturen, auf Ordnungsmuster, institutionalisierte Prozeduren, geronnene interaktive Formen und Regeln, die als Gerüststrukturen ‚hinter dem Rücken‘ je konkreter biografischer Prozesse wirksam sind“ (Alheit 2010, S. 227). Dabei ist diese Angewiesenheit nicht so zu verstehen, dass Biografien Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse sind oder es um eine individuelle Entsprechung auf gesellschaftliche Veränderungen geht, sondern diese Dopplung von Subjekt und Struktur kann eher als „biographischer Code“ (Alheit 2010, S. 227) interpretiert werden. In einem früheren Aufsatz erklärt Alheit dieses Verhältnis folgendermaßen: Als Biografieträgerin oder Biografieträger habe man zwar den Eindruck, den eigenen Lebenslauf gestalten zu können und man nehme an, die eigene Lebensplanung in persönlicher Autonomie durchzuführen, jedoch werde diese Handlungsautonomie durch Strukturen unterworfen, die nur sehr bedingt beeinflussbar seien. Biografie könne man demnach einerseits als auferlegt und andererseits als selbst gestaltbar verstehen (Alheit 1996, S. 294–295). In seinen Überlegungen zu dem, was in einer Biografie auferlegt ist, greift er zurück auf die biografischen Prozessstrukturen, wie sie der Soziologe Fritz Schütze beschrieben hat und benennt „Institutionelle Ablaufmuster“ (Schütze 1984) als solche prägenden äußeren Einflüsse. Alheit beschreibt u.a. die Generation, das Geschlecht und

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

das Herkunftsmilieu als solche Strukturen und stützt sich dabei auf die von Bourdieu entwickelten Habitusformen, um zu verdeutlichen, wie intensiv sozialkulturelle Strukturen prägen und reproduziert werden. Für ihn steht dabei fest, dass das Gefühl, trotz solcher vorgegebenen Bahnen bzw. äußeren Strukturen Planungsautonomie über das eigene Leben zu haben, mit der Verarbeitungsweise des Wissens im Zusammenhang steht (Alheit 1996, S. 295–296). So beschreibt er, dass „biographische Wissensbestände, die im Prinzip kontinuierlich benötigt werden, dazu [neigen], gleichsam ‚abzusinken' [und] zu latenten oder sogar ‚präskriptiven' Wissensformen zu werden und mit den Hintergrundstrukturen unserer Erfahrung zu verschmelzen" (Alheit 1996, S. 296). Dementsprechend schlussfolgern er und Betina Dausien, dass das Gefühl, das eigene Leben lenken zu können „tatsächlich kein intentionales Handlungsmuster, kein bewußter und gewollter Plan ist, sondern eine Art versteckter ‚Sinn' hinter den abwechselnden Prozeßstrukturen unseres Lebenslaufs" (Alheit/Dausien 2000, S. 275). Diesen versteckten Sinn, der nicht bewusst oder verfügbar ist, beschreiben sie weiter als „Hintergrundwissen" oder als „biographische Konstruktion" (Alheit/Dausien 2000, S. 275). Damit werde eine bestimmte „Verarbeitungsstruktur einer nach außen offenen Selbstreferentialität [verkörpert], die Außeneinflüsse mit der ihr eigenen ‚Logik' wahrnimmt, gewichtet, ignoriert und vereinnahmt und sich in diesem Prozess selbst verändert" (Alheit/Dausien 2000, S. 275). Hier bringen Alheit und Dausien den Begriff der Biografizität ein und geben ihm vor dem Hintergrund des Sozialkonstruktivismus folgende Zuschreibung: Biografizität ist „die prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (in einem ganz und gar ‚unpädagogischen' Sinn) zu lernen" (Alheit/Dausien 2000, S. 277).

Die theoretischen Ausführungen stellen dar, dass die Lehrkräfte – wie alle Personen – in der Art und Weise ihrer Entwicklung und ihres beruflichen Werdens zwar beeinflusst sind durch festgelegte Strukturen, gleichzeitig aber nicht festgeschrieben sind in ihrer Entwicklung. Bildungsprozesse, die als eine Transformation des Selbst- und Weltbezugs verstanden werden, sind an die Vorstellung der Verarbeitung des Wissens, wie sie Alheit und Dausien darstellen, anschlussfähig. Präskriptives Wissen wird nicht nur quantitativ erweitert, wie es Marotzki als Lernen beschreibt. Dies würde ein Verharren in festgelegten Strukturen bedeuten. Präskriptives Wissen wird auch qualitativ erweitert. So werden Strukturen gewissermaßen ausgeweitet. Dies geschieht, indem Anstöße von außen nicht nur im Modus der eigenen Logik verarbeitet werden, sondern diesen Modus selbst zur Transformation anstoßen. Gleichzeitig kann dieser Modus der eigenen Logik nicht beliebig erweitert werden, da das unbewusste Hintergrundwissen, wie es Alheit und Dausien nennen, die Art und Weise der Wissensverarbeitung beeinflussen. Dementsprechend ist auch die Form der Transformation des Selbst- und Weltbezugs einer Person nur bedingt wandelbar und steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem unbewussten Hintergrundwissen.

Für die vorliegende Arbeit heißt dies, dass die Entwicklung der Selbst- und Weltbezüge und jener versteckte Sinn, der diese Entwicklungen beeinflusst – dieses unbewusste Hintergrundwissen – anhand der Biografie rekonstruiert werden können. Dies geschieht mit Methoden der sozialwissenschaftlichen Forschung und wird später noch erläutert.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Durch die Rekonstruktion gelingt es ein Verständnis dafür zu schaffen, in welcher Art und Weise die Lehrpersonen etwa ihr berufliches Selbstbild konstruieren oder bestimmte Themen, zum Beispiel religiöse Heterogenität im Religionsunterricht wahrnehmen und deuten. Die theoretischen und methodologischen Annahmen, auf der die Rekonstruktion von Bildungsprozessen in der Biografie beruht, werden im Folgenden erläutert.

2.1.3 Rekonstruktion von Bildungsprozessen in der Biografie

Marotzki verbindet seinen Bildungsbegriff mit einem biografieanalytischen Forschungsansatz und stützt sich dabei auf methodologische Überlegungen aus der sozialwissenschaftlichen Biografieforschung, wie sie vor allem der Soziologe Fritz Schütze hervorgebracht hat. Fritz Schütze ist der Gruppe der Bielefelder Soziologen zuzuordnen, die in den 1970er Jahren die Methodologie der Kommunikativen Sozialforschung entwickelten, deren Hauptaussage es ist, dass soziale Wirklichkeit kommunikativ konstruiert wird und deshalb die Erforschung der sozialen Wirklichkeit mittels Methoden der Kommunikation geschehen müsse (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973). Diesen methodologischen Überlegungen zufolge formuliert Marotzki:

> „Welten sind nicht vorgegeben, sondern müssen handelnd, kommunizierend und biographisierend erzeugt und aufrechterhalten werden. Wir entwerfen in Prozessen der Biographisierung ständig uns selbst und die Welt vom Blickwinkel einer bestimmten uns eigenen Seinsweise. Es ist berechtigt, ein solches Selbst- und Weltverhalten mit dem Begriff der Bildung anzusprechen. Moderne Qualitative Biografieforschung (in erziehungswissenschaftlicher Absicht) interessiert sich somit für konkrete Bildungsfiguren, ihr Entstehen und ihre Wandlungen“ (Marotzki 2013, S. 185).

Das Zitat verdeutlicht die zentrale Funktion der Biografie in der Rekonstruktion von Bildungsprozessen – verstanden als Selbst- und Weltbezüge. Anhand der Biografie, in der eine Person ihre Umwelt und sich selbst in ihrer ganz eigenen Sinnstruktur – Marotzki spricht von Seinsweise – deutet, kommen die Prozesse der Veränderung des Selbst- und Weltbezugs zum Ausdruck. Für die vorliegende Studie bedeutet dies, dass die Biografie als individuelle Lebensgeschichte als „der Ort“ angenommen wird, an dem sich Bildungsprozesse von Lehrkräften abbilden. Die Annahme, dass sich die Konstruktion sozialer Wirklichkeit in der Kommunikation ausformt und deshalb kommunikative Methoden zur Erforschung derselben eingesetzt werden müssen, ist für die Bearbeitung der Fragestellung der vorliegenden Studie tragend: Es bedeutet, dass die Kommunikation der eigenen Biografie der Lehrkräfte zum Schlüssel der Greifbarmachung ihrer Selbst- und Weltbezüge wird. Im Folgenden wird der biografieanalytische Ansatz Fritz Schützes näher ausgeführt. Dieser beinhaltet sowohl theoretische Überlegungen zur biografischen Erfahrungsaufschichtung einer Person als auch nähere Erläuterungen zum Ausdruck der sozialen Wirklichkeit einer Person in der Kommunikation der Biografie. Dementsprechend befinde ich mich mit diesen Erläuterungen einerseits in der weiteren Ausführung der theoretischen Bezüge der vorliegenden Studie und gleichzeitig in der Darstellung ihrer methodologischen Grundannahmen.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Schütze legt den Überlegungen zur Biografieanalyse seine Theorie der biografischen Prozessstrukturen zu Grunde. Als Prozessstrukturen beschreibt er „festgefügte institutionell bestimmte Lebensstationen, Höhepunktsituationen, Ereignisverstrickungen, die erlitten werden; dramatische Wendepunkte oder allmähliche Wandlungen; sowie geplante und durchgeführte Handlungsabläufe“ (Schütze 1983, S. 286). Derartige Strukturen, die die Entwicklung von Selbst- und Weltbezügen bedingen und durch die diese abbildbar werden, können laut Schütze anhand von spontan initiierten erzählten Lebensgeschichten – sogenannten Stegreiferzählungen – erhoben werden. Er beschreibt: „Die Lebensgeschichte ist eine sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen. Mit dem Wechsel der dominanten Prozeßstruktur im Fortschreiten der Lebenszeit ändert sich auch die jeweilige Gesamtdeutung der Lebensgeschichte durch den Biographieträger“ (Schütze 1983, S. 284) bzw. die Biografieträgerin. Dabei merkt er an, dass in der Erzählung die Struktur der Erzählung am ehesten der zugehörigen Erfahrungsaufschichtung der erzählenden Person entspricht (Schütze 1987, S. 255). Diese Annahme wurde als Homologiethese bezeichnet. In der Neuentwicklung des Verfahrens nahm Schütze an, dass durch die Erzählungen tatsächlich ein Zugang zu den wirklichen Begebenheiten möglich sei. Inzwischen ist diese These längst überholt, sorgte damals jedoch für hitzige Diskussionen. Als eine kritische Stimme sei hier stellvertretend Heinz Bude genannt, der kritisierte: „Die autobiografische Stegreiferzählung wird […] als abbildgetreue Rekapitulation der vergangenen Erfahrungen gesehen“ (Bude 1985, S. 332). Später fand innerhalb der Vertreterinnen und Vertreter des narrativen Verfahrens die Annahme Konsens, dass es mit diesem Verfahren nicht um die Erschließung von vergangenen Ereignissen geht, sondern um die Erfahrungsaufschichtung und Bedeutungszuschreibung des damals Erlebten: „Schützes Analysen zeigen die Korrespondenz der Erzählstrukturen mit den Erlebensstrukturen, den Strukturen der Erfahrungsaufschichtung mit denen des Erzählaufbaus, was keineswegs eine Homologie von Erzähltem und Erlebtem impliziert“ (Rosenthal 1995, S. 17).

Dieser Ansatz, der in gewissem Sinne eine Weiterentwicklung der damaligen Formulierung Schützes darstellt und der besagt, dass über die Erzählung der Biografie ein Zugang zu den Strukturen für die Erfahrungsaufschichtung einer Person geschaffen werden kann, wirkt plausibel und zudem passend für die Bearbeitung der Fragestellung der vorliegenden Studie. Anhand der biografischen Erzählungen der Lehrkräfte ist eine Analyse möglich, in welcher Struktur Prägungen und Erfahrungen – beispielsweise aus dem religiösen Umfeld der Lehrkräfte (in Familie, Kirche oder Gemeinde), aus der Schule, dem Studium oder den ersten Jahren im Beruf – aufgeschichtet sind. Die Erzählung ermöglicht also einen Zugang dazu, welchen biografischen Erfahrungen die Lehrkräfte welche Relevanz zusprechen, wie sie ihre Biografie verstehen und welche Deutungen bezüglich ihres Umfelds und ihrer eigenen Person sie vornehmen. Durch die Rekonstruktion der Struktur der Erfahrungsaufschichtung gelingt es somit, die innere Logik, mit der ein Mensch sich selbst und seine Umwelt versteht – und die oft unbewusst bleibt – zu rekonstruieren. Da ein Teil der Forschungsfrage der vorliegenden Studie genau darauf abzielt, diese Struktur zu verstehen, in der Personen ihre biografischen Erfahrungen aufschichten

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

und den Einfluss der Biografie auf den ausgebildeten Selbst- und Weltbezug erfragt, wähle ich den biografieanalytischen Ansatz.

Zur Beantwortung der Frage, warum gerade spontane Erzählungen diese Rekonstruktion ermöglichen, sind Schützes Ausführungen zu Kommunikation schlüssig. Er konnte zeigen, dass Stegreiferzählungen eine gewisse Darstellungsordnung beinhalten und nicht unstrukturiert oder beliebig ablaufen. Wenn eine erzählende Person einer anderen etwas verdeutlichen möchte, muss sie Situationen, Handlungen oder Personen erwähnen, um das Gesagte nachvollziehbar zu gestalten. Sie muss den Inhalt in einer bestimmten Ordnung darstellen. Diese Ordnungsprinzipien nennt Schütze „kognitive Figuren" (Schütze 1984). Anhand dieser inneren Ordnung werden die Prozessstrukturen und die Aufschichtung von Erfahrungen erfassbar. Da die kognitiven Figuren zentrale Dimensionen der Analyse zeigen, die ich später für die Erzählungen der Lehrkräfte anwende, sollen sie im Folgenden genannt werden. Die vier kognitiven Figuren des Stegreiferzählens sind:

- die „Biografie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehung";
- die „Ereignis- und Erfahrungsverkettung";
- die „Situationen, Lebensmilieus und sozialen Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse"
- und die „Gesamtgestalt der Lebensgeschichte" (Schütze 1984, S. 81).

Die erste Figur beinhaltet, dass der Erzähler oder die Erzählerin sich in einer (biografischen) Stegreiferzählung selbst – meist zu Beginn der Erzählung – als Biografieträger bzw. Biografieträgerin einführt und andere Personen, die in der Geschichte Relevanz einnehmen als Ereignisträger im Laufe der Erzählung durch eine kurze Charakterisierung vorstellt (Schütze 1984, S. 84–87). Bei Alltagserzählungen und der Darstellung von bestimmten Situationen ist die Einführung von Ereignisträgern ein wesentliches Merkmal, dem Gesagten eine Struktur zu verleihen. Für die vorliegende Arbeit bedeutet diese Figur, dass die Lehrkräfte ihre eigene Person in irgendeiner Form in die Erzählung einführen müssen. Dies ist auch bei Personen der Fall, die für sie wichtig sind für die Darstellung ihrer Lebensgeschichte. Dementsprechend werden sie diese und ihr Verhältnis zu ihnen in irgendeiner Form in die Narrationen einbauen. Allein diese Einführungen und Zuordnungen ermöglichen es, Rückschlüsse zu ziehen, welche Deutung die Lehrkräfte im Blick auf sich selbst vornehmen, in welchem Verhältnis sie sich zu ihrer Umwelt verstehen und welchen Personen sie eine hohe Bedeutung für die eigene Biografie zusprechen.

Mit der zweiten Figur, der Ereignis- und Erfahrungsverkettung bezeichnet Schütze „Zustandsänderungen" des Biografieträgers bzw. der Biografieträgerin durch die „Verwobenheit in Ereignisabläufe" (Schütze 1984, S. 88). Die Ereignisse können dabei selbst initiiert sein oder aber die Person erlebt sich in einem Ereignisablauf als passiv. Fügt man die Ereignisabläufe zusammen, ergibt sich eine Prozessstruktur, die in der Haltung der Person gegenüber den Ereignissen des eigenen Lebens zum Ausdruck kommt. Diese Haltungen differenziert Schütze in biografische Handlungsschemata, institutionelle Ablauf-

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

muster, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse (Schütze 1984, S. 92). Wenn die Lehrkräfte ihre Lebensgeschichte erzählen, müssen sie, um Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen, in irgendeiner Form den Verlauf des eigenen Lebens darstellen und zum Beispiel verschiedene Abschnitte – insofern die Person ihr Leben in verschiedenen Abschnitten denkt – erzählerisch aneinanderreihen und plausibel machen, wie eins zum anderen kam, welche Erfahrung sie wohin führte, welche Erlebnisse dies oder jenes bewirkten oder welche Umstände wozu führten. Allein anhand der Erzählweise, aber auch in dem, wie viel Raum und Intensität die Darstellung verschiedener Abläufe erhält, lässt sich die Haltung der Lehrpersonen zu ihrer eigenen Lebensgeschichte analysieren.

Die dritte kognitive Figur, die einer Erzählung Struktur verleiht, stellt den sozialen Rahmen dar, in dem Ereignisse ablaufen.

> „Eine autobiografische Stegreiferzählung muß im Prinzip für jede Zustandsänderung des Biografieträgers und anderer Ereignisträger, die für die autobiografische Erfahrungsrekapitulation relevant sind, den jeweils spezifisch erfahrbaren und intentional adressierbaren sozialen Rahmen angeben, vor dessen Horizont die Zustandsänderung überhaupt erst sichtbar und faktisch möglich wird“ (Schütze 1984, S. 98).

Dies meint, dass die Erzählung der Lehrkräfte eingebettet sein muss in einen bestimmten sozialen Kontext. Abläufe werden mit einem bestimmten Hintergrund verbunden, sei es bei manchen Religionslehrkräften etwa die Kirchengemeinde, in der sie als Jugendliche dieses oder jenes erlebten oder sei es später das Studium und bestimmte Kommilitoninnen und Kommilitonen oder im Berufsleben die eigene Klasse und damit die Kinder und Jugendlichen, die als sozialer Raum Gestalt erhalten.

Die vierte kognitive Figur hebt hervor, dass die Biografieträgerin oder der Biografieträger die lebensgeschichtlichen Erfahrungen in einer Erzählung immer zu einer Gesamtgestalt der Lebensgeschichte formiert. Dies geschieht, indem die erzählende Person zum einen eine „autobiografische Thematisierung“ vornimmt, also die Erzählung von einem bestimmten Gesichtspunkt aus generiert und darin eine gewisse Selbstdarstellung deutlich wird. Zum anderen geschieht dies, indem durch die Erzählung eine Gesamtformung der erzählten Lebensgeschichte entsteht, die dem Biografieträger bzw. der Biografieträgerin nicht bewusst sein muss, sondern sich vielmehr in der formalen Struktur der Erzählung zeigt. Dem hinzu legt Schütze das Konzept der „Erzähllinie“. Sie ist als „*thematisch spezifische Verknüpfung von Prozeßstrukturen des Lebensablaufs unter einem zentralen Gesichtspunkt*“ (Schütze 1984, S. 105, H.i.O.) zu verstehen. Die jeweils zu Tage tretende Erzähllinie hängt immer davon ab, in welcher Prozessstruktur des eigenen Lebens sich die Person zum Zeitpunkt der Erzählung gerade befindet. Fest steht, dass die erzählende Person nur oder gerade das erzählt, das ihr als relevant erscheint und damit eine jeweils einzigartige Gesamtgestalt der Lebensgeschichte entsteht. Auf die vorliegende Studie bezogen meint dies, dass die Lehrkräfte in ihrer Erzählung jeweils eine ganz bestimmte Perspektive einnehmen, aus derer sie sich selbst darstellen. Die kognitive Figur könnte metaphorisch mit einem Brillenglas in einer bestimmten Farbe verglichen werden, aus dessen Sicht die Lehrkräfte ihre Geschichte beschreiben. In dieser Perspektive erhält die Lebensgeschichte und damit die Darstellung der eigenen Person eine ganz individuelle

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Färbung. Mit dem Konzept der „Erzähllinie“, das Schütze einbringt, kann davon ausgegangen werden, dass je nach aktueller Lebenssituation, in der die Person ihre Geschichte erzählt, der Blick durch die Brille in einem etwas anderen Licht erfolgt, der Blick auf das Leben/die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte aber gleichbleibt.

Neben diesen kognitiven Figuren haben Kallmeyer und Schütze narrative Figuren herausgearbeitet, die sie „Zugzwänge des Erzählens“ (Kallmeyer/Schütze 1977, S. 162) nennen. Gemeinsam mit den kognitiven Figuren bilden diese die Ordnung in der Stegreiferzählung. Die Zugzwänge des Erzählens – wie auch die kognitiven Figuren – sind wichtig für die vorliegende Studie, weil sie kommunikative Grundannahmen für die spätere Analyse darstellen. Indem die Zugzwänge des Erzählens die Struktur von Erzählungen bedingen, wird es erst möglich, die kognitiven Figuren aufzuschlüsseln. Weil auf diesen Mechanismen also die spätere Analyse der Lebensgeschichte der Lehrkräfte aufbaut, werden die narrativen Figuren hier kurz vorgestellt. Kallmeyer und Schütze beschreiben drei Zugzwänge des Erzählens:

- Der Detaillierungszwang: Er entsteht dadurch, dass das Erzählte nachvollziehbar sein soll und daher gewisse Details und Hintergrundinformationen um den eigentlichen Sachverhalt herumerzählt werden müssen. Dies beinhaltet, dass neben narrativen Anteilen auch Argumentationen, Beschreibungen und Hintergrundkonstruktionen in die Gesamtdarstellung einfließen.
- Der Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang: Die erzählende Person muss eine Auswahl der zu erzählenden Ereignisse treffen. Manche Ereignisse erhalten eine hohe Wichtigkeit und werden länger ausgeführt, andere Erlebnisse werden gerafft oder nur kurz erwähnt. Je nach individueller Gewichtung erhält die Darstellung eine ganz besondere Färbung.
- Gestaltschließungszwang: Die Person legt den Ablauf der Erzählung selbst fest. Jede Erzählung hat einen Beginn, der dann in bestimmte Verläufe übergeht, etwa in positive oder negative Erfahrungen und schließlich endet die Darstellung mit einem Fazit bzw. Schluss. Aus diesen verschiedenen Elementen wird die Erzählung, die eine Gesamtgestalt darstellt. Indem die erzählende Person ihre Erzählung beendet, schließt sie die Gestalt (Kallmeyer/Schütze 1977, S. 187–189).

Den Gehalt, der unter diesen Mechanismen entstehenden Gesamtdarstellung in der Stegreiferzählung, hebt Schütze folgendermaßen hervor:

> „Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biografieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zur eingehenden Darstellung. Zudem werden durch den Raffungscharakter des Erzählvorgangs die großen Zusammenhänge des Lebenslaufs herausgearbeitet, markiert und mit besonderen Relevanzsetzungen versehen“ (Schütze 1983, S. 285–286).

Die Annahme des Entstehens dieser Zugzwänge ist für die vorliegende Arbeit enorm. Mit ihr geht einher, dass die Lehrkräfte in ihrer Erzählung das für sie Wichtige darstellen und

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

es so darstellen, dass es als bedeutsam erkennbar ist. Nur das, was Relevanz erhält, kommt überhaupt zur Sprache und erhält dementsprechend Raum in der Darstellung. Weniger Wichtiges wird gar nicht erst erzählt. Gleichzeitig bedeutet es, dass die Darstellung in sich immer geschlossen wird und alles für die Lehrkräfte Bedeutsame darin Platz gefunden hat. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass die biografische Stegreiferzählung der Lehrkräfte alles Wichtige bietet, dass für die Rekonstruktion der Selbst- und Weltverhältnisse notwendig ist. Heide von Felden hebt zudem hervor, dass die formalen Erzählelemente die Möglichkeit bieten „die Bedeutungen zutage zu fördern, die ‚hinter dem Rücken der Erzählenden' liegen. Die Interpretation strebt nicht an, die Aussagen der Erzählenden wiederzugeben, sondern sie will mithilfe der sprachlichen Strukturen die Wirklichkeitskonstruktionen der Erzählenden rekonstruieren." (von Felden 2008b, S. 73). Dementsprechend ermöglicht die Rekonstruktion der biografischen Erzählung einen Zugang dazu, in welchen (teils unbewussten) Mustern und Strukturen die Lehrkräfte ihre Umwelt und sich selbst deuten. Die Methoden zur Erhebung und Auswertung der Stegreiferzählungen sind in Kapitel drei ausführlich dargestellt.

2.1.4 Empirischer Bezugsrahmen und aktuelle Diskussion zum bildungstheoretischen Ansatz in der Biografieforschung

Indem die vorliegende Arbeit biografisch entwickelte Selbst- und Weltbezüge, also individuelle Bildungsprozesse von Lehrkräften rekonstruiert, bewegt sie sich empirisch gesehen zunächst einmal im Bereich der qualitativen Bildungsforschung. Entgegengesetzt zur quantitativen Bildungsforschung, bei der die Erforschung von Lernleistungen und Bildungsabschlüssen im Vordergrund steht und diese zum Beispiel mit Faktoren wie Geschlecht, Alter oder sozialer Herkunft verknüpft werden, steht in der qualitativen Bildungsforschung das Interesse an persönlichen und konkreten Bildungserfahrungen von Individuen im Vordergrund (Marotzki/Alheit 2002, S. 186). Möchte man qualitative Bildungsforschung in einen Mikro-, Meso-, und Makrobereich einteilen, wie es Alheit und Marotzki vornehmen, dann ist die vorliegende Arbeit dem Mikrobereich zuzuordnen, bei dem sich qualitative Bildungsforschung zur Biografieforschung etabliert, die sich auf „individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung" (Marotzki/Alheit 2002, S. 186) nachzugehen. Da die Studie also nach individuellen Bildungsprozessen entlang der Lebensspanne fragt, ist sie gleichermaßen in der Biografieforschung zu verorten. Diese hat sich als eigenständiger qualitativer und rekonstruktiver Forschungszweig seit den 1980er Jahren etablieren können (Griese 2010, S. 7). Rekonstruktive Biografieforschung „beschäftigt sich auf theoretisch-konzeptioneller Ebene mit der Frage, wie sich Erfahrungen im Laufe des Lebens zu einer biographisch geformten Einheit strukturieren" (Grundmann 2000, S. 209). Dementsprechend geht es in der Biografieforschung immer um das Verstehen der individuellen Lebensgeschichte einer Person. Mit Marotzki gesprochen geht es ferner

> „nicht darum, zu verstehen, warum eine bestimmte Handlung oder Verhaltensweise erfolgte, sondern es geht darum, die Regeln des Vollzugs aus der Perspektive des Subjekts zu

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch